



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
CENTRO DE ESTUDOS AVANÇADOS E MULTIDISCIPLINARES – CEAM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS
PARA INFÂNCIA E JUVENTUDE – PPGPIJ

**TRANSFORMA(M) (N)AÇÃO: FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA
PARA PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA DISTRITAL,
ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS FINAIS - RELATOS DE MIM E DE TI
PARA NÃO EXCLUIR NINGUÉM**

EDU DIAS DA SILVA

EDU DIAS DA SILVA

**TRANSFORMA(M) (N)AÇÃO: FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA PARA
PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA DISTRITAL, ENSINO
FUNDAMENTAL - ANOS FINAIS - RELATOS DE MIM E DE TI PARA NÃO
EXCLUIR NINGUÉM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas para Infância e Juventude, do Centro de Estudos Avançados e Multidisciplinares da Universidade de Brasília, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Políticas Públicas para Infância e Juventude.

Área de concentração: Políticas Públicas

Linha de pesquisa: Políticas públicas, redes de proteção e atendimento à infância e juventude

Temática: Infâncias, Adolescências, Políticas Públicas e Interseccionalidades: gênero, diversidade, protagonismo e equidade de crianças, adolescentes e jovens.

Orientadora: Profa. Dr.a Natália de Souza Duarte

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA E CATALOGAÇÃO

SILVA, Edu Dias da. **Trans forma(m) (n)ação**: formação inicial e continuada para profissionais da Educação Básica Pública Distrital, ensino fundamental - anos finais - relatos de mim e de ti para não excluir ninguém. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas para Infância e Juventude). 179 f. 2026. Centro de Estudos Avançados e Multidisciplinares. Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas para Infância e Juventude. Universidade de Brasília, Brasília-DF, Brasil, 2025.

Documento formal, autorizando reprodução desta dissertação de mestrado em Políticas Públicas empréstimo ou comercialização, exclusivamente para fins acadêmicos, foi passado pela autora à Universidade de Brasília e acha-se arquivada na Secretaria do Programa. A autora reserva para si os outros direitos autorais, de publicação. Nenhuma parte desta dissertação pode ser reproduzida sem a autorização por escrito da autora. Citações são estimuladas, desde que citada a fonte.



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB

CENTRO DE ESTUDOS AVANÇADOS E MULTIDISCIPLINARES – CEAM

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS PARA
INFÂNCIA E JUVENTUDE – PPGPIJ**

Dissertação intitulada **TRANS FORMA(M) (N)AÇÃO: FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA PARA PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA DISTRITAL, ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS FINAIS - RELATOS DE MIM E DE TI PARA NÃO EXCLUIR NINGUÉM** de autoria de Edu Dias da Silva, para apresentação sob julgamento de banca constituída pelas seguintes professoras e professor:

Prof.^a Dr.^a Natália de Souza Duarte – PPGPIJ/UnB – Orientadora

Prof.^a Dr.^a Tallýz Santos Pereira – UESC

Prof. Dr. Paulo Petronílio Correia – PPGPIJ/UnB

Prof.^a Dr.^a Lucimar Pinheiro da Silva Sampaio – SEEDF

Data da qualificação:

Brasília-DF, Brasil, 8 de abril de 2026.

AGRADECIMENTOS

Agradecer não é tarefa fácil, não pelo ato em si, mas pelo temor de não se fazer justiça ao esquecer-se de pessoas que inspiraram o meu caminhar nesta cartilha da vida que se iniciou anos atrás, em julho de 1982, ou até mesmo antes!

Obviamente os fonemas, as sílabas e as letras (consoantes e/ou vogais) que estão mais próximas de mim serão sempre citadas, comemoradas, denominadas. Porém há tantas outras que completaram meus diálogos, intencionalmente ou não, e fizeram parte deste abecedário que também merecem meu obrigado, mesmo que não sejam explicitamente lembradas ou rimadas.

Meu primeiro agradecimento está direcionado ao Ente Supremo (Oxalá). Porque acredito na força divina que Dele emana e delimita nossos sons, letras e ritmos, nos conduzindo a determinadas escolhas que nos permitem ser e estar neste mundo para cumprir uma missão cósmica. É Ele, o Grande Alfa do Universo Beta, que tudo semeia e tudo floresce, responsável pelas grafias, gestos e sons do Mundo.

Minha família (meu pequeno abecedário particular), que é o alicerce mais forte de minha existência, me permitiu ser o que sou pela força afetiva e efetiva que me impulsionou em absolutamente todos os momentos, com palavras de amor, de atenção, de entusiasmo, de orgulho, de doação e de carinho.

À minha consoante maior Evarista Ferreira Dutra (*in memoriam*): tenho certeza de que esta criação não seria possível sem você, não fui letrada (gerida) em ti, mas minhas letras, sons e ritmos refletem tua luz, perfume, rimas e vivacidade.

Ao meu *do-ré-mi* José Aldo Gomes Alves: perdão pela ausência, obrigada pela doação e compreensão, amor e carinho. Tudo o que me move resulta da importância que você teve e tem em minha vida. O que sinto por ti, abecedário nenhum pode representar.

À Professora Doutora Natália de Souza Duarte: devo à senhora um agradecimento especial, por aceitar compartilhar comigo mais este desafio, sob o risco de tornarmo-nos reféns do (an)alfabetismo de nossos próprios pontos de vista. Pela indescritível força de sua letra e voz em meu trabalho, pelo belíssimo exemplo de sabedoria e humildade de mestra que a senhora se tornou em meu abecedário, enquanto pesquisadora, pela indelével marca que deixou no meu ser na vida acadêmica e pessoal, minha eterna gratidão.

Aos Alfa-Gamas (às professoras e aos professores) do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas para Infância e Juventude - PPGPIIJ, do Centro de Estudos Avançados e Multidisciplinares (CEAM) da Universidade de Brasília (UnB), em especial às queridas professoras envolvidas nesta dissertação, que, com suas brilhantes aulas sobre o mundo da interseccionalidade, das políticas públicas, da diversidade, da equidade, da negritude, da

transfeminilidade, da literatura, da língua e linguagem e seus valorosos e superimportantes aconselhamentos, com certeza, fizeram parte desta dissertação: às Professoras Doutoras Urânia Flores da Cruz Freitas, Maria Raquel Gomes Maia Pires, Tallýz Santos Pereira da Universidade Estadual de Santa Cruz, Bahia, Brasil (UESC) e aos Professores Doutores Paulo Petronílio Correia, Assis da Costa Oliveira, Pedro Demo e Benedito Rodrigues dos Santos.

À cartilha do conhecimento acadêmico (UnB, CEAM, PPGPII), representada por seus professores e funcionários, palco da confluência de matizes de cores, letras, sons e perfumes que povoam as minhas incursões na vida acadêmica, desde a graduação em 2001: um agradecimento cidadão da possibilidade de florescer e avançar por novas searas do conhecimento científico e social. Por não negar a minha origem, identidade de gênero e acreditar que a universidade pública e gratuita representa uma das poucas possibilidades de letras e sons na promoção social, pessoal e profissional dos(as/es) filhos(as/es)¹ das classes populares deste imenso país, tão absurdamente desigual e iletrado com os/as mais humildes, agradeço a oportunidade de poder chegar até aqui.

Aos funcionários e aos estagiários do referido Programa, pelo sorriso sempre acolhedor e pela sempre prontidão no atendimento e demais servidores técnicos, bem como toda equipe florida, bela e competente da Secretaria do PPGPII. Peço, também, desculpas, pois, por vezes, as palavras escritas e na voz direcionadas a vocês, refletem que nem tudo são sílabas doces no abecedário dos prazos acadêmicos!

Deixo meu sincero obrigado aos companheiros de cartilha acadêmica que antes de eu ser amiga, eu sou fã, não somente pelos indivíduos que eles(as) são, mas também pelos(as) pesquisadores(as) que se tornaram: Professores Doutores, Juscelino Francisco do Nascimento, Romar Souza-Dias, Renato de Oliveira Dering, Éderson Luís Silveira e às Professoras Doutoras Sônia Margarida Ribeiro Guedes e Lucimar Pinheiro da Silva Sampaio.

Aos demais amigos, amigas, amigos e familiares: não citarei nomes porque não há espaço para todos, todas e todes em uma página, talvez duas; somente no *meu abecedário de amores* (coração) sei que cabem todos, todas e todes. Beijos enormes em vocês que me aturaram, aturam e continuarão a me aturar por muitos e muitos anos, assim eu o desejo.

¹ Adoto, sempre que possível, o uso de marcadores (a, o, e) e suas variantes de números para não excluir ninguém das minhas narrativas e sair da dicotomia (masculino *versus* feminino, ou desse dualismo), pois, de acordo com Pinheiro (2020) e Reis e Pinho (2016), há várias conceituações de identidades não binárias que ultrapassam o espectro de gêneros. Portanto, “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele” (Freire, 1989, p. 13). Assim sendo, a linguagem é um mecanismo que me permite interagir com o mundo ao meu redor e interpretar a realidade em que vivo. Petter (2015) define a linguagem verbal como “a matéria do pensamento e o veículo da comunicação social. [Logo,] A linguagem é relativamente autônoma; como expressão de emoções, ideias, propósitos, no entanto, ela é orientada pela visão de mundo, pelas injunções da realidade social, histórica e cultural de seu/sua falante” (Petter, 2015, p. 11, acréscimos meus).

Às minhas queridas tias que no dia a dia me ensinaram a ser o que sou: Josefa Ferreira Dutra, Maria Tecla da Paixão Ferreira Dutra, Edma Cilene Dutra Neves, Elza Ribeiro Alves (*in memoriam*), Maria José Ribeiro e Adelaide Carneiro Dutra (*in memoriam*), e ao meu pai e a minha mãe por me fazerem letra cursiva na vida: Clarice e José Mário.

Ao Governo do Distrito Federal (GDF), à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e ao Centro Educacional 01 de Brasília (CED 01 de Brasília) por investir e incentivar o aperfeiçoamento dos(as) seus(suas) servidores(as), pois não há gastos em Educação Pública de qualidade, e sim, investimento. Muito obrigada pela adequação dos meus horários de regência/coordenação ao tempo de fazer meus estudos/pesquisas e trazer novas letras, rimas, gestos e sons do abecedário do conhecimento para semear os diversos campos férteis da SEEDF.

Por fim, aos leitores e às leitoras, que se conformam ou não às ideias por mim apresentadas e defendidas neste trabalho, o meu mais profundo respeito e solidariedade nas lutas desencadeadas pelo reconhecimento político, social e educacional das pessoas trans na educação básica pública no Distrito Federal em suas diferentes modalidades, etapas, séries, anos e acepções, na construção de uma cidadania plena em Brasília, quiça no Brasil, para todos, todas e todes.

[...] Discernimento dai-me em tudo o que penso, digo e faço. Luz, amor e harmonia possam sempre fluir de todo o meu ser, levando, constantemente, alegria e paz àqueles com os quais eu entrar em contato.

Oração do Paraíso Terrestre. SAMA, Meshyia

Ora iê iê ô, Oxum!

Ê Laroyê, Ina Mojubá, Adakê Exu!

RESUMO

Esta pesquisa, situada no campo das Políticas Públicas para Infância e Juventude, investiga os saberes e práticas de profissionais da Educação Básica pública distrital – ensino fundamental, anos finais – no que tange à diversidade de gênero, com ênfase em crianças e adolescentes trans. A motivação emerge da trajetória da autora enquanto Profa. Dra. travesti e educadora da rede pública, cujas vivências atravessam os desafios da exclusão e da invisibilidade no espaço escolar. Justifica-se, portanto, a urgência de compreender como a formação inicial e continuada de docentes pode contribuir para práticas pedagógicas pautadas na empatia, na escuta e no respeito às diferenças. A abordagem metodológica é qualitativa, com base em referenciais autoetnográficos, autobiográficos e documentais, complementada por questionários semiestruturados com profissionais da rede pública do Distrito Federal. O objetivo é analisar como os conhecimentos sobre diversidade e identidade de gênero influenciam as práticas docentes e propor um produto técnico-educacional: o *PAII* (Proteger, Acolher, Interagir e Incluir), voltado à formação docente crítica e inclusiva. Como resultados esperados, busca-se contribuir com o fortalecimento de políticas públicas educacionais comprometidas com a equidade de gênero e com o enfrentamento da transfobia institucional. A pesquisa afirma, assim, o direito à existência, ao afeto e à aprendizagem para todas as infâncias e juventudes no espaço escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Diversidade de gênero. Educação pública. Infâncias trans. Formação docente. Políticas públicas.

ABSTRACT

This research, situated within the field of Public Policies for Childhood and Youth, investigates the knowledge and practices of public school educators in the Federal District – final years of elementary education – regarding gender diversity, with an emphasis on transgender children and adolescents. The motivation arises from the author's trajectory as a *travesti* Ph.D. professor and public educator, whose personal and professional experiences expose the challenges of exclusion and invisibility within the school environment. The study is justified by the urgency of understanding how initial and continuing teacher education can contribute to pedagogical practices grounded in empathy, attentive listening, and respect for difference. The methodological approach is qualitative, based on autoethnographic, autobiographical, and documentary references, complemented by semi-structured questionnaires applied to education professionals. The main objective is to analyze how knowledge about gender diversity and identity influences teaching practices and to propose a technical-educational product: *PAII* (Protect, Welcome, Interact, and Include, in portuguese), aimed at fostering critical and inclusive teacher education. The expected results include contributing to the strengthening of educational public policies committed to gender equity and combating institutional transphobia. This research affirms the right to existence, affection, and learning for all children and youth in public schools.

KEYWORDS: Gender diversity. Public education. Trans childhoods. Teacher education. Public policies.

RÉSUMÉ

Cette recherche, située dans le domaine des politiques publiques pour l'enfance et la jeunesse, examine les savoirs et les pratiques des professionnels de l'éducation publique du District Fédéral – dans les dernières années de l'enseignement fondamental – en ce qui concerne la diversité de genre, en mettant l'accent sur les enfants et adolescents trans. La motivation découle du parcours de l'auteurice, professeure travestie et docteure, éducatrice de l'école publique, dont les expériences personnelles et professionnelles révèlent les défis liés à l'exclusion et à l'invisibilité à l'école. L'étude se justifie par l'urgence de comprendre comment la formation initiale et continue des enseignant·e·s peut favoriser des pratiques pédagogiques fondées sur l'empathie, l'écoute et le respect de la différence. La méthodologie adoptée est qualitative, basée sur des références autoethnographiques, autobiographiques et documentaires, complétée par des questionnaires semi-structurés auprès de professionnel·le·s de l'éducation. L'objectif principal est d'analyser comment les connaissances sur la diversité et l'identité de genre influencent les pratiques éducatives, et de proposer un produit technico-pédagogique : *PAII* (Protéger, Accueillir, Interagir et Inclure), destiné à la formation des enseignant·e·s de manière critique et inclusive. Les résultats attendus visent à renforcer les politiques publiques éducatives engagées pour l'équité de genre et la lutte contre la transphobie institutionnelle. Cette recherche affirme le droit à l'existence, à l'affection et à l'apprentissage pour toutes les enfances et jeunesse à l'école publique.

MOTS-CLÉS: Diversité de genre. Éducation publique. Enfances trans. Formation des enseignant·e·s. Politiques publiques.

