

# **Sexualidade e Gênero na Educação: Análise Crítica das Políticas e Práticas Educacionais no Ambiente Escolar**

Luiz Augusto Ferreira<sup>1</sup>  
Poliana Duarte de Sousa<sup>2</sup>  
Samuel Pinheiro da Silva<sup>3</sup>

## **Resumo**

Esta pesquisa investiga de que maneira a gestão escolar do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), campus São Mateus, desenvolve ações relacionadas às questões de gênero e sexualidade, com foco na prevenção da violência de gênero. Utilizou-se abordagem qualitativa e exploratória, baseada em entrevistas semiestruturadas com uma coordenadora pedagógica e uma psicóloga (vice-presidente do núcleo de gênero), além da análise documental do Projeto Político Institucional (PPI, 2014). Os resultados apontam avanços, como a criação do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade (NEPGENS), mas também desafios: ausência de formação continuada, resistência velada de parte do corpo docente e centralização das demandas no núcleo. As falas das entrevistadas foram analisadas à luz de Simone de Beauvoir (1967), Guacira Lopes Louro (2008; 2011) e José Carlos Libâneo (2001), revelando que, embora existam ações relevantes, a gestão escolar ainda carece de protagonismo efetivo na transversalização da pauta de gênero. Conclui-se que é imprescindível ampliar o engajamento institucional para garantir uma escola inclusiva, democrática e livre de discriminações.

**Palavras-chave:** Educação. Gênero. Sexualidade. Gestão Escolar. Violência de Gênero.

## **1. Introdução**

A discussão sobre gênero e sexualidade no contexto escolar é uma necessidade urgente para a construção de ambientes educativos democráticos, inclusivos e livres de preconceito. Estudos nacionais revelam que a discriminação ainda é realidade concreta: segundo a Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis

---

<sup>1</sup> Graduanda em Pedagogia – PIEPE VII Universidade Federal do Espírito Santo – UFES | Email: [luiz.af.silva@edu.ufes.br]

<sup>2</sup> Graduanda em Pedagogia – PIEPE VII Universidade Federal do Espírito Santo – UFES | Email: [poliana.sousa@edu.ufes.br]

<sup>3</sup> Mestre em Ensino na Educação Básica pelo PPGEB-UFES e Professor na Educação Básica pela Rede Municipal de Educação de São Mateus e Ensino Superior pelo DECH-CEUNES-UFES | Email: [samuel.p.silva@edu.ufes.br]

e Transexuais-ABGLT (2016), 73% dos estudantes LGBT já sofreram agressões verbais devido à sua orientação sexual e 68% por sua identidade de gênero. Esses números evidenciam que, apesar dos avanços legais e sociais, o espaço escolar continua sendo palco de violências explícitas e veladas, que comprometem o direito fundamental de todos os estudantes a uma educação segura e respeitosa.

A escola, conforme destaca Libâneo (2001), não se limita à transmissão de conhecimentos técnicos; é também um espaço de formação cidadã, onde se consolidam valores e práticas sociais. Nesse sentido, a instituição escolar tem a responsabilidade de promover o respeito à diversidade e prevenir todas as formas de violência, contribuindo para a construção de relações igualitárias. No entanto, casos de assédio, bullying motivado por identidade de gênero e exclusão simbólica persistem, demonstrando que as desigualdades e preconceitos são fenômenos socialmente construídos, historicamente enraizados e que demandam intervenções conscientes e sistemáticas.

