UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO
E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

Bruna Costa de Lima

Por uma Escola Diversa: reflexões sobre o acolhimento e a permanência de estudantes não-cisgêneros em uma escola estadual de Minas Gerais

Juiz de Fora
2025

Bruna Costa de Lima

Por uma Escola Diversa: reflexões sobre o acolhimento e a permanência de estudantes não-cisgêneros em uma escola estadual de Minas Gerais

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Orientadora: Prof. Dr. Edna Rezende Silveira de Alcântara

Juiz de Fora

2025

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração
automática da Biblioteca Universitária da UFJF,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Costa de Lima, Bruna.
Por uma Escola Diversa: reflexões sobre o acolhimento e a permanência de estudantes não-cisgêneros em uma escola estadual de Minas Gerais / Bruna Costa de Lima. -- 2025.
225 f. : il.

Orientadora: Edna Rezende Silveira de Alcântara
Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2025.

1. Estudantes Não Cisgêneros. 2. Políticas Públicas Educacionais para População LGBTQIAPN+. 3. Acolhimento Escolar. 4. Educação. 5. Inclusão. I. Rezende Silveira de Alcântara, Edna, orient. II. Título.

Bruna Costa de Lima

Por uma Escola Diversa: reflexões sobre o acolhimento e a permanência de estudantes não-cisgêneros em uma escola estadual de Minas Gerais

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Área de concentração: Educação.

Aprovada em 28 de março de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof.(a) Dr.(a) Edna Rezende Silveira de Alcântara - Orientador

Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof.(a) Dr.(a) Cassiano Caon Amorim

Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof.(a) Dr.(a) Nathalye Nallon Machado

Prefeitura de Juiz de Fora

Juiz de Fora, 19/03/2025.

Documento assinado eletronicamente por **Edna Rezende Silveira de Alcântara**, **Professor(a)**, em 02/04/2025, às 14:38, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **Nathalye Nallon Machado**, **Usuário Externo**, em 24/04/2025, às 12:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **Cassiano Caon Amorim**, Professor(a), em 08/05/2025, às 23:36, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador 2301080 e o código CRC 9BCEAB54.

Dedico esse trabalho a todos aqueles que, no passado, “*rastejaram para a gente conseguir andar hoje em dia. Então a gente precisa caminhar mais hoje em dia para, lá na frente, eles precisarem correr.*” (Ex-aluno, informação verbal, 21 jan. 2025)

Agradecimentos

Primeiramente gostaria de agradecer à força divina que me move! Sem a força dos Orixás e das entidades que cuidam de mim, nada disso seria possível.

Agradeço as minhas famílias. Sim, no plural! À minha família de origem, por aguentarem meu mau humor e minhas ausências em momentos importantes que aconteceram nesses últimos dois anos e meio. Agradeço também a minha família construída, escolhida! Meu amor, obrigada por passar noites em claro só para me apoiar na escrita do presente trabalho. Por entender quando levava livro para o nosso dia livre, e o lia enquanto a gente pegava sol e ler junto comigo! Obrigada por entender quando a gente não saiu, para que essa pesquisa se concluísse. Aos meus amigos, obrigada por cada palavra de apoio e incentivo, por cada abraço e puxão de orelha.

Agradeço ao meu filho, que renunciou a momentos comigo para que eu pudesse me debruçar em buscar um mundo mais justo para aqueles que tanto sofrem na nossa sociedade.

Agradeço aos meus professores e ASA's, que sofreram tanto comigo nessa caminhada em que passei por momentos de não conseguir escrever e vocês sempre me incentivaram e nunca desistiram de mim.

Agradeço também ao meu psicólogo. Sem nossas sessões nada disso seria possível! Obrigada por me ouvir, puxar minha orelha e me orientar.

Agradeço às pessoas que permitiram que eu entrasse um pouquinho em suas vidas durante essa pesquisa, e em todos os outros dias em que convivemos. Vocês são especiais para mim! Obrigada por me ajudarem a ser quem eu sou hoje!

Por fim, e não menos importante, agradeço a todos aqueles que fizeram parte da minha escolarização, na minha infância! Obrigada pelo carinho, pela dedicação e por se tornarem exemplos em minha vida.

Sem todos vocês, nada disso seria possível! Sem vocês, eu não seria quem hoje eu sou!

Obrigada!

‘Eles são pessoas que nem a gente, tem amor, sente empatia, sentem dor.’ Então, acho que seria muito importante às vezes relembrar, né? Ao pessoal que a gente também é ser humano, é importante.

(Ex-aluno, informação verbal, 21 jan. 2025)

RESUMO

A presente dissertação tem como objetivo investigar as práticas de acolhimento e permanência de estudantes não cisgênero no ambiente escolar, enfatizando a importância da diversidade e da inclusão no contexto educacional, além de propor um Plano de Ação Educacional que melhore as práticas observadas. A questão norteadora que guia esta pesquisa é: Como a escola estadual objeto da presente pesquisa pode acolher e contribuir para a permanência de estudantes que não se enquadram na cisgeneridade? O estudo foi motivado pela crescente necessidade de garantir um espaço seguro e acolhedor para todos os alunos, independentemente de sua identidade de gênero e sexualidade, em um cenário onde a discriminação e a exclusão ainda são prevalentes. A pesquisa foi realizada em uma escola estadual de anos finais do ensino fundamental e médio localizada na Zona da Mata Mineira, onde coletamos dados por meio de entrevistas semiestruturadas e observações, permitindo uma análise qualitativa das experiências e percepções dos estudantes, educadores e gestores. O capítulo 1 apresenta a relevância da presente pesquisa, discute a importância do acolhimento para os estudantes não cisgêneros, aborda os desafios que enfrentam, assim como discriminação e exclusão. Destaca a necessidade de práticas inclusivas e a atualização das legislações educacionais que garantem seus direitos. Enfatiza a importância da formação continuada de educadores para lidar de maneira eficaz com a diversidade de gênero. No capítulo 2, é apresentado o ambiente da escola pesquisada, incluindo contexto do bairro e a infraestrutura física e pedagógica. Descreve legislações educacionais relacionadas à população LGBTQIAPN+ e a defasagem dos documentos oficiais da instituição investigada. Destaca a ausência da menção às minorias e a necessidade urgente de atualização do Projeto Político Pedagógico e do Regimento Escolar. Isso visa torná-los ferramentas efetivas para o trabalho dos educadores, assegurando um ambiente mais inclusivo. No capítulo 3, é apresentada a Teoria *Queer* e analisa, sob uma perspectiva decolonial, o acolhimento de estudantes não cisgêneros na escola. A parte metodológica inclui entrevistas semiestruturadas com um ex-aluno, a secretária escolar, uma especialista em educação básica e o corpo diretivo da escola, evidenciando barreiras enfrentadas e a importância de uma abordagem inclusiva. Os relatos destacam a necessidade de transformação nas práticas educacionais e documentos institucionais, além de propor ações para melhorar o acolhimento e a

permanência desses estudantes. Já no capítulo 4, é apresentado o Plano de Ação Educacional com propostas de ações para melhorar o acolhimento de estudantes não-cis. São discutidas as barreiras enfrentadas, como a falta de protocolos de acolhimento e a ausência de respeito ao uso do nome social. Sugere a criação de protocolos de acolhimento e atendimento, formação continuada para os profissionais da escola, criação de projetos pedagógicos inclusivos e a revisão dos documentos escolares para refletirem os direitos da comunidade LGBTQIAPN+, e de outras minorias, em busca de transformar o ambiente escolar em um espaço mais acolhedor e respeitoso. Nas considerações finais, é enfatizada a importância do acolhimento e da empatia, destacando a necessidade de ações concretas dentro da escola para apoiar e respeitar a diversidade, além de promover um ambiente mais seguro e inclusivo para todos os estudantes.

Palavras-chave: Estudantes Não Cisgêneros; Políticas Públicas Educacionais para População LGBTQIAPN+; Acolhimento Escolar; Educação; Inclusão.

ABSTRACT

The present dissertation aims to investigate the welcoming and retention practices of non-cisgender students in the school environment, emphasizing the importance of diversity and inclusion in the educational context, as well as to propose an Educational Action Plan that improves the observed practices. The guiding question that directs this research is: How can the state school that is the object of this research welcome and contribute to the retention of students who do not identify with cisgender identities? The study was motivated by the growing need to ensure a safe and welcoming space for all students, regardless of their gender identity and sexuality, in a scenario where discrimination and exclusion are still prevalent. The research was conducted in a state school covering the final years of elementary and high school, located in the Zona da Mata region of Minas Gerais, where we collected data through semi-structured interviews and observations, allowing for a qualitative analysis of the experiences and perceptions of students, educators, and administrators. Chapter 1 presents the relevance of this research, discusses the importance of welcoming non-cisgender students, addresses the challenges they face, as well as discrimination and exclusion. It highlights the need for inclusive practices and the updating of educational legislation that guarantees their rights. It emphasizes the importance of ongoing professional development for educators to effectively deal with gender diversity. In Chapter 2, the environment of the researched school is presented, including the neighborhood context and the physical and pedagogical infrastructure. It describes educational legislation related to the LGBTQIAPN+ population and the outdated nature of the institution's official documents. It highlights the absence of mention of minorities and the urgent need to update the Political Pedagogical Project and the School Regulations. This aims to make them effective tools for educators' work, ensuring a more inclusive environment. In Chapter 3, Queer Theory is presented, and the welcoming of non-cisgender students in the school is analyzed from a decolonial perspective. The methodological part includes semi-structured interviews with a former student, the school secretary, a basic education specialist, and the school's governing body, highlighting the barriers faced and the importance of an inclusive approach. The accounts emphasize the need for transformation in educational practices and institutional documents, as well as proposing actions to improve the welcoming and

retention of these students. Chapter 4 presents the Educational Action Plan with proposed actions to improve the welcoming of non-cis students. The barriers faced, such as the lack of welcoming protocols and the absence of respect for the use of social names, are discussed. It suggests the creation of welcoming and care protocols, ongoing training for school professionals, the creation of inclusive pedagogical projects, and the revision of school documents to reflect the rights of the LGBTQIAPN+ community and other minorities, in order to transform the school environment into a more welcoming and respectful space. In the final considerations, the importance of welcoming and empathy is emphasized, highlighting the need for concrete actions within the school to support and respect diversity, as well as to promote a safer and more inclusive environment for all students.

Keywords: Non-Cisgender Students; Educational Public Policies for the LGBTQIAPN+ Population; School Welcoming; Education; Inclusion.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Mapa dos Limites de Juiz de Fora 27
Figura 2 – Mapa da Região Norte de Juiz de Fora 29
Figura 3 – Pirâmide etária das pessoas referenciadas ao CRAS NORTE Barbosa Lage 33
Figura 4 – Grau de Instrução dos Indivíduos referenciados no CRAS NORTE Barbosa Lage 34
Figura 5 – Indicadores da dimensão Acesso ao Trabalho do CRAS NORTE Barbosa Lage 35
Figura 6 – Agrupamento do Desenvolvimento Familiar: CRAS NORTE Barbosa Lage 35
Figura 7 – Consolidado do IDF por abrangência de CRAS 36
Quadro 1 – Informações básicas sobre os Planos de Ação do PPP/2022 42
Quadro 2 – Mesas do Festival Resisto, logo existo! 53
Figura 8 – Porta do banheiro masculino danificada (com um buraco na porta que possibilita ver dentro do banheiro mesmo com a porta fechada) 60
Figura 9 – Foto das cabines do banheiro masculino 61
Figura 10 – Porta das cabines do banheiro masculino danificadas, impedindo que sejam usadas com uma privacidade 61
Figura 11 – Mictório coletivo posicionado de frente às cabines no banheiro masculino 61
Figura 12 – Porta dos banheiros de uso de pessoas com deficiência, que poderiam ser utilizados pelas pessoas trans, caso necessitassem (fechaduras danificadas) 62
Figura 13 – Porta dos banheiros de uso de pessoas com deficiência (fechaduras danificadas, com furos que possibilitam ver dentro do banheiro) 62
Quadro 3 – Síntese dos Sujeitos 123
Quadro 4 – Perfil dos Atores/Atrizes Pesquisados 126
Quadro 5 – Síntese da estrutura da pesquisa 173

Quadro 6 – 5W2H aplicada a Revisão do Projeto Político Pedagógico e do Regimento Escolar 180
Quadro 7 – 5W2H aplicada Promoção De Projetos Pedagógicos Sobre Diversidade 185
Quadro 8 – 5W2H aplicada a criação de um canal de comunicação eficaz entre os funcionários da escola 187
Quadro 9 – 5W2H aplicada ao desenvolvimento do protocolo de acolhimento 191
Quadro 10 – 5W2H aplicada a Reforma dos Banheiros 196

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Tabulação dos Dados da Pirâmide Etária (Figura 3) 33
Tabela 2 – Distribuição dos Alunos na sede da Escola 39
Tabela 3 – Distribuição dos Alunos no segundo endereço da Escola (Centro Socioeducativo de Juiz de Fora) 39

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
FACED	Faculdade de Educação
PPGP	Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
ASB	Auxiliares de Serviços de Educação Básica
EEB	Especialista em Educação Básica
ATB	Assistentes em Educação Básica
PJF	Prefeitura de Juiz de Fora
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
SAS	Secretaria de Assistência Social
IDF	Índice de Desenvolvimento Familiar
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
CadÚnico	Cadastro Único para Programas Sociais
PPP	Projeto Político Pedagógico
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
CRMG	Currículo Referência de Minas Gerais
RPG	*Role-playing games* (Jogo de Interpretação de Papéis ou Personagens)
REANP	Regime Especial de Atividades Não Presenciais
PET	Plano de Estudo Tutorado
SREJF	Superintendência Regional de Ensino de Juiz de Fora
PSOL	Partido Socialismo e Liberdade
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
SIMADE	Sistema Mineiro de Administração Escolar
SEE	Secretaria de Estado de Educação
ONG	Organização Não-Governamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
CF/88	Constituição Federal Brasileira de 1988
SINAJUVE	Sistema Nacional de Juventude
PNE	Plano Nacional de Educação

MEC	Ministério da Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
SUCEM	Sistema Único de Cadastro e Encaminhamento para Matrícula
M/C	Grupo Modernidade/Colonialidade
FHC	Fernando Henrique Cardoso
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
LGBTQIAPN+	Lésbicas; Gays; Bissexuais; Transgêneros e Travestis; Queer; Intersexo; Assexuais, Agênero e Arromânticos; Pansexuais e Polissexuais; Não-bináries e outras identidades de gênero e orientações sexuais
PROAFE	Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Equidade
CDGEN	Coordenadoria de Diversidade Sexual e Enfrentamento da Violência de Gênero
MG	Minas Gerais
RPG	*Role-playing games*, no português, Jogo de Interpretação de Papéis ou Personagens
GESED	Grupo de Estudos e Pesquisas em Gênero, Sexualidade, Educação e Diversidade
EMEB	Escola Municipal de Ensino Básico
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
PAE	Plano de Ação Educacional
NAE	Núcleo de Acolhimento Educacional

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO **17**

2 ESTUDANTES NÃO-CISGÊNEROS EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE MINAS GERAIS **23**

2.1 CARACTERÍSTICAS SOCIOECONÔMICAS DO BAIRRO BARBOSA LAGE ...26

2.2 CARACTERIZAÇÃO ESTRUTURAL DA ESCOLA PESQUISADA 37

2.3 CARACTERIZAÇÃO PEDAGÓGICA DA ESCOLA PESQUISADA.....40

2.4 SOBRE OS DIREITOS EDUCACIONAIS DAS PESSOAS NÃO CISGÊNERO NO CENÁRIO FEDERAL: LEGISLAÇÕES E POLÍTICAS PÚBLICAS 63

2.5 OS DIREITOS DAS PESSOAS NÃO CISGÊNERO NA EDUCAÇÃO MINEIRA: LEGISLAÇÃO, CURRÍCULO E POLÍTICAS PÚBLICAS 72

2.6 OS DIREITOS DAS PESSOAS NÃO CISGÊNERO NOS DOCUMENTOS INTERNOS DA ESCOLA PESQUISADA.....75

2.7 CONSIDERAÇÕES PARCIAIS ACERCA DO CASO DE GESTÃO.....80

3 PARA PENSAR ALÉM DA CISCOLONIALIDADE: POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO, GESTÃO DO ESPAÇO ESCOLAR E O PENSAMENTO DECOLONIAL NÃO CISNORMATIVO E CISSEXISTA.....**84**

3.1 PENSAMENTO DECOLONIAL E CISCOLONIALIDADE: ALGUNS CONCEITOS CENTRAIS PARA PENSAR 86

3.2 POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO PENSADAS A PARTIR DA DECOLONIZAÇÃO DO SABER E DO SER CISNORMATIVO: QUESTÕES PARA UMA ESCOLA DIVERSA RESOLVER 97

3.3 TEORIA *QUEER*, CULTURA E CURRÍCULO ESCOLAR 106

3.3.1 Cultura Como um Direito da Personalidade.....108

3.3.2 Por um Currículo Escolar Diverso.....110

3.4 ESPELHAMENTOS NECESSÁRIOS: PROJETOS ESCOLARES DE ACOLHIMENTO DE PESSOAS NÃO-CISGÊNEROS.....116

3.4.1 Brito sem LGBTfobia.....116

3.4.2 *Love is Love*: Toda forma de amar.....118

3.4.3 Cartografia da violência contra pessoas trans – o alvo e o avesso.....119

3.5 METODOLOGIA E INSTRUMENTOS 121

3.6 DOS SUJEITOS DA PESQUISA 125

3.7 DIVERSIDADE NA FALA: ANÁLISE DOS EIXOS DE PESQUISA 127
3.7.1 Acolho, ou não acolho? Eis a questão 128
3.7.2 Do direito a ir e vir, e fazer xixi 141
3.7.3 Seja bem-vindo – do acolhimento e práticas na realização da matrícula escolar 146
3.7.4 Formar para acolher 154
3.7.5 Síntese: Contraposição de observação e fala 170
4 PLANO DE AÇÃO CAMINHOS DA DIVERSIDADE: ACOLHENDO IDENTIDADES **171**
4.1 AÇÃO 1 – REVISÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E DO REGIMENTO ESCOLAR 178
4.2 AÇÃO 2 – PROMOÇÃO DE PROJETOS PEDAGÓGICOS SOBRE DIVERSIDADE 184
4.3 AÇÃO 3 – DEFINIÇÃO DE CANAL DE COMUNICAÇÃO ENTRE OS FUNCIONÁRIOS 186
4.4 AÇÃO 4 – DESENVOLVIMENTO DE UM PROTOCOLO DE ACOLHIMENTO..... 188
4.5 AÇÃO 5 – REFORMA DOS BANHEIROS 195
4.6 ACOLHER E ENSINAR 197
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS **199**
REFERÊNCIAS **204**
APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista Semiestruturada – Ex-Aluno **214**
APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista Semiestruturada – Estudante **216**
APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista Semiestruturada – Secretária Escolar **218**
APÊNDICE D – Roteiro de Entrevista Semiestruturada – Especialista em Educação Básica **220**
APÊNDICE E – Roteiro de Entrevista Semiestruturada – Equipe Gestora **223**

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa visa descrever e analisar como uma escola estadual, localizada no Bairro Barbosa Lage, na zona norte da cidade de Juiz de Fora – Minas Gerais -, tem acolhido e garantido a trajetória escolar de estudantes que não se enquadram na cisgeneridade para propor ações gestoras e estratégias pedagógicas que aprimorem esses protocolos ou, ainda, na ausência deles, que sejam norteadores para a criação de tais documentos basilares.

Para entendermos o que é cisgeneridade, precisamos apresentar o que é gênero. A antropóloga Gayle Rubin, em seu texto “O tráfico de Mulheres – notas sobre a ‘economia política’ do sexo”, publicado no Brasil no livro “Políticas do Sexo” (2018), texto em que introduz a ideia de “sistema de sexo-gênero” (Rubin, 2018), defende que as sociedades se utilizam desse sistema para categorizar, valorizar e controlar corpos e identidades usando como base as noções de feminilidade e masculinidade.

Ou seja, o sistema de sexo-gênero é uma estrutura social que organiza as relações entre os sexos, papéis de gênero e normas sexuais em determinada sociedade. Sendo gênero, um construto social que visa a organização das expectativas, comportamentos e identidades associadas aos papéis masculino e feminino em uma sociedade, dentro de um sistema mais amplo de sexo-gênero que regula as relações sociais e sexuais.

A partir do exposto podemos dizer que gênero é construído socialmente através das expectativas de comportamento e vivências relacionadas ao sexo definido no nascimento, a partir da observação da genitália que o indivíduo nasceu.

> Pessoas cisgêneras são aquelas que se identificam com o gênero atribuído no nascimento. A cisnormatividade é um arranjo de atribuições culturais, entendido como pré-discursivo, binário e estável, que anormaliza e inferioriza as diversidades de gênero. (Associação Nacional de Travestis e Transexuais, 2023, p. 8)

A presente reflexão vem da necessidade da garantia de direitos fundamentais para as pessoas que não se enquadram na distinção binária e de equivalência entre genitália – ou seja, sexo de nascimento – e gênero, ou seja, construção social. Algumas pessoas não se reconhecem com o sexo atribuído pelo médico obstetra, no momento do nascimento, em decorrência da sua genitália. Assim, para as pessoas que nasceram com pênis, foi designado o sexo masculino, e para aquelas que

nasceram com vulva, o sexo feminino. Em alguns casos, a forma como essa pessoa se reconhece e age na sociedade não se relaciona diretamente com esse sexo determinado em nascimento.

Por isso, existem mulheres que têm pênis e homens que têm vulva. E essa característica não deve ser fator de discriminação, nem justificativa para a não garantia de direitos dessas pessoas.

Sou uma mulher negra de pele parda, umbandista, mãe, e me reconheci como bissexual após adulta, durante um longo e doloroso processo de autoconhecimento e identificação com outros pares. Sou formada em Pedagogia, e atuo como Especialista em Educação Básica na escola pesquisada[1] desde minha nomeação, em 2013. Para exercer essa função é necessário conhecer os estudantes, entender as suas necessidades não atendidas e o que pode interferir em sua aprendizagem. Uma das funções da escola, nesse sentido, é propiciar aos seus discentes o acolhimento de suas individualidades e a garantia de seus direitos.

Durante o período de isolamento social que atravessamos na pandemia mundial da Covid-19, os estudantes começaram a realizar as atividades escolares em suas residências e entregá-las na escola para que pudéssemos corrigi-las. Nas conversas que aconteciam nesses momentos, durante aulas síncronas e reuniões on-line com os docentes da escola, tive conhecimento de que alguns estudantes não se enquadravam na cisgeneridade e outros estavam em relações afetivas não heteronormativas, o que despertou o meu olhar atento, uma vez que me identifico com os percalços que alguns deles enfrentam para se entender como sujeitos em um mundo onde as pessoas têm dificuldade em aceitar quem não se reconhecem com o sexo de nascimento ou que tenham relações afetivo/amorosas com pessoas que não sejam do sexo oposto. Cabe ressaltar que esses estudantes frequentavam as aulas no turno da manhã, turno diferente de minha atuação profissional na escola.

Na observância dessas e de outras características do corpo discente, durante conversas de planejamento com alguns professores, e com o corpo diretivo da escola, foi colocada a necessidade da mobilização de projetos para atender à demanda de garantia de direitos desses estudantes por parte da escola. Este se tornou o ponto

---

[1] Determinados dados do trabalho são desenvolvidos junto com a aluna Crisley Vieira da Silva do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Esta, que pesquisa questões étnico raciais, tem como local de pesquisa a mesma escola e, por isso, alguns dados foram compartilhados.

mobilizador para a elaboração do projeto escolar, que ocorreu no ano letivo de 2021, denominado "*Dattebayo*"[2], proposto por mim, enquanto Especialista em Educação Básica da escola, e pelo professor efetivo de Educação Física dos anos finais do Ensino Fundamental.

O projeto nasceu da necessidade de abordarmos temas no período de isolamento social, mas que deveriam estar sendo tratados na escola no dia a dia de forma presencial. Os temas pensados foram todos relacionados à realidade da comunidade escolar e que, durante esses contatos no período pandêmico, se mostraram de extrema importância e que deveriam ser tratados com urgência e cuidado, sendo eles: religiosidade, raça/cor, sexualidade e gênero.

Em conjunto com mais cinco professores, todos efetivos, e com a ciência do corpo diretivo da escola, foi criado, como ação do projeto, o "Festival Resisto, logo existo!", que consistia em mesas de conversa com os mais variados convidados para tratarmos dos temas supracitados e abrir um espaço fecundo para discussão desses e outros temas relevantes para a vida em sociedade, tendo como objetivo promover relações sociais equitativas e que diminuam cada vez mais os espaços de preconceito em detrimento à inclusão de todas as pessoas. Nesse sentido, abrimos este espaço para que essas discussões fossem realizadas de forma didática, pedagogicamente adequadas e no intuito de criar um ambiente saudável para desconstrução de preconceitos e crenças advindas do senso comum. Entretanto, os desdobramentos de tais discussões foram cerceados, à época, pela direção escolar.

A partir desses elementos e do conhecimento da existência do grupo de alunos não-cis na escola, me questionei, como profissional da educação, se os direitos ao uso do nome social estavam sendo garantidos, quais outros direitos desses estudantes não estavam sendo cumpridos e quais violências eles vinham sofrendo na escola. Em janeiro de 2023, quando assumi a função de vice-diretora, função que exerci até o final do mês de setembro do mesmo ano, ficou mais evidente e urgente a necessidade de conhecer esses estudantes e de trabalhar em busca da garantia de seus direitos.

---

[2] *Dattebayo*, é uma palavra japonesa que significa "acredite". Esse termo é muito usado pelo personagem Naruto, do anime e mangá de mesmo nome, como uma gíria no sentido de "Tô certo!", e por isso foi escolhido como nome do projeto.

O olhar atento para esses estudantes se faz urgente, uma vez que, por si só, nosso sistema educacional é excludente por formação. Tendo sido amplamente reformulado durante o período da ditadura militar, o modelo escolar brasileiro tem raízes que remontam ao período colonial e à República Velha, e passou por poucas mudanças, em alguns sentidos, ainda se esperando que o sujeito que adentre nos muros da escola traga de casa uma bagagem cultural que não é mais dada atualmente, por falta de capital cultural[3] das famílias hoje em dia ou por falta de interesse dos estudantes.

Além disso, muitas vezes, desconsiderar-se o capital cultural produzido por cada um e pela comunidade, e que são trazidos para a escola pelos seus estudantes. Logo, aquele que não atende a essa expectativa do modelo educacional acaba por ser excluído dentro do sistema. Quando se trata dos estudantes que não se enquadram na cisgeneridade, esse capital cultural é ainda mais defasado, por muitas vezes não terem em evidência pessoas com as quais se identificam e por muito tempo, o acesso a literatura que trouxesse identificação para eles, fosse limitado por estarem em outras línguas.

O presente projeto de pesquisa nasce de uma inquietação gerada, não intencionalmente, pelos estudantes não cisgênero da escola nos anos de 2020 e 2021, em pleno período de isolamento social causado pela pandemia de Covid-19, durante conversas sobre a escola e suas vidas pessoais. Essa inquietação, compartilhada por mim junto aos professores durante as reuniões pedagógicas nos anos letivos citados, motivou a criação do Projeto *Dattebayo* em 2021, com o intuito de atrair os alunos para as atividades escolares durante o isolamento social e tratar de assuntos pertinentes ao currículo e formação humana.

Durante as ações do Projeto *Dattebayo*, nas aulas síncronas com os discentes e encontros para recolhimento das atividades assíncronas durante as atividades do

---

[3] Capital cultural é um conceito desenvolvido por Pierre Bourdieu e refere-se ao conjunto de conhecimentos (é o conjunto de saberes que se acumula), habilidades (é a forma do indivíduo se expressa, se comportar nas mais diversas situações e sua capacidade de resolver problemas), valores (são os ideais, as coisas que se considera importante) e redes de contato (são as pessoas que se conhecem e podem, de alguma forma, te ajudar)que um indivíduo consegue acumular durante sua vida, e podem influenciar seu status social (que é a forma como as pessoas te veem e te tratam) e suas oportunidades.

REANP[4], tomamos conhecimento de que alguns profissionais da escola não estavam utilizando o nome social para se relacionarem com os estudantes não cisgênero, além da reclamação das condições dos banheiros coletivos da escola, que, no estado que estavam, não garantiam a privacidade e segurança durante o uso das cabines privativas. Essas informações encorajaram mais docentes a engajarem no projeto em uma ação que foi denominada como “Festival Resisto, logo existo!”, programado para ir ao ar, via canal do Youtube do projeto, entre os dias 15 e 20 de novembro de 2021.

Hoje, no ano letivo de 2024, a escola está um pouco diferente de como estava nos anos em que o projeto *Dattebayo*, o festival e os relatos que instigaram o meu interesse em pesquisar e entender as formas como a escola acolhia e oportunizava a permanência dos discentes não cisgênero. Os banheiros foram reformados e o movimento de escuta a essa população aumentou dentro da escola.

Tendo por base esses elementos, o estudo parte da seguinte pergunta: “Como a escola estadual objeto da presente pesquisa pode acolher e contribuir para a permanência de estudantes que não se enquadram na cisgeneridade?” O objetivo geral da presente dissertação é analisar como essa escola tem acolhido e garantido a trajetória escolar dos alunos que não se enquadram na cisgeneridade para propor ações gestoras e estratégias pedagógicas que aprimorem esses protocolos, ou sirvam de base para a criação de um.

Para alcançá-lo busquei traçar os seguintes objetivos específicos: descrever o contexto da pesquisa e as ações de acolhimento de estudantes não cisgêneros realizados na instituição de ensino pesquisada; analisar a questão da normatividade de gênero e sexualidade em educação e o marco contextual de suporte legal e normativo sobre os quais se assentam as políticas de respeito à diversidade nas escolas brasileiras; propor ações gestoras e estratégias pedagógicas que possam estruturar protocolos e recursos para garantir o acolhimento e a permanência dos estudantes não cisgêneros nessa escola – bem como em qualquer âmbito educativo.

O recorte temporal da presente pesquisa começa em 2020, que é o ano em que as primeiras inquietações acerca do tema surgiram, até 2023, ano de desenvolvimento da presente pesquisa. Após a presente introdução ao caso de

---

[4] REANP é o Regime Especial de Atividades Não Presenciais, instituído pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais para continuação das atividades do ano letivo de 2021 de forma assíncrona (Minas Gerais, 2020).

gestão, apresentamos, no segundo capítulo, a descrição das características socioeconômicas do bairro onde a escola está situada, seguida pela caracterização estrutural e pedagógica da instituição de ensino.

Ainda no segundo capítulo são apresentados os direitos educacionais das pessoas não cisgênero na esfera federal e estadual, além da apresentação do Regimento Escolar e Projeto Político Pedagógico, seguida da apresentação de uma síntese dessa fase exploratória que é a seção 2.7. Apresentamos quatro elementos críticos encontrados durante a elaboração do segundo capítulo.

O terceiro capítulo apresenta uma abordagem via teoria decolonial, com aporte de outros autores, que é base de análise da presente dissertação, e as políticas públicas em Educação a partir da decolonização do saber e do ser. A seção 3.3, apresenta brevemente a Teoria *Queer* e sobre a cultura como um direito da personalidade e da formação de um currículo escolar diverso. Já na seção 3.4, são apresentados três projetos pedagógicos que foram realizados em três estados diferentes do país, e tiveram como temática a população LGBTQIAPN+ no âmbito escolar, com uma breve análise dos mesmos pela teoria decolonial, sendo relacionados à realidade da escola pesquisada.

Na seção de metodologia e instrumentos, são apresentados os atores e atrizes sociais convidados para participarem da pesquisa de campo, os critérios utilizados para a seleção desses atores, dos métodos de obtenção de dados e os roteiros das questões em seus apêndices. Ainda no capítulo, são apresentadas as descobertas e validações das observações através da análise das entrevistas, juntamente com as barreiras encontradas no acolhimento dos estudantes não cisgênero na escola.

No quarto capítulo, é apresentada a metodologia de Plano de Ação Educacional e a ferramenta 5W2H que foi utilizada para planejar as ações. Nas subseções são apresentadas as ações propostas para melhorar o acolhimento nessa escola, que visam garantir um ambiente mais inclusivo e respeitoso para todos os estudantes. O quinto capítulo, sobre as considerações finais, apresenta um pequeno resumo da estrutura da dissertação, relembra as motivações para a realização da presente pesquisa, pontua barreiras encontradas durante as observações e entrevistas, as ações propostas para mitigá-las, além de conter considerações sobre como a pesquisa, e todo o seu contexto, afetaram à autora.

2 ESTUDANTES NÃO-CISGÊNEROS EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE MINAS GERAIS

O presente capítulo será descritivo e apresentará a caracterização socioeconômica do bairro Barbosa Lage, local onde a escola está situada, seguida da caracterização da escola, descrevendo desde sua estrutura física até os quantitativos de matrícula no ano de 2022, ano de início da presente pesquisa e dos anos de 2023 e 2024. Também estará nesse capítulo, a caracterização pedagógica da instituição escolar objeto do estudo, que contará com a apresentação do caso de gestão e suas evidências. Nas sessões seguintes, trataremos da legislação nacional relacionada à educação da população LGBTQIAPN+, seguida da legislação estadual, documentos escolares e análise dos pontos críticos do problema de pesquisa na escola.

Como o caso de gestão abordado por essa pesquisa visa refletir o acolhimento e a permanência da população LGBTQIAPN+[5] em uma escola estadual do interior de Minas Gerais, faz-se necessário apresentarmos tal movimento social que é o resultado de uma longa jornada de luta da sociedade civil por reconhecimento, respeito e direitos iguais, tendo como marco fundamental a Revolta de *Stonewall*, ocorrida em 1969 (Blakemore, 2021).

Na década de 1960, a homossexualidade era criminalizada nos Estados Unidos da América sob pretextos de religião e moralidade, sendo até classificada como um transtorno mental. Devido a isso, as pessoas LGBTQIAPN+ sofriam sansões sociais e assédio legal. Nessa época, não era raro as ações policiais de invasão, ameaças e espancamento de funcionários e clientes de bares *gays*. Após as agressões, normalmente os clientes e funcionários saíam pacificamente e formavam filas para que a polícia pudesse prendê-los.

---

[5] LGBTQIAPN+: Lésbicas; Gays; Bissexuais; Transgêneros e Travestis; Queer; Intersexo; Assexuais, Agênero e Arromânticos; Pansexuais e Polissexuais; Não-bináries e outras identidades de gênero e orientações sexuais. Cabe ressaltar que a sigla é o resultado de muitas lutas e de uma evolução que aconteceu ao longo do tempo, centralmente nas últimas seis décadas, à medida que a comunidade LGBTQIAPN+ e a sociedade se tornaram mais conscientes acerca da existência de outras identidades e expressões de gênero, acentuando a reivindicação do movimento pela garantia de direitos. Não existe um referencial sobre a sigla, e sim uma convenção, a comunidade convencionou o uso e alterou a sigla acompanhando mudanças nas estratégias da própria comunidade, em atendimento aos diferentes grupos e identidades. (Ciscati, 2019)

No dia 28 de junho de 1969, os frequentadores (homossexuais, travestis, transexuais, *drags queens* e lésbicas) do bar *Stonewall Inn*, localizado no bairro *Manhattan*, em Nova York, cansados de passarem por operações policiais, após serem agredidos, juntamente com alguns curiosos, reagiram. Formou-se uma grande confusão que durou dias, resultando em uma rebelião hoje conhecida como a Revolta de *Stonewall*. Por esse motivo, a comunidade LGBTQIAPN+ escolheu o mês de junho como Mês do Orgulho LGBTQ+ (Blakemore, 2021) que atualmente é comemorado em muitos países ao redor do mundo.

No Brasil, os primeiros grupos de apoio e publicações que contribuíram para a divulgação de informações sobre a comunidade começam a surgir na década de 1970. Já na década de 1980, a luta contra a AIDS se torna prioridade, e o movimento se fortalece e se organiza criando centros culturais, grupos de discussão e associações. Nas décadas de 1990 e 2000, o movimento alcança importantes avanços legais, como a descriminalização da homossexualidade e a criação de leis de proteção dos direitos da população LGBTQIAPN+. A luta ganha mais visibilidade e se intensifica em busca do direito ao casamento civil, adoção e inclusão em políticas públicas.

A expansão e diversificação do movimento continua no século XXI, com a inclusão de novas identidades e a luta por direitos específicos, como a identidade de gênero e a criminalização da transfobia. Ao longo da história, muitos foram os desafios, mas houve importantes vitórias. Muitos países já descriminalizaram a homossexualidade, a adoção por casais homoafetivos e o casamento civil já são permitidos em vários países, e nesse último aspecto é importante ressaltar que o Brasil foi pioneiro ao reconhecer o casamento entre pessoas do mesmo sexo em 2011.

A luta pelo reconhecimento legal da identidade de gênero e contra a discriminação tem avançado com a promulgação de diversas leis nos mais diversos países. Em relação à produção científica sobre a comunidade LGBTQIAPN+, temos Sigmund Freud como um dos primeiros a falar sobre sexualidade. Suas teorias foram amplamente criticadas e revisadas, pois tinham uma perspectiva patologizante da homossexualidade, ou seja, considerava a homossexualidade uma doença.

Magnus Hirschfeld era um médico e sexólogo alemão, foi um defensor dos direitos dos homossexuais, fundou o primeiro instituto de sexologia do mundo e contribuiu para que a homossexualidade fosse desmedicalizada, ou seja, deixasse de ser um problema de doença (Mazaro; Cardin, 2023). Michel Foucault, com seus

estudos sobre poder, saber e sexualidade, deu uma contribuição significativa para a desconstrução das noções tradicionais sobre identidade e sexualidade (Foucault, 1976).

A filósofa norte-americana Judith Butler criou a teoria sobre performatividade de gênero, que questiona o gênero como algo fixo ou natural (Butler, 1990). A teórica literária norte-americana Eve Sedgwick contribuiu para a desnaturalização da heterossexualidade com seus estudos das relações entre homens em diversas culturas e períodos históricos (Vergueiro, 2016). Gayle Rubin, antropóloga norte-americana, desenvolveu a teoria do sistema sexual, através da análise de como as culturas constroem e regulam a sexualidade (Rubin, 2018).

A sigla foi crescendo conforme o fortalecimento do movimento e o surgimento de novas necessidades da população (Ciscati, 2019). A Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), através da Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Equidade (PROAFE) e da Coordenadoria de Diversidade Sexual e Enfrentamento da Violência de Gênero (CDGEN), lançou em 2020 “uma campanha para o fortalecimento do atendimento da norma que regulariza o uso do nome social na instituição, a primeira que usa a marca UFSC Diversifica” (Machado, 2020). Para o dia 28 de junho de 2021, dia em que é comemorado o Dia do Orgulho LGBTQIAPN+, lançou um material bem didático explicando as letras da sigla. É nesse material que buscamos a explicação a seguir (Universidade Federal de Santa Catarina, 2021).

A letra L é usada para dar visibilidade para as “mulheres que sentem atração sexual/romântica por pessoas do mesmo gênero (mulheres/feminino)” (Universidade Federal de Santa Catarina, 2021). Para dar visibilidade aos “homens que sentem atração sexual/romântica por pessoas do mesmo gênero (homens/masculino)” (Universidade Federal de Santa Catarina, 2021), foi utilizada a letra G.

A letra B, refere-se a “pessoas que sentem atração sexual/romântica por mais de um gênero” (Universidade Federal de Santa Catarina, 2021). Já a letra T é para visibilizar dois grupos: os Transexuais, que são “pessoas que não se identificam com o gênero atribuído em seu nascimento” (Universidade Federal de Santa Catarina, 2021); e os Travestis, que são “pessoas com determinado sexo, atribuído culturalmente ao gênero considerado correspondente pela sociedade, mas que passam a se identificar e construir nelas mesmas o gênero oposto” (Universidade Federal de Santa Catarina, 2021). A letra Q, de Queer, é usada para representar as “pessoas que não se identificam com os padrões de heteronormatividade impostos

pela sociedade e transitam entre os ‘gêneros’, sem necessariamente concordar com os rótulos” (Universidade Federal de Santa Catarina, 2021).

As pessoas intersexuais, que são “pessoas que possuem variações biológicas não binárias. A intersexualidade está relacionada às características sexuais biológicas, diferente da orientação sexual ou da identidade de gênero” (Universidade Federal de Santa Catarina, 2021), e são representadas pela letra I. O A dá visibilidade para os assexuais, que são “pessoas com ausência total, parcial, condicional ou circunstancial de atração sexual. Engloba arromânticos, românticos, homorromânticos, birromânticos, panromânticos, demissexuais, entre outros.” (Universidade Federal de Santa Catarina, 2021).

Os pansexuais são representados pela letra P, e são “pessoas que possuem atração sexual/romântica por pessoas independentemente do sexo ou gênero das mesmas” (Universidade Federal de Santa Catarina, 2021). O N, visibiliza as pessoas não-binárie, que são aqueles “que não se identificam no padrão binário de gênero. Engloba agêneros e gênero fluidos, entre outros” (Universidade Federal de Santa Catarina, 2021). O último símbolo da sigla no momento é o sinal +, que “é utilizado para incluir outros grupos e variações de gênero e sexualidades, dado que a sigla está em constante mudança” (Universidade Federal de Santa Catarina, 2021).

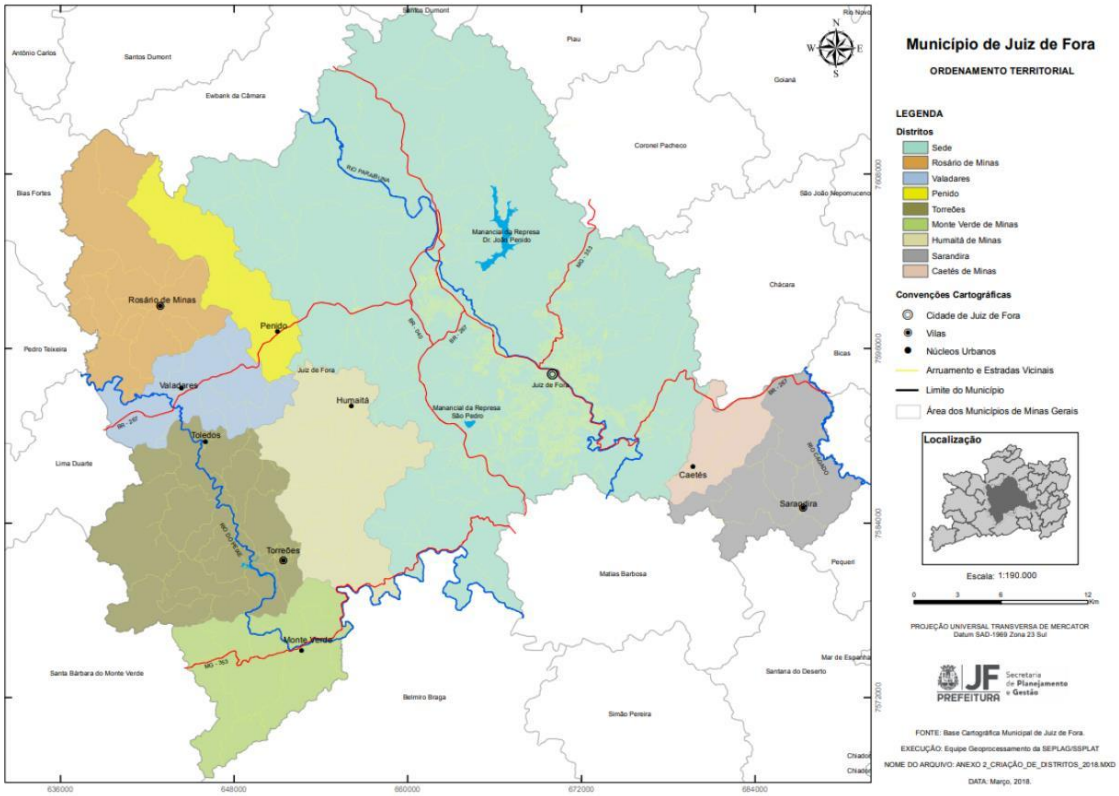
2.1 CARACTERÍSTICAS SOCIOECONÔMICAS DO BAIRRO BARBOSA LAGE

A escola pesquisada se localiza no bairro Barbosa Lage, que pertence à região urbana 6 da Zona Norte de Juiz de Fora/MG, de acordo com a Prefeitura de Juiz de Fora (PJF), que é composta pelos bairros Barbosa Lage, Cidade do Sol, Parque das Torres, Santa Amélia, Jóquei Clube II, Santa Maria, Recanto da Mata. A região tem 289,45 hectares de área, população de 12.777 pessoas, densidade populacional igual a 42,4 (dados do ano de 2000[6]) e teve crescimento de 5,88% entre 1996 e 2000 (Juiz de Fora, s.d.a).

---

[6] Cabe ressaltar que os dados utilizados na pesquisa são do ano de 2000, pois é o último levantamento detalhado por região e por CRAS realizado pela Prefeitura de Juiz de Fora que está disponível para consulta pública.

Figura 1 – Mapa dos Limites de Juiz de Fora



NORTE	NORDESTE	LESTE	SUDESTE	SUL	SUDOESTE	OESTE	NOROESTE
Ewbanck da Câmara e Santos Dumont	Piau e Coronel Pacheco	Chácara e Bicas	Pequiri e Santana do Deserto	Matias Barbosa e Belmiro Braga	Santa Bárbara do Monte Verde (Ex-distrito do município de Rio Preto, hoje município, criado pela lei estadual Nº 12.030 de 21/12/1995)	Lima Duarte e Pedro Teixeira	Bias Fortes e Santos Dumont

Fonte: Secretaria de Planejamento e Gestão, 2018.

A região conta com um Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), que fica, próximo à sede da escola. O CRAS NORTE Barbosa Lage atende “14 bairros a saber: Amazônia, Barbosa Lage, Cidade do Sol, Encosta do Sol, Fontes Ville, Francisco Bernardino, Industrial, Jardim Natal, Jóquei Clube, Jóquei Clube II, Jóquei Clube III, Parque das Torres, Santa Amélia e Santa Maria” (Secretaria De Assistência Social, 2012, p. 124).

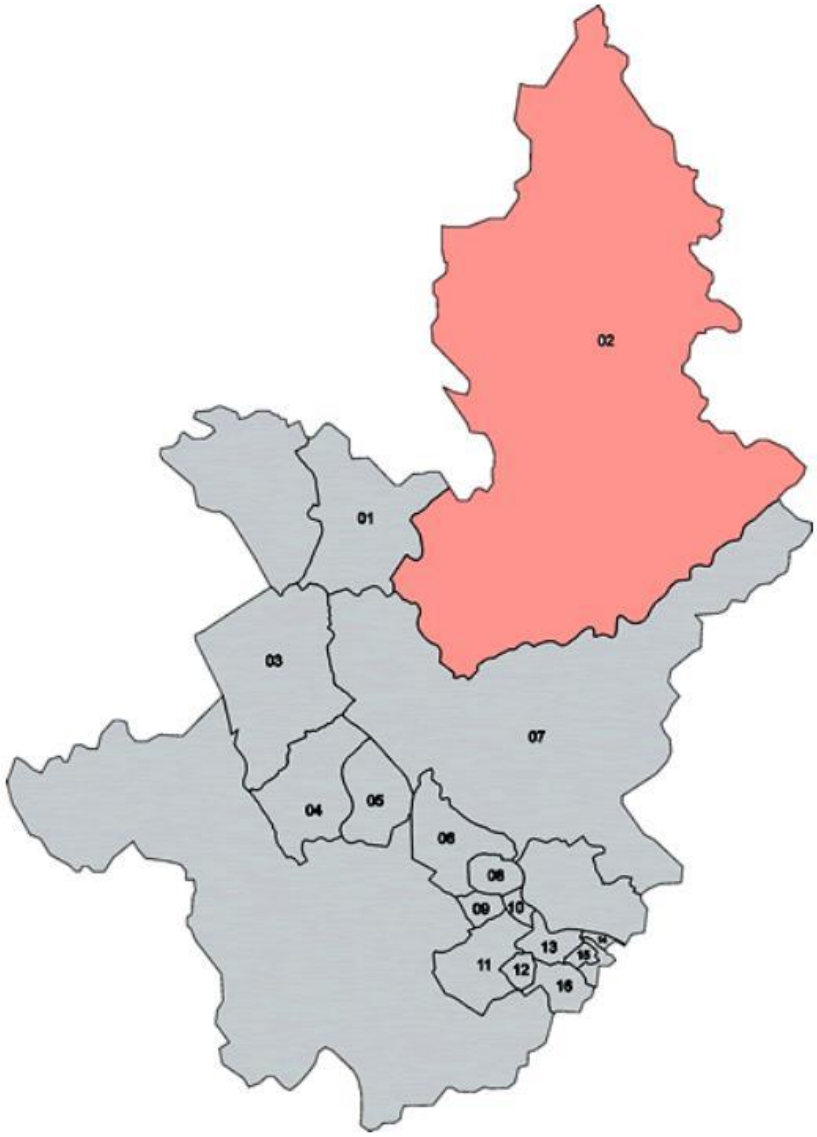
> O CRAS é a principal porta de entrada para os serviços da Proteção Básica. Presta atendimento às famílias e indivíduos em situação de vulnerabilidade social, com o objetivo de fortalecer os vínculos familiares e comunitários.
> Esse equipamento na SAS *(Secretaria de Assistência Social)** oferece atendimento e acompanhamento às famílias que moram nos bairros

> do seu território de abrangência. Realiza atividades individuais ou em grupo e encaminha para serviços de atendimento a crianças, adolescentes e idosos, entre outras atividades. (Secretaria de Assistência Social, s.d.a – *observação acrescentada pela autora)

A função da Proteção Social Básica é a prevenção de “situações de risco por meio do desenvolvimento de potencialidades e aquisições, fortalecendo vínculos familiares e comunitários” (Secretaria de Assistência Social, s.d.b). Seu público-alvo é a população em situação de vulnerabilidade social causada pela pobreza ou fragilização de vínculos afetivos-relacionais e de pertencimento social. Todos os seus serviços são articulados com as demais políticas públicas locais, inclusive com a escola, que consegue por muitas vezes perceber situações de vulnerabilidade social de seus discentes e encaminhá-los para o CRAS, assim como atende às demandas do CRAS em busca de garantia de direitos da população por ele atendida.

Para categorizar as famílias das regiões e criar políticas públicas de atendimento à população a cidade utiliza o Índice de Desenvolvimento Familiar (IDF). Com esses dados, no ano de 2012, a PJF, através da Secretaria de Assistência Social (SAS), criou o documento “Mapa Social: análise da situação do desenvolvimento familiar em Juiz de Fora”. Dessa análise é que serão consultados os índices de desenvolvimento da região do bairro Barbosa Lage. Vale destacar que os dados utilizados são de 2012 pois não foram produzidos outros relatórios com essas categorias de dados, organizados por região e por CRAS pela Prefeitura de Juiz de Fora após essa data.

Figura 2 – Mapa da Região Norte de Juiz de Fora



REGIÃO URBANA PJF	RU PJF/IBGE	BAIRROS LOTEAMENTOS COMPONENTES	ÁREA HECTARE	POPULAÇÃO 2000	DENSIDADE 2000	CRESCIMENTO 1996-2000
1	Barreira do Triunfo	Barreira do Triunfo, Novo Triunfo, Aldeia, Volta Grande	659,75	2273	3,4	38,18%
2	Represa	Represa, Náutico, Taboporanga, Jardim Paraíso, Enseada Parque Ecológico	7294,73	673	0,1	5,82%

3	Benfica	Benfica, Distrito Industrial, São Damião, Araújo, Ponte Preta, Vila do Sapê, Nova Benfica, Vila Esperança I e II	881,12	18111	20,6	13,01%
4	Santa Cruz	Santa Cruz, Vila Melo Reis, São Judas Tadeu, São Francisco de Paula, Verbo Divino, Jardim dos Alfineiros, Oswaldo Cruz, Santa Clara, Morada Nova	409,18	15514	37,9	15,89%
5	Nova Era	Nova Era, Nova Era I e II, Santa Lúcia, Jardim Santa Isabel	248,07	7781	31,4	21,65%
6	Barbosa Lage	Barbosa Lage, Cidade do Sol, Parque das Torres, Santa Amélia, Jóquei clube II, Santa Maria, Recanto da Mata	289,45	12277	42,4	5,88%
7	Remonta	Remonta, Jóquei II e III, Miguel Marinho, Jardim L'Ermitage, Parque das Torres	396	>0,1	20,00%	

8	Jóquei Clube	Jóquei Clube, Vila Vidal	84,63	4807	56,8	6,70%
9	Jardim Natal	Jardim Natal	52,1	5168	99,2	-7,03%
10	Industrial	Industrial	31,65	3107	98,2	0,29%
11	Francisco Bernardino	Francisco Bernardino, Milho Branco, Amazônia, Encosta do sol, Realeza, Parque Bernardino	255,12	8354	32,7	27,27%
12	Carlos Chagas	Carlos Chagas	41,73	1861	44,6	11,57%
13	Cerâmica	Cerâmica, Parque Bernardino	86,14	3216	37,3	0,78%
14	São Dimas	São Dimas	13,76	200	14,5	-15,97%
15	Esplanada	Esplanada	24,09	3073	127,6	-0,93%
16	Monte Castelo	Monte Castelo, Jardim da Cachoeira, Monteville	105,59	5552	52,6	3,58%

Fonte: Juiz de Fora, s.d.a – A tabela acompanha a imagem na fonte. Editada pela autora.[7]

O IDF "é composto por 6 dimensões, 26 componentes e 41 indicadores" (Secretaria de Assistência Social, 2012, p. 14). Para todas as dimensões é gerado um IDF para cada família. "Quanto mais próximo de 1, melhores são as condições da família com respeito àquela dimensão" (Secretaria de Assistência Social, 2012, p. 14).

> O Índice de Desenvolvimento Familiar (IDF) é um indicador sintético que reúne um conjunto de informações que possibilitam analisar o desenvolvimento familiar contribuindo para a identificação de famílias com vulnerabilidades e riscos sociais e focalização de ações a partir de seis dimensões: 1) Vulnerabilidade Familiar; 2) Acesso ao Conhecimento; 3) Acesso ao Trabalho; 4) Disponibilidade de Recursos;

[7] A região 02 da Figura 2: Mapa da Região Norte de Juiz de Fora (Fonte: Juiz de Fora, s.d.a.) está destacada na origem sem explicação dessa demarcação.

> 5) Desenvolvimento Infantil; 6) Condições Habitacionais. (Secretaria de Assistência Social, 2012, p. 15)

Para a elaboração dos índices, foram utilizados os dados, coletados no ano de 2012, de 2.629 famílias da região de abrangência do CRAS NORTE Barbosa Lage, inscritas no Cadastro Único para Programas Sociais (CadÚnico) (Secretaria de Assistência Social, 2012, p. 47).

A população atendida pelo CRAS NORTE Barbosa Lage era de 7.481 pessoas no ano de 2012, sendo 57,9% do sexo feminino e 42,1% do sexo masculino, como podemos observar na Figura 3, que mostra a pirâmide etária da região dividida por gênero. Em relação à renda *per capita*[8], 13,39% das famílias (352 famílias) recebem entre R$0,00 a R$70,00; 26,82% (705 famílias) recebem entre R$70,01 a R$ 140,00 e 59,79% (1572 famílias) recebem acima de R$ 140,00 (Secretaria de Assistência Social, 2012, p. 127).

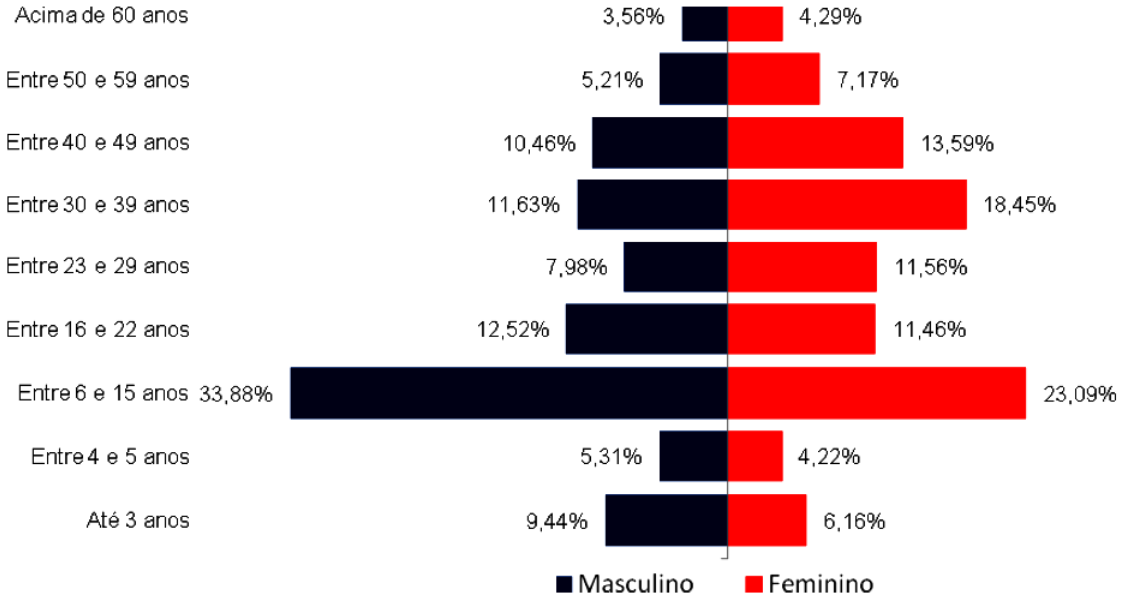
Ressaltamos que o salário-mínimo em 2012, ano que serviu como base de dados para elaboração do Mapa Social (Secretaria de Assistência Social, 2012), tinha o valor de R$622,00 (seiscentos e vinte e dois reais). Logo o valor de R$70,00 (setenta reais) *per capita*, equivale a 11,25% do salário-mínimo.[9]

---

[8] Renda *per capita*: o conceito utilizado no Mapa Social (Secretaria de Assistência Social, 2012) é equivalente ao conceito de rendimento domiciliar *per capita* utilizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que é “a razão entre o total dos rendimentos domiciliares (em termos nominais) e o total dos moradores. Nesse cálculo, são considerados os rendimentos de trabalho e de outras fontes. Todos os moradores são considerados no cálculo, inclusive os moradores classificados como pensionistas, empregados domésticos e parentes dos empregados domésticos.” (IBGE, 2022, p. 3).