RESUMEN

Esta investigación, situada en el campo de las políticas públicas para la infancia y la juventud, analiza los saberes y las prácticas de profesionales de la educación básica pública del Distrito Federal – en los últimos años de la educación primaria – en relación con la diversidad de género, con énfasis en niños, niñas y adolescentes trans. La motivación surge de la trayectoria de la autora como profesora travesti y doctora, educadora de la red pública, cuyas experiencias personales y profesionales evidencian los desafíos de la exclusión y la invisibilización en el entorno escolar. La investigación se justifica por la urgencia de comprender cómo la formación inicial y continua del profesorado puede contribuir a prácticas pedagógicas fundamentadas en la empatía, la escucha activa y el respeto por la diferencia. La metodología es cualitativa, basada en referencias autoetnográficas, autobiográficas y documentales, complementada con cuestionarios semiestructurados. El objetivo principal es analizar cómo los conocimientos sobre la diversidad y la identidad de género impactan en las prácticas docentes y proponer un producto técnico-educativo: *PAII* (Proteger, Acoger, Interactuar e Incluir), orientado a una formación docente crítica e inclusiva. Se espera como resultado fortalecer las políticas públicas educativas comprometidas con la equidad de género y el combate a la transfobia institucional. Esta investigación afirma el derecho a existir, a ser afectado/a y a aprender para todas las infancias y juventudes en la escuela pública.

PALABRAS-CLAVE: Diversidad de género. Educación pública. Infancias trans. Formación docente. Políticas públicas.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACOES

ADI	Ação Direta de Inconstitucionalidade
ADO	Ação Direta de Inconstitucionalidade por Omissão
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANTRA	Associação Nacional de Pessoas Trans e Travestis
CAPS	Centros de Atenção Psicossocial
CED 01 de Brasília	Centro Educacional 01 de Brasília
CED Vargem Bonita	Centro Educacional Vargem Bonita
CEAM	Centro de Estudos Avanados e Multidisciplinares
CEP	Comitê de tica em Pesquisa
CHD	Classificação Hierárquica Descendente
CILNB	Centro Interescolar de Línguas 01 do Núcleo Bandeirante
CIL 01 do Paranoá	Centro Interescolar de Línguas 01 do Paranoá
CILG	Centro Interescolar de Línguas do Guara
CILGama	Centro Interescolar de Línguas do Gama
CILSanta	Centro Interescolar de Línguas 01 de Santa Maria
CILSob	Centro Interescolar de Línguas de Sobradinho
COVID-19	Coronavírus SARS-COV-2
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNJ	Conselho Nacional de Justia
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DF	Distrito Federal
ECA	Estatuto da Criana e do Adolescente
EDH	Educação em e para os Direitos Humanos
EJAIT	Educação de Jovens, Adultos(as), Idosos(as) e Trabalhadores(as)
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GDF	Governo do Distrito Federal
IDEB	ndice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econmica Aplicada
IRAMUTEQ	<i>Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de</i>

Questionnaires

LGBTQIAPN+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Pessoas Trans, Queers/Questionando, Intersexos, Assexuais/Agênero/Arromântico, Pansexuais e Não-Binárias
LET	Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução
MEC	Ministério da Educação
MHD	Materialismo histórico-dialética
ONG	Organizações Não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PAII	Material de Proteção, Acolhimento, Interação e Inclusão de Pessoas Trans
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNAS	Política Nacional de Assistência Social
POEs	Pedagogos/as/es Orientadores/as Educacionais
PPGDHC	Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania
PPGPPIJ	Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas para Infância e Juventude
Radfem	Feministas Radicais
RAPS	Rede de Atenção Psicossocial
SIDA/AIDS	Síndrome da Imunodeficiência Adquirida
SINASE	Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo
SEPIR	Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
STF	Supremo Tribunal Federal
SUAS	Sistema Único de Assistência Social
SUS	Sistema Único de Saúde
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz
UnB Idiomas	Programa Permanente de Extensão UnB Idiomas
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UnB Idiomas	Programa Permanente de Extensão UnB Idiomas
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE TABELAS E FIGURAS

FIGURA 1	Em relação as suas atividades pedagógicas na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) é...	p. 109
FIGURA 2	Qual sua função exercida ou em exercício na SEEDF?	p.113
FIGURA 3	Tempo de atuação na SEEDF, ensino fundamental - anos finais.	P.114
FIGURA 4	Possui formação ou participou de cursos sobre diversidade, gênero e/ou sexualidade?	p.117
FIGURA 5	Você já teve contato com estudantes trans (crianças e adolescentes) em sua unidade escolar?	p. 122
FIGURA 6	Como você avalia sua preparação/formação para lidar com estudantes trans no ambiente escolar?	p.125

SUMÁRIO

1. A DE AMOR (PRÓPRIO) OU I DE INTRODUÇÃO	p.18
1.1 Situando a pesquisa e contextos memoriais	p.19
1.2 Pergunta objeto da pesquisa	p.22
1.3 Divisão da dissertação	p.23
1.4 Ideologia de gênero ou questão de gênero?	p.25
2. LÁ COM CRÁ (CAPÍTULO TEÓRICO)	p.34
2.1 Língua, linguagem e discurso	p.39
2.2 Biopoder, biopolítica e necropolítica	p.44
2.3 Políticas públicas	p.54
2.4 Políticas públicas educacionais	p.58
2.5 Políticas públicas e diversidade	p.60
2.6 Pensamento decolonial e estudos/teoria <i>queer</i>	p.66
2.7 Normativas legais	p.69
2.8 Estudos trans no/do Distrito Federal	p.74
3. VERSOS E REVERSOS (CAPÍTULO METODOLÓGICO)	p.90
3.1 Pesquisa qualitativa	p.94
3.2 Questionários semiestruturados	p.97
3.3 Transdisciplinaridade	p.98
3.4 Interseccionalidade	p.100
3.5 Autobiografia e etnografia	p.103
4. RIMAS RICAS E POBRES (ANÁLISES DOS DADOS)	p.106
4.1 Caracterização da pesquisa e dos/das participantes	p.107
4.2 Diversidade, Infâncias e Juventudes trans no ensino fundamental - anos finais	p.116
4.3 Promoção do respeito às identidades de gênero de crianças e adolentes trans	p.136
5. REPENSAR PARA NOVOS SONS, NOVAS LETRAS, NOVOS GESTOS	p.149
5.1 C de contribuições de ontem, hoje e amanhã	p.150
5.2 L de limitações, lacunas e louvores	p.153
5.3 R de respondendo à pergunta de pesquisa	p.155
5.4 N de Nota técnica e novas possibilidades	p.157
6. VOGAIS (REFERÊNCIAS)	p.163
7. ANEXOS	p.179

1 A DE AMOR (PRÓPRIO) OU I DE INTRODUÇÃO

Esta pesquisa qualitativa começa com a apresentação da minha pessoa, simples que para além do bem ou do mal, é transgênera (Travesti), que almeja um dia, sem falsa modéstia, ser reconhecida pelas suas contribuições na seara dos conhecimentos sociais e educacionais, não para ser mais uma referência do saber nos abecedários do conhecimento, mas para fazer a diferença em pequenos espaços abandonados por diversos motivos (sociais, governamentais, políticos e etc.), embora sejam espaços férteis e sedentos por conhecimento.

Eu pretendo, também, apresentar aqui os motivos que me guiam nesta pesquisa para melhor orientar os/as/es (futuros/as/es) intusiastas do conhecimento, na cartilha do saber, no caso específico das Políticas Públicas, redes de proteção e atendimento à Infância e Juventude junto à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e a formação inicial e continuada dos profissionais que nela atuam ou atuarem, tendo a infância, adolescência e as políticas públicas vistas nas interseccionalidades através de gêneros², diversidade, protagonismo, equidade de crianças, adolescentes professores(as) trans na Educação Básica Pública Distrital, além de deixar esta pesquisa mais prazerosa e divertida para curiosos(as/es) e entusiastas sobre Políticas Públicas, enfatizando que essa é uma perspectiva importante para as políticas públicas.

Não obstante, elaborar um relato de si é reconstruir a própria existência. Essa não é uma tarefa fácil, afinal “memorial é um retrato crítico do indivíduo visto por múltiplas facetas através dos tempos, o qual possibilita inferências de suas capacidades”, na opinião de Moraes (1992, p. 35), a qual é compartilhada por mim. Portanto, ao me preparar nesta introdução, levei em conta a crítica e autocrítica do desempenho acadêmico, social e profissional ao longo das minhas trajetórias. Procurei destacar os elementos que, marcados por quebras de paradigmas, por coerências e incoerências, e por meio das relações estabelecidas com o mundo, possibilitaram a construção de uma trajetória acadêmica que envolve minha dimensão pessoal e a profissional, resultando na simbiose deste ser TRANSformada em constante TRANSformação no mundo.

A escolha pelo Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas para Infância e Juventude (PPGPPIJ) da Universidade de Brasília (UnB), guiou-me, sem dúvida, pelo fato de ser este um dos mais desafiadores, embora recente, Programas de Pós-Graduação do Centro-Oeste, Norte e Nordeste do país. Consideram-se da maior importância os objetivos de um curso que visa promover a competência acadêmica de graduados(as/es), contribuindo para o aperfeiçoamento de docentes e para a formação inicial de pesquisadores(as) no campo das políticas públicas e educacionais e, ao mesmo tempo, a formação e o aprimoramento, em alto nível, de

² Faço uso conceitual de *gêneros* no plural por entender que são múltiplas as feminilidades e masculinidades. Entendo por gêneros, o masculino, o feminino e o não binário em suas conformações (não) socialmente constituídas.

profissionais comprometidos(as/es) com o avanço do conhecimento nas áreas sociais e educacionais.

Quanto ao desenvolvimento de atividades de pesquisa para o exercício do magistério no nível superior e não menos importante, de forma propositiva, o curso visa ainda aprimorar a formação profissional de graduados(as/es), em áreas específicas da infância e da juventude, propiciando-lhes visão ampliada, quíçã, um manual, da realidade de como proteger, acolher, interagir e incluir (*PAII*) crianças, adolescentes e professores(as) trans que estão em sala nas diversas séries, etapas, modalidades – ensino fundamental, anos finais - na rede pública distrital de ensino, com forte ênfase na prática profissional inovadora e acolhedora, nem exclusiva, nem excludente, exercidas por mim enquanto professora travesti na Educação Básica pública do Distrito Federal.

O desafio aqui proposto é o de resgatar fragmentos das experiências passadas, conscientes e “inconscientes”, que possam dar vida a esta pesquisa, às transformações percebidas no decorrer dessas experiências e às políticas públicas. Além de considerar esta sessão uma introdução autoavaliativa, eu acredito que ela acaba se tornando um instrumento confessional dos sonhos desta pesquisadora. O objetivo, no que se segue, é tornar férteis algumas questões-chave na difícil atividade de separar o que é do campo pessoal do profissional nos assuntos relativos às políticas públicas e a área educacional, do que é do domínio da ciência, ou de uma ciência da linguagem, como a Linguística (Aplicada) ou Literatura ou Educação ou Políticas públicas, posto que estas são, a princípio, apenas reflexões/narrativas provisórias, pois, como já dizia Guimarães Rosa, “eu quase não sei de nada. Mas desconfio de muita coisa” (Rosa, 1986, p. 08). Ainda segundo esse autor, “vivendo, se aprende; mas o que se aprende, mais, é só a fazer outras maiores perguntas” (Rosa, 1986, p. 363).

A presente contextualização tem por objetivo, portanto, descrever a trajetória acadêmica/educacional/profissional desta pesquisadora, destacando atividades que eu já desenvolvi, as atividades que realizo atualmente e as suas perspectivas (alcançadas ou não) de estudo e pesquisa em relação ao mestrado do PPGPIJ no Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares (CEAM/UnB). Quem lida com a ciência sabe, pela própria história da filosofia da ciência, que esse não é um conhecimento que se gera espontaneamente, nem se dá a produzir sem determinadas condições objetivas de formação humana e de pessoal tecnologicamente preparados. E muito menos é disseminado fora de interesses econômicos, políticos e ideológicos, embora seja uma necessidade vital de segunda ordem para toda a humanidade. Logo, é um conhecimento especial que exige longa formação, método, rigor e, fundamentalmente, condições objetivas, tecnológicas e de financiamento para ser elaborado, produzido, socializado e realmente ser útil e necessário a toda classe social, como bem elucidado por Silva (2018).

Atualmente, esta pesquisadora encontra-se na regência em uma escola pública do Distrito Federal (DF), respectivamente, Centro Educacional 01 de Brasília (CED 01 de Bsb), no período matutino e vespertino, dedicando-me à Educação de Jovens, Adultos(as), Idosos(as) e

trabalhadores(as) – EJAIT, no sistema prisional. Tive toda minha formação da educação básica ao ensino superior em espaços públicos, federal e distrital, nem sempre acolhedores para pessoas como eu que transvirtuavam do considerado padrão/norma. Fiz graduação em Letras (Francês, Inglês, Português) e em Pedagogia na Universidade de Brasília (UnB), além de Mestrado em Linguística Aplicada e Doutorado em Literatura ambos na UnB, tenho algumas especializações nas diversas áreas educacionais, porque além de professora, sou eternamente curiosa. Oriunda de família pobre, fui deixada para trás para ser criada por uma tia-avó que foi meu anjo em vida, ela me deu forças para não abaixar a cabeça e negar quem eu era ou poderia ser, senão tudo, devo muito a ela, mulher cis negra, periférica, com pouco estudo mas com bastante saberes de vida, me forjou a travesti que almejo ser.

Voltando ao campo profissional, estive a frente da criação do curso permanente de extensão UnB Idiomas, enquanto professora e posteriormente como supervisora na área de língua francesa, estive, e também fui a primeira diretora do Centro Interescolar de Línguas 01 do Paranoá (CIL Paranoá) na SEEDF, com o qual pude contribuir com uma nova visão do que acredito ser o ensinar e aprender línguas na contemporaneidade, independente das abordagens, métodos, técnicas e ideologias.

Como professora de Educação Básica, esta pesquisadora leciona(ou) francês como língua estrangeira na mesma Secretaria. Tive lotação Centro Interescolar de Línguas de Sobradinho (CILSOB), Centro Interescolar de Línguas 01 de Santa Maria (CILSanta), Centro Interescolar de Línguas do Guará (CILG), Centro Interescolar de Línguas do Gama (CILGama), Centro Interescolar de Línguas 01 do Núcleo Bandeirante (CILNB), além do Centro Educacional Vargem Bonita (CED Vargem Bonita), trabalhando com crianças, jovens e adultos de diferentes contextos socioeconômicos. Anteriormente, fui professora de contrato temporário por oitos anos pela SEEDF. Estive como supervisora acadêmica do Programa Permanente de Extensão UnB Idiomas, orientando os primeiros passos dos aprendentes de licenciatura em Francês nos estágios supervisionados 1 e 2, sob a coordenação de um professor efetivo do Departamento de Língua Estrangeiras e Tradução (LET), assim como fui professora substituta na Graduação em Letras/Francês – Licenciatura nas disciplinas de *Prática de Francês Oral e Escrito 2, 3 e 4* e professora voluntária na disciplina de *Civilização Francesa*, no mesmo departamento, fornecendo base teórica para uma futura prática exitosa dos(as) graduandos(as), à época.

O primeiro ano desta pesquisadora no curso de Letras (Francês) foi marcado pelas descobertas de como a universidade pública podia ampliar meus horizontes em todos os sentidos, o que me permitiu entrar em uma nova fase de minha vida em que percebi a importância daquilo que meus familiares sempre me cobraram: “não há riqueza maior no mundo do que o conhecimento”. A partir desse momento, pude me descobrir uma ótima estudante, já letra cursiva pela Educação Básica pública anos antes, ao passo que pude rimar nos estudos

universitários públicos, posteriormente.