O contexto brasileiro revela a gravidade desse problema. De acordo com o Grupo Gay da Bahia (GGB)<sup>4</sup>, em 2019, 329 pessoas LGBTQIA+ foram assassinadas ou cometeram suicídio em decorrência de violência e preconceito, consolidando o país como um dos que registram os maiores índices de crimes contra minorias sexuais no mundo. No plano legal, o Brasil possui instrumentos que orientam a promoção da diversidade e a prevenção da violência. O Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) estabelece como diretriz a promoção do respeito aos direitos humanos e à diversidade, enquanto a Lei nº 14.164/2021 reforça a necessidade de incluir conteúdos voltados à prevenção da violência contra a mulher no currículo escolar. Além disso, a perspectiva teórica de Simone de Beauvoir (1967), ao afirmar que “ninguém nasce mulher, torna-se mulher”, permite compreender que as desigualdades de gênero não são naturais, mas resultado de construções sociais e históricas que podem e devem ser transformadas.

No Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), campus São Mateus, a gestão escolar enfrenta o desafio de lidar com demandas relacionadas à temática de gênero e

---

<sup>4</sup> O Grupo Gay da Bahia (GGB), fundado em 1980 por Luiz Mott, é a mais antiga organização em defesa dos direitos LGBTQIA+ do Brasil. Reconhecido por sua atuação pioneira na luta contra a discriminação, o GGB promove campanhas de prevenção ao HIV/AIDS, produz relatórios sobre violência contra a população LGBT e atua em diversas frentes de direitos humanos. Sua sede fica em Salvador (BA), e ao longo de sua trajetória conquistou reconhecimento nacional e internacional.

sexualidade, buscando implementar políticas institucionais e ações pedagógicas que promovam equidade, acolhimento e prevenção da violência. Nesse contexto, torna-se fundamental compreender como essas ações estão sendo conduzidas, quais obstáculos persistem e em que medida contribuem para a efetivação de uma educação inclusiva e comprometida com os direitos humanos.

Este estudo justifica-se pela necessidade de investigar as práticas institucionais voltadas à prevenção da violência de gênero e à promoção do respeito à diversidade no ambiente escolar. A análise dessas ações permite identificar avanços, lacunas e desafios na implementação de políticas inclusivas, contribuindo para o fortalecimento da gestão escolar e para a consolidação de práticas educativas que garantam a todos os estudantes o direito a um ambiente seguro, igualitário e democrático.

O objetivo geral desta pesquisa é analisar como a gestão escolar do IFES São Mateus aborda as questões de gênero e sexualidade, com foco na prevenção da violência de gênero. Entre os objetivos específicos, destacam-se: investigar a percepção das profissionais entrevistadas sobre as ações da gestão; identificar avanços e desafios na implementação de políticas inclusivas; e relacionar as práticas observadas com o referencial teórico adotado, buscando compreender de que forma teoria e prática podem se articular para promover mudanças significativas no ambiente escolar.

Para alcançar esses objetivos, a pesquisa utilizou entrevistas semiestruturadas com profissionais da instituição, permitindo coletar percepções detalhadas sobre as ações e práticas de gestão escolar. A análise dos dados foi fundamentada em referenciais teóricos que abordam educação, gênero e sexualidade, incluindo as contribuições de Libâneo (2001) e Simone de Beauvoir (1967), garantindo que os resultados sejam interpretados com base em uma base conceitual sólida. Este referencial teórico fundamenta-se em três eixos principais: a construção social do gênero a partir das reflexões de Simone de Beauvoir; as contribuições de Guacira Lopes Louro no campo da sexualidade, da pedagogia feminista e da diversidade na escola; e as concepções de José Carlos Libâneo sobre a função social da escola e a gestão democrática. Complementarmente, são mobilizadas contribuições de autores contemporâneos como Colling (2018), dados da ABGLT (2016), além de

documentos orientadores como o Plano Nacional de Educação (PNE), o Projeto Político Institucional (PPI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O estudo está organizado para apresentar inicialmente o referencial teórico, seguido pela descrição da metodologia, análise dos resultados e, por fim, as considerações finais, que apontam recomendações para o aprimoramento das políticas e práticas pedagógicas voltadas à promoção da equidade e prevenção da violência de gênero.