[9] Utilizamos os dados de 2012, pois foram os últimos produzidos pela Secretaria de Assistência Social da Prefeitura de Juiz de Fora.

Figura 3 – Pirâmide etária das pessoas referenciadas ao CRAS Norte Barbosa Lage



Fonte: Secretaria de Assistência Social (2012, p. 126) – editada pela autora

Na pirâmide etária (Figura 3), podemos observar que um terço da população masculina estava com idade entre 6 e 15 anos de idade, e já no caso da feminina essa faixa etária corresponde a 23,09%.

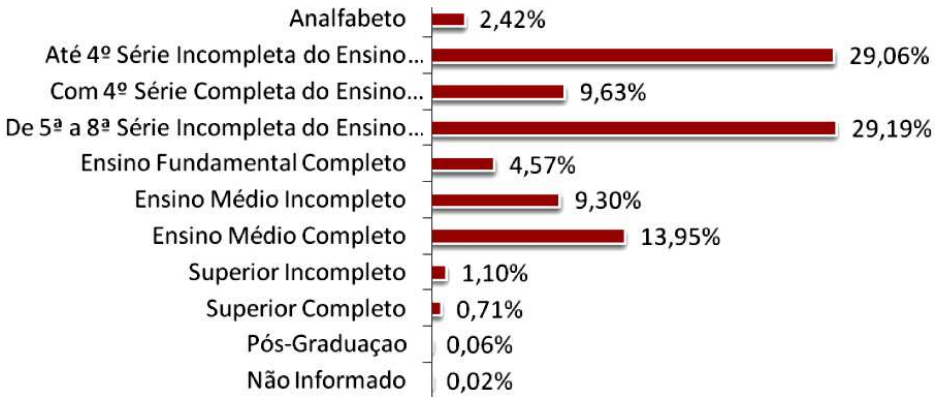
Tabela 1 – Tabulação dos Dados da Pirâmide Etária (Figura 3)

Faixa Etária	**Gênero masculino**		**Gênero Feminino**		**Total da população por faixa etária**	
Acima de 60 anos	3,56%	112	4,29%	186	4%	298
Entre 50 e 59 anos	5,21%	164	7,17%	311	6%	475
Entre 40 e 49 anos	10,46%	330	13,59%	589	12%	919
Entre 30 e 39 anos	11,63%	366	18,45%	799	16%	1165
Entre 23 e 29 anos	7,98%	252	11,56%	501	10%	753
Entre 16 e 22 anos	12,52%	394	11,46%	496	12%	890
Entre 6 e 15 anos	33,88%	1067	23,09%	1000	28%	2067
Entre 4 e 5 anos	5,31%	167	4,22%	183	5%	350
Até 3 anos	9,44%	298	6,16%	267	8%	565
População Atendida		3150		4331	100%	7481

Fonte: tabela elaborada pela autora com os dados contidos em Secretaria de Assistência Social (2012, p. 126)

Na tabela 1, podemos observar que 33% dos habitantes da região tinham, no ano de 2012, entre 4 e 15 anos de idade, ou seja, estavam em idade escolar. Além desse percentual ainda temos 12% com idade entre 16 e 22 anos, idade de conclusão da educação básica, possível ingresso no ensino superior e no mercado de trabalho. Ainda em observância à tabela, podemos caracterizar a população da região, no ano da pesquisa, como jovem, uma vez que 53% dos habitantes da região tinham idade inferior a 23 anos.

Figura 4 – Grau de Instrução dos indivíduos referenciados no CRAS NORTE Barbosa Lage



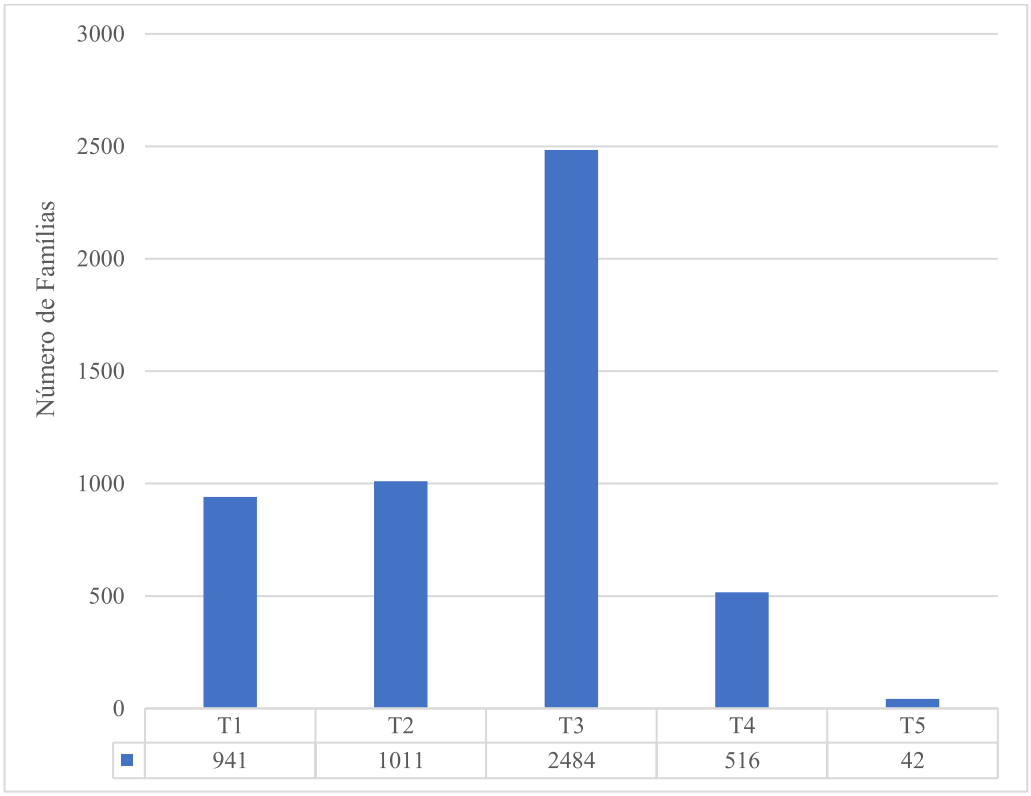
Fonte: Secretaria de Assistência Social (2012, p. 128) – editado pela autora

Quando analisados os dados referentes à escolarização, percebemos que o grau de instrução da população da região é baixo, apenas 15,82% das pessoas concluíram a educação básica, e desses 1,87% continuaram os estudos seguindo pelo ensino superior. Não podemos ignorar também que 2,42% da população era analfabeta.

> Das 7.481 pessoas referenciadas pelo CRAS Norte Barbosa Lage, 2.797 encontram-se em fase de escolarização, representando 37,4%. Desses, observa-se que 56,67% estudaram ou estudam em Escola Pública Municipal e 40,26% estudaram ou estudam em Escola Pública Estadual. (Secretaria de Assistência Social, 2012, p. 130)

No indicador situação de emprego para as pessoas entre 18 e 59 anos, 32,64% declaram que não trabalham, 23,09% são autônomos sem previdência social e somente 18,62% trabalham com carteira assinada (Secretaria de Assistência Social, 2012, p. 131). Sendo o IDF “Acesso ao Trabalho” da região igual a 0,38 (Secretaria de Assistência Social, 2012, p. 50).

Figura 5 – Indicadores da dimensão Acesso ao Trabalho do CRAS NORTE Barbosa Lage



Legenda: T1. Mais da metade dos membros em idade ativa encontra-se ocupado; T2. Presença de pelo menos um ocupado no setor formal; T3. Presença de pelo menos um ocupado em atividade não agrícola; T4. Presença de pelo menos um ocupado com rendimento superior 1SM; T5. Presença de pelo menos um ocupado com rendimento superior a 2SM. (SM: Salário-Mínimo)
Fonte: Secretaria de Assistência Social (2012, p. 50) – editada pela autora

Analisando o IDF Sintético da região de Barbosa Lage (Figura 6), sabendo que quanto mais próximo do valor 1, menos vulnerável é a família, percebemos que 21,8% da população está no agrupamento D5, e precisa de mais atenção das políticas públicas. É importante observar que o percentual de famílias em cada um dos níveis D2, D3, D4 e D5 são próximos, e que somente 3,9% das famílias se encontravam no nível de menor vulnerabilidade nessa região.

Figura 6 – Agrupamento do Desenvolvimento Familiar: CRAS NORTE Barbosa Lage

Agrupamento	Intervalo IDF	Famílias	%
D1	0,91 a 1,00	102	3,9
D2	0,81 a 0,90	626	23,8
D3	0,71 a 0,80	698	26,5
D4	0,62 a 0,70	631	24
D5	até 0,62	572	21,8
Total	-	2.629	100%

Fonte: Secretaria de Assistência Social (2012, p. 48)

O IDF geral para a área de abrangência do CRAS NORTE Barbosa Lage, é de 0,72, média superior à do município que é de 0,71.

Figura 7 – Consolidado do IDF por abrangência de CRAS

Dimensão	CENTRO	LESTE Linhares	LESTE São Benedito	NORDESTE Grama	NORTE Barbosa Lage	NORTE Benfica	NORTE Santa Cruz	OESTE São Pedro	SUDESTE Costa Carvalho	SUDESTE Olavo Costa	SUL Ipiranga	**Juiz de Fora**
Vulnerabilidade Familiar	0,75	0,72	0,72	0,72	0,74	0,71	0,72	0,72	0,73	0,69	0,72	**0,72**
Acesso ao Conhecimento	0,64	0,57	0,59	0,55	0,59	0,52	0,56	0,57	0,56	0,54	0,56	**0,57**
Acesso ao Trabalho	0,41	0,36	0,39	0,34	0,38	0,31	0,35	0,35	0,35	0,32	0,36	**0,36**
Disponibilidade de Recurso	0,83	0,75	0,79	0,72	0,78	0,71	0,75	0,76	0,72	0,69	0,75	**0,76**
Desenvolvimento Infantil	0,94	0,92	0,92	0,91	0,92	0,91	0,91	0,91	0,92	0,90	0,91	**0,92**
Condições Habitacionais	0,92	0,92	0,93	0,92	0,92	0,88	0,93	0,91	0,89	0,94	0,94	**0,92**
IDF Sintético	**0,75**	**0,70**	**0,72**	**0,69**	**0,72**	**0,67**	**0,70**	**0,70**	**0,69**	**0,68**	**0,70**	0,71

Fonte: Secretaria de Assistência Social, 2012, p. 82

Podemos observar na Figura 7 – Consolidado do IDF por abrangência de CRAS, que a região da escola tem índices iguais ou superiores aos índices da cidade. Tendo IDF sintético inferior somente ao da região atendida pelo CRAS Centro, e de igual valor ao da região atendida pelo CRAS LESTE São Benedito.

Através da análise dos dados supracitados, percebemos que o acesso ao conhecimento e ao trabalho formal ainda estão baixos, uma vez que o índice ideal é 1 e apresentam, respectivamente, índices iguais a 0,59 e 0,38.

Por ser um bairro de periferia[10], o acesso a alguns serviços e bens culturais se torna mais difícil, por sua localidade e pelo histórico de exclusão social. Percebe-se que é uma região onde a renda está na média da cidade, mas que a maioria das famílias apresenta pessoas com renda de até um salário-mínimo. Essa realidade econômica limita o acesso a livros para além daqueles que não sejam os didáticos, cinema, teatro e outras formas de acesso a bens culturais e ao conhecimento para além daquele produzido na comunidade e suas redondezas.

[10] Periferia, um conceito em disputa por muitos autores, é o nome dado para áreas urbanas afastadas, à margem dos centros econômicos e culturais das grandes cidades, normalmente são associadas às condições socioeconômicas desfavoráveis, como pobreza, violência e exclusão social. (Bentes, 2012)

E é através da cultura,

> Quando a literatura, o cinema, a música e outras formas de demonstração culturais se preocupam em retratar – sem estereótipos exagerados e caricatos – histórias com personagens das minorias sexuais, assim como, o crescimento de artistas e celebridades que tem assumido a identidades de gêneros e a orientação sexual LGBTQIAPN+, jovens e adolescentes se sentem “visíveis” e representados, pois sabem que não estão sozinhos na sociedade cis-heterossexista e que podem buscar por apoio e direitos. A heterossexualidade começa a ser rediscutida, pois alguns dos espaços e dos atores sociais que eram suas principais fontes de discurso e reprodução paradigmática de suas normas passaram a atuar de forma contrária. (Marazo; Cardin, 2023, p. 2128-2129)

O conjunto dos fatores citados acima, demonstra que os estudantes que frequentam essa escola têm acesso dificultado a serviços e à cultura para além da produzida e consumida na e pela comunidade. Acesso dificultado tanto pela distância da sua localidade até o centro da cidade, quanto pela questão do acesso ao trabalho formal e renda, que dificultam o custeio do transporte, acesso e consumo das mais diversas formas de arte produzidas na cidade e para além dela. Isso denota que toda a bagagem cultural desses discentes não é reconhecida pelo modelo de educação vigente.

2.2 CARACTERIZAÇÃO ESTRUTURAL DA ESCOLA PESQUISADA

A escola estadual pesquisada, fica no bairro Barbosa Lage, zona norte de Juiz de Fora/MG, e foi criada através de decreto em 14 de janeiro de 1966 “para atender crianças de 4 a 6 anos, no bairro Jóquei Clube” (Escola Estadual, 2020, p. 5). Permaneceu como escola anexa à outra escola estadual do mesmo bairro até 11 de junho de 1972, quando ocorreu a inauguração de seu prédio próprio, que começou a ser construído em 1971 e “Em 1973, com o aumento da demanda passou a atender o Ensino Fundamental, em 1987, o Ensino Médio” (Escola Estadual, 2020, p. 5).

A instituição possui um segundo endereço localizado nas dependências do Centro Socioeducativo de Juiz de Fora, no bairro Santa Lúcia, também na zona norte de Juiz de Fora/MG:

> Em agosto de 2008, em parceria com a Secretaria de Estado de Defesa Social de Minas Gerais, a escola passa a ser responsável pela

> escola situada dentro do Centro Socioeducativo de Juiz de Fora, bairro Santa Lúcia, onde possui 9 turmas de Ensino Fundamental e Médio, que atende 70 (setenta) adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas. (Escola Estadual, 2020, p. 6)

Em relação à rede física, o primeiro endereço da escola conta com dois prédios de dois andares interligados por um corredor, um salão, e uma quadra poliesportiva coberta com três banheiros (um individual para pessoas com deficiências, e dois coletivos com cabines, sendo um feminino e outro masculino) e dois camarins. No segundo andar dos prédios há 12 salas de aulas, uma sala para funcionamento do Projeto Acordes[11] (parceria com Arcelor Mittal) e uma sala que é usada como vestiário dos Auxiliares de Serviços de Educação Básica (ASB).

O térreo conta com mais duas salas de aula, um laboratório de informática, um laboratório de ciências, uma biblioteca, uma sala dos professores com dois banheiros individuais, um almoxarifado, uma sala de diretoria, uma sala de secretaria, uma sala de supervisão, um refeitório, uma cozinha, uma dispensa, dois banheiros coletivos com cabines individuais (um feminino e um masculino) e dois banheiros para pessoas com deficiência, um jardim, um pátio descoberto. Já no segundo endereço, localizado no Cento Socioeducativo de Juiz de Fora, a escola conta com a possibilidade de uso de 10 salas de aula, além de duas salas para uso dos professores e setor administrativo, uma cozinha pequena e um banheiro.

Atendeu, no ano letivo de 2022, 567 estudantes, cuja distribuição em endereços, turnos e turmas está descrita nas Tabelas 1 e 2.

Tabela 2 – Distribuição dos alunos na sede da Escola

TURNO	Manhã		Tarde		Integral		Noite	
TURMAS	Nº alunos	Nº turmas	Nº alunos	Nº turmas	Nº alunos	Nº turmas	Nº alunos	Nº turmas
6º ano EF	-	-	30	1	-	-	-	-
7º ano EF	-	-	29	1	-	-	-	-
8º ano EF	-	-	60	2	12	1	-	-

[11] O Projeto Acordes “contempla o ensino de música erudita nas escolas, contribuindo para o desenvolvimento dos alunos, ampliação do capital cultural e para a melhoria do desempenho escolar, por meio de ganhos de percepção, atenção e concentração. As atividades incluem aulas semanais de flauta, violino e violoncelo.” (Arcelor Mittal, 2021)

9º ano EF	85	3	-	-	-	-	-	-
1º ano EM	112	4	-	-	-	-	-	-
2º ano EM	86	3	-	-	-	-	12	1
3º ano EM	69	2	-	-	-	-	-	-
2º período Transações Imobiliárias	-	-	-	-	-	-	18	1
3º período Administração	-	-	-	-	-	-	14	1

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados referentes ao ano letivo 2022 retirados do SIMADE (Minas Gerais, 2008).

Na sede da escola atendeu, ao todo, 527 estudantes nos 3 turnos, conforme descrito na Tabela 2. Já no segundo endereço estudaram 40 adolescentes, em apenas um turno de funcionamento da escola no estabelecimento.

Tabela 3 – Distribuição dos alunos no segundo endereço da Escola (Centro Socioeducativo de Juiz de Fora)

TURNO	Manhã		Tarde		Integral		Noite	
TURMAS	Nº alunos	Nº turmas	Nº alunos	Nº turmas	Nº alunos	Nº turmas	Nº alunos	Nº turmas
Correção de Fluxo 6º/7º ano EF	23	3	-	-	-	-	-	-
Correção de Fluxo 8º/9º ano EF	12	2	-	-	-	-	-	-
1º ano EM	3	1	-	-	-	-	-	-
2º ano EM	2	1	-	-	-	-	-	-

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados referentes ao ano letivo 2022 retirados do SIMADE (Minas Gerais, 2008)

Em 2022 a escola contou com a equipe gestora composta por um diretor e dois vice-diretores, três especialistas em educação básica (EEBs – uma delas para atendimento do segundo endereço), 51 professores para atender aos dois endereços, cinco assistentes em educação básica (ATBs), dois professores para uso da biblioteca, 11 auxiliares de serviços de educação básica (ASBs – uma delas para atendimento do segundo endereço da escola).

Os dados de número de alunos e funcionários da escola referente aos anos 2023 e 2024 foram solicitados para a secretaria da escola e para a gestão escolar. A escola forneceu somente os dados consolidados do Censo Escolar 2024, e os dados

consolidados referentes ao Censo Escolar 2023 foram obtidos no site QEdu, e estão descritos a seguir.

De acordo com o site QEdu (s.d.), a escola teve 569 matrículas em 2023, sendo 212 estudantes nos anos finais do ensino fundamental, 357 matrículas no ensino médio regular, 59 discentes no ensino médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos, sendo que 16 fazem parte do público da educação especial. E para atender a esse quantitativo de alunos, a escola contou com 92 professores.

De acordo com o relatório consolidado do Censo 2024 fornecido pela escola, que tem como data de referência o dia 29 de maio de 2024 (Brasil, 2024), a escola teve 615 alunos, sendo 592 na modalidade de ensino regular, englobando ensino fundamental regular, ensino fundamental em tempo integral, ensino fundamental correção de fluxo e ensino médio. Na modalidade Educação de Jovens e Adultos – ensino médio, foram matriculados 26 estudantes. Desse total, 10 discentes têm acompanhamento na sala de recursos da escola. Para atender a esses estudantes, foram abertas 35 turmas e contratados 65 docentes para atendê-los.

Tendo apresentado a escola, desde dados de matrícula à infraestrutura, passamos para a descrição do bairro e da comunidade nos quais a escola está inserida.

2.3 CARACTERIZAÇÃO PEDAGÓGICA DA ESCOLA PESQUISADA

A escola já foi referência em relação à qualidade de ensino e ao esporte, e durante os últimos dez anos, passou a ser conhecida pelos diversos problemas relacionados aos diferentes níveis de atuação da instituição, como a queda na qualidade do ensino, que pode ser verificado pelos índices das avaliações externas (sendo que desde 2017 não houve participação suficiente para composição do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Ideb), além do aumento nos casos de violência dentro e no entorno, sendo que alguns desses foram noticiados nos meios de comunicação locais.

A escola não tem implementado oficialmente projetos de qualquer natureza pedagógica que sejam de origem do corpo docente. Normalmente, os projetos apresentados oficialmente para a gestão da escola, e que dependem de aprovação e alguma ação da mesma, não são concretizados. Os realizados são ações individuais, ou entre professores com mais afinidade e independem da ação da gestão escolar.

Cabe ressaltar, que a escola já foi conhecida por seus projetos na área de esportes, além de projetos relacionados à alfabetização quando a escola ainda atendia as séries iniciais do ensino fundamental (a última turma de anos iniciais do ensino fundamental na sede da escola foi a de 5º ano no ano letivo de 2018).

Em relação aos documentos que orientam o trabalho na escola, percebemos que o Regimento Escolar, com data de 2022, apresenta a missão da escola, que é

> Orientar, auxiliar, contribuir, instruir e formar cidadãos capazes de discernir, dialogar, criar, organizar e se (re)integrar de modo consciente, contribuindo para o desenvolvimento mútuo da comunidade/escola e da sociedade. Isso, por meio de um ensino acolhedor, intencional e sistematizado dos conhecimentos historicamente construídos, que possibilite o crescimento humano integral dos educandos. (Escola Estadual, 2022b, p. 5)

A missão também pode ser encontrada na página 6 do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, também com data da última revisão em 2022.

No Regimento Escolar e no PPP da escola, observamos que não constam quaisquer projetos pedagógicos ou menções a esse tipo de projeto que são fixos no calendário escolar anual da escola. Nesse quesito, o que diferencia esses dois documentos é que no final do PPP, consta um Plano de Ação com ações que a escola deveria desenvolver durante o ano de elaboração do documento. Essa seção do PPP é composta por 14 planos de ação, todos voltados a melhorar os índices da escola nas mais variadas áreas, como pode ser observado no Quadro 1 – Informações Básicas sobre os Planos de Ação do PPP/2022, a seguir.

Quadro 01 – Informações básicas sobre os Planos de Ação do PPP/2022

	Nome da ação	Ponto de Melhoria	Objetivos e resultados	Como podemos medir esse resultado?	O que será feito?	Como será feito?	Quando será feito?	Por quem será feito?
1	Projetos Interdisciplinares	Desenvolver atividades extraclasse.	Promover uma interação maior entre aluno/escola/comunidade.	Através da participação dos alunos nos projetos da escola.	Projetos voltados ao esporte, lazer, música e dança.	Através de parcerias com outras instituições e grupos culturais.	No decorrer do ano letivo.	Com o apoio de professores, principalmente os de Educação Física e os parceiros envolvidos.
2	Aumentando índices	Melhoria no índice de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática.	O objetivo é aumentar os índices de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, para atender qualitativamente a clientela.	Através de todo o processo educativo, sendo validado pelas avaliações sistêmicas do Estado de Minas Gerais.	Elaboração de novos projetos interdisciplinares que valorizem e reforcem as habilidades necessárias para a melhoria das proficiências citadas.	Os professores, professores para o uso da biblioteca e especialistas se reunirão periodicamente para elaborar ações voltadas às habilidades não consolidadas indicadas nos resultados das avaliações sistêmicas. Os projetos deverão levar em conta a	Durante todo o ano letivo.	Professores, especialistas e professores para uso da biblioteca.

	Nome da ação	Ponto de Melhoria	Objetivos e resultados	Como podemos medir esse resultado?	O que será feito?	Como será feito?	Quando será feito?	Por quem será feito?
						ludicidade e serem efetivados durante as aulas dos professores envolvidos nos projetos.		
3	Planejamento de reuniões motivadoras	Baixa frequência dos responsáveis nas reuniões.	O objetivo é buscar uma participação mais efetiva dos pais/responsáveis nas reuniões. Esperamos elevar o número de presença dos pais/responsáveis na escola.	Através do número de pais/responsáveis que comparecem a escola buscando acompanhar o ano escolar do filho(a).	Organização de reuniões mais motivadoras e interativas.	Os professores, direção e supervisão planejarão dinâmicas interativas com os pais/responsáveis e os professores terão uma participação mais efetiva, se colocando à disposição para dialogar com os presentes.	Bimestralmente ou sempre que houver necessidade dos encontros entre comunidade escolar e pais/responsáveis.	Professores, direção, vice direção e especialistas.
4	Comunicação mais efetiva	Melhoria na comunicação escola/comunidade	O objetivo é comunicar aos pais os encontros com a comunidade escolar. Esperamos com	Através do comparecimento dos pais/responsáveis nas reuniões	Disponibilizar recursos tecnológicos para que a comunicação com os	Através de aplicativos.	Já é uma ação da escola, mas que será mais efetiva a	Pela direção da escola.

	Nome da ação	Ponto de Melhoria	Objetivos e resultados	Como podemos medir esse resultado?	O que será feito?	Como será feito?	Quando será feito?	Por quem será feito?
			isso uma participação maior dos pais na vida escolar dos filhos.	agendadas pela escola.	pais/responsáveis se faça mais dinâmica e efetiva.		partir do ano de 2020.	
5	Parceria com a família	Comunicação ativa com a família	Fazer com que a família participe mais da vida escolar do filho. Acredita-se que a parceria família e escola deva acontecer para que o aluno possa se sentir seguro e tenha perspectivas positivas no seu ano escolar.	Através do desenvolvimento escolar do aluno durante o ano letivo.	Comunicar, por escrito, e convocar o comparecimento dos pais/responsáveis à escola, registrar a reunião em ata e orientá-los no acompanhamento da vida escolar do filho(a).	Bilhetes de comparecimento ou ligação por telefone.	Durante o ano letivo.	Especialista, direção, vice direção ou professores.
6	Comunicar para acompanhar	Comunicação com o Conselho Tutelar	Retorno do aluno(a) a escola e permanência do mesmo durante o ano letivo.	Acompanhando a frequência do aluno(a) durante o ano letivo.	Contato com o Conselho Tutelar por escrito e registro em ata.	Através de e-mail institucional da escola, em ofício próprio e registro em ata.	Durante o ano letivo, quando esgotarem todas as soluções possíveis para o retorno imediato do aluno à escola.	Os professores comunicam à Supervisão que tomará as providências cabíveis ao caso.

	Nome da ação	Ponto de Melhoria	Objetivos e resultados	Como podemos medir esse resultado?	O que será feito?	Como será feito?	Quando será feito?	Por quem será feito?
7	Respeito à diversidade	Incentivar e melhorar o diálogo com os alunos sobre a diversidade.	O objetivo é conscientizar os alunos sobre a diversidade para que todos possam se sentir seguros para se manifestarem livremente.	Através da observação do comportamento e opiniões emitidas pelos alunos durante ridas de conversas.	Projetos interdisciplinares, rodas de conversa, palestras motivacionais, intervenções de conflitos, comunicação à família (se houver necessidade).	O trabalho é desenvolvido com os professores através de projetos, parcerias com instituições, mediações com o Supervisor e com o Diretor escolar.	Durante todo o ano letivo e sempre que houver necessidade de abordar algum assunto que esteja gerando alguma situação de conflito.	Por toda comunidade escolar, instituições parceiras e pais/responsáveis.
8	Rodas de conversa	Incentivar discussões sobre gênero e relações étnico-raciais.	Rodas de conversa	O objetivo é permitir que os alunos compartilhem suas angústias, opiniões, sentimentos, pontos de vista sobre as questões relacionadas ao gênero e relações étnico-raciais. É esperada uma atitude de respeito e	Através das opiniões expostas e comportamento dos alunos durante o ano letivo.	Durante o ano letivo, com debates promovidos pelos professores que abordarão o assunto dentro de seu componente curricular.	Em rodas de conversa na sala de aula ou aproveitando o outro espaço disponível na escola.	Pelos professores.

	Nome da ação	Ponto de Melhoria	Objetivos e resultados	Como podemos medir esse resultado?	O que será feito?	Como será feito?	Quando será feito?	Por quem será feito?
				conscientização das questões abordadas nas rodas de conversa.				
9	Mediações que estimulem a empatia e o respeito	Projetos e dinâmicas entre os alunos.	O objetivo é reduzir os conflitos existentes na escola e gerar um ambiente agradável que garanta ao aluno segurança em seu ambiente escolar.	Através da observação do comportamento dos alunos e do baixo índice de conflitos na escola.	Mediações sempre que houver necessidade, projetos e dinâmicas entre os alunos.	Com conversas entre os alunos envolvidos nos conflitos e sempre que houver necessidade as famílias serão acionadas.	Sempre que houver necessidade.	Por toda a comunidade escolar e se houver necessidade, a Patrulha Escolar é acionada.
10	Projetos entre escola e família	Ações que envolvam a escola e a comunidade.	Conscientizar a família o quanto é importante acompanhar os filhos, mesmo no Ensino Médio, em seu trajeto escolar.	Através da presença mais constante da família em reuniões e eventos promovidos pela escola.	Atividades, apresentações, reuniões que estimulem a vinda da família à escola.	Com parcerias com instituições que desenvolvam trabalhos comunitários, trabalhos desenvolvidos pelos alunos, apresentações na escola, reuniões bimestrais.	Ao final de cada bimestre ou ao final de um projeto desenvolvido pela escola.	Comunidade escolar e instituições parceiras.
11	Engajar para participar	Engajamento e participação dos	O objetivo é tornar os professores mais participativos	Através do aumento do número de	Reuniões formativas.	Através de palestras motivacionais.	Sempre que necessário.	Supervisão e Direção.

	Nome da ação	Ponto de Melhoria	Objetivos e resultados	Como podemos medir esse resultado?	O que será feito?	Como será feito?	Quando será feito?	Por quem será feito?
		professores nos projetos da escola.	e engajados no cotidiano escolar.	professores participantes e engajados nos projetos da escola.				
12	Notícias em Mural	Implementação do mural de notícias.	Melhorar a comunicação.	Através do aumento na participação nos eventos da escola.	Divulgação nas redes sociais e murais da escola das ações e projetos desenvolvidos.	Através de divulgação nas redes sociais e nos murais da escola.	Durante o ano letivo.	Todos os profissionais da escola.
13	Reunir e avaliar	Organização do cronograma dos Itinerários Avaliativos e reuniões com os profissionais em tempo hábil.	Concluir no prazo as reuniões para desenvolvimento dos Itinerários Avaliativos.	Observando se o cronograma de reuniões foi cumprido.	Reuniões de planejamento e desenvolvimento dos Itinerários Avaliativos.	Através de convocação pela Direção para reuniões.	Nas reuniões de Módulo II.	Professores, Supervisão e Direção.
14	Reunir e Planejar	Reunião com o corpo docente e equipe diretiva no início do ano letivo.	Envolvimento dos docentes para criação dos bancos de atividades atualizadas.	Através das práticas pedagógicas dos professores e seus registros realizados.	Reuniões entre professores e equipe pedagógicas para operacionalizar tais práticas;	Comunicados gerais aos professores e reuniões dos mesmos de acordo com os componentes curriculares.	No decorrer do ano, em reuniões de módulo II e reuniões complementares, de acordo com a	Pelo corpo docente e equipe pedagógica

	Nome da ação	Ponto de Melhoria	Objetivos e resultados	Como podemos medir esse resultado?	O que será feito?	Como será feito?	Quando será feito?	Por quem será feito?
							necessidade de aproveitamento dos alunos;	

Fonte: Quadro elaborado pela autora com transcrição de parte das informações contidas nos Planos de Ação presentes no PPP (2022) da escola. (Escola Estadual, 2022a, p. 29 a 41.)

Através das informações do Quadro 01, percebemos que somente o Plano de Ação 4 (Comunicação mais efetiva) é colocado como uma ação que já acontece na escola. Dentre os planos de ações, cinco deles tratam do relacionamento da família com a vida escolar de seus filhos e com a escola e as instituições que verificam essa participação, um deles está voltado para divulgação para toda a comunidade escolar das ações da escola, três estão voltados para o corpo docente e os outros cinco, estão relacionados à prática pedagógica. E desses cinco, nenhum é descrito como prática permanente da escola.

Em relação aos projetos relacionados ao respeito à diversidade, apesar de constar dois planos de ação no PPP (2022), a escola tem pouca proatividade em realizá-los. Durante a pandemia foi proposto um interdisciplinar, denominado "Projeto *Dattebayo*"; este teve como base de foco os *mangás*[12] e *animes*[13], utilizados como pontos de partida para discussão de diversos temas e relacionados ao currículo referência de Minas Gerais (CRMG) e do currículo oculto[14] escolar, trabalhando questões e discussões sobre raça, gênero, sexualidade, religiosidade e os mais diversos tipos de preconceito e discriminação.

Os temas escolhidos pela equipe estavam de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB – Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996) em seu artigo 3º, no qual se prescreve: "O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios" e no inciso "IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância" (Brasil, 1996). Assim como no artigo 26º

> Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. […]
> § 9º Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança, o adolescente e a mulher serão incluídos, como temas transversais, nos currículos de que trata o caput deste artigo, observadas as diretrizes da legislação correspondente e a produção e distribuição de material didático adequado a cada nível de ensino. (Redação dada pela Lei nº 14.164, de 2021) (Brasil, 1996).

---

[12] *Mangá* é o nome dado para as histórias em quadrinhos de origem japonesa.
[13] *Anime* é o nome dado ao tipo de desenho animado produzido no Japão.
[14] Currículo oculto é o conjunto de aspectos relacionados ao ambiente escolar que não fazem parte da Base Nacional Comum Curricular, mas que influenciam e contribuem com a aprendizagem social.

Vale ressaltar que, na versão de 1996 da LDB, o artigo 26 tinha apenas cinco parágrafos que versavam sobre a definição dos conteúdos que deveriam ser ministrados obrigatoriamente no ensino fundamental, sem fazer uma menção explícita aos direitos humanos. O que se observa com a publicação da Lei nº 14.164, de 10 de junho de 2021, que incluiu o parágrafo 9º, citado acima, é uma abordagem que busca a valorização dos direitos humanos e da diversidade cultural, que devem ser abordados como princípios, pelos estabelecimentos educacionais, além da promoção de uma educação que trate a pluralidade cultural e os direitos fundamentais dos indivíduos com o devido respeito e valorização.

Com essa alteração, a LDB passa a obrigar a inclusão de conteúdos que tratam dos direitos humanos e prevenção à violência contra crianças e adolescentes. Esse é um passo importante, pois quando utilizado o enfoque dos direitos humanos, a educação permite o desenvolvimento da visão crítica da sociedade, uma vez que passa a reconhecer as desigualdades, podendo lutar, com mais consciência, por um mundo melhor.

Além do fato de que ao tratar a violência e a sua prevenção, possibilita a criação de um ambiente escolar mais seguro e acolhedor, auxiliando no combate ao *bullying* e outras formas de agressão. Além disso, empodera grupos historicamente marginalizados, como afrodescendentes, indígenas, pessoas com deficiência e LGBTQIAPN+, sendo este último o público estudado no presente trabalho.

Em concordância com o que preconiza a LDB, os temas do projeto "*Dattebayo*" receberam um tratamento pedagógico para atender às demandas e necessidades das diversas etapas de desenvolvimento dos estudantes interessados em participar das ações do projeto, e tiveram como um dos objetivos, impedir a disseminação de falsas notícias pelos discentes, buscando a origem e garantindo a veracidade das fontes de informação. Essa foi uma preocupação que nasceu pelo momento histórico e político em que vivíamos, em que grupos políticos disseminavam informações falsas para atacar o grupo rival durante e após as eleições presidenciais de 2018.

As atividades do projeto consistiam em divulgação de vídeos gravados ou *lives* transmitidas na plataforma *YouTube*, inicialmente no canal oficial da escola, e depois, a pedido da gestão da escola, na pessoa do diretor escolar, começaram a ser transmitidos em um canal criado para o projeto. Na descrição dos vídeos foram colocados links de acesso ao material pedagógico da aula e de acesso às atividades

relacionadas àquele vídeo, materiais esses criados pela equipe de professores que participaram do projeto.

Durante as ações do projeto, foi trabalhado o que são símbolos e simbologias, cultura *cosplay*[15], *kpop*[16] e *mangá*, mitologia grega, folclore brasileiro, congado mineiro, ervas medicinais, jogo RPG (*Role-playing games*, no português, Jogo de Interpretação de Papéis ou Personagens). Durante esse processo os estudantes produziram um símbolo para o projeto, criaram um roteiro de mangá, e demos início à criação de um jogo de RPG que se passa em nossa escola, sendo que cada um criou dois personagens, um de livre escolha e um do folclore brasileiro.

O projeto inicialmente tinha como foco os estudantes do 6º ao 8º ano do ensino fundamental regular e integral, mas alguns discentes de outras turmas também se interessaram e assistiram algumas transmissões do projeto, e até realizaram algumas atividades através da ferramenta *Google Forms*. Visto que as atividades tratavam de temas amplos, e tinham como um dos objetivos atrair a atenção dos discentes para as atividades escolares em tempo de distanciamento social ocasionado pela pandemia de Covid-19, e não sendo obrigatório, foi possível essa ampliação do público-alvo das atividades. O projeto foi executado paralelamente às ações pedagógicas do Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP), e nos momentos de encontro com os discentes para entrega dos Planos de Estudo Tutorados (PETs) e das atividades complementares elaboradas pelos professores da escola.

Durante essas ações e as discussões do projeto, a equipe escolar percebeu as mais diversas cores, afetividades, orientações sexuais e religiões presentes na instituição. Diante dessa perspectiva, surgiu o “Festival Resisto, logo existo!”. Para essa ação do projeto mais cinco professores se juntaram à equipe, sendo dois professores de geografia, dois profissionais de língua portuguesa e uma docente de ciências.

Para o Festival foram realizadas gravações de seis mesas que contaram com convidados das mais diversas áreas, conforme podemos observar no quadro 02. O

---

[15] A cultura *cosplay* é uma forma de expressão artística e performática onde os participantes, chamados *cosplayers*, se fantasiam e encenam personagens da cultura pop, como animes, mangás, videogames, filmes, séries, livros e até mesmo personagens históricos.

[16] *K-pop* é música pop da Coréia do Sul que mistura vários estilos, como pop, hip-hop e eletrônica. É conhecido por suas músicas contagiantes, coreografias incríveis e visuais marcantes.

festival foi divulgado pela equipe do projeto para a comunidade somente após a Gestão, na pessoa do diretor escolar, divulgar amplamente nos grupos oficiais da Superintendência Regional de Ensino de Juiz de Fora (SREJF).

Quadro 02 – Mesas do Festival Resisto, logo existo!

Mesa	**Data Prevista para ir ao ar**	**Convidados**	**Principais Assuntos**
Reflexões sobre a Proclamação da República	15/11/2021	Laurentino Gomes (jornalista e escritor, sete vezes ganhador do Prêmio Jabuti de Literatura, autor dos livros 1808, 1822, 1889 e Escravidão)	História como formadora de identidades; olhar crítico sobre a história para formar cidadãos críticos e responsáveis
Intolerância Religiosa: falta de conhecimento leva ao preconceito?	16/11/2021	Mônica Berezutchi (Yalorixá do Templo da Luz Dourada, mantenedora do colégio Luz Dourada - Instagram: @maemonicaberezutchi e Site: https://luzdourada.org.br/) e de Rodrigo Bastos (Secretário de Cultura da Prefeitura de Passatempo/MG, Cerimonialista - Instagram: @drigsbastos)	Religião, preconceito, umbanda, congado mineiro, cultura africana, ancestralidade, oralidade, resistência, educação, desconstrução, racismo estrutural, intolerância religiosa, racismo religioso.
Feminismo e Estética Negra: quem se encaixa nos padrões?	17/11/2021	Lucimara Reis (Professora de História, mestre em Serviço Social pela UFJF, integrante do 8M/JF - Instagram @8mjuizdefora), Gabriela Medeiros (Terapeuta capilar especialista em ondulados, cacheados e crespos - Instagram: @gabimedeiroscachos) e Francisco Silva (Produtor de Moda, Styling e dançarino, idealizador do Projeto Difference junto com a Jana, figurinista e assistente e diretor de Arte de diversos singles e projetos, dançarino e figurinista do grupo de Juiz de Fora Remiwl Street Crew - Instagram: @csj_francisco)	Feminismo, discriminação, racismo estrutural, racismo, institucional, racismo recreativo, racismo estético, reconhecimento, transição capilar, representatividade, grêmio estudantil.
LGBTQIA+: a importância da representatividade	18/11/2021	Dandara Felícia (Travesti, técnica em Saúde Pública, primeira vereadora suplente pelo PSOL, mestranda em Serviço Social pela UFJF, Co-fundadora do Centro de Referência LGBTQIA+ - Instagram: @dandarafelicia7) e da Xênia Star (*Drag Queen*, Formada em Artes Cênicas e Administração de Políticas Públicas, assessora técnica de políticas para LGBTQIA+ de São Paulo, articuladora social da pessoa com deficiência da parada LGBTQIA+ de São Paulo, Secretária Executiva Municipal de Direitos Humanos e Diversidade do Partido Verde São Paulo - Instagram: @xeniastardrag)	Movimento transvestigênere [17] , *Drag Queen/King*, representatividade, Teoria Queer, identidade de gênero, orientação sexual, performance de gênero, gênero como performance social, gênero como construção social, BNCC, escola e direitos, nome social, preconceito.

[17] Termo apresentado pela convidada Dandara Felícia, então mestranda em Serviço Social pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Ela o utiliza em sua dissertação, e busca implementar juntamente com Erika Hilton e outras pessoas da academia, por ser uma designação decolonial e de gênero neutro, criada pelas próprias pessoas transvestigênere.

Mesa	Data Prevista para ir ao ar	Convidados	Principais Assuntos
LGBTQIA+: reflexões sobre preconceito e discriminação em ambientes escolares	19/11/2021	Juliano Taromancer (Tarólogo e militante do movimento LGBTQIA+ - Instagram: @taromancer), Rosângela Pereira Gonzaga do Carmo (Formada em Serviço Social, coordenadora do Mães pela Liberdade em Juiz de Fora, voluntária na Comissão de Planejamento e Organização do Centro de Referência de Promoção da Cidadania LGBTIA+ – CER-LGBTQIA+, assistente legislativa do Centro de Atenção ao Cidadão da Câmara Municipal de Juiz de Fora - Instagram: @maespelaliberdade) e de Stella Spenner (Tarólogа, mulher transgênero e ativista do movimento LGBTQIA+ - Instagram: @stellaspenner)	Negação, ativismo, religião, preconceito, acolhimento, *bullying*, violências, violação de direitos, uso do banheiro, burocracia escolar, orientação sexual, identidade de gênero, passabilidade[18], evasão escolar, existência e resistência.
A Cultura como forma de resistência	20/11/2021	Adenilde Petrina Bispo (Filósofa, Doutora *Honoris* pela UFJF, militante do movimento negro e integrante do movimento hip hop), Coletivo Vozes da Rua (Instagram: @oficialcoletivovozesdarua), Senakpon Fabrice Fidèle Kpoholo (Professor de Geografia, Doutor em Educação, criador e curador do site Africulturas - Instagram: @axovieducacao), MC Xuxu (travesti, cantora, compositora e ativista do movimento LGBTQIA+ - Instagram: @iamxuxumc) e Fernando Valério (Pedagogo, mestrando em Artes Cênicas pela UFOP, diretor de teatro, ator, figurinista e carnavalesco)	Cultura afro banto, oralidade, cultura como forma de resistência, direito de voz para travesti, representatividade negra e travesti, cultura como campo político

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2023.

[18] Passabilidade é o “reconhecimento de um corpo que, apesar de trans, é lido como ‘não-trans’, e indica que a subversão da leitura social permite escapar de determinadas violências dirigidas aos corpos vistos como não inteligíveis pelas categorias homem/mulher no registro cisgênero, derivando, como propõe Almeida (2012), no acesso à direitos individuais e em um momento de ‘trégua’ na luta pelo reconhecimento da identidade de gênero para determinados sujeitos.” (Pontes; Silva, 2017, p. 407).

O festival contou também com a contribuição de diversos artistas para os dois momentos culturais, entre eles Lúdica Música, Alexandre Pereira, Lenine, Fabrícia Vale, Ingoma, Ícaro Renault, Fôxx Salema e Carol Tavares. Os artistas contribuíram ajudando na divulgação do Festival, gravando vinhetas para que a escola pudesse colocar nas redes sociais e por meio da liberação de direitos de imagem para veiculação de sua música no momento cultural.

O festival se propunha à discussão dos temas relacionados e na formação dos profissionais da escola. Dos temas trabalhados, só foi ofertada a formação, no formato online durante reunião de Módulo II[19], sobre as questões de gênero e sexualidade, ministrada pelo Professor Dr. Roney Polato (Doutor em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF, Professor da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da UFJF. Compõe a coordenação do Grupo de Estudos e Pesquisas em Gênero, Sexualidade, Educação e Diversidade GESED).[20]

No segundo dia das transmissões das gravações, a direção da escola pediu que o festival fosse tirado do ar e os vídeos não mais divulgados. Com isso, somente a mesa “Reflexões sobre a Proclamação da República”, que contou com a presença de Laurentino Gomes, foi ao ar. A alegação para tal ação é que a comunidade não aceitaria de bom grado a abordagem desses temas, e utilizou como argumento uma mensagem enviada por uma mãe via rede social *WhatsApp* alegando que os temas não eram adequados. Como o momento era de retorno híbrido das atividades escolares, grande parte da comunicação entre escola e estudantes/família era realizada via rede social *WhatsApp*, assim como a divulgação do evento.

---

[19] “As reuniões de atividades extraclasse, de caráter coletivo, também chamadas de reuniões de Módulo II, conforme instrui o Ofício Circular GS Nº 2663/16 são de cumprimento obrigatório pelos professores e devem ser programadas pela Direção Escolar, em conjunto com os Especialistas de Educação Básica, para o desenvolvimento de temas pedagógicos, administrativos ou institucionais de forma a atender às diretrizes do Projeto Político Pedagógico.” (Disponível em: https://escoladeformacao.educacao.mg.gov.br/index.php/21-portal-especialista/em-foco/98-atividades-extraclasse-modulo-ii. Acesso em: 21 mar. 2023.)

[20] O Contato com o professor foi realizado pela pesquisadora que durante a elaboração do festival participava do Curso de Extensão - Pedagogias de gêneros e sexualidades em mídias e artefatos culturais, ministrado pelo professor supracitado e oferecido pela Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

Durante as conversas de planejamento do festival, percebemos que no corpo discente tínhamos estudantes pertencentes à comunidade LGBTQIAPN+, e alguns deles se declaravam transgênero. Após realizar um breve levantamento, contabilizamos dois estudantes que se declaram de gênero fluido, seis homens transgênero, duas mulheres transgênero e ainda uma pessoa não binária[21]. Desses, somente uma mulher transgênero tinha o nome social registrado no Sistema Mineiro de Administração Escolar – SIMADE. Os demais permaneciam somente com o nome morto[22] no registro. Cabe ressaltar que o uso do nome social nas escolas públicas estaduais de Minas Gerais foi garantido pela Resolução SEE nº 3.423, de 26 de maio de 2017 que diz em seu artigo 1º

> Fica garantido pelas unidades escolares da Rede Estadual de Ensino, em todos os níveis e modalidades, o reconhecimento e adoção do nome social àqueles e àquelas cuja identificação civil não reflita adequadamente sua identidade de gênero, mediante solicitação do(a) próprio(a) interessado(a). (Minas Gerais, 2017, p. 1)

Em seu artigo 2, parágrafo 3º a resolução informa que

> A solicitação do nome social deverá ser protocolada por meio de requerimento, por escrito, dirigido à direção da escola, por estudantes a partir de 18 anos completos, e, em casos de pedidos de menores de 18 anos, mediante a autorização dos responsáveis legais. (Minas Gerais, 2017, p. 1)

Um dos homens transgênero permaneceu com nome morto por ter idade inferior a 18 anos e sua família não saber de sua transição, e como membro do Colegiado Escolar, era tratado por alguns dos outros membros pelo nome de registro, assinando os registros de reuniões de tal maneira. Esse mesmo discente quase passou por uma situação delicada em sua formatura do 3º ano do Ensino Médio

---

[21] Vale ressaltar que a escola sempre teve muita cautela para tratar do assunto, não ofereceu formação para seus profissionais para atender o púbico aqui especificado e que as orientações que eram passadas pela Especialista em Educação Básica da etapa que esses estudantes estudavam se resumiam a uma lista com os nomes mortos, nomes sociais e turmas desses estudantes. Lista esta que nem constavam todos os estudantes, pois alguns professores informaram para a profissional a ausência de dados na listagem.

[22] Nome morto é o nome registrado na certidão de nascimento do indivíduo, que não é mais reconhecido ou utilizado pela pessoa não cisgênero.

devido à informação da família não ter conhecimento do processo de transição dele não ser divulgada entre os funcionários da escola.

A pesquisadora, na função de Especialista em Educação Básica, preparou um certificado de reconhecimento para cada um dos formandos e quando um dos professores foi assinar informou da complexidade da situação. Providenciou-se um novo certificado com o nome morto do discente, e informado a ele, de forma discreta e sigilosa, que o certificado com o nome social estava pronto e guardado na escola para quando pudesse pegar.

Para o levantamento de evidências realizei um mapeamento de como os alunos não enquadrados na cisgeneridade assinavam suas provas e atividades avaliativas. Nesse levantamento verifiquei que os estudantes transgênero assinavam com nome social ou nome morto as atividades escolares e avaliações de acordo com a receptividade dos professores das disciplinas. Segundo relatos de alguns desses estudantes, de acordo com a forma que o docente reagia quando solicitava que fosse tratado pelo nome social, eles decidiam qual nome assinar em provas e trabalhos dessa disciplina. Essa situação indica que a gestão escolar, possivelmente, não havia passado orientações para lidar com essas situações.

Vale ressaltar que o grupo de pessoas transgênero reconhece em alguns membros da escola um espaço de acolhimento e os procuram em busca de orientação, como podemos ver na reprodução do diálogo, que aconteceu no dia 02 de janeiro de 2023, na rede social *WhatsApp* entre um estudante transgênero e a pesquisadora, quando ele busca por indicação de médico endocrinologista especializado nos procedimentos hormonais de transição de gênero. O diálogo segue transcrito na sequência:

> Aluno X[23] – Oie Bruna! Bom dia
> Aluno X – Aqui é o X
> Aluno X – Eu queria te perguntar uma coisinha……
> Aluno X – Eu vou começar a minha transição! Depois de quase 5 anos esperando.
> Eu vou ir em um endócrino dia 9
> Mas tem alguns que não fazem esse procedimento :(eu vou descobrir isso só lá na hora
> Pesquisadora – Oi X
> Aluno X – Então eu queria te perguntar se vc conhece algum lugar que faça esse procedimento

[23] Optou-se por anonimizar o nome do estudante, por questões éticas.

Pesquisadora – Você conhece a ONG Mães pela liberdade?
Aluno X – Não conheço não
Aluno X – Sou horrível para achar essas coisas
Pesquisadora – https://instagram.com/maespelaliberdade?igshid=YmMyMTA2M2Y=
Pesquisadora – A coordenadora participou de um evento comigo
Pesquisadora – São uma ONG de acolhimento para população LGBTQIAP+ e de orientação
Pesquisadora – Lá eles te indicam para uma equipe médica especializada
Pesquisadora – Salvo engano, eles funcionam dentro da Casa da Mulher
Aluno X – Muito obrigado bru!!
Pesquisadora – De nada
Aluno X – Mais uma coisinha
Assim que atualizar meu nome no registro
Eu terei que voltar a escola para trocar né?
Pesquisadora – Sim. Hoje tomo posse como vice. Amanhã vou reler a legislação e te falo como
Pesquisadora – Na verdade haha a ONG pode te orientar em relação à tudo
Pesquisadora – Preciso ir lá ter umas aulas de legislação
Aluno X – kkk tudo certo! E parabéns pelo cargo Bru!

Na semana do dia 24 a 28 de abril de 2023, o estudante X compareceu à escola para pegar seu histórico escolar e aproveitou para conversar sobre sua transição que já teve início. Cabe destacar que o histórico escolar ainda estava com o nome morto do aluno, pois o estudante ainda não havia conseguido alterar sua documentação oficial. Ao questioná-lo, disse que foi ao cartório pedir a retificação de sua documentação, assim como a MC Xuxu[24], Stella Spenner[25], Rosângela Pereira, Dandara Felícia[26] e Xênia Star disseram e orientaram nas *lives* e a legislação garante, mas se viu impossibilitado nesse momento de ter seu direito garantido devido à alta taxa para esse tipo de alteração documental.

No ano letivo de 2023, um dos estudantes trans, foi acompanhado da mãe no início do mês de fevereiro na escola e autorizou o uso do nome social pelo filho, ainda menor de idade. Ele frequenta uma turma do 2º ano médio e escolheu o aprofundamento de estudos do Novo Ensino Médio em Linguagens e suas Tecnologias e na disciplina “Arte e Movimento”.

---

[24] Na mesa “A cultura como forma da resistência”. (Projeto Dattebayo, 2021a)
[25] Stella Spenner e Rosângela Pereira participaram da mesa “LGBTQIA+: reflexões sobre preconceito e discriminação em ambientes escolares”. (Projeto Dattebayo, 2021e)
[26] Dandara Felícia e Xênia Star se fizeram presentes na mesa “LGBTQIA+: a importância da representatividade.” (Projeto *Dattebayo*, 2021d)

O professor da disciplina em questão trabalhou as danças de salão com os estudantes, quando questionou sobre a avaliação bimestral, os discentes propuseram a gravação de um videoclipe[27] no qual dançariam os passos de valsa. A proposta dos alunos foi um baile de máscara em que no final somente esse estudante trans tiraria a máscara. Cabe ressaltar que grande parte dos discentes dessa turma estudam na escola desde os anos iniciais do ensino fundamental, e alguns deles já foram da mesma turma em anos anteriores, o que possibilitou que acompanhassem o processo de reconhecimento e transição do estudante mencionado.

Para que a gravação acontecesse, a gestão da escola conseguiu agendar um horário no Cine Theatro Central[28], e perto do dia do evento, o estudante informou que não estava mais confortável para participar da atividade. Ao conversar com ele, enquanto vice-diretora da escola, ele me informou que não estava seguro em dançar, por isso não participaria.

Cabe ressaltar que ele seria o único estudante que tiraria a máscara no final da apresentação, como ato simbólico de respeito às pessoas trans e representando o momento e sua importância ao declararem seu gênero e sua identidade perante a sociedade - sendo compreensível sua tensão e decisão de não participar mais, uma vez que se apresentaria em um teatro ao qual não teve acesso anteriormente, tendo sua performance gravada e divulgada publicamente na escola.

Além do estudante citado, temos mais uma mulher trans no 2º ano do Ensino Médio – Modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), que utiliza o nome morto, além de uma mulher trans no 3º ano do Ensino Médio EJA que já tem seus documentos com nome retificado, esta, no ano de 2022, era aluna do ensino médio regular da nossa escola e fazia uso do nome morto.

Além do direito do uso do nome social nas escolas, um dos pontos que foram tratados no Festival, que não foi ao ar, foi o uso dos banheiros pelas pessoas transgênero. Durante a mesa “LGBTQIA+: reflexões sobre preconceito e

---

[27] O clipe gravado e editado pelos alunos e docente da disciplina Arte e Movimento está disponível no YouTube através do link https://youtu.be/0KGS6rkBooY.

[28] O Cine Theatro Central, inaugurado em 1929 em Juiz de Fora, é um marco cultural localizado no centro da cidade. Originalmente um teatro projetado por Francisco Bolonha, combina elegância *art déco* com uma rica história de apresentações teatrais e exibições cinematográficas. É um símbolo do desenvolvimento cultural de Juiz de Fora, continuando a ser um centro ativo para diversas formas de arte e eventos até hoje.

discriminação em ambientes escolares”, a participante Stella Spenner relatou que durante o ensino médio, era obrigada a utilizar o banheiro masculino da escola, mesmo tendo informado para a escola ser uma mulher trans e a família estar ciente e a apoiar. Disse que para ir ao banheiro esperava o momento em que estava vazio, pois caso tivesse algum aluno dentro do banheiro passaria por momentos de constrangimento e assédio, uma vez que os discentes sempre a apalpavam dentro do banheiro.