Acredito eu que a universidade me proporcionou bases sólidas de conhecimentos teóricos e práticos, porém elas não são suficientes para a formação da profissional que almeja ser. A partir dessas bases, foi necessário erguer pilares para a construção contínua do aperfeiçoamento do saber – Especialização em Metodologia no Ensino de Língua Portuguesa e Língua Estrangeira, a primeira de seis posteriores, complementando-as com cursos de atualizações, pós-graduação (Mestrado em Linguística Aplicada no Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução) e Licenciatura em Pedagogia e em Letras Português/Inglês –, estudos pessoais, entre outros. Nesse sentido, teve o curso de mestrado em políticas públicas como parte de meu projeto de vida, estando certa de que ele me proporcionou muito aprendizado. Essa experiência é única e enriquecedora para a profissional que tem a grande oportunidade de vivenciá-la como eu a tive.

Portanto, as rimas, frases, sons, discursos foram exaustivamente estudados por esta pesquisadora, que ainda não entendeu o significado ou o que será do seu futuro, apenas que o gosto de estudar envolve sua formação de ser incompleta e aprendendo cada vez mais. A vida vai mostrando, ao longo das mudanças das páginas, das letras e dos sons, que se têm grandes desafios na trajetória, seja ela no âmbito profissional ou/e pessoal; mostra que cada experiência me colocou à frente de novas descobertas e novas lutas. E, acima de tudo, tornou-me forte para viver novos momentos, travar e vencer novas batalhas que me levaram ao sucesso neste espaço chamado *V de vida, de vitórias, de vontades, de vertentes*.

Desse modo surge a presente dissertação, oriunda de pesquisa qualitativa de análise autobiográfica e etnográfica, além do viés documental e inserida na tendência transdisciplinar que vem marcando as pesquisas nos campos linguísticos (aplicados), políticos e educacionais, nos últimos anos, pois “a transdisciplinaridade diz respeito ao estudo de um objeto de uma mesma e única disciplina por várias disciplinas ao mesmo tempo”, segundo Vieira (2009, p. 8). Por conseguinte, o tema/objeto tornar-se-ia enriquecido pelo cruzamento entre as diversas disciplinas, e o conhecimento deste tema/objeto em sua própria área seria aprofundado. Ainda sobre essa ideia, de acordo com Leffa (2006), a transdisciplinaridade, em uma releitura da terminologia de Nicolescu (1999), seria “o estágio final de uma visão evolucionista de ciência que começa com a disciplinaridade, evolui para a multidisciplinaridade, daí para a interdisciplinaridade, e, finalmente, para a transdisciplinaridade” (Leffa, 2006, p. 15).

Portanto, a transdisciplinaridade é o nível superior da interdisciplinaridade, em que ocorrem as transcendências a partir de situações de interdisciplinaridades, como vislumbrado por Silva (2016). O conceito de transdisciplinaridade “tem como pressuposto a superação dos territórios delimitados por cada disciplina, propiciando a construção de um conhecimento científico de modo sistêmico, (re)ligando as ciências, outrora fragmentadas”, de acordo com Santos e Weber (2012, p. 74).

Para Silva (2016), o princípio da transdisciplinaridade estimula o diálogo entre

conhecimentos científicos, pedagógicos e experienciais, criando possibilidades de relações entre diferentes conhecimentos e áreas. Torres-Santomé (1998, p. 65) afirma que “transdisciplinaridade é fundamentalmente um processo e uma filosofia de trabalho que entram em ação na hora de enfrentar os problemas e questões que preocupam em cada sociedade”, contribuindo para a articulação das diversas disciplinas. Ao mesmo tempo, favorece o trabalho colaborativo, reflexivo, inovador na contribuição às pesquisas no campo das políticas públicas educacionais voltadas para a proteção, o acolhimento, interação e a inclusão de crianças e adolescentes trans na educação básica pública distrital – ensino fundamental – anos finais pelo viés da formação dos profissionais de educação atuantes ou que atuaram nessa etapa da educação.

Assim, por meio dos resultados deste trabalho (conjuntos silábicos, escrita creativa, rimas ricas e pobres³), desejo apontar a importância de se fornecerem políticas públicas com oportunidades para que se possa, nesse sentido, garantir o direito à existência e à permanência de crianças e adolescentes trans nos espaços escolares, livres de violência e discriminação, é parte fundamental do esforço para que a educação atenda à sua função humanizadora e ética: a de impedir que a barbárie, em suas múltiplas formas, se repita. Portanto, não se pretende, em hipótese alguma, exaurir todas as possibilidades de pesquisa que envolve os construtos supracitados, seja na área da Educação, da Política Pública ou na junção dessas duas, Política Pública Educacional.

E diante disso, lança-se a pergunta objeto desta pesquisa: que conhecimentos sabem os profissionais que atuam ou atuaram no ensino fundamental – anos finais da educação básica distrital pública sobre diversidade, crianças e adolescentes trans? que possam/puderam influenciar suas práticas pedagógicas, assim como suas empatia e alteridade.

Com o intuito de responder a essa pergunta de pesquisa e assim agregar reflexões acerca do escopo nos campos das políticas públicas e educacionais no Distrito Federal, o presente trabalho acha-se dividido em seis partes: introdução (*A de Amor (próprio) ou I de Introdução*); capítulo teórico (*Lá com Crá*⁴); capítulo metodológico (*Versos e Reversos*); análise de dados – *Rimas ricas e pobres*; considerações finais (*Repensar para novos sons, novas letras, novos gestos*); e referências (*Vogais*).

Vale salientar que faço o uso de uma linguagem metafórica ligada ao campo da

³ Segundo Antônio Candido (2006) e Massaud Moisés (2004), as *rimas pobres* ocorrem quando as palavras rimantes pertencem à mesma classe gramatical, enquanto as *rimas ricas* envolvem palavras de classes gramaticais diferentes. Essa classificação, própria dos estudos de versificação, descreve o grau de variedade morfossintática da rima, sem constituir critério absoluto de valor estético do poema. Ademais, essa distinção, amplamente difundida na tradição poética de língua portuguesa do Brasil, tem caráter normativo e descritivo, sendo utilizada sobretudo em estudos de metrificação e análise formal do poema, sem constituir, *per se*, critério absoluto de qualidade literária.

⁴ A expressão *lá com crá* é um brasileiro coloquial, típico da oralidade popular, e carrega um sentido irônico, depreciativo ou de desinteresse. Sendo assim, *Lá com crá* é usada para indicar que algo é irrelevante, sem importância, confuso, distante da realidade de quem fala, ou problema de outra pessoa. Funciona de modo parecido com expressões como: *isso não é comigo, problema deles, não me diz respeito e isso é conversa fiada*. Ademais, como ocorre com muitas expressões populares, *lá com crá* raramente aparece em dicionários normativos, mas pode ser compreendida e legitimada por estudos sobre expressões idiomáticas e fraseologismos, de acordo com Cláudia Xatara (2001) e Maria Luisa Ortiz Alvarez (2012).

alfabetização e letramentos para renomear os capítulos, visto que o belo, o conhecimento, os sons, letras, gestos e as diversas formas de expressar a vida são elementos em conexão com o fazer pedagógico das(os) participantes e da autora desta dissertação. Fazer pedagógico esse que se almeja verificar nas análises, tendo-os como foco os profissionais da educação distrital pública que atuam no Ensino Fundamental – anos finais, com o objetivo de compreender aspectos relacionados às suas práticas e experiências profissionais na formação inicial e continuada para além de ensinar, e sim, proteger, acolher, interagir e incluir crianças e adolescentes trans aos demais estudantes.

Esclareço que o estudo não envolve intervenções diretas, experimentações, manipulação de comportamentos ou coleta de dados sensíveis. Como forma de trazer literariedade ao gênero discursivo *dissertação de mestrado*, optei pelo jogo de palavras e sons já no título ao passo que pode ser lido como *Trans formam Nação* ou *Transformação* e pelo uso das seguintes metáforas, conforme aparecem nas páginas iniciais: *A de Amor (próprio) ou I de Introdução*; *Lá com Crá*; *Versos e Reversos*; *Rimas ricas e pobres*; *Repensar para novos sons, novas letras, novos gestos*; e *Vogais*. Assim, desde o título, fica a dissertação no abecedário da empatia, diversidade, da inclusão.

Ademais, O título da dissertação - *TRANS FORMA(M) (N)AÇÃO: Formação inicial e continuada para profissionais da Educação Básica Pública Distrital, ensino fundamental – anos finais - relatos de mim e de ti para não excluir ninguém* - carrega intencionalmente um jogo de palavras e metáforas que tensiona os sentidos e convida à reflexão crítica e sensível.

Ao passo que a escolha de *TRANS FORMA(M) (N)AÇÃO* é, ao mesmo tempo, um exercício linguístico e político. A palavra *transformação*, em sua leitura mais direta, aponta para o movimento, a mudança, a reinvenção constante que a educação demanda, sobretudo quando se propõe inclusiva, democrática e sensível às diversidades. No entanto, ao fragmentar e destacar certos elementos dessa palavra, abrem-se novos significados.

No tocante a *TRANS FORMA* sugere que o *trans* - aqui pensado para além da identidade de gênero, mas sem perder essa dimensão - é potência formadora, capaz de gerar novas formas de pensar, de ensinar e de existir. É o trans como atravessamento, transgressão, transbordamento das normas e estruturas que historicamente marginalizam e excluem.

Logo, a inserção do *M* transforma o verbo *forma* em *formam*, marcando o coletivo: transformam quem ensina, quem aprende, quem convive. São sujeitos plurais, diversos, que constroem saberes e práticas educativas em diálogo.

Já o *(N)AÇÃO* brinca com a ambiguidade entre *nação* - que remete à coletividade e ao compromisso social da educação - e *não-ação*, sugerindo também uma crítica à inércia de políticas públicas que ainda falham em garantir formações docentes sensíveis à diversidade e à equidade.

Por conseguinte, a segunda parte do título - *Relatos de mim e de ti para não excluir ninguém* - sublinha o caráter afetivo e dialógico deste trabalho. Assumo aqui que o

conhecimento não se faz apenas com dados e teorias, mas também com histórias vividas, sentidas e compartilhadas. *Mim e ti* são sujeitos reais, encarnados, que atravessam o cotidiano escolar com suas presenças e ausências, com seus enfrentamentos e resistências. Compartilhar relatos, então, é um gesto ético e político de recusa à exclusão.

Ao unir esses elementos, o título se apresenta como um convite à leitura sensível e engajada, como também um posicionamento: este trabalho é atravessado pelo desejo de transformar a ação educativa em prática plural, inclusiva e humana.

Sendo assim, considerando o proposto por esta pesquisa, a dissertação foi organizada em seis partes, como já mencionado. Na introdução (*A de Amor (próprio) ou I de Introdução*), que é este momento, trato da contextualização da motivação em realizar este estudo, os objetivos e a pergunta que norteiam e que caracterizam o as linhas curvas e retas estruturantes e funcionais deste trabalho. Defino, com isso, os anseios a serem alcançados (consoantes e vogais e as sílabas), assim como a metodologia (*Versos e Reversos*) que mostra e explica como esta pesquisa foi escrita, cantada, rimada, gestualizada rumo às análises.

Após a introdução (*A de Amor (próprio) ou I de Introdução*), segue-se com o capítulo teórico (*Lá com Crá*), no qual se discutem os princípios teóricos em torno dos conceitos de *língua*, de *linguagem* e *discurso*, suas definições e características como mola propulsora e fio condutor das demais seções que seguem sendo Biopoder, Biopolítica e Necropolítica, Políticas Públicas, Normativas Legais⁵ e Estudos trans no/do Distrito Federal. Elas são pensadas em suas relações com a sociedade, sobretudo no que tange à ideia de uma educação que aborda tais questões auxilia no questionamento dos indivíduos acerca dos padrões de normalidade que vêm sendo transmitidos e repassados de geração em geração, padrões estes que contribuem para a normatização de comportamentos sexuais e identidades de gênero e para a marginalização das diferenças com o objetivo de justificar o arcabouço teórico.

No caso da presente pesquisa qualitativa, considerando a existência de características pessoais diferentes e que estudantes e docentes diversos estão presentes dentro dos ambientes escolares, o aperfeiçoamento profissional em temas relacionados à diversidade e à interseccionalidade resultam na promoção de ambientes escolares acolhedores e inclusivos, dentro e fora da sala de aula do DF, mais precisamente no ensino fundamentais – anos finais, é uma das linhas pontilhadas a seguir e a redesenhar-se através do conhecimento analisado na resignificação do fazer cotidiano educacional das(os) professoras(es) na perspectiva do aperfeiçoamento profissional em temas relacionados à diversidade e à interseccionalidade que resultam na promoção de ambientes escolares acolhedores e inclusivo.

Assim, procuro refletir sobre o lugar e o papel das políticas públicas para construir um

⁵ Nos estudos sobre pessoas trans, as normativas legais referem-se ao conjunto de leis, decretos, portarias e resoluções que regulamentam direitos, garantias e políticas públicas voltadas para essa população. Essas normativas estabelecem diretrizes para a retificação de nome e gênero em documentos, o acesso a serviços de saúde especializados, a proteção contra discriminação e a inclusão em espaços educacionais e profissionais. Dessa forma, elas desempenham um papel fundamental na efetivação da cidadania e na promoção da equidade para pessoas trans.

país, em particular um Distrito Federal (DF), menos violento e com mais justiça social para crianças e adolescentes trans, é necessário que toda a sociedade civil e governos (federal e distrital) trabalhem juntos na redução dos fatores de risco e na prevenção às violências e na formação dos(as) profissionais da Educação Básica pública como sendo uma política pública para educação de crianças e adolescentes trans no DF.

Portanto, é indispensável o questionamento, se existe ideologia de gênero ou questão de gênero? Esta é uma pergunta que promove debates e cria polêmicas na sociedade atual, e a questão a ser analisada é se se deve ou não trabalhar este tema em ambientes escolares públicos, aqui inclusa a (pós-)graduação, já que muitas vezes falar sobre questões e temas relacionados a gênero é confundido com orientações sexuais, ressaltando-se que isso é defendido por uma parcela conservadora da sociedade brasileira, de acordo com Anjos, Cardoso e Anjos (2020).

Por conseguinte, ideologia de gênero nem sempre significou o que os conservadores e a Nova Direita dizem hoje. A teórica feminista e crítica cultural Teresa de Lauretis já falava em ideologia de gênero em 1980, a partir do conceito de Louis Althusser. Para Lauretis (1994), ideologia de gênero é o conjunto de ideias sociais que moldam como entender masculinidade e feminilidade e papéis de gênero. Ou seja, a sociedade cria normas sobre o que é ser homem e ser mulher. A proposta de Lauretis (1994) era justamente mostrar como o gênero não é natural, mas sim produzido por tecnologias sociais. A ideologia é o que mantém essas normas funcionando sem que se perceba. Atualmente setores conservadores usam ideologia de gênero para atacar estudos de gêneros e movimentos LGBTQIAPN+. Eles alegam que é uma doutrinação que quer “destruir a família”. Logo, houve uma inversão de sentido, Lauretis usava o termo para criticar a imposição de normas, ao passo que hoje, os conservadores e a Nova Direita usam o termo para defender essas mesmas normas. Portanto, entender o conceito em Lauretis (1994) é essencial para as lutas de narrativas. Ideologia de gênero não é uma ameaça, é uma crítica às imposições sociais sobre os corpos e as identidades.