## **2. Gênero e Sexualidade: A sua Construção**

A compreensão das categorias gênero e sexualidade é fundamental para a análise das relações sociais e educacionais, especialmente no que tange às práticas pedagógicas que visam a promoção da equidade. Segundo Louro (2008), gênero é uma construção sociocultural que organiza e hierarquiza as relações entre os sexos. Ao contrário de uma concepção biologicista, gênero não é determinado pelo corpo, mas pelos significados que a sociedade atribui ao ser homem ou mulher, e às suas expressões possíveis.

A autora destaca que a construção de gênero está diretamente ligada ao exercício do poder e à produção de normatividades, sendo constantemente naturalizada nos processos educacionais e sociais. Dessa forma, entender o gênero como uma construção cultural implica desnaturalizar as desigualdades entre homens e mulheres e problematizar os papéis de gênero atribuídos socialmente.

Já a sexualidade, embora também seja socialmente construída, refere-se ao campo dos desejos, afetos, orientações e práticas sexuais. Trata-se de uma dimensão complexa da vida humana, atravessada por discursos morais, religiosos e médicos, que busca regular comportamentos e identidades (LOURO, 2008). A escola, como instituição social, é um espaço de reprodução e contestação dessas normas, podendo tanto reforçar a heteronormatividade quanto promover o reconhecimento das múltiplas formas de viver a sexualidade.

Nessa mesma direção, a filósofa existencialista Simone de Beauvoir, em sua obra clássica *O segundo sexo*, publicada originalmente em 1949 e traduzida no Brasil em 1967, oferece uma crítica profunda ao essencialismo e ao determinismo biológico. Sua afirmação de que “Ninguém nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino

biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade” (BEAUVOIR, 1967, p. 9). marca um divisor de águas na compreensão da condição feminina.

Com essa formulação, Beauvoir(1967) argumenta que as diferenças atribuídas a homens e mulheres não são naturais, mas socialmente construídas. A autora denuncia o processo de alteridade pelo qual a mulher é sempre definida em relação ao homem, sendo colocada como o “outro” da norma masculina. Nesse sentido, o gênero feminino é produzido por meio de práticas culturais, instituições sociais e discursos que moldam a experiência das mulheres ao longo do tempo.

No contexto educacional, a perspectiva de Beauvoir(1967) permite reconhecer que as desigualdades de gênero vivenciadas nas escolas como a naturalização de papéis de cuidado atribuídos às meninas ou a desvalorização de suas competências são produtos históricos e, portanto, passíveis de transformação. Assim, a educação torna-se um espaço estratégico para a desconstrução de estereótipos e para a formação de sujeitos mais críticos e conscientes de seus direitos.

### **3. A pedagogia feminista e a desconstrução das normatividades escolares**

Guacira Lopes Louro (2011), em continuidade às reflexões de Beauvoir, propõe uma pedagogia feminista como alternativa à educação tradicional. Segundo a autora, a pedagogia feminista rompe com o modelo verticalizado de ensino e propõe uma relação horizontal entre educadores e educandos, baseada no diálogo, no respeito às diferenças e na valorização das múltiplas vozes presentes em sala de aula.

Em sua obra, Louro (2011) defende a pedagogia feminista, que se fundamenta na ruptura com a hierarquia tradicional em sala de aula e na valorização de múltiplas vozes: “A voz do/a professor/a, fonte da autoridade e transmissora única do conhecimento legítimo, é substituída pelo diálogo, no qual todos/as são igualmente falantes e ouvintes” (LOURO, 2011, p. 117).

A pedagogia feminista propõe, portanto, a problematização dos currículos e das práticas escolares que silenciam ou marginalizam identidades de gênero e sexualidades dissidentes. A autora também alerta para os efeitos da naturalização

de normas de gênero nas instituições escolares, que muitas vezes operam como mecanismos de exclusão, ao ignorar ou patologizar experiências que fogem à lógica cisheteronormativa (LOURO, 2008).