Isso trouxe para a reflexão o uso do banheiro e se os estudantes estavam tendo acesso ao uso desse espaço de forma segura e privada, no banheiro determinado para o gênero de reconhecimento. Um dos homens trans relatou que utiliza o banheiro feminino por se sentir mais confortável, uma vez que todas as meninas da escola acompanharam seu processo de reconhecimento como homem trans. Outra questão que surgiu desse relato foi a observância das condições do banheiro masculino da escola e se ele possibilita que um homem trans possa utilizá-lo sem passar por constrangimento.

As Fotos dos banheiros da escola podem ser visualizados nas Figuras de 8 a 13, a seguir.

Figura 8 – Porta do banheiro masculino danificada (com um buraco na porta que possibilita ver dentro do banheiro mesmo com a porta fechada)



Fonte: foto tirada pela pesquisadora em 12 de maio de 2023.

Figura 9 – Foto das cabines do banheiro masculino



Fonte: Foto tirada pela pesquisadora em 12 de maio de 2023.

Figura 10 – Porta das cabines do banheiro masculino danificadas, impedindo que sejam usadas com uma privacidade



Fonte: Foto tirada pela pesquisadora em 12 de maio de 2023.

Figura 11 – Mictório coletivo posicionado de frente às cabines no banheiro masculino



Fonte: Foto tirada pela pesquisadora em 12 de maio de 2023.

Figura 12 – Porta dos banheiros de uso de pessoas com deficiência, que poderiam ser utilizados pelas pessoas trans, caso necessitassem (fechaduras danificadas)



Fonte: Foto tirada pela pesquisadora em 12 de maio de 2023.

Figura 13 – Porta dos banheiros de uso de pessoas com deficiência (fechaduras danificadas, com furos que possibilitam ver dentro do banheiro)



Fonte: Foto tirada pela pesquisadora em 12 de maio de 2023.

Ao observar com cuidado a situação dos banheiros masculinos da escola, percebi que eles não são seguros e privativos para o uso dos homens trans que estudam na escola, uma vez que as portas das cabines individuais estão danificadas, impedindo o uso com a privacidade adequada. Outra situação diz respeito aos mictórios estarem de frente para as cabines, sem um mínimo de separação, o que pode gerar uma situação de constrangimento. Ao contrário do banheiro masculino da escola, o banheiro feminino está preservado, permitindo o uso, se assim desejarem, das mulheres trans, sem que haja constrangimentos durante o uso.

Os questionamentos que perpassam a situação descrita dos banheiros nos fazem pensar em elementos das seguintes características: se os processos de reconhecimento dos estudantes transgêneros da escola estão sendo afetados, entre outras características, pelo uso dos banheiros; como o cerceamento do direito ao uso do banheiro, por causa da má conservação, pode influenciar nesse processo e assim, interferindo em sua vida escolar; e se esses estudantes se sentem reconhecidos e acolhidos pela escola.

Uma escola que visa uma educação integral, voltada para a formação plena do educando, visando seu preparo para a cidadania, assim como determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, deve garantir igualdade de condições de permanência a todos, primando pelo respeito às diversidades, apreço pela tolerância e não desvincular a vida escolar da vida e práticas sociais de seus estudantes.

2.4 SOBRE OS DIREITOS EDUCACIONAIS DAS PESSOAS NÃO CISGÊNERO NO CENÁRIO FEDERAL: LEGISLAÇÕES E POLÍTICAS PÚBLICAS

No Brasil, são vários os dispositivos legais que visam garantir o direito à educação livre de discriminação para todos os estudantes, independente de classe social, questões étnico-raciais e relacionadas à sua orientação sexual ou identidade de gênero. O maior dispositivo legal brasileiro é Constituição Federal de 1988 (CF/88) e ela versa sobre o princípio da igualdade em seu artigo 5º, que diz:

> Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade. (Brasil, 1988)

Já no artigo 205, determina que

> A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Brasil, 1988)

Outro dispositivo legal que versa sobre políticas públicas para a população LGBTQIAPN+, é a Lei nº 12.852, de 05 de agosto de 2013, que instituiu “o Estatuto

da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE.” (Brasil, 2013). Ele estabelece que “o jovem tem direito à educação de qualidade, com a garantia de educação básica, obrigatória e gratuita, inclusive para os que a ela não tiveram acesso na idade adequada.” (Brasil, 2013, Art. 7º).

Na Seção IV – Do Direito à Diversidade e à Igualdade, deixa claro, em seu artigo 17 que:

> O jovem tem direito à diversidade e à igualdade de direitos e de oportunidades e não será discriminado por motivo de:
> I - etnia, raça, cor da pele, cultura, origem, idade e sexo;
> II - orientação sexual, idioma ou religião;
> III - opinião, deficiência e condição social ou econômica. (Brasil, 2013)

Ainda delibera, em seu artigo 18, que

> A ação do poder público na efetivação do direito do jovem à diversidade e à igualdade contempla a adoção das seguintes medidas:
> I - adoção, nos âmbitos federal, estadual, municipal e do Distrito Federal, de programas governamentais destinados a assegurar a igualdade de direitos aos jovens de todas as raças e etnias, independentemente de sua origem, relativamente à educação, à profissionalização, ao trabalho e renda, à cultura, à saúde, à segurança, à cidadania e ao acesso à justiça;
> II - capacitação dos professores dos ensinos fundamental e médio para a aplicação das diretrizes curriculares nacionais no que se refere ao enfrentamento de todas as formas de discriminação;
> III - inclusão de temas sobre questões étnicas, raciais, de deficiência, de orientação sexual, de gênero e de violência doméstica e sexual praticada contra a mulher na formação dos profissionais de educação, de saúde e de segurança pública e dos operadores do direito;
> IV - observância das diretrizes curriculares para a educação indígena como forma de preservação dessa cultura;
> V - inclusão, nos conteúdos curriculares, de informações sobre a discriminação na sociedade brasileira e sobre o direito de todos os grupos e indivíduos a tratamento igualitário perante a lei; e
> VI - inclusão, nos conteúdos curriculares, de temas relacionados à sexualidade, respeitando a diversidade de valores e crenças. (Brasil, 2013)

Como lei maior na área educacional temos a Lei nº 9394/1996, conhecida como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Além de reger a educação brasileira, fornece subsídios jurídicos para promoção e implementação de políticas públicas em educação (Brasil, 1996). Sua implantação aconteceu em um

momento importante da reforma educacional brasileira nos anos 1990. Seus 92 artigos representaram um novo momento do ensino brasileiro.

A LDB inicia seu artigo primeiro deixando claro que a “educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (Brasil, 1996), mas que ela disciplinará a educação escolar que se desenvolve em instituições próprias de ensino e deverá se vincular ao mundo do trabalho e à prática social.

Reafirma o que diz a CF/88, que a educação é dever da família e do Estado, devendo ser “inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (Brasil, 1988, Art. 2º).

Destacamos alguns aspectos significantes do Art. 3º que abrem o debate acerca da não cisgeneridade na escola e o acolhimento destes alunos, pois tratam dos princípios que devem reger o ensino no Brasil: I) igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II) liberdade de aprender, ensinar, pesquisar, divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III) pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV) respeito à liberdade e apreço à tolerância; VIII) Gestão democrática do ensino público, na forma da Lei e da Legislação dos sistemas de ensino; X) Valorização da experiência extra escolar; XI) vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (Brasil, 1996).

Embora não vejamos explícito na LDB algum princípio que reja especificamente o direito à liberdade e identidade de gênero, podemos levantar tal discussão fazendo o diálogo entre todos os princípios do Art. 3º, acima citados, e a discussão sobre a não cisgeneridade na educação básica no contexto da escola pública.

Nos níveis e modalidades de educação no Brasil, especificamente na composição da educação básica em relação às suas disposições gerais, educação infantil, ensino fundamental e educação especial, a LDB, em seu artigo 21, define e divide a educação escolar em duas categorias: a educação básica e a educação superior. A educação básica formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, apesar de não explicitada, abarca também a educação de jovens e adultos (ensino supletivo) e a educação profissional (ensino técnico-

profissionalizante). Já a educação superior, também apesar de não explicitada, abarca a graduação e a pós-graduação (*lato sensu* e *stricto sensu*).

Em seu artigo 22, a LDB aborda as finalidades da educação básica. No trecho “assegurar-lhe formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho” ela deixa claro seu objetivo de preparar o aluno para o mundo do trabalho e a prática social, ideia que perpassa toda a LDB.

Muito é dito sobre o cidadão que se quer formar, desde a educação infantil até o ensino médio. No artigo 32, que versa sobre o ensino fundamental de 9 anos, determina que esse cidadão será formado mediante:

> III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
> IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (Brasil, 1996, Art. 32)

No artigo 35, determina que o ensino médio, terá, entre outras, as seguintes finalidades

> II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
> III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; (Brasil, 1996, Art. 35)

Em relação à educação superior, coloca, entre outras, as seguintes finalidades:

> I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
> [...]
> III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
> IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

> [...]
> VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
> [...]
> VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares. (Incluído pela Lei nº 13.174, de 2015). (Brasil, 1996, Art. 43)

Neste sentido, pensar nos estudantes não cisgêneros, é pensar também para além do ambiente escolar e da sala de aula, é pensar no futuro das crianças e jovens enquanto trabalhadores e enquanto cidadãos participantes das práticas sociais. Isto requer nos perguntarmos além de “como serão acolhidos no ambiente escolar?”, também o “como serão inseridos no mercado de trabalho se não forem devidamente acolhidos no espaço escolar?”.

Pois se estas crianças e jovens não são acolhidos na escola, lugar de promoção do “progresso no mundo do trabalho”, se, ao contrário, são excluídos, há o aumento no número de evasão escolar para este público, então, como poderão vislumbrar serem inseridos no mundo do trabalho? O problema da não cisgeneridade na escola é um problema que vai além da escola, é uma problemática social, que requer políticas públicas adequadas a esta demanda social.

No parágrafo único do artigo 61, que discorre sobre os profissionais da educação básica escolar, determina que a formação desses profissionais deve atender às especificidades do exercício e terá entre seus fundamentos

> IV – a proteção integral dos direitos de crianças e adolescentes e o apoio à formação permanente dos profissionais de que trata o caput deste artigo para identificação de maus-tratos, de negligência e de violência sexual praticados contra crianças e adolescentes. (Incluído pela Lei nº 14.679, de 2023). (Brasil, 1996, Art. 61)

No corpo do texto da LDB as questões referentes à população LGBTQIAPN+, público-alvo da presente pesquisa, são tratadas de formas menos diretas e de forma abrangente. Em todo o texto fala-se sobre conscientização para prevenção e combate de violências de quaisquer formas e *bullying*, desenvolvimento de um educando capaz de exercer a cidadania, que as unidades de ensino têm autonomia para complementar

a base nacional comum através de uma parte diversificada atendendo às exigências das “características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (Brasil, 1996, Art. 26), “conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança, o adolescente e a mulher serão incluídos, como temas transversais, nos currículos” (Brasil, 1996, Art. 206, §7º) e respeito à diversidade.

A LDB apresenta uma lacuna significativa ao omitir qualquer menção explícita à população LGBTQIAPN+ e à orientação sexual. Essa ausência, mesmo diante das constantes atualizações da legislação, contribui para a invisibilização dessa comunidade no âmbito educacional. A decisão de não abordar questões relacionadas à sexualidade, historicamente presente nas políticas públicas brasileiras, perpetua desigualdades e discriminações impactando negativamente a vida escolar de estudantes LGBTQIAPN+. Embora a LDB mencione a formação dos profissionais da educação para a prevenção e denúncia de violências e o respeito às diversidades, essas disposições, por si só, são insuficientes para garantir a inclusão e o bem-estar dessa população.

Uma das exigências da LDB é a criação de um Plano Nacional de Educação (PNE) para que o Estado elabore planos de ação para os 10 anos seguintes para melhoria da educação, ampliação do acesso e permanência dos alunos. O plano em vigor é referente ao decênio 2014-2024 e foi sancionado pela Lei nº 13.005/2014.

Em seu artigo 2º, estabelece suas diretrizes, e entre elas estão a “universalização do atendimento escolar” (Brasil, 2014, Art. 2º, inciso II), “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (Brasil, 2014, Art. 2º inciso III), “formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade” (Brasil, 2014, Art. 2º, inciso V) e “promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.” (Brasil, 2014, Art. 2º, inciso X).

No parágrafo 1º, do Art. 5º, que versa sobre o monitoramento contínuo e avaliação periódica da execução do PNE e cumprimento de metas, diz que compete ao Ministério da Educação (MEC), à Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal, ao Conselho Nacional de Educação (CNE) e ao Fórum Nacional de Educação: “II -

analisar e propor políticas públicas para assegurar a implementação das estratégias e o cumprimento das metas” (Brasil, 2014, Art. 5º, §1º, inciso II).

Na meta 7, que propõe o aumento do fomento da qualidade da educação básica em todas as suas etapas e modalidades, melhorando o fluxo escolar e a aprendizagem de modo a atingir as médias nacionais para o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) estabelecidas para o período, tem como algumas de suas metas

> 7.23) garantir políticas de combate à violência na escola, inclusive pelo desenvolvimento de ações destinadas à capacitação de educadores para detecção dos sinais de suas causas, como a violência doméstica e sexual, favorecendo a adoção das providências adequadas para promover a construção da cultura de paz e um ambiente escolar dotado de segurança para a comunidade;
> [...]
> 7.28) mobilizar as famílias e setores da sociedade civil, articulando a educação formal com experiências de educação popular e cidadã, com os propósitos de que a educação seja assumida como responsabilidade de todos e de ampliar o controle social sobre o cumprimento das políticas públicas educacionais;
> 7.29) promover a articulação dos programas da área da educação, de âmbito local e nacional, com os de outras áreas, como saúde, trabalho e emprego, assistência social, esporte e cultura, possibilitando a criação de rede de apoio integral às famílias, como condição para a melhoria da qualidade educacional;
> 7.30) universalizar, mediante articulação entre os órgãos responsáveis pelas áreas da saúde e da educação, o atendimento aos (às) estudantes da rede escolar pública de educação básica por meio de ações de prevenção, promoção e atenção à saúde; (Brasil, 2014, Meta 7)

O PNE, assim como a LDB, não trata diretamente da educação para as questões de identidade de gênero, performance de gênero e orientação sexual. Este documento também trata sobre o tema citando diversidade, formação do cidadão, articulação entre diversas áreas para garantia de direitos e respeito à diversidade.

Outro documento previsto pela LDB é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que

> é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE).

> […]
> e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (Brasil, 2018, p. 7)

Este é um documento de grande importância para a educação, uma vez que deve ser usado para alinhar políticas e ações, nos âmbitos federal, estadual e municipal, no que se refere “à formação de professores, à avalição, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação.” (Brasil, 2018, p.8).

O documento apresenta as 10 competências gerais da educação básica, que devem ser desenvolvidas ao longo da educação básica e que “pretendem assegurar, como resultado do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, uma formação humana integral que vise à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (Brasil, 2018, p. 25)”. Entre elas temos:

> 6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
> 7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
> 8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
> 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (Brasil, 2018, p. 9-10)

Nas competências citadas percebemos que a educação básica deve ser capaz de formar cidadãos que consigam valorizar a diversidade de culturas, conhecimentos, saberes, vivências, alinhando-os com sua vida no trabalho e na sociedade de forma crítica e responsável; ser capaz de analisar as informações que recebe, analisá-las, emitir opiniões e defender suas ideias, respeitando a si e aos

outros; seja capaz de promover os direitos humanos; conheça e aprecie a saúde física e mental, reconhecendo-se na diversidade humana, agindo com empatia e buscando a resolução de conflitos através de diálogos, fazendo-se respeitar e respeitando os demais; acolhendo e valorizando a diversidade dos indivíduos e grupos sociais sem qualquer forma de preconceito. Em todo o documento, são colocados como preceitos o respeito, a empatia, o diálogo, o combate aos mais diversos tipos de violência e ao combate à discriminação, qualquer que seja.

Em seu compromisso com a educação integral, apresenta de forma explícita que

> a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades. (Brasil, 2018, p. 14)

Ainda esclarece que a BNCC está comprometida com a educação integral no que

> se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir. (Brasil, 2018, p.14)

O que o documento apresenta de novo é uma seção de nome “Base Nacional Comum Curricular: igualdade, diversidade e equidade” (Brasil, 2018, p. 15) que coloca que

> Nesse processo, a BNCC desempenha papel fundamental, pois explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e expressa, portanto, a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas. Essa

> igualdade deve valer também para as oportunidades de ingresso e permanência em uma escola de Educação Básica, sem o que o direito de aprender não se concretiza.
> O Brasil, ao longo de sua história, naturalizou desigualdades educacionais em relação ao acesso à escola, à permanência dos estudantes e ao seu aprendizado. São amplamente conhecidas as enormes desigualdades entre os grupos de estudantes definidos por raça, sexo e condição socioeconômica de suas famílias.
> Diante desse quadro, as decisões curriculares e didático-pedagógicas das Secretarias de Educação, o planejamento do trabalho anual das instituições escolares e as rotinas e os eventos do cotidiano escolar devem levar em consideração a necessidade de superação dessas desigualdades. Para isso, os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes. (Brasil, 2018, p.15)

Nessa parte, o documento reconhece que o país naturalizou desigualdades no acesso e permanência na escola, e que entre essas desigualdades a questão da raça, sexo e condições socioeconômicas das famílias estão presentes. Ainda coloca que o poder público, através das Secretarias de Educação, deve levar em consideração essas desigualdades no momento do planejamento das ações e currículos, em busca da superação delas, buscando a equidade, reconhecendo que as necessidades dos estudantes são as mais diversas.

2.5 OS DIREITOS DAS PESSOAS NÃO CISGÊNERO NA EDUCAÇÃO MINEIRA: LEGISLAÇÃO, CURRÍCULO E POLÍTICAS PÚBLICAS

No estado de Minas Gerais, a legislação educacional vigente é o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), instituído pela Resolução nº 470, de 27 de junho de 2019, que foi elaborado seguindo as normativas das legislações nacionais já citadas. Ele é o caminho para se alcançar o que a BNCC aponta como educação integral e de qualidade.

É o currículo que “materializa o direito a aprender, uma vez que define o que ensinar, o porquê ensinar e o quando ensinar, conectando tudo isso às aspirações e às expectativas da sociedade e da cultura na qual a escola está inserida” (Minas Gerais, 2022a, p. 15-16), respeitando o “processo de ensino e aprendizagem em todos os seus tempos: nas infâncias, nas adolescências e nas juventudes” (Minas Gerais, 2022a, p. 16).

A efetivação do currículo se faz durante a elaboração coletiva, implementação e consolidação do Projeto Político Pedagógico de cada uma das unidades escolares através do processo de ação-reflexão-ação contando com o esforço coletivo e vontade política de todos os atores sociais envolvidos (Minas Gerais, 2022a). O documento defende que é nessa prática,

> na qual além da reflexão, ao desenvolvê-lo, criam-se as possibilidades de resgatar valores, rever teorias, ressignificar experiências e promover vivências e aprendizagens contextualizadas e significativas, enfim, construir um projeto que demonstre intencionalidade e convergência com o Currículo e a BNCC, bem como com a realidade do território, das escolas e dos estudantes. (Minas Gerais, 2022a, p. 16).

Convivência com as diferenças; superação de obstáculos; uma educação que promova a inclusão e o acesso; equidade; reconhecer e valorizar as diversidades; essas são algumas das formas como a educação para relações de gênero e sexualidade é tratada e trabalhada no CRMG.

No decorrer do documento, reconhece que é responsabilidade do Estado "assegurar políticas públicas que garantam o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos" (Minas Gerais, 2022a, p. 19). Ainda defende que para garantia desses direitos é necessário "pensar cada sujeito em sua singularidade, considerando seu desenvolvimento biopsicossocial, seus tempos de vivência" (Minas Gerais, 2022a, p. 19), levando em consideração que cada um tem seu ritmo e característica peculiar de aprender, e que para cada etapa e ano de escolaridade devem ser apresentadas as competências e habilidades a serem desenvolvidas de forma gradativa e processual.

Defende que o currículo só consegue garantir as premissas da educação de qualidade "quando construímos uma escola com todos, e não apenas 'para' todos, ou 'de' todos" (Minas Gerais, 2022a, p. 20). Em sua seção "1.9 Equidade, Diversidade e Inclusão", deixa claro que

> Pensar uma educação para a equidade é pensar em igualdade de oportunidades, numa educação focada na redução das desigualdades e numa lógica libertadora, que rompa o vazio de serviços públicos a uma significativa parcela da população, que, historicamente, é periférica. (Minas Gerais, 2022a, p. 22)

Essa escola para diversidade e para inclusão exige que professores, funcionários e estudantes tenham um novo modo de viver, e que esse novo modo é uma tarefa de aprendizado coletivo. E que

> A construção de ambientes escolares com estruturas organizativas e metodológicas democráticas, capazes de respeitar as diferenças geográficas e territoriais, de gênero**,** étnico-raciais, linguísticas, religiosas, as condições físicas, sensoriais, intelectuais e mentais e de linguagens diferenciadas, dentre outras, permite aos sujeitos do processo escolar uma nova perspectiva ao introduzirmos nos espaços escolares novos objetos de estudo: o pluralismo cultural, a liberdade, a justiça social, o respeito mútuo, o senso de coletividade, a solidariedade e o reconhecimento das diferentes modalidades educacionais. (Minas Gerais, 2022a, p. 22)

Reconhece que este é um desafio e que existem perguntas que ainda precisam ser respondidas, como:

> o que é diversidade para os educadores de Minas Gerais? O que significa diversidade no Brasil e em Minas Gerais? Como o conceito de diversidade está imbricado no conceito de inclusão? Quais são as possíveis implicações da definição do conceito de diversidade sobre o currículo? Como incluir os desiguais? Quais estratégias de acesso e permanência devem ser conduzidas? Como gerar trajetórias escolares individuais sem gerar desigualdade? (Minas Gerais, 2022a, p. 22)

E provoca ao colocar que não há uma única resposta para as questões apresentadas, mas que é importante que o educador carregue consigo esses questionamentos e reflexões, e que construa de forma coletiva as respostas, uma vez que “o currículo é um processo contínuo de aprendizagem e discussão” (Minas Gerais, 2022a, p. 22).

E é na busca pela elaboração das respostas de forma coletiva das perguntas citadas e entendendo o currículo como processo contínuo, que o regimento escolar e o projeto político pedagógico das escolas devem ser produzidos em conjunto com toda a comunidade escolar, como veremos na seção a seguir.

2.6 OS DIREITOS DAS PESSOAS NÃO CISGÊNERO NOS DOCUMENTOS INTERNOS DA ESCOLA PESQUISADA

No âmbito escolar, temos dois dispositivos legais de grande importância, que são o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Regimento Escolar.

> O Projeto Político Pedagógico é o conjunto de diretrizes organizacionais e operacionais, que expressam e orientam as práticas pedagógicas e administrativas da escola, obedecidas as normas do sistema educacional. É a forma pela qual se exerce a autonomia da escola, levando-se em consideração os alunos, os professores, os demais servidores da escola e a comunidade escolar, como um dos meios de viabilizar a escola democrática e autônoma para todos, com qualidade social. (Minas Gerais, 2022b, p. 2)

Ele deve ser construído de forma coletiva, considerando os valores, concepções, princípios e crenças do grupo visando uma educação de excelência. Deve conter no PPP o resultado das reflexões coletivas sobre: finalidade da escola, estrutura organizacional, relações de trabalho, relação professor/aluno, processos de decisão, tempo escolar, organização dos alunos, conteúdos curriculares, procedimentos didáticos, linha metodológica da ação pedagógica, estratégias de trabalho, avaliação e recuperação, atividades culturais e de lazer, atividades de convívio social, entre outros (Minas Gerais, 2022b, p. 3). Todo esse trabalho de concepção contribui para fortalecer a escola, e o processo de construção de sua identidade e autonomia.

O regimento escolar é um

> […] documento normativo da instituição educacional, define os ordenamentos básicos da estrutura e do funcionamento da escola, devendo conter os princípios educacionais que orientam as atividades de cada curso, de cada nível, de cada etapa ou de cada modalidade de ensino oferecidos, bem como registra o compromisso formal dos diferentes segmentos da escola com a comunidade em que está inserida e as relações entre eles, para assegurar a execução do Projeto Político Pedagógico. (Minas Gerais, 2022b, p. 3)

O regimento, mesmo contendo partes com diretrizes comuns estabelecidas pelas instituições organizadoras da rede, deve ser a expressão da autonomia administrativa e pedagógica da escola, sendo construído coletivamente, devendo se

referir ao perfil da instituição, com suas características permanentes, garantindo para a comunidade escolar normas estáveis do funcionamento da escola e do PPP.

Ambos os documentos devem ser revistos e atualizados coletivamente a cada dois anos, podendo ser atualizados em tempo menor caso haja mudança da legislação vigente ou transformações da própria comunidade em que a escola está inserida (Minas Gerais, 2022b, p. 3).

O Regimento Escolar em vigor na escola foi revisto pela última vez em 2022, e traz a missão da escola, que é

> Orientar, auxiliar, contribuir, instruir e formar cidadãos capazes de discernir, dialogar, criar, organizar e se (re)integrar de modo consciente, contribuindo para o desenvolvimento mútuo da comunidade/escola e da sociedade. Isso, por meio de um ensino acolhedor, intencional e sistematizado dos conhecimentos historicamente construídos, que possibilite o crescimento humano integral dos educandos. (Escola Estadual, 2022b, p. 5)

A missão também pode ser encontrada na página 6 do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, também com data da última revisão em 2022. Ao observar o regimento, percebemos que não constam quaisquer projetos ou menções a projetos que sejam fixos no calendário escolar anual da escola.

Diversos pontos do texto versam sobre igualdade, tolerância, cidadania, vida social, desenvolvimento da ética da solidariedade, respeito à diversidade, pluralismo cultural, diversidade religiosa, fortalecimento de vínculos com a sociedade, pensamento crítico, inibição de comportamento discriminatórios e condutas antidemocráticas, desenvolvimento de valores fundamentais para a vida pessoal e social, responsabilidade, direitos e deveres. Percebemos que o documento apresenta ações e preceitos que circundam o tema do presente trabalho, as aproximações estão nos seguintes trechos

> Art. 83 – O currículo do ensino fundamental tem uma base nacional comum e uma parte diversificada para atender às necessidades, possibilidades, e peculiaridades locais e as características da clientela.
> […]
> §12 – No ensino fundamental, as áreas de conhecimento devem se articular com as áreas de educação para a Cidadania definida: saúde, sexualidade*, vida familiar e social, meio ambiente, trabalho, cultura, ciência e tecnologia e as linguagens. (Escola Estadual, 2022b, p. 22 e 23 – *grifo da autora)

Percebe-se nesse trecho, que a aproximação com o tema está no uso da palavra sexualidade, que foi destacada na citação pela autora do presente trabalho, o que é pouco para tratar das diversas facetas e complexidades que englobam o tratamento educacional das relações de gênero e sexualidade. O termo sexualidade aparece mais uma vez no texto do regimento em seu artigo 88, que diz que

> Os conteúdos das áreas de conhecimento deverão estar articulados com as experiências de vida do aluno, problematizando temas relacionados à saúde, sexualidade*, vida familiar e social, meio ambiente, trabalho, tecnologia, cultura e linguagens, podendo ser ministrados de forma interdisciplinar, conforme previsto na Proposta Pedagógica. (Escola Estadual, 2022b, p. 24, *grifo da autora)

No regimento escolar também constam as normas para realização da matrícula, em seu Capítulo III – Da matrícula. A documentação necessária para efetivação da renovação da matrícula vem descrita no Art. 104 do documento.

> Ao se apresentar na unidade de ensino para a renovação da matrícula, os pais/responsáveis ou o próprio aluno, quando maior de idade, deverão apresentar:
> I. Documento de Identidade ou, na sua ausência, Certidão de Nascimento do aluno, original e cópia;
> II. CPF do aluno, original e cópia, sendo obrigatória a apresentação se o aluno for maior de idade e facultativa quando menor de idade;
> III. Comprovante de residência, original e cópia, no nome de um dos pais/responsáveis ou do aluno. São considerados comprovantes válidos as contas de água, de energia ou telefone;
> IV. Ficha de renovação assinada pelo aluno, quando maior de idade, ou pelo responsável legal, quando menor de idade.
> §1º - Para a renovação da matrícula do aluno menor de idade, é necessária, ainda, a apresentação de documento de identidade e do CPF, originais e cópias, de um dos pais/responsáveis.
> §2º - Caso o estudante seja declarado com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidade/Superdotação, é necessária a apresentação de laudo médico, original e cópia.
> §3º - As unidades escolares disponibilizarão a ficha de renovação de matrícula. (Escola Estadual, 2022b, p. 26)

Percebe-se que não consta no regimento a possibilidade do fornecimento de ficha para solicitação de uso de nome social por algum estudante que tenha interesse, documento que deveria ser ofertado no ato da matrícula. O uso de nome social nas escolas de Minas Gerais foi autorizado pela Resolução SEE MG nº 3423, de 26 de maio de 2017.

Na página 27 do Regimento Escolar, em seu artigo 116, é descrita a documentação que deverá ser apresentada na escola pelos responsáveis legais ou discente maior de idade, quando da formalização da matrícula ao ser encaminhado para a escola através do Sistema Único de Cadastro e Encaminhamento para Matrícula (SUCEM), documentação essa idêntica à apresentada na renovação da matrícula já citada no presente texto, onde novamente não consta a possibilidade do fornecimento da ficha de solicitação de uso do nome social na escola.

Percebemos a ausência do fornecimento da ficha supracitada também no Título IX – Dos Registros, Escrituração e Arquivos Escolares, Capítulo I – Da Escrituração Escolar e Arquivo, o artigo 250 diz

> São adotados os seguintes instrumentos para registro da escrituração escolar:
> […]
> XI. Pasta individual do aluno referente à vida escolar do aluno, devendo conter os seguintes dispositivos:
> a) certidão de nascimento, carteira de identidade, xerox;
> b) declaração provisória de transferência;
> c) ficha individual;
> d) histórico escolar e/ou transferência;
> e) requerimento de matrícula;
> f) atestado médico, se for o caso;
> g) documentos capazes de garantir ao aluno tratamento especial previsto na legislação vigente (Decreto-Lei 1.044/69, comprovadas por laudo médico fornecido por órgão oficial ou entidade que mereça fé pública; conforme disposições no Regimento Escolar). (Escola Estadual, 2022b, p. 44)

Ainda no regimento encontramos trechos que falam sobre respeito e que deve-se tratar “com dignidade o aluno, não usando termos constrangedores, mesmo quando necessária à repreensão” (Escola Estadual, 2022b, inciso XXIII, p. 39); “a criança e o adolescente têm o direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e leis” (Escola Estadual, 2022b, Art. 222, p. 41); “o direto ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais” (Escola Estadual, 2022b, Art. 224, p. 41); o aluno deve “ser considerado e valorizado em sua individualidade sem comparações nem preferências, pelo diretor,

professores, funcionários e colegas” (Escola Estadual, 2022b, Art. 225, inciso II, p. 41); tem o direito de “utilizar as instalações e dependências da Escola que lhe forem destinadas, na forma e nos horários para isto reservados” (Escola Estadual, 2022b, Art. 225, inciso VI, p. 41); e “é dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor” (Escola Estadual, 2022b, Art. 226, p. 42).

Nos textos citados aqui percebemos que o respeito aos estudantes em sua individualidade é um princípio defendido pela escola, e portanto, pela comunidade escolar, uma vez que o documento deve ser, teoricamente, escrito pela coletividade da comunidade escolar. Em comparação com outras partes, citadas anteriormente, percebemos que o direito ao uso do nome social tem sido negligenciado pela escola, uma vez que não consta a existência nem e a possibilidade de fornecimento da ficha de autorização de uso do nome social na escola.

O Projeto Político Pedagógico reconhece em seu marco situacional, atualizado em 2022, que a

> comunidade escolar é composta por um público heterogêneo: em classes sociais (alunos oriundos de outros bairros, de escolas particulares à situação de risco social), em diversidade sociocultural (com várias perspectivas de religião, de gênero, de etnia, de capital-cultural, de padrão de consumo etc.) […] (Escola Estadual, 2022a, p. 5)

Em seu marco filosófico, ressalta seus valores:

> Nossa escola é pautada: pelo respeito e o amor ao próximo; pela solidariedade, a amizade e o afeto; pela empatia, caridade, pelo respeito a todas as religiões; pela democracia, justiça e equidade; pela ética, compromisso, disciplina e responsabilidade; pelo anti-racismo, tolerância e humildade, pelo desenvolvimento humano integral, pela diversidade de identidades e pluralidade de ideias. (Escola Estadual, 2022a, p. 6)

Ainda dentro do marco filosófico, coloca como um dos objetivos oferecer aos alunos condições de “tornarem-se sujeitos críticos, capazes de exercer sua plena cidadania, interagindo e participando na vida social” (Escola Estadual, 2022a, p. 6). No capítulo 3 – Diagnóstico, o tópico 3.2.2 trata da Diversidade e Inclusão na aprendizagem, e defende que o PPP “deve conter a realidade escolar e, neste sentido,

as ações realizadas precisam garantir a inclusão e a qualidade da educação para todos os estudantes.” (Escola Estadual, 2022a, p. 18).

Disserta que ao se falar em qualidade educacional

> […] é preciso levar em consideração a implementação de uma educação que busque formar cidadãos e cidadãs conscientes do ambiente que os cerca e das diferenças existentes entre os diversos sujeitos que compõem nossa sociedade. Neste âmbito, é fundamental se pensar no desenvolvimento de ações para a cidadania e os direitos humanos, para a educação das relações étnico-raciais e para a educação ambiental. O Currículo Referência de Minas Gerais e a BNCC nos convidam a olhar para a educação do ponto de vista do desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para a formação de cidadãos conscientes e respeitosos. (Escola Estadual, 2022a, p. 18)

Nestes trechos e em outros pontos, são citados, assim como no regimento escolar, valores como respeito à diversidade, empatia, combate à discriminação de qualquer tipo e à violência, mas não consta no texto a educação para as relações de identidade de gênero e sexualidade, apesar de, nos planos de ação, no final do documento, terem dois planos direcionados para trabalhar o “respeito à diversidade” com os estudantes, um deles sendo direcionado para o incentivo de discussões sobre questões de gênero e relações étnico-raciais. O que é pouco, mas já demonstra um passo na construção de ações voltadas para atendimento, visibilidade e respeito dos estudantes que fazem parte da comunidade LGBTQIAPN+.

2.7 CONSIDERAÇÕES PARCIAIS ACERCA DO CASO DE GESTÃO

No decorrer deste capítulo, percebemos que a escola apresenta, pelo menos, quatro pontos críticos relacionados ao acolhimento dos estudantes não cisgênero e sua permanência na escola. O primeiro elemento é relacionado à falta de um protocolo atitudinal/comportamental para acolhimento da pauta de estudantes não cisgênero na escola. Esse ponto crítico pode ser observado nos relatos dos estudantes referentes ao não respeito ao uso do nome social pelos profissionais da escola, mesmo quando informados da existência desse direito, que é previsto desde a promulgação da Resolução SEE nº 3423/2017.

Outro momento em que exemplificamos esse ponto crítico é o relato da formatura do 3º ano do ensino médio de 2022, na qual foram produzidos certificados com mensagens para os formandos e, por não ser uma informação repassada pela gestão da escola, um certificado foi produzido com o nome social de um estudante trans masculino e precisou ser refeito às pressas, ou seja, reescrito com seu nome morto, pois a família não tinha conhecimento do processo de transição do adolescente. Isso deixa claro que as informações sobre os cuidados e o acolhimento dos alunos não cisgênero não são devidamente transmitidos – bem como tratados - pela gestão escolar.

É importante ressaltar que o não respeito ao nome social pode gerar um sentimento de não pertencimento àquele lugar, uma vez que “o nome é o sinal que nos identifica e individualiza, afirmando a identidade de cada pessoa no grupo em que está inserida e na sociedade” (Biscaia, 2021), podendo gerar a evasão escolar desse estudante, além de muitos outros danos para a vida pessoal e social do mesmo.

O segundo elemento crítico é relacionado à infraestrutura da escola, que no ano de 2023, apresentava o banheiro masculino de uso coletivo com a porta de entrada danificada possibilitando que a parte interna do banheiro fosse vista mesmo com ela fechada, as cabines sem as portas e os mictórios posicionados de frente para as cabines, sem qualquer divisória que pudesse gerar qualquer tipo de privacidade, o que pode ser observado nas figuras 8 a 13 da seção 2.3. No ano de 2024, o banheiro passou por reformas, tendo a porta de entrada trocada e as cabines recebendo portas novas. Porém, ainda inexiste qualquer barreira privativa entre os mictórios e as cabines.

O terceiro ponto observado é a ausência de protocolos que orientam os profissionais da secretaria no acolhimento dos estudantes não cis no momento da matrícula e no tratamento de sua documentação nos arquivos escolares. Em nenhum dos documentos legais da escola, ou seja, Regimento Escolar e Projeto Político Pedagógico, há previsão de tratamento para esses discentes.

Não há previsão da disponibilização no ato da matrícula do formulário de requisição do uso do nome social previsto na Resolução SEE nº 3423/2017, nem consta que esse documento tem que constar da pasta do discente, se for o caso, conforme descrito na seção 2.6. Não há previsão nos documentos o uso do nome social e como se dará a comunicação do mesmo para os demais profissionais da

escola. E para além de não haver previsão, o oferecimento do formulário do uso do nome social não acontece durante a matrícula.

O quarto elemento crônico é a falta de formação continuada para todos os profissionais da escola. Na seção 2.3, está descrito como o festival proposto para trabalhar temas de importância para a comunidade escolar, dentre eles as questões relacionadas à população LGBTQIAPN+, foi suspenso, e que das ações de formação previstas no projeto, somente uma relacionada à gênero e sexualidade aconteceu.

Percebe-se a falta de uma programação consistente e contínua de formação para que situações de discriminação e preconceitos ocasionadas pelos profissionais da escola sejam diminuídas, e melhore a relação entre os profissionais e os discentes. Cabe salientar que a formação continuada deve ser fornecida para todos os profissionais da escola, começando pelos ATBs que são a porta de entrada na escola e que fazem o atendimento para matrícula e tratamento da documentação dos estudantes, para os ASBs que lidam diretamente com eles pelos corredores auxiliando a observá-los nas dependências da escola, como também os professores e especialistas em educação básica da escola, que lidam diretamente com os discentes em sala de aula e em conversas particulares e em conjunto com a família. Nota-se que não foi mencionada a equipe diretiva, isso porque ela está e não é, uma vez que é composta por professores e especialistas da escola que se candidatam para exercer as funções diretivas da escola por um determinado tempo.

A professora Dayanna Louise Leandro dos Santos (2019) em sua pesquisa apontou que a falta de acolhimento pelos profissionais da escola é um fato que agrava a marginalização e a exclusão desses estudantes, além de contribuir para um ambiente educacional hostil e discriminatório. Aponta também, que esse tipo de atitude perpetua e reforça a ideia de que corpos não-cis não pertencem a esse espaço, pois seriam indesejáveis.

Essa falta de acolhimento, defende Santos (2019), pode levar a um ciclo de evasão escolar desses estudantes trans, uma vez que ao serem hostilizados e não terem suporte, se sentem forçados a abandonar a escola. Esse processo é conhecido como “expulsão indireta”, onde, o acúmulo do quadro de violência vivido por eles, com os conflitos familiares, a dificuldade em conciliar emprego e estudo, e a escola, em vez de ser um espaço de aprendizado e crescimento, se tornando um local de

sofrimento e exclusão, acabam por fazer com que esses estudantes abandonem sua escolarização (Santos, 2019, p. 135-136).

Tendo apresentado os pontos críticos observados durante a pesquisa na escola, daremos início, no próximo capítulo, à apresentação do referencial teórico e metodologia de pesquisa utilizada.

3 PARA PENSAR ALÉM DA CISCOLONIALIDADE: POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO, GESTÃO DO ESPAÇO ESCOLAR E O PENSAMENTO DECOLONIAL NÃO CISNORMATIVO E CISSEXISTA

O referencial teórico desta dissertação tem por base a teoria decolonial, de modo a refletirmos sobre a questão das políticas públicas em educação e a gestão do espaço escolar pesquisado. Assim, partimos do pensamento do Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C), constituído por intelectuais latino-americanos, entre outros, desde a década de 1990, tendo como norte a obra de Aníbal Quijano "*Colonialidad y modernidad-racionalidad*".

> O atual padrão de poder mundial consiste na articulação entre: 1) a colonialidade do poder, isto é, a ideia de "raça" como fundamento do padrão universal de classificação social básica e de dominação social; 2) o capitalismo, como padrão universal de exploração social; 3) o Estado como forma central universal de controle da autoridade coletiva e o moderno Estado-nação como sua variante hegemônica; 4) o eurocentrismo como forma hegemônica de controle da subjetividade/ intersubjetividade, em particular no modo de produzir conhecimento. (Quijano, 2002, p. 3)

Como nos mostra a Professora Luciana Maria de Aragão Ballestrin (2013), em seu texto "América Latina e o giro decolonial", o grupo M/C se constitui como "um movimento epistemológico[29] fundamental para a renovação crítica e utópica das ciências sociais na América Latina no século XXI" (Ballestrin, 2013. p. 90).

Arturo Escobar diz que a constituição do grupo M/C se fez pela necessidade de um "programa de investigação" (Ballestrin, 2013, p. 99), cujo paradigma é posto a partir do rompimento epistemológico com os conceitos engendrados pelos estudos subalternos latino-americanos (Ballestrin, 2013). O pensamento decolonial consiste e tem por problema central da ciência e da teoria política desenvolvidas na América latina, o que Anibal Quijano e outros identificam como colonialidade do poder, do saber e do ser (Quijano, 2010; Maldonado-Torres, 2008).

Segundo este pensamento, a colonialidade do poder, do saber e do ser parte do fortalecimento "[...] de uma defesa epistêmica, teórica e política, para compreender

---

[29] A epistemologia é o estudo da formação do conhecimento, da diferença entre o senso comum e a ciência, entre outras coisas.

e atuar no mundo, marcado pela permanência da colonialidade global nos diferentes níveis da vida pessoal e coletiva" (Ballestrin, 2013 p.91).

> Para dicirlo em otras palavras, el colonialismo há sido uma de las experiências históricas constitutivas de la colonialidade, pero la colonialidade no se agota em el colonialismo sino que incluye muchas otras experiências y articulaciones que operan incluso em nuestro presente. (Restrepo; Rojas, 2010, p. 16)[30]

O momento histórico, que é a base do pensamento decolonial, tem sua marca central de reflexão nos movimentos de descolonização do que se designou "terceiro mundo", a partir do pós-colonialismo engendrado depois da metade do século XX. Catherine Walsh, ao definir o propósito do coletivo M/C, afirma que a "expressão" é 'decolonização' - com ou sem hífen - e não 'descolonização', pois "[...] a supressão da letra 's' marcaria a distinção entre o projeto decolonial do Grupo Modernidade/Colonialidade e a ideia histórica de descolonização, via libertação nacional durante a Guerra Fria [...]*"* (Ballestrin, 2013, p.108).

> O projeto des-colonial difere também do projeto pós-colonial (...) A teoria pós-colonial ou os estudos pós-coloniais estão entre a teoria crítica da Europa (Foucault, Lacan e Derrida), sobre cujo pensamento se construiu a teoria pós-colonial e/ou estudos pós-coloniais, e as experiências da elite intelectual nas ex-colônias inglesas na Ásia e África do Norte. (Mignolo, 2010, *apud* Balletrin, 2013 p.108)

Segundo Ballestrin (2013),

> A emancipação jurídico-política da África e da Ásia, processos que culminam nos anos 1970, foram produzidas densas e consistentes reflexões sobre uma época denominada pós-colonial (BHABHA, 1999; SAID, 2001; HALL, 1997; entre outros) indicando que o colonialismo teria terminado. Apesar de o colonialismo tradicional ter chegado ao fim, para os autores do grupo 'Modernidade/Colonialidade' as estruturas subjetivas, os imaginários e a colonização epistemológica ainda estão fortemente presentes. (Ballestrin, 2013 p.91)

---

[30] "Por outras palavras, o colonialismo tem sido uma das experiências históricas constitutivas da colonialidade, mas a colonialidade não se limita ao colonialismo, mas inclui muitas outras experiências e articulações que operam mesmo no nosso presente". (Traduzido pela autora.)

Neste sentido, quando falamos de ciscolonialidade e cisnormatividade queremos nos referir justamente às estruturas coloniais subjetivas, imaginárias e epistemológicas que têm nos gêneros feminino e masculino, ou seja, no binarismo sexual, sua presença marcada ainda hoje nas estruturas sociais dos países que sofreram com a colonização engendrada pelos países europeus. Como nos explica a Professora e Pesquisadora Viviane Vergueiro (2016),

> A apresentação destas complexidades interseccionais traz consigo um abalo nas premissas cisnormativas, especialmente na medida em que desestabiliza simplificações estereotípicas sobre comunidades e pessoas trans travestis, entre outras. Ao pensarmos sobre caminhos decoloniais, falaremos sobre a importância da autocrítica constante que implique em reflexões interseccionais. Os estereótipos e simplificações sobre comunidades e pessoas trans travestis podem ser analisados como consequências de processos de naturalização da cisgeneridade. Durante minha apresentação no Seminário Enlaçando Sexualidades, comentei sobre algumas frases que ilustrariam um pouco destes processos: “esta pessoa é biologicamente homem” / “nasceu homem” “era ela, virou ele” / “homens, mulheres e trans” “nossa, parece mulher de verdade” “mas a voz é de homem” “nasceu em corpo errado” “incongruência” / “transtorno de id. de gênero” Note-se como estas colocações tanto idealizam um ou outro eixo da cisgeneridade como “natural” e “biológico”, quanto os tomam como a base “ideal” para definir vivências tidas como “fora” da cisgeneridade como transtornadas, doentes, inferiores. São estes processos normativos que constituem, em níveis institucionais e não institucionais, forças cistêmicas como o cissexismo e cisnormatividade. (Vergueiro, 2016, p. 263)

Para discutirmos alguns dos conceitos centrais do pensamento decolonial e adentrarmos na crítica decolonial cisnormativa e cissexista, traçaremos, no próximo subitem deste capítulo, algumas definições que estão na base da teoria decolonial.

3.1 PENSAMENTO DECOLONIAL E CISCOLONIALIDADE: ALGUNS CONCEITOS CENTRAIS PARA PENSAR

O pensamento e as concepções decoloniais e suas potencialidades epistemológicas e políticas no contexto global, têm sido nos últimos anos, objeto de estudo de intelectuais como o filósofo argentino Enrique Dussel, o sociólogo peruano Aníbal Quijano, o semiólogo e teórico cultural argentino Walter Mignolo, o sociólogo português Boaventura de Sousa Santos, a pedagoga brasileira Vera Candau, a

pedagoga norte-americana radicada no Equador Catherine Walsh (EPAA/APE, 2018). O termo decolonial

> [...] deriva de uma perspectiva teórica que estes autores expressam, fazendo referência às possibilidades de construção de um projeto voltado para uma análise crítica e transdisciplinar, em contraposição às tendências acadêmicas eurocêntricas. Uma das principais proposições epistemológicas destes intelectuais é o questionamento da geopolítica do conhecimento, entendida como a estratégia modular da modernidade que, de um lado, afirmou suas teorias, seus conhecimentos e seus paradigmas como verdades universais e, de outro, invisibilizou e silenciou os sujeitos que produzem outros conhecimentos. Desde as concepções decoloniais, modernidade e colonialidade são duas faces da mesma moeda e, portanto, uma educação decolonial requer pensar a partir dos sujeitos subalternizados pela colonialidade. (EPAA/AAPE, 2018)

É deste lugar de subalternização trazida pela colonialidade que procuramos refletir os conceitos de cisnormatividade e ciscolonialidade, visto que estas são formas de entender a sexualidade pelo viés biológico gerado pela visão de que existem apenas dois sexos, o masculino e o feminino, uma forma de sexualidade saudável, apenas entre sexos opostos, apenas uma forma de relacionamento entre casais, a monogamia, apenas uma maneira de viver uma vida feliz, se prendendo ao biológico e se casando com alguém do sexo oposto para gerar filhos, que igualmente devem respeitar o biológico e crescer para repetir a vida dos pais.

Esta visão de felicidade, obviamente, é uma visão normativa, pois busca mostrar uma imagem de obediência, tanto biológica quanto religiosa, sobre a vida que todos devem levar e desejar se quiserem ser saudáveis e felizes, e viverem em harmonia social. Esta visão heteronormativa e cisnormativa acerca do gênero e da sexualidade é uma visão que se espalhou pelos povos através do colonialismo, marcadamente religioso e biologizante, visto que o fator biológico apenas serve como apêndice para legitimar a visão religiosa, cuja origem está na constituição da família como instituição mantenedora da ordem social.

Em seu *Discurso sobre o colonialismo*, o ensaista e político Aimé Fernand David Césaire diz:

> Entre o colonizador e o colonizado, só há espaço para o trabalho forçado, intimidação, a pressão, a política, os impostos, o roubo, o estupro, a imposição cultural, o desprezo, a desconfiança, o

> necrotério, a presunção, a grosseria, as elites descerebradas, as massas aviltadas.
> Nenhum contato humano, porém, relações de dominação e submissão que transformaram o homem colonizador em peão, em capataz, em carcereiro, em açoite, e o homem nativo em instrumento de produção.
> É minha vez de apresentar uma equação: colonização = coisificação. (Césaire, 2008, p. 24)

Ela também questiona:

> Colonização e civilização? A maldição mais comum nessa questão é a de ser enganado em sua boa-fé pela hipocrisia coletiva, perita em situar mal os problemas para melhor legitimar as odiosas soluções oferecidas. Isso significa que o essencial aqui é ver com nitidez, pensar com nitidez, entender temerariamente, responder com nitidez à inocente pergunta inicial: o que, em seu princípio, é a colonização? É concordar que não é nem evangelização, nem empreendimento filantrópico, nem vontade de empurrar para trás as fronteiras da ignorância, da doença e da tirania, nem expansão de Deus, nem extensão do Direito; é admitir de uma vez por todas, sem recuar ante as consequências, que o gesto decisivo aqui é o do aventureiro e do pirata, dos merceeiros em geral, do armador, do garimpeiro e do comerciante; do apetite e da força, com a sombra maléfica, por trás, de uma forma de civilização que, em um momento de sua história, se vê obrigada internamente a estender à escala mundial a concorrência de suas economias antagônicas. (Césaire, 2008, p. 10).

O que os autores Eduardo Restrepo e Axel Rojas (2010), no texto "*Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*", querem dizer quando afirmam que a colonialidade não se esgota no colonialismo, é justamente porque a colonialidade abarca articulações que operam ainda na atualidade, ainda que a era colonialista tenha terminado historicamente com a emancipação das colônias.

A noção de colonialidade que os autores trazem, assim como Aimé Césaire, e que é uma das prerrogativas do pensamento decolonial, quer mostrar o quanto o colonialismo deixou marcas e experiências da dominação europeia nos vários âmbitos da vida social, inclusive na subjetividade e sexualidade, na maneira pela qual os indivíduos das ex-colônias ainda vivem, seja materialmente ou intelectualmente, materialmente porque são ainda vítimas do sistema econômico capitalista e intelectualmente porque ainda são dependentes das formas de conhecimento e saber eurocentradas.

> Al definir un espacio, al trazar unos bordes, al mismo tiempo se define un interior y un exterior. Entonces, si entiende la modernidad como un

> proyecto civilizatório, lo que está en juego con ella es la configuración de un nosotros-moderno en nombre del cual se interviene sobre territórios, grupos humanos, conocimientos, corporalidades, subjetividades y practicas, que en su diferencia son producidas como no-modernas. Es precisamente esa exterioridad de la modernidade, esa diferencia, la que en la inflexión decolonial se denomina *diferencia colonial*. Nociones como *colonialidad del saber y colonialidad del ser* se derivan de esta conceptualización. (Restrepo; Rojas, 2010, p. 19)[31]

É na noção de modernidade como um projeto civilizatório que o pensamento decolonial define seu fim emancipatório, pois esta concepção de modernidade, trazida pela hegemonia europeia sobre o que é ser ou não moderno, fez com que os países que foram colonizados e, portanto, se tornaram ex-colônias fossem tidos como atrasados, exóticos, rudimentares, o que acabou por moldar uma diferença entre as práticas e subjetividades, entre as produções e os modos de produzir, entre os saberes e os seres.

Neste sentido é que foram cunhados os conceitos de colonialidade do saber e do ser, que devem ser entendidos com a concepção decolonial de que tais diferenças entre as potências europeias e os ex colonizados foram demarcadas a partir da concepção de modernidade como projeto civilizatório, ou seja, o civilizado apenas pode ser de tal maneira se tiver inserido na modernidade, que é também uma passagem para a racionalidade.

O semiólogo e professor Dr. Walter Mignolo apresenta uma nova visão ao propor

> [...] una doble inversión a la idea del 'pienso luego soy' cartesiano, a través del 'soy donde pienso, en el cual se articulan la geo-política (marcada por la clasificación territorial imperial, por exemplo, tercer mundo, países subdesarrollados etc) y la corpo-política (cuerpos y

---

[31] "Ao definir um espaço, ao desenhar fronteiras, definem-se ao mesmo tempo um interior e um exterior. Então, ao se entender a modernidade como um projeto civilizacional, o que está em jogo com ela é a configuração de um nós-moderno em nome do qual intervimos sobre territórios, grupos humanos, saberes, corporalidades, subjetividades e práticas, que na sua diferença eles são produzidos como não modernos. É precisamente essa exterioridade da modernidade, essa diferença, que na inflexão decolonial se chama diferença colonial. Noções como colonialidade do conhecimento e colonialidade do ser derivam desta conceituação." (Traduzido pela autora.)

> lenguas que estan fuera de la epistemologia imperial). (Maldonado-Torres, 2007, p. 193 *Apud* Restrepo; Rojas, 2010, p. 20)[32]

A dupla inversão à fórmula racionalista do princípio cartesiano proposta pelo pensamento decolonial deseja articular outras formas de pensar, marcadas pela inserção das ex-colônias na geopolítica mundial, em que as vozes e os corpos daqueles que nelas nasceram serão respeitados e vistos através de outra epistemologia e outra noção de modernidade, que não é, e nem pode ser, a epistemologia da modernidade eurocêntrica imperialista, colonialista.

Deve-se articular outras formas políticas, ou seja, outras maneiras de pensar o território, o poder e o saber daqueles que fazem parte desses territórios, como é o caso das minorias, indígenas, mulheres, negros, e, também, dentro dessas minorias, os não cisgênero, pois a binaridade de gênero é uma marca da colonialidade, de adestramento de corpos e subjetividades aos moldes da família tradicional imperial e colonialista.

> Por tanto, entendemos la inflexión decolonial como una corriente intelectual definida em torno a una serie de problematizaciones, que ha elaborado un sistema más o menos coerente de conceptos para dar cuenta de estás, y que há constituido una narrativa sobre sus genealogias y alcances intelectuales y políticos. A nuestra manera de ver, los intelectuales associados a la configuración y consolidación de este proyecto decolonial buscan contribuir, mediante intervenciones decoloniales, a hacer posibile la transformación no sólo de los contenidos sino también de los términos (de las condiciones) de las conversaciones sobre el sistema mundo moderno/colonial y sus diversas articulaciones locales. (Restrepo; Rojas, 2010, p. 22)[33]

É no campo dessas diversas manifestações e articulações locais que pensamos o objeto de análise desta dissertação de mestrado, pois é na escola e no

---

[32] "[…] uma dupla inversão à ideia do cartesiano 'Penso, logo existo', através do 'Estou onde penso', em que se articulam as geopolíticas (marcadas pela classificação territorial imperial, por exemplo, terceiro mundo, países subdesenvolvidos etc) e corpo-política (órgãos e linguagens que estão fora da epistemologia imperial)" (Traduzido pela autora.)

[33] "Portanto, entendemos a inflexão decolonial como uma corrente intelectual definida em torno de uma série de problematizações, que desenvolveu um sistema de conceitos mais ou menos coerente para dar conta destas, e que constituiu uma narrativa sobre suas genealogias e alcance intelectual e político. A nosso ver, os intelectuais associados à configuração e consolidação deste projeto decolonial procuram contribuir, através de intervenções decoloniais, para tornar possível a transformação não só dos conteúdos, mas também dos termos (das condições) das conversas sobre o moderno /sistema mundial colonial e suas diversas articulações locais." (Traduzido pela autora.)

ambiente educacional que podemos articular maneiras outras de pensar a política, a subjetividade, os corpos, a sexualidade e as maneiras de ser e de saber.

Vivemos no Brasil um sistema de ensino escolástico[34], herdeiro de uma concepção de escola europeia, em que o saber vem de cima para baixo, já vem pronto como em uma cartilha para ser reproduzida pelos alunos, como se estes fossem desprovidos de subjetividade e de corporeidade, como se estivessem nas salas de aula e nas escolas apenas para preencher um protocolo civilizacional aos moldes europeus.