Então gênero é como performance? Não só. Ao explorar esta temática Lauretis (1994) *hackeia* o conceito de "tecnologia" de Foucault pra desmontar de vez as noções essencialistas sobre gênero. No icônico texto *A tecnologia do gênero* (1994), Lauretis propõe que gênero não é só uma identidade ou uma característica individual, mas um efeito de tecnologias sociais, discursos, práticas culturais, mídias e instituições que produzem o gênero como representação e autorrepresentação. Inspirada pela noção de "tecnologia" de Foucault, ela vai além, mostrando que o gênero é construído e reproduzido em espaços como cinema, escola, academia, dentre outros até dentro do feminismo (e até quando tenta-se desconstruí-lo). É nesse movimento tenso, contraditório e transformador que surge uma das mais poderosas articulações entre feminismo, teoria pós-estruturalista e crítica cultural. Um texto essencial para entender como os estudos feministas e *queer* se radicalizaram a partir dos anos 1980.

Dai, a pergunta sobre a existência de "ideologia de gênero" ou "questão de gênero" revela-se central para os debates contemporâneos em torno da educação, dos direitos humanos

e da democracia. Tal questionamento não apenas mobiliza diferentes campos do saber, como também se tornou, nos últimos anos, foco de intensas disputas políticas e culturais, especialmente no espaço escolar, como revelam as pesquisas de Barbosa (2024; 2025).

De início, é necessário reconhecer que o termo "ideologia de gênero" é uma construção retórica criada e propagada por setores conservadores, na atualidade, que visam desacreditar e interditar o debate sobre diversidade de gênero e sexualidade nos espaços públicos, particularmente nos ambientes escolares. Como demonstram autoras como Butler (2003; 2019) e Louro (2016), não existe uma "ideologia de gênero" no sentido conspiratório em que o termo é usado. Ao contrário, o que está em jogo nas discussões de gênero é a análise crítica dos modos como as normas de gênero são produzidas social e historicamente, naturalizando desigualdades e exclusões.

Portanto, o que se propõe trabalhar nos ambientes escolares, da educação básica à pós-graduação, é a questão de gênero, isto é, a reflexão crítica sobre como identidades de gênero e orientações sexuais são construídas, reguladas e, muitas vezes, hierarquizadas socialmente. Trabalhar questões de gênero no ambiente escolar significa, assim, promover o respeito às diferenças, combater preconceitos e criar espaços de convivência democrática, nos quais todas as pessoas possam afirmar suas identidades com dignidade.

Confundir o debate sobre gênero com "orientações sexuais" ou com a "influência" sobre as escolhas afetivo-sexuais das crianças e adolescentes é uma estratégia discursiva que visa deslegitimar a educação para os direitos humanos. A abordagem de gênero na educação não busca "induzir" orientações, mas sim ensinar o respeito às múltiplas existências humanas e às variadas formas de expressão de gênero e sexualidade. Nesse sentido, trata-se de um compromisso ético-político da escola pública com os princípios da igualdade e da não discriminação, conforme estabelecido na Constituição Federal de 1988 e em diversos tratados internacionais de direitos humanos ratificados pelo Brasil.

Negar a possibilidade de trabalhar questões de gênero na escola pública é negar a existência de sujeitos historicamente marginalizados, mulheres, pessoas LGBTQIAPN+, crianças e adolescentes trans, entre outros, e perpetuar estruturas de violência e silenciamento. Como bem lembra hooks (2003), a educação pode ser um "ato de liberdade", mas para isso deve enfrentar as relações de poder que atravessam os corpos e as identidades, não reforçá-las.

Por tudo isso, o debate sobre gênero é não apenas legítimo, mas indispensável em todos os níveis da educação pública, inclusive na pós-graduação, onde a formação crítica e cidadã precisa ser aprofundada. Em uma sociedade democrática, a escola deve ser o lugar onde se aprende a conviver com a diferença, a respeitar o outro e a lutar contra todas as formas de injustiça social.

Atualmente, tem se intensificado o debate sobre gênero na sociedade, entretanto existe uma confusão epistemológica sobre o tema e pode-se perceber isso quando grupos sociais afirmam que questão de gênero se configura como uma ideologia doutrinadora voltada a

orientações sexuais.

O termo *ideologia de gênero* não corresponde a um conceito reconhecido ou validado pelas ciências humanas, sociais ou da educação. Trata-se, na verdade, de uma expressão criada e propagada em ambientes conservadores, religiosos e políticos a partir da década de 1990, especialmente após a IV Conferência Mundial sobre a Mulher da ONU (Organização das Nações Unidas), em Pequim, 1995, de acordo com Barbosa (2024; 2025). De acordo com a autora, seu uso visa desqualificar e estigmatizar os estudos de gênero e sexualidade que, cientificamente, buscam compreender como as relações de poder estruturam normas sociais sobre masculinidade, feminilidade e diversidade sexual.

Conforme analisa Butler (2015), o que de fato existe no campo acadêmico é o estudo de gênero como construção social e histórica, e não uma "ideologia" que pretende "ensinar crianças a mudar de sexo" ou "destruir a família tradicional", como alegam narrativas conservadoras e da Nova Direita. Nos dias atuais, a chamada "ideologia de gênero" é, portanto, uma retórica política e moralista, sem fundamento científico, que pretende interditar o debate sobre a diversidade de identidades de gênero e orientações sexuais nos espaços públicos, sobretudo na escola, como elucida Barbosa (2024; 2025).

Assim, hoje, ao conceituar "ideologia de gênero", é preciso afirmar que se trata de um termo forjado no campo político para deslegitimar as lutas sociais por igualdade de gênero e diversidade sexual, sem respaldo acadêmico ou teórico nas ciências sociais, humanas e da educação. Em síntese, "Ideologia de gênero" é uma expressão política e não científica, utilizada para combater e deslegitimar estudos e políticas de gênero e diversidade, associando-os de forma equivocada à ameaça a valores morais tradicionais.

Contudo, o que se debate e o que se defende é a igualdade de gênero em suas funções e papéis sociais, bem como a proteção e direitos básicos a grupos minorizados, como transexuais e travestis, consideradas pessoas trans. Outro expoente sobre diversidade e políticas públicas é a pesquisadora Nilma Lino Gomes, uma das principais referências no debate sobre educação para a diversidade no Brasil, ela entende as políticas públicas como instrumentos fundamentais para o reconhecimento e a promoção da igualdade em sociedades marcadas por profundas desigualdades sociais, raciais, de gênero e de sexualidade. Em seu texto *Educação étnico-cultural* (2003), Nilma Lino Gomes defende que políticas públicas para a diversidade não devem ser pensadas como ações compensatórias, mas como afirmação de direitos e de justiça social, orientadas pela perspectiva da diferença e não da mera inclusão normativa.

Nesse sentido, é fundamental compreender o gênero como uma construção sociocultural, e não como uma expressão natural da diferença sexual. Conforme argumenta Lauretis (1994), o gênero é produzido por meio de tecnologias, como os discursos escolares, os currículos, a mídia, os dispositivos legais e os saberes científicos, que operam cotidianamente na constituição de sujeitos generificados. Essas tecnologias sustentam uma ideologia de gênero que naturaliza a divisão binária entre masculino e feminino, ocultando sua historicidade e

legitimando desigualdades, como já mencionados anteriormente.

No espaço escolar, essa ideologia se expressa em práticas pedagógicas que, muitas vezes, invisibilizam ou marginalizam crianças e adolescentes trans, contribuindo para a manutenção de normas cisheteronormativas. Ao reconhecer o caráter relacional e dinâmico do gênero, abre-se a possibilidade de tensionar tais práticas e repensar os saberes docentes a partir de uma perspectiva que afirme a diversidade e promova a equidade no cotidiano educativo.

Para Nilma Lino Gomes (2003; 2017), reverberando Nancy Fraser (2006; 2020), a diversidade é um dado constitutivo da sociedade brasileira, e não uma exceção. Portanto, políticas públicas que visam a diversidade devem partir da compreensão de que as diferenças (étnico-raciais, culturais, de gênero, sexuais, religiosas) são estruturantes das identidades sociais e demandam reconhecimento, visibilidade e valorização no espaço público, especialmente na escola. A autora propõe uma concepção de políticas públicas para a diversidade que articula três dimensões fundamentais: a) Reconhecimento: a necessidade de que sujeitos historicamente marginalizados, como negros, indígenas, pessoas LGBTQIAPN+, pessoas com deficiência, sejam reconhecidos em sua diferença como legítimos na esfera pública. b) Redistribuição: a construção de políticas que combatam desigualdades materiais, garantindo acesso equitativo aos bens sociais, como educação, saúde e trabalho e c) Representação: a importância de que esses sujeitos participem ativamente dos processos de formulação, implementação e avaliação das políticas públicas, assegurando protagonismo e vozes.

Nesse sentido, Nilma Lino Gomes (2003; 2017) enfatiza que políticas públicas para a diversidade não podem ser formuladas de maneira verticalizada, mas devem nascer do diálogo com os movimentos sociais e da escuta das demandas dos grupos historicamente excluídos. A autora também destaca o papel da escola como espaço estratégico de promoção da diversidade e de transformação social, devendo ser atravessada por políticas que reconheçam, enfrentem e superem práticas discriminatórias, como o racismo, a homofobia, a transfobia e o sexismo.

No campo prático, Nilma Lino Gomes foi protagonista na criação de políticas como o *Programa Diversidade na Universidade* e as ações afirmativas voltadas para a população negra e indígena no ensino superior, além de ter atuado como Ministra da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), defendendo a transversalização das questões de diversidade nas políticas educacionais e sociais. Assim, políticas públicas para a diversidade, segundo Gomes (2003; 2017), são ações estruturantes que reposicionam sujeitos historicamente inferiorizados como protagonistas de sua própria história, rompendo com lógicas assimilacionistas e fortalecendo a democracia.

Expandindo a temática, tem-se a corrente filosófica existencialista que tem entre seus maiores expoentes Simone de Beauvoir (1970) ao afirmar que gênero e sexo biológico são dissociáveis sendo o gênero uma construção social e resultado de um processo historicamente construído por convenções que atribuem papéis específicos principalmente para as mulheres.

Em sua celebre frase Simone de Beauvoir endossa que “mulher não nasce mulher, torna-se mulher”. Neste sentido, pode-se entender que a mulher é uma construção social que possui atributos específicos; e normalmente, a figura da mulher é associada à vida privada enquanto a do homem reserva-se ao espaço público. Destaco, também, que a abordagem das questões de *gênero* não deve ser limitada a diferenças biológicas entre homens e mulheres, embora muitas vezes haja a apropriação apenas dessas diferenças para tratar as questões de gênero.

De acordo com Veiga e Pedro (2015), o conceito de *gênero*, no sentido político que se conhece na atualidade, surgiu com força na segunda metade dos anos 1980, tendo sido construído coletivamente e de modo desafiador, pela colaboração de algumas teóricas do feminismo, que percebiam a vulnerabilidade dos termos *mulher* ou *mulheres*, ao trazerem em seu bojo uma força de legitimação apoiada no corpo biológico desses sujeitos. Portanto, *gênero* buscaria então dar conta de relações socialmente constituídas, que partem da contraposição e do questionamento dos convencionados gêneros feminino e masculino, suas variações e hierarquização social.

Ainda seguindo o pensamento das autoras, o termo *gênero* emergiu desde o início sob rasura e tensão, com as reivindicações intrínsecas ao início dos anos 1980 sobre questões envolvendo raça, etnia, classe e outras possíveis intersecções sociais. Sendo assim, o *gênero* mostra-se ainda útil como categoria de análise, passando por adaptações às necessidades de cada grupo que a reivindica, incluindo pesquisadores e pesquisadoras da linguagem, que buscam situar sua trajetória teórica e política, constituída e reelaborada ao longo das últimas quatro décadas.

Na prática, o corpo físico e o sexo em que o indivíduo está enquadrado diferenciam mulheres de homens, mas as relações humanas são os elementos que inevitavelmente constroem e mantêm as desigualdades existentes, pois

ninguém nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam o feminino (Beauvoir, 1970, p. 25).

A afirmação contida no excerto de Simone de Beauvoir, citada no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) no ano de 2015, e que causou grande controvérsia, é simbólica e necessária para a compreensão da atual conjuntura das questões de gênero na sociedade, conforme elucidam Valério e Barcelos (2017). Várias são as teorias e argumentos que possuem seu foco na desmistificação da diferença *homem/mulher* como algo natural e parte da fisiologia dos seres. Humanos nascem macho ou fêmea ou intersexo.

Os papéis sociais que aos poucos cada indivíduo representa em seu dia a dia nada mais são que construtos marcados por conceitos morais arraigados e cercados por padrões que ainda apresentam um teor machista marcante e preocupante (Butler, 2003). Ou nos dizeres de Paulo

Freire, em seu livro *Pedagogia da Autonomia* (1996), as lutas pela equidade de gêneros, antirracistas, anticlassistas são de todos, todas e todes e não há nenhuma justificativa que possa diminuir a dignidade humana, pois

o que quero dizer é o seguinte: que alguém se torna machista, racista, classista, sei lá o quê, mas se assume como transgressor da natureza humana. Não me venha com justificativas genéticas, sociológicas ou históricas ou filosóficas para explicar a superioridade da branquitude sobre a negritude, dos homens sobre as mulheres, dos padrões sobre os empregados. qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar (Freire, 1996, p. 59).

A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar por uma sociedade justa que conduza as pessoas a fazer uso do universo social, o que pode possibilitar uma abertura à apropriação do gosto de ser gente, à colaboração, à criticidade e à criatividade.

Segundo Arruda (2002), o gênero deve ser tratado como “uma categoria relacional, na qual [...] se consideram as relações de poder, a importância da experiência, da subjetividade, do saber concreto” (Arruda, 2002, p. 133). Dessa forma, com a descrição adotada nesta pesquisa, entende-se que o conceito de *gênero* abarca muito mais elementos que o conceito de *sexo*, que se aplica apenas a diferenças morfológicas.

Outro ponto que justifica a escolha do tema em tela para a formação das políticas públicas educacionais voltadas para a proteção, o acolhimento, interação e a inclusão de crianças e adolescentes trans na educação básica pública distrital – ensino fundamental – anos finais pelo viés da formação dos profissionais de educação atuantes ou que atuaram nessa etapa da educação, é o fato de ser uma professora trans (travesti).

No capítulo seguinte (*Versos e Reversos*), apresentam-se as características da pesquisa qualitativa, pois, pesquisar é buscar informação, é tentar entender um fenômeno, observar um fato e buscar as possíveis razões para sua existência, para assim construir ciência que poderá ser usada no futuro. Portanto, pesquisar significa encontrar novos saberes científicos que permitam o avanço da ciência, ao mesmo tempo que se soluciona uma dificuldade que não se pode resolver empiricamente, mas apenas por meio de estudo conceitual e prático, com base em fontes de informação diversas e aplicadas.

Logo, existem várias modalidades e tipos de pesquisa, e muitos são os critérios para classificá-las. No estudo realizado nesta dissertação, adoto como perspectiva a natureza das pesquisas autobiografia e na autoetnografia contidas nas narrativas daquilo que foi vivido pelo autora da pesquisa qualitativa, enquanto criança e adolescente trans e professora travesti na rede pública distrital de ensino, pois busco refletir sobre o universo entrecruzado e particular pensado para os gêneros, suas concepções, prescrições e embates no campo da educação e,

consequentemente, na formação inicial e continuada dos profissionais que atuam no ensino fundamental – anos finais na rede supracitada. Já os instrumentos – os questionários semiestruturados⁶ –, foram aplicados às/aos participantes (professores(as)).