Nesse sentido, aplicar uma perspectiva feminista à educação implica transformar a escola em um espaço de acolhimento, crítica e emancipação, onde a diversidade não seja apenas tolerada, mas reconhecida e valorizada como componente fundamental da experiência educativa.

Aplicada ao contexto da pesquisa, essa pedagogia aponta caminhos para tornar o IFES São Mateus um espaço onde a diversidade seja não apenas tolerada, mas reconhecida e valorizada.

#### **4. A função social da escola e a gestão democrática segundo Libâneo**

José Carlos Libâneo (2001) defende que a escola deve assumir um papel protagonista na construção de uma sociedade democrática, justa e igualitária. Para o autor, a função social da escola não se restringe à transmissão de conhecimentos, mas deve contribuir para a formação de sujeitos críticos, éticos e participativos.

A gestão democrática, nesse contexto, é compreendida como um processo que articula a participação coletiva, o compromisso social e a inclusão da diversidade nos processos pedagógicos. De acordo com Libâneo: “A educação escolar deve promover o desenvolvimento das capacidades intelectuais e sociais dos educandos, orientando-se por valores democráticos, de justiça e solidariedade” (LIBÂNEO, 2001, p. 37).

Assim, é papel da escola promover a igualdade de oportunidades, combatendo as desigualdades históricas e estruturais que afetam principalmente grupos vulnerabilizados, como mulheres, pessoas LGBTQIA+, pessoas negras, indígenas e com deficiência. Para isso, é necessário incorporar de forma transversal os debates sobre gênero e sexualidade ao currículo escolar, em consonância com as diretrizes do Plano Nacional de Educação (PNE), da BNCC e do Projeto Político Institucional (PPI) das instituições de ensino.

No caso do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), o PPI (2014) reconhece explicitamente a necessidade de atuar sobre as estruturas sociais discriminatórias e excludentes, apontando o compromisso institucional com a promoção da equidade e do respeito à diversidade.

## **5. Metodologia**

A presente pesquisa adota abordagem qualitativa, de caráter exploratório, buscando compreender as ações e percepções da gestão escolar do IFES – Campus São Mateus em relação às questões de gênero e sexualidade. Segundo Minayo (2010), a pesquisa qualitativa permite compreender significados, crenças e valores que orientam práticas sociais, sendo adequada para estudos que envolvem temas complexos e contextuais, como é o caso da violência de gênero.

Os instrumentos de coleta de dados foram:

1. Entrevistas semiestruturadas com duas profissionais da instituição, a coordenadora pedagógica e a psicóloga, que também exerce a função de vice-presidente do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade (NEPGENS).
2. Análise documental do Projeto Político Institucional (PPI), com foco nas diretrizes relativas à diversidade de gênero e sexualidade.

As entrevistas foram gravadas, transcritas na íntegra e analisadas à luz do referencial teórico composto por Simone de Beauvoir, Guacira Lopes Louro e José Carlos Libâneo, além de dados complementares de Colling (2018), ABGLT (2016) e documentos oficiais como o PNE e a BNCC.

A escolha por entrevistas semiestruturadas se justifica pela flexibilidade que oferecem para explorar temas emergentes a partir das respostas das participantes, sem perder de vista os tópicos centrais do roteiro (TRIVIÑOS, 1987).

## **6. Resultados e Discussão**

### **Contexto institucional**

O IFES – Campus São Mateus integra a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e, como tal, está sujeito às diretrizes nacionais de educação, incluindo aquelas voltadas para a promoção da diversidade e do respeito aos direitos humanos. O PPI (2014) reconhece explicitamente que a diversidade é um valor a ser cultivado e que “educar para a diversidade não significa apenas reconhecer a diferença, mas construir caminhos possíveis para o convívio democrático” (PPI, 2014, p. 19).