Na atualidade, era das tecnologias e redes sociais, os estudantes estão tendo a oportunidade de ter contato virtual com conhecimentos e pessoas que antes não eram acessíveis para alguns deles e, assim, tendo maior possibilidade de se ver representado e se reconhecer em outras pessoas. Esse acesso tem refletido na forma como percebem a escola, uma vez que seus horizontes e percepções foram ampliados pelas lentes das redes sociais. O ensino bancário (Freire, 1974), que os considera como tábula-rasa, pessoas sem bagagem cultural ou social, não os alcança mais. E o discurso cisgênero da concepção do ensino escolástico, que já não atende a eles, se tornou ultrapassado. Eles descobriram que são múltiplas as formas de viver a sexualidade, são múltiplas as corporeidades e também são múltiplas as formas de viver e de ser feliz para além daquelas pregadas nas cartilhas escolares. Infelizmente, o que vemos, em muitos casos, é ainda uma escola castradora, mas disso trataremos mais adiante.

> La teoria poscolonial o los studios poscoloniales se refierem a la experiência colonial como estructurante tanto del colonizado como del colonizador, y sto no sólo en el pasado sino también en el presente. El colonialismo continua teniendo efectos estructurantes de subjetividades, corporalidades, conocimientos, espacialidades y practicas sociales. (Restrepo; Rojas, 2010, p. 23).[35]

---

[34] Ensino escolástico é um método de aprendizagem crítico que teve sua predominância nas universidades europeias da Idade Média, entre os séculos XI e XVI. Teve como base a Filosofia Escolástica, e teve grande influência nas áreas de conhecimento das Universidades Medievais. Seu maior representante foi São Tomás de Aquino. (Menezes, s.d.)

[35] “A teoria pós-colonial ou estudos pós-coloniais referem-se à experiência colonial como estruturante tanto do colonizado como do colonizador, e isto não apenas no passado, mas também no presente. O colonialismo continua a ter efeitos estruturantes nas subjetividades, corporalidades, conhecimentos, espacialidades e práticas sociais.” (Traduzido pela autora.)

A citação acima nos mostra como a teoria pós-colonial pensa a experiência colonial através da noção de estrutura, pois está inserida dentro da corrente intelectual estruturalista e pós-estruturalista. Porém, o pensamento decolonial não está inserido no estruturalismo ou pós-estruturalismo, não pensa suas concepções através do conceito de estrutura, este visto como constitutivo das genealogias da colonialidade, mas é uma forma política e intelectual que age a partir do saber e do ser colonial, sem a concepção de verdade e de dependência filosófica europeia, ou seja, é uma corrente intelectual própria da América Latina.

Restrepo e Rojas (2010) nos explicam que existe uma distinção geopolítica entre o projeto dos estudos da subalternidade e o projeto dos estudos pós-coloniais, pois o primeiro se origina das feridas deixadas pelo colonialismo e que estão presentes na colonialidade e, o segundo se vincula principalmente da crítica acadêmica em relação ao ocidentalismo refletido nas produções intelectuais, em que houve a formação de um mercado de produções ditas estritamente ocidentais, pois obedecem às regras da racionalidade eurocentradas.

> Una distinción epistémica y geopolítica debe ser realizada entre el proyecto de los estúdios de la subalternidad y el proyecto de los estúdios postcoloniales, em tanto que el primero se origina principalmente del impulso y la fúria de la herida colonial, mientras que el segundo se origina principalmente del impulso y las condiciones de la academia occidental y el concomitante mercado de publicaciones (Mignolo, 2005, p. 49 Apud Restrepo; Rojas, 2010, p. 28).[36]

Restrepo e Rojas (2010), através de uma reflexão de Mignolo (2005), nos mostram o quanto a experiência econômica e política europeia se expandiu pelo mundo, como, por exemplo, através das análises acerca do capitalismo tecidas pela teoria marxiana. Os autores nos esclarecem que mesmo que estas análises tenham sido tecidas através da experiência europeia, não podemos esquecê-las, pois também estão na vanguarda da crítica ao colonialismo, já que o colonialismo é uma das fases características do capitalismo.

---

[36] “Deve ser feita uma distinção epistêmica e geopolítica entre o projeto dos estudos subalternos e o projeto dos estudos pós-coloniais, uma vez que o primeiro se origina principalmente do impulso e da fúria da ferida colonial, enquanto o último se origina principalmente do impulso e das condições do Ocidente a academia e o concomitante mercado de publicações.” (Traduzido pela autora.)

Isto quer dizer que não é o caso de esquecermos a longa tradição de análise marxista das condições sociais materialistas, mas devemos ter em mente que o pensamento decolonial está para além da crítica marxiana e marxista, pois ainda é preciso pensar, analisar e fazer a crítica política da experiência colonial latino-americana.

Restrepo e Rojas (2010), nos mostram que o início da crítica decolonial ao capitalismo histórico e à colonialidade teve como ponto de partida um evento que ocorreu na Universidade do Estado de Nova York em 1998, um congresso organizado por Ramón Grosfoguel e Lao Montes, cujo título foi *Transmodernidade, capitalismo histórico e colonialidade: um diálogo pós-disciplinário*, no qual fizeram grandes contribuições Anibal Quijano, Enrique Dussel, Walter Mignolo e Immanuel Wallerstein. Dentre tantas questões discutidas naquele congresso, uma das mais cruciais foi justamente o papel da colonialidade na história do capitalismo e como a crítica marxiana e marxista na América Latina deve não apenas levar em consideração as experiências europeias do capital, mas suas próprias experiências enquanto ex-colônias, cujo capitalismo se desenvolveu de forma dependente das potências europeias e da burguesia dominante.

Outro evento importante para o desenrolar da crítica e pensamento decolonial foi realizado em Montreal em 1998, organizado pelo sociólogo venezuelano Edgardo Lander e teve como título *Alternativas ao eurocentrismo e colonialismo no pensamento social latino-americano contemporâneo*. Neste simpósio, Lander organizou uma importante obra para o pensamento decolonial, cujo título é *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. *Perspectivas latinoamericanas* (2000). Nesta obra, escreveram vários autores, contribuindo para alargar os debates decoloniais acerca dos conceitos que estavam sendo gestados pelo grupo, como os conceitos de colonialidade do saber, colonialidade do poder, eurocentrismo, inflexão decolonial etc.

Restrepo e Rojas (2010), apresentam que

> [...] en torno a la incidencia del eurocentrismo y el capitalismo en la construcción de los modelos analíticos de las ciencias sociales, el desafío planteado a las disciplinas por campos emergentes como los estudios culturales, la apertura de campos usualmente reacios al diálogo interdisciplinario como la filosofía, la historia y el derecho, y también en relación al papel de la universidad y de las facultades de ciencias sociales y humanidades ante los retos de la globalización [...]

> (Castro-Gómez, Schiwy Y Walsh 2002, p. 9 *Apud* Restrepo; Rojas, 2010, p. 32)[37]

Foram muitos os debates elaborados naquele simpósio para discussão dos desafios e promoção de uma compreensão interdisciplinar do pensamento decolonial. Neste sentido, ainda explicam, que a coletividade do pensamento decolonial foi sendo consolidada e, deste modo, inserindo temas que se destacam em suas análises, como as questões relativas à interculturalidade, à questão indígena na América Latina e os limites da esquerda, assim como as questões de gênero e sexualidade (com as publicações de Lugones, Jiménez-Lucena y Tlostanova em 2008).

Ao colocar a questão racial como uma das questões centrais do pensamento decolonial, a coletividade de análise do grupo M/C leva em consideração o que é mostrado por Frantz Fanon, filósofo, psiquiatra e psicanalista, em 'Pele Negra, máscaras brancas' (2008). Fanon diz que quando um paciente preto alega estar cansado do percurso e que durante esse percurso se vê 'branco', ao analisá-lo, percebe que é um desejo de seu inconsciente, mas que suas conclusões para além do consultório é que ele sofre de um complexo de inferioridade, e que a estrutura da sociedade é que causa, mantêm e torna possível esse complexo, uma vez que afirma que uma raça é superior a outra, o que coloca esse paciente em uma situação neurótica. Defende que se devem ser tomar ações conjuntas em relação ao indivíduo e à coletividade. Em relação ao indivíduo, conscientizá-lo a não buscar um embranquecimento alucinatório, além de motivá-lo

> a agir no sentido de uma mudança das estruturas sociais. Em outras palavras, o negro não deve mais ser colocado diante deste dilema: branquear ou desaparecer, ele deve poder tomar consciência de uma nova possibilidade de existir; ou ainda, se a sociedade lhe cria dificuldades por causa de sua cor, se encontro em seus sonhos a expressão de um desejo inconsciente de mudar de cor, meu objetivo não será dissuadi-lo, aconselhando-o a "manter as distâncias"; ao contrário, meu objetivo será, uma vez esclarecidas as causas, torná-lo capaz de escolher a ação (ou a passividade) a respeito da

---

[37] "[...] em torno da incidência do eurocentrismo e do capitalismo na construção de modelos analíticos das ciências sociais, do desafio colocado às disciplinas de campos emergentes como os estudos culturais, da abertura de campos normalmente relutantes ao diálogo interdisciplinar como a filosofia, a história e direito, e também em relação ao papel da universidade e das faculdades de ciências sociais e humanas face aos desafios da globalização [...]" (Traduzido pela autora.)

> verdadeira origem do conflito, isto é, as estruturas sociais. (Fanon, 2008, p. 95)

A citação acima diz respeito às questões relativas à raça, mas se traçarmos uma analogia em relação às questões de gênero, veremos que existe também o complexo de inferioridade ou a tentativa de se enquadrar na heteronormatividade por parte do não cisgênero; muitos daqueles, cuja sexualidade não condiz com a normatividade ciscolonial se sentem rejeitados pela sociedade, como se tivessem alguma doença ou carregassem algum mal.

O filósofo Enrique Dussel (2005), nos esclarece que existe inconscientemente uma posição de inferioridade estabelecida pelo eurocentrismo, pois os colonizadores foram aqueles que dominaram por muito tempo os corpos e o pensamento dos colonizados, que foram considerados rudes, bárbaros, não civilizados, violentos. Neste sentido, foram adestrados para seguirem os ditames morais europeus. O colonizado também foi por muito tempo considerado o inimigo da civilização, pois não se enquadravam aos modelos de boa conduta estabelecidos pelos padrões europeus de modernização.

> A civilização moderna auto descreve-se como mais desenvolvida e superior (o que significa sustentar inconscientemente uma posição eurocêntrica). 2. A superioridade obriga a desenvolver os mais primitivos, bárbaros, rudes, como exigência moral. 3. O caminho de tal processo educativo de desenvolvimento deve ser aquele seguido pela Europa (é, de fato, um desenvolvimento unilinear e à europeia o que determina, novamente de modo inconsciente, a “falácia desenvolvimentista”). 4. Como o bárbaro se opõe ao processo civilizador, a práxis moderna deve exercer em último caso a violência, se necessário for, para destruir os obstáculos dessa modernização (a guerra justa colonial). 5. Esta dominação produz vítimas (de muitas e variadas maneiras), violência que é interpretada como um ato inevitável, e com o sentido quase-ritual de sacrifício; o herói civilizador reveste a suas próprias vítimas da condição de serem holocaustos de um sacrifício salvador (o índio colonizado, o escravo africano, a mulher, a destruição ecológica, etcetera). 6. Para o moderno, o bárbaro tem uma “culpa” (por opor-se ao processo civilizador) que permite à “Modernidade” apresentar-se não apenas como inocente, mas como “emancipadora” dessa “culpa” de suas próprias vítimas. 7. Por último, e pelo caráter “civilizatório” da “Modernidade”, interpretam-se como inevitáveis os sofrimentos ou sacrifícios (os custos) da “modernização” dos outros povos “atrasados” (imaturos), das outras raças escravizáveis, do outro sexo por ser frágil, etcetera (Dussel, 2005, p. 29).

Quijano (2000) nos explica que a questão do eurocentrismo não se aplica exclusivamente aos europeus, mas quer dizer de uma hegemonia etnocêntrica, que domina a vida dos povos que não fazem parte daquela etnia, que é tida como um padrão de conduta natural, ou seja, sua dominação é tida como algo que faz parte de uma experiência natural de poder e dominação.

> El eurocentrismo, por lo tanto, no es la perspectiva cognitiva de los europeos exclusivamente, o sólo de los dominantes del capitalismo mundial, sino del conjunto de los educados bajo su hegemonía. Y aunque implica um componente etnocéntrico, éste no lo explica, ni es su fuente principal de sentido. Se trata de la perspectiva cognitiva producida en el largo tempo del conjunto del mundo eurocentrado del capitalismo colonial/moderno, y que naturaliza la experiencia de las gentes en este patrón de poder. Esto es, la hace percibir como natural, em consecuencia, como dada, no susceptible de ser cuestionada. (Quijano, 2000).[38]

Anibal Quijano (2000) apresenta que

> Tal como lo conocemos históricamente, el poder es un espacio y una malla de relaciones sociales de explotación/dominación/conflicto articuladas, básicamente, en función y en torno de la disputa por el control de los siguientes ámbitos de existencia social: (1) el trabajo y sus productos; (2) en dependência del anterior, la “naturaleza” y sus recursos de producción; (3) el sexo, sus productos y la reproducción de la especie; (4) la subjetividad y sus produtos materiales e intersubjetivos, incluido el conocimiento; (5) la autoridad y sus instrumentos, de coerción en particular, para asegurar la reproducción de ese patrón de relaciones sociales y regular sus cambios. En las dos últimas centurias, sin embargo, y hasta la irrupción de las cuestiones de subjetividade y de género en el debate, la mirada eurocéntrica no ha podido percibir todos esos ámbitos en la configuración del poder, porque ha sido dominada por la confrontación entre dos principales vertientes de ideas: una hegemónica: el liberalismo; y otra subalterna, aunque de intención contestataria: el materialismo histórico. (Quijano, 2000)[39]

---

[38] “O eurocentrismo, portanto, não é a perspectiva cognitiva exclusiva dos europeus, ou apenas dos dominantes do capitalismo mundial, mas de todos aqueles educados sob a sua hegemonia. E embora implique uma componente etnocêntrica, isso não a explica, nem é a sua principal fonte de significado. Esta é a perspectiva cognitiva produzida a longo prazo por todo o mundo eurocêntrico do capitalismo colonial/moderno, e que naturaliza a experiência das pessoas neste padrão de poder. Ou seja, faz com que seja percebido como natural, consequentemente, como dado, não suscetível de ser questionado.” (Traduzido pela autora.)

[39] “Tal como o conhecemos historicamente, o poder é um espaço e uma rede de relações sociais de exploração/dominação/conflito articuladas, basicamente, a partir e em torno da

Com a citação, Quijano (2000) nos mostra que o poder é um espaço de relações que fazem parte de uma tríade exploração/dominação/conflito, e está articulada em função de uma disputa pelo controle da existência social, ou seja, precisa controlar as formas de trabalho, de produção, precisa dominar a natureza, assim como a reprodução das espécies, como também domina as subjetividades. Tudo isto por meio de um poder coercitivo, cujas vertentes hegemônicas são advindas do colonialismo, no caso da experiência latino-americana.

3.2 POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO PENSADAS A PARTIR DA DECOLONIZAÇÃO DO SABER E DO SER CISNORMATIVO: QUESTÕES PARA UMA ESCOLA DIVERSA RESOLVER

Segundo os pesquisadores Clayton Furtado, Eduardo Magrone e Liliane de Paula Mendonça (2016), no artigo *Herval: refazendo caminhos, retomando velhas questões*, a taxa de escolarização líquida da população subiu de 86% para 96% entre 1991 e 2000, praticamente universalizando o Ensino Fundamental. Contudo, o modelo de ensino ainda se apresenta ineficiente na maioria das escolas. Embora nossa análise neste subitem parta do pensamento decolonial, podemos pensar com o sociólogo Pierre Bourdieu (1997), que a raiz deste problema em relação à escolarização pode estar na herança cultural.

Em sua abordagem, sobre capital social e capital cultural, ele argumenta que crianças sem acesso à cultura (livros, teatro, museus etc.) são tratadas da mesma forma que as que já receberam esse capital cultural de suas famílias de origem. Observando, com Bourdieu (1997), o sistema de ensino brasileiro, por exemplo, vemos que ele se baseia em um modelo que espera que o aluno venha para a escola com um tipo determinado de cultura já agregada, desta forma, acaba reproduzindo

---

disputa pelo controle das seguintes áreas da existência social: (1) o trabalho e seus produtos; (2) dependendo do anterior, “natureza” e seus recursos de produção; (3) sexo, seus produtos e reprodução da espécie; (4) subjetividade e seus produtos materiais e intersubjetivos, incluindo o conhecimento; (5) autoridade e seus instrumentos, em particular a coerção, para garantir a reprodução desse padrão de relações sociais e regular suas mudanças. Nos últimos dois séculos, porém, e até a emergência das questões de subjetividade e de género no debate, a visão eurocêntrica não foi capaz de perceber todas estas áreas na configuração do poder, porque foi dominada pelo confronto entre dois principais tendências de ideias: uma hegemônica: o liberalismo; e outro subalterno, embora com intenção rebelde: o materialismo histórico.” (Traduzido pela autora.)

um modelo desigual e excludente, visto a tamanha diversidade cultural (étnica e de gênero) e desigualdade social de nosso país, o que aumenta a exclusão por desvalorizar o capital cultural produzido por eles e seus pares em suas comunidades.

Estes dois fatores de reprodução da desigualdade acabam por constituírem-se como dois problemas, os quais este mesmo sistema de ensino não sabe resolver. Então, de um lado, temos os problemas inerentes ao modelo que este sistema de ensino oferece às disciplinas escolares, de outro, os problemas inerentes à maneira como elas são utilizadas ideologicamente por este sistema de ensino. E como sabemos, este sistema de ensino é herdeiro da colonialidade.

Uma pedagogia realmente decolonial, isto é, fundada sobre uma sociologia das desigualdades promovidas pelo colonialismo, poderia contribuir para atenuar aqueles problemas diante da escola e da cultura brasileira. Priorizando um ensino inclusivo, que não ignora as desigualdades e diversidades culturais e de gênero entre as crianças e adolescentes de diferentes classes sociais. Oferecer uma tecnologia de trabalho intelectual condizente com as realidades territoriais e ajudá-los a construir métodos de estudo próprios é uma maneira de contribuir para reduzir as desigualdades ligadas à herança cultural, que o colonialismo no Brasil nos legou, entendo o colonialismo como um dos fatores históricos da exclusão, como vimos no subitem anterior.

De todo modo, a raiz do problema em relação ao acesso a um sistema de ensino mais inclusivo, que respeite, por exemplo, a não cisgeneridade, é uma discussão que está sendo cada vez mais acirrada nas últimas décadas e que requer que pensemos em políticas públicas em educação e gestão do espaço escolar que atendam tal população escolar.

O artigo da socióloga e professora Miriam Limoeiro Cardoso (1995), ‘Capitalismo Dependente, Autocracia Burguesa e Revolução Social’, retrata de forma específica o capitalismo presente em países subdesenvolvidos, onde a economia é dependente de transações de investimentos estrangeiros e está integrada às dinâmicas econômicas globais de maneira desigual. Essa dependência econômica, muito adquirida através das dívidas externas, traz uma série de desafios e males para diversos setores da sociedade, incluindo a educação e, por conseguinte, a escola e o sistema de ensino.

Cardoso (1995), trazendo o pensamento de Florestan Fernandes, argumenta que o capitalismo na América Latina se desenvolveu de forma dependente e subordinada aos interesses das potências econômicas internacionais do Norte, isto muito devido à sua herança colonial. Essa dependência é caracterizada pela exploração de recursos naturais, pela concentração de riqueza e poder nas mãos de uma elite local aliada aos interesses estrangeiros e pela perpetuação de desigualdades sociais e econômicas. Conduzindo para o contexto das escolas, Cardoso aponta que elas desempenham um papel fundamental na reprodução das desigualdades sociais.

A autora argumenta que o sistema educacional na América Latina é estruturado de forma a perpetuar o domínio da classe dominante, ao fornecer uma educação seletiva que beneficia principalmente a elite e marginaliza as camadas mais pobres da população. Neste sentido, podemos constatar em nossa pesquisa que essa marginalização recai ainda mais nas minorias, negros, mulheres e não cisgêneros.

A partir da consciência deste domínio, podemos contextualizar, em conjunto com nossa pesquisa sobre o acolhimento e permanência de alunos não cisgêneros na escola, que a luta dos jovens estudantes não é apenas em relação a como poderiam adquirir mais cultura e conhecimento dentro do modelo de ensino que a escola oferece, é também a luta diária contra a precarização geral das condições de vida, que repercute em seus lares, nas suas histórias familiares e nos seus futuros.

Não há dúvidas de que a educação brasileira é impactada diretamente pelo fator econômico e social que empurra nossos jovens em massa para o pensamento tecnicizante e individualista cobrados pela agenda hegemônica mundial. Cardoso (1995) traz isso muito bem ao longo de todo seu texto, e toda a relação entre capitalismo e ensino, que a autora aborda, mostra como o capitalismo brasileiro é débil porque é dependente da tecnicização do trabalho e da formação.

Assim, pudemos perceber o quanto que para os jovens este caminho de tecnicização é o mais próximo de suas realidades individuais, pois é um caminho mais curto para a entrada no mercado de trabalho. O capitalismo se faz presente na necessidade de emancipação do jovem pelo trabalho imediato e rápido, uma emancipação supostamente dada pela formação educacional. Deste modo, vemos o anseio do jovem brasileiro subdesenvolvido em mudar de vida na esfera econômica. Há uma pressa em se emancipar para o trabalho e para o mercado, uma pressa que

é imposta pela necessidade econômica, mas que também faz parte de uma imposição do próprio sistema educacional.

O sistema educacional no Brasil é defasado e ainda reproduz e obedece a um modelo que foi gestado pelo colonialismo presente na ditadura militar (1964-1985), que interfere até mesmo na liberdade do professor em elaborar uma aula em que agregaria um conhecimento maior, mas que acaba sendo limitada ao que é possível e está ao seu alcance — dentro do contexto da sala de aula de uma escola pública brasileira —, porque tudo nesta escola é precário, inclusive o salário do professor.

O professor Dr. Lalo W. Minto (2014) em seu artigo denominado ‘Educação e Lutas Sociais no Brasil Pós-Ditadura: da Democratização à ausência de alternativas’ expõe alguns dos possíveis projetos que borbulhavam para a educação brasileira nos meados da década de 1980, onde já se vislumbrava um Brasil pós-período de ditadura civil-militar. Para Minto (2014), a democracia ou, no caso brasileiro neste período, a redemocratização, é apresentada como um processo constante e não como um conjunto de princípios dados de maneira pronta e acabada pela Constituição.

Deste modo, pensamos em como este processo se torna um constante espaço de disputa para a implementação de políticas públicas, sejam elas da classe herdeira e “dona” dos meios de produção ou das classes subalternizadas, como também pelas minorias étnicas e de gênero, como é o caso dos negros, indígenas, mulheres e não cisgêneros.

O artigo já citado de Miriam Limoeiro Cardoso (1995) oferece uma análise crítica das estruturas de poder e desigualdades presentes no capitalismo dependente, como é o caso brasileiro. Ela destaca a importância da educação como ferramenta para a conscientização e transformação social, propondo uma abordagem emancipatória que desafie as estruturas de dominação e promova uma sociedade mais justa e igualitária, uma sociedade que esteja disposta a compartilhar o conhecimento com o foco na aprendizagem e emancipação.

É necessário romper essa barreira do ensino tecnicista e postular que o conhecimento, por si só, é a base para a superação da dependência e do subdesenvolvimento brasileiro, mas para que isto aconteça é necessário que outras políticas públicas em educação sejam pensadas e efetivadas, superando um modelo herdado do período colonial e da ditadura militar.

Em tese, as políticas públicas em educação são resultado de agendas governamentais e estatais, buscando garantir direitos sociais independentemente do partido que esteja no poder. Porém, levando-se em consideração que todo espaço político é um lugar de disputa pelo poder, com as políticas públicas educacionais não poderia ser diferente. O período militar foi uma época de grandes e profundas transformações nos ensinos de nível fundamental, médio e superior no Brasil. Seu legado permanece até os dias de hoje, muito porque os investimentos na educação devem responder à dívida pública contraída naquele período. Mesmo após a redemocratização, podemos observar as consequências do investimento em uma educação tecnicista e excludente que se perpetua até hoje.

As políticas públicas na educação são influenciadas pela agenda internacional de poder financeiro, especialmente por meio do Banco Mundial, que promove uma visão tecnicista e mercadológica da educação. Isso leva à privatização, descentralização de responsabilidades e redução dos direitos fundamentais do povo e à precarização.

Em suma, vários são os aspectos que se agravam em decorrência destas políticas públicas que atendem apenas aos interesses predatórios da elite financeira e rentista (Cardoso, 1995). Por isso, torna-se necessário ressaltar que a questão da não cisgeneridade na escola é algo que deve ser pensado como uma política pública educacional que vai de encontro ao modelo herdeiro do colonialismo e da ditadura militar.

No contexto neoliberal, a democracia, entendida como busca por igualdade de direitos, torna-se mais complexa devido ao avanço do capitalismo especulativo sobre as estruturas estatais. As lutas se intensificam e tornam-se mais desafiadoras. A educação também enfrenta essas complexidades e deve ter como horizonte a alteração do atual modelo de ensino. Isso envolve reformas estruturais no curto, médio e longo prazo, visando conscientizar as classes escolares sobre a qualidade de vida na escola, no presente e no futuro, o que significa não mais repetir modelos falidos de ensino e de escola.

A educação é um campo de disputa complexo, tendo em vista que é um campo extremamente estratégico, e também, lucrativo, por outro lado, um lugar de emancipação e de luta por direitos. Portanto, também pensando com Bourdieu (2001),

as políticas públicas educacionais devem construir uma base ideológica inclusiva, respeitando todos como cidadãos em uma sociedade em construção.

Apesar dos conflitos presentes, é possível estabelecer as bases de uma revolução social através da educação inclusiva, que promova a cidadania de forma universal. Porém, sabemos que o entrave brasileiro em relação a essa mudança de paradigma está assentado no capitalismo débil que aqui se perpetua, como mostra Cardoso (1995).

O desenvolvimento de um projeto educacional democrático, inclusivo e emancipatório, deve ser pensado como um projeto nacional, porque a educação se torna o espaço ideal para a fomentação da base das lutas sociais, do engajamento político e revolucionário, em que se promova a produção de um novo sistema político, de um novo paradigma sociocultural, socioeconômico, territorial e socioespacial.

Neste sentido, podemos observar como as políticas públicas que foram aplicadas à educação nas últimas décadas no Brasil, não são políticas que realmente visem a emancipação, mas fazem da educação um joguete nas mãos dos diversos interesses da elite política.

Por isso, neste contexto, as políticas públicas de Estado também servem para adequar o país à agenda internacional de poder financeiro, sendo esta agenda feita por meio do Banco Mundial, como já mencionado. Neste caso, é evidente como que, a partir dos anos 1990, o receituário do Banco Mundial para o Brasil vem sendo seguido à risca para a agenda neoliberal. Já no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), é possível notar o viés privatista e mercadológico que a educação começou a seguir, com a implementação do neoliberalismo e a consequente ideia de “capital humano”.

Ideias de gestão administrativa, puramente burocráticas, se alastraram pela educação, como a centralização de recursos no âmbito federal e, com isso, a crescente descentralização de responsabilidades, cuja premissa é a máxima eficiência para o mínimo de recursos. Como o professor Mirivan Carneiro Rios coloca em seu texto ‘As políticas Públicas do Banco Mundial para a Educação Brasileira’, de 2018, esta visão burocratizada e tecnocrata do Banco Mundial visa fornecer apenas uma educação tecnicista, o que, na maior parte das vezes, não leva em consideração as particularidades afetivas, culturais, territoriais, socioespaciais etc. onde serão implantadas.

> Para os neoliberais, a escola funciona mal porque foi malcriadamente peneirada pela política, porque foi profundamente estatizada. Portanto, deverá ser privatizada para que funcione bem, pois a concorrência do mercado criará mecanismos de disputa no qual só os bons conseguirão sobreviver. Como efeito de tudo isso o grande mérito do projeto neoliberal consiste em transferir a educação da esfera política para a esfera do mercado, questionando assim seu caráter de direito e reduzindo-a à sua condição de propriedade. Afinal, o modelo de homem ideal a ser formado pela escola para o neoliberalismo será o homem privatizado, empreendedor e consumidor. E continua a investida neoliberal na assertiva de que também, um outro responsável pela crise da educação é o próprio sindicato dos professores e demais organizações que defendem o direito igualitário a uma escola pública de qualidade. (Rios, 2018, p. 24)

Deste modo, ter como horizonte a alteração do atual paradigma socioeconômico e sócio territorial, com a reforma agrária, reforma tributária, reforma política, reforma educacional, por exemplo, por meio de uma renovação das estruturas, sejam elas micro ou macro, a fim de que, em médio prazo, construa-se uma consciência entre as classes subalternas e minorias marginalizadas, é um modo de alterar a qualidade de vida no tempo presente e futuro.

Neste sentido, o sistema educacional se converte em um ponto de disputa complexo, entre classes, e até mesmo indivíduos, tendo em vista que é um campo extremamente lucrativo, mas, por outro lado, um lugar de emancipação e luta por direitos. Os limites da educação estão também presentes nas ferramentas possíveis para a construção de um consenso popular e democrático para se chegar ao que seja melhor para todos. Logo, não existe imparcialidade, pois todos, de um modo ou de outro, são orientados por uma base ideológica.

A questão é: “sua base ideológica é inclusiva ou excludente?”. No atual cenário, a educação e as políticas públicas para a educação devem ajudar a construir uma base ideológica inclusiva, em que todos se respeitem, primeiramente, como cidadãos de uma sociedade em construção. Obviamente, os conflitos estarão sempre presentes, mas isso não nos impede de irmos alicerçando as bases de uma revolução social que passa pela educação, pelas políticas públicas educacionais, pela gestão do espaço escolar etc. Um de seus inícios, com toda certeza, se faz através dos pilares da educação inclusiva, que sempre e cada vez mais deve acolher a todos de modo a promover cidadania, não apenas a aqueles que podem pagar pela escola, pela universidade, mas a todos de maneira universal.

Para pensarmos a questão da cisgeneridade atrelada às políticas públicas em educação e à gestão do espaço escolar, trazemos as reflexões de Vergueiro (2016):

> As ideias centrais que pretendo elaborar neste artigo são as seguintes: (1) definições possíveis do conceito de cisgeneridade, e sua relevância para pensar sobre diversidades corporais e de identidades de gênero; (2) uma proposição de que a cisgeneridade, enquanto perspectiva sobre corpos e identidades de gênero, se constitui como normatividade que organiza moralidades, famílias e também perspectivas assistencialistas, de tutela e sujeição sobre estas diversidades; e (3) um apontamento sobre a necessidade de re+(des)+organizar tal organização normativa, situando cisnormatividades a partir de um entendimento das ciscolonialidades que se estabelecem, interseccionalmente, através de violências institucionalizadas e não institucionalizadas, e buscando caminhos e respostas possíveis para o desmantelamento desta organização. (Vergueiro, 2016, p. 251)

Tais reflexões de Vergueiro (2016) podem ser pensadas em conjunto com as diretrizes da LDB e das legislações brasileiras acerca das políticas públicas de educação voltadas ao público não cisgênero, isto tudo para a promoção de novos cenários decoloniais, como aponta Vergueiro (2016), de modo a extirpar a herança ciscolonial normatizada e institucionalizada nas escolas brasileiras.

> Nesse sentido, “a noção de que pode haver uma ‘verdade’ do sexo [...] é produzida precisamente pelas práticas reguladoras que geram identidades coerentes por via de uma matriz de normas de gênero coerentes” (BUTLER, 2003), interseccionalmente atrelada a outros vetores de normatização. Pode-se notar, por exemplo, como “a heterossexualização do desejo requer e institui a produção de oposições discriminadas e assimétricas entre ‘feminino’ e ‘masculino’, em que estes são compreendidos como atributos expressivos de ‘macho’ e de ‘fêmea’”. Pensar possibilidades decoloniais diante de cisnormatividades implica em proposições críticas de “matrizes rivais e subversivas de desordem do gênero”, bem como na problematização e desnaturalização desta mesma “matriz de inteligibilidade” (BUTLER, 2003, p. 38-39) cisnormativa binária. (Vergueiro, 2016, p. 259-60)

Neste sentido, ainda podemos pensar com Anibal Quijano (1992), que a dicotomia gerada entre a noção de sexo verdadeiro e a heterossexualização faz-nos observar as políticas públicas em educação e a gestão do espaço escolar, para refletirmos como podem ser os instrumentos que fornecem uma resposta social às

demandas contemporâneas acerca da discussão de gênero e sexualidade na educação e no ambiente escolar.

Essa discussão e reflexão não devem ser restritas ao ambiente da escola pública, mas devem ser ampliadas para o âmbito do ensino privado, confessional ou não, pois tal discussão não deve ser vista como mera questão escolar conteudista, mas uma questão que abarca todos os níveis e toda a estrutura social, interferindo na civilidade e nas práticas sociais.

Vergueiro (2016), traz a reflexão de como a cisnormatividade é posta na sociedade dentro de um discurso biologizante e idealizador de uma verdade acerca de sexo e gênero, discursos estes que fazem parte de uma herança normativa colonial.

> La represión recayó, ante todo, sobre los modos de conocer, de producir conocimiento, de producir perspectivas, imágenes y sistemas de imágenes, símbolos, modos de significación; sobre los recursos, patrones e instrumentos de expresión formalizada y objetivada, intelectual o visual. Fue seguida por la imposición del uso de los propios patrones de expresión de los dominantes, así, como de sus creencias e imágenes referidas a lo sobrenatural, las cuales sirvieron no solamente para impedir la producción cultural de los dominados, sino también como medios muy eficaces de control social y cultural, cuando la represión inmediata dejó de ser constante y sistemática. (Quijano, 1992, p. 12)[40]

Outro pensador que coloca em discussão a questão da cisnormatividade é o filósofo Paul Preciato, como nos mostra a filósofa Aline de Oliveira Rosa (2021). O autor entende os corpos como textos, “um sistema de escritura” (Preciato, 2014, p. 27 *apud* Rosa, 2021, p. 11), que são socialmente construídos e marcados por uma história de opressão e colonialidade. Para ele, a heterossexualidade, assim como o racismo, é uma construção social que é reproduzida através de narrativas e rituais, sendo urgente descolonizar a linguagem e as estruturas sociais que perpetuam essas opressões, como podemos observar no trecho abaixo.

---

[40] “A repressão recaiu, em primeiro lugar, sobre as maneiras de conhecer, de produzir conhecimento, de produzir perspectivas, imagens e sistemas de imagens, símbolos, modos de significação; sobre recursos, padrões e instrumentos de expressão formalizada e objetiva, intelectual ou visual. Foi seguida pela imposição do uso dos próprios padrões de expressão dos dominantes, bem como suas crenças e imagens relacionadas ao sobrenatural, que serviu não apenas para impedir a produção cultural dos dominados, mas também como um meio muito eficaz de controle social e cultural quando a repressão deixou de ser constante e sistemática.” (Traduzido pela autora.)

> Da mesma forma que a heterossexualidade é “contranatura” (PRECIADO, 2014, p. 26), assim também é o racismo, que transforma sujeitos em objetos, que se reproduz através dos rituais sociais, através das histórias e dos imaginários criados, entendendo que gênero, sexualidade e raça são inseparáveis e que suas opressões são vividas de forma imbricadas na experiência. Por isso é preciso vomitar uma estrutura literária e epistemológica de sociedade moderna colonial, que é letal para corpos subalternizados do sul e que ingerida pelos corpos forçosamente. É urgente devorar a própria língua, ou mesmo a própria história. Resgatando uma antropofagia cultural - lembremos de “O Manifesto Antropofágico” - e que é inspirada, como se sabe, nos rituais antropofágicos indígenas: Este “devorar a língua”, não deve ser entendido como um “devorar” da língua normativa, já que todas as variedades linguísticas do português brasileiro manifestam, em maior ou em menor grau, traços de uma colonialidade racista e/ou sexista. (Rosa, 2021, p. 11).

Tendo em vista todas as discussões agregadas neste capítulo, nos colocamos diante de problemas que devem ser pensados tanto fora quanto dentro do contexto escolar, porém, sabemos que o Estado tem papel preponderante na forma como as políticas públicas em educação serão conduzidas. Precisamos fazer com que a legislação sobre diversidade de gênero seja colocada em prática e a escola é um território que precisa se colocar mais ativa, de forma a colocar em pauta suas demandas e inserir em suas discussões tais demandas por inclusão.

3.3 TEORIA *QUEER*, CULTURA E CURRÍCULO ESCOLAR

Ao falar sobre população LBGTQIAPN+ e educação para as relações de gênero e sexualidade, faz-se necessário falar sobre a Teoria *Queer*. A Teoria *Queer* é uma abordagem acadêmica e crítica que teve seu surgimento na década de 1990, buscando a desconstrução das normas de gênero e sexualidade. Tem como base conceitos do pós-estruturalismo com influência de teóricos como Michel Foucault (1976), Jacques Derrida (1967) e Judith Butler (1990). Essa teoria busca desafiar as categorias fixas de identidade e propõe que as identidades de gênero e sexualidade são fluidas e construídas socialmente.

De acordo com os pesquisadores Olinson Coutinho Miranda e Paulo César Garcia (2012), no texto “A Teoria *Queer* como representação da cultura de uma minoria”, a Teoria *Queer* emergiu, historicamente, como resposta às limitações dos estudos gays e lésbicos, que eram insuficientes para abordar a complexidade das

identidades, mesmo tendo papel fundamental para a visibilidade das minorias sexuais. Segundo os autores, o termo “*queer*” foi popularizado pela professora Teresa de Lauretis em seu artigo “*Queer Theory: Lesbian and Gay Sexualities*” de 1992, mas a própria autora renunciou ao mesmo por considerar que ele se distanciou do conceito, se tornando vazio de significado pela indústria editorial (Miranda; Garcia, 2012, p. 2). Os autores apresentam que

> A ideia dos teóricos usarem o termo queer, representando raro, excêntrico, vem da situação de positivar a repulsa, a humilhação, de forma pejorativa, que os homossexuais são agredidos e insultados pela sociedade heteronormativa e centralizadora. Segundo Butler (2002), “Queer adquire todo o seu poder precisamente através da invocação reiterada que o relaciona com acusações, patologias e insultos”. (Miranda; Garcia, 2012, p.4)

Apresentam também a visão da professora Guacira Lopes Louro em seu livro “O corpo estranho. Ensaios sobre sexualidade e teoria *queer*”, de 2004, que considera *queer*, para além do raro, estranho e esquisito, o sujeito cuja sexualidade é considerada desviante (homossexuais, bissexuais, transexuais, travestis, *drags*), sendo o excêntrico, o que não deseja ser integrado nem tolerado. Lopes considera *queer* um jeito de pensar, não tendo como aspiração o centro e nem o lugar de referência, mas sim um pensar que desafia as normas impostas pela sociedade. É o sujeito “que assume o desconforto da ambiguidade, do entre lugares, do indecidível. *Queer* é um corpo estranho que incomoda perturba, provoca e fascina” (Louro, 2004 apud. Miranda; Garcia, 2012, p. 3).

A Teoria *Queer*, apesar de suas importantes contribuições para a população LGBTQIAPN+, não foi utilizada como base de análise no presente trabalho por ter sido cunhada com base eurocêntrica de pensamento e, ao ser assimilada e adaptada em nosso país dentro do contexto acadêmico, ter por muitas vezes ignorado as realidades locais e as vozes marginalizadas, não representando, necessariamente, as experiências e lutas da população LGBTQIAPN+ em nosso país, especialmente daquelas que são racializadas e de classe sociais mais baixas, assim como nos apresentam os pesquisadores Igor Leonardo de Santana Torres e Felipe Bruno Martins Fernandes no artigo “*Queer* (Neo)Colonial: colonialidade e teoria queer no Brasil”, publicado na Revista Gênero em 2021.

As vivências da população LGBTQIAPN+, perpassadas pela Teoria *Queer*, e movimentos de luta por reconhecimento e direitos, se inserem no espaço escolar através da cultura, dos corpos e das subjetividades desses estudantes. E conforme visto em Santos (2019), quando o acolhimento da população LGBTQIAPN+ não se dá na escola, o estudante não se sente pertencente àquele grupo social e o processo de "expulsão indireta" (Santos, 2019, p. 135-136) se dá em muitos casos, afinal de contas, não é possível permanecer em locais onde não se é acolhido. Logo, não cabe falarmos de permanência dos estudantes não-cis na escola, enquanto o ponto crítico do acolhimento não for minimamente resolvido.

3.3.1 Cultura Como Um Direito Da Personalidade

As pesquisadoras Juliana Luiza Mazaro e Valéria Silva Galdino Cardin, no artigo "A cultura como um direito da personalidade: visibilidade e representatividade das identidades LGBTQIAPN+", publicado na Revista Quaestio IURIS, 2023, apresentam o conceito que a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) apresentou em 1982, na Conferência Mundial acerca das Políticas Culturais, no México, para cultura, que é

> [...] o conjunto dos traços distintivos espirituais, materiais, intelectuais e afetivos que caracterizam uma sociedade e um grupo social. Ela engloba, além das artes e das letras, os modos de vida, os direitos fundamentais do ser humano, os sistemas de valores, as tradições e as crenças. Concorda também que a cultura dá ao homem a capacidade de refletir sobre si mesmo. É ela que faz de nós seres especificamente humanos, racionais, críticos, e eticamente comprometidos (UNESCO, 1982, p.1-2 *apud* Marazo; Cardin, 2023, p. 2126)

É vista como essencial para o desenvolvimento da pessoa e da sua personalidade, permitindo, assim, que seja inserida na comunidade em que vive e contribua para a formação de sua identidade. Além disso, a cultura é um processo não linear e cumulativo, que integra hábitos antigos e novos, adaptando-se às mudanças sociais.

As autoras apresentam a visão de Santos sobre a cultura

> Para Santos (2006, p. 8-12), a cultura é responsável pela superação de preconceitos e efetivação da dignidade da pessoa, “[...] o estudo da cultura contribui no combate a preconceitos, oferecendo uma plataforma firme para o respeito e a dignidade nas relações humanas”, complementa ainda, que “cada cultura é o resultado de uma história particular, e isso inclui também suas relações com outras culturas, as quais podem ter características bem diferentes”. (Mazaro; Cardin, 2023, p. 2125)

É por meio da cultura, dessa troca de experiências e saberes, que a população LGBTQIAPN+, encontra “uma forma de garantir a visibilidade de suas demandas em relação a direitos fundamentais, incluindo os personalíssimos, que muitas vezes lhes são negados pela maioria cis-heterossexual” (Mazaro; Cardin, 2023, p. 2136).

Ao se ver representada nos espaços públicos e sociais, como a escola, a pessoa acaba por se sentir parte da comunidade, incluída, um cidadão. Porém, as dificuldades são muitas para as pessoas LGBTQIAPN+, pois ainda

> enfrentam dificuldades em ter seus costumes, signos e símbolos culturais respeitados, muitas vezes, no campo das artes acabam com papéis estereotipados e caricatos, que se tornam mais uma forma de discriminação do que de integração. Cenário que aos poucos tem se modificado e a contemporaneidade, permitiu que artistas – que se reprimiam com medo do ostracismo – se assumissem como membros da comunidade LGBTQIAPN+. Com isso, os debates acerca da sexualidade humana ganharam destaque nas mídias de comunicação, aumentando a busca pelo reconhecimento de direitos mínimos que já são comuns aos heterossexuais. (Mazaro; Cardin, 2023, p. 2136)

Um dos espaços sociais que a comunidade LGBTQIAPN+ tem dificuldade de ter sua cultura respeitada é na escola, lugar onde se dá a elaboração do currículo e sua implementação nas unidades escolares. Nesse sentido, a escola, por muitas vezes, reproduz normas heteronormativas e perspectivas de mundo excludentes em relação às identidades e expressões de gênero diversas, tornando o ambiente educacional hostil para estudantes LGBTQIAPN+.

E a resistência e a luta por reconhecimento nesse espaço são importantes, pois a escola não é só local de aprendizagem acadêmica, mas sim um local para formação de identidades e socialização cultural. A presença das “bichas loucas”, conforme defende o professor Thiago Ranniery (2022), é uma forma de subverter e reinventar o currículo, onde a alegria, a festa e performatividade se tornam ferramentas usadas contra a opressão neoliberal e a homofobia institucionalizada.

Essas expressões culturais não apenas desafiam as normas, como também demonstram a riqueza e a diversidade da cultura LGBTQIAPN+, que por muitas vezes é tratada como inferior e até invisibilizada.

Para além disso, a formação do currículo deve ser capaz de incluir as experiências e as vozes da comunidade como um todo, incluindo a LGBTQIAPN+, promovendo uma educação que reconheça e celebre a diversidade cultural. Desafiar as narrativas tradicionais que, por muitas, vezes ignoram e distorcem as realidades dos corpos *queer*, é necessário para que seja criado um espaço de valorização de todos os corpos e culturas. É através da luta por uma educação realmente inclusiva e mais respeitosa, promovendo os direitos humanos e a cidadania, que conseguiremos construir uma sociedade mais justa e igualitária, onde as pessoas LGBTQIAPN+ e sua cultura possam ser plenamente reconhecidas.

3.3.2 Por um Currículo Escolar Diverso

O Currículo Referência de Minas Gerais é definido como um conjunto de diretrizes que orienta o processo educativo no Estado, visando garantir o direito à aprendizagem de todos. É o currículo que elenca quais são os direitos de ensino-aprendizagem comuns aos estudantes, e destaca a importância do desenvolvimento de competências, habilidades, atitudes e valores que permitam aos discentes resolver demandas complexas da vida cotidiana e exercer plenamente sua cidadania e participação no mundo do trabalho, assim como pode ser visto na citação abaixo.

> O documento se constitui como uma referência à medida em que elenca os direitos de aprendizagem que são comuns a todos os estudantes, em todos os territórios mineiros. Neste sentido, cabe explicitar que optamos por declarar como direitos de aprendizagem todas as habilidades e competências apresentadas no documento, chamando para a responsabilidade do poder público, representado pelas escolas, o dever de desenvolvê-las em todas e a cada uma das crianças, dos adolescentes, dos jovens e dos adultos que frequentam nossas escolas. (Minas Gerais, 2022a, p. 19)

Também declara que, ao ser apresentado como referência, deve considerar a singularidade de cada sujeito, respeitando seus ritmos e características de

aprendizagem, e promovendo um desenvolvimento biopsicossocial adequado (Minas Gerais, 2022a, p. 19).

Guacira Louro, no texto “Os Estudos *Queer* e a Educação no Brasil: articulações, tensões e resistências”, de 2012, discute a introdução do *queer* nos currículos escolares e as implicações dessa inclusão. Ela, que trabalha com a concepção de “*queer* como conjunto de saberes (mais do que como uma teoria que lembraria sistematização e estrutura) e como disposição política” (Louro, 2012, p. 365), argumenta que existem iniciativas de integrar o *queer* nas práticas educacionais, porém ainda são tímidas e se limitam, muitas vezes a mudanças pontuais.

> Inclino-me a pensar o *queer* como um movimento pós-identitário. Isso não significa a negação dos movimentos identitários, nem a ruptura com esses movimentos, mas se expressa por uma mudança de foco, uma mudança epistemológica. Busca-se enfatizar mais as práticas do que as identidades e questionar os binarismos sobre os quais se assenta o saber e a cultura dominantes. Em outras palavras, antes de se propor como uma nova identidade e buscar integrar-se ao conjunto da sociedade, o *queer* pode representar o questionamento e a crítica desconstrutiva das normas, da lógica e dos arranjos sociais vigentes. Se for assim, o *queer* entraria na educação escolar ou nos currículos não como mais uma identidade *diferente*. Algumas estudiosas lembram que os currículos já estão superpovoados de identidades ditas diferentes – mulheres, índios, negros – aos quais tudo o que se costuma dedicar é uma data ou um conjunto de ações que, apelando para a tolerância, acabam por mantê-los numa posição de exceção e inferioridade. Por outro lado, se for compreendido como um movimento ou uma tendência, o *queer* entraria no currículo para *estranhá-lo*, quer dizer, para provocar mudanças mais radicais no modo de conceber o conhecimento. (Louro, 2012, p. 366-367)

Ranniery (2017), no texto “Currículo, Normatividade e Políticas de Reconhecimento a Partir de Trajetórias Escolares de ‘Meninos Gays’”, defende que o currículo pode influenciar o reconhecimento e as trajetórias escolares de jovens gays de diversas formas. O autor ressalta que

> A escola, seria, de antemão, um campo de guerra, no qual um dos lados já teria perdido. Há mesmo quem defenda que o currículo é espelho da sociedade adjetivada de heteronormativa, ou a maquinaria pela qual ela se faz. É produto dessa coisa sobre-humana, chamada sociedade, para não dizer sistema, cujas entranhas articulam um projeto de normalização dos corpos. (Ranniery, 2017, p. 4)

No texto, o autor informa que acompanhou três “meninos gays” (Mitchel, Álvaro e Jonas) durante 3 anos em suas trajetórias escolares, e apresenta que os três denominavam suas escolas como “escola gay” devido ao grande número de pessoas da população LGBTQIAPN+ que estudavam nelas. Descreve que essas escolas conseguiram adaptar seus currículos para valorização desses corpos e vivências abjetas, sendo, os três, considerados bons alunos devido às características, que são vistas pelo corpo docente, como marcadoras da homossexualidade.

> Ouvi muitas vezes não só o quanto Mitchel, Álvaro e Jonas eram *bons alunos*, mas, sobretudo, o quanto o fato de serem *gays* dotava-os de uma predisposição para tanto. A produção desta condição de *bom aluno* não se resume às exigências explícitas de regulamentos escolares oficiais, mas às expectativas constituídas em torno de seus corpos por múltiplos discursos em que gênero e sexualidade se atravessam. (Ranniery, 2017, p. 16)

Ainda destaca que a classificação desses estudantes como bons alunos, não implica em boas notas, pelo contrário, Álvaro e Mitchel já acumulavam sucessivas reprovações. De acordo com relatos dos professores, eles eram considerados bons alunos devido à capacidade de liderança, à simpatia e poder de cativar as pessoas, organizando grupos e eventos que, inclusive, renderam prêmios às suas escolas, e às suas histórias familiares recheadas de preconceito e violências. O texto apresenta o seguinte relato de

> Bruno, professor de Geografia de Álvaro, [que] assim o sintetizou:
> Olha, eu tenho e tive muitos alunos gays, nessa escola tem muitos. E eles são bons alunos. […] Bons alunos do tipo assim, de dois tipos na verdade. Ou são inteligentes de conhecimento, sabe? Estudam, se envolvem com a disciplina, cumprem com os seus deveres de aluno, aquele aluno que dá gosto de ver, sabe? Ou são inteligentes de criatividade, se envolvem com a escola, com as festas, montam, decoram a escola, fazem as coreografias, assumem e levam isso, pintam e bordam, literalmente. Posso te afirmar com certeza, toda escola tem. Se disseram que não tem, estão mentindo, por vergonha, por medo da exposição, mas tem. (Ranniery, 2017, p. 16-17)

O autor ainda reforça que as características citadas que fazem os docentes considerá-los como bons alunos, normalmente são consideradas como “femininas”, e complementa

> Ao passo que reconhecidos como *gays*, é a própria hibridez dos "meninos gays" com o "feminino" que, se questiona esta assunção do gênero, em alguma parte, os torna *bons alunos*. Não faz sentido, assim, empreender exclusão e violências contra tais vidas que, antes de qualquer indicativo transgressor, são bons alunos. A "homossexualidade", a partir do *jeito gay*, tem sido reinscrita com uma base substancialmente diferente. A questão não é, entretanto, só que a normatividade continue a ser reiterada pelas tramas curriculares, mas, de dentro de seus mecanismos, expor os limites paradoxais em que se alicerça. A própria interpelação gay recoloca a conexão entre sexo e gênero na medida em que baliza quais são os corpos "das meninas" e permite o reconhecimento de uma "feminilidade" em corpos de "meninos gays" sem empurrá-los para formas de existência que colocariam tal conexão em suspensão, posto que reinscreve "a crença numa relação mimética entre gênero e sexo, no qual o gênero reflete o sexo ou é por ele restrito" (Butler, 2003, p. 24). Se há um "sem-número de saberes, produtos e práticas a investir no corpo produzindo-o diariamente" (Goellner, 2007, p. 30), o corpo se torna o lugar de aprendizagem de gênero, de um gênero que tem uma pedagogia, e de uma linguagem da pedagogia que também é generificada (Ranniery, 2017, p. 17)

Defende que ao se

> Tomar o currículo como uma força que apenas impõe à regulação de gênero e a sexualidade mantém intacta a construção de algo que tem parecido caro ao pensamento curricular: a fantasia paradoxal de que a escola é o lugar da violência e, ao mesmo tempo, o caminho para enfrentá-la. (Ranniery, 2017, p. 20)

Complementa dizendo que o reconhecimento se faz por meios de laços corporais, que reconfiguram o currículo em relação a como ele pode contribuir para a vida. Que o currículo não deve ser visto como um algoz que deve ser combatido e reformulado, e sim como um espaço e um tempo que devem ser reabitados, repovoados e recriados no presente, no momento em que se vive (Ranniery, 2017, p. 22-23).

Ranniery (2017) discute o currículo como área de luta por poder em diversos momentos e de diversas maneiras. Uma delas é quando discute que o currículo não somente transmite normas, mas também é um espaço onde essas normas devem e são contestadas. Menciona a luta por reconhecimento e como ela deve ser reformulada no intuito de incluir relações de poder que definem a elegibilidade para o reconhecimento, destaca que as normas não são apenas impostas, mas também moldam a própria existência dos sujeitos. O autor demonstra uma visão decolonial

nesse questionamento de uma abordagem não tradicional do currículo, que muitas vezes reproduz normas de gênero e sexualidade excludentes e opressivas.

> Por diversas vias, Mitchel, Álvaro e Jonas, indicam como currículos operam contra as experiências de rechaço, discriminação e violência que perpassam suas vidas, atualizando, no mesmo movimento, as matrizes normativas de gênero e sexualidade. Sem dúvida, gênero esculpe os contornos dos corpos por um conjunto de tensões com a linguagem da pedagogia e com o dispositivo da sexualidade, dentro dos quais ocorre o reconhecimento enquanto forma de vida vivível. No entanto, esses modos de vida permitem focalizar os enquadramentos culturais em que gênero e sexualidade são, agora, pintados e coreografados no deslizamento e no deslocamento nos currículos. (Ranniery, 2017, p. 21)

Nesse trecho observamos como a construção da identidade e a sexualidade dos estudantes acompanhados tensionam as normas do currículo, mostrando como se dá a formação das identidades perante essa relação de poder e como podem ser reimaginadas e reivindicadas. Essa tensão gerou nas escolas acompanhadas um deslizamento e um deslocamento nos currículos.

Ranniery (2017) defende que, o currículo sendo espaço de resistência e agenciamento de sujeitos que desafiam as normas, é o lugar onde os estudantes podem reconfigurar suas identidades e desafiar as opressões, pois é um lugar que deve ser habitado e reinterpretado por esses sujeitos que têm o poder de existir, resistir e criar novas formas de ser e de viver.

Paulo Freire, em seu livro “Educação como prática de liberdade”, lançado em 1967, aborda o currículo como um elemento fundamental na prática educativa, de forma especial em relação à conscientização e à prática social. Ele critica a abordagem tradicional do currículo, centrado na memorização e na desconexão com a realidade dos alunos. Defende que seja meio de promoção da investigação, pesquisa e reflexão crítica, permitindo aos estudantes tornarem-se agentes ativos em seus processos de aprendizagem e transformação de sua realidade. Freire destaca a importância de um currículo que se vincule à vida dos alunos, que desenvolva a criticidade necessária para a democratização da sociedade. Defende que a educação deve ser uma prática de liberdade, onde o diálogo e a participação são essenciais, ao invés de uma mera transmissão de conhecimento.

Essa visão conversa com a teoria decolonial de educação intercultural apresentada por João Alberto Steffen Munsberg, Henri Luiz Fuchs e Gilberto Ferrera da Silva, no artigo “O currículo decolonial: da reflexão à prática intercultural”, publicado em 2019 na Revista Relligare. Eles apresentam a visão do

> pesquisador Janssen Felipe da Silva [que] destaca que a partir da colonialidade o currículo é definido com base na racialidade colonizadora, que pressupõe um conjunto de conhecimentos e saberes determinados pela “[...] qualidade do homem branco/civilizado/cristão/heterossexual a ser imitada pelos outros subalternizados que jamais podem ser, no máximo podem imitar quem é (o “Eu” eurocentrado).” (SILVA, 2015, p. 50a). (Munsberg; Fuchs; Silva, 2019, p. 597)

Observa, que segundo essa visão, o currículo tradicional atua como mecanismo de colonização, que impõe uma única forma de conhecimento válida, aquela que é dominada pelo poder central. Logo, as vozes e saberes da periferia e das minorias são colocados à margem. O resultado disso é que conhecimentos locais, que frequentemente não são documentados e são transmitidos de forma oral (o que incluem valores, crenças, costumes, atitudes, cosmovisões e modos de organização do trabalho), são excluídos da seleção, organização e implementação dos conteúdos escolares.