Outrossim, A presente pesquisa tem como foco os profissionais da educação distrital pública que atuam no Ensino Fundamental – anos finais, com o objetivo de compreender aspectos relacionados às suas práticas e experiências profissionais na formação inicial e continuada para além de ensinar, e sim, proteger, acolher, interagir e incluir crianças e adolescentes trans aos demais estudantes. Esclareço que o estudo não envolve intervenções diretas, experimentações, manipulação de comportamentos ou coleta de dados sensíveis.

No capítulo reservado para as análises de dados – *Rimas ricas e pobres* –, almeja-se reunir toda a discussão trazida nos capítulos *Lá com Crá e Versos e Reversos* – teórico e metodológico, respectivamente –, de modo que seja possível investigar e analisar as formações e conceitos apreendidos pelos profissionais da Educação básica pública distrital atuantes ou que já atuaram no ensino fundamental – anos finais. Portanto, com uma abordagem interseccional vislumbro três pilares principais: a) a centralidade da experiência vivida, com ênfase na escuta das vozes historicamente silenciadas; b) a análise relacional das opressões, que evita compreendê-las de forma fragmentada ou acumulativa; e c) o compromisso ético-político com a justiça social, que orienta a produção do conhecimento para a transformação da realidade.

Freire (2006), reverberando e servindo de capa e anticapa de sustentação das ideias desta pesquisadora, relata que ler é antes de tudo aprender a ler o mundo, compreendido, não por uma manipulação estruturante de palavras, mas como forma dinâmica que liga a linguagem e a realidade. Dessa maneira, ainda de acordo com Freire (2006), ler é criar uma relação entre o texto lido e o contexto dos leitores que interagem construindo significado, tendo, neste caso, como influenciadores(as), os profissionais de educação básica pública distrital.

Portanto, advogo nesta dissertação, também, o desejo de que os profissionais de educação básica pública distrital sejam vistas(os) de forma a repensar e reestruturar a natureza da atividade docente na SEEDF, sendo encaradas(os) como sujeitos reflexivos e intelectuais transformadoras(res), como elucidado por Giroux (1997) em seu livro *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Conforme esse autor, a categoria de intelectual é útil de diversas maneiras.

Primeiramente, ela oferece uma base teórica para examinar-se a atividade docente como forma de trabalho intelectual, em contraste com sua definição em termos puramente instrumentais ou técnicos. Em segundo lugar, a categoria de intelectual esclarece os tipos de condições ideológicas e práticas necessárias para que as(os) professoras(es) trabalhem como

⁶ Foram elaboradas perguntas em plataforma digital de livre acesso e controle pela autora da dissertação e dirigidas às/aos participantes que se dispuseram a colaborar com a pesquisa durante o prazo deste estudo. Ao responder e reenviar o questionário semiestruturado respondido, as/os participantes aceitaram, tacitamente e via ciência do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), e também em anexo na plataforma digital e nesta dissertação, participar da pesquisa.

intelectuais. Em terceiro lugar, ela ajuda a esclarecer o papel que as(os) professoras(es) desempenham na produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais variados através das práxis (teoria + prática) por elas(es) endossadas(os) e utilizadas(os). Logo, os profissionais de educação básica pública distrital da SEEDF devem assumir responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam, como devem ensinar, e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando.

Organizei esse capítulo em subseções para oferecer uma leitura mais didática e dinâmica; porém, salienta-se que a análise deve ser lida a partir de um plano elevado que permita visualizá-la holisticamente. Isso porque todas as suas partes estão interligadas, ou seja, a análise do texto e das práticas discursiva e social, bem como das ordens do discurso que as atravessam estão enredadas, sendo, portanto, inseparáveis.

As considerações finais (*Repensar para novos sons, novas letras, novos gestos*) não têm como objetivo exaurir o assunto, mas ampliá-lo. O que se coloca nesse último capítulo são reticências, de forma que esta pesquisa abra vários pontos de interrogações para que, quem sabe, possam ser considerados por pesquisadores(as) em um futuro próximo, sempre no sentido de aprimorar a formação frente aos desafios postos e mencionados nesta dissertação, as pesquisas nas políticas públicas em Educação permitindo compreender, avaliar e melhorar a forma como os sistemas educacionais funcionam e como podem ser reformados para melhor perceber e atender as necessidades dos/das estudantes e da sociedade. Se feitas com uma abordagem transdisciplinar, recorrendo a campos como economia, sociologia, psicologia e ciência política, abordando questões complexas em ambientes educacionais, podem causar um impacto efetivo na área da Educação.

Logo, os principais aspectos das políticas públicas educacionais que busco são; a) Acesso à educação no qual o Estado deve garantir que todas as pessoas tenham acesso à educação básica e superior, independentemente de sua condição social. A escola é o último espaço de convivência da diversidade e por isso envolve a criação de escolas, a oferta de vagas e políticas de inclusão, permanência, acolhimento, b) Qualidade do ensino, para além do acesso, é necessário que o ensino seja de qualidade, o que exige investimentos em formação inicial e continuada dos profissionais de educação, currículo, infraestrutura e materiais didáticos adequados e adaptáveis a realidade local e nacional, c) Equidade e inclusão, pois as políticas educacionais devem garantir que grupos sócio e historicamente marginalizados, como pessoas com deficiência, indígenas, quilombolas, comunidade das águas e a comunidade LGBTQIAPN+, tenham acesso igualitário e sejam respeitados, acolhidos, protegidos e inclusos em seus espaços de aprendizado e d) Elaboração de uma cartilha a partir dos relatos de mim e das percepções analisadas e relatadas pelos profissionais de educação das escolas públicas distritais, ensino fundamental – anos iniciais, como sendo também um dos objetivos desta pesquisa.

Repensar para novos sons, novas letras, novos gestos constituirá nos resultados das análises e observações, assim como contribuições para o campo dos estudos educacionais e de

políticas públicas, mais precisamente sobre as formação dos profissionais de educação para proteção, acolhimento, interação e inclusão de estudantes trans (crianças e adolescentes). Almejo refletir também as constatações a respeito do amplo campo de uso e das possibilidades que os elementos citados acima podem trazer aos vários ambientes formais de ensino.

Nas considerações finais, pretender-se-á refletir sobre alguns pontos que, longe de se colocarem como uma finalização, apresentar-se-am como um desejo, ou quiçá uma promessa, de que sejam possíveis outros cartilhas para novas letras, sons, cores e gestos, novas formações e novas subjetividades. Ao aprofundar-se nestes estudos, espera-se perceber que a responsabilidade das(os) professoras(es) da educação básica pública ditrital – ensino fundamental – anos finais com estudantes trans (crianças e adolescentes) é grande, pois se escolhe aprender a lidar com o ser humano inserido na sociedade, como sujeito histórico, cultural e ideológico.

2 LÁ COM CRÁ

A ciência deve servir para revelar algo que sirva para transformar a realidade social. [...] O conhecimento precisa fazer sentido para que a realidade possa ser transformada.

Solange Maria de Barros

A construção de uma sociedade justa, humanizada, igualitária e plural é um desafio do tempo presente, especificamente em um contexto de implementação de políticas neoliberais combinadas com disputas de pautas neoconservadoras. Essa realidade demanda construir estratégias de resistência para assegurar as conquistas que foram feitas com muito custo durante o processo de redemocratização do país. A igualdade de direitos, a participação cidadã, a experiência colaborativa e o reconhecimento das diversidades, são valores que fortalecem a democracia e permitem a convivência plural e pacífica, de acordo com Furlin (2024).

Portanto, partindo da análise dos três modelos normativos de democracia apresentados por Jürgen Habermas (1995) que me permite compreender como diferentes concepções de participação democrática influenciam a formulação e a implementação de políticas públicas educacionais voltadas à diversidade. Esses modelos, o liberal, o republicano e o deliberativo, oferecem referenciais distintos sobre o papel do Estado, da cidadania e da esfera pública na promoção de direitos e na construção de uma educação inclusiva, particularmente no que se refere à população trans e outras dissidências de gênero e sexualidade.

No modelo liberal, prevalece uma concepção procedimental de democracia, na qual o foco recai sobre a proteção dos direitos individuais e a garantia de liberdades fundamentais por meio de instituições representativas. Aplicado à educação, esse modelo tende a reconhecer a diversidade de maneira formal e normativa, priorizando o cumprimento de dispositivos legais que assegurem, por exemplo, o uso do nome social por estudantes trans ou a proibição de práticas discriminatórias. Contudo, essa abordagem, embora importante na garantia de direitos básicos, pode se mostrar limitada ao não promover transformações estruturais no currículo, na cultura escolar e nas práticas pedagógicas. Como observam Diniz e Foltran (2004), a formalização dos direitos é apenas um primeiro passo no enfrentamento das violências simbólicas e materiais que atravessam os corpos dissidentes nas instituições escolares.

Já o modelo republicano valoriza a autonomia coletiva e a ideia de bem comum, enfatizando a formação ética dos cidadãos e a participação ativa na vida pública. No campo educacional, esse modelo orienta práticas que buscam construir uma convivência democrática, por meio de debates sobre valores, respeito mútuo e inclusão, envolvendo a comunidade escolar

na elaboração dos projetos pedagógicos. A diversidade, nesse contexto, é tratada como elemento formador da cidadania. Entretanto, a centralidade do bem comum pode, por vezes, silenciar as singularidades em nome de uma pretensa universalidade, apagando experiências e identidades que não se encaixam nas normas hegemônicas. Nesse sentido, é necessária cautela para que a participação não se traduza em uma assimilação das diferenças, mas sim em seu reconhecimento e valorização (Fraser, 2006).

Por fim, o modelo deliberativo, proposto pelo próprio Habermas (1997), oferece um horizonte mais promissor para políticas públicas educacionais que buscam enfrentar desigualdades e promover a justiça social. Nesse modelo, a democracia é compreendida como um processo comunicativo, em que as decisões políticas devem emergir de processos de deliberação pública, pautados na racionalidade discursiva e na inclusão de todas as vozes. Transposto para o campo da educação e da diversidade, esse modelo demanda que estudantes, grupos familiares, docentes, gestoras(es) e movimentos sociais participem ativamente da construção das políticas e práticas escolares. O reconhecimento dos saberes produzidos por sujeitos historicamente marginalizados, como crianças e adolescentes trans, torna-se central nesse processo. Como afirmam Louro (2016) e Berenice Bento (2006), a escuta atenta e o reconhecimento da diversidade de corpos, gêneros e sexualidades são condições para que a escola se torne um espaço verdadeiramente democrático e inclusivo.

Assim, políticas educacionais inspiradas no modelo deliberativo não apenas garantem direitos formais, mas promovem espaços de diálogo crítico e transformação social. Elas possibilitam que a diversidade deixe de ser tolerada para ser compreendida como componente constitutivo da democracia, abrindo caminho para práticas pedagógicas comprometidas com a equidade, a empatia e a alteridade.

Ademais, para Silva (2020) reverberando John Dewey (2012), a democracia é compreendida não somente como uma forma de governo, mas também como forma de vida, que possibilita a realização de experiências significativas de todas as pessoas. Compreendendo a democracia em uma perspectiva experiencial e pragmática, os autores superam o conceito formal e abstrato de democracia. Nessa visão, o campo educacional pode ser pensado como um espaço para a construção de experiências democráticas que favoreçam o desenvolvimento humano. Ela não é um dado atemporal ou puramente biológico, mas fruto de uma dinâmica histórica que consiste na interação com o meio, de acordo com Pilati (2018). E por fim, almeja-se apresentar uma síntese deste capítulo com direcionamentos e perspectivas para o próximo, *Versos e Reversos*, dando base teórica e metodológica para encontros vocálicos e consonantais nas partes seguintes desta dissertação.

Ademais, o Brasil é um país de proporções continentais e, dentro do mesmo estado e território, apresenta dinâmicas de desigualdades profundas, tornando ainda mais complexa e desafiadora a busca por soluções para problemas que impactam na vida da população. Diante desse cenário, sublinho dificuldades exaustivas que são observáveis em pesquisas qualitativas quando

trata-se de prevenção e do enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes trans: a vulnerabilidade social, as desigualdades regionais e a forma como a família é organizada como centro de proteção são uns dos pontos nevrálgicos da temática supracitada.

Apesar de não citar nominalmente crianças e adolescentes trans, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei nº 8.069/1990, estabelece os direitos fundamentais para todas crianças e adolescentes no Brasil, reconhecendo-os(as) como sujeitos de direitos em condição peculiar de desenvolvimento. De acordo com o Art. 2º do ECA, “considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade” (Brasil, 1990). O Estatuto reforça o princípio da proteção integral e da prioridade absoluta, afirmando que crianças e adolescentes devem ser protegidos de todas as formas de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Essa diretriz legal impõe às instituições, especialmente ao ambiente escolar, a responsabilidade de garantir um ambiente seguro, acolhedor e livre de práticas discriminatórias. No entanto, quando crianças e adolescentes trans têm seus nomes e identidades de gênero desrespeitados no cotidiano escolar – seja por omissão institucional ou por ações diretas dos(as) profissionais da educação, colegas ou equipe gestora –, evidencia-se a violação desses direitos assegurados. Portanto, reconhecer e acolher identidades de gênero diversas no espaço escolar não é apenas uma escolha pedagógica, mas uma exigência legal, ética e humana, em consonância com o ECA e com os princípios constitucionais de dignidade da pessoa humana e da igualdade.

Portanto, adentrando no século XXI, no qual as mudanças tecnológicas, a aproximação das fronteiras via mundo virtual, as imigrações, as desigualdades, a globalização capitalista, os fundamentalismos, a luta pela terra e pela igualdade de direitos assumem outros contornos. Também tomaram outros contornos, além das lutas sociais, a resistência às estratégias de exploração capitalista, ao racismo, ao machismo, à xenofobia, à LGBTQIAPN⁷+fobia, ao fundamentalismo político e religioso, à intolerância religiosa nos mais diversos lugares do mundo, de acordo com Gomes (2017).

Sendo assim, a comunidade escolar e a formação dos(as) profissionais da educação que nela atuam, podem ser vistas como espaços em que, possivelmente, poderiam ocorrer a identificação de violências, o encaminhamento para rede de proteção e de acolhimento e, de forma ambígua, também poder ser um espaço onde as violências ocorrem, de acordo com UNICEF (2019). Pois,

nas comunidades, onde o ambiente escolar está inserido, e, dentro dele, os

⁷ LGBTQIAPN+ é uma sigla que abrange pessoas que são Lésbicas, Gays, Bissexuais, Trans (Transexuais, Transgêneros e Travestis), Queers/Questionandos, Intersexos, Assexuais/Arromânticas/Agênero, Pan/Poli, Não binários e mais. Segundo UFSC Diversificada (Brasil, 2021) e Silva e Dering (2023), o movimento, ao longo dos anos busca dar visibilidade para incluir pessoas das mais diversas orientações sexuais e identidades de gênero. Por isso, a sigla cresce a cada ano, assim como espero que cresça o entendimento e o respeito, pois o objetivo é informar e esclarecer acerca não apenas dos significados em cada letra da sigla, mas proporcionar entendimento e inclusão, afinal, por trás de cada letra existem pessoas, histórias e identidades.

profissionais da educação desempenham papel fundamental na transformação da sociedade e os sujeitos que a compõem. Nessa perspectiva, é necessário que os espaços de escolarização (ensinos fundamental e médio, principalmente) estabeleçam fundamentos, objetivos, metas, ações que orientem seu trabalho pedagógico, considerando a pluralidade e diversidade social e cultural em nível global e local (Silva e Dering, 2023, p. 89).