Nesse contexto, o NEPGENS surge como um espaço institucionalizado de debate e ação sobre gênero e sexualidade. Embora recente, o núcleo já promoveu rodas de conversa, oficinas e eventos voltados à conscientização e ao combate à discriminação. No entanto, como será evidenciado nas entrevistas, ainda há desafios significativos para que suas ações sejam plenamente incorporadas pela gestão escolar como política transversal e permanente.

A seguir, apresentam-se as entrevistas realizadas com as duas profissionais. As falas serão reproduzidas integralmente, intercaladas com análises fundamentadas no referencial teórico.

## **7. Análise das Entrevistas: Percepções sobre Educação, Gênero e Sexualidade no Contexto Escolar**

As entrevistas realizadas com uma pedagoga e uma psicóloga do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) tiveram como finalidade compreender como as temáticas de gênero e sexualidade são percebidas e trabalhadas no contexto escolar, considerando tanto as concepções individuais das profissionais quanto as práticas institucionais existentes. Tais falas permitem não apenas captar visões pessoais, mas também identificar contradições e lacunas que atravessam a realidade da educação brasileira no que se refere à diversidade. Ao articular esses depoimentos com os aportes teóricos de Louro (2008; 2011), Beauvoir (1967) e Libâneo (2001), observa-se como os discursos práticos se relacionam (ou se distanciam) das teorias críticas, evidenciando o papel central da escola na promoção de uma cultura inclusiva.

No que tange à compreensão conceitual, a pedagoga relatou que “gênero é a identificação com o sexo que você nasceu ou o que você vai ao longo da vida se



entendendo, e sexualidade tem a ver com relacionamento, com quem você quer se relacionar” (PEDAGOGA, 2025). Essa fala, embora reconheça a dimensão processual da identidade, ainda associa gênero ao sexo biológico, mantendo uma perspectiva biologicista. Essa visão, comum em espaços escolares, reforça uma leitura binária das identidades de gênero (homem/mulher), limitando a compreensão das múltiplas possibilidades. Como aponta Louro (2008, p. 32), “a confusão entre sexo biológico e gênero ainda é recorrente nas escolas e contribui para a manutenção de padrões hegemônicos”. Beauvoir (1967, p. 13), ao afirmar que “ninguém nasce mulher, torna-se mulher”, problematiza essa naturalização ao evidenciar que gênero é uma construção social, e não uma essência inata.

Em contraposição, a psicóloga apresentou uma definição mais próxima das abordagens críticas contemporâneas: “gênero é uma construção social e cultural sobre o que é ser homem e ser mulher. Vai além do corpo biológico. Já a sexualidade é algo mais ligado à afetividade e ao desejo” (PSICÓLOGA, 2025). Sua fala dialoga com Louro (2011, p. 45), que ressalta que “o gênero é produzido por discursos sociais e relações de poder”, e converge com Beauvoir (1967), ao negar a ideia de determinismo biológico. A comparação entre as falas revela a coexistência de perspectivas distintas dentro da escola — algumas ancoradas em concepções tradicionais e outras alinhadas a perspectivas críticas. Esse contraste mostra a necessidade de formação continuada, como aponta Libâneo (2001, p. 78), para que os profissionais da educação possam construir referenciais sólidos no trato de questões complexas como gênero e sexualidade.

As falas também expõem como as políticas institucionais se materializam na prática. A pedagoga declarou:

“O IFES tem normas, estatutos e núcleos de apoio à diversidade, mas precisa ter gente que entenda do assunto para assessorar o trabalho pedagógico, senão fica só no papel” (PEDAGOGA, 2025).

Esse depoimento evidencia a distância entre o discurso formal da instituição e sua efetivação cotidiana. Libâneo (2001, p. 120) alerta que a gestão democrática não deve se limitar à criação de documentos, mas precisa ser vivida de forma concreta, mobilizando a comunidade escolar em torno de um projeto pedagógico coletivo. A psicóloga acrescentou: “o NEPGENS promove rodas de conversa, campanhas e

seminários, mas essas ações ainda ficam muito concentradas no núcleo, não chegam a todos os professores” (PSICÓLOGA, 2025). Esse ponto revela a fragilidade da transversalidade: as ações ficam restritas a um setor específico, quando deveriam atravessar todo o currículo e envolver a totalidade dos profissionais.