Defendem que o currículo decolonial deve ser construído a partir de uma perspectiva que reconheça e valorize as diversas cosmovisões e saberes das populações marginalizadas, como indígenas e afrodescendentes (e claro, a população LGBTQIAPN+). Propõe que a decolonização do currículo escolar deve trilhar por “caminhos outros” (Munsberg; Fuchs; Silva, 2019, p. 594) na formação docente e discente, buscando objetivos e práticas que se distanciem dos modelos eurocêntricos predominantes nas instituições de ensino no Brasil.

Enfatizam que esse currículo deve incluir a luta pela educação das relações étnico-raciais e a valorização de uma educação específica e diferenciada para os povos do campo e indígenas, que reconheça a importância de suas experiências e conhecimentos. E como a colonialidade do poder se manifesta através da organização do currículo, é de fundamental importância que o currículo escolar reflita a diversidade cultural e as realidades locais, promovendo assim, um espaço de aprendizado que seja plural, e não universal. É esse desafio às hierarquias estabelecias que permite a

promoção de uma educação que seja verdadeiramente inclusiva e representativa das mais diversas identidades presentes na sociedade.

Na próxima seção, apresentaremos projetos que buscam quebrar essa hegemonia eurocêntrica do currículo escolar, através da valorização das identidades e vivências da população LGBTQIAPN+, em busca do acolhimento da mesma e da busca pela garantia do acesso e permanência da escola e do direito à aprendizagem.

3.4 ESPELHAMENTOS NECESSÁRIOS: PROJETOS ESCOLARES DE ACOLHIMENTO DE PESSOAS NÃO-CISGÊNERO

A busca por direitos básicos como ser chamado pelo seu nome, o direito ao uso do banheiro e o direito à educação e aprendizagem são, junto com o combate às mais diversas formas de discriminação e violências contra a população LGBTQIAPN+, motivadores para elaboração de diversos projetos nas escolas brasileiras. Muitos educadores e profissionais da educação têm se empenhado em tornar o currículo escolar e suas práticas mais inclusivas no campo do gênero e da sexualidade. A presente seção trará alguns, poucos, exemplos de projetos que estão sendo implementados pelo país e que têm alcançado, em certa medida, seus objetivos e tornado a escola um lugar mais seguro e de respeito às mais diversas formas de vivências.

3.4.1 Brito sem LGBTfobia

Idealizado por Fábio de Lima, professor de Filosofia da Escola Estadual Professor Joaquim Luiz Brito, em São Paulo, o evento “Brito sem LGBTfobia” acontece anualmente desde 2013. O projeto surgiu quando o professor identificou que alguns alunos estavam fazendo uso de terminologias desse universo para se ofenderem, alguns defendendo ser “brincadeira”, e acabavam por oprimir aqueles que eram parte do grupo LGBTQIAPN+ da escola.

Como uma das primeiras ações do projeto,

> a escola promoveu uma seção de cinema do filme Orações para Bobby, baseado em uma história real estadunidense, na qual a mãe tenta “curar” o filho da homossexualidade. Segundo Fábio, o resultado

> entre os estudantes cisgênero foi imediato, com o reconhecimento de suas atitudes preconceituosas. (Firmino, 2023)

O projeto tem como objetivo o combate à homofobia e a promoção do respeito à diversidade sexual e de gênero, em busca de um ambiente escolar mais inclusivo e acolhedor para todos os alunos, independentemente de sua orientação sexual ou identidade de gênero. Rafael Pires Barbosa, fez o estudo de caso do projeto Brito sem LGBTfobia para sua dissertação de mestrado em 2022, e fala que participou da edição de 2018 do evento que contou com “uma série de atividades educativas e culturais, tais como palestras, debates, oficinas, shows, apresentações teatrais, de dança e outras, desenvolvidas pelos próprios alunos e convidados, com temas como diversidade sexual, gênero e respeito às diferenças” (Barbosa, 2022, p. 19).

Durante o texto, é apresentado o relato do professor idealizador do projeto dizendo que ele foi o responsável por organizar o evento nas duas primeiras edições do projeto, mas que a partir da terceira edição os alunos se tornaram protagonistas na organização do evento. Informa-se que um ex-aluno continua a auxiliar na organização do evento anual, juntamente com o professor idealizador e mais dois psicólogos que participam todos os anos das oficinas. É necessário que a direção aprove os temas a serem tratados, e que apesar do professor sugerir “ideias de convidados para as oficinas, [...] os alunos também podem dar essas sugestões” (Barbosa, 2022, p. 19).

Um ponto que deve ser relatado é que

> [...] alguns membros do corpo docente e do corpo discente ainda resistem em participar do ‘Brito sem LGBTfobia’, tanto no que se refere à organização do evento quanto à simples presença. Segundo ele, essas pessoas não representam um impedimento para que o ‘Brito sem LGBTfobia’ seja realizado, ainda que, eventualmente, elas se recusem a participar devido a preconceitos LGBTQIfóbicos. Ele também lamentou o fato de que muitos professores que participavam ativamente do evento tenham se aposentado ou sido transferidos, mas disse estar satisfeito com o empenho dos próprios alunos. (Barbosa, 2022, p. 20)

Percebe-se que parte dos profissionais da escola têm buscado incluir as temáticas relacionadas à população LGBTIAPN+ no currículo escolar através da promoção do projeto e do envolvimento dos estudantes tanto na preparação do mesmo como nas oficinas. Este é um exemplo de adaptação decolonial do currículo

no intuito de valorizar os corpos e vivências dos estudantes LGBTQIAPN+, assim como visto no texto de Ranniery (2017) na seção 3.3.2. Na fala do idealizador do projeto “Brito sem LGBTfobia”, percebemos que alguns docentes não acolhem o projeto e suas temáticas, o que também foi observado na instituição pesquisada, sendo um dos pontos críticos levantados na seção 2.6.

3.4.2 *Love is Love*: Toda forma de amar

O projeto acontece na Escola Municipal de Ensino Básico (EMEB) Getúlio D. Vargas, na cidade de Novo Hamburgo, no estado do Rio Grande do Sul. A escola tem previsto em sua proposta pedagógica pesquisas nas quais grupos de estudantes podem selecionar temas específicos de seu interesse, e contam com o apoio de um professor orientador. Idealizado por três estudantes do 8º ano do ensino fundamental, o Projeto “*Love is Love*: Toda forma de amar” teve impacto em toda a turma, segundo relato da professora Fernanda Gisela Soares, da disciplina de Articulação dos Saberes nos 6º e 7º anos e orientadora do projeto, para Ruam Oliveira (2022).

O projeto teve início no segundo semestre de 2021 e foi motivado pela necessidade de se debater a homotransfobia. A reportagem aponta que a professora orientadora e as estudantes fizeram uma pesquisa e concluíram que os adultos não receberam formação sobre o assunto, impedindo que o diálogo sobre o tema e questões relacionados a ele não aconteçam. As estudantes informaram que não têm coragem de tratar de assuntos sobre gênero e sexualidade em casa por medo da violência e da incompreensão dos familiares, o que gera o aumento das dúvidas e das angústias.

O projeto se concentra na identificação e diferenciação entre gênero e sexualidade, “e aborda aspectos como identidade de gênero, orientação sexual e sexo biológico, por exemplo. Além de exemplos sobre as diferenças da sigla LGBTQIA+, a pesquisa também aponta para contextos históricos do debate sobre sexualidade” (Oliveira, 2022).

Uma das estudantes que elaboraram o projeto relata que o assunto começou a ser mais falado após o projeto, e que os alunos se sentiram mais confortáveis para falar sobre o tema. Outro aluno que participou da elaboração do projeto explicou “que

a escolha do tema também se deu a partir de uma leitura e percepção sobre si mesmos.” (Oliveira, 2022).

> “Muitas vezes se reforçava a cultura do estupro, de violência, de assédio e naturalização de bullying. Este é um momento diferente: contamos com o apoio da comunidade para que os professores que têm iniciativas se sintam mais livres para atuar, e consigam engajar a direção e os demais colegas nesse trabalho. É importante que seja um trabalho coletivo dentro da escola e junto à comunidade”, reforça Jaqueline. (Oliveira, 2022)

Esse projeto também enfrenta a não aceitação e acolhimento da pauta das diversidades sexuais e de gênero, assim como pudemos observar no projeto Brito sem LGBTfobia e na escola pesquisada. A justificativa descrita nos dois projetos apresentados nessa seção está relacionada a uma criação conservadora, que é sexista, homofóbica e agressora dos corpos abjetos que vivem e convivem nessas escolas.

3.4.3 Cartografia da violência contra pessoas trans – o alvo e o avesso

Idealizado por Raquel Melilo, professora de geografia da educação básica do Colégio Mangabeiras, localizado na cidade de Belo Horizonte, no estado de Minas Gerais, obteve o engajamento dos estudantes. A professora relata que antes de fazer o projeto relacionado à população trans, havia realizado a cartografia dos povos indígenas. E que teve receio ao produzir o “Cartografia da violência contra pessoas trans – o alvo e o avesso”, por não reconhecer essa temática como seu lugar de fala, uma vez que se reconhece como mulher branca, heterossexual e cisgênero (Oliveira, 2022).

Relata que buscou por informações e formação para conseguir trabalhar o tema da violência contra pessoas trans de forma coerente, consciente e buscando não repetir preconceitos. Ela cita que buscou muitos textos e entrevistas da escritora, pesquisadora, transfeminista e consultora Helena Vieira, e diz

> Ela comenta um pouco sobre essa coisa do lugar que a gente fala e sobre só quem está naquele lugar da violência poder falar. Ela diz: ‘quando a gente morre tanto, qualquer fala que coloca em evidência

> essas violências que sofremos é uma oportunidade de salvar vidas'. (Oliveira, 2022)

Oliveira (2022) pontua que a educadora entende que apesar de não sofrer diretamente as violências que a população LGBTQIAPN+ sofre, ela ainda sofre violência de gênero por ser mulher e que qualquer pessoa deve sempre estar atenta aos sofrimentos pelos quais essa população passa.

Tanto esse projeto quanto o “*Love is Love*: Toda forma de amar” foram premiados no Criativos da Escola, na edição 2021. O Desafio Criativos da Escola mobiliza estudantes e educadores de todo o país, e premia projetos protagonizados por estudantes do ensino fundamental e médio criados para solucionar problemas de suas escolas e comunidades (Ignácio, 2021).

Percebemos na descrição do Projeto “Cartografia da violência contra pessoas trans – o alvo e o avesso” que o acolhimento de temas relacionados a gênero e sexualidade perpassam a busca por informações e a formação continuada. Formação essa que está deficiente na escola pesquisada. Vale ressaltar que uma boa formação continuada auxilia na quebra de preconceitos, permitindo uma aproximação com o tema, e no caso de pesquisa em questão, possibilita um melhor acolhimento da população não-cis da escola, permitindo que ela se sinta parte integrante dessa comunidade escolar, contribuindo para que a “expulsão indireta” (Santos, 2019, p. 135-136) tenha índices menores e seja, nos melhores dos cenários, extinta.

Nos três projetos aqui citados percebemos um tensionamento do currículo escolar tradicional, e as discussões sobre gênero e sexualidade lutando por seu lugar nas discussões curriculares, abrindo espaço entre os conceitos euro centrados da formação desse documento. Percebemos que essa subversão ao currículo tradicional traz novas perspectivas relacionadas ao tema de gênero e sexualidade, deixando evidente a necessidade de uma formação continuada para a comunidade escolar no intuito de minimizar situações de violência, preconceito e segregação no espaço escolar e em toda a comunidade.

Ao analisar o campo de pesquisa, percebemos que a comunidade escolar tem começado a tensionar o currículo para inserção de temas relacionados a sua vivência e os problemas encontrados nela, e a necessidade de uma elaboração de um protocolo atitudinal de recebimento da população não-cis na escola, um protocolo relacionado à documentação escolar desse estudante, uma alteração na infraestrutura

das instalações dos banheiros coletivos, além de um protocolo de formação continuada para a comunidade escolar acerca dessas temáticas.

3.5 METODOLOGIA E INSTRUMENTOS

A presente pesquisa se caracteriza como estudo qualitativo visando compreender as vivências e experiências de estudantes não cisgênero em uma escola estadual de Minas Gerais. A abordagem qualitativa permite que haja uma imersão profunda nas complexidades das vivências desses sujeitos.

Para coleta de dados foi utilizada a metodologia de entrevista semiestruturada. Esta, conforme discutida por Eduardo José Manzini (2004), é particularmente eficaz para investigar experiências pessoais, percepções e sentimentos, permitindo que os participantes compartilhem suas histórias de vida de maneira autêntica e livre. A entrevista semiestruturada tem como característica um roteiro prévio com temas e questões norteadoras, mas que é flexível para que o entrevistador possa explorar temas que possam emergir durante a conversa em busca de um aprofundamento da compreensão do fenômeno estudado.

O intuito dessa abordagem é oferecer um espaço seguro para que os participantes expressem suas vivências em relação à sua identidade de gênero e orientação sexual no ambiente escolar, facilitando uma coleta de dados mais rica e detalhada, que permita capturar a complexidade e a riqueza de suas narrativas.

Essa metodologia foi escolhida também por se alinhar com a abordagem decolonial ao valorizar as vozes dos sujeitos historicamente marginalizados. Assim como defende Walter Mignolo (2017), que enfatiza que o conhecimento é moldado por desejos e necessidades específicas, além de estar ancorado em projetos históricos, econômico e políticos. Logo, a entrevista semiestruturada é uma ferramenta que pode ser usada para explorar e desafiar as narrativas dominantes, permitindo que as vozes marginalizadas sejam ouvidas e reconhecidas.

Para coleta de dados, pretendíamos realizar entrevistas semiestruturadas com: 1) dois ex-alunos, ambos homens trans, que concluíram o ensino médio em 2022, permitindo a análise das trajetórias e desafios que enfrentaram ao longo do processo de escolarização; 2) um aluno trans atualmente matriculado, com autorização para o uso do nome social na escola, que permite uma análise das experiências atuais, e dos

desafios que enfrenta em seu cotidiano escolar; 3) profissionais da escola, a saber: a secretária, dois vice-diretores, o diretor, e a especialista em educação básica do turno da manhã, com o intuito de compreender as políticas e práticas escolares relacionadas ao acolhimento dos estudantes não-cisgênero.

A escolha desses atores sociais foi intencionalmente construída visando representar parcialmente a diversidade de experiências e perspectivas observadas na escola, considerando a possibilidade limitada de acesso aos atores. Os ex-alunos foram incluídos na amostra para permitir que seja realizada uma análise longitudinal, enquanto a inclusão do estudante atualmente matriculado permite a análise das dinâmicas atuais. A escolha dos profissionais de diferentes carreiras e níveis hierárquicos da escola permitirá entender as políticas e práticas institucionais que influenciam o cotidiano dos estudantes, assim como, permitirá uma análise mais abrangente das práticas de acolhimento e inclusão da população LGBTQIAPN+.

A quantidade limitada de alunos se justifica pela dificuldade em encontrar estudantes não cisgênero que tenham o consentimento familiar para utilizar o nome social na escola, além da necessidade de garantir a proteção de suas identidades. Essa escolha também está alinhada com a natureza qualitativa do estudo, que busca a profundidade da análise em detrimento da generalização dos resultados.

As entrevistas foram realizadas entre os dias 17 e 21 de janeiro de 2025 nas dependências da escola, local definido em conjunto com o entrevistado, buscando que o participante se sentisse seguro e confortável para responder as perguntas. Além disso, as entrevistas foram gravadas em áudio para facilitar a transcrição e a análise posterior. A entrevista e gravação só foram realizadas após consentimento explícito dos participantes.

Cabe salientar que todos os profissionais selecionados para participar das entrevistas semiestruturadas são efetivos e já estavam na escola quando os eventos apresentados na presente pesquisa aconteceram.

No quadro a seguir, expomos como cada um dos sujeitos da pesquisa foi abordado para ser convidado a participar da pesquisa e forma de agendamento, qual instrumento metodológico de coleta de dados foi utilizado para cada um, além da forma como se deu sua participação.

Quadro 3 – Síntese dos Sujeitos

Sujeito	**Instrumento**	**Agendamento**	**Forma de Realização**
1 (um) aluno trans masculino	Entrevista semiestruturada	Presencial	Presencial, individual, com gravação
2 (dois) ex-alunos trans masculinos	Entrevista semiestruturada	Rede social *Whatsapp*	Presencial, individual, com gravação
1 (uma) secretária escolar	Entrevista semiestruturada	Presencial	Presencial, individual, com gravação
1 (um) diretor	Entrevista semiestruturada	Presencial	Presencial, individual, com gravação
2 (dois) vice-diretores	Entrevista semiestruturada	Presencial	Presencial, individual, com gravação
1 (uma) especialista em educação básica	Entrevista semiestruturada	Presencial	Presencial, individual, com gravação

Fonte: elaborada pela autora, 2024.

Através dessas entrevistas, buscamos compreender as dinâmicas vivenciadas pelo corpo discente no que diz respeito às suas relações com a comunidade escolar, entender como a escola os acolheu ao se identificarem como pessoas não cisgênero e como se deu esse acolhimento durante seus percursos escolares.

Com a equipe diretiva, buscamos entender se reconhecem algum protocolo existente na escola para acolhimento dessa população na escola, além de analisar as opiniões deles em relação ao tema.

Na entrevista com a secretária, procuramos descobrir o que ela sabe da política educacional e de escrituração escolar relacionada aos estudantes não cisgênero na rede estadual de Minas Gerais, questionar sobre a existência de um protocolo de acolhimento a esses discentes no ato da matrícula, bem como sobre a escrituração da vida escolar dele, e de como essa informação é repassada para a gestão escolar, aqui considera a junção da equipe diretiva, com as especialistas em educação básica.

Ao entrevistar a especialista em educação básica buscamos esclarecer a forma que a equipe pedagógica faz a tratativa da informação de aluno não cisgênero para o restante da escola, ou se não recebe essa informação. O que ela conhece das práticas da escola para acolhimento de tal população e quais as estratégias utilizadas em relação à formação dos professores, e demais funcionários de todos os setores da escola, desde a secretaria até a equipe que trabalha no setor de manutenção predial.

As perguntas estão organizadas em blocos, contendo perguntas relacionadas a cada um dos quatro elementos de análise já descritos na pesquisa. Retomando, o primeiro ponto é a falta de um protocolo atitudinal/comportamental a ser seguido como orientador no acolhimento das pessoas não cisgênero na escola, cabe ressaltar que existem relatos de situações em que o direito ao uso do nome social, garantido pela Resolução SEE nº 3423/2017, não foi respeitado, gerando situações de desconforto e constrangimento para os discentes que fazem uso do nome social na escola.

Como segundo elemento de análise está o uso dos banheiros, que não estavam em boas condições de conservação estrutural, faltando portas e com os mictórios localizados de frente para as cabines, o que não garante a privacidade e a segurança dos usuários do recinto. A falta de protocolo de orientação para os profissionais da secretaria no acolhimento dos estudantes não cisgênero no momento da matrícula e no tratamento da documentação desse estudante e a falta da menção desses discentes nos documentos legais da escola (Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar) é o terceiro ponto para análise. E como quarto elemento, temos a falta de uma programação consistente e contínua de formação continuada para todos os funcionários da escola, relativos à população LGBTQIAPN+ assim como relativos às demais minorias.

As entrevistas individuais tiveram início após a pesquisa ser apresentada novamente para os respondentes e assinatura do termo de participação e consentimento. O primeiro bloco de perguntas é de identificação dos atores, e contará com as seguintes perguntas: 1) “Qual seu nome completo?”; 2) “Poderia nos informar sua idade?”; 3) “Poderia, se se sentir confortável, de nos informar sua identidade de gênero e sexualidade?”. Caso a pessoa se identifique como não cisgênero, será questionado quais os pronomes que gostaria que fosse tratado. Outra pergunta importante que constará desse bloco é “Qual a sua escolaridade/formação?”.

Na sequência, serão abordadas questões que buscam investigar as causas dos achados da pesquisa que nos apontam pistas significativas na busca da compreensão do nosso objeto de pesquisa.

3.6 DOS SUJEITOS DA PESQUISA

A presente seção apresenta brevemente como e onde as entrevistas aconteceram. Também relata brevemente os participantes e, ainda, reproduzimos um quadro com os perfis dos profissionais da escola que foram entrevistados na presente pesquisa.

As entrevistas aconteceram nos dias 17, 20 e 21 de janeiro de 2025, após alguns reagendamentos. Todas aconteceram nas dependências da escola e foram gravadas em áudio após leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), reapresentação do projeto de pesquisa e autorização para a gravação e posterior transcrição.

Foram convidados oito atores para participarem das entrevistas semiestruturadas, dos quais somente seis aceitaram o convite. Entre os funcionários da escola, participaram a secretária escolar, a especialista em educação básica, a vice-diretora, o vice-diretor e o diretor. Vale ressaltar que todos os funcionários entrevistados são efetivos e já estavam lotados na escola quando os fatos relatados na presente pesquisa aconteceram. O sexto participante é do corpo discente, tendo estudado na escola no período que as observações e inquietações apresentadas aconteceram.

O vice-diretor, homem cis homossexual, há 5 anos na escola, foi o primeiro a participar da pesquisa. A entrevista aconteceu na sala da supervisão da escola, no dia 17 de janeiro após alguns reagendamentos, e durou 30 minutos e 31 segundos.

A segunda entrevistada foi a secretária escolar, mulher cis heterossexual, 50 anos, que trabalha na escola há 23 anos. A entrevista foi realizada na biblioteca da escola, também após alguns reagendamentos devido à compromissos pessoais da entrevistada. Foi realizada no mesmo dia da entrevista do vice-diretor e durou 12 minutos e 28 segundos.

O diretor, homem cis homossexual, 36 anos de idade e já há 5 anos na escola, foi o terceiro participante. A entrevista aconteceu no dia 20 de janeiro após alguns reagendamentos para que o servidor pudesse cumprir com suas obrigações perante a SREJF. Teve duração de 25 minutos e 05 segundos e foi realizada na sala da direção da escola, com portas e janela fechadas para que não houvesse interrupções.

Logo em seguida, foi realizada a entrevista com a especialista em educação básica, mulher cis heterossexual, com 60 anos de idade, que já atua na escola pesquisada há 6 anos. Teve duração de 14 minutos e 41 segundos e foi realizada na sala da supervisão da escola.

No mesmo dia, a vice-diretora, mulher cis heterossexual, cuja trajetória na escola já dura 6 anos, foi entrevistada na sala de recursos da escola, com as portas fechadas e teve duração de 22 minutos e 12 segundos.

No intuito de fornecer mais informações sobre os participantes, segue o quadro com informações básicas do perfil dos profissionais que participaram das entrevistas.

Quadro 4 – Perfil dos Atores/Atrizes Pesquisados

Profissional	Escolaridade	Tempo de Atuação na Educação	Tempo de Atuação na Escola
Ex-aluno	Ensino Médio Técnico em Farmácia	----	3 anos
Secretária Escolar	Graduada em Contabilidade e Pós-graduada em Psicopedagogia	27 anos	23 anos
Diretor	Graduado em Química e Mestrado em curso	11 anos	5 anos
Vice-Diretora	Graduada em Biologia e Mestrado em curso	18 anos	5 anos
Vice-Diretor	Graduado em Letras e Doutor em Linguística	17 anos	5 anos
Especialista em Educação Básica	Pedagoga e Pós-graduada em Supervisão Pedagógica	Mais de 30 anos	6 anos

Fonte: elaborado pela autora, 2025.

Ainda na mesma semana, no dia 21 de janeiro, foi realizada a sexta e última entrevista da pesquisa com o ex-aluno, homem trans heterossexual, de 20 anos de idade, que cursou os três anos do ensino médio na escola pesquisada. Para que o entrevistado pudesse se sentir mais seguro e confortável para dividir suas experiências, a entrevista foi realizada na sala de recursos da escola, por ser um local afastado da entrada e das áreas comuns de maior trânsito de pessoas, com as portas fechadas. A entrevista durou 24 minutos e 11 segundos.

Em relação ao agendamento das entrevistas com os profissionais da escola, houve alguns reagendamentos devido à compromissos de trabalho e pessoais de

cada um dos atores convidados, mas em momento algum, eles se recusaram a participar. Todos aceitaram de bom grado o convite.

Em relação aos dois ex-alunos convidados, o que participou da entrevista ficou lisonjeado com o convite e a entrevista foi realizada no primeiro agendamento feito. O segundo ex-aluno não se sentiu confortável em participar da pesquisa por questões pessoais.

O atual estudante ficou animado com o convite, mas necessitou reagendar a entrevista devido à problemas de saúde de familiares. Porém, quando procurado novamente para que o reagendamento fosse realizado informou que preferia não participar pois não estava se sentindo confortável em fazê-lo.

3.7 DIVERSIDADE NA FALA: ANÁLISE DOS EIXOS DE PESQUISA

A presente seção será dedicada ao enlace entre a teoria aqui apresentada e os relatos dados pelos atores que participaram das entrevistas semiestruturadas. Através da lente da teoria decolonial e dos estudiosos citados, as falas e relatos serão analisados e comparados entre si em busca da compreensão de como se dão as relações da população não cisgênero com os demais funcionários da escola pesquisada, desde o momento da matrícula até sua rotina na escola, passando pelas vivências com os mais diversos profissionais e espaços escolares.

Cabe ressaltar que as perguntas das entrevistas foram divididas em cinco blocos, que podem ser consultadas nos Apêndices A a E do presente documento. O primeiro bloco é composto por perguntas pessoais, como nome, idade, formação, quanto tempo trabalha/estuda na escola pesquisada e identidade de gênero e sexualidade, sendo que os dois últimos itens foram questionados por estarem dentro do campo da presente pesquisa. Todos os participantes foram anonimizados por questões éticas. Cada um dos quatro blocos seguintes é formado por perguntas referentes a cada um dos quatro eixos de análise encontrados na presente pesquisa, a saber:

- Primeiro eixo – falta de um protocolo atitudinal/comportamental para acolhimento da pauta de estudantes não cisgênero na escola;
- Segundo eixo – infraestrutura física/estrutural da escola;

- Terceiro eixo – ausência de protocolos que orientam os profissionais da secretaria no acolhimento dos estudantes não-cis no momento da matrícula e no tratamento de sua documentação nos arquivos escolares;
- Quarto e último eixo – falta de formação continuada para todos os profissionais da escola.

3.7.1 Acolho, ou não acolho? Eis a questão

Na presente subseção apresentaremos as perguntas realizadas no bloco do primeiro elemento de análise – falta de um protocolo atitudinal/comportamental para acolhimento da pauta de estudantes não cisgênero na escola. Também traremos um compilado das respostas dos entrevistados e a análise das mesmas.

O primeiro eixo de análise levantado na presente pesquisa se refere ao acolhimento da população não cisgênero na escola e sobre a não existência de um protocolo claro para que esse acolhimento ocorra, e como essa falta abre possibilidades para que situações constrangedoras aconteçam. Um dos exemplos de ações desrespeitosas e constrangedoras é o não respeito ao nome social durante as aulas por profissionais da escola. Vale ressaltar que o nome é o que identifica um ser social, e o não respeito a ele pode gerar um sentimento de não pertencimento àquele lugar (Biscaia, 2021), o que pode gerar danos para a vida pessoal e social do indivíduo.

A primeira pergunta desse bloco foi “O que você entende por acolhimento?”, e as respostas dos profissionais da escola foram parecidas, trazendo em seu conteúdo que acolhimento é o ato de ouvir, entender, fazer com que a pessoa se sinta pertencente ao meio. O vice-diretor apresenta a seguinte fala

> *Eu acho que é você escutar, é você ouvir. É você valorizar o que o outro tem a dizer, tentando de alguma forma não julgar, não fazer nenhum juízo de valor. Levando em consideração que aquilo que a pessoa está trazendo, seja em qual situação for, é importante pra ela.* (Vice-Diretor, informação verbal, 17 jan. 2025)

Essa fala vem em consonância com os relatos trazidos por Ranniery (2017), ao expor como os professores escutavam e acolhiam os estudantes homossexuais

das escolas, a ponto de comprarem materiais para que pudessem realizar as atividades escolares nas quais se destacavam e se identificavam. Não que essa ação seja a esperada, ela serve como exemplo da forma que estes profissionais encontraram para permitir que esses estudantes se sentissem importantes e pertencentes àquele lugar.

As falas dos profissionais da escola, no entanto diferem do que o ex-aluno afirma ser acolhimento. Ao ser questionado, ele inicia sua resposta questionando pensativo

> *Por acolhimento? Para ser bem sincero com você, eu só escuto falar essa palavra. E já senti um acolhimento assim às vezes, mas se você perguntar nossa, como que é? Eu até hoje eu não sei responder. Para falar bem a verdade.* (Ex-aluno, informação verbal, 21 jan. 2025)

Para entender melhor o que o entrevistado entende de como deveria ser o acolhimento, a pesquisadora o interpela de como seria o acolhimento no mundo das ideias, como ele idealizava esse acolhimento. O que respondeu que "*seria um lugar que as pessoas me amassem, me acolhessem, gostassem de mim pelo que eu sou.*" (Ex-aluno, informação verbal, 21 jan. 2025).

Percebe-se que há uma diferença sobre o que acolhimento significa para cada categoria de atores participantes. Os profissionais da educação entendem como receber bem, saber ouvir, tentar entender o que a pessoa traz em suas falas, tentar ser empático, enquanto o ex-aluno fala sobre amor, sobre se sentir amado e respeitado sendo quem ele é.

Tanto Ranniery (2017), quanto Santos (2019) e Barbosa (2022) defendem em seus textos que acolhimento é um processo importante e essencial para a construção de espaços inclusivos. Essa concepção, central para o debate sobre inclusão e respeito, e para a presente pesquisa, aparece de forma clara na análise das experiências de estudantes, especialmente aqueles pertencentes a grupos historicamente marginalizados, como a comunidade LGBTQIAPN+.

Santos (2019), ao investigar as vivências de estudantes transgêneros no contexto escolar, ilustra a complexidade do acolhimento ao demonstrar que a busca por "maior acolhimento" vai além de simples melhorias na forma como a escola trata esses alunos. Essa busca mostra a necessidade de espaços onde a aceitação e o

respeito sejam naturais, e não apenas uma obrigação, o que é bem diferente de situações de exclusão e violência.

A autora mostra que esse acolhimento aparece quando não existem barreiras que discriminam, quando as experiências de vida dessas pessoas são valorizadas e quando se leva em conta a história de luta da comunidade trans. Isso reforça a ideia de que o acolhimento se concentra em dar segurança, respeito e valorizar totalmente quem cada um é.

Além do que Santos (2019) apresenta, Ranniery (2017) e Barbosa (2022) ampliam a nossa compreensão sobre o acolhimento, enfatizando a importância de reconhecer as experiências de cada pessoa como ponto de partida para construir relações interpessoais saudáveis dentro da escola. Os autores destacam que é preciso que as escolas deem mais voz aos alunos, ouvindo o que eles precisam e usando isso para criar regras e atividades melhores. Eles também ressaltam que é muito importante que professores e alunos se tratem com respeito, conversando abertamente e buscando entender uns aos outros.

Essa visão combina com projetos como o "Brito sem LGBTfobia" (Barbosa, 2022), que coloca o acolhimento em prática, tentando criar espaços seguros e que incluem a todos, combatendo o preconceito e dando espaço para que cada aluno se expresse e se desenvolva da melhor forma. Assim, o acolhimento se mostra como algo vivo e que acontece o tempo todo nas relações e nas atividades da escola, sendo essencial para formar pessoas que respeitam as diferenças e que pensam de forma crítica.

Para entender a percepção dos participantes sobre o público desta pesquisa, questionou-se “o que você entende pela expressão ‘pessoas não cisgênero’?”. As respostas variaram. O ex-aluno definiu essas pessoas como “*Pessoas corajosas! Muito corajosas*.” (Ex-aluno, informação verbal, 21 jan. 2025).

A vice-diretora foi bem sucinta em sua fala, afirmando ser “*A pessoa* [que] *não se identifica com o gênero do qual ela nasceu.*” (Vice-diretora, informação verbal, 20 jan. 2025). O diretor entende que essa expressão

> *Aí abrange muitas coisas, né? Abrange muitas coisas, não só as pessoas transgênero, mas as pessoas agênero. Muitas coisas. Eu não entendo toda a gama da dinâmica, sei assim... Tenho uma noção, mas não sei todas as nomenclaturas que se usam hoje em dia.* (Diretor, informação verbal, 20 jan. 2025)

Já o vice-diretor reconhece suas dificuldades com os conceitos referentes à expressão em sua resposta. Para ele, a expressão pessoas não cisgênero são

> *pessoas que não se identificam com o gênero biológico, com o que tem, como que nasceram, não sei o que é isso... Ou que não se enquadram nos parâmetros da sociedade masculino e feminino. Não sei se seria isso...*
> *Eu confesso, não sei se é por conta da criação ou das experiências ao longo da vida, isso na minha cabeça é muito confuso. Me buga um pouco, me dá uma certa confusão. Quando eu tenho que especificar, falar o que é isso, em alguns momentos, eu me sinto meio perdido. Porque eu não consigo caracterizar uma coisa assim da forma que deveria ser*. (Vice-diretor, informação verbal, 17 jan. 2025)

Através dessas falas, percebemos que o diretor e os vice-diretores entendem que são pessoas que não se identificam com o sexo atribuído no nascimento, apesar de ainda reconhecerem que o conhecimento sobre o que representa tal expressão não é tão abrangente e apresentar algumas incorreções nos termos utilizados.

O vice-diretor chega a relatar que tem certa dificuldade e se sente perdido quando precisa falar sobre o assunto, devido, segundo ele, talvez à sua "*criação ou experiências ao longo da vida*" (Vice-Diretor, informação verbal, 17 jan. 2025). A secretária escolar respondeu que são "*pessoas que não são hetero, não sei*" (Secretária Escolar, informação verbal, 17 jan. 2025), demonstrando a fragilidade dos conceitos relacionados à identidade de gênero e sexualidade que penetram nos cotidianos dos profissionais que formam a escola.

Já a especialista em educação básica apesar de afirmar não saber, se aproximou bastante ao dizer "*Não cisgênero...Acho que são aquelas pessoas que não se identificam com... com a forma física que ela nasceu. É isso. Não sei.*" (Especialista em Educação Básica, informação verbal, 20 jan. 2025).

Percebe-se nas respostas a necessidade da realização de formações sobre a temática LGBTQIAPN+, buscando a aquisição de um entendimento mais aprofundado sobre os direitos dessa comunidade e das suas demandas dentro das instituições escolares. Esse tipo de ação contribuiria para diminuição de casos de discriminação e violências, que acontecem, muitas das vezes decorrentes do desconhecimento. É fundamental entender que a formação continuada proporciona momentos de reflexão, reformulação de pensamentos e a potencial adequação das ações às necessidades dos alunos.

A pergunta anterior foi pensada para permitir uma reflexão por parte dos atores do que entendiam ser o público da presente pesquisa e preparar para a pergunta seguinte, “O que é para você o acolhimento de uma pessoa não cisgênero?”.

A secretária começa respondendo que entende que essas pessoas vêm de uma vivência de muito preconceito, e que elas devem ser respeitadas pelo que são e nada deve ser imposto a elas. E que, em contrapartida, não devem impor nada. E segue dizendo que

> *Para que haja um acolhimento, tem que haver empatia ou entendimento de ambos os lados. Porque se cada um começa a colocar muito o seu posicionamento, não há acolhimento. Nem quem vai acolher, nem quem está sendo acolhido. Então, a palavra acolhimento, para mim, é isso. É você aceitar aquela pessoa da forma que ela é. Então, oferecer a ela as mesmas oportunidades que todos os outros têm. Eu penso dessa forma.* (Secretária Escolar, informação verbal, 17 jan. 2025)

Essa fala tem muitas camadas. Ela nos permite perceber que a funcionária entende que acolher requer empatia, aceitação, respeito e oportunidades iguais. Mas deixa escapar uma preocupação nas entrelinhas de que em algum momento, pode se sentir obrigada a alguma coisa por causa de uma imposição exacerbada de outro. Como se alguém estivesse sendo violado em algum de seus direitos quando a população LGBTQIAPN+ lutasse pelo respeito aos seus direitos.

Os demais profissionais entendem que esse acolhimento tem deixado de ser “*um tabu*” (Vice-Diretora, informação verbal, 20 jan. 2025), e que é respeitar, possibilitar que a “*pessoa se sinta confortável de ser quem ela é naquele ambiente, que ela consiga ter a sua expressão de gênero validada, que ela consiga ter o uso do nome social aplicado e aprovado por todas as pessoas do meio*” (Diretor, informação verbal, 20 jan. 2025).

O diretor conclui informando que esse acolhimento tem muitas características e detalhes a serem observados, mas que tudo que envolve o tema são coisas possíveis. Ao ex-aluno e vice-diretor essa pergunta não foi realizada. Ela já foi direcionada ao acolhimento da população não cisgênera na instituição pesquisada.

O ex-aluno relata que teve boas experiências na escola, e que não teve grandes questões relacionadas a preconceito direcionadas a ele, nem por alunos nem funcionários da escola, concluindo sua fala informando que “*Eu nunca tive nenhum*

problema com ninguém em relação a isso. Sempre foi, me aceitaram do jeito que eu sou." (Ex-aluno, informação verbal, 21 jan. 2025). Essa fala contrasta com o que disse sobre não saber o que é acolhimento por não ter vivenciado isso, e que idealiza o acolhimento como um lugar onde "*me acolhessem, gostassem de mim pelo que eu sou.*" (Ex-aluno, informação verbal, 21 jan. 2025).

O vice-diretor argumenta que existe uma carência, que entende ser, muitas vezes, por desconhecimento e não entendimento, se incluindo nessa categoria. Defende ser necessário explorar mais o tema e de forma recorrente, dentro e fora da escola, o que vai refletir no acolhimento. E argumenta

> *Mas eu acho que para além da escola, inclusive a gente precisaria explorar mais isso, trazer esse tema de maneira mais recorrente porque realmente é algo que nos falta e isso implica nesse acolhimento. Se você não conhece, você não entende, dificilmente você vai se colocar de maneira satisfatória no lugar do outro e acolhê-lo da maneira como deveria ser. Você me perguntou o que é acolhimento, eu acho que o acolhimento é parte desse pressuposto de que você tenha condições de se colocar no lugar do outro e eu só consigo me colocar no lugar do outro se eu conhecer minimamente, o que é que aquele outro passa, sente, o que significa a demanda que ele está trazendo para mim. Entendeu? E eu acho que isso passa pela informação, pela formação.* (Vice-Diretor, informação verbal, 17 jan. 2025)

Como podemos observar na citação acima, que a fala do vice-diretor volta a nos direcionar para a necessidade da oferta de formação continuada para os profissionais da escola. E chega a extrapolar os muros da escola, propondo que a temática seja tema recorrente de discussões e formações para além dos muros escolares, e para além dos profissionais da escola.

Quando questionada sobre "Qual sua opinião sobre o acolhimento dos estudantes não cisgênero nessa escola?", se esse acolhimento acontece na escola, a secretária escolar responde que

> *Eu acredito que aconteça, sim. Aqui na escola, a gente tem muitos adolescentes, muitos jovens, numa condição dessa. No meu âmbito administrativo, eu vejo que todos são tratados com muito carinho, com muito respeito, com as mesmas oportunidades que os outros. Eu acho que há, sim, um acolhimento.* (Secretária Escolar, informação verbal, 17 jan. 2025)

A especialista em educação básica, concorda com a secretária escolar e diz que percebe

> *que a escola é bem acolhedora em relação a esses alunos. Não me lembro de nenhum conflito aqui em relação a esse assunto. A gente tem muitos problemas, mas em relação a esse assunto, eu acho a escola bem acolhedora.* (Especialista em Educação Básica, informação verbal, 20 jan. 2025)

Informa que "*a gente procura tratar da forma mais natural possível*" (Especialista em Educação Básica, informação verbal, 20 jan. 2025). E ainda relatou que quando foi informada da legislação sobre o direito ao uso do nome social nas instituições escolares do Estado,

> *chamamos os alunos aqui, né? E comunicamos a eles a possibilidade da mudança do nome. E informamos, né? Os alunos que eram menores, que precisavam da autorização da família. Então, assim, em relação ao que a gente conhece, a gente procura orientar e ajudar.* (Especialista em Educação Básica, informação verbal, 20 jan. 2025)

A vice-diretora também entende que a escola é acolhedora apesar de ter "*uma grande parcela de educadores que para eles não é um tabu, para eles é uma coisa normal. Mas a gente vê também uma pequena parcela, ou ainda uma grande parcela, de que não sabe como lidar, mas não quer dizer que eles não querem aprender*." (Vice-Diretora, informação verbal, 20 jan. 2025).

Tanto ela quanto o diretor relataram um caso de uma funcionária contratada que precisava formular um questionário para colher algumas informações, e colocou uma pergunta "*para os alunos responderem se eles eram homem, mulher ou homossexual*" (Vice-Diretora, informação verbal, 20 jan. 2025).

Ela e o diretor escolar a orientaram em relação ao assunto. Disseram que ser homem ou mulher são identidade de gênero, o que não está diretamente relacionada à sexualidade, que, no caso do formulário, estava como homossexual. Homem ou mulher podem ser homossexuais. Ainda a orientaram como abordar situações como essa.

Relataram outro caso da mesma funcionária, que no início do ano letivo, ao precisar fazer uma conferência de estudantes em sala de aula, chamou um aluno pelo nome morto. Esse fato gerou tanto constrangimento para ele, que em conversa com

o corpo diretivo, solicitou sua mudança de turma por causa de algumas situações que aconteceram logo após o ocorrido. Os gestores alegam que a funcionária cometeu as ações mencionadas por desconhecimento em como tratar assuntos referentes a essa população e não saber que a pessoa pela qual ficou chamando em sala, utilizava nome social.

Ainda em relação às respostas sobre “Qual sua opinião sobre o acolhimento dos estudantes não cisgênero nessa escola?”, as falas da secretária, da especialista, da vice-diretora e do diretor nos mostram outro ponto para analisar. As duas primeiras funcionárias alegam que a escola é acolhedora pois não percebem situações de discriminação, enquanto os membros da direção relatam duas situações complicadas que ocorreram, com a mesma funcionária, funcionária esta que dividia a sala de trabalho com a especialista em educação básica. Isso evidencia a falta de comunicação, a falta de informação.

Fatos como os relatados pelos gestores da escola, deveriam ser repassados, pelo menos, para a especialista em educação básica, para que ações pedagógicas e educativas fossem elaboradas no intuito de mitigar situações como essa. É um exemplo claro do que o vice-diretor defende ao dizer que é preciso conhecer para acolher, e que “*isso passa pela informação, pela formação*” (Vice-Diretor, informação verbal, 17 jan. 2025).

Ainda sobre o acolhimento da população não cisgênero na escola, o diretor afirma que existem dentro da instituição dois tipos de acolhimento que precisam ser pensados, que são o acolhimento da “*escola como uma coisa viva e tem o acolhimento da estrutura da escola como coisa institucional*” (Diretor, informação verbal, 20 jan. 2025). Defende que o acolhimento da escola como coisa viva “*é um acolhimento de grupo, é um acolhimento de pertencimento*” (Diretor, informação verbal, 20 jan. 2025), sendo o discente respeitado por ser quem é, e o da escola como instituição, que está relacionada às legislações e burocracias que ocasionam alguns momentos dolorosos para os estudantes.

> *Agora, o acolhimento institucional é outra coisa, porque no institucional as coisas vêm no nome e o nome é uma parte muito importante da, das questões de transição, às questões de gênero. Então o nome, o nome é uma coisa muito importante, muito dolorosa muitas vezes. E a parte institucional que eu vejo, mais difícil é esse acolhimento através do uso do nome social, que para gente, na compreensão da escola, é*

> *uma coisa muito simples. É uma coisa muito fácil, muito simples. Mas no entendimento dos órgãos superiores, é uma coisa muito complicada.* (Diretor, informação verbal, 20 jan. 2025)

Essa narrativa conversa com o relato de Santos (2019), que ao ser aprovada no programa de mestrado e ter seu nome social reconhecido via portaria normativa, estaria experienciando vivências que há muitas pessoas trans é negada: cursar mestrado e fazer uso de seu nome social. E que no caso dela, usaria essa vivência para "refletir sobre processos de subjetivações demarcados por violências, reafirmação e negociação." (Santos, 2019, p. 24).

Em resposta ao questionamento se os estudantes não cisgêneros da escola se sentem acolhidos, as respostas foram mais diversas. A secretária diz não saber, mas diz que eles normalmente gostam de entrar na secretaria para conversar com as funcionárias e costumam ir muito na sala da direção (cujo acesso é pela secretaria) e permanecem um bom tempo conversando com o corpo diretivo.

A especialista em educação básica e a vice-diretora dizem que sim, pois eles não as têm procurado com esse tipo de queixa. A vice-diretora vai além, dizendo que no turno da manhã não teve problemas com professores chamando os alunos pelo nome morto e o aluno trans que estuda de manhã utilizar o banheiro masculino sem chegar a ela reclamações dos demais alunos referentes a isso. Essa afirmação entra em contradição com os relatos realizados por ela na resposta da pergunta anterior, em que explicitou dois casos de desrespeito por parte de funcionários da escola, um deles sendo o não respeito ao nome social.

O vice-diretor julga que eles não se sentem acolhidos, e acrescenta "*E aí eu falo por você, por mim. Eu não fui acolhido, numa época que não se falava disso eu não fui acolhido.*" (Vice-Diretor, informação verbal, 17 jan. 2025). Entende que esse acolhimento melhorou desde sua época de escola, pois a população LGBTQIAPN+ tem se empoderado e criado mais coragem de enfrentar essa realidade e para lutar pelos seus direitos, impondo limites, e conseguindo, na medida do possível,

> *mostrar para as pessoas o que elas desejam, como elas desejam ser aceitas, serem vistas. Mas ainda falta muito. Acho que ainda não é um acolhimento satisfatório. Eu acho que é uma luta muito, muito desigual, sabe? E mesmo aquelas pessoas que têm uma coragem de chegar e se assumir e se reconhecer, como você falou passar por esse processo, só o reconhecimento não basta, entendeu? Elas têm uma situação resolvida com elas, mas e o resto da sociedade? Então eu*

> *acho que esse acolhimento ainda não acontece da maneira que se espera não.* (Vice-Diretor, informação verbal, 17 jan. 2025)

O vice-diretor deixa claro em sua fala que as condições vividas pelas pessoas não cisgênero e não heterossexuais na escola e na sociedade são desiguais quando comparadas às das pessoas cisgênero e heterossexuais. A eles é exigido que tenham mais coragem, mais força e imposto mais lutas, em todas as áreas de suas vidas. Fala que contrasta com a da secretária que defende que a escola é acolhedora porque trata a todos com respeito e "*com as mesmas oportunidades que os outros*" (Secretária Escolar, informação verbal, 17 jan. 2025).

Essas contradições nos lembram o que Santos (2019) expõe sobre como o não acolhimento dos profissionais da escola da população LGBTQIAPN+ prejudica os estudantes não-cis, aumentando a exclusão e criando um ambiente ruim e cheio de preconceito. O que faz com que esses estudantes se sintam indesejados e como não pertencentes à escola. Ainda enfatiza, que isso pode levar ao processo que chama de "expulsão indireta" (Santos, 2019, p. 135-136), que é quando, entre outros fatores, os estudantes devido à hostilidade e violência sofrida na escola, decidem não mais frequentá-la. Não há como dizer que pessoas que precisam de mais força, mais coragem e mais luta para serem reconhecidos e respeitados, têm as mesmas oportunidades e condições que os outros.

O diretor defende que eles se sentem acolhidos na medida do possível, principalmente se pensar a escola como organismo vivo, como comparou anteriormente. Que desentendimentos acontecem, mas que a escola busca por resolvê-los e que

> *nunca chegou uma questão de* bullying *para gente que a gente não tenha conseguido resolver em segundos. Então, às vezes uma piadinha de mau gosto que foi feita, que foi resolvido em segundos. O próprio aluno, né? O próprio aluno não cisgênero, ele percebe que foi uma besteira e isso não é levado para frente. Então, no que é passado para a gente, o acolhimento, ele acontece perfeitamente.* (Diretor, informação verbal, 20 jan. 2025)

Essa fala mostra outra questão problemática a ser analisada: *bullying*. Barbosa (2022), define no decorrer de sua dissertação que o *bullying* é um fenômeno de violência que se manifesta de diversas formas, incluindo agressões físicas, verbais

e psicológicas, e que ocorre de maneira repetitiva e intencional. Sendo caracterizado por uma relação de poder desigual, onde a vítima é alvo de comportamentos hostis por parte de um ou mais agressores.

O autor enfatiza que o *bullying* não é apenas um ato isolado, mas sim um padrão de comportamento que pode ter consequências graves para a saúde mental e emocional das vítimas, afetando seu desempenho escolar e sua sensação de segurança na escola. Diante do exposto, percebe-se que o diretor ainda não compreende as características de tal violência, e a compara a "*uma piadinha de mau gosto que foi feita, que foi resolvido em segundos*" (Diretor, informação verbal, 20 jan. 2025). Esse tipo de reação das autoridades escolares aos casos de denúncias de violências, é algo que permite que esses casos continuem acontecendo. É necessário fazer um trabalho de conscientização e projetos de combates a toda forma de violência.

Relata ainda que no que tange a questão institucional, o acolhimento nem sempre acontece por causa das listas de presença, avaliações sistêmicas e aplicativos utilizados pelo Estado, que normalmente "*vêm os nomes errados*" (Diretor, informação verbal, 20 jan. 2025), e que isso acontece com muita frequência, frequência essa muito maior do que gostaria. Ele afirma que se esforça para mitigar o problema, mas que ele ainda acontece.

E esse é um dos exemplos pelos quais Santos (2019) entende o privilégio que teve em ter seu nome social reconhecido em uma instituição de ensino superior. Foi uma normativa da unidade de ensino, foi uma burocracia que funcionou da forma correta, como prevista em lei e que ela tem conhecimento que isso não acontece para a grande maioria das pessoas que fazem uso do nome social.

Ainda em resposta à pergunta "Qual a sua opinião sobre o acolhimento das pessoas não cisgênero na escola", o ex-aluno respondeu

> *Então, a minha experiência aqui foi muito boa. Eu posso dizer por mim, tanto de professores quanto de alunos. Eu nunca escutei uma piadinha em relação a minha transexualidade aqui na escola. Sempre que eu conversava com os professores, eles entendiam. Quando tinha professor que pegava e errava o pronome sem querer, ele chegava na frente de toda a sala e pedia desculpa. Então, assim, a minha experiência aqui foi muito boa. Eu nunca tive nenhum problema com ninguém em relação a isso. Sempre foi, me aceitaram do jeito que eu sou.* (Ex-aluno, informação verbal, 21 jan. 2025)

Visando obter mais informações sobre o acolhimento na escola, a pesquisadora acrescenta “E os outros alunos não cisgêneros? Você acha que eles também se sentiram acolhidos pelos professores?”, ao que o ex-aluno responde

> *Sim, mas eu já vi coisas acontecerem com eles que até hoje me pergunto por que não aconteciam comigo, mas parte de outros alunos que falavam coisas com eles que eu achava que não era muito aquilo que eu acho que eles gostariam de escutar.* (Ex-aluno, informação verbal, 21 jan. 2025)

Essa fala nos mostra que situações de violência verbal aconteciam entre os estudantes, e que pelos relatos nas entrevistas essas informações não chegavam para os gestores da escola. O que levanta alguns questionamentos: esses relatos realmente não chegavam? Se for o caso, o que acontecia para que os estudantes não relatassem esses casos? Se chegavam, alguma coisa era feita? Pela fala do diretor e da especialista em educação básica, não eram muitos os casos que chegavam até eles, e os que chegavam, eram “*resolvido*[s] *em segundos*” (Diretor, informação verbal, 20 jan. 2025).

Foi questionado se conhecem alguma legislação educacional ou política pública escolar voltada para a população não cisgênera. A secretária foi econômica em suas palavras ao responder e ainda questionou “*Não, mas será que tem que ter*?” (Secretária Escolar, informação verbal, 17 jan. 2025). Já a especialista em educação básica, os vice-diretores e o diretor citaram as legislações referentes ao uso do nome social nas escolas. Nas falas do diretor e da vice-diretora percebemos que só tomaram conhecimento das legislações ao assumirem cargos no corpo diretivo da escola. A vice-diretora relata

> *Eu conheço pelo fato de ter passado pela direção e hoje ser vice-diretora. Então, nessa questão de escrituração de documentação, da forma de lidar desse acolhimento de como fazer essa escrituração da documentação. Então, dessa legislação eu conheço a partir desse momento em que eu fui para a direção.* (Vice-diretora, informação verbal, 20 jan. 2025)

Já o ex-aluno respondeu “*Para ser bem sincero, não. Da minha vivência que eu tive aqui no colégio, não era mais políticas de fora, era mais as pessoas de dentro que me entendiam. Não são leis necessariamente. Era mais de dentro, da pessoa.*”

(Ex-aluno, informação verbal, 21 jan. 2025). Percebemos que o ex-aluno entendeu que as práticas de acolhimento que vivenciou na escola, não eram necessariamente por questões legais, e sim por vontade dos profissionais, por empatia.

Para encerrar esse bloco de perguntas, a pesquisadora questionou a especialista em educação básica, a vice-diretora e o diretor se eles conheciam algum projeto escolar relacionado ao acolhimento da população LGBTQIAPN+. Tanto a especialista em educação básica quanto a vice-diretora disseram não conhecer. Já o diretor informou que já ouviu falar de projetos com essa temática, mas que ainda não tinha conseguido levar para a escola, e que gostaria muito que eles acontecessem lá. Quando questionado quais projetos seriam, ele informou que

> *já vi alguns mutirões de retificação de nome. Já vi alguns projetos de... na Semana do Orgulho, em junho, eu já vi alguns projetos nas escolas explicando sobre identidade. Às vezes até eu sinto falta na escola de projetos, inclusive para professores, para os servidores, para que eles entendam. Muitas vezes os próprios servidores não entendem o que é uma identidade de gênero, o que é o respeito às escolhas, nas escolhas, não escolhas, eu pensei na escolha do nome, mas no respeito a todos esses detalhes, todas essas questões que envolvem o gênero.* (Diretor, informação verbal, 20 jan. 2025)

Percebemos nessa fala que a escola ainda não tem proatividade em relação aos projetos escolares para acolher a população LGBTQIAPN+, mas que teria vontade, na pessoa do diretor, que houvesse. E ainda informou uma política pública na seção de projetos escolares, uma vez que os mutirões para retificação de nome em documentos pessoais, em Juiz de Fora/MG, são uma ação da Prefeitura de Juiz de Fora, logo uma ação do poder público municipal.

Em relação aos projetos escolares, vale ressaltar que Barbosa (2022), nos traz que o idealizador do “projeto Brito sem LGBTfobia” percebeu uma diminuição dos casos de LGBTfobia na escola após sua primeira edição, o que tornou “a convivência entre os alunos mais harmoniosa e respeitosa, além de ter configurado como uma importante ferramenta de combate a esse tipo de violência no ambiente” (Barbosa, 2022, p. 20).

Através das análises das respostas dadas para o segundo bloco de perguntas, concluímos que o acolhimento perpassa, entre outras coisas, formação e informação. Percebemos que algumas situações citadas nas respostas poderiam ter

sido evitadas se o canal de informação da escola fosse eficiente. Percebe-se que informações que deveriam ser de conhecimento dos profissionais da escola não circulam. E para além da falta de um canal eficiente de comunicação, é necessário que todos os funcionários passem por uma formação inicial e continuada sobre acolhimento de uma forma geral, e sobre pautas como combate à violência e ao *bullying*, e gênero e sexualidade.

3.7.2 Do direito a ir e vir, e fazer xixi

Na presente subseção abordaremos as respostas referentes ao bloco 3 de perguntas, relacionadas ao segundo elemento de análise da presente pesquisa, que trata da infraestrutura física e estrutural da escola. Esse bloco é composto por somente duas perguntas: se a infraestrutura física/estrutural da escola é acolhedora e se alguma coisa precisa ser alterada para que seja.

Para responder a primeira pergunta, “Em relação a infraestrutura física/estrutural, você acha que a dessa escola é acolhedora? Por quê?”, o ex-aluno a comparou a uma casa de praia que frequentava no Rio de Janeiro, dizendo ser aconchegante.

> *Eu acho. Aqui tem um ambiente muito de casa, um ambiente muito de casa. Eu lembro que quando eu era criança, eu ia muito para uma casa de praia lá no Rio, uma cidade do interior, e sempre tinha essa estrutura assim, sabe? Era sempre. Era aconchegante, era aconchegante. A gente sabia se esconder em alguns cantinhos, a gente sabia por onde andar. Era bom.* (Ex-aluno, informação verbal, 21 jan. 2025)

A pesquisadora, então questiona “Na sua opinião, em relação à estrutura física da escola, deveria haver alguma alteração para melhorar o acolhimento das pessoas não cisgênero?”, ao que o entrevistado relata

> *Então, na minha época eu senti um pouquinho a falta de banheiro, só que eu não sei como que tá agora. A porta no banheiro masculino. Eu acho que não mais. Era isso. Não tinha muita. Sempre teve muito espaço para a gente aqui. Acho que era só mais essa questão do banheiro mesmo.* (Ex-aluno, informação verbal, 21 jan. 2025)

Quando questionado se havia o constrangimento em usar o banheiro masculino, o ex-aluno informa que "*na verdade, eu usava feminino na época que eu tava aqui, porque eu me sentia mais confortável. Não necessariamente por causa da escola em si, mas os alunos. A gente sempre tem muito medo dos alunos, entendeu?*" (Ex-aluno, informação verbal, 21 jan. 2025).