No dia a dia do ambiente escolar, crianças e adolescentes trans vivenciam preconceitos e exclusões relacionadas a suas identidades, como violências de gênero, racismo, LGBTQIAPN+fobia e xenofobia, entre outros. Tais violências têm como consequências alarmantes para a saúde mental e física de estudantes trans (crianças e adolescentes), impedindo seu desenvolvimento integral, além de motivar situações de frequência irregular, abandono e evasão escolares. Outras condições elencadas pela UNICEF (2019), como a pobreza, miséria e fome também impedem que crianças e adolescentes trans alcancem espaços institucionais que promovam acolhimento, proteção, integração e inclusão.

O ambiente escolar, enquanto parte da Educação Básica – conforme definida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) – tem como finalidade garantir a formação integral dos educandos, respeitando a diversidade e assegurando condições para o exercício pleno da cidadania (Brasil, 1996). No entanto, esse objetivo é comprometido quando o ambiente escolar opera como espaço de reprodução de desigualdades estruturais, em especial no que diz respeito às normas de gênero.

Neste sentido, é pertinente recorrer ao conceito de tecnologias de gênero, desenvolvido por Teresa de Lauretis (1994), que compreende o gênero não como uma essência natural, mas como uma construção social produzida e reproduzida por práticas discursivas, sociais e institucionais. Para a autora, “o gênero é construído por tecnologias sociais, como o cinema, os sistemas educacionais e os discursos científicos” (Lauretis, 1994, p. 267). Assim, entendo que o ambiente escolar, enquanto instituição social, pode operar como uma tecnologia de gênero ao reforçar normas cisheteronormativas que invisibilizam ou marginalizam identidades dissidentes, como as de estudantes trans (crianças e adolescentes).

É preciso ressaltar que as violências contra crianças e adolescentes trans se expressam e impactam estas pessoas de formas e intensidades diferentes diante de desigualdades de gênero, raça/cor, etnia, classe social, presença de deficiência, entre outros marcadores sociais. Por exemplo, meninas negras trans podem vivenciar a somatória de discriminações de gênero, de identidade, de raça e de classe social. Sendo assim,

A violência se ancora pela amarra da imparcialidade pela proposta da modernidade/colonialidade, em que corpos e saberes foram subjetivados para que uma dada ideologia fosse considerada melhor em detrimento de outras. Nessa perspectiva, corpos e saberes ainda são colocados em análise pela interseccionalidade, em que se tem a sobreposição/ intersecção de dadas identidades sociais, bem como sistemas que se relacionam por meio da opressão, dominação e/ou discriminação (Silva e Dering, 2023, p. 94).

Ao passo que a soma desses marcadores intensifica a situação de vulnerabilidade e a consequente violação de direitos contra crianças e adolescentes trans. Por isso, estratégias de prevenção, inclusão, enfrentamento e formação de profissionais da educação demandam um olhar interseccional para as situações de violências. É preciso também levar em consideração a intensidade dos fenômenos de violências contra crianças e adolescentes trans, tanto suas origens quanto seus impactos se dão em diferentes esferas da vida destas e de seu entorno.

Porém, a atuação apenas da segurança não é suficiente, ou seja, na proteção da criança e/ou do adolescente trans. É preciso agir nos impactos que as violências tiveram na saúde física e psicológica das crianças e adolescentes e professores trans e de seus familiares, assim como entender as condições em que eles se encontram. Por isso, soluções efetivas exigem ações e políticas intersetoriais envolvendo diferentes áreas (assistência social, educação, segurança, habitação, saúde, entre outros) e o diálogo entre estas áreas.

Por conseguinte, os debates acerca de uma suposta “ideologia de gênero”, que estaria sendo incluída nos ambientes escolares e na Educação como um todo, não são atuais. Desde a década de 1990, com o discurso feminista tomando força, grupos religiosos já falavam nessa ideologia que tinha como propósito desmoralizar o homem e “ir contra a biologia”. Apesar da utilização dessa expressão não ser atual, no Brasil, com o advento do bolsonarismo, ela passou a ser empregada e repetida em praticamente todas as falas e argumentos dos indivíduos que regem suas vidas em fundamentações morais e conservadoras.

De acordo com a Nova Direita (neoliberal e neoconservadora), essa ideologia de gênero intenciona acabar com a família, transformar todos em homossexuais, extinguir a biologia, ensinar crianças a fazer sexo, entre outras barbaridades, falsas notícias (*fake news*) e alucinações coletivas que estas pessoas alimentam. Então a ideologia de gênero não existe? Sim, existe! Há uma ideologia de gênero vigente na sociedade, e ela é a ideologia Cis-Heteronormativa.

Quando tais grupos conservadores pregam que não deve haver discussões e reflexões sobre gênero e sexualidade nos ambientes escolares, apoiam uma Escola sem Partido (neutra [como se isso fosse possível]), na verdade eles estão dizendo: queremos que o sistema atual, que a ideologia que está em vigor, não seja afetada. Ou seja, que o normal continue sendo a cis-heterossexualidade! Gênero e sexualidade devem ser abordados dentro de uma educação como aspectos construídos politicamente, culturalmente e sócio historicamente, considerando que os corpos, gêneros e sexualidades são produzidos através de discursos disciplinadores e reguladores da sociedade.

Uma educação que aborda tais questões auxilia no questionamento dos indivíduos acerca dos padrões de normalidade que vêm sendo transmitidos e repassados de geração em geração, padrões estes que contribuem para a normatização de comportamentos sexuais e identidades de gênero e para a marginalização das diferenças.

Portanto, acredito que para construir um país, em particular um Distrito Federal (DF), menos violento e com mais justiça social para crianças e adolescentes trans, é necessário que toda a sociedade civil e governos (federal e distrital) trabalhem juntos na redução dos fatores de risco

e na prevenção às violências e na formação dos(as) profissionais da Educação Básica pública como sendo uma política pública para educação de crianças e adolescentes trans no DF. Logo,

É preciso pensar em uma educação que seja para todos, todas e todes, um espaço educacional que seja de inclusão e não excludente e isso requer maior atenção aos diversos tipos de violência que ocorrem nesses lugares e fora deles. Pelo viés da imparcialidade, verificamos que ainda há formas de manutenção dessas violências que precisam não apenas serem rompidas, como também refletidas sobre as formas em que instituições de ensino e sociedade as reproduzem (Silva e Dering, 2023, p. 94).

Desta forma, a seguir, pretendo expor alguns referenciais, leituras e autoras(es) que norteiam minhas visões de mundo sobre a temática de formação e atuação de profissionais da Educação que estão atuando ou já atuaram na educação básica pública distrital no que tange o ensino fundamental – anos finais com e para crianças e adolescentes trans, nesta etapa da educação, bem como rede de acolhimento, inclusão e proteção, nem de forma exclusiva e nem excludente. Para tal, começo este capítulo com a seção Língua, Linguagem e discurso como mola propulsora e fio condutor das demais seções que seguem sendo Biopoder, Biopolítica e Necropolítica, Políticas Públicas, Normativas Legais e Estudos trans no/do Distrito Federal.

2.1 LÍNGUA, LINGUAGEM E DISCURSO

No campo da educação, em especial das pesquisas em políticas públicas educacionais, destaca-se o uso da análise de conteúdo (Laurence Bardin, 2016), que, do ponto de vista epistemológico, é uma técnica positivista. Entretanto, para estudos com perspectiva crítica, como é o caso dos que empregam o método materialista histórico-dialético (MHD⁸), que consideram as políticas públicas como fenômeno político, em que há disputas de poder, é primordial que a escolha da técnica de análise de dados seja coerente com a perspectiva adotada, segundo Moura e Brasil (2024). Pois,

Sem delinear fronteiras rígidas, a estrutura deste artigo é uma rede de autores e autoras e teorias que se entrecruzam nos grandes temas da criticidade em perspectiva interseccional e decolonial com as diversas linguagens da atualidade. Por isso, o pensamento crítico é uma proposição do ser e estar no mundo, sendo passível de ser modificado, bastando apenas vontade dos entes para o fazer (Silva e Dering, 2023, p. 86).

⁸ O *materialismo histórico-dialético* (MHD) é um paradigma de conhecimento construído a partir da necessidade de superação das contradições e desigualdades sociais promovidas pelo modo de produção capitalista, no qual as desigualdades passaram a ser analisadas a partir da cognoscibilidade, da dialética, da história e do trabalho como criador. Sendo assim, a realidade humana passou a ser analisada por uma filosofia do real, do mutável, feita por e sobre sujeitos históricos. Para Cheptulin (2004) e Neto *et al.* (2010) o materialismo histórico dialético estuda as formas gerais do ser histórico, os aspectos e os laços gerais da realidade e as leis de reflexo desta última na consciência da humanidade.

Em razão disso, a presente pesquisa tem como objetivo apresentar, enquanto técnica de análise de dados qualitativos fundamentada numa visão marxista de linguagem, uma análise do discurso à luz do Círculo de Bakhtin⁹ (1997; 2008; 2009), abordando suas contribuições para as pesquisas em políticas públicas educacionais. Tendo em vista esse contexto, é possível afirmar

que as políticas educacionais são um recorte das políticas públicas, estas entendidas como caminho ou curso de ação preferido a outros pelas autoridades constituídas para o enfrentamento de questões ou problemas sociais. A sua efetivação é expressada em leis, regulamentos e normativas oficiais nas ações do governo [...] não se limitando, somente, a uma lei, pois sua construção se dá junto ao desenvolvimento dos fatos, num fluxo de construção, reconstrução e adaptação. (Lima, 2016, p. 30).

Dito isso, a pertinência do uso da análise do discurso bakhtiniana nesse tipo de pesquisa está em considerar a relação entre linguagem e ideologia, bem como conceber a linguagem como uma prática social, conforme elucidada em Silva (2020). O Círculo de Bakhtin (1997; 2009) defende que a linguagem deve ser analisada considerando-se o seu contexto social, cultural e histórico, alinhando-se, assim, à perspectiva marxista, que enfatiza a importância das condições materiais de existência na formação da consciência, segundo Silva (2020) e Moura e Brasil (2024).

Ainda reverberando as autoras, de acordo com a perspectiva bakhtiniana, na interação verbal não são meras palavras que uma pessoa escuta ou fala, “mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. “A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (Bakhtin, 2009, p. 95, grifo do autor). Portanto, diferentemente de uma abordagem positivista de análise de dados, a análise do discurso bakhtiniana considera que a língua não é neutra, mas é perpassada por questões ideológicas.

Por sua vez, Grada Kilomba (2019), em seu livro *Memórias da plantação*, elucida que a língua, por mais poética que possa ser, tem também uma dimensão política de criar, fixar e perpetuar relações de poder e de violência, pois cada palavra que usa-se, define o lugar de uma identidade. No fundo, através das suas terminologias, a língua informa-nos constantemente de quem é a norma e de quem é que pode representar a verdadeira condição humana.

Assim, a dissertação em tela discorre sobre a análise do discurso à luz do Círculo de Bakhtin como contribuição às pesquisas no campo das políticas públicas educacionais voltadas para a proteção, o acolhimento, interação e a inclusão de crianças e adolescentes trans na educação básica pública distrital – ensino fundamental – anos finais pelo viés da formação dos profissionais

⁹ Adoto nesta dissertação, como apresentam Faraco (2013), Pérez (2014) e Silva (2020), o Círculo de Bakhtin referindo-se a um grupo de intelectuais de diferentes formações e atuação profissional que inclui, entre outros Mikhail Bakhtin (que tinha formação em estudos literários e era considerado um filósofo, Valentin N. Volochinov (formado em estudos linguísticos – 1927, mas inicialmente dedicado à história da música) e Pavel N. Medvedev (que era formado em Direito e dedicava-se à Educação, tendo desenvolvido também atividades jornalísticas), intelectuais que compartilharam vasto conjunto de ideias, dedicando-se ao debate filosófico e, em especial, a questões relacionadas à linguagem. Os estudiosos de suas obras atribuíram o nome de Bakhtin ao grupo, por ele ter sido o autor que “produziu, sem dúvida, a obra de maior envergadura” (FARACO, 2013, p. 13-14).

de educação atuantes ou que atuaram nessa etapa da educação. Para isso, tomo como exemplo minha pesquisa de mestrado profissional do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas para Infância e Juventude (PPGPPIJ) da Universidade de Brasília (UnB), vinculado ao Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares (CEAM). Pois,

[...] tudo o que a gente puder fazer no sentido de convocar os que vivem em torno da escola, e dentro da escola, no sentido de participarem, de tomarem um pouco o destino da escola na mão, também. Tudo o que a gente puder fazer nesse sentido é pouco ainda, considerando o trabalho imenso que se põe diante de nós, que é o de assumir este país democraticamente (Freire, 2004, p. 47).

Para o Círculo de Bakhtin (2009, p. 123), a “substância da língua não é constituída por um substrato abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal”. Dessa forma, de acordo com a concepção bakhtiniana de linguagem, para se lançar na tarefa de estudar um texto, uma fala, não basta se ater unicamente às formas linguísticas isoladamente (conteúdo), mas é necessário se debruçar sobre a interação verbal enquanto fenômeno social (discurso), que é “realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua” (Bakhtin, 2009, p. 123, grifo do autor).

Portanto, para o Círculo de Bakhtin, a língua não é um sistema fechado de regras gramaticais, mas sim um fenômeno vivo, social e histórico. Diferente da visão estruturalista de Saussure ([1916] 2021) e, de acordo com Prais (2022), que separa língua (*langue*) e fala (*parole*), o Círculo de Bakhtin enfatiza que a língua só existe na interação entre pessoas. Ou seja, ela não é algo fixo, mas algo que se transforma constantemente por meio do uso.

A linguagem, para o Círculo de Bakhtin, é essencialmente dialógica. Isso significa que todo enunciado (tudo o que dizemos ou escrevemos) é uma resposta a algo anterior e, ao mesmo tempo, antecipa respostas futuras. Não existe palavra neutra ou isolada: toda comunicação se dá em um contexto social e cultural, onde os sentidos são negociados entre os interlocutores. Esse princípio do dialogismo mostra que a linguagem está sempre em movimento, sendo influenciada por diferentes vozes sociais.

Logo, a interação verbal ocorre por meio do diálogo, considerando “a palavra ‘diálogo’ num sentido amplo, isto é, não apenas como comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja” (Bakhtin, 2009, p. 123). Portanto, a interação (viso-gesto) verbal sempre pressupõe a existência do outro. Nesse sentido, de acordo com o Círculo de Bakhtin (2009, p. 114), até “os gritos de um recém-nascido são orientados para a mãe”.

O discurso, para o Círculo de Bakhtin (2008, p. 207), é “a língua em sua integridade concreta e viva”, que envolve aspectos linguísticos e extralinguísticos. Dessa forma, o discurso está na frase e além dela, ou seja, é constituído pela palavra, mas também pelos contextos histórico, social, econômico e político em que estão inseridas as pessoas, pela ideologia da classe social e

pelos interesses do grupo de que fazem parte ou não estas pessoas. Assim, a análise do discurso não estuda apenas os aspectos linguísticos, mas considera todo o contexto por detrás deles (os aspectos extralinguísticos), como elucidam Moura e Brasil (2024) e Silva (2020).