- (1) No campo das práticas pedagógicas, as entrevistadas citaram experiências passadas. A pedagoga relatou: “já tivemos encontros sobre sexualidade nos sábados letivos, mas depois isso se perdeu, hoje acontece só em algumas atividades pontuais” (PEDAGOGA, 2025). Esse esvaziamento reforça a crítica de Louro (2008, p. 40), de que a discussão sobre gênero e sexualidade, quando aparece, tende a ser episódica e desarticulada, em vez de sistemática e contínua. A psicóloga complementou: “Fizemos campanhas sobre violência doméstica, oficinas sobre identidade de gênero e até um seminário, mas não conseguimos envolver todo o corpo docente” (PSICÓLOGA, 2025). Esse depoimento evidencia que, embora iniciativas existam, sua abrangência é limitada, o que fragiliza seu impacto. Beauvoir (1967, p. 215) já alertava que as desigualdades não se desconstróem em ações pontuais, mas por meio de processos educativos duradouros e transformadores.

Outro aspecto recorrente nas falas foi a resistência da comunidade escolar. A pedagoga afirmou: “Algumas pessoas dizem que isso é papel da família e que a escola não deve falar de gênero e sexualidade” (PEDAGOGA, 2025).

Esse posicionamento, embora comum, é problemático, pois desconsidera que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) estabelece a responsabilidade compartilhada entre escola e família na formação dos estudantes. A psicóloga, por sua vez, destacou que “há servidores que resistem, dizem que não têm tempo, e falta política de formação continuada para todos” (PSICÓLOGA, 2025). Essas falas demonstram a permanência de barreiras ideológicas e estruturais. Louro (2011, p. 50) argumenta que tais resistências estão enraizadas em valores culturais e religiosos, e só podem ser superadas com formação crítica e permanente dos profissionais.

A ausência de formação específica aparece como entrave central. A pedagoga declarou: “nunca tive formação específica sobre gênero e sexualidade, tudo que aprendi foi por conta própria” (PEDAGOGA, 2025). A psicóloga confirmou: “a formação acontece de forma pontual, não existe uma política obrigatória que envolva todos os profissionais” (PSICÓLOGA, 2025). Esse cenário evidencia uma lacuna estrutural: sem preparo, prevalecem interpretações individuais, o que compromete a consolidação de uma prática pedagógica inclusiva. Libâneo (2001, p. 80) defende que a formação continuada deve ser entendida como parte integrante da democratização escolar, possibilitando a atualização e a construção coletiva do saber docente.

Por fim, as falas sobre a vivência dos estudantes revelam tanto avanços quanto desafios. A pedagoga comentou: “em geral os alunos se respeitam, mas existem casos de bullying e brincadeiras que podem machucar” (PEDAGOGA, 2025). A psicóloga complementou: “às vezes a gente só fica sabendo depois que aconteceu, porque as agressões não são explícitas, são comentários, risadinhas” (PSICÓLOGA, 2025). Tais falas mostram que a violência de gênero, mesmo quando não física, persiste de forma simbólica e sutil. Louro (2008, p. 55) alerta que o silêncio e a naturalização dessas violências cotidianas perpetuam hierarquias e desigualdades. Beauvoir (1967, p. 219), por sua vez, reforça que a opressão de gênero se mantém justamente nas práticas aparentemente banais, que reforçam papéis sociais limitadores.