Esse relato nos remete às falas de Stella Spenner, durante as gravações da mesa 'LGBTQIA+: reflexões sobre preconceito e discriminação em ambientes escolares' para o 'Festival Resisto, logo existo!'[41]. Stella contou que, ao cursar o ensino médio, era obrigada pela escola, que tinha ciência de sua transgeneridade e do apoio de sua família, a utilizar o banheiro masculino e que para utilizá-lo, esperava um momento em que estivesse vazio, pois caso encontrasse algum outro aluno dentro do banheiro passaria por constrangimento e assédios, pois esses discentes a apalpavam dentro do recinto. Santos (2019) traz também um relato pessoal em que, quando criança, "sofria com os incômodos causados pela infecção urinária causada pelo hábito de não tomar água na escola, evitando assim o uso do banheiro que lhe era imposto." (Santos, 2019, p. 13).

A secretária escolar também levanta a questão do banheiro ao responder à pergunta sobre a infraestrutura física/estrutural da escola ser acolhedora.

> *Dentro do espaço público, acredito que sim. Tem gente que precisa de um banheiro direcionado. Não sei, acho que não tem, mas também não sei se é obrigatório. Eu sei que não tem. Tem banheiro feminino e banheiro masculino. Se precisar de um banheiro meio termo, eu acho que não temos.* (Secretaria Escolar, informação verbal, 17 jan. 2025)

Quando questionada se "alguma coisa da infraestrutura precisa ser alterada", diz "*Eu vou te ser sincera, sim. Eu não sei muito bem quais direitos essa população requer pra te dizer se precisa mudar ou não.*" (Secretária Escolar, informação verbal, 17 jan. 2025).

A especialista em educação básica reconhece "*que dentro do ambiente escolar eu acho que o que mais causaria constrangimento é a questão dos banheiros*" (Especialista em Educação Básica, informação verbal, 20 jan. 2025). Relata também

---

[41] O "Festival Resisto, logo existo!", já citado no presente trabalho na seção 2.3 CARACTERIZAÇÃO PEDAGÓGICA DA ESCOLA PESQUISADA, que foi o projeto que desencadeou o tema de nossa pesquisa.

que a orientação recebida do corpo diretivo da escola é que os estudantes não cisgênero frequentem o banheiro que eles se sintam melhor. E reforça que essa situação deve ser tratada de forma mais natural, "*Se ele se sente bem frequentando o banheiro feminino, frequente o banheiro feminino, se sente bem frequentando o banheiro masculino. Eu não sei se essa segregação aí seria viável, já que há um objetivo a incluir*." (Especialista em Educação Básica, informação verbal, 20 jan. 2025).

A vice-diretora fala que desde seu tempo de estudante até agora como profissional, a pauta da população LGBTQIAPN+ "*caminhou a passos largos. Mas ainda é uma coisa muito rudimentar. Uma coisa ainda que a gente pisa talvez em desconhecido.*" (Vice-Diretora, informação verbal, 20 jan. 2025). Lembra que em seu tempo de estudante, a escola não era lugar para o diferente, ou ele não permanecia na instituição ou se escondia. E relatou que em 2023 teve uma aluna trans à noite e que ela nunca viu "*nenhum tipo de problema com a sexualidade dela. Pelo menos nunca foi relatado um problema onde falaram da sexualidade*" (Vice-Diretora, informação verbal, 20 jan. 2025). Relatou que teve um problema com um funcionário em relação ao uso do banheiro de acordo com a identidade de gênero por estudantes, e que a gestão vem lidando com isso.

Declara ainda, que como educadora, defende a existência de

> *um banheiro de acolhimento, para que ele se sentisse mais à vontade. Mas a gente sabe que isso é uma coisa que talvez a gente idealiza, mas talvez a gente ainda vive numa sociedade muito preconceituosa. Então talvez se a gente tivesse um terceiro banheiro aqui que era um banheiro que qualquer um pudesse usar, a gente cairia num problema gravíssimo com a sociedade preconceituosa. Assim como a universidade* [Federal de Juiz de Fora] *teve o problema de uma campanha que eles fizeram 'De libera o meu xixi' que todo mundo achava que iria chegar num banheiro feminino e encontrar lá um homem lá dentro e na verdade não era isso.* (Vice-Diretora, informação verbal, 20 jan. 2025)

Nessa fala a vice-diretora deixa claro como a sociedade impõe normas e atitudes, e acaba por impedir e reverter ações de projetos nas mais diversas instâncias educativas. Santos (2019) define o banheiro como uma "estrutura física dotada de linguagem não verbalizada, este espaço determina o lugar social que cada sujeito pode ocupar na sociedade desencadeando aceitação ou recusa das mais variadas

formas de existir.” (Santos, 2019, p. 122). E ainda traz relatos sobre as experiências das pessoas entrevistadas que, em suas tentativas de usar o banheiro de acordo com sua identidade de gênero, normalmente foram frustradas por profissionais da escola,. Sendo imposto a essas pessoas, que usassem o banheiro que a sociedade achava que deveriam usar.

O vice-diretor é categórico ao dizer que a infraestrutura da escola não é acolhedora e relata que ao participar de uma palestra, ouviu que a própria sociedade faz essa distinção de gênero, mas que “*Na minha casa é um banheiro agênero, é para todo mundo. Não tem aqui. E aí quando você fala isso, as pessoas acham absurdo, porque tem que separar*.” (Vice-Diretor, informação verbal, 17 jan. 2025).

Ainda sobre a infraestrutura, o vice-diretor defende que é necessário que se tenha informação e formação, “*que são duas questões que a escola, como um espaço de aprendizagem, um espaço pedagógico, precisa. Mas você precisa de informação e de formação*” (Vice-Diretor, informação verbal, 17 jan. 2025). E afirma que não custa nada tornar um espaço, a sala de aula, mais acolhedora, não custa chamar a pessoa pelo nome que gostaria de ser chamado, “*é uma forma de tornar aquele espaço menos hostil*” (Vice-Diretor, informação verbal, 17 jan. 2025). Em relação ao banheiro, entende que o banheiro é uma questão de atenção e que é uma questão de inclusão e não de segregação, possibilitar as “*mesmas oportunidades, dentro das mesmas salas e as pessoas diversas, igual você falou, se respeitando, se reconhecendo, se aceitando, entendeu?”* (Vice-Diretor, informação verbal, 17 jan. 2025).

Quando questionado sobre alterações que os banheiros poderiam passar para que se tornasse mais acolhedor afirma que é necessário que as expectativas dessas pessoas fossem atendidas. Que essa é uma questão que precisa ser estudada, que as pessoas não cisgênero precisam ser ouvidas e pensadas todas as complexidades ao se falar em uso de banheiro.

> *A gente tá falando de banheiro, a gente sabe que tem toda uma questão sexual, tem toda uma questão ética, tem toda uma questão moral, que vai vir à tona por conta desse aspecto que é um só, que nós falamos, banheiro, Entendeu? Aí é por isso que eu acho que a gente precisaria ouvir essas pessoas, precisaria ter mais conhecimento, ter mais informação pra poder chegar num resultado, numa tomada de decisão, e a gente pensar em termos de gestão, pra que seja, de fato, acolhedora, pra que a escola seja inclusiva pra que a pessoa se sinta respeitada, acolhida, entendeu?* (Vice-Diretor, informação verbal, 17 jan. 2025)

Percebe-se que essa fala conversa com a definição de acolhimento defendida pelo servidor. Definição essa que inclui ouvir, conhecer, entender e respeitar, uma vez que defende ser necessário ouvir as pessoas não-cis, conhecer suas necessidades, entender como a instituição pode operacionalizar essas alterações em busca do respeito ao direito ao uso do banheiro por todos.

O diretor, ao falar sobre infraestrutura, já relaciona imediatamente ao uso dos banheiros e acrescenta uma informação que os outros funcionários não perceberam. Ele diz que a escola conta

> *com banheiro masculino, banheiro feminino, banheiro de acessibilidade, um banheiro de funcionários. O aluno não cisgênero, a gente sempre deixa ele à vontade para usar o banheiro que ele quiser, o banheiro que ele acha que ele vai estar confortável utilizando. Então, o aluno é um aluno transgênero que se identifica no gênero masculino, ele pode utilizar o banheiro masculino sem problema. Se ele não se sentir confortável de utilizar o banheiro masculino, ele pode utilizar o banheiro de acessibilidade, que é um banheiro unissex ou até mesmo o banheiro de funcionários, que é um banheiro unissex. É dada para ele essa escolha e nós respeitamos a escolha que o aluno faz.* (Diretor, informação verbal, 20 jan. 2025)

O diretor nos revela uma outra possibilidade para uso do banheiro pelos alunos: o banheiro de acessibilidade. E ainda frisa ser um banheiro “unissex”. Quando questionado sobre os banheiros da escola serem acolhedores, ele afirma que muitas vezes não é, principalmente no masculino. E como sugestão de possíveis alterações sugeriu um banheiro masculino que tenha somente cabines, e dispensar os mictórios. E ainda acrescentou outra questão de acesso ao banheiro, que não é diretamente relacionado ao tema da pesquisa, mas que também envolve inclusão, que é o tamanho das cabines que poderiam ser maiores.

Então em relação à infraestrutura, as respostas dos atores confluíram na questão do banheiro. Que ele não é acolhedor, que poderia passar por reformulações, principalmente o masculino, que poderia contar somente com cabines e que elas fossem mais espaçosas. Além da necessidade de um trabalho de conscientização e respeito que deveria acontecer com os alunos, para que os estudantes não-cis, não tivessem medo de utilizar o banheiro por medo de represálias de seus colegas.

3.7.3 Seja bem-vindo – do acolhimento e práticas na realização da matrícula escolar

O tema que será abordado na presente subseção são os procedimentos de matrícula, de acolhimento e tratamento da documentação dos estudantes não cisgênero, que compõem o terceiro eixo a ser analisado, e que é tema do terceiro bloco de perguntas.

Iniciando o bloco, foi questionado aos atores “Você conhece os procedimentos para a realização de matrícula? Na sua visão, esses procedimentos são acolhedores para as pessoas não cisgênero? Por quê?”. O ex-aluno afirma não conhecer como se dá esse acolhimento durante a matrícula na escola pesquisada,

> *é porque a minha mãe que vinha aqui fazer. É porque eu só comecei a me abrir mais no terceiro ano ensino médio. Então, minha mãe já tinha feito minha matrícula no primeiro ano, então acho que não teve esse processo*. (Ex-aluno, informação verbal, 21 jan. 2025)

Mas diz conhecer os procedimentos de matrícula de outros lugares. A especialista em educação básica também disse desconhecer os procedimentos de matrícula, respondeu que “*Não. Eu não. Porque eu não mexo com a matrícula. Mas em relação à questão do nome, seria específico a isso?*” (Especialista em Educação Básica, informação verbal, 20 jan. 2025). Ao ser questionada sobre “o que você acha importante observar na hora da matrícula”, diz que o que mais incomoda esses estudantes é a questão do nome.

> *Principalmente na questão do nome, né? Eu acho que é uma questão que incomoda a eles, né? Mesmo que essa... essa mudança ainda deles não seja regularizada, né? Porque quando é menor precisa da autorização da família e a família nem sempre aceita, né? A gente já teve casos aqui, né, de da escola acolher, da escola, aceitar. Mas quando a gente procura a família, a família não aceita. Então, eu acho que o importante é a questão do nome. É importante observar isso.* (Especialista em educação básica, informação verbal, 20 jan. 2025)

O vice-diretor informou saber alguma coisa sobre esse tipo de procedimento, mas não sabe sobre a questão de gênero, em específico. Diz conhecer a legislação do uso do nome social e que os menores de idade precisam de uma autorização do responsável assinada permitindo esse uso na escola. Ele afirma que sabe da

existência de mecanismos legais para que os discentes não-cis vivenciem seu gênero, mas desconhece a letra da lei. Em relação ao acolhimento nesse contato inicial do estudante com a escola, volta a frisar a necessidade de se ter acesso à informação e à formação, que é necessário para que as pessoas que estão realizando esse primeiro contato não ajam de forma hostil e não acolhedora. E exemplificou

> *vamos pensar na situação, uma pessoa que se identifica com um determinado gênero e tem um nome social. Aí a pessoa chega lá, na identidade tá João, mas a pessoa se identifica como Daniela. Ela tem o direito de ser chamada de Daniela, mas algumas pessoas, aí eu não vou entrar no mérito da questão, mas algumas pessoas podem não ver isso, no seu documento tá João, então você chama João, pra mim você é João, entendeu? Porque de repente a legislação pede, porque não tem o documento já alterado... Mas aí entra naquela questão, se eu posso tornar aquele ambiente mais acolhedor chamando pelo nome de Daniela, que a pessoa se sente mais acolhida, por que não?* (Vice-Diretor, informação verbal, 17 jan. 2025)

Já a vice-diretora e o diretor afirmaram conhecer os procedimentos de matrícula. A fala da vice-diretora sobre acolhimento no ato da matrícula segue em concordância com a fala descrita acima do vice-diretor, que muitas vezes o acolhimento não acontece como deveria por causa da exigência de uma documentação com retificação de nome. Afirma que os procedimentos de matrícula não são acolhedores

> *exatamente por causa disso. Por que o que acontece? A maioria das vezes eles precisam mostrar a documentação deles, porque eles também faltam conhecimento da família, de como fazer essa mudança de documentação. Às vezes a família não apoia. Eles não têm o apoio da família quanto a sexualidade deles. Então eles querem usar o nome social, mas precisa da autorização do responsável. O responsável não quer vir na escola. E aí ele não pode usar o nome social na documentação da escola. Então isso é muito caro também. Se eles fazem fora de uma campanha para modificar, por exemplo, a documentação. Foi a conversa que eu tive exatamente essa semana com um aluno trans da manhã. Que eu gostaria muito que ele pudesse trocar esse nome porque a prova que ele teria que fazer essa semana, ele teria que assinar o nome morto e ela viria com o nome morto.* (Vice-diretora, informação verbal, 20 jan. 2025)

Como muitos são menores de idade, necessitam de uma autorização assinada pelo responsável, e muitas famílias não apoiam esse posicionamento de seus filhos, assim como a especialista em educação básica relatou. E, no caso dos

estudantes não-cis maiores, eles desconhecem os procedimentos para retificação de nome e que isso tem um custo elevado quando realizado fora dos mutirões realizados pelo poder público.

Ranniery (2017) relata em seu texto as falas de Mitchel e Jonas, que dizem que preferem permanecer na escola, pois suas famílias não sabem que são gays e, portanto, suas casas se tornam lugares chatos e hostis. Vale relembrar que Santos (2019) expõe em seu texto sobre a "expulsão indireta". Ela relata que, juntamente com as questões do não acolhimento escolar, os conflitos familiares e a dificuldade na conciliação da jornada de trabalho com a de estudo, contribuem para que estudantes não-cis se sentissem forçados a abandonar a escola. E que esse processo de abandono, que a autora denomina de expulsão indireta, é um processo de evasão escolar que não é voluntária, e sim causada por fatores de violência nas mais diversas esferas das vidas desses estudantes (Santos, 2019, p. 135-136).

Já o diretor ao afirmar que o processo de matrícula não é acolhedor, traz uma visão diferente desse processo. Começa informando que o processo se inicia através de um cadastro na plataforma do Governo do Estado chamado SUCEM[42] realizado pelo responsável, e que nesse cadastro aparece o campo nome social, ao qual o responsável coloca apelidos, o próprio nome ou qualquer outra coisa. E isso acontece por uma falha do sistema, onde não consta uma explicação sobre o que é esse nome social. Cabendo à escola, durante o início do ano letivo, conferir cada uma das matrículas e verificar se os dados colocados nesse campo são realmente referentes a um nome social, e que esse processo pode gerar constrangimento desnecessário.

> *Então, o próprio Estado no sistema que o Estado faz, ele não identifica o que é um nome, não explica para o responsável que é o nome social, pede esse nome social. Não é obrigatório que se preencha. Mas o pai não sabe. Então eles acabam preenchendo mesmo assim. Então, depois que a matrícula é realizada, o aluno aparece lá com uma máscara em cima do nome. Então, o nome social é uma máscara. O nome de registro fica lá no cadastro e o nome social vem por cima como uma máscara. Então, por exemplo, em alguns sistemas, pouquíssimos, essa máscara é aplicada. Então, por exemplo, no sistema de fazer chamada dentro de sala de aula, a chamada aparece no nome social. Porém, quando vai tirar alguma documentação desse sistema, uma declaração de matrícula, uma declaração de*

[42] O SUCEM é Sistema Único de Cadastro e Encaminhamento para Matrícula criado pelo Governo de Estado de Educação de Minas Gerais.

> *transferência, uma declaração de conclusão é o nome de registro, o nome que sai. Não, não tem como. A gente só altera se a gente fizer do zero uma outra declaração. E muitas iniciativas do Governo também, quando vêm que envolvem matrícula, matrícula também, puxam somente o nome de registro, não puxam o nome social. Então esse problema na matrícula ele acaba... ele gera o maior desconforto que a gente tem hoje na escola, no acolhimento desses alunos.* (Diretor, informação verbal, 20 jan. 2025)

Nessa citação o diretor exemplifica como se dá o cadastro inicial da matrícula no sistema do Governo de Minas Gerais e como esse sistema, criado pelo Governo, é falho em garantir o cumprimento das legislações que ele mesmo promulga. Que esses sistemas não levam em conta o não conhecimento do que é nome social por parte de grande parcela da população e não adequa suas ferramentas aos seus usuários. Esse é um exemplo dos problemas do acolhimento da escola como instituição, citado anteriormente pelo diretor, que é cercado e amarrado por normativas e legislações que acabam por dificultar que o acolhimento do estudante ocorra da melhor forma possível.

O ex-aluno defende que algumas mudanças poderiam acontecer e seriam de fácil resolução. No caso dos formulários, defende que a palavra sexo, seja alterada para gênero, que isso já diminuiria o desconforto na hora de preencher esse tipo de documento. E, em relação ao tratamento, defende que a cordialidade é sempre bem-vinda, que se deve perguntar como a pessoa gostaria de ser chamada. E, seguido disso, uma comunicação eficaz sobre a existência de alunos não cisgênero para todos os funcionários da escola, "*É só mais um conhecimento geral para não haver constrangimento, porque a gente sabe como é que são os alunos. A gente sabe como é que é tudo aqui dentro. Eu acho que é isso.*" (Ex-aluno, informação verbal, 21 jan. 2025).

Já a secretária escolar defende que o procedimento é acolhedor pois está de acordo com a lei. Segue dizendo

> *Primeira coisa, eu não sei se tem que haver uma diferença. Eu não sei se tem que haver uma diferença pra um público assim. Nós somos todos iguais, embora cada um tenha a sua particularidade, que mesmo eu sendo hétero, eu tenho as minhas particularidades, talvez eu tenha algo que necessite, por exemplo, vamos supor que eu seja uma criança que não tenha pai, que eu seja uma criança que não tenha mãe, mas eu sou hétero. E às vezes eu sou criado pela minha avó, é o que eu vejo aqui. Aí muitas vezes você precisa de ter... Até chegar*

> *num consenso de que você é criado por uma avó, porque seu pai foi preso, porque sua mãe não sei o que, e você não tem um responsável legal por você, isso cabe tanto a pessoa que é hétero e a pessoa não cisgênero.* (Secretária Escolar, informação verbal, 17 jan. 2025)

Nesse momento a pesquisadora intervêm, informando que “A questão do ser cisgênero ou não, não vai ter a ver com a sexualidade. É como eu me digo se eu sou homem ou se eu sou mulher. Para além do meu tipo de relacionamento amoroso. São as pessoas de gênero fluido, não binário, transmasculines ou transfeminines.” Ao que a secretária completa

> *Entendi. Então, tipo assim, quando a gente vai fazer a matrícula, só existe sexo masculino e feminino, não é isso? Mas a gente trabalha dentro do que a lei determina. Então se a lei começa a determinar outras coisas, a escola obviamente não vai se opor ao que tem que ser feito.* (Secretária Escolar, informação verbal, 17 jan. 2025).

Percebe-se que o viés de análise dos procedimentos de matrícula pela secretária escolar é legalista, ao afirmar que “*trabalha dentro do que a lei determina”* (Secretaria escolar, informação verbal, 17 jan. 2025) e que, em alguns momentos, as determinações das legislações são cumpridas literalmente. Mas também observamos pelas falas que algumas legislações ainda seguem em um processo de descoberta pela profissional entrevistada.

Ainda sobre a fala da entrevistada, percebe-se também que a confusão entre os conceitos de identidade de gênero e sexualidade continuam bem marcadas, mesmo a pesquisadora explicando alguns conceitos durante o processo da entrevista. E que essa desinformação acerca da pauta pesquisada no presente trabalho dificulta o entendimento de algumas necessidades e demandas advindas da população não cis.

Quando questionados sobre o que poderia ser alterado para que os estudantes não-cis não se sentissem discriminados nesse processo de matrícula, o ex-aluno reafirmou que a observância e respeito ao nome e pronomes que a pessoa gostaria de ser chamada e a alteração da palavra sexo para gênero nos formulários. A vice-diretora concorda com o ex-aluno, defendendo ser uma questão de respeito.

A secretária escolar alega que está

> *sendo difícil responder, porque assim, eu não sei na visão deles o que poderia ser, o que acontece aqui no ambiente da escola que possa discriminá-los. Porque até outro dia a gente ainda estava brincando que aqui na escola se entra um menino vestido de menina ninguém vai falar nada, ele vai entrar, vai estudar, não sei como vai ser o relacionamento dele dentro da sala de aula, porque aí depende de cada grupo familiar, né? Mas pela escola mesmo não tem. Então assim, eu não sei o que pode fazer com que ele não se sinta bem dentro do ambiente escolar.* (Secretária Escolar, informação verbal, 17 jan. 2025)

Pode-se observar que houve uma mudança de foco da atora ao responder à questão que era direcionada aos procedimentos de matrícula e ela extrapola para as situações cotidianas da escola, para além da matrícula.

O diretor defende "*que o sistema pode ficar mais inteligente*" (Diretor, informação verbal, 20 jan. 2025), que o sistema deveria respeitar o uso do nome social daquele estudante que tem autorização assinada para uso do nome social, devendo utilizar essa informação em tudo que for necessário.

> *Então o professor, por exemplo, ele nem precisa saber do nome de registro do aluno. Ele nem precisa ter esse acesso. Então, o acesso ao nome de registro, ele deveria ficar guardado. Ele deveria ficar assim para a última instância, para o último caso. A Superintendência e a Secretaria de Estado de Educação deveriam tomar mais cuidado quando eles enviam documentações para a escola, enviam avaliações externas, etc., para ter acesso a esses nomes sociais para a gente não ter que constranger esses alunos nessas situações.* (Diretor, informação verbal, 20 jan. 2025)

Em relação aos procedimentos na secretaria da escola, entende que é necessário que aconteçam mais capacitações para todos os funcionários, como iniciativa do Governo do Estado, assim como oferta e cobra que todos os professores realizem o curso de Saúde Vocal. Alega que os próprios servidores da secretaria, em muitos momentos, têm dificuldades em compreender, e que o corpo diretivo da escola tenta explicar, mas que mesmo assim continuam errando.

Ao ser questionado sobre como esse procedimento deveria ser, defende que deveria ser "*100% humanizado*" (Diretor, informação verbal, 20 jan. 2025), que tanto o secretário escolar como as ATBs, possam oferecer um atendimento humanizado, compreendendo que "*eles não podem assumir as coisas antes delas serem ditas*" (Diretor, informação verbal, 20 jan. 2025). Que deveria, até se saber o gênero a qual

o pretendente à vaga na escola se identifica, deveria ser tratado com termos neutros em relação à demarcação de gênero.

Defende também que a recepção deve se dar de forma igualitária, permitindo equidade nesse acolher desde esse primeiro contato com a escola, isso na medida do possível. Não devem ser desconsiderados as barreiras criadas pelos preconceitos que cada um carrega advinda de suas crenças e criação. E que, como diretor, tenta mitigar quaisquer comentários ou práticas que possam constranger outras pessoas.

Somente ao corpo diretivo foi questionado “o que acha sobre a padronização desse tipo de atendimento? Por quê?”. A vice-diretora foi a única a favor dessa padronização, dizendo

> *Sim, só que a gente padece com a rotatividade de funcionário. Então a gente faz constantemente uma capacitação. Então, por exemplo, hoje a gente tem uma equipe muito bacana no administrativo, que provavelmente vai ser trocada daqui dois meses, todas. Então aí novamente, a gente, entra novas pessoas que a gente vai ter que ver, a gente vai ter que padronizar e a gente vai lidando com essas adversidades de novo.* (Vice-diretora, informação verbal, 20 jan. 2025)

Já o diretor e o vice-diretor não acreditam nessa protocolização do atendimento. O vice-diretor alega que “*se você padroniza, você formata, você encaixota. E pode ser que alguém não se encaixe nesse quadradinho, nessa forminha que a gente tá padronizando, nesse padrão que a gente tá criando*” (Vice-Diretor, informação verbal, 17 jan. 2025). Defende que é necessário, nesse tipo de atendimento, que se tenha bom senso,

> *Eu acho que, voltando aí na questão da formação e da informação o bom senso. Entendeu? Aí entra uma parte que eu acho importante e eu acho que a gente tem falhado miseravelmente, que é a parte humana. Questão humana. Você tá tratando ali de uma pessoa, um ser humano que merece atenção, merece acolhimento, merece respeito. Mesmo que o respeito que ele exija seja um respeito que, às vezes, vai de encontro àquilo que você acredita. Que pode acontecer. A gente sabe que há por questões religiosas, por questões familiares, por educação, não sei... A gente vive numa sociedade misógina, homofóbica e as pessoas fazem isso. Essas violências simbólicas, como você disse, acontecem a todo momento. E, às vezes, inconscientemente. A pessoa, em determinadas situações, ela nem percebe que ela tá sendo, que ela tá violentando alguém simbolicamente. Porque tá tão introjetada na sociedade essa separação, essas caixinhas e quando chega alguma coisa diferente, a*

> *gente não sabe lidar, entendeu?* (Vice-diretor, informação verbal, 17 jan. 2025)

O diretor responde que não deve ser padronizado,

> *porque acho que cada caso é um caso. Então, a gente recebe pessoas muito diferentes aqui na escola. A gente recebe pessoas diferentes, tanto pais diferentes, alunos diferentes, quanto a gente recebe funcionários diferentes também. Então, padronizar um atendimento eu não acho válido não, porque se padronizar o atendimento, ele se torna mais mecânico. Eu acho que a gente tem que ser humanizado o máximo possível.* (Diretor, informação verbal, 20 jan. 2025)

E como sugestão para melhorar esse atendimento, os dois gestores voltam a defender a formação para todos os funcionários da escola e que, no caso da secretaria, como a rotatividade de funcionários é grande, dificulta que o atendimento se mantenha sempre como orientado. E que essa formação aconteça com frequência, oferecida por pessoas qualificadas no assunto, e permita que cada vez mais pessoas sejam alcançadas com essas ações, aumentando o entendimento da pauta LGBTQIAPN+, assim como de pautas das demais minorias que convivem na escola, e através do conhecimento, diminuir os casos de violências que acontecem no interior das escolas e fora delas.

Essas afirmações conversam com Barbosa (2022) que defende que a formação continuada permite que os educadores entendam as relações de gênero, étnico-raciais e de orientação sexual, permitindo o reconhecimento e o respeito a essas diversidades na escola. Além disso, contribui para a construção de um ambiente escolar saudável, capaz de valorizar e respeitar as identidades e prevenir situações das mais diversas formas de discriminação.

Nesse eixo percebemos um desconhecimento das normas que perpassam o ato de matrícula e escrituração da vida escolar dos estudantes não-cis, e que, os próprios funcionários entendem que é necessário que alguma ação seja tomada em relação à formação dos funcionários da secretaria, no caso desse bloco de perguntas. Mais uma vez, a formação e a informação entraram em pauta como forma de mitigar possíveis problemas e violências que ocorrem nesse setor. Percebe-se também que o vice-diretor e o diretor entendem que padronizar um protocolo de atendimento é uma forma de engessá-lo, torná-lo menos humano e acolhedor.

3.7.4 Formar para acolher

A presente subseção contará com a análise das respostas do bloco 5 de perguntas. Bloco esse que trata do quarto e último eixo de análise proposto para a presente pesquisa. Esse elemento de análise versa sobre a falta de formação continuada para todos os profissionais da escola.

A primeira pergunta desse bloco é: “Em relação aos demais funcionários da escola, desde a ASB, professores, especialistas e corpo diretivo, como você percebe a relação deles com os estudantes não cisgênero da escola?”. O ex-aluno declara seu amor pelas “tias”,

> *Então, meu amor, meu carinho eterno pelas tias. Até hoje eu vejo uma tia da limpeza no trabalho e* [sei que] *posso entrar. Sempre um carinho muito grande, porque parece que elas entendem mais, a gente sabe. Parece que elas ficam até mais perto da gente na hora do intervalo. Às vezes, quando a gente dá uma, sai, uma fugida da aula e elas estão ali, dão um café pra gente. Então, assim, minha relação sempre foi muito boa. Eu nunca vi nenhum outro aluno trans falando, relatando alguma coisa de ruim que tenha acontecido. Na minha vivência, sempre foi muito tranquilo.* (Ex-aluno, informação verbal, 21 jan. 2025)

Essa fala demonstra que ele sempre se sentiu acolhido pelas ASBs, chamadas por ele como “tias" e enfatiza isso quando afirma que elas estavam sempre atentas e dispostas a confortá-lo quando necessário.

A secretária escolar respondeu não conseguir perceber esse tipo de relação dos demais funcionários da escola com os estudantes não-cis. Tanto especialista, quando vice-diretores e diretor, entendem que essa relação é acolhedora, que existe a necessidade de monitoramento e algumas intervenções sempre acontecem. Sobre a relação entre os funcionários da escola e os estudantes não cisgênero, a vice-diretora afirmou

> *Aí eu te falo, constantemente a gente tem que monitorar. Então, conforme eu falei, a gente teve um problema com a coordenadora do novo ensino médio. A gente já teve um problema com a supervisora. Então, às vezes, a gente tem um problema, por exemplo, de um professor. Eu tive um problema com um professor recentemente, onde a gente ia receber uma professora efetiva e a professora que foi lá na nossa sala para falar que a aluna tinha falado que a professora efetiva que iria chegar, ela morava com outra mulher. E aí, nós perguntamos, ‘mas ela falou isso num tom pejorativo?’ ‘Não’, eu falei, ‘que bom*

> *então', porque para eles, é uma turma que talvez viu nessa professora o acolhimento. Talvez pudesse chegar e elas seriam acolhidas. A gente tem uma turma aqui, onde concentra meninas homossexuais. E aí elas viram nessa professora, talvez, que legal, ela vai chegar e uma identificação. Mas para a professora, talvez, isso foi chocante.* (Vice-diretora, informação verbal, 20 jan. 2025)

Essa fala da vice-diretora traz a importância de se sentir representado em um contexto social. Mazaro e Cardin (2023) defendem que a representatividade é um meio de se conseguir visibilidade e reconhecimento das identidades e cultura de cada grupo. Que se sentir representado em espaços públicos e sociais, contribui para a construção de uma identidade pessoal e coletiva, o que promove o senso de pertencimento e cidadania.

O diretor volta a relatar os casos da funcionária que chamou o estudante pelo nome morto e fez os questionários com imprecisões em relação à identificação de gênero. O vice-diretor relata

> *eu nunca presenciei nada, mas, nesse tempo que eu estou aqui, mais escancaradamente, como se diz... violento, no sentido de que a pessoa fez porque ela queria. Não. Eu percebo que existe uma, não sei se seria um respeito, não sei se seria essa palavra... Mas as pessoas aceitam. A gente tem alguns alunos que são, as pessoas aceitam. Mas a gente percebe que aceitam com ressalvas. É um aceitar porque se for além daquilo ali pode virar um crime, pode se enquadrar em alguma coisa legal, entendeu? Eu não vejo uma convivência, não digo todo mundo, mas em alguns aspectos eu não vejo uma convivência, no sentido de que a pessoa está aceitando aquilo ali porque é o que deveria ser. Ela aceita por uma condição, talvez legal, entendeu? Eu imagino, tem pessoas que são de boa, tranquilo. Mas tem gente que suportam, é horrível isso. Elas toleram, elas toleram porque não tem outra opção. Porque se fizer algo diferente, entra em um crime de homofobia, de preconceito. E por conta dessa questão legal tem um trato mais amigável, vamos pensar assim, menos hostil.* (Vice-diretor, informação verbal, 17 jan. 2025)

E quando questionado "você acha necessário uma formação para lidar com essa população?", o vice-diretor segue em sua defesa da formação e da informação.

> *Não só formação, e informação. E é uma formação, e aí é questão, não é uma formação de um grupo, por exemplo, o pessoal da secretaria, que é o que atende... É uma formação de todo mundo, de tudo. A gente vê, por exemplo, eu participei de um projeto uma vez, em que a fala era das pessoas que não se enquadravam nos gêneros estimulados pela sociedade, que a escola, o espaço da escola era o*

> *lugar mais hostil para se frequentar. Muitas desistiam, não estudavam, não queriam frequentar. Então assim, é doído você pensar que uma pessoa não vai à escola por conta de uma, sei lá, de uma atitude preconceituosa ou de uma violência velada, igual você falou. Porque a gente às vezes não percebe, mas a pessoa que está vivenciando, percebe tudo, entendeu? Então eu acho que precisa, né? Não é algo que vai acontecer de uma noite para o dia, mas a gente precisa começar de algum lugar a refletir sobre o assunto. Acho que essa conversa que a gente está tendo aqui é o primeiro passo. É legal isso, sabe? Alguém que se dispôs a falar sobre isso, entendeu? Porque é o primeiro passo. Vai bater muito com a cara na porta? Vai. Mas alguém tem que começar, entendeu?* (vice-diretor, informação verbal, 17 jan. 2025)

Em relação ao questionamento de necessidade de formação, o ex-aluno entende que não acha que formação seja a palavra certa, "*até porque tem muita gente que tem formação, né? E continua com aquele preconceito.*" (Ex-aluno, informação verbal, 21 jan. 2025). Defende que sejam dadas palestras, e que nelas sejam informados que o corpo discente é diverso, e que dentre eles existem alunos não cisgênero e que "*não precisam gostar [...] mas precisa respeitar. Então, deixar claro 'Olha fazer isso, isso, isso não pode.*'" (Ex-aluno, informação verbal, 21 jan. 2025). Continua dizendo que tem que lembrar que esses alunos sentem amor, empatia e dor, que é importante relembrar "*que a gente também é ser humano*" (Ex-aluno, informação verbal, 21 jan. 2025).

Esse relato conversa com os textos de Ranniery (2017), de Santos (2019) e de Barbosa (2022), que relatam como os atores de suas pesquisas são, em muitos momentos, desvencilhados da condição humana, sendo tratados com desrespeito, desprezo e violência. E exemplifica um dos agravantes da exclusão indireta, apresentada por Santos (2019). Os relatos do ex-aluno e do vice-diretor mostram que em certos momentos é necessário apelar para a possibilidade de punição legal para que o respeito seja minimamente instaurado em algumas relações interpessoais.

Ainda em relação à opinião do entrevistado se é necessário ter uma formação para os funcionários lidarem com a população LGBTQIAPN+, a secretária escolar responde que

> *Também não sei te responder, por quê? Aí é uma pergunta muito assim, é algo da minha opinião, né? Então, eu não consigo ver as pessoas de forma tão diferente assim, que eu preciso tratá-las diferente. Você entende? Eu vou tratar todos que entrarem ali. Se eu tiver que tratar rigorosamente, qualquer um. Ou se eu tiver que tratar docemente, qualquer um. Ou se eu tiver que fornecer qualquer*

> *informação pra qualquer um. Então pra mim, no meu ponto de vista, não faz diferença. Entende?* (Secretária Escolar, informação verbal, 17 jan. 2025)

Percebe-se na fala que a formação é realmente necessária. A formação permite que todos tomem consciência dos direitos de cada pessoa e das especificidades que cada grupo tem em relação às suas necessidades, permitindo que o atendimento realizado seja realmente eficaz e acolhedor. A Constituição Federal (Brasil, 1988) já preconiza a isonomia de tratamento para todos, que nada mais é do que tratar a todos de forma semelhante naquilo em que se assemelham, e de forma diferenciada de acordo com as necessidades de cada um.

Será que se a pergunta fosse sobre o atendimento a uma pessoa surda ou cega, a resposta se manteria? Será que não seria necessário que os funcionários adaptassem suas formas de comunicação e acolhimento para conseguir se relacionar com essas pessoas? No momento, ficamos somente com as perguntas sem a possibilidade de resposta.

A especialista em educação básica discorda da secretária, e diz que é sim necessário, pois tem momentos em que é difícil saber como se portar diante de determinadas situações. E que é de grande importância conhecer os direitos dessa minoria, para que nenhum seja negado.

Diretor e vice-diretores concordam que existe a necessidade dessa formação. A vice-diretora afirma que a formação deve ser constante,

> *Justamente porque todos precisam saber. A gente tem, às vezes, funcionários com baixa escolaridade, como os ASBs, que também não sabem como lidar, então a gente tem que informar. Ah, um aluno trans entrou no banheiro masculino, é direito dele. Então tem que ser informado isso constantemente. Até porque são pessoas mais velhas, com mais idade, e aí, às vezes, traz consigo uma história ali. E a gente tem que ir informando, porque a gente está no serviço público. Como é que é, como é que se faz, como é que se trata*. (Vice-diretora, informação verbal, 20 jan. 2025)

Quando questionada sobre “quais estratégias podem ser tomadas para que haja mais projetos pedagógicos contra a LGBTQIAPN+fobia, entre projetos voltados para docentes e discentes”, a especialista volta a reforçar que é necessário

> *Talvez conhecer o direito dessas pessoas, né? É. Tratar essas pessoas como se fosse outra pessoa qualquer. Eu vejo muito isso. Essa coisa. Isso é uma coisa muito natural. Não vejo nada que deveria gerar uma. Uma coisa muito diferente do que já é. Talvez porque a escola trata isso muito, com muita naturalidade. Então, à medida que for aparecendo algo específico, né? Tratar de uma maneira específica. Mas é isso.* (Especialista em educação básica, informação verbal, 20 jan. 2025)

A vice-diretora defende que deve "*trazer isso justamente para o Módulo II. Esse ano a gente trouxe a formação para refugiados, e eu acho que tem que ir trazendo outros temas para ser discutido em geral*." (Vice-Diretora, informação verbal, 20 jan. 2025). O diretor traz uma observação que fez: os projetos que acontecem na escola surgem após iniciativas externas a ela.

> *Eu percebo na escola que esse tipo de projeto começa a partir de uma iniciativa que vem de fora. Então, por exemplo, a gente recebeu na escola esse ano uma iniciativa do Sebrae sobre empreendedorismo, a partir da iniciativa do Sebrae, nós tivemos vários projetos envolvendo empreendedorismo na escola. Que o Sebrae ofereceu cursos para alunos, para professores e os professores abraçaram a ideia e tivemos algumas iniciativas. Então, eu creio que primeiro tem que vir uma coisa de fora para espalhar isso dentro da escola.* (Diretor, informação verbal, 20 jan. 2025)

Santos (2019) relata um momento de vivência em sala de aula que exemplifica a importância de uma formação continuada que trate sobre a população não cisgênero. Ela relata que durante suas aulas de história, ouviu que a história é feita com muito sangue derramado, e que muitos foram os acontecimentos, nomes e datas citados. E percebeu que os nomes citados eram sempre de "homens, ricos, brancos, heterossexuais e cisgênero" (Santos, 2019, p. 19), e que isso gerou uma inquietação a ponto de questionar, em tom baixo, "Cadê Lili Elbe, João Nery, Brenda Lee, Marsha P. Johnson? Cadê Bianca Close?" (Santos, 2019, p. 20). E que

> Apesar do seu baixo tom de voz e do barulho infernal provocado pelo ventilador de parede, o questionamento chegou aos ouvidos do docente como detonação de bomba. Sem direito a defesa, recebeu advertência por desacato e tentativa de desordem. Na saída, recordou as diversas vezes em que o defensor dos direitos humanos por "vocação" fez ouvido de mercador diante das "brincadeiras" envolvendo o seu nome. Nenhuma providência era tomada.
> A suposta neutralidade do professor reforça a importância da formação continuada prevista em diversos documentos

> governamentais, tais como Plano Nacional de promoção da cidadania e dos Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (2009); Programa Nacional de Direitos Humanos– PNDH-3 (2010), dentre outros. (Santos, 2019, p. 20)

E que para além dessa formação, a escola precisa se mobilizar na criação de projetos e iniciativas que busquem o combate a qualquer tipo de violência, assim como os projetos 'Brito sem LGBTfobia', '*Love is Love*: toda forma de amar' e 'Cartografia da violência contra pessoas trans – o alvo e o acesso', já citados na presente pesquisa na seção 3.4. E assim como os exemplos dados, deve-se trazer os estudantes para a discussão e ação nesses projetos, eles devem ser ouvidos e serem ativos nessas ações.

A pergunta "Quais as dificuldades você já enfrentou? Poderia relatar um pouco sobre essas dificuldades?" foi realizada somente para a vice-diretora. Ela informa que é professora de ciências e trata sobre sexualidade no oitavo ano do ensino fundamental e que o tema é tratado com naturalidade em sala de aula. Informa ainda que nunca encontrou entraves e que

> *eu sempre trabalhei, eu sempre fiz uma caixa, que eu falava que era 'Caixa de Pandora', onde eles colocavam dúvidas. E às vezes, as dúvidas deles sobre sexualidade são dúvidas muito bobas, bobas na nossa visão. Mas para eles isso é muito importante. Eu sempre lidei com essas dúvidas assim de uma forma muito natural.* (Vice-diretora, 20 jan. 2025)

Para a especialista em educação básica foi questionado se "Já houve necessidade de ser implementados projetos com esse tema da LGBTQIAPN+fobia, sobre esse acolhimento das pessoas não cisgêneros?", ela responde que "*Não, aqui na escola não. Necessidade... Não.*" (Especialista em educação básica, 20 jan. 2025).

Foi questionado para a especialista em educação básica, vice-diretora e diretor se acham que a biblioteca poderia contar com livros que tenham temática relacionada à população LGBTQIAPN+. Os três concordaram que sim. A especialista ainda frisou que "*eu acho que sim, de acordo com a idade. Observando direitinho o tema, de acordo com a idade, eu acho que poderia. Poderia sim*." (Especialista em educação básica, informação verbal, 20 jan. 2025).

Tanto o diretor quanto a vice-diretora informaram que em 2023, a escola comprou cerca de 200 títulos, alguns desses tem essa temática, e que para a escolha

dos títulos a serem adquiridos, os estudantes e professores foram consultados e responsáveis por essa seleção. Também informaram que receberam uma nova verba para revitalização da biblioteca e que farão nova consulta aos docentes e discentes para a escolha dos títulos a serem adquiridos nessa nova aquisição.

> *No final de 2023 a gente fez uma grande compra de livros. A gente perguntou para os alunos o que eles queriam ler e muitos, muitos, muitos desses livros abordam a temática LGBT. Então a gente recebeu um pouquinho sim. Eu falo muitos porque em comparação com o todo, mas ainda é pouco. Então a gente ainda vai fazer mais uma compra de livros e receber mais uma verba da Secretaria de Estado de Educação para compra de livros para biblioteca. A gente vai fazer mais uma compra e com certeza esse assunto vai ser contemplado sim.* (Diretor, informação verbal, 20 jan. 2025)

Essas falas conversam com o que Santos (2019) defende, que é necessário que a representatividade das pessoas transexuais e travestis sejam abordados em diversos contextos, inclusive na inclusão de narrativas e representações em livros e na educação. Santos (2019) ainda menciona a importância de políticas públicas que promovam a diversidade e a inclusão, que podem ser através da distribuição ou na criação de oportunidades de aquisição de livros literários e didáticos que reflitam sobre a pluralidade de experiências e identidades, contribuindo para a representatividade.

Mazaro e Cardin (2023) defendem que livros que incluem personagens LGBTQIAPN+ contribuem para o aumento da visibilidade dessas identidades, permitindo que leitores se vejam na história, e se sintam reconhecidos. Essa representatividade auxilia na formação da identidade pessoal e coletiva, permitindo que os indivíduos se identifiquem com as experiências narradas, e se sintam parte de uma comunidade.

Além disso, para leitores que não são da comunidade citada, esses livros ajudam a educar os leitores sobre as realidades e desafios enfrentados por essas comunidades, promovendo empatia e compreensão entre os mais diversos grupos sociais. E, como destacado na presente pesquisa, a literatura e a cultura de uma forma geral podem ser meios de efetivação dos direitos da personalidade, uma vez que ao garantir que histórias e experiências LGBTQIAPN+ sejam contadas, promove-se o reconhecimento e a aceitação dessas identidades na sociedade.

Na sequência de perguntas, foi questionado sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Regimento Escolar, se conheciam e como a população não cisgênero está presente nesses documentos. Essa pergunta, e as demais relacionadas a esses documentos foram direcionadas somente para a especialista em educação básica e para o corpo diretivo da escola.

Todos os quatro atores informam conhecer os documentos e dizem que essa população não está presente neles, assim como outras minoras, como as raciais, os grupos religiosos, como os adeptos de religiões de matriz africana, e outras mais. O vice-diretor deixa claro que ela "*Não é vista. Essa população especificamente não. A gente enxerga o aluno. O aluno como um todo. Mas não... Eu pelo menos, o que eu conheço da documentação, não tem nada específico da questão de gênero, sexualidade, nada disso.*" (Vice-diretor, informação verbal, 17 jan. 2025).

O diretor ainda frisa que "*Eu não sei de cor, porque o PPP da escola, ele é um documento que ele não é mexido há muito tempo, e as vezes que ele foi mexido foi de uma forma muito truncada, então ele precisa de uma atualização sobre isso*" (Diretor, informação verbal, 20 jan. 2025). A vice-diretora informa que os documentos não passam por uma revisão e alteração desde 2022, e que o PPP é o tema de sua pesquisa de mestrado, que está em curso.

Em relação ao que julgam importante que conste nesses documentos, a especialista em educação básica frisa que devem constar os direitos específicos dessa população, além de projetos que deem visibilidade a esse grupo na escola. A vice-diretora defende que esses documentos precisam ser trazidos para o momento presente, uma vez que muita coisa no cenário educacional e social alterou desde a última mudança significativa nesses documentos.

O vice-diretor defende ser interessante que os grupos de minorias fossem contemplados no texto,

> *Eu acho que poderia ter algo mais especificamente direcionado para isso, né? Porque quando você fala na escola como um todo, você fala, por exemplo, de alunos, você pega todo mundo, numa perspectiva não individualizada. Não focada ali. E aí quando você pega todo mundo, você pega todo mundo numa visão geral, vamos pensar, heteronormativa. Meninos, meninas. Alunos, alunas. Então esse público que não está contemplado nessas duas categorias, eles estão no bolo, mas não da maneira que eles gostariam de ser vistos.* (Vice-diretor, informação verbal, 17 jan. 2025)

O diretor afirma que é necessário que a missão da escola esteja bem clara nos documentos, para

> *Mostrar que a escola também é um espaço de acolhimento, de inclusão, de respeito e abranger para todas essas áreas. Então, assim, tanto na área de gênero, na área racial, na em todos os campos, nas discriminações que se existe até de corpos, de crença... Então a gente tem que abranger isso tudo nesse projeto político pedagógico, com certeza, mas de uma forma possível, executável. Não só uma forma utópica, porque muitas vezes o PPP da escola é um documento que fica numa gaveta e os professores nem tem acesso e nem sabem o que está escrito ali, nem muito menos aplicam alguma coisa que está ali. Então eu sempre sou a favor das coisas práticas e com plano de ação. Então, eu acho que é importante ter alguma coisa específica, algum projeto pedagógico da escola amarrado... nesses projetos pedagógicos eles não vão partir da gestão escolar, eles vão partir dos professores, dos coordenadores, dos especialistas. Então, assim que a gente tiver algum corpo de esse tipo de projeto que se torne um projeto da escola, eu creio que tem que ser incluído nos documentos oficiais, sim.* (Diretor, informação verbal, 20 jan. 2025)

Percebe-se a preocupação do diretor na elaboração desses documentos, que tem que se tomar o cuidado de colocar todas essas informações e projetos de forma que sejam possíveis de serem executados, que é hora do PPP deixar de ser um documento do mundo das ideias, sair da gaveta, e ser um instrumento de ação nas mãos dos profissionais da escola.

Observa-se nas falas que existe um cuidado e atenção ao que deve ser colocado nesses documentos, e que a observância da necessidade de mudança partiu dos tensionamentos que essa população tem causado no currículo escolar. Currículo esse que é um campo de disputa de poder, onde estão colocadas e reproduzidas normas heteronormativas e perspectivas excludentes em relação à população não-cis, o que contribui para o aumento da hostilidade no ambiente escolar. Esse tensionamento é exemplificado por Ranniey (2022) ao apresentar a presença das “bichas loucas” no ambiente escolar como uma forma de subversão e reinvenção do currículo escolar.

Foi questionado aos três integrantes do corpo diretivo e para a especialista em educação básica se eles “tem alguma sugestão para tentarmos melhorar o acolhimento?” na instituição pesquisada. A especialista entende que os estudantes já se sentem acolhidos na instituição, como podemos perceber na fala abaixo.

> *Eu acho que esses alunos são acolhidos dentro da escola. É o acolhimento que se faz a eles. É fazer* [a] *qualquer aluno. Porque eles não são diferentes de ninguém. São pessoas, né? Então, o acolhimento a eles, o acolhimento, como qualquer outro aluno que aqui na escola eu não vejo discriminação em relação a esses alunos, pelo menos não chega a mim nenhum caso sobre isso.* (Especialista em educação básica, informação verbal, 20 jan. 2025)

A vice-diretora afirma que

> *Então eu acho que são capacitações. Capacitações de todos os setores. Principalmente nos dias escolares. O que eu senti assim, eu ainda sinto muita falta, então os professores estão entrando, os novatos. Os funcionários novos estão entrando por causa da rotatividade. É explicar para eles quem são os alunos da escola 'Oh nós temos alunos trans', 'Esses alunos eles utilizam o banheiro conforme eles gostariam de utilizar', 'Eles vão ser tratados dessa forma', 'A documentação deles é dessa forma', então eu acho que tem que ter essa capacitação.* (Vice-diretora, informação verbal, 20 jan. 2025)

O diretor parte de um outro prisma e defende

> *a princípio as políticas públicas falham miseravelmente nessa parte. Então é necessário que a, eu falo da minha esfera que a esfera do Estado, a esfera da Secretaria de Estado de Educação. A Secretaria de Estado de Educação, ela precisa ser mais sensível a esse assunto. Ela não é. Ela é totalmente travada, totalmente truncada nesse assunto. Então ela precisa ser mais sensível nesse assunto. Ela precisa implementar nos sistemas que são tão duros e tão frios, essa abertura, essa flexibilidade do tratamento. Agora, na escola como um todo, eu ainda bato na tecla dessa formação que eu acho que quando é o funcionário, ele desrespeita, ele faz alguma coisa errada e eu vou repreender ele e ele fala que não sabia. Então eu tenho, ele tem essa carta na mão. Ah, eu não sabia. Ah, eu não sabia. Mas ao ponto que ele tem uma formação específica, mas você aprendeu aquele dia e você sabe. Você foi formado para fazer isso. Então, eu acho que ao ponto que se tem uma formação, eu tenho um nível de cobrança diferenciado. Então eu vou cobrar que isso seja implementado.* (Diretor, informação verbal, 20 jan. 2025)

Complementa que dentro da instituição é necessário que sejam oferecidas formações, tanto de iniciativas da escola quanto do Governo, como é a oferta e cobrança de todos os professores da rede da realização do curso de Saúde Vocal. E que

> *Ele poderia ter algum curso de... algum curso de tratamento não só da população LGBT, não cisgênero, mas também da população, da população negra, da população de religiões de matriz africana que também sofrem muitos preconceitos, vários tipos de minorias que poderiam ser melhor acolhidas na escola.* (Diretor, informação verbal, 20 jan. 2025)

Através da análise das falas dos atores percebe-se que eles entendem a necessidade de mudança nas práticas e documentos legais da instituição. Entendem também que não é somente a comunidade de estudantes LGBTQIAPN+ que merece atenção e respeito, e sim todas as minorias que têm representatividade na escola. E que estão dispostos, juntamente com os estudantes a tensionarem o currículo escolar e suas práticas na instituição.

Essa situação pede uma atitude decolonial em relação ao currículo, possibilitando que ele realmente seja alterado para alcançar as lutas e reinvindicações das minorias presentes na escola, e possibilite uma reconexão desse documento com a realidade dos alunos, permitindo uma educação libertadora, assim como defendia Paulo Freire (1967).

Foi perguntado a todos os atores se gostariam de compartilhar algo que ainda não havia dito. O ex-aluno relatou uma fala que um professor teve com ele na porta da quadra esportiva da escola. O docente o procurou e fez perguntas no intuito de conhecer melhor o discente e suas necessidades, e em determinado momento disse "*Eu espero muito que você encontre uma pessoa que te ame pelo jeito que você é, que te ame por você ser assim, porque imagino o quão difícil deva ser.*" (Ex-aluno, informação verbal, 21 jan. 2025) e que na época não deu muita importância para isso, mas que guardou com carinho aquelas palavras do professor. E que só entendeu o peso daquela frase quando saiu da escola, e entendeu como é difícil.

Relata que é difícil se acostumar a ser sozinho, mas que sonha em adotar uma menina preta de cinco a sete anos, e serem os dois, uma família. Contou ainda que sua relação com a mãe é respeitosa, mas que a mãe, apesar de reconhecer que o ama do jeito dela, não o aceita, que em diversos momentos profere palavras transfóbicas contra ele. Sobre a mãe ele relata que

> *ela nunca foi muito aberta. Ela sempre teve uma expectativa muito grande em relação aos filhos dela. Ela sempre queria, nossa, queria ter uma menina. E aí ela já teve várias falas que ela virou para mim e falou assim 'Nossa! E filho é bom só quando é pequeno, porque depois*

> *que cresce começa a virar outra coisa.' Mas era nessa questão da transexualidade.* (Ex-aluno, informação verbal, 21 jan. 2025)

E disse que ela chegou até a questionar se ele era dessa forma por ter sofrido abuso sexual, o que o entrevistado respondeu que não e que as coisas não funcionavam assim.

O diretor relatou que não teve grandes problemas com discriminações e violências durante sua vivência enquanto aluno, "*não, porque eu tenho o que a gente chama de uma passabilidade muito grande. Então, assim, a minha sexualidade, ela só era uma questão depois que eu contava*" (Diretor, informação verbal, 20 jan. 2025). Relata que sempre foi muito estudioso, "*eu era o nerd. As pessoas acho que pensavam que eu era assexual porque eu não tinha interesse nenhum por nada*" (Diretor, informação verbal, 20 jan. 2025). Informa ainda que presenciou algumas situações de violência contra colegas LGBTQIAPN+, que não participava dessas ações, mas que não tinha "*espírito de liderança também para impedir que acontecesse*" (Diretor, informação verbal, 20 jan. 2025)

Através dos relatos do ex-aluno observamos a importância que uma aproximação de um docente em busca de entendê-lo e acolhê-lo pode marcar a sua vida, demonstrando que quando o acolhimento escolar acontece, a chance de sucesso na trajetória escolar é maior. Ele ainda relatou que deseja fazer faculdade de Serviço Social na UFJF. Ainda em sua fala mostrou como a relação familiar pode ser hostil quando os familiares não aceitam o indivíduo como ele é.

> *Minha mãe não me ama até hoje do jeito que eu sou. Tem gente que chega e pergunta 'Nossa, você ama sua mãe?' Eu gosto muito da minha mãe. Amo muito minha mãe. Mas ela é uma pessoa que já morreu há muito tempo, que já morreu há muito tempo. Então, eu não sinto que... em casa ela me trata bem. A gente tem uma relação muito boa, mas eu não sinto que ela me ama pelo que eu sou. Eu não sinto que ela me ama pelo que eu sou. Para alguém que já morreu há muito tempo.* (Ex-aluno, informação verbal, 21 jan. 2025)

Já no relato do diretor, percebemos que a violência na escola com pessoas que não se enquadram no padrão cis heteronormativo é antiga, e que muitas são as estratégias para se manter seguro, e uma delas é não interferir em momentos de violência. Não que essa atitude seja pensada, seja consciente, e sim um mecanismo instintivo de proteção.

Retomando e sintetizando a análise das falas desse elemento de pesquisa, observamos que a maior parte dos funcionários entrevistados reconhecem a necessidade de uma formação continuada sobre a temática LGBTQIAPN+. Acreditam que essa formação poderia ter um impacto positivo na qualidade do acolhimento à população não-cis que estuda na escola. Essa visão está alinhada com a argumentação de Santos (2019) que defende que uma boa formação continuada auxilia na quebra de preconceitos, permitindo uma aproximação mais empática e respeitosa com o tema.