Desta forma, o conceito de discurso no Círculo de Bakhtin (1997a) está ligado à heteroglossia, ou seja, à diversidade de vozes e sentidos em circulação na sociedade. O discurso nunca é neutro, pois carrega valores, crenças e ideologias. Dependendo do contexto em que é produzido, um mesmo enunciado pode adquirir significados diferentes. O Círculo de Bakhtin (1997a) diferencia dois tipos de discurso: i) Discurso monológico: tenta impor um único significado, sem abertura para diálogo (por exemplo, discursos autoritários); ii) Discurso dialógico: permite múltiplas interpretações e vozes em interação, gerando novos sentidos.

Assim, na perspectiva bakhtiniana, o discurso não é apenas um conjunto de palavras, mas um espaço onde ideologias se confrontam e se transformam. A visão do Círculo de Bakhtin sobre língua, linguagem e discurso destaca a natureza interativa e social da comunicação. O significado não está fixo nas palavras, mas se constrói na relação entre os interlocutores. Além disso, o discurso sempre reflete as tensões e disputas da sociedade, tornando a linguagem um instrumento poderoso na construção da realidade.

Destarte, a perspectiva bakhtiniana pode ser útil para analisar políticas públicas, pois destaca como a linguagem e o discurso moldam a realidade social e as relações de poder. Sendo assim, pode-se relacionar os conceitos do Círculo de Bakhtin ao campo das políticas públicas.

Ao considerar as políticas públicas como espaço de disputa discursiva, elas são pensadas não apenas como instrumentos técnicos ou administrativos, mas espaços de disputa discursiva. Diferentes grupos sociais, instituições e atores políticos produzem discursos que disputam legitimidade e hegemonia na formulação e implementação dessas políticas.

Os discursos oficiais (governos, instituições) frequentemente tentam se apresentar como neutros, mas carregam ideologias específicas. Movimentos Sociais, Organizações não governamentais (ONGs) e a sociedade civil, muitas vezes, tensionam esses discursos, propondo novas narrativas sobre direitos, inclusão, cidadania e justiça social.

Aqui entra, novamente, o conceito de heteroglossia do Círculo de Bakhtin (2008), pois, as políticas públicas são atravessadas por múltiplas vozes, nem sempre em harmonia, mas em constante embate. Ao passo que o dialogismo e a participação democrática, dentro do espectro de política pública pode ser vistos como um discurso institucional, e sua eficácia depende de quão dialógica ela é.

Por conseguinte, tem-se as políticas monológicas que são aquelas impostas sem escuta ativa da população, limitando a participação e a diversidade de perspectivas. Exemplo: reformas autoritárias sem consulta pública, e as políticas dialógicas que permitem a participação da sociedade civil, considerando diferentes vozes e necessidades. Exemplo: conferências de políticas públicas que envolvem movimentos sociais, especialistas e cidadãos na tomada de decisões.

Nesse sentido, as instâncias participativas, como os Conselhos de Direitos, Fóruns de

Educação e Conferências Nacionais, emergem como arenas fundamentais de materialização da democracia deliberativa no campo das políticas públicas educacionais. De acordo com o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, Brasil 2013), essas instâncias representam espaços de interlocução direta entre sociedade civil e Estado, possibilitando que a formulação das políticas incorpore as demandas e os saberes dos diversos segmentos sociais, especialmente daqueles historicamente invisibilizados. Os Conselhos de Educação, por exemplo, atuam na definição e no acompanhamento de diretrizes educacionais, enquanto os Fóruns e Conferências propiciam o debate coletivo e a construção de consensos sobre temas sensíveis, como a diversidade de gênero e sexualidade na escola.

A efetiva democratização da educação, portanto, passa pelo fortalecimento dessas estruturas participativas, garantindo não apenas sua existência formal, mas também sua capacidade de influenciar decisões políticas concretas. Como aponta o IPEA (Brasil, 2013), a participação social precisa ser compreendida não como um adorno, mas como um elemento estrutural do processo democrático, capaz de produzir alteridade e reconhecimento dentro das políticas públicas. Assim, os Conselhos, Fóruns e Conferências podem atuar como espaços de resistência às normatividades cisheteronormativas, promovendo a visibilidade e a dignidade de crianças e adolescentes trans e outras identidades dissidentes no ambiente escolar.

Dessa maneira, inspirados no modelo deliberativo de democracia, esses espaços de participação social oferecem a possibilidade de construção de políticas públicas mais inclusivas, sensíveis às diferenças e comprometidas com a transformação das práticas pedagógicas, aproximando a educação do ideal de justiça social, equidade e reconhecimento da pluralidade humana.

Quando políticas públicas são formuladas e implementadas de maneira monológica, há um distanciamento entre Estado e sociedade, gerando resistência e ineficácia. Por outro lado, quando há um diálogo real, as políticas tendem a ser mais legítimas e eficazes.

Tendo isso em mente, há a construção do sujeito político pelo discurso, pois, as políticas públicas não apenas regulam a vida social, mas também produzem identidades e subjetividades. Isso se alinha ao pensamento bakhtiniano de que os sujeitos são formados no e pelo discurso. Portanto, Políticas afirmativas, por exemplo, ajudam a construir novos discursos sobre grupos historicamente colocados à margem da sociedade (mulheres, população LGBTQIAPN+, negros, indígenas, comunidades das águas, dentre outros).

Já políticas excludentes reforçam discursos que negam direitos e perpetuam desigualdades. Isso mostra que as políticas públicas são mais do que ações práticas; são também ferramentas discursivas que definem quem tem voz e quais narrativas se tornam hegemônicas.

A abordagem bakhtiniana ajuda a entender que as políticas públicas não são neutras, mas campos de disputa discursiva. O diálogo entre Estado e sociedade, a multiplicidade de vozes e a forma como discursos legitimam ou excluem determinados grupos são fatores fundamentais para a análise e a construção de políticas públicas mais justas e eficazes.

2.2 BIOPODER, BIOPOLÍTICA E NECROPOLÍTICA

O conceito de biopoder foi desenvolvido por Michel Foucault (1926-1984) em suas análises sobre o exercício do poder nas sociedades modernas. Esse termo se refere a um novo tipo de poder que emerge a partir do século XVIII, marcado pela capacidade de regulamentar a vida de indivíduos e populações inteiras, ao invés de apenas exercer controle através da repressão ou da violência direta, segundo Bertolini (2018) e Souza e Orlandi (2023) e Silveira (2020; 2022). Foucault (2015) introduziu o biopoder como uma forma de poder que atua sobre o corpo e a vida, através de práticas, técnicas e instituições que visam gerenciar e otimizar a existência humana.

Portanto, Foucault (2015) diferencia o biopoder de formas anteriores de poder, como o poder soberano, que se manifesta por meio da violência e do domínio direto. Com o advento da modernidade, surge uma nova forma de poder que se ocupa mais da gestão e da organização da vida, buscando otimizar a saúde, a reprodução e a produção de corpos e indivíduos. Essa mudança se dá no contexto da ascensão do capitalismo, da biomedicina, das práticas sanitárias e das novas formas de organização estatal. Logo,

as disciplinas do corpo e as regulações da população constituem os dois polos em torno dos quais se desenvolveu a organização do poder sobre a vida. A instalação, durante a época clássica, desta tecnologia de duas faces – anatômica e biológica –, individualmente e especificante, voltada para os desempenhos do corpo e encarando os processos da vida, caracteriza um poder cuja função mais elevada já não é mais matar, mas investir sobre a vida, de cima para baixo (Foucault, 2012, p.152).

Para Bertolini (2018) e Silveira (2020; 2022), na perspectiva foucaultiana, a era do biopoder nasce com o desenvolvimento de disciplinas diversas (como Exército, conventos, escolas e hospitais) no decorrer da época clássica; no aparecimento dos problemas de natalidade, de saúde pública, de habitação e de migração no terreno das práticas políticas e observações econômicas; e na explosão de técnicas diversas para se obter a sujeição dos corpos e o controle das populações.

O biopoder, portanto, é caracterizado pela forma como o Estado e outras instituições (como hospitais, escolas e prisões) se envolvem diretamente no cuidado e na regulamentação dos corpos. O controle, portanto, não está mais apenas em castigos ou punições, mas em normatizar, classificar e promover a saúde e a produtividade dos indivíduos e das populações.

Foucault (2012; 2015) explica que o biopoder é exercido através de discursos e técnicas específicas. O discurso é uma forma de saber que legitima e naturaliza certas formas de controle sobre a vida. A medicina, por exemplo, é um dos principais discursos do biopoder, pois não apenas define o que é considerado saudável ou patológico, mas também propõe modos de intervenção, exclusão, controle e organização da vida humana.

Além disso, o biopoder se manifesta em uma divisão do corpo e da população, com o

controle de aspectos como a saúde, a natalidade, a mortalidade, a sexualidade e a produtividade. As técnicas de poder são, assim, práticas que visam ajustar e modificar comportamentos individuais e coletivos, como políticas de vacinação, políticas de controle de natalidade ou programas de saúde pública.

Sendo assim, Foucault (2012; 2015) distingue dois aspectos do biopoder: o controle do corpo individual e o controle da população. No primeiro, o poder se manifesta em práticas como a disciplina, a vigilância, o treinamento e a organização dos corpos (por exemplo, as práticas militares, educacionais e até mesmo as corporais no trabalho). No segundo, o biopoder visa a regulação das populações por meio de estatísticas, políticas públicas, controle da natalidade, e intervenções de saúde pública. A regulação da população é um reflexo das necessidades do Estado e da economia de organizar a vida social de forma eficiente.

O biopoder, desta forma, visa aumentar a produtividade e o controle sobre o comportamento social, regulando aspectos como a saúde, a higiene, o tempo de vida e a capacidade de trabalho. Sendo assim, tem-se a noção de governamentalidade¹⁰ como sendo um dos conceitos-chave para entender o biopoder. Foucault (2015) argumenta que, com a ascensão do biopoder, o Estado não apenas exerce controle sobre os indivíduos, mas se preocupa com o bem-estar coletivo, com a organização da sociedade e com a gestão da vida de suas populações.

A governamentalidade refere-se à arte de governar, que não se limita apenas à administração política, mas também envolve a regulação da vida cotidiana e dos comportamentos dos indivíduos. O biopoder é, portanto, uma forma de governo que opera por meio da normalização e da criação de normas de comportamento.

Além disso, interessa-me, de acordo com Souza e Orlandi (2023) e Silveira (2022), compreender o modo como práticas de exclusão social e relações de poder constituídas histórico-ideologicamente no Brasil, se atualizam no imaginário social, enquanto memória discursiva e produzem sentidos nos discursos vigentes, considerando, aqui, a memória como o “saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma de pré-construído, o já dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada de palavra”. (Orlandi, 2015, p. 29).

Ainda sobre este viés, Foucault (2015) também destaca como o biopoder está relacionado ao capitalismo e à lógica econômica da modernidade. A gestão da vida não se restringe à preocupação com a saúde ou bem-estar, mas também visa a produtividade e o controle econômico das populações. A forma como as pessoas vivem, trabalham e se reproduzem se torna um campo de ação para maximizar a eficiência econômica e a lucratividade. A lógica econômica e o biopoder se encontram nas práticas de regulação da força de trabalho, no controle da saúde da população

¹⁰ De acordo com Silveira (2020; 2022), vale destacar que Foucault inicia seus estudos desenvolvendo o conceito de biopolítica em oposição ao poder soberano de vida e de morte, posteriormente articulando esse conceito à genealogia do Estado moderno. Posteriormente, seu interesse vai se voltar para o estudo das economias modernas de mercado do período pós-guerra, mais especificamente o Ordoliberalismo alemão e o neoliberalismo estadunidense da Escola de Chicago e a Teoria do Capital Humano. É aí que pode ser reiterado que seus estudos se articulam à questão da biopolítica nos marcos da governamentalidade neoliberal.

ativa e na criação de políticas que favorecem o crescimento e a sustentação da produção e consumo. A "gestão da vida" passa, assim, a ser parte integrante da organização do mercado e das relações de classe.

Outrossim, biopoder não é algo do passado, como afirmam Bertoloni (2018) e Souza e Orlandi (2023) e Silveira (2020; 2022). É algo atual, presente. Trata-se de um conceito que ajuda a entender temas contemporâneos que dizem respeito às populações, sobretudo no âmbito do corpo. Um exemplo notório a este respeito são as técnicas de reprodução assistidas: mais do que interferir mecanicamente nos ciclos reprodutivos de determinada população, permitem a escolha de características físicas, como a cor dos olhos do bebê (há ainda uma série de escolhas que visariam sujeitos melhorados, mas que não são executadas em obediência à ética médica).

Ainda de acordo com os autores supracitados, outro exemplo são os fluxos migratórios na Europa, onde populações inteiras enfrentam uma espécie de racismo: ao cruzar fronteiras em busca de paz, esses povos enfrentam um preconceito coletivo, como outrora se viu no âmbito das raças (aqui, a raça/etnia considerada inferior é tida como uma ameaça à sobrevivência de todos). Há, ainda, as doenças emergentes que ameaçam populações inteiras e que permitem ao poder político intervir na vida dos habitantes. No Brasil, isso ocorreu recentemente no caso da epidemia do zika vírus, na qual o governo chegou a intervir até mesmo nos hábitos sexuais da população (sob a justificativa de risco de danos cerebrais em bebês).

Portanto, o conceito de biopoder de Foucault oferece uma poderosa ferramenta de análise para compreender como o poder se manifesta de maneira sutil e dispersa nas sociedades modernas. O biopoder não é apenas uma forma de repressão ou disciplina, mas sim uma forma de organizar a vida, regulando e normatizando os corpos e as populações. Através dos discursos, das instituições e das técnicas de poder, o biopoder opera não apenas em um nível individual, mas também coletivo, influenciando profundamente as relações sociais e políticas. Esse controle sobre a vida é uma característica essencial da modernidade e do funcionamento das sociedades capitalistas, oferecendo uma perspectiva crítica sobre as práticas governamentais e a produção de subjetividades.

Ampliando o conceito de biopoder de Michel Foucault relacionando-o com as políticas públicas, observo o biopoder, como vimos, sendo uma forma de poder que se exerce sobre os corpos e as populações, regulando e gerenciando aspectos da vida cotidiana. Esse conceito está diretamente ligado à forma como o Estado utiliza diferentes estratégias e discursos para regular a sociedade e garantir seu funcionamento. As políticas públicas são um dos principais meios através dos quais o biopoder é exercido.

Igualmente, as políticas públicas podem ser vistas como uma das formas de aplicação do biopoder. A partir do momento em que o Estado adota medidas para controlar ou regulamentar a vida da população, como saúde, educação, segurança e trabalho, ele está intervindo diretamente nos corpos e nas vidas dos cidadãos. As políticas públicas não se limitam a tratar de questões econômicas ou estruturais; elas também envolvem a gestão da vida biológica e social dos

indivíduos, que se insere diretamente no campo do biopoder. Por exemplo: as políticas de saúde pública (vacinação, controle de epidemias, saneamento básico) não só garantem o bem-estar da população, mas também controlam aspectos como a mortalidade, a natalidade e a produtividade da força de trabalho. Essas políticas regulam a biopolítica, pois buscam otimizar as condições de vida e evitar doenças, controlando diretamente os corpos.