Assim, a análise das entrevistas permite concluir que, embora haja avanços e esforços institucionais, o IFES ainda enfrenta limitações significativas no tratamento das questões de gênero e sexualidade. As falas evidenciam a coexistência de concepções tradicionais e críticas, a fragilidade das políticas institucionais, a resistência da comunidade escolar e, sobretudo, a ausência de formação continuada como um dos principais entraves. Quando articuladas às contribuições de Louro, Beauvoir e Libâneo, essas narrativas demonstram que a efetiva inclusão de gênero e sexualidade na educação depende da articulação entre teoria e prática, da consolidação de políticas transversais e do fortalecimento de processos formativos que garantam a democratização do espaço escolar.

## **7.Comparação entre as falas**

Ao analisar conjuntamente as falas da pedagoga e da psicóloga, percebe-se que ambas reconhecem a relevância da pauta de gênero e sexualidade no contexto escolar, mas a forma como cada uma a concebe e a vivência institucionalmente apresenta diferenças significativas. A pedagoga, por exemplo, inicia sua definição de gênero ancorada no sexo biológico, deslocando-se, ao longo da fala, para uma compreensão mais flexível, enquanto a psicóloga já parte de uma concepção alinhada à noção de construção social, sem recorrer ao determinismo biológico. Essa diferença conceitual, embora sutil, é reveladora: ela evidencia que mesmo dentro de uma mesma instituição, o entendimento sobre temas sensíveis não é uniforme, o que pode gerar ruídos na aplicação prática de políticas inclusivas.

Ambas entrevistadas apontam o NEPGENS como o espaço privilegiado para as ações sobre diversidade, mas a psicóloga, ao enfatizar a falta de transversalidade e o isolamento das iniciativas, parece mais crítica ao papel restrito que o núcleo acaba assumindo. Já a pedagoga, ainda que também reconheça limitações, apresenta um discurso mais voltado à valorização das ações existentes, o que pode indicar uma postura menos confrontadora com a estrutura vigente. Essa divergência sugere não apenas diferentes olhares, mas também diferentes posicionamentos estratégicos diante das tensões institucionais: enquanto a psicóloga se coloca como alguém que tensiona e provoca mudanças, a pedagoga adota um tom mais conciliador, priorizando a manutenção de consensos.

Outro ponto de convergência é a percepção de que a falta de formação continuada é um dos principais entraves para avanços efetivos. Nesse aspecto, ambas se aproximam ao reconhecer que, sem capacitação obrigatória, os profissionais da escola tendem a reproduzir práticas baseadas em interpretações pessoais e nem sempre fundamentadas. Entretanto, a psicóloga parece entender essa ausência como uma falha estrutural da gestão, ao passo que a pedagoga a relaciona mais a questões de agenda e sobrecarga de trabalho. Aqui, novamente, vê-se como a compreensão do problema influencia o tipo de solução visualizada: para uma, trata-se de reformulação de política institucional; para a outra, de reorganização interna.

Essa comparação revela que o diálogo sobre gênero e sexualidade no IFES São Mateus ainda está em processo de maturação. Embora haja alinhamento na

valorização do tema, o modo como ele é incorporado à prática escolar varia de acordo com a compreensão conceitual e a postura política de cada agente. É justamente nessa variação que reside tanto a potência quanto o risco: a pluralidade de olhares pode enriquecer o debate, mas, se não houver um eixo comum de ação, pode também fragmentar e enfraquecer as iniciativas. Assim, a análise conjunta das falas aponta para a necessidade de um alinhamento conceitual e estratégico que permita à gestão escolar assumir um papel mais central e articulador, sem sobrecarregar núcleos especializados e sem depender apenas da disposição individual de determinados profissionais.

## **8. Considerações Finais**

A investigação permitiu compreender que, no IFES São Mateus, o trabalho sobre gênero e sexualidade é marcado por avanços relevantes, mas ainda enfrenta obstáculos estruturais e culturais. A presença do NEPGENS, as campanhas e eventos realizados, e a existência de um discurso institucional que valoriza a diversidade são conquistas que não podem ser subestimadas. Elas demonstram que existe um terreno fértil para a consolidação de práticas inclusivas. No entanto, a distância entre discurso e prática permanece um desafio central: mesmo com apoio declarado da gestão, a transversalidade da pauta não se concretiza plenamente, e as ações ainda tendem a se concentrar em momentos específicos ou em setores isolados.