Os profissionais defendem que ela deve ser oferecida para todos os funcionários de forma sistemática, tanto nos dias escolares quanto nas reuniões de Módulo II. Dessa forma garantiria que as discussões sobre diversidade e inclusão fossem permanentes no ambiente escolar e não apenas pontuais.

Além disso, os entrevistados destacaram também a importância de conhecer os direitos desses estudantes. É fundamental que os funcionários estejam cientes das legislações que protegem esses alunos, uma vez que a violação desses direitos configura crime. A falta de formação continuada, como já abordado na presente pesquisa, pode levar a situações de discriminação, o que pode levar à “expulsão indireta” (Santos, 2019, p. 135-136) de estudantes não cisgêneros evidenciando a urgência de uma compreensão mais abrangente e respeitosa por parte de todos os envolvidos na educação.

Entendem que é necessário que seja fomentada a elaboração e execução de projetos que combatam as mais diversas formas de violências que acontecem no cotidiano escolar com as minorias ali presentes. E que as iniciativas serão bem-vindas e apoiadas pela atual equipe diretiva da escola. Em relação à representatividade através dos livros da biblioteca, percebemos que concordam que ela deve existir e que já adquiriram alguns exemplares para que o acesso à diversidade através da literatura seja mais frequente, confirmando a ideia de que a inclusão deve ser um tema transversal na educação.

Em relação ao PPP e Regimento Escolar, informaram que estão defasados, e que as minorias não constam no documento. Afirmam que essa atualização tem que ser feita e que devem deixar de ser documentos que só existem por exigência legal e se tornem ferramenta de trabalho dos professores. Vale ressaltar que nem as legislações foram atualizadas nos documentos, e que a possibilidade do uso do nome

social ainda nem consta nos mesmos, fato esse que já foi apresentado na seção 2.6 da presente pesquisa.

Observa-se, também, que estão dispostos a alterar documentos e situações que ocorrem na escola, tensionando e alterando o currículo escolar e o que for necessário para tornar a escola mais acolhedora. E cobram maior sensibilidade dos órgãos superiores mais sensibilidade ao elaborar sistemas, projetos e ações para que os estudantes não passem por constrangimentos e tenham seus direitos respeitados.

3.7.5 Síntese: Contraposição de observação e fala

Nessa subseção serão comparadas as observações realizadas e os elementos de análise elencados com as descobertas realizadas através das entrevistas semiestruturadas. Essas comparações serão realizadas de acordo com as categorias às quais pertencem.

Em relação ao primeiro eixo crítico, que fala sobre um protocolo atitudinal/comportamental para acolhimento da pauta de estudantes não cisgênero na escola foi observado que ele não existe. Os profissionais entrevistados concordaram que acolher inclui ouvir, entender e valorizar as experiências dos estudantes, assim como o vice-diretor trouxe em sua fala, que "*é você escutar, é você ouvir. É você valorizar o que o outro tem a dizer, tentando de alguma forma não julgar, não fazer nenhum juízo de valor*" (Vice-diretor, informação verbal, 17 jan. 2025).

Porém, falta a sistematização de ações em um protocolo comportamental orientador, que auxilie os profissionais em como agirem em determinadas situações. Isso foi confirmado durante as entrevistas, que apesar de concordarem sobre o conceito de acolhimento, demonstram que não existem ações sistematizadas e orientadas, que podem ser base para as condutas na instituição escolar. Como proposta para melhorar a qualidade desse atendimento, foi sugerido pelos profissionais que sejam realizadas formações sobre a temática e que elas devem ser sistemáticas, uma vez que os problemas acontecem no dia a dia escolar.

Essa também foi a sugestão para mitigar o outro ponto observado, que é o não respeito ao uso do nome social na escola por alguns profissionais. É importante frisar que, conforme apontado por Biscaia (2021), o não respeito ao nome social gera

um sentimento de não pertencimento ao lugar, podendo prejudicar a saúde emocional dos estudantes, e influenciando em seu desempenho escolar.

Um caso de desrespeito ao nome social foi citado por dois membros da direção, assim como podemos ver na fala da Vice-Diretora,

> *Nós temos um aluno trans de manhã. E esse aluno, ela* [funcionária da escola] *entrou na sala de aula e ela chamou pelo nome morto. E esse aluno não respondeu. Toda turma sabia de quem estava sendo falado. E após esse episódio, esse aluno preferiu trocar de turma.* (Vice-Diretora, informação verbal, 20 jan. 2024)

Nesse episódio, a funcionária que praticou a ação, alegou não saber que determinado aluno era transgênero. O que nos mostrou um outro ponto não citado nas observações, o canal de informações da escola é falho. Informações importantes como quem são os alunos não-cis da escola e seus nomes sociais, não são devidamente comunicados, ou comunicados de forma não assertiva para os demais funcionários, o que permite que situações como essa ocorram com frequência maior que a desejada.

Em relação à infraestrutura física/estrutural da escola, segundo elemento apontado durante a pesquisa, os relatos das observações foram confirmados pelas entrevistas. A maior parte dos participantes entendeu que o banheiro é um local de constrangimento para os estudantes não cisgênero da escola. Alguns chegam a citar e sugerir que o banheiro masculino, citado como ponto mais sensível pela pesquisadora e pelos entrevistados, deveria conter somente cabines, de preferência mais espaçosas, uma vez que a pouca privacidade dos mictórios pode gerar situações desnecessárias de desconforto e constrangimentos. O que evidencia que a infraestrutura precisa acompanhar as políticas e protocolos sobre acolhimento, o que é de fundamental importância na construção de um ambiente escolar inclusivo e seguro para todos.

Em relação ao terceiro ponto observado, que é a ausência de protocolos que orientam os profissionais da secretaria no acolhimento dos estudantes não-cis no momento da matrícula e no tratamento de sua documentação nos arquivos escolares, foi observado que não há uma padronização da forma como se dá esse atendimento, em relação à forma como as pessoas são tratadas e como as documentações e formulários são oferecidos e arquivados. Durante as observações, foi verificado que

as legislações pertinentes ao uso do nome social não estavam previstas no Regimento Escolar e nem no Projeto Político Pedagógico da escola, e que esse direito não é divulgado durante o processo de matrícula.

Durante as entrevistas, foi relatado que não existe padronização desse tipo de atendimento e que parte dos funcionários não concorda que essa padronização exista, pois esse processo pode ser mais excludente, uma vez que, na visão deles, desumaniza o atendimento. Foi relatado também que o processo de matrícula não é acolhedor desde sua origem, no sistema SUCEM, onde apresenta o campo nome social, mas não consta o esclarecimento do que é e quem é detentor do direito a utilizá-lo, gerando muitas incorreções nesse preenchimento. Esse é um ponto que não tinha sido levado em consideração durantes as observações iniciais.

Vale ressaltar que em nenhum momento foi citado pelos entrevistados o que está disposto no Regimento Escolar e PPP da escola sobre as determinações dos procedimentos de matrícula e escrituração escolar lá descritos e relatados na seção 2.6 do presente trabalho de pesquisa.

Como sugestão para tornar esse processo mais acolhedor, foi sugerido a alteração do campo sexo para gênero nos formulários, maior frequência de políticas públicas de retificação de nome, além do aperfeiçoamento dos sistemas que envolvem os dados pessoais dos discentes não-cis. Para além dessas sugestões, a formação continuada e sistemática foi citada novamente, e defendem que a informação e formação são de grande importância no trabalho de combate à discriminação, violências e constrangimentos.

Formação continuada essa, que é o quarto e último elemento crítico da pesquisa. Durante as observações iniciais, percebeu-se a falta de uma agenda de formação consistente e contínua e que, a iniciativa que se teve de projeto de formação de alunos e professores, que foi o ‘Festival Resisto, logo existo!’, foi suspenso pela então direção da escola na época. E assim como foi salientado na seção 2.7, essa formação deveria ser ministrada para todos os funcionários da escola. Observou-se também que os projetos descritos no Plano de Ação do PPP não são categorizados como fixos e desenvolvidos anualmente na escola, portanto, não estão previstos no calendário pedagógico da escola.

Essas observações foram confirmadas pelas entrevistas, cujos atores, que em sua maioria, concordaram que a escola precisa fornecer formação continuada e

sistemática de qualidade para todos os profissionais da escola. Ainda enfatizaram que elas deveriam acontecer durante as reuniões de Módulo II e, também, serem oferecidas e cobradas pelo Governo do Estado, assim como faz com o programa de saúde vocal.

Foi relatado que a escola tem pouca inciativa de iniciar projetos pedagógicos de qualquer natureza e que os realizados em 2024 tiveram início após uma ação do Sebrae na escola. O diretor destacou que os projetos que forem elaborados serão acolhidos e incentivados pela direção da escola.

Um fato não observado, mas colocado em questão nas entrevistas semiestruturadas é a presença de livros com temática LGBTQIAPN+ na biblioteca. Os gestores informaram que existem alguns títulos, que entendem a importância de tê-los e que os títulos que ali estão, foram selecionados por alunos e professores. Importância essa apontada também por Santos (2019) que destacou a necessidade da representatividade das pessoas não-cis nas narrativas e representações em livros e na educação, assim como Mazaro e Cardin (2023) que defendem que livros com a temática LGBTQIAPN+ proporcionam uma maior conscientização dos leitores em relação as pautas e proporciona a formação da identidade do indivíduo ao se ver representado.

Quando questionados sobre o PPP e o Regimento Escolar, relataram que os documentos não estão em consonância com a situação atual da escola e da sociedade, que ele se encontra defasado e que as minorias não são contempladas neles. Em relação à busca da melhoria desse acolhimento, foi sugerido novamente formações continuadas e maior sensibilização da Secretaria de Estado de Educação e Superintendências Regionais de Ensino na elaboração de sistemas, programas, projetos e ações, para que as situações de constrangimento não aconteçam.

Concluímos o levantamento, relatando que as observações realizadas foram confirmadas e que novas informações foram trazidas pelos atores participantes das entrevistas. E que de forma geral, a formação continuada foi a sugestão comum em todos os eixos pesquisados, como forma de diminuir as situações de discriminação através do conhecimento e esclarecimentos acerca da temática.

4 PLANO DE AÇÃO CAMINHOS DE DIVERSIDADE: ACOLHENDO IDENTIDADES

No presente capítulo apresentaremos o que é um Plano de Ação Educacional (PAE), explicaremos a ferramenta 5W2H e elencaremos as propostas de ações pensadas para cada barreira identificada nos eixos investigados na presente pesquisa. Para começar a falar do PAE, é necessário relembrarmos o percurso que fizemos para darmos início a sua elaboração.

A presente pesquisa tem como questão norteadora: Como a escola estadual objeto da pesquisa pode acolher e contribuir para a permanência de estudantes que não se enquadram na cisgeneridade? O objetivo geral é investigar as práticas de acolhimento e permanência de estudantes não cisgênero no ambiente escolar, enfatizando a importância da diversidade e da inclusão no contexto educacional.

Para alcançar esse objetivo, traçamos os seguintes objetivos específicos: descrever o contexto da pesquisa e as ações de acolhimento de estudantes não cisgêneros realizadas na instituição de ensino; analisar a normatividade de gênero e sexualidade em educação, bem como o marco legal e normativo que sustenta as políticas de respeito à diversidade nas escolas brasileiras; e propor ações gestoras e estratégias pedagógicas que estruturem protocolos e recursos para garantir o acolhimento e a permanência dos estudantes não cisgênero na escola pesquisada e em outros âmbitos educativos.

Este estudo foi motivado pela necessidade de garantir um espaço seguro e acolhedor para todos os alunos, independentemente de sua identidade de gênero e sexualidade, frente à discriminação e a exclusão que ainda são prevalentes. A pesquisa foi realizada em uma escola estadual de anos finais do ensino fundamental e médio localizada em Juiz de Fora, na Zona da Mata Mineira, onde coletamos dados por meio de entrevistas semiestruturadas e observações, permitindo uma análise qualitativa das experiências e percepções dos estudantes, educadores e gestores.

No capítulo 2 descrevemos o bairro da escola e a estrutura física e pedagógica da instituição. Também descrevemos as legislações educacionais em âmbito nacional e estadual, referentes à população LGBTQIAPN+, além de realizarmos uma análise exploratória nos documentos oficiais da escola. Atendendo ao que foi proposto no primeiro objetivo específico da pesquisa.

No capítulo 3, alcançamos o segundo objetivo específico ao apresentamos brevemente a Teoria *Queer* e analisamos, sob a perspectiva decolonial e com aporte de outros autores relevantes para a temática da presente pesquisa, as questões referentes ao acolhimento e a permanência dos estudantes não cisgêneros nessa instituição de ensino. A pesquisa de campo utilizou as entrevistas semiestruturadas para ouvir um ex-aluno, a secretária escolar, a especialista em educação básica e a equipe diretiva, que é composta por um diretor e dois vice-diretores. O capítulo 3 ainda conta com a análise das entrevistas contrapostas com as observações e teoria apresentada, seguida da enumeração de barreiras e de elementos a serem trabalhados para a melhoria do acolhimento dos estudantes não cisgênero na escola. Barreiras essas listadas no Quadro 5 – Síntese da estrutura da pesquisa, abaixo, juntamente com propostas de ações que serão descritas nas próximas subseções durante o detalhamento do Plano de Ação, o que corresponde ao terceiro objetivo específico da pesquisa, que é propor ações gestoras e estratégias pedagógicas que possam estruturar protocolos e recursos para garantir o acolhimento e a permanência dos estudantes não cisgênero nessa escola – bem como em qualquer âmbito educativo.

Quadro 5 – Síntese da estrutura da pesquisa

Questão de Pesquisa	Eixo de Análise	Dados da Pesquisa	Barreiras identificadas	Ações propositivas
Como a escola estadual objeto da presente pesquisa pode acolher e contribuir para a permanência de estudantes que não se enquadram na cisgeneridade?	Protocolo atitudinal/ comportamental de acolhimento	Desrespeito ao uso do nome social; não entendimento da necessidade de se observar como o acolhimento está acontecendo de acordo com o público atendido; desconhecimento da sigla, das pautas e dos direitos da comunidade LGBTQIAPN+; falta de comunicação eficaz entre os funcionários da escola; ocorrência de momentos de violência verbal entre os estudantes	• Não existem um documento orientador de como os funcionários devem se portar nas mais diversas situações de acolhimento • As informações não conseguem alcançar todos os funcionários da escola • Desconhecimento dos funcionários dos direitos dos estudantes LGBTQIAPN+	• Criação de protocolo atitudinal/comportamental (1) • Melhorar/Criar um canal de comunicação eficiente entre os funcionários da escola (2) • Fornecer formação continuada e sistemática para todos os funcionários da escola (3)
	Infraestrutura física/estrutural	Banheiros sem portas; medo de represália dos alunos ao usar o banheiro; funcionário teve dificuldades em entender e permitir que um aluno não-cis utilizasse o banheiro que se sentia confortável	• Banheiro com portas danificadas e mictório posicionado frente à cabine sem equipamentos que proporcionem a privacidade e segurança de quem o usa • Alunos trans com medo de usar o banheiro com medo de represálias dos colegas	• Reforma (4) • Projeto de conscientização dos alunos e combate às violências (5)
	Procedimentos de matrícula	Falta formação e informação acerca dos direitos das pessoas não-cis; o não respeito do nome social por falta de assinatura em autorização de uso assinada pelos responsáveis; plataforma de cadastro de matrícula não é acolhedor; canal de comunicação entre os funcionários da escola não	• Não tem formação sobre os direitos das pessoas não cisgênero • As informações referentes aos alunos não-cis não alcançam os demais profissionais da escola • Não oferecimento do formulário de autorização do uso do nome social no ato da matrícula	• Formação específica para os profissionais da secretaria sobre escrituração escolar e legislações pertinentes (6) • Criação de um protocolo de atendimento da secretaria (7)

Questão de Pesquisa	Eixo de Análise	Dados da Pesquisa	Barreiras identificadas	Ações propositivas
		é eficaz; preconceitos por parte dos funcionários		
	Formação continuada	Falta de conhecimento dos direitos dos estudantes não-cis; o não entendimento de haver um atendimento diferenciado por parte de alguns funcionários; PPP e Regimento escolar defasados sem comtemplar as especificidades das minorias que estudam na escola; pouca representatividade nos livros escolares	• Não existe um calendário de formação continuada para os funcionários da escola • PPP e Regimento Escolar não estão atualizados • Não existe a proposição de projetos pedagógicos de combate às violências e conscientização das necessidades e diversidades das minorias • Pouca representatividade da comunidade LGBTQIAPN+ nos livros escolares e literários	• Fornecer formação continuada e sistemática para todos os funcionários da escola (8) • Fomentar a elaboração de projetos pedagógicos (9) • Incentivar o hábito da leitura (10) • Rever Regimento Escolar e PPP (11)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2025.

É na observância desses elementos, das barreiras identificadas e listadas no quadro acima, e na busca por um acolhimento mais efetivo, é que se faz necessária a elaboração do presente Plano de Ação Educacional. Cabe ressaltar que as 11 ações propostas no Quadro 5 – Síntese da estrutura da pesquisa, serão agrupadas por afinidade e finalidade durante a elaboração do Plano de Ação. A saber, as ações propositivas 3, 6, 8 e 11 serão agrupadas e trabalhadas na Ação 1 – Revisão do Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar. Na Ação 2 – Promoção de Projetos Pedagógicos sobre Diversidade, estão agrupadas as ações propositivas 5, 9 e 10. As ações propositivas 1 e 7, estão agrupadas na Ação 4 – Desenvolvimento de um Protocolo de Acolhimento. Já as ações propositivas 2 e 4 foram abordadas individualmente nas Ações 3 – Definição de canal de Comunicação Eficiente e Ação 5 – Reforma dos Banheiros.

O Plano de Ação Educacional (PAE) é compreendido como um instrumento de planejamento, execução, monitoramento e avaliação de ações voltadas para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem. Ele é relevante pois tem a capacidade de promover a reflexão sobre as práticas pedagógicas, identificar os problemas e propor soluções para eles, soluções essas alinhadas à necessidade da comunidade escolar e aos objetivos educacionais da instituição.

A metodologia do PAE se baseia em uma perspectiva dialógica e participativa, que busca o envolvimento de todos os atores do processo educativo – professores, alunos, gestores, pais e comunidade – na construção e implementação do plano. Essa abordagem se justifica pela necessidade de se considerar a complexidade do contexto e a diversidade de perspectivas presentes na comunidade escolar. Conforme aponta José Libâneo (2013), a escola é um espaço de relações sociais complexas, onde se manifestam diferentes interesses e visões de mundo. Assim, a construção coletiva do PAE possibilita a apropriação do plano por todos os envolvidos, aumentando as chances de sucesso na implementação das ações propostas.

A elaboração do PAE deve seguir um ciclo contínuo, composto pelas etapas de diagnóstico, de planejamento, de implementação e de avaliação. Na presente pesquisa trataremos somente da etapa de diagnóstico e de planejamento, uma vez que cabe à instituição a decisão de implementação ou não do presente Plano de Ação Educacional. Na etapa de diagnóstico devem ser realizados o levantamento e a análise atual da escola, permitindo a identificação dos pontos fortes e fracos das

práticas escolares, além das necessidades e desafios que devem ser superados. Essa etapa foi realizada e relatada na presente pesquisa e as barreiras identificadas através da análise dos dados da pesquisa estão listadas no Quadro 5 – Síntese da estrutura da pesquisa.

A segunda etapa é a de planejamento, onde os objetivos, as metas, as estratégias e as ações a serem implementas serão definidos. Nela também serão atribuídas as responsabilidades, e estabelecidos os prazos e recursos necessários. Essa é a etapa que será descrita no presente capítulo, e cujas ações propositivas estão listadas no Quadro 5, e serão detalhadas nas subseções a seguir.

As fases de implementação e análise dos resultados não nos compete neste contexto de pesquisa, caberá à escola, caso aceite as proposições aqui colocadas e as implemente e avalie.

Essa metodologia tem como aspiração os princípios de gestão democrática, que reconhece e defende a importância da participação da comunidade escolar na tomada de decisões e na gestão da escola (Gadotti, 2000). Além disso, dialoga com a perspectiva da pesquisa-ação, que busca a transformação da realidade por meio da reflexão e da ação conjunta (Tripp, 2005).

Para a etapa de planejamento utilizaremos a ferramenta 5W2H, que é uma ferramenta de gestão e planejamento utilizada para facilitar na elaboração de plano de ação complexos. Essa ferramenta ficou mais conhecida através da “disseminação das técnicas de gestão da qualidade e, posteriormente, com as de gestão de projetos.” (Nakagawa, s.d., p.1). A ferramenta é composta por sete campos,

> em que devem constar as seguintes informações:
> 1) Ação ou atividade que deve ser executada ou o problema ou o desafio que deve ser solucionado (what);
> 2) Justificativa dos motivos e objetivos daquilo estar sendo executado ou solucionado (why);
> 3) Definição de quem será (serão) o(s) responsável(eis) pela execução do que foi planejado (who);
> 4) Informação sobre onde cada um dos procedimentos será executado (where);
> 5) Cronograma sobre quando ocorrerão os procedimentos (when);
> 6) Explicação sobre como serão executados os procedimentos para atingir os objetivos pré-estabelecidos (how);
> 7) Limitação de quanto custará cada procedimento e o custo total do que será feito (how much)?
> O preenchimento pode ser feito no próprio formulário impresso ou os campos podem ser copiados para editores de texto, planilhas, e-mails

> ou adaptados em aplicativos online de gestão de tarefas ou de projetos. (Nakagawa, s. d., p. 1)

Já apresentada a metodologia de plano de ação, o diagnóstico da escola que compõe a primeira etapa da metodologia e já descrito no decorrer do presente trabalho, além da ferramenta que será utilizada, seguimos para a proposição do Plano de Ação Educacional. Cabe ressaltar que, como o plano de ação pretende mudar a cultura escolar, não pode privilegiar uma só minoria, portanto será elaborado tentando alcançar as necessidades das minorias presentes na escola, entendendo que existe a interseccionalidade entre elas.

Vale novamente ressaltar que no Quadro 5 – Síntese da estrutura da pesquisa, foram propostas 11 ações relacionadas às barreiras identificadas, e que elas serão agrupadas para a elaboração das ações do Plano de Ação. Na primeira ação do PAE, Revisão do Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar serão trabalhadas as seguintes ações propositivas: fornecer formação continuada e sistemática para todos os funcionários da escola (3); formação específica para os profissionais da secretaria sobre escrituração escolar e legislações pertinentes (6); fornecer formação continuada e sistemática para todos os funcionários da escola (8); e rever Regimento Escolar e PPP (11).

As formações foram agrupadas com a revisão dos documentos escolares, por serem necessárias capacitações e sensibilizações sobre a diversidade presente na escola para que esses documentos sejam revistos de forma adequada e reflitam a real situação da escola no momento.

Já as ações propositivas projeto de conscientização dos alunos e combate às violências (5), fomentar a elaboração de projetos pedagógicos (9), e incentivar o hábito da leitura (10), serão agrupadas e trabalhadas dentro da Ação 2 do PAE que é a Promoção de Projetos Pedagógicos sobre Diversidade. A promoção dos projetos pedagógicos foi agrupada com o incentivo ao hábito de leitura, por serem propostas afins, uma vez que se pretende realizar projetos de conscientização e intercâmbio de vivências, experiências e de cultura, como a divulgação de títulos de livros e filmes.

Na Ação 4, que é sobre o desenvolvimento de um Protocolo de Acolhimento, serão tratadas as ações de criação de protocolo atitudinal/comportamental (1) e criação de um protocolo de atendimento da secretaria (7), uma vez que ambas as ações versam sobre diretrizes a serem seguidas pelos funcionários da escola. O que

difere a ação 1 da 7, é que o protocolo atitudinal é para ser seguido por todos os funcionários da escola, e a ação 7, versa sobre questões específicas da secretaria, e essas diretrizes específicas compõem uma parte do protocolo atitudinal de acolhimento da instituição.

As ações propositivas melhorar/Criar um canal de comunicação eficiente entre os funcionários da escola (2) e reforma (4), terão ações individualizadas no PAE, que são, respectivamente, a Ação 3 – Definição De Canal De Comunicação Entre Os Funcionários e a Ação 5 – Reforma dos Banheiros.

4.1 AÇÃO 1 – REVISÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E DO REGIMENTO ESCOLAR

A revisão do Projeto Político Pedagógico (PPP) e do Regimento Escolar é uma ação de extrema importância e urgência no contexto educacional, além de ser uma demanda recorrente apresentada pelos membros da equipe diretiva e da especialista em educação básica durante as entrevistas. Os relatos deixaram claro que, atualmente, os dois documentos estão desatualizados e não refletem a realidade vivida na escola, especialmente no que tange à inclusão e ao reconhecimento das minorias que estudam na escola. A ausência dessas referências à população não cisgênero e a falta de normas que abordem questões de gênero e diversidade são claras e evidenciam a defasagem desses materiais.

Os participantes das entrevistas afirmaram que o PPP deve ser um guia que não apenas defina as diretrizes da instituição, mas que também mostre, de maneira prática, a missão da escola como um espaço de acolhimento e inclusão para todos os estudantes. O diretor, em suas considerações, reforçou que esses documentos basilares da instituição devem

> *Mostrar que a escola também é um espaço de acolhimento, de inclusão, de respeito e abranger para todas essas áreas. Então, assim, tanto na área de gênero, na área racial, em todos os campos, nas discriminações que se existe até de corpos, de crença... Então a gente tem que abranger isso tudo nesse projeto político pedagógico, com certeza, mas de uma forma possível, executável.* (Diretor, informação verbal, 20 jan. 2025)

Essa visão aponta para a necessidade de um projeto educativo que vá além das normas heteronormativas e promova efetivamente a diversidade. Foi destacado na fala dos entrevistados que esses documentos legais não podem permanecer como meras formalidades que são exigidas legalmente, mas precisam se tornar ferramentas para o trabalho cotidiano na escola. Eles enfatizaram a importância desses documentos estarem acessíveis para todos os profissionais da escola, permitindo que possam, de fato, ser aplicados na prática. Foi relatado e observado, que o PPP e o Regimento Escolar nem sempre estão acessíveis para os professores, o que dificulta a visualização e execução das ações previstas nesses documentos.

As sugestões para a atualização dos documentos incluem a inclusão de forma clara de diretrizes que abordem as questões das diversidades, e a elaboração de forma colaborativa com toda a comunidade escolar. A especialista em educação básica mencionou a urgência de uma formação continuada sobre a importância da inclusão, defendendo que a formação é essencial para que todos possam lidar com as diferenças e promover um ambiente acolhedor. O que deixa claro a necessidade de se formar e capacitar os funcionários da escola para que essa reelaboração desses documentos possa atender às demandas da comunidade escolar.

Nesse sentido, a revisão do PPP e do Regimento Escolar deve estar acompanhada de um planejamento que considere as demandas atuais dos estudantes, garantindo soluções apresentadas sejam viáveis e práticas. A busca por um PPP que deixe de ser um documento utópico e se torne realidade palpável na vida escolar é essencial. O que se propõe é uma atualização que não apenas cumpra uma exigência legal, mas que também evidencie um compromisso genuíno da escola com a diversidade e a inclusão, consolidando a escola como um espaço onde todos se sintam respeitados e valorizados.

Quadro 6 – 5W2H aplicada a Revisão do Projeto Político Pedagógico e do Regimento Escolar

O que? (What)	**Por quê? (Why)**	**Quem? (Who)**	**Quando? (When)**	**Onde? (Where)**	**Como? (How)**	**Quanto? (How much)**
Rever os documentos legais da escola, atualizando para a realidade da instituição, acréscimo das minorias e seus direitos, e alteração das legislações desatualizadas pelas vigentes	O Regimento Escolar e o PPP orientam o funcionamento da escola e devem estar de acordo com a realidade atual e a missão da escola.	Corpo diretivo e equipe pedagógica	Durante as discussões após as reuniões de formação	Escola	Através de reuniões de Módulo II	Material de Apoio (preparação de materiais): R$ 2.500,00 Transporte, alimentação dos convidados: R$ 1.580,00 Pró-labore dos convidados: R$ 13.000,00 Internet: R$ 1.000,00 **Custo Total: 18.580,00**

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

A organização do planejamento das ações para revisão do PPP e do Regimento Escolar, é de responsabilidade do corpo diretivo, composto pelo diretor e vice-diretores, e da equipe pedagógica, formada pelos especialistas em educação básica da instituição e dos coordenadores do Novo Ensino Médio. Caberá a eles o planejamento das formações e reuniões de proposta dos novos textos desses documentos.

As formações deverão abranger temas como saúde mental e acolhimento, educação especial e suas especificidades, combate à violência, educação étnico-racial, e gênero e sexualidade. Acontecerão nas reuniões de Módulo II previstas no Calendário Escolar para o Ano Letivo de 2025, marcadas para os dias 23 de março, 24 de maio, 14 de junho, 09 de julho e 09 de agosto. Após cada momento formativo, deverão ser discutidos como os temas estudados influenciam no cotidiano escolar, como devem ser tratados com os alunos e como essas considerações deverão constar no novo texto do PPP e do Regimento Escolar.

Para os momentos formativos, convidaremos o Núcleo de Acolhimento Educacional (NAE) da SREJF para ministrar uma formação sobre saúde mental e acolhimento. Para tratar sobre a educação especial, contaremos com a equipe do

Centro de Referência em Educação Inclusiva (CREI) de Juiz de Fora. O tema do combate à violência será ministrado pela equipe da Casa da Mulher[43] da PJF. Sobre educação étnico-racial, chamaremos a professora Jussara Alves da Silva[44], da rede municipal de ensino. Para o quinto assunto, gênero e sexualidade, teremos o Prof. Dr. Roney Polato de Castro[45], da Faculdade de Educação da UFJF.

Para além dessas formações, deverá ser oferecida para os funcionários da secretária da escola e equipe diretiva, uma formação específica sobre as legislações educacionais em vigor, os direitos das minorias, sobre educação especial, atendimento ao público, sobre os sistemas utilizados no setor, escrituração escolar, produção de atas e documentos referentes à vida dos estudantes e à vida funcional dos profissionais que ali trabalham, como folha de ponto, contagem de tempo, declarações de tempo de serviço e demais documentações pertinentes.

Essa formação deverá acontecer de forma online durante o período de março a setembro, e ministrada pelo setor de escrituração escolar da Superintendência Regional de Ensino de Juiz de Fora. Estima-se o gasto de R$ 1.500,00 (mil e quinhentos reais) para essa ação de formação com custo de R$ 500,00 (quinhentos reais) para produção de materiais para a formação e R$ 1.000,00 (mil reais) com custos com internet para realização da formação.

Todas essas observações deverão ser compiladas e organizadas pelas equipes responsáveis pela ação e serem apresentadas aos estudantes e comunidade escolar através dos murais da escola e possibilitar que opinem através da Caixa de Sugestões que deverá ser colocada na Biblioteca Escolar. Cada exposição de esboços nos murais da escola ficará disponível por uma semana para análise dos estudantes e familiares. O compilado das observações e sugestões da comunidade escolar deverá ser apresentado para os profissionais da escola na reunião de Módulo II agendada para o dia 25 de outubro, para apreciação e sugestões de novas alterações.

---

[43] Casa da Mulher da PJF: https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/sedh/portal-da-mulher/casa/index.php.

[44] Rede Social Instagram da Professora Jussara Alves da Silva: https://www.instagram.com/jussaraalvesda?utm_source=ig_web_button_share_sheet&igsh=ZDNlZDc0MzIxNw==

[45] Rede Social Instagram do Prof. Dr. Roney Polato de Castro: https://www.instagram.com/prof_roney_polato?utm_source=ig_web_button_share_sheet&igsh=ZDNlZDc0MzIxNw==

O novo esboço produzido após a reunião do dia 25 de outubro, deverá ser publicizado novamente para a comunidade escolar nos murais da escola para que possam opinar pelo prazo de uma semana. Após a reescrita dos esboços pelas equipes responsáveis, deverão ser apresentados para os profissionais da escola no dia 08 de novembro que deverão aprovar os textos escritos, para serem encaminhados para aprovação do Colegiado Escolar, e serem protocolados na Superintendência Regional de Ensino de Juiz de Fora (SREJF).

O custo dessa ação é o custo referente à produção dos materiais de apoio e de registros das informações relevantes para serem colocadas nos novos documentos. O custo dos materiais produzidos previsto por reunião é de R$ 200,00 (duzentos reais), como serão 7 reuniões, o custo estimado é de R$ 1.400,00 (mil e quatrocentos reais). Visto que após cada reunião será produzido um mural para expor os esboços do PPP e do Regimento Escolar, cada mural tem o custo de produção previsto em R$ 100,00 (cem reais). Como serão realizados 6 murais de comunicação dos esboços para a comunidade escolar, o custo previsto é de R$ 600,00 (seiscentos reais). Somando, o **custo total para produção de materiais**, incluindo os das formações e dos murais, é de R$ 2.000,00 (dois mil reais).

Durante o mês de dezembro, a escola deverá realizar uma reunião com a comunidade escolar, que deverá ser amplamente divulgada nos murais da escola e no perfil da instituição na rede social *Instagram*, para uma roda de conversa com convidados e apresentação dos novos textos do Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar da instituição. Para essa roda de conversa deverão ser convidados Caetano Brasil, Alessandra Crispim, Mãe Dani Melo, Dandara Felícia, Grupo Ingoma. Após as discussões e roda de conversa, os convidados farão suas apresentações artísticas.

As ações de formação e da roda de conversa com os convidados terão custo adicional na ação para transporte de convidados e *pró-labore*, a saber:

- Para as ações de formação, serão convidadas 3 pessoas por equipe formativa. O custo para transporte e alimentação para essa equipe é estimado em R$ 180,00 (cento e oitenta reais); e com o pagamento pró-labore, R$ 1.500,00 (mil e quinhentos reais), sendo R$ 500,00 (quinhentos reais por pessoa). **Custo final das ações de formação**,

que serão 5 reuniões, é de R$ 1.080,00 (mil e oitenta reais) e de *pró-labore*, R$ 9.000,00 (nove mil reais).

- Para a roda de conversa e show para a comunidade escolar, teremos a participação de 4 pessoas e de um grupo artístico. Para cada um dos 4 convidados individuais, estima-se o custo com transporte e alimentação em R$ 240,00 (duzentos e quarenta reais). Em relação ao pagamento *pró-labore*, foi estimado a taxa de R$ 500,00 (quinhentos reais) para cada participante individual. Em relação ao grupo, foi estimado R$ 260,00 (duzentos e sessenta reais) de custo de transporte e alimentação, e de *pró-labore*, a taxa de R$ 2.000,00 (dois mil reais). **Custo total da roda de conversa**, R$ 500,00 (quinhentos reais) com transporte e alimentação, e *pró-labore* R$ 4.000,00 (quatro mil reais).

Somando, o custo de transporte, alimentação e pró-labore para as reuniões de formação, formação específica para os funcionários da secretaria e corpo diretivo, e roda de conversa, prevemos o custo de transporte e alimentação de R$ 1.580,00 (mil quinhentos e oitenta reais), de *pró-labore*, R$ 13.000,00 (treze mil reais), R$ 2.500,00 (dois mil e quinhentos reais) para produção de materiais e R$ 1.000,00 (mil reais) com internet. Ficando o **custo final total da ação** igual a **R$ 18.580,00** (dezoito mil, quinhentos e oitenta reais).

Através da ação de elaboração do PPP e do Regimento Escolar, conseguimos abranger o atendimento da ação, prevista no Quadro 5 – Síntese da estrutura da pesquisa", 'fornecer formação continuada e sistemática para todos os funcionários da escola (3 e 8)', previstos nos eixos de análise Protocolo atitudinal/comportamental de acolhimento e Formação Continuada, assim como a ação 'Rever Regimento Escolar e PPP (11)', também prevista no eixo de formação continuada, e a ação 'Formação específica para os profissionais da secretaria sobre escrituração escolar e legislações pertinentes (6)', prevista no eixo Procedimentos de Matrícula . Essas ações previstas (3, 8, 11 e 6) se complementam e por isso foram abordadas e previstas de forma conjunta como uma única ação do PAE.

4.2 AÇÃO 2 – PROMOÇÃO DE PROJETOS PEDAGÓGICOS SOBRE DIVERSIDADE

A promoção de projetos pedagógicos que abordem a diversidade é uma iniciativa fundamental para a construção de um ambiente escolar inclusivo e acolhedor. Essa ação visa não apenas a elaboração de atividades educativas, mas também a sistematização dos conhecimentos adquiridos pelos profissionais da escola, inclusive nas formações oportunizadas através da Ação 1, permitindo que as ideias saiam do campo da teoria e se concretizem em práticas efetivas. A experiência e as percepções dos membros da equipe diretiva e especialistas em educação básica destacam a importância de cultivar um espaço onde a diversidade seja celebrada e respeitada, garantindo que todos os estudantes possam se ver representados no contexto escolar.

Para que essa ação se torne uma realidade, é necessário um planejamento cuidadoso e estruturado, que considere as necessidades e particularidades dos estudantes, além de fomentar um espaço de diálogo e colaboração entre os educadores. É fundamental que a promoção de projetos pedagógicos sobre diversidade não seja uma atividade isolada, mas sim um objetivo integrado no cotidiano escolar, permeando todas as disciplinas e práticas pedagógicas. Os relatos dos entrevistados deixaram claro que, muitas vezes, as iniciativas existentes não são amplamente divulgadas, limitando o acesso e a participação dos estudantes.

A implementação de projetos que discutam a diversidade de gênero e sexualidade, bem como outros temas pertinentes, deve se tornar prioridade na agenda pedagógica da escola. Essa elaboração em conjunto, dos professores, especialistas em educação básica, coordenadores do novo ensino médio e demais profissionais da escola, permitirá que haja a colaboração de todos os setores de profissionais da escola, que poderão contribuir com suas experiências e conhecimentos, gerando um repertório mais rico e plural em sala de aula. Os estudantes também deverão ter voz ativa nesses projetos, sendo incentivados a trazer suas vozes e vivências para o centro do debate. Além do intercâmbio de experiências e vivências, deve ser incentivado o intercâmbio de títulos, obras, filmes e músicas sobre as temáticas dos projetos entre todos os funcionários e alunos. Assim, permite-se também uma ampliação do conhecimento cultural dos envolvidos, além de incentivar o hábito da leitura dos mesmos. Esse intercâmbio não apenas fortalecerá a cultura de respeito e

acolhimento dentro da escola, mas servirá como um catalisador para mudanças significativas na forma como a diversidade é tratada no ambiente educacional.

A promoção de projetos sobre diversidade é uma oportunidade valiosa para que a escola reafirme seu compromisso com a inclusão, refletindo não apenas em suas práticas, mas também na atualização contínua de sua missão e valores, conforme estipulado no PPP e Regimento Escolar. Além disso, a comunidade escolar deverá decidir quais projetos deverão fazer parte permanente das práticas da escola, devendo ser inseridos no PPP e no calendário escolar.

Quadro 7 – 5W2H aplicada Promoção De Projetos Pedagógicos Sobre Diversidade

O que? (What)	**Por quê? (Why)**	**Quem? (Who)**	**Quando? (When)**	**Onde? (Where)**	**Como? (How)**	**Quanto? (How much)**
Incentivar a criação de projetos pedagógicos	Permitir a criação de um ambiente escolar saudável e de uma cultura escolar mais acolhedora e dinâmica	Direção, especialistas em educação básica	Após as formações específicas e pelo menos, duas formações previstas na Ação 1	Escola	Através de reuniões de Módulo II coletivas e individuais entre professores e EEB	Material de Apoio (preparação de materiais): R$ 1.500,00

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Os responsáveis por incentivar os professores, e os demais funcionários da escola, são o corpo diretivo e as especialistas em educação básica da escola. O corpo diretivo deverá incentivar a elaboração dos projetos durantes as reuniões de Módulo II, após as formações, ao trazer para a reflexão como os conhecimentos adquiridos na formação podem ser sistematizados por eles para compartilhá-los com os estudantes. As especialistas devem usar do mesmo artifício do corpo diretivo e também, das reuniões de Módulo II individuais com os professores, podendo analisar o planejamento anual e as práticas de cada professor e sugerir ações e projetos.

Durante essas ações de incentivo é importante frisar que os estudantes devem ser ouvidos, respeitados e colocados como centro das ações, permitindo que possam ser protagonistas no seu próprio processo de ensino-aprendizagem. É fundamental que essa ação seja realizada durante todo o ano letivo, e o custo para realização dessa ação é o referente à produção de material de apoio e registros das ações, sendo estimado em R$ 1.500,00 (mil e quinhentos reais) por ano.

Cabe ressaltar que a Ação 2, aqui proposta, abrange, do Quadro 5 – Síntese da Estrutura da Pesquisa, as ações ‘Projeto de conscientização dos alunos e combate às violências (5)’, do eixo de análise Infraestrutura física/estrutural, ‘fomentar a elaboração de projetos pedagógicos (9) e ‘incentivar o hábito pela leitura (10) do eixo de análise formação continuada. Então, das 11 ações propostas no Quadro 5, a presente ação engloba 3 delas (5, 9 e 10), ou seja, essas 3 ações propositivas foram contempladas nessa ação do PAE.

4.3 AÇÃO 3 – DEFINIÇÃO DE CANAL DE COMUNICAÇÃO ENTRE OS FUNCIONÁRIOS

A criação de um canal de comunicação eficiente entre os funcionários da escola é crucial para o fortalecimento do acolhimento e da inclusão, especialmente para estudantes não cisgêneros. Essa ação tem como objetivo estabelecer um meio claro e acessível para a troca de informações, assegurando que todos os membros da escola estejam cientes das diretrizes e iniciativas relacionadas à diversidade e ao respeito às diferenças. Relatos dos funcionários evidenciam a necessidade de um sistema de comunicação que supere as barreiras existentes, permitindo um espaço colaborativo onde a equipe se sinta informada e engajada nas ações institucionais.

Esse canal deverá ser escolhido, ou construído, pelos profissionais da escola em parceria com a equipe diretiva e equipe pedagógica, garantindo que reflita as realidades e necessidades do corpo funcional. O retorno contínuo dos profissionais é essencial para que o canal se desenvolva e se ajuste continuamente, tornando-se mais eficaz ao longo do tempo. Dados coletados durante a pesquisa indicaram que a ineficiência da atual forma de comunicação tem ocasionado desrespeitos e mal-entendidos, comprometendo o acolhimento e a segurança do ambiente escolar.

Com a implementação desse canal, a escola não apenas fornecerá informações claras sobre políticas e práticas relacionadas à diversidade, como todas as orientações para o bom funcionamento da escola. Dentro desse canal, deve haver uma forma dos funcionários expressarem suas preocupações, comentar sobre dificuldades enfrentadas e sugerir melhorias. O que permitirá um acompanhamento mais próximo das situações de discriminação, assegurando que todos os funcionários estejam devidamente informados e engajados em ações proativas.

Para garantir a efetividade dessa ação, é essencial que a acessibilidade e a praticidade do canal estabelecido sejam consideradas. A escolha de plataformas que sejam de fácil acesso e custo zero será de grande importância, evitando que questões financeiras impeçam a utilização do canal. Além disso, devem ser realizados treinamentos e campanhas de sensibilização para todos os funcionários em relação ao novo sistema de comunicação, o que garantirá que toda a equipe esteja preparada para utilizá-lo de maneira eficiente e a disseminar as informações pertinentes entre os colegas.

Dessa forma, a definição de um canal de comunicação eficiente para os funcionários não é apenas uma necessidade imediata, mas sim um passo decisivo na construção de um ambiente escolar acolhedor e respeitoso. Permitindo que através do acesso à informação, juntamente com as formações previstas na Ação 1, os profissionais se comprometam mais e sejam mais proativos com os valores e ações de inclusão e respeito.

Quadro 8 – 5W2H aplicada a criação de um canal de comunicação eficaz entre os funcionários da escola

O que? (What)	**Por quê? (Why)**	**Quem? (Who)**	**Quando? (When)**	**Onde? (Where)**	**Como? (How)**	**Quanto? (How much)**
Criação de um canal de comunicação eficaz entre os funcionários da escola	Garantir acolhimento respeitoso e inclusivo	Corpo diretivo, secretária escolar e especialistas em educação básica	Nas reuniões de Módulo II	Escola	Durante as discussões das reuniões da Ação 1	Sem custo.

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

As ações relativas à ação 3 são de responsabilidade do corpo diretivo, da secretária escolar e das especialistas em educação básica. As discussões para criação de um canal de comunicação ou escolha de um já existente deverão acontecer durante as reuniões realizadas para concretização da ação 1, uma vez que o canal de comunicação influenciará no acolhimento dos estudantes, funcionários e demais membros da comunidade escolar.

Antes do início da agenda de reuniões, a equipe responsável pela ação deverá se reunir com a SREJF, buscando informações sobre quais os canais que outras escolas utilizam para uma comunicação eficaz. Não se pode perder de vista o que a

legislação estadual permite em relação a essa comunicação institucional. Outro ponto a levar em consideração é o custo da plataforma. O ideal é que a plataforma seja de fácil acesso e gratuita para evitar mudanças no meio de comunicação por questões financeiras. Como as discussões se realizarão após as formações, juntamente com as discussões sobre a reformulação do PPP e do Regimento Escolar, essa ação tem zero custo adicional. Os custos referentes às reuniões já estão descritos e mensurados na Ação 1 – Revisão do Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar.

A presente ação contempla a ação ‘melhorar/criar um canal de comunicação eficiente entre os funcionários da escola (2)’, do eixo de análise Protocolo atitudinal/ comportamental de acolhimento, prevista no Quadro 5 – Síntese da estrutura da pesquisa.

4.4 AÇÃO 4 – DESENVOLVIMENTO DE UM PROTOCOLO DE ACOLHIMENTO

Nesta seção, proporemos a criação de um **protocolo atitudinal/comportamental** para o acolhimento de estudantes não cisgênero na escola, com o objetivo de garantir um ambiente inclusivo, seguro e respeitoso para todos. Ele deverá ser construído de forma coletiva, contando com a participação dos profissionais da escola, estudantes e familiares. Ele não se trata somente da criação de um documento, mas também de um processo amplo de formação, discussão e integração das práticas escolares. Deverá ser elaborado durante o ano letivo de 2025 e implementado no início de 2026, e representará um marco importante na construção de uma escola acolhedora e inclusiva para todos os estudantes, especialmente para os estudantes não cisgênero.

O diagnóstico realizado durante a pesquisa evidenciou a falta de um protocolo claro e sistemático para orientar as práticas de acolhimento e comunicação na escola, o que resultou em situações de desrespeito ao uso do nome social e ineficiência no fluxo de informações entre os funcionários.

Conforme relatado na subseção 3.7.5, os atores entrevistados destacaram a necessidade de formações sistemáticas para todos os funcionários da escola, além da criação de um canal de comunicação eficiente e de projetos que abordem a diversidade de gênero e sexualidade. Esses são pontos importantes no acolhimento

de todos os estudantes, e que tiveram ações propostas nesse PAE (Ações 1, 2 e 3) para superar essas barreiras, e que estão aqui citadas pela importância e reflexo na efetivação das ações de acolhimento, a serem previstas neste protocolo.

Um protocolo pode ser definido como um conjunto sistemático de diretrizes, normas e procedimentos preestabelecidos que orientam ações e comportamentos em situações específicas. De acordo com Pimenta (2014), protocolos são essenciais em contextos educativos, pois promovem a consistência e a equidade nas práticas pedagógicas, garantindo que todos os alunos recebam um tratamento adequado e respeitoso.

No caso da escola pesquisada, a criação de um protocolo atitudinal/comportamental é fundamental para formalizar procedimentos que assegurem a inclusão de estudantes não cisgênero, como o reconhecimento do uso do nome social, a definição de como realizar as práticas de acolhimento desses alunos e a criação de canais de comunicação onde possam relatar situações de discriminação. Como afirma Foucault (1980), processos como esses regulam comportamentos e interações, possibilitando um ambiente mais inclusivo.

A implementação de um protocolo também assegura que todos os envolvidos compreendam suas responsabilidades e quais são as ações esperadas, o que é de grande importância na organização das ações escolares. Como defende Freire (1996), a educação deve ser uma prática que promova a liberdade e a dignidade dos estudantes, o que só é possível em um ambiente onde as normas sejam claras e bem estabelecidas.

Para além disso, um protocolo bem estruturado pode servir como base de referência para formação dos profissionais da educação, auxiliando na sensibilização e capacitação sobre temas relevantes, como as questões de identidade de gênero e sexualidade. Conforme destacam Santos (2019) e Barbosa (2022), a formação sistemática dos funcionários é essencial para reduzir casos de desrespeito e discriminação, transformando a escola em um ambiente mais saudável e acolhedor.

Outra barreira identificada durante a pesquisa foi a ineficácia do canal de comunicação da escola, onde as informações importantes não alcançavam todos os funcionários. Um canal de comunicação eficiente poderia evitar situações de desrespeito causadas pelo desconhecimento de questões relevantes relacionadas ao corpo discente. Portanto, é necessário que a ação 3 seja bem estruturada e

implementada, permitindo que o ambiente se torne mais organizado e seguro, que é um dos objetivos do presente protocolo.

Além disso, foi observado que os atendimentos na secretaria não seguem um padrão, resultando em práticas não uniformes e, em alguns casos, discriminatórias. A criação de um protocolo de acolhimento é, portanto, necessária para orientar as condutas dos profissionais, definir as documentações necessárias para a matrícula e garantir que as especificidades das minorias, como os estudantes não cisgênero, sejam respeitadas.

Foi verificado também que os funcionários da secretaria não passam por formação específica sobre procedimentos de matrícula e nem sobre os direitos dos estudantes não-cis. Além da alta rotatividade dos funcionários da secretaria, que são contratados. Nota-se que a formação específica desses funcionários se faz necessária e de forma recorrente, para permitir a capacitação dos novos funcionários. Por esse motivo, foi proposta formação específica para os funcionários da secretaria na Ação 1 do presente PAE, uma vez que é necessário que entendam os direitos e como tratar os estudantes não-cis e suas documentações, que devem passar por um tratamento específico previsto em lei.

Por fim, para que o protocolo tenha adesão e entendimento dos estudantes, a instituição escolar também deve fomentar à elaboração de projetos pedagógicos que abordem a diversidade presente na escola, incluindo questões de identidade de gênero e sexualidade e o combate à violência. Esses projetos devem ser incentivados pela direção e pelos especialistas em educação básica (EEBs), de modo que as ideias saiam do campo teórico e se transformem em ações educativas concretas. Devido à importância dessa sensibilização dos estudantes e, por consequência de suas famílias, o fomento aos projetos pedagógicos, que são de grande importância, teve proposta ação específica nesse PAE, na ação 2, e consta aqui pois a aplicação desses projetos contribuirá no processo de implementação do protocolo de acolhimento.

Além disso é urgente a revisão do Projeto Político Pedagógico (PPP) e do Regimento Escolar, documentos que refletem os valores e a missão da escola. Como destacado na pesquisa, esses documentos precisam ser atualizados para garantir que a escola cumpra sua função de oferecer uma educação de qualidade e inclusiva para todos os estudantes. E nesses documentos deverão constar o presente protocolo, como forma de institucionalizar essas diretrizes e ser uma das formas de deixar

acessível a todos esse documento. Cabe ressaltar que foi proposta a revisão do PPP e do Regimento Escolar na Ação 1 desse PAE, e esta ação está aqui citada devido à importância de se formalizar e institucionalizar as práticas e diretrizes que serão balizadas no protocolo.

Em síntese, a Ação 4 propõe a criação de um protocolo atitudinal/comportamental que integra a formalização de diretrizes para o acolhimento e o respeito do nome social por parte de todos os funcionários da escola e de um protocolo de atendimento e tratamento das documentações dos estudantes não cisgênero pelos funcionários da secretaria. Para tanto, é necessário que as ações de revisão dos documentos basilares da escola, as formações, a definição de um canal eficiente de comunicação entre os funcionários e a promoção e implementação de projetos pedagógicos que tratem temas relacionados à diversidade, que são as Ações 1, 2 e 3 propostas no presente PAE, aconteçam de forma eficaz para darem suporte à produção do protocolo. Essas medidas visam garantir que a escola seja um espaço onde todos os estudantes, independentemente de sua identidade de gênero, se sintam respeitados, seguros e acolhidos.

Quadro 9 – 5W2H aplicada ao desenvolvimento do protocolo de acolhimento

O que? (What)	**Por quê? (Why)**	**Quem? (Who)**	**Quando? (When)**	**Onde? (Where)**	**Como? (How)**	**Quanto? (How much)**
Desenvolver um Protocolo de Acolhimento da escola e da secretaria	Garantir acolhimento respeitoso e inclusivo	Corpo diretivo, especialistas em educação básica, coordenadores do Novo Ensino Médio e secretária escolar.	Elaboração durante o ano letivo de 2025 e implementação no início do ano letivo de 2026	Escola	Reuniões da equipe responsável, reuniões da equipe com especialistas em diversidade e acolhimento, e da equipe com os profissionais da escola	Materiais de Apoio para produção dos murais: R$ 600,00 Impressão das cópias do protocolo: R$ 1.200,00 Impressão das cartilhas: R$ 10.000,00 **Custo Total: R$11.200,00**

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Assim como podemos observar no quadro 9, **a responsabilidade pela ação é do corpo diretivo, da equipe pedagógica (especialistas em educação básica e coordenadores do Novo Ensino Médio) e da secretária escolar** que atuam na

escola. Eles que serão responsáveis por buscar informações pertinentes com a Secretaria de Estado de Educação, Superintendência Regional de Ensino de Juiz de Fora e demais especialistas em acolhimento e diversidade, e sobre as plataformas e legislações sobre comunicação institucional para auxiliar na elaboração do protocolo.

Após a coleta de informações e tentativa de captação de parcerias, a equipe se reunirá para formular uma agenda de reuniões com os demais funcionários da escola. Nessas reuniões, que **serão realizadas nas dependências da escola**, deverão acontecer momentos de formação seguidos de análise e discussão sobre os temas tratados e redação do pré-projeto do protocolo de acolhimento. Essas formações deverão falar sobre acolhimento, diversidades e minorias, saúde mental e combate à violência. Vale ressaltar que os momentos de formação já estão previstos na Ação 1 – Revisão do Projeto Político Pedagógico e do Regimento Escolar, e são de grande importância também para a elaboração do protocolo, uma vez que tem como objetivo promover uma sensibilização e capacitação dos funcionários da escola para os temas ligados às diversidades representadas pelos estudantes da instituição.

Relembrando, foram propostos cinco momentos formativos na Ação 1, e para que eles aconteçam convidaremos o Núcleo de Acolhimento Educacional (NAE) da SREJF para realizar a formação sobre saúde mental e acolhimento. Contaremos com a equipe do Centro de Referência em Educação Inclusiva (CREI) de Juiz de Fora para tratar sobre a educação especial. O tema do combate à violência será fornecido pela equipe da Casa da Mulher[46] da PJF. Sobre educação étnico-racial, chamaremos a professora Jussara Alves da Silva[47], da rede municipal de ensino. Para o quinto assunto, gênero e sexualidade, convidaremos o Prof. Dr. Roney Polato de Castro[48], da Faculdade de Educação da UFJF.

Após cada reunião de formação e suas discussões, a equipe pedagógica, formada pelos especialistas em educação básica e pelos coordenadores do Novo Ensino Médio, deverão se reunir para produzir um compilado das informações

---

[46] Casa da Mulher da PJF: https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/sedh/portal-da-mulher/casa/index.php.

[47] Rede Social Instagram da Professora Jussara Alves da Silva: https://www.instagram.com/jussaraalvesda?utm_source=ig_web_button_share_sheet&igsh=ZDNlZDc0MzIxNw==

[48] Rede Social Instagram do Prof. Dr. Roney Polato de Castro: https://www.instagram.com/prof_roney_polato?utm_source=ig_web_button_share_sheet&igsh=ZDNlZDc0MzIxNw==

levantadas nas discussões, e elaborar um rascunho de propostas que irão compor o protocolo. Cabe ressaltar que caberá à equipe pedagógica a formalização desse protocolo, sendo responsáveis pela escrita e alterações durante todo o processo de reelaboração e de divulgação do documento final.

Cada rascunho de propostas deverá ser amplamente divulgado nos murais de avisos da escola e deverá ser criada uma Caixa de Sugestões para que os discentes interessados possam opinar e sugerir alterações e ações não pensadas. Esses momentos de formação e elaboração acontecerão durante o ano letivo de 2025 para que a implementação dos protocolos aconteça no início do ano letivo de 2026. Os custos estimados para produção de material para as formações, transporte, alimentação e *pró-labore* de convidados estão descritos e previstos na Ação 1, e serão contabilizados no custo da primeira ação do PAE.

No protocolo deverão conter de forma clara a missão da escola e o que a instituição entende por acolhimento no ambiente escolar. Deve conter também diretrizes específicas sobre como acolher os alunos que possam enfrentar algum tipo de discriminação ou desrespeito. Entre as práticas incluídas, a observação do uso correto dos nomes e pronomes, além da criação de espaços seguros e a promoção de diálogos sobre diversidade.

É de grande importância que toda a equipe escolar receba formação e treinamento sobre as diretrizes do protocolo, para que sua implementação seja eficaz. Essas formações devem estar prescritas no protocolo, assim como a forma como os funcionários que chegam entre uma formação e outra deverão tomar conhecimento da cultura escolar que está sendo construída através da implementação desse documento, e demais ações pertinentes ao cotidiano escolar.

Uma informação importante a se colocar é a forma como os estudantes poderão relatar situações de desrespeito de forma segura e/ou solicitar apoio. Esse meio de comunicação deve ser encontrado através das sugestões dos discentes, buscando entender a percepção deles de qual seria a melhor forma dessa comunicação se dar sem que haja constrangimentos. Esse meio de comunicação entre estudantes e instituição escolar não foi proposto na Ação 3 – Definição de um canal de comunicação eficiente, por entendermos que o canal de comunicação entre os funcionários e o canal entre os estudantes e a escola não tem que ser obrigatoriamente os mesmos. Cada um tem um propósito e função, ambos são

importantes para garantir que as ações de acolhimento sejam efetivas, porém devem se adequar às necessidades de cada grupo envolvido. E no canal aqui proposto, tem que se garantir que os estudantes se sintam seguros para utilizá-lo, sem medo de represália e coação.

No protocolo ainda deve constar por quais canais a escola pode solicitar apoio e suporte para estudantes que enfrentem situações de discriminação. Esses canais devem ser estabelecidos em cooperação com o Núcleo de Acolhimento Educacional (NAE) da Superintendência Regional de Juiz de Fora (SREJF), com o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) da região, do Conselho Tutelar e da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

As formas como as mensagens dos estudantes serão acompanhadas e direcionadas também têm que estar bem claras no documento, para que essa ação não perca sua validade e deixe de ser mais um ponto de suporte para os discentes. E periodicamente a equipe escolar deve se reunir para avaliar como as ações do protocolo estão tendo sucesso, quais precisam de alteração e quais são as necessidades de mudança no documento.

Após ser finalizado e formalizado pela equipe pedagógica e ser aprovado pelo Colegiado Escolar, deverá ser incluído no PPP e Regimento Escolar. O protocolo de acolhimento deve ser acessível e amplamente divulgado para funcionários, alunos e familiares, permitindo que todos conheçam as diretrizes e possam promover um ambiente escolar acolhedor. Para que todos tenham acesso, o documento, deverá ter cópias impressas para consulta na secretaria da escola, na sala da direção, na sala da supervisão escolar, na sala dos professores, na biblioteca e no vestiário dos funcionários. Além disso, devem ser produzidos cartazes sobre o protocolo que estarão afixados nos murais da escola para consulta dos estudantes e familiares, além de cartilhas que serão distribuídas de forma impressa para os estudantes durante a primeira semana de aula e para os responsáveis na primeira reunião do ano letivo. O protocolo também deve ser amplamente divulgado no perfil da escola na rede social *Instagram*. Como também, ser enviado para todos os funcionários através dos e-mails institucionais de cada um.

Estimamos que o custo para produção dos murais de divulgação será de R$ 600,00 (seiscentos reais), para produção das cópias do protocolo que estarão disponíveis para consulta na instituição, estima-se o valor de R$ 1.200,00 (mil e

duzentos reais) e o valor de R$ 10.000,00 (dez mil reais) para elaboração, editoração e impressão das cartilhas a serem distribuídas para os estudantes e familiares. Somando os valores, o **custo total estimado** da ação é de **R$ 11.200,00** (onze mil e duzentos reais).

A Ação 4, portanto, não se limita apenas à criação de um documento, mas envolve um processo amplo de formação, discussão e integração de diversas práticas escolares. Para sua concretização, é necessário que as ações previstas anteriormente aconteçam de forma eficaz, permitindo que o resultado produzido nesse protocolo seja inclusivo e acolhedor com todos os estudantes e funcionários da escola. O protocolo de acolhimento será o resultado de um trabalho coletivo, que envolverá toda a comunidade escolar, desde os funcionários até os estudantes e suas famílias. A implementação desse protocolo, prevista para 2026, representará um marco importante na construção de uma escola mais inclusiva e acolhedora para os estudantes, especialmente aqueles que não se enquadram na cisgeneridade.

Vale ressaltar, que a presente ação abrange a ação ‘criação de protocolo atitudinal/comportamental (1) prevista no Quadro 5 – Síntese da estrutura da pesquisa, no eixo de análise protocolo atitudinal/comportamental de acolhimento, e a ação ‘criação de um protocolo de atendimento da secretaria (7)’ do eixo Procedimentos de matrícula.

4.5 AÇÃO 5 – REFORMA DOS BANHEIROS

Na presente seção abordaremos uma das barreiras identificadas em relação à infraestrutura física/estrutural da escola pesquisada, segundo eixo de análise da presente pesquisa. Houve um ponto em comum entre as observações da pesquisadora e das falas dos entrevistados: o banheiro.

Foi relatado nas entrevistas que o banheiro da escola, em especial o banheiro coletivo masculino, não é acolhedor. Ele conta com mictórios sem barreiras de privacidade, posicionados de frente para as cabines, que estavam com as portas danificadas. Segurança e privacidade não eram quesitos visíveis no banheiro. O diretor ainda apontou que as cabines poderiam ser maiores.

Outra questão levantada em relação ao banheiro foi a autorização para uso. A gestão da escola autoriza e orienta os estudantes não cisgênero da escola a

utilizarem o banheiro que se sentirem à vontade, mas o ex-aluno relatou que usava o banheiro feminino por medo das represálias dos colegas da escola. Violências essas relatadas também por Stella Spenner durante o festival e por Santos (2019) em sua dissertação. Em relação à ação proposta para a violência entre alunos, a elaboração de projetos de conscientização dos estudantes e de combate à violência é parte integrante da Ação 2, nas atividades de promoção e fomento aos projetos pedagógicos.

O banheiro foi consenso entre os entrevistados como fator que pode gerar o constrangimento dos discentes não-cis da instituição. Foi relatado a falta de privacidade e segurança devido às portas danificadas e ao posicionamento dos mictórios em relação às cabines privativas**. Esse fato evidencia a necessidade de a estrutura física acompanhar o avanço das políticas e protocolos de acolhimento.**

Quadro 10 – 5W2H aplicada a Reforma dos Banheiros

O que? (What)	**Por quê? (Why)**	**Quem? (Who)**	**Quando? (When)**	**Onde? (Where)**	**Como? (How)**	**Quanto? (How much)**
Reforma dos banheiros	Aumentar a privacidade e segurança dos banheiros	Direção, SREJF e SEEMG	Solicitação de visita técnica da equipe de engenharia da SREJF para avaliar os banheiros: imediato. / Esperar a decisão da equipe de engenharia da SREJF e liberação do projeto. / Aguardar liberação da SEE da verba para a reforma / Aguardar os trâmites legais de licitação para realização das obras	Escola	Visita Técnica e Licitação	Aproximadamente R$100.000,00

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Essa ação tem responsabilidades divididas em três níveis. O primeiro nível é referente ao âmbito da escola, e é de responsabilidade do diretor. É dele a função de acionar o setor de Engenharia da SREJF, solicitando visita técnica na escola. Nessa visita técnica, caberá a ele defender e provar a necessidade de alteração das instalações sanitárias para atender as necessidades dos estudantes da escola.

Em segundo nível, a responsabilidade recai sobre a equipe de engenharia da SREJF. A ela caberá emitir um laudo sobre a solicitação das obras. Sendo favorável, deverá produzir um projeto de adequações juntamente com um quadro descritivo da obra para encaminhar para aprovação da SEEMG.

Como terceiro nível de responsabilidade temos a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, que deverá analisar o projeto, e deferir se aprova ou não que o processo se inicie. Aprovando, deverá destinar recursos através de Termos de Compromisso a ser assinado pelo Diretor escolar.

A responsabilidade recai novamente ao gestor escolar, que deverá, juntamente com a Comissão de Licitação da escola, preparar o edital de Licitação, seguindo as orientações e predefinições da SEE e da SREJF. Encaminhar edital para publicação e realizar o processo licitatório.

Como se trata de verba pública, não conseguimos estimar o prazo para realização e finalização da mesma. O custo estimado da obra é de R$ 100.000,00 (cem mil reais), uma vez que seria necessário a realocação dos encanamentos dos mictórios para transformá-los em cabines com vaso sanitário, troca das divisórias das cabines de forma a aumentar seu espaço interno e manutenção das portas que estão danificadas. A presente ação se refere à proposição ‘reforma (4)’ do eixo de análise infraestrutura física/estrutural presente no Quadro 5 – Síntese da estrutura da pesquisa.

4.6 ACOLHER E ENSINAR

O Plano de Ação Educacional descrito aqui tem como eixo principal o acolhimento das pessoas não cisgênero, mas o acolhimento dessas pessoas não pode excluir as demais diversidades representadas na escola. Por esse motivo, foram pensadas ações de formação dos mais diversos temas relacionados à inclusão e a um ambiente escolar saudável e seguro.

Todos os elementos de análise tiveram um elo em comum de sugestão de quebra de barreiras: a formação dos profissionais da escola. E essa formação é essencial para que o PAE tenha eficácia, pois somente com formação será possível o entendimento da necessidade de ações afirmativas para todas as diversidades que convivem no espaço escolar, e assim, entender o objetivo dessas ações, que é acolher.

Para que isso se torne prática comum na instituição escolar, que seja certeza, e não dúvida, na prática dos profissionais, foi proposto a criação de um protocolo atitudinal na escola, composto por dois eixos, um que é direcionado aos profissionais da secretaria e outro, que é para todos os profissionais da escola. Nesse protocolo estão previstas formações e ações que englobam todas as outras ações aqui propostas, desde o fomento de projetos pedagógicos até a reforma dos banheiros. Sim, inclusive a reforma dos banheiros, pois é necessário que se entenda a necessidade de alterações em sua infraestrutura para que todos os estudantes se sintam acolhidos e além de saber defender essa mudança para os órgãos responsáveis pela liberação da obra.

O conjunto das ações aqui propostas, e das demais que surgirão durante as discussões de formação, tem como objetivo acolher, mas é preciso entender que, acolher não significa pouca coisa para as pessoas não-cis e para as demais minorias que estudam ali. Acolher é fazer essas pessoas se sentirem vistas, respeitadas, representadas, e isso é capaz de alterar os rumos educacionais desses indivíduos, diminuindo as possibilidades de serem vítimas da “expulsão indireta” (Santos, 2019).

Espera-se que com a implementação do PAE proposto e com a consolidação dessas ações, a escola possa se tornar polo de formações na Zona Norte de Juiz de Fora. Mas não só de formações, como também de discussões e ações culturais que promovam o respeito e acolhimento de todos. Se tornando um caso de sucesso e um modelo a ser estudado e a ser seguido em outras escolas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação teve como foco a investigação das práticas de acolhimento e permanência de estudantes não cisgêneros em uma escola estadual localizada na Zona da Mata Mineira. Durante a pesquisa, fui em busca de entender como essa escola acolhe e contribui para a permanência dos estudantes que não se enquadram na cisgeneridade, além de buscar compreender como a infraestrutura da instituição influencia na vida, principalmente a estudantil, desses discentes. Ao longo do estudo, ficou evidente a série de desafios que os estudantes que não se enquadram na cisnormatividade enfrentam e que podem impactar diretamente em suas trajetórias escolares.

Para conseguir alcançar esse entendimento, apresentei o caso de gestão no capítulo 1 da presente dissertação. No capítulo 2, descrevi o contexto da escola, desde a infraestrutura física e pedagógica, até as características socioeconômicas da região onde a escola está localizada. Através dessa investigação, ficou evidente que o acolhimento e o respeito à identidade de gênero são fundamentais para a construção de um ambiente escolar inclusivo e seguro.

No capítulo 2, apresentei a Teoria Decolonial que serviu como base das análises das entrevistas semiestruturas realizadas, e que contou com aporte de outros autores que tratam dos temas da presente pesquisa. Além disso, discuti o pensamento decolonial aplicado à educação, abordei brevemente a Teoria *Queer*, defendi que a cultura é um direito da personalidade de cada indivíduo, e a necessidade de um currículo diverso em nossas instituições escolares. Também apresentei projetos brasileiros que tem como temática a população LGBTQIAPN+, comparando-os com a realidade da escola pesquisada. Por fim, descrevi os sujeitos, a metodologia utilizada e as análises das entrevistas semiestruturadas.

A pesquisa revelou que a escola, enquanto reflexo das dinâmicas sociais mais amplas, deve agir ativamente para criar um ambiente seguro e acolhedor, em que todos os estudantes possam se sentir respeitados e valorizados, independentemente de sua identidade de gênero e sexualidade. Através da abordagem qualitativa que utilizei, foi possível captar, através das entrevistas semiestruturadas, um pouco da essência das vivências dos estudantes, educadores e gestores. Os relatos mostraram

que, embora alguns esforços tenham sido realizados, ainda há uma lacuna significativa nas práticas de acolhimento destinadas a esses alunos.

Os dados levantados ressaltaram a urgência de se atualizar as legislações educacionais nos documentos institucionais da escola, como o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Regimento Escolar, de modo que esses instrumentos não apenas reconheçam a diversidade presente na escola, mas também estabeleçam diretrizes claras para a promoção da inclusão e respeito à comunidade LGBTQIAPN+, e das outras minorias presentes na instituição. É evidente que a inclusão deve ser um processo contínuo, e para isso, as instituições de ensino precisam se equipar com ferramentas e práticas que reflitam essa visão.

Neste contexto a formação continuada dos educadores emerge como um elemento indispensável. É fundamental que esses profissionais estejam preparados para lidar com as especificidades da diversidade de gênero no ambiente escolar. A sensibilização e a capacitação dos funcionários não são apenas uma forma de combater a discriminação e promover o respeito. São também essenciais para a efetivação de uma educação inclusiva que abrange todas as dimensões da vida escolar.

Considerando as reflexões apresentadas, proponho, no capítulo 4, um Plano de Ação que converse com essa necessidade urgente de acolhimento das identidades não cis heteronormativas. No Plano de Ação *Caminhos de Diversidade: Acolhendo Identidades*, proponho a criação de um protocolo de acolhimento para ser implementado e seguido por todos os funcionários da escola.

Esse protocolo abrange não só as diretrizes de comportamentos a serem seguidos para garantir o acolhimento de todo e qualquer estudante ou familiar que for à escola, como também engloba ações de formação continuada de todos os profissionais acerca de temas relacionados às diversidades, inclusão e saúde mental. Assim como uma formação específica para os funcionários da secretária, sobre as funções e atividades que eles devem desempenhar. Engloba também a criação de um método eficaz de comunicação entre todos os funcionários no intuito de diminuir o cenário de desinformação dentro da escola e que tem possibilitado diversas situações de constrangimentos para os estudantes e profissionais da instituição.

Durante as ações desse Plano de Ação, também serão elaborados projetos pedagógicos para conscientização dos estudantes sobre diversidade e combate à

violência. Assim, como os documentos basilares da escola, PPP e Regimento Escolar, deverão ser revistos e reescritos.

Como outra ação dentro do PAE, de grande importância principalmente para os estudantes não cisgêneros da escola, é a reforma dos banheiros coletivos. Proponho a transformação dos mictórios em cabines com vaso sanitário, e a troca das portas danificadas por novas, no intuito de garantir a privacidade e segurança de todos.

Bom, chegamos ao final dessa etapa. Etapa dolorosa e de grande crescimento. Durante todo o processo de pesquisa, observações, entrevistas e escrita, muita dor foi compartilhada.

Para mim, é impossível olhar alguém que esteja precisando de um abraço e não amparar. E amparar os atores objetos da minha pesquisa doeu. Doeu reconhecer a dor de alguém que está começando ainda na sua trajetória de vida, mas que já acumula tanta angústia, sofrimento e desrespeito. Doeu também reconhecer que eu era parte de um sistema que ajudava a causar tantos malefícios para eles e tantos outros que não pude amparar em meus braços e com meus ouvidos.

Virou dor de mãe! Dor essa que me impulsionou a conhecer mais essas pessoas, e entender um pouco mais de seus processos de identificação e de reconhecimento. Somente mesmo a dor de mãe para me motivar a mudar tudo que pensava sobre o mestrado e ingressar em um programa que pudesse dar, minimamente, voz para esses indivíduos. Nesse momento, a dor de mãe virou olhar de pesquisadora. Não ouso dizer que consegui dar voz para esses estudantes. Fiz o que todo cidadão deveria fazer ao ver uma injustiça: lutar para que não volte a acontecer.

Cada um dos alunos não cisgênero da escola, que por qualquer momento, pequeno que seja, tenha permitido que eu entrasse um pouco em sua intimidade e tenha deixado o aconchegar em meus braços ou em meus sorrisos, não fazem ideia de como me mudaram. Eles entraram em meu peito e se alojaram no meu coração, tomaram rumo ao meu cérebro e me mostraram como estava errada em relação a muitas coisas. Então hoje me faço nova pessoa. Cada dor compartilhada comigo se tornou uma indignação, que juntas, pois foram muitas, se tornaram força motriz para essa jornada de mais de dois anos de pesquisa e de mudanças.

Durante esse processo de descoberta desses indivíduos, também me descobri. Me redescobri como mãe, que tem novos olhares para aflições e descobertas do filho. Me redescobri como mulher, e como mulher que ama, sem distinção de gênero. Me redescobri como referência, pois ainda é difícil encontrar pessoas nas gestões das escolas que se declaram umbandistas, bissexuais e que digam isso de forma aberta.

Muito se é defendido no mundo profissional que as coisas relacionadas à sua vida pessoal não devem adentrar em sua vida profissional. Mas essa orientação traz consigo danos à sociedade. É necessário nos posicionarmos, é preciso criar referências em um mundo com tanta discriminação. Como uma pessoa trans, por exemplo, que tem a expectativa de vida de 35 anos e precisa parar de estudar para se manter, vai entender que existem outras possibilidades de vida para ela? Como uma pessoa negra, ou indígena, ou deficiente, ou da periferia, vão entender que podem ocupar todos os lugares que eles quiserem, se seus pares não mostrarem que é possível?

Acho que esse olhar acolhedor que tenho em minha profissão não se justifica só pelo fato de olhar para os estudantes da escola um pouco como meus filhos. Vem do exemplo que tive na minha infância, desde a educação infantil que cursei em uma escola no centro de Juiz de Fora, das supervisoras da escola, em especial uma que virou referência para mim e infelizmente não poderá ver esse fruto que ela plantou. Na época da minha educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, erámos somente eu, minha avó materna e minha mãe morando juntas. Eu tinha tias e primas como rede de apoio, que me buscavam na escola e ficavam comigo durante as quase 80 horas semanais de trabalho de minha mãe. E muitas foram as vezes em que a comunicação da rede de apoio falhou e fui esquecida na escola.

Lembro como se fosse hoje dessa supervisora ligando para um telefone de contato que era de uma amiga da minha tia avisando que ninguém tinha ido me buscar, mas esse não era um momento hostil para mim. Não era hostil porque essa mulher maravilhosa não deixava que fosse hostil. Ela conversava comigo, brincava e não dizia palavras de repudio à minha família por ter me deixado ali para além do horário. Me sentia amada nesses momentos por essa mulher que não era nada minha.

Considero que parte desse meu anseio por acolher vem daí. Desse exemplo. Exemplo tão forte que me fez querer ser parecida e influenciou na minha escolha de

profissão. Infelizmente uma dessas supervisoras nunca saberá que foi o exemplo delas que me fez escolher ser supervisora escolar.

Espero, hoje, ser exemplo para alguns, ser inspiração. Espero estar sendo para os alunos o que essas mulheres foram para mim. Busco através desse trabalho honrar todo o carinho que tiveram por mim, e retribuir acolhendo os estudantes da escola.

Esse plano de ação é um desejo profundo de conseguir que as escolas deixem de ser lugares hostis e excludentes, e passem a acolher a todos, assim como eu fui acolhida. É nossa função garantir o acesso à educação de qualidade a todos, então precisamos aprender a abrir as portas das escolas e dos nossos corações para entender que não existem parâmetros para se enquadrar nesse “todos” que queremos acolher. Precisamos aprender, principalmente, a acolher aquele que é mais diferente de mim, assim como a respeitar as histórias e trajetórias de cada um.

Esse trabalho é um passo, é uma semente que planto. Espero que floresça, em Barbosa Lage e onde mais queiram plantar sementes como essas. Que floresçam as árvores e flores do acolhimento por todo canto! Quem sabe, em futuras pesquisas e apreciações das questões aqui levantadas, não encontro outras sementes plantadas por aí que estão ansiosas por verem suas flores desabrocharem.

Após a defesa da presente dissertação, durante a reunião mensal de Módulo II na escola pesquisada, o atual diretor solicitou que eu e as outras duas pesquisadoras e alunas da mesma turma do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública apresentássemos nossas pesquisas para os funcionários ali presentes. Após as três apresentações o diretor informou, publicamente, que marcará uma reunião com as três funcionárias para conversarmos sobre a implementação dos PAEs propostos. Informou ainda que a escola tem verba disponível para implementar a Ação 5 – Reforma dos Banheiros do PAE proposto por mim, e que já solicitará uma visita do engenheiro da SREJF para avaliar o banheiro e propor as diretrizes para contratação do serviço de reforma. Nessa mesma reunião, fui novamente apresentada para toda a equipe escolar como vice-diretora do turno da noite.

Muito bom perceber que as sementes estão começando a brotar em Barbosa Lage. A meta é que ela cresça forte e se espalhe por outros cantos onde o acolher se faz cada dia mais necessário!

REFERÊNCIAS

ARCELOR MITTAL. **Acordes**: Projeto de educação musical voltado para crianças e jovens de escolas públicas. Belo Horizonte: ArcelorMittal, 2021. Disponível em: https://www.famb.org.br/acordes. Acesso em: 30 nov. 2023.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE TRAVESTIS E TRANSEXUAIS. **Nota técnica sobre acesso à saúde de crianças trans**: do modelo transpatologizante ao cuidado transespecífico. Brasil: Antra, 2023. Disponível em: https://antrabrasil.files.wordpress.com/2023/06/nota-tecnica-criancas-trans-antra.pdf. Acesso em: 16 fev. 2024.

BALLESTRIN, Luciana. **América Latina e o giro decolonial.** Revista Brasileira de Ciência Política, n.11, Brasília, maio-agosto, pp.89-117, 2013.

BARBOSA, Rafael Pires. **Combate ao *bullying* LGBTQIfóbico na escola:** um estudo de caso. São Paulo, 2022. 158 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Nove de Julho. Disponível em: http://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/2966. Acesso em: 16 ago. 2024.

BENTES, Ivana. Redes Colaborativas e Precariado Produtivo. **Periferia**, *[S. l.]*, v. 1, n. 1, 2012. DOI: 10.12957/periferia.2009.3418. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/periferia/article/view/3418. Acesso em: 20 jul. 2024.

BISCAIA, Michely. Como o uso do nome social na escola impacta na autoestima e na visão de mundo das crianças e jovens? Curitiba: **Instituto Aurora**, 25 jun. 2021. Disponível em: https://institutoaurora.org/como-o-uso-do-nome-social-na-escola-impacta-na-autoestima-e-na-visao-de-mundo-das-criancas-e-jovens/#:~:text=A%20aus%C3%AAncia%20da%20aceita%C3%A7%C3%A3o%20plena,ser%20chamada%20pelo%20pr%C3%B3prio%20nome. Acesso em: 03 set. 2024.

BLAKEMORE, Erin. **Revolta de Stonewall deu origem ao movimento atual pelos Direitos LGBTQ+.** National Geografic Brasil, jun. 2021. Disponível em: https://www.nationalgeographicbrasil.com/cultura/2021/06/gay-lgbt-revolta-de-stonewall-movimento-atual-pelos-direitos-lgbtqia. Acesso em: 26 jul. 2024.

BOURDIEU, Pierre. O campo econômico: a dimensão simbólica da economia. In: BOURDIEU, Pierre. **As estruturas sociais da economia**. São Paulo: Boitempo, 2001. p. 37-93.

BOURDIEU, P**. Capital cultural, escuela y espacio social**. Siglo XXI, 1997.

BRASIL. **Publicado cronograma do Censo Escolar 2024.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 21 mai. 2024. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/publicado-cronograma-do-censo-escolar-

2024#:~:text=A%20coleta%20de%20dados%20da,Educacenso%20at%C3%A9%2031%20de%20julho.. Acesso em: 04 set. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.164, de 10 de junho de 2021.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir conteúdo sobre a prevenção da violência contra a mulher nos currículos da educação básica, e institui a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher. Brasília: Presidência da República, 10 jun. 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Lei/L14164.htm. Acesso em: 23 jul. 2024

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 15 abr. 2023.

BRASIL. **Lei n° 13.005/2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional, 25 jun. 2014. Disponível em: https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014. Acesso em: 16 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.852, de 05 de agosto de 2013.** Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Brasília: Presidência da República, 05 ago. 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm. Acesso em: 16 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 03 abr. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília: Casa Civil, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 02 abr. 2023.

BUTLER, Judith. **Gender trouble: feminism and the subversion of identity**. New York: Routledge, 1990.

CARDOSO, M. L. **Capitalismo Dependente, Autocracia Burguesa e Revolução Social em Florestan Fernandes**. São Paulo: IEA, 1995.

CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS. **Movimento LGBTQI+.** Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 07 out. 2020. Disponível em: https://ccsa.ufrn.br/portal/?p=12312. Acesso em: 26 jul. 2024.

CÉSAIRE, Aimé Fernand David. **O discurso sobre o colonialismo.** Tradução de Carlos S. Pereira. Porto: Poveira, [1971] 2008.

CISCATI, Rafael. **A história do movimento LGBTQIA+ brasileiro em 3 conquistas, segundo ativistas.** Brasil de Direitos, 28 jun. 2022. Disponível em: https://www.brasildedireitos.org.br/atualidades/a-histria-do-movimento-lgbtqia-brasileiro-em-3-conquistas-segundo-ativistas. Acesso em: 24 jul. 2024.

CISCATI, Rafael. **LGBTQIA+**: o que a sigla significa, e por que ela muda de tempos em tempos. Brasil de Direitos, 30 set. 2019. Disponível em: https://www.brasildedireitos.org.br/atualidades/por-que-a-sigla-lgbtqia-mudou-ao-longo-dos-anos. Acesso em: 02 set. 2024.

DERRIDA, J. **De la grammatologie**. Paris: Éditions de Minuit, 1967.

DUSSEL, Enrique. **Filosofia da libertação: crítica à ideologia da exclusão.** São Paulo: Paulus, 2005.

DUSSEL, Enrique. **Europa, modernidad y eurocentrismo.** In: LANDER, E. (ed.). La colonialidade del saber: eurocentrismo e ciencias sociales – Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, p. 39-51, 2000.

EPAA/AAPE. **Chamada Dossiê Colonialidade e Pedagogia Decolonial - 2018**. Arizona State University, Mary Lou Fulton Teachers College – Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 08 ago. 2017. Disponível em: https://epaa.asu.edu/ojs/index.php/epaa/announcement/view/233.Acesso em: 09 jul. 2024.

ESCOLA ESTADUAL. **Projeto Político Pedagógico.** Minas Gerais: Juiz de Fora, 2022a.

ESCOLA ESTADUAL. **Regimento Escolar.** Minas Gerais: Juiz de Fora, 2022b.

ESCOLA ESTADUAL. **Projeto Político Pedagógico.** Minas Gerais: Juiz de Fora, 2020.

FANON, Franz. **Pele negra, máscaras brancas.** Salvador: EdUFBa, 2008.

FIRMINO, Carol. **Como abordar transgeneridade na escola?** Nova Escola, 19 jun. 2023. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/21705/transgeneridade-na-escola-como-abordar. Acesso em: 16 ago. 2024.

FLORA, Azure et al. **Para uma educação problematizadora: discutindo questões de gênero nos currículos escolares**. CONEDU - Gênero, Sexualidade e Educação (Vol. 02) ... Campina Grande: Realize Editora, 2024. Disponível em: https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/105965. Acesso em: 18/08/2024 11:12

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 18. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1980.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal. 1976.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE. P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FURTADO, Clayton Sirilo do Valle; MAGRONE, Eduardo; MENDONCA, Liliane de Paula. **Herval**: refazendo caminhos, retomando velhas questões. In: Eduardo Magrone. (Org.). Escola do Herval: a teimosia da esperança. 1ed. Juiz de Fora: CAEd, 2016. p. 97-114.

GADOTTI, M. **Escola cidadã:** ensaios sobre educação. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **IBGE divulga o rendimento domiciliar per capita 2021**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: https://ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Nacional_por_Amostra_de_Domicilios_continua/Renda_domiciliar_per_capita/Renda_domiciliar_per_capita_2021.pdf. Acesso em: 26 jan. 2023.

IGNÁCIO, Helisa. **7ª edição Desafio Criativos da Escola mobiliza mais de 10 mil alunos e educadores dos Ensinos Fundamental e Médio de todas as regiões do país.** Criativos da Escola, 15 dez. 2021. Disponível em: https://criativosdaescola.com.br/desafio/edicoes-anteriores/#:~:text=Mesmo%20enfrentando%20os%20desafios%20do,meses%20de%20maio%20e%20outubro. Acesso em: 05 set. 2024.

JUIZ DE FORA. **Mapa da Região Norte de Juiz de Fora**. Juiz de Fora: s.d.a. Disponível em: https://www.pjf.mg.gov.br/institucional/cidade/mapas/mapa_norte.php. Acesso em: 11 dez. 2022.

JUIZ DE FORA. **Mapa Geral.** Juiz de Fora: s.d. Disponível em: https://www.pjf.mg.gov.br/institucional/cidade/mapas/mapa_geral.php. Acesso em: 11 mar. 2023.

JUNIOR, Paulo. **A Questão De Gênero, Sexualidade e Orientação Sexual na Atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Movimento LGBTTQIS**. Revista de Gênero, Sexualidade e Direito. 4. 1. 10.26668/2525-9849/Index_Law_Journals/2018.v4i1.3924, 2018. Acesso em: 18 ago. 2024.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2013. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3004346/mod_resource/content/1/JC%20LIBANEO%20Didatica.pdf. Acesso em: 21 jan. 2025.

LOURO, Guacira Lopes. Os Estudos Queer e a Educação no Brasil: articulações, tensões, resistências. **Contemporânea. São Carlos, SP. Vol. 2, n. 2 (jul./dez. 2012), p. 363-369**, 2012. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/250648/000898437.pdf?sequence=1. Acesso em: 02 ago. 2024.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2004.

LUGONES, M. (2020). **Colonialidade e gênero**. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, p. 53-83.

MACHADO, Caetano. **Visibilidade Trans**: campanha UFSC Diversifica pede respeito no uso do nome social. Florianópolis: UFSC, 30 jan. 2020. Disponível em: https://diversifica.ufsc.br/2020/01/30/visibilidade-trans-campanha-ufsc-diversifica-pede-respeito-no-uso-do-nome-social/#more-259. Acesso em: 02 set. 2024.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 80, p. 31-61, ago. 2008.

MANZINI, Eduardo José. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. **Seminário internacional sobre pesquisa e estudos qualitativos**, v. 2, p. 58-59, 2004.

MAZARO, Juliana Luiza.; CARDIN, Valéria Silva Galdino. A cultura como um direito da personalidade: visibilidade e representatividade das identidades LGBTQIAPN+. ***REVISTA QUAESTIO IURIS***, *16*(4), 2119–2141, 2023. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/quaestioiuris/article/view/69983. Acesso em: 23 ago. 2024.

MENEZES, Pedro. Filosofia Escolástica. **Toda Matéria**, *[s.d.]*. Disponível em: https://www.todamateria.com.br/filosofia-escolastica/. Acesso em: 3 set. 2024

MIGNOLO, Walter. Desafios Decoloniais Hoje. Foz do Iguaçu: **Epistemologias do Sul**, 2017, p. 12-32. Disponível em: https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/download/772/645. Acesso em: 08 set. 2024.

MINAS GERAIS. **Currículo Referência de Minas Gerais**. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2022a. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1qtIGBwEcwTsDOPHzYqGjgHZky7frHnCC/view. Acesso em 03 mar. 2023.

MINAS GERAIS. **Orientação Normativa ASIE Nº 01/2022**. Orienta as Superintendências Regionais de Ensino e, respectivamente, as Diretorias Educacionais e o Serviço de Inspeção escolar quanto à revisão/adequação dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) e Regimentos Escolares das escolas

municipais, sem sistema próprio e instituições de ensino privadas e comunitárias de Minas Gerais. Belo Horizonte: Subsecretaria de Articulação Educacional - Assessoria de Inspeção Escolar, 26 jul. 2022b. Disponível em: https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2023/01/ORIENTACAO-NORMATIVA-ASIE-No-01-2022.pdf. Acesso em: 24 jul. 2024.

MINAS GERAIS. **Resolução nº 4310, de 17 de abril de 2020.** Dispõe sobre as normas para a oferta de Regime Especial de Atividades Não Presenciais, e institui o Regime Especial de Teletrabalho nas Escolas Estaduais da Rede Pública de Educação Básica e de Educação Profissional, em decorrência da pandemia Coronavírus (COVID-19), para cumprimento da carga horária mínima exigida. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, 17 abr. 2020. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1g63RVYRMcGoYXQwnf35_Igup-X1axZBt/view. Acesso em: 22 mar. 2023.

MINAS GERAIS. **Resolução nº 470, de 27 de junho de 2019**. Institui e orienta a implementação do Currículo Referência de Minas Gerais da Educação Infantil e do Ensino Fundamental nas escolas do Sistema de Ensino de Minas Gerais. Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais, 2019. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/mpb-mg-resolucao-n-470-de-27-6-2019-curriculo-referencia-de-mg-607d841362326-pdf#:~:text=1%C2%BA%20A%20presente%20Resolu%C3%A7%C3%A3o%20define,Ensino%20Fundamental%20de%20Minas%20Gerais.. Acesso em: 24 ago. 2024.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 3.423, de 26 de maio de 2017.** Dispõe sobre o reconhecimento e adoção do nome social àqueles e àquelas cuja identificação civil não reflita adequadamente sua identidade de gênero nas Escolas Estaduais de Minas Gerais e dá outras providências. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, 26 mai. 2017. Disponível em: https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/3423-17-r.pdf. Acesso em 21 mar. 2023.

MINAS GERAIS. **Atividades Extraclasse – Módulo II.** Belo Horizonte: Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores, s.d. Disponível em: https://escoladeformacao.educacao.mg.gov.br/index.php/21-portal-especialista/em-foco/98-atividades-extraclasse-modulo-ii. Acesso em: 21 mar. 2023.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 1180, de 28 de agosto de 2008.** Estabelece as diretrizes e dá orientações para implantação, manutenção e atualização de dados no Sistema Mineiro de Administração Escolar – SIMADE. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, 2008. Disponível em: https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/1180_r.pdf. Acesso em: 14 jan. 2023.

MINTO, Lalo W.. **Educação e lutas sociais no Brasil pós-ditadura**: da democratização à ausência de alternativas. Campinas: Revista HISTEDBR On-line. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640181. Acesso em: 20 abr. 2024.

MIRANDA, Olinson Coutinho; GARCIA, Paulo César. A Teoria Queer como representação da cultura de uma minoria. **III EBE CULT**, 2012. Acesso em: 23 ago. 2024.

MUNSBERG, João Alberto Steffen; FUCHS, Henri Luiz; SILVA, Gilberto Ferreira da. O currículo decolonial: da reflexão à prática intercultural. **Religare**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões da UFPB, [S. l.], v. 16, n. 2, p. p.593–614, 2019. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/religare/article/view/44085. Acesso em: 05 maio 2024.

NAKAGAWA, Marcelo. **Ferramenta 5W2H** – Plano de ação para empreendedores. Brasília: Sebrae, s. d., 3 p. Disponível em: https://sebrae.com.br/Sebrae/Portal%20Sebrae/Anexos/5W2H.pdf. Acesso em 21 jan. 2025.

OLIVEIRA, Ruam. **Protagonismo estudantil abra espaço para projetos sobre gênero na escola.** São Paulo: Porvir, 28 jun. 2022. Disponível em: https://porvir.org/protagonismo-estudantil-abre-espaco-para-projetos-sobre-genero-na-escola/. Acesso em: 26 ago. 2024.

PIMENTA, Selma Garrido. **A formação de professores**: saberes e práticas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PONTES, Júlia Clara de; SILVA, Cristiane Gonçalves da**. Cisnormatividade e passabilidade**: deslocamentos e diferenças nas narrativas de pessoas trans. Revista Periódicus, v. 1, n. 8, p. 396-417, 2017. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/23211. Acesso em: 13 mai. 2023.

PROJETO DATTEBAYO. **A cultura como forma de resistência.** YouTube, 13 nov. 2021a. Disponível em: https://youtu.be/kx3W2DUwlnY. Acesso em: 10 abr. 2023.

PROJETO DATTEBAYO. **Feminismo e Estética Negra:** quem se encaixa nos padrões? YouTube: 12 nov. 2021b. Disponível em: https://youtu.be/ix9KkewB-Z0. Acesso em 13 mai. 2023.

PROJETO DATTEBAYO. **Intolerância Religiosa**: falta de conhecimento leva ao preconceito? YouTube: 10 nov. 2021c. Disponível em: https://youtu.be/U6m0XIVE5jo. Acesso em: 13 mai. 2023.

PROJETO DATTEBAYO. **LGBTQIA+:** a importância da representatividade. YouTube, 11 nov. 2021d. Disponível em: https://youtu.be/L7HJ_dKha9k. Acesso em: 10 abr. 2023.

PROJETO DATTEBAYO. **LGBTQIA+**: reflexões sobre preconceito e discriminação em ambientes escolares. YouTube: 10 nov. 2021e. Disponível em: https://youtu.be/iTPTFp3kXfg. Acesso em: 30 abr. 2023.

PROJETO DATTEBAYO**. Reflexões sobre a Proclamação da República**. YouTube, 15 nov. 2021f. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=7kh4bxpbqAE. Acesso em: 15 nov. 2021.

QEDU. **Escola Pesquisada**. QEdu, [s.d]. Disponível em: https://qedu.org.br/escola/31068543-ee-pesquisada/. Acesso em: 09 set. 2024.

QUIJANO, A. **Colonialidade do poder e classificação social**. In: Epstemologias do Sul, Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Meneses (Orgs.). Coimbra: CES, 2010.

QUIJANO, A. **Colonialidade do poder.** 2005. Disponível em: https://pt.scribd.com/document/356186242/Colonialidade-Do-Poder-Anibal-Quijano-PDF. Acesso em: 01 jun. 2024.

QUIJANO, A. Colonialidade, Poder, Globalização e Democracia. In: **Novos Rumos**. nº 37. 2002.

QUIJANO. A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, E. (ed). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales.** Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLASCO, 2000.

QUIJANO, A. **Colonialidad y modernidad/racionalidade.** Perú Indíg.13(29): 11-20, 1992.

RANNIERY, Thiago. ONDE ANDARÃO AS BICHAS LOUCAS? **Currículo sem fronteiras**, v. 22, p. e1158, 2022. Disponível em: https://www.curriculosemfronteiras.org/vol22articles/8ranniery.pdf. Acesso em: 23 ago. 2024.

RANNIERY, Thiago. **Currículo, normatividade e políticas de reconhecimento a partir trajetórias escolares de "meninos gays".** Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 25(51), 2017. Disponível em: http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.2835. Acesso em: 24 ago. 2024.

RESTREPO Eduardo, ROJAS Axel. **Inflexión decolonial**: fuentes, conceptos y cues tionamientos, Universidad del Cauca, Popayán, Colombia Primera edición Octubre, 2010.

RIOS, Mirivan Carneiro. **As políticas Públicas do Banco Mundial para a Educação Brasileira**. Unisepe educacional: Portal Unisepe, 2018. Disponível em: https://portal.unisepe.com.br/unifia/wpcontent/uploads/sites/10001/2018/06/1politicas_publicas.pdf. Acesso em: 18 abr. 2024

ROSA. Aline de Oliveira. Memórias literárias afro-ameríndias e diaspóricas na elaboração de uma escrita decolonial. Lampejo, Fortaleza: **Revista eletrônica de Filosofia e cultura**, ed. 22385274, ano 10, n. 10. p. 1-33, 1 ago, 2021, semestral.

Disponível em: https://revistalampejo.org/index.php/lampejo/issue/view/20/393. Acesso em: 06 ago. 2024.

RUBIN, Gayle. O tráfico de Mulheres – notas sobre 'economia política' do sexo. **Políticas do sexo**. São Paulo: Ubu Editora, 05 mar. 2018. E-book.

SANTOS, Dayanna Louise Leandro dos. **Sobrevivi para contar**: experiências escolares transgêneras na educação de jovens, adultos e idosos (EJAI). 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/43662. Acesso em: 21 ago. 2024.

SECRETARIA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL. **Mapa Social**: Análise da Situação do Desenvolvimento Familiar em Juiz de Fora. Juiz de Fora: Secretaria de Assistência Social, 2012. Disponível em: https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/sas/arquivos/publicacoes/mapa_social_juiz_de_fora.pdf. Acesso em 11 dez. 2022.

SECRETARIA DE ASSITÊNCIA SOCIAL. **Proteção Básica Social:** Centro de Referência de Assistência Social – CRAS. Juiz de Fora: Secretaria de Assistência Social, s.d.a. Disponível em: https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/sas/rede_protecao/protecao_basica/cras/apresentacao.php#:~:text=O%20CRAS%20%C3%A9%20a%20principal,os%20v%C3%ADnculos%20familiares%20e%20comunit%C3%A1rios.. Acesso em: 19 mar. 2023

SECRETARIA DE ASSITÊNCIA SOCIAL. **Rede de Proteção:** Proteção Social Básica. Juiz de Fora: Secretaria de Assistência Social, s.d.b. Disponível em: https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/sas/rede_protecao/protecao_basica/index.php. Acesso em: 19 mar. 2023.

SECRETARIA DE PLANEJAMENTO E GESTÃO. **Mapa dos Limites de Juiz de Fora.** Juiz de Fora: Secretaria de Planejamento e Gestão, mar. 2018. Disponível em: https://www.pjf.mg.gov.br/institucional/cidade/mapas/mapa_limites.php. Acesso em: 19 mar. 2023.

SILVA, Gilberto Ferreira da; FUCHS, Henri Luiz; MUNSBERG, João Alberto Steffen. O currículo decolonial: da reflexão à prática intercultural. **Religare: Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões da UFPB**, [S. l.], v. 16, n. 2, p. p.593–614, 2019. DOI: 10.22478/ufpb.1982-6605.2019v16n2.44085. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/religare/article/view/44085. Acesso em: 26 ago. 2024.

SILVA, Gilberto Ferreira da; FUCHS, Henri Luiz; MUNSBERG, João Alberto Steffen. **O currículo decolonial: da reflexão à prática intercultural**. 2019. Disponível em: https://repositorio.unilasalle.edu.br/handle/11690/3074. Acesso em: 19 ago. 2024.

TRIPP, D. **Pesquisa-ação:** uma introdução metodológica. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em:

https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQqyq5bV4TCL9NSH/?lang=pt#. Acesso em: 21 jan. 2025.

TORRES, Igor Leonardo de Santana; FERNANDES, Felipe Bruno Martins. Queer (neo) colonial: colonialidade e teoria queer no Brasil. **Revista Gênero**, v. 22, n. 1, 2021. Acesso em: 23 ago. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **LGBTQIAPN+** mais do que letras, pessoas. Florianópolis: Coordenadoria de Diversidade Sexual e Enfrentamento da Violência de Gênero – CDGEN, 25 jun. 2021. Disponível em: https://diversifica.ufsc.br/2021/06/25/lgbtqiapn-mais-do-que-letras-pessoas/. Acesso em: 23 jul. 2024.

VERGUEIRO, Viviane. **Pensando a cisgeneridade como crítica decolonial**. In: MESSEDER, S., CASTRO, M.G., and MOUTINHO, L., orgs. Enlaçando sexualidades: uma tessitura interdisciplinar no reino das sexualidades e das relações de gênero [online]. Salvador: EDUFBA, 2016, pp. 249-270. ISBN: 978- 85-232-1866-9. Disponível em: https://doi.org/10.7476/9788523218669.0014. Acesso em: 19 abr. 2024.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – Ex-Aluno

Elemento Crítico da Pesquisa	Perguntas Abertas
Perguntas pessoais	Qual seu nome completo? Poderia nos informar sua idade? “Poderia, se se sentir confortável, de nos informar sua identidade de gênero e sexualidade?”. Caso a pessoa se identifique como não cisgênero, será questionado quais os pronomes que gostaria que fosse tratado Qual sua escolaridade/formação? Por quantos anos estudou na escola?
Primeiro ponto crítico: falta de um protocolo atitudinal/comportamental para acolhimento da pauta de estudantes não cisgênero na escola	O que você entende por acolhimento? O que você entende pela expressão “pessoas não-cisgênero”? Conhece alguma política pública direcionada a essa população? Qual sua opinião sobre o acolhimento dos estudantes não cisgênero nessa escola? Por quê? Através de quais ações? Você acha que eles se sentem acolhidos? Por quê?
Segundo elemento crítico: infraestrutura da escola	Em relação à infraestrutura física/estrutural, você acha que essa escola é acolhedora? Por quê? Alguma coisa precisa ser alterada? O quê? Por quê?
Terceiro ponto crítico: ausência de protocolos que orientam os profissionais da secretaria no acolhimento dos estudantes não-cis no momento da matrícula e no tratamento de sua	Você conhece os procedimentos para a realização de matrícula? Na sua visão, esses procedimentos são acolhedores para as pessoas não cisgênero? Por quê? Deveria haver alguma mudança? O que acha importante observar no atendimento dos estudantes para que ninguém se sinta discriminado? Me fale mais sobre. Na sua opinião, como esse atendimento deveria ser?

documentação nos arquivos escolares	O que acha sobre a padronização desse tipo de atendimento? Por quê? Em relação aos funcionários da secretaria, acha que estão preparados para esse tipo de atendimento? Alguma sugestão?
Quarto ponto crítico: falta de formação continuada para todos os profissionais da escola	Em relação aos demais funcionários da escola, desde a ASB, professores, especialistas e corpo diretivo, como você percebe a relação deles com os estudantes não cisgênero da escola? O que pensa sobre a necessidade de formação para lidar com a população LGBTQIAPN+? Você acha que há necessidade dessa formação para os funcionários dessa escola? Deseja fazer algum relato sobre alguma experiência relacionada a esse assunto? Tem alguma sugestão para tentarmos melhorar o acolhimento?

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – Estudante

Elemento Crítico da Pesquisa	Perguntas Abertas
Perguntas pessoais	Qual seu nome completo? Poderia nos informar sua idade? “Poderia, se se sentir confortável, de nos informar sua identidade de gênero e sexualidade?”. Caso a pessoa se identifique como não cisgênero, será questionado quais os pronomes que gostaria que fosse tratado Qual sua escolaridade/formação? Faz quantos anos que você estuda nessa escola?
Primeiro ponto crítico: falta de um protocolo atitudinal/comportamental para acolhimento da pauta de estudantes não cisgênero na escola	O que você entende por acolhimento? O que você entende pela expressão “pessoas não cisgênero”? Conhece alguma política pública direcionada a essa população? Qual sua opinião sobre o acolhimento dos estudantes não cisgênero nessa escola? Por quê? Através de quais ações? Você acha que eles se sentem acolhidos? Por quê?
Segundo elemento crítico: infraestrutura da escola	Em relação a infraestrutura física/estrutural, você acha que a dessa escola é acolhedora? Por quê? Alguma coisa precisa ser alterada? O quê? Por quê?
Terceiro ponto crítico: ausência de protocolos que orientam os profissionais da secretaria no acolhimento dos estudantes não-cis no momento da matrícula e no tratamento de sua	Você conhece os procedimentos para a realização de matrícula? Na sua visão, esses procedimentos são acolhedores para as pessoas não cisgênero? Por quê? Deveria haver alguma mudança? O que acha importante observar no atendimento dos estudantes para que ninguém se sinta discriminado? Me fale mais sobre. Na sua opinião, como esse atendimento deveria ser?

documentação nos arquivos escolares	O que acha sobre a padronização desse tipo de atendimento? Por quê? Em relação aos funcionários da secretaria, acha que estão preparados para esse tipo de atendimento? Alguma sugestão?
Quarto ponto crítico: falta de formação continuada para todos os profissionais da escola	Em relação aos demais funcionários da escola, desde a ASB, professores, especialistas e corpo diretivo, como você percebe a relação deles com os estudantes não cisgênero da escola? O que pensa sobre a necessidade de formação para lidar com a população LGBTQIAPN+? Você acha que há necessidade dessa formação para os funcionários dessa escola? Deseja fazer algum relato sobre alguma experiência relacionada a esse assunto? Tem alguma sugestão para tentarmos melhorar o acolhimento?

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – Secretária Escolar

Elemento Crítico da Pesquisa	Perguntas Abertas
Perguntas pessoais	Qual seu nome completo? Poderia nos informar sua idade? “Poderia, se se sentir confortável, de nos informar sua identidade de gênero e sexualidade?”. Caso a pessoa se identifique como não cisgênero, será questionado quais os pronomes que gostaria que fosse tratado Qual sua escolaridade/formação? Faz quantos anos que você trabalha nessa escola?
Primeiro ponto crítico: falta de um protocolo atitudinal/comportamental para acolhimento da pauta de estudantes não cisgênero na escola	O que você entende por acolhimento? O que você entende pela expressão “pessoas não cisgênero”? O que é para você o acolhimento de uma pessoa não cisgênero? Conhece alguma política pública educacional direcionada a essa população? Qual sua opinião sobre o acolhimento dos estudantes não cisgênero nessa escola? Por quê? Através de quais ações? Você acha que eles se sentem acolhidos? Por quê?
Segundo elemento crítico: infraestrutura da escola	Em relação a infraestrutura física/estrutural, você acha que a dessa escola é acolhedora? Por quê? Alguma coisa precisa ser alterada? O quê? Por quê?
Terceiro ponto crítico: ausência de protocolos que orientam os profissionais da secretaria no acolhimento dos estudantes não-cis	Você conhece os procedimentos para a realização de matrícula? Na sua visão, esses procedimentos são acolhedores para as pessoas não cisgênero? Por quê? Você conhece as legislações pertinentes a essa população? Elas estão sendo contempladas nos procedimentos de matrícula nessa escola?

no momento da matrícula e no tratamento de sua documentação nos arquivos escolares	[Se sim, como aperfeiçoar? Se não, como atender essa demanda?] Deveria haver alguma mudança? O que acha importante observar no atendimento dos estudantes para que ninguém se sinta discriminado? Me fale mais sobre. Na sua opinião, como esse atendimento deveria ser? O que acha sobre a padronização desse tipo de atendimento? Por quê? Em relação aos funcionários da secretaria, acha que estão preparados para esse tipo de atendimento? Alguma sugestão?
Quarto ponto crítico: falta de formação continuada para todos os profissionais da escola	Em relação aos demais funcionários da escola, desde a ASB, professores, especialistas e corpo diretivo, como você percebe a relação deles com os estudantes não cisgênero da escola? O que pensa sobre a necessidade de formação para lidar com a população LGBTQIAPN+? Você acha que há necessidade? Tem alguma sugestão para tentarmos melhorar o acolhimento?

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – Especialista em Educação Básica

Elemento Crítico da Pesquisa	Perguntas Abertas
Perguntas pessoais	Qual seu nome completo? Poderia nos informar sua idade? “Poderia, se se sentir confortável, de nos informar sua identidade de gênero e sexualidade?”. Caso a pessoa se identifique como não cisgênero, será questionado quais os pronomes que gostaria que fosse tratado Qual sua escolaridade/formação? Faz quantos anos que você trabalha nessa escola?
Primeiro ponto crítico: falta de um protocolo atitudinal/comportamental para acolhimento da pauta de estudantes não cisgênero na escola	O que você entende por acolhimento? O que você entende pela expressão “pessoas não cisgênero”? O que é para você o acolhimento de uma pessoa não cisgênero? Conhece alguma legislação educacional direcionada a essa população? Qual sua opinião sobre o acolhimento dos estudantes não cisgênero nessa escola? Por quê? Através de quais ações? Você acha que eles se sentem acolhidos? Por quê? Conhece algum projeto escolar relacionado ao acolhimento da população LGBTQIAPN+? Poderia compartilhar?
Segundo elemento crítico: infraestrutura da escola	Em relação a infraestrutura física/estrutural, você acha que a dessa escola é acolhedora? Por quê? Alguma coisa precisa ser alterada? O quê? Por quê?
Terceiro ponto crítico: ausência de protocolos que orientam os	Você conhece os procedimentos para a realização de matrícula? Na sua visão, esses procedimentos são acolhedores para as pessoas não cisgênero? Por quê?

profissionais da secretaria no acolhimento dos estudantes não-cis no momento da matrícula e no tratamento de sua documentação nos arquivos escolares	Deveria haver alguma mudança? O que acha importante observar no atendimento dos estudantes para que ninguém se sinta discriminado? Me fale mais sobre. Na sua opinião, como esse atendimento deveria ser? O que acha sobre a padronização desse tipo de atendimento? Por quê? Em relação aos funcionários da secretaria, acha que estão preparados para esse tipo de atendimento? Alguma sugestão?
Quarto ponto crítico: falta de formação continuada para todos os profissionais da escola	Em relação aos demais funcionários da escola, desde a ASB, professores, especialistas e corpo diretivo, como você percebe a relação deles com os estudantes não cisgênero da escola? Você acha necessário que sejam dadas formações para os funcionários da escola voltados para os assuntos relacionados à população LGBTQIPN+ que estuda e trabalha na escola? Por quê? Como? Acha que é importante estimular formações que tenham como foco um olhar mais acolhedor para a população não cisgênero? Quais estratégias podem ser tomadas para que haja mais projetos pedagógicos não homofóbicos voltados para docentes e discentes? Quais as dificuldades você já enfrentou? Poderia relatar um pouco sobre essas dificuldades? Já encontrou estraves dentro da equipe gestora para estimular projetos com esse tema? Quais? Acha que na biblioteca da escola podem ter livros sobre a temática LGBTQIAPN+? Me fale mais sobre isso. Em relação ao PPP e regimento escolar, que são documentos norteadores da escola, a população não

	cisgênero não é citada, o que você acha disso? Por quê? [Que tipo de alteração propõe?] Tem alguma sugestão para tentarmos melhorar o acolhimento?

APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – Equipe Gestora

Elemento Crítico da Pesquisa	Perguntas Abertas
Perguntas pessoais	Qual seu nome completo? Poderia nos informar sua idade? “Poderia, se se sentir confortável, de nos informar sua identidade de gênero e sexualidade?”. Caso a pessoa se identifique como não cisgênero, será questionado quais os pronomes que gostaria que fosse tratado Qual sua escolaridade/formação? Faz quantos anos que você trabalha nessa escola?
Primeiro ponto crítico: falta de um protocolo atitudinal/comportamental para acolhimento da pauta de estudantes não cisgênero na escola	O que você entende por acolhimento? O que você entende pela expressão “pessoas não cisgênero”? O que é para você o acolhimento de uma pessoa não cisgênero? Conhece alguma legislação educacional direcionada a essa população? Qual sua opinião sobre o acolhimento dos estudantes não cisgênero nessa escola? Por quê? Através de quais ações? Você acha que eles se sentem acolhidos? Por quê? Conhece algum projeto escolar relacionado ao acolhimento da população LGBTQIANP+? Poderia compartilhar?
Segundo elemento crítico: infraestrutura da escola	Em relação a infraestrutura física/estrutural, você acha que a dessa escola é acolhedora? Por quê? Alguma coisa precisa ser alterada? O quê? Por quê?
Terceiro ponto crítico: ausência de protocolos que orientam os	Você conhece os procedimentos para a realização de matrícula? Na sua visão, esses procedimentos são acolhedores para as pessoas não cisgênero? Por quê?

profissionais da secretaria no acolhimento dos estudantes não-cis no momento da matrícula e no tratamento de sua documentação nos arquivos escolares	Deveria haver alguma mudança? O que acha importante observar no atendimento dos estudantes para que ninguém se sinta discriminado? Me fale mais sobre. Na sua opinião, como esse atendimento deveria ser? O que acha sobre a padronização desse tipo de atendimento? Por quê? Em relação aos funcionários da secretaria, acha que estão preparados para esse tipo de atendimento? Alguma sugestão?
Quarto ponto crítico: falta de formação continuada para todos os profissionais da escola	Em relação aos demais funcionários da escola, desde a ASB, professores, especialistas e corpo diretivo, como você percebe a relação deles com os estudantes não cisgênero da escola? Você acha necessário que sejam dadas formações para os funcionários da escola voltados para os assuntos relacionados à população LGBTQIPN+ que estuda e trabalha na escola? Por quê? Como? Acha que é importante estimular formações que tenham como foco um olhar mais acolhedor para a população não cisgênero? Quais estratégias podem ser tomadas para que haja mais projetos pedagógicos não homofóbicos voltados para docentes e discentes? Quais as dificuldades você já enfrentou? Poderia relatar um pouco sobre essas dificuldades? Já encontrou estraves dentro da equipe gestora para estimular projetos com esse tema? Quais? Acha que na biblioteca da escola podem ter livros sobre a temática LGBTQIAPN+? Me fale mais sobre isso. Em relação ao PPP e regimento escolar, que são documentos norteadores da escola, a população não

	cisgênero não é citada, o que você acha disso? Por quê? [Que tipo de alteração propõe?] Para diretor e vice-diretor: Como foi sua trajetória escolar? Se importaria em compartilhar um pouco conosco? Tem alguma sugestão para tentarmos melhorar o acolhimento?