A ausência de formação continuada obrigatória emerge como o ponto crítico dessa lacuna. Sem um processo formativo consistente, a compreensão sobre gênero e sexualidade permanece desigual entre os profissionais, resultando em respostas fragmentadas e, muitas vezes, insuficientes diante de situações de discriminação. Mais do que ofertar cursos pontuais, é necessário que a instituição incorpore essa formação como parte permanente de sua política educacional, com acompanhamento e avaliação de resultados.

Outro aspecto a considerar é a postura da gestão escolar. Embora o apoio às ações seja reconhecido por ambas as entrevistadas, o papel da gestão ainda é visto como mais de suporte do que de liderança. Em uma instituição comprometida com a equidade, espera-se que a gestão atue como catalisadora de mudanças,

estabelecendo diretrizes claras e cobrando sua aplicação de forma transversal. Isso exige, inevitavelmente, lidar com resistências e enfrentar discursos contrários, tarefa que demanda preparo político e pedagógico.

Também é relevante refletir sobre a forma como o tema é trabalhado com os estudantes. Apesar de relatos que indicam um ambiente majoritariamente respeitoso, tanto a pedagoga quanto a psicóloga reconhecem a existência de violências sutis e não denunciadas. Esse dado é preocupante, pois aponta para um cenário em que determinados grupos podem sentir-se desprotegidos ou descrentes de que a instituição será capaz de garantir acolhimento e segurança. Criar canais de escuta ativos, confidenciais e acessíveis não é apenas uma questão de gestão, mas um compromisso ético com a promoção dos direitos humanos no espaço escolar.

No plano mais amplo, a pesquisa evidencia que políticas institucionais voltadas à diversidade não se sustentam apenas com a boa vontade de alguns setores. A perenidade dessas políticas depende da sua inserção nos documentos oficiais, do estabelecimento de metas claras e de mecanismos de monitoramento. Sem isso, há o risco de retrocessos sempre que houver mudanças na composição da gestão ou nas prioridades institucionais.

Portanto, a efetividade de políticas de gênero na escola depende de uma tríade indissociável de clareza conceitual, engajamento institucional e formação continuada. Sem qualquer um desses elementos, a pauta corre o risco de se manter como um conjunto de ações bem-intencionadas, porém insuficientes para provocar transformações estruturais. O desafio, portanto, é transformar iniciativas pontuais em política pública institucionalizada, garantindo que a defesa da diversidade e o combate à violência de gênero deixem de ser responsabilidades isoladas e passem a ser compromisso coletivo da escola.

Por fim, cabe destacar que esta pesquisa não encerra o debate, mas o amplia. Ela indica que a transformação cultural no ambiente escolar é um processo lento e, por vezes, conflituoso, mas necessário. O compromisso com uma educação democrática e inclusiva exige persistência, disposição para rever práticas e coragem para enfrentar resistências. O IFES São Mateus já possui elementos importantes para

avançar nesse caminho, a tarefa agora é consolidá-los, expandi-los e garantir que se tornem parte indissociável da identidade institucional.

## 9. Referências

ABGLT. **Pesquisa nacional sobre o ambiente educacional no Brasil: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais.** Curitiba: ABGLT, 2016.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo.** 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1967.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação — PNE e dá outras providências.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Lei nº 14.164, de 10 de junho de 2021. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir conteúdo sobre prevenção da violência contra a mulher nos currículos da educação básica.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 11 jun. 2021.

COLLING, Leandro. **Queer nos trópicos.** Salvador: EDUFBA, 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** Goiânia: Alternativa, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

PPI – **Projeto Político Institucional.** Instituto Federal do Espírito Santo. Vitória: IFES, 2014.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.