As políticas de educação e segurança são formas pelas quais as instituições educacionais e de segurança organizam-se e controlam os corpos das populações, também são uma forma de biopoder. A educação, por exemplo, regula o comportamento, estabelece normas e hierarquias, moldando os corpos e as subjetividades dos indivíduos para atender às necessidades do Estado e da economia.

A normatização dos comportamentos e a construção de padrões de vida são centrais para o biopoder. A partir das políticas públicas, o Estado não só intervém nas condições de vida, mas também define o que é normal ou patológico em termos de saúde, trabalho, sexualidade e comportamento social. Por exemplos, “meninos vestem azul e meninas vestem rosas” ou “quem é da direita toma cloroquina e quem é da esquerda toma tubaína”, discursos proferidos, à época por uma ministra de Estado e um presidente da república, respectivamente.

O biopoder de Foucault, quando aplicado ao campo das políticas públicas, revela como o Estado e outras instituições buscam regular a vida das populações de maneira sistemática, envolvendo não apenas práticas de controle, mas também de normatização e organização da vida cotidiana. As políticas públicas se tornam instrumentos de gestão da vida social, promovendo a saúde, a educação, o trabalho e até o comportamento social dos indivíduos, sempre em função de manter a ordem social e a produtividade econômica. Assim, as políticas públicas não são apenas respostas a necessidades sociais, mas também um reflexo das relações de poder e controle que permeiam as sociedades.

Ademais, a compreensão contemporânea de políticas públicas ultrapassa a noção de decisões unilaterais do Estado para abarcar uma visão mais dinâmica e participativa da relação entre governo e sociedade civil. Segundo Lassance (2021), políticas públicas podem ser entendidas como processos de diálogo entre Estado e sociedade voltados à identificação e resolução de problemas coletivos. Esse conceito desloca o foco das políticas públicas como meros atos administrativos para concebê-las como arenas de disputa simbólica e material, onde se negociam interesses, valores e projetos de sociedade.

Para Lassance (2021), políticas públicas são, fundamentalmente, instrumentos de resposta a demandas sociais. No entanto, sua formulação, implementação e avaliação não ocorrem de maneira neutra ou técnica; ao contrário, envolvem processos deliberativos, nos quais diferentes atores, movimentos sociais, grupos organizados, organizações da sociedade civil e cidadãos individuais, interagem com o Estado para influenciar o conteúdo e os rumos das ações governamentais. Nesse sentido, a formulação de políticas públicas é inseparável das práticas democráticas e participativas, exigindo o reconhecimento da diversidade social e a abertura a

diferentes formas de saber e experiência.

A concepção de Lassance aproxima-se, assim, das teorias deliberativas da democracia, como as de Habermas (1997), ao enfatizar que a legitimidade das políticas públicas decorre não apenas da autoridade legal do Estado, mas da qualidade comunicativa dos processos que as geram. Ou seja, quanto mais inclusivo, transparente e dialogado for o processo de construção de uma política, maior será sua legitimidade democrática e sua capacidade de responder às necessidades reais da população.

Essa perspectiva é particularmente relevante no campo das políticas públicas de educação e diversidade. A inclusão de vozes historicamente marginalizadas, como as de crianças e adolescentes trans, exige que os espaços de deliberação, Conselhos, Fóruns e Conferências, funcionem efetivamente como arenas de escuta, negociação e construção coletiva. Políticas educacionais inclusivas, portanto, não podem ser concebidas apenas a partir de diagnósticos técnicos; elas precisam ser co-construídas com aqueles que vivenciam, em seus corpos e trajetórias, as exclusões e violências estruturais.

Ademais, o entendimento de políticas públicas como diálogo Estado-sociedade destaca a importância da continuidade e da institucionalização dos canais participativos. Como lembra Lassance (2021), a participação social não pode ser episódica ou meramente consultiva; ela deve estar estruturada em processos permanentes, com capacidade real de influenciar decisões e produzir transformações. Esse princípio é fundamental para a promoção de uma educação comprometida com os direitos humanos, a equidade e a justiça social.

Assim, ao conceber as políticas públicas como práticas de diálogo democrático entre Estado e sociedade, Lassance (2021) oferece uma visão que articula participação cidadã, deliberação e transformação social. No campo da educação, essa abordagem reforça a necessidade de processos contínuos de escuta e construção coletiva, nos quais a diversidade seja não apenas reconhecida, mas ativamente incorporada como eixo estruturante das políticas educacionais.

Cabe aqui fazer um linque com os conceitos de Biopolítica e Biopoder, desenvolvidos por Foucault (2012; 2015), pois foi a partir deles que o filósofo e historiador camaronês Achille Mbembe (2003; 2016; 2017; 2018) desenvolveu um dos conceitos mais usados atualmente, pelas mais variadas disciplinas ou áreas de conhecimento, o conceito de Necropolítica, conforme elucidam Bertoloni (2018) e Souza e Orlandi (2023) e Silveira (2020; 2022). Foucault, pela primeira vez menciona o termo *biopolítica* no livro *História da Sexualidade I – A vontade de saber*, no último capítulo desta obra, intitulado *Direito de morte e poder sobre a vida*. Foucault observa que: “o homem, durante milênios, permaneceu o que era para Aristóteles: um animal vivo e, além disso, capaz de existência política” (Foucault, 2012, p. 156). Mas a partir do momento em que se vislumbra aquilo que ele designa como “limiar de modernidade biológica”, o homem passa a ser “um animal, em cuja política, sua vida de ser vivo está em questão”. Essa imbricação da vida biológica nos cálculos dos dispositivos de poder é que será denominada *biopolítica*.

No mesmo capítulo da obra, mencionado acima, pelo caminho da investigação acerca do

direito de vida e de morte, Foucault percebe inicialmente uma forma soberana de poder no direito romano que ficou conhecida como a *patria potestas*, frase aqui simplesmente traduzida como *poder pátrio*, que concedia ao pai de família romano o poder de vida e morte sobre seus filhos e/ou escravos.

Do mesmo modo, Foucault ainda descobre nas teorias contratualistas, atribuições do soberano nas questões do exercício de poder para permitir que este pudesse dispor de vidas, baseado no direito de guerra, em que as vidas dos guerreiros são colocadas à sua disposição, para viver ou para morrer e, finalmente, no direito de punir, ou seja, o poder de dispor sobre a vida e a morte de seus inimigos e também de seus súditos que, porventura, se rebelassem, de acordo com as leituras feitas por Bertolini (2018) e Souza e Orlandi (2023) e com as quais coaduno.

Esse dispositivo de soberania, para Foucault, representa o exercício de um direito que se exerce diretamente sobre a morte e indiretamente, sobre a vida. Trata-se, segundo o filósofo, de um poder de “causar a morte ou deixar viver” (Foucault, 2012, p. 150). Entretanto este poder de fazer morrer e deixar viver que caracterizou o dispositivo da soberania, passou a ser apenas uma engrenagem a mais nos dispositivos de poder/Biopoder, a partir da transição do século XVIII para o século XIX, quando começa a ser complementado por um poder que passa a funcionar de modo inverso, ou seja, que se exerce direta e positivamente sobre a vida.

Trata-se do “poder de causar a vida ou devolver à morte” (Foucault, 2012, p. 150), ou seja, “um poder destinado a produzir forças, a fazê-las crescer e a ordená-las mais do que a barrá-las, dobrá-las ou destruí-las” (Foucault, 2012, p. 148). A positividade a que se refere Foucault, não quer dizer que o Estado passa a se preocupar com o bem-estar social ou com a vida cotidiana de todas as pessoas no sentido sociológico, nem humanista; o autor procura demonstrar que o Estado, ao não mais supliciar o seu corpo até a morte, como foram as práticas do antigo regime, passa a adotar novas técnicas para incentivá-lo, positivá-lo, primeiro ao docilizá-lo através da disciplina, mas logo se descobre que não basta ter um corpo dócil e disciplinado, este corpo precisa ser um corpo produtivo.

Portanto, segundo Foucault (2012), para que este corpo possa estar apto à produção, as novas técnicas de intervenção do corpo passarão pelos estímulos, que, contemporaneamente posso exemplificar como sendo: “para economizar água, faça cocô uma vez ao dia”, “eu não sou coveiro”, “não durma tarde”, “acorde cedo”, “vejam meu histórico de atleta”, “cuide em ter um corpo sadio, saudável, ágil, apresentável”, uma nova política agindo sobre o corpo, uma biopolítica.

Logo, é importante ressaltar que todas estas mudanças de um corpo disciplinado (um corpo capaz de obedecer, se comportar, aprender novas técnicas e etc.), para um corpo produtivo (corpo capaz de criar, corpo criativo, capaz de inventar novas técnicas e tecnologias e etc.), sob os auspícios dos dispositivos da biopolítica, complemento do biopoder, foi resultante da nova ordem estabelecida pelo mercado capitalista, como exemplificado por Souza e Orlandi (2023) e Silveira (2022), ao passo que considero

[...] que a biopolítica se utiliza do biopoder para decidir quem deve viver e quem deve morrer, segundo Foucault, o racismo é considerado, então, um mecanismo regulador das políticas dos corpos e da vida, privilegiando membros da comunidade em detrimento da existência de seres desviantes e abjetos, inferiorizados e silenciados, que passam a ser desassistidos e também alvo de extermínio simbólico e físico a partir de ações operadas, também, pelo Estado. Posteriormente, vai haver um redirecionamento: por meio dos estudos do filósofo, historiador e cientista político camaronês Achille Mbembe, é a necropolítica, por meio do necropoder, que vai buscar gerir a vida de populações, desassistindo algumas em prol de outras. Na necropolítica, a centralidade não está, necessariamente, na vida, mas na morte dos indivíduos “descartáveis”, cujas vidas importam menos que outras (Silveira 2022, p. 186).

Agora, retomo ao termo *Necropolítica*, como sendo um conceito cunhado por Achille Mbembe, em um ensaio publicado em 2016¹¹. Logo no início do primeiro parágrafo, Mbembe faz uma série de indagações que me leva a pensar sobre o mundo contemporâneo e as novas/velhas formas de soberania que regem as múltiplas e várias formas de populações, muitas destas em um mesmo espaço urbano ou rural, partes de um mesmo território, de acordo com Souza e Orlandi (2023) e Silveira (2020; 2022). Para tanto, Mbembe relata que as:

[...] experiências contemporâneas de destruição humana sugerem que é possível desenvolver uma leitura da política, da soberania e do sujeito, diferente daquela que herdamos do discurso filosófico da modernidade. Em vez de considerar a razão verdade do sujeito, podemos olhar para outras categorias fundadoras menos abstratas e mais táteis, tais como a vida e a morte. (Mbembe, 2016, p. 125).

Ao passo que estas categorias de vida e morte estão presentes nos conceitos de biopolítica e biopoder e, a partir delas, o autor passa a refletir sobre certas “permanências”, nos locais onde ocorreu a colonização, desde formas de produção como o *plantation* e toda uma forma de governo que, inclusive, se assemelhavam nas colônias. Formas de soberania que, em determinada proporção, resistem até os dias de hoje nas formas de exclusão, da precarização, do abandono, na ausência de políticas assistenciais e inclusivas.

Mbembe (2003; 2016; 2017; 2018) traz à baila o fato de que, mesmo nos Estados, hoje, pretensamente democráticos, o fazer colonial, inaugurado pela modernidade, nunca foi de fato abandonado. O “deixar morrer” veio acompanhado de um aparato intrincado e bem engendrado que garante ao Estado o poder de fazer morrer. A isso, o filósofo chama Necropolítica.

Em suma, Mbembe (2016; 2018) desenvolve o conceito de Necropolítica para ampliar e radicalizar a noção de biopoder formulada por Michel Foucault. Enquanto Foucault discute como o poder moderno regula a vida (biopolítica), Mbembe enfatiza que, em muitas sociedades, o poder se exerce primariamente pelo controle da morte, decidindo quem deve viver e quem deve morrer.

¹¹ De acordo com Silveira (2020; 2022), em 2003, Achille Mbembe utilizou o termo pela primeira vez em uma publicação na revista estadunidense *Public Culture*, que foi traduzido para o português somente em 2016, para a revista *Arte e Ensaios*, vinculada ao Programa de Pós-Graduação (PPG) de Artes Visuais da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e lançado, posteriormente, como livro pela editora n-1 em 2018.

Foucault (2012), ao elaborar a ideia de biopoder, argumenta que, a partir do século XVIII, os Estados passaram a exercer poder sobre a vida das populações, regulando nascimentos, mortalidade, saúde e comportamentos. A biopolítica, portanto, é um mecanismo de controle da vida em nome da produtividade e do bem-estar social.

No entanto, Foucault também menciona o papel da soberania na decisão de deixar morrer, principalmente em regimes totalitários ou coloniais. Mbembe (2017; 2018) expande essa perspectiva e propõe a necropolítica, que se concentra não na administração da vida, mas no governo da morte. Ele analisa como Estados e sistemas de poder estruturam zonas de morte, onde determinadas populações são consideradas descartáveis e podem ser exterminadas sem consequências políticas ou morais significativas.

Esse fenômeno ocorre em diversos contextos, como; i) Colonialismo e Racismo no qual Mbembe (2003) usa o colonialismo como exemplo máximo da necropolítica, pois o poder colonial não apenas regula a vida, mas determina quem merece viver e quem pode ser sacrificado, ii) Guerras e Estados de Exceção que regulam os conflitos armados, genocídios e políticas de segurança que justificam a violência extrema fazendo parte da necropolítica e iii) Política e Segurança Pública que refletem nas sociedades contemporâneas, práticas como a violência policial contra populações consideradas as margens da sociedade (no Brasil, onde favelas e periferias são zonas de exceção) evidenciam a aplicação da necropolítica.

Pensando a partir do conceito de necropolítica, tem-se a elaboração de problematizações sobre instâncias que levam a justificativas histórico, social e culturalmente estabelecidas de legitimação da dominação e da eliminação de corpos desviantes [...], silenciados e lançados ao apagamento – via instauração de processos de dessubjetivação. Desde que foi escravizado, o negro se viu inserido em processos de construção de uma não-humanidade, de uma não-racionalidade a partir de práticas que rotularam e reforçaram a necessidade de ver seu corpo como força de trabalho que serviu de combustível e fator impulsionador do desenvolvimento do capitalismo (Silveira, 2022, p. 187).

Enquanto o biopoder regula e disciplina corpos para aumentar sua produtividade e integrá-los à sociedade, a necropolítica cria corpos matáveis, que podem ser eliminados ou relegados à morte lenta, seja por violência direta, seja pela negação de direitos básicos, como saúde, educação e moradia. Logo, segundo Souza e Orlandi (2023), uma política de normalização e normatização da morte pelo poder do soberano, seja ele um presidente, ou primeiro ministro, nos dias atuais, sem que a este lhe seja imputado crime, pois segundo o autor “a morte é o ponto no qual, destruição, supressão e sacrifício constituem uma despesa tão irreversível e radical – e sem reservas –, que já não podem ser determinados como negatividade” (Mbembe, 2016, p. 126).

As políticas públicas, por definição, deveriam garantir direitos e promover o bem-estar social. No entanto, quando analisadas sob a ótica da necropolítica, muitas dessas políticas podem ser percebidas como dispositivos que não apenas gerenciam vidas, mas também reforçam desigualdades e tornam certos corpos mais vulneráveis à morte.

Em diversas nações, políticas de segurança pública resultam na militarização da polícia e no aumento da letalidade estatal, sobretudo em territórios marginalizados. No Brasil, por exemplo, a "guerra às drogas" justifica operações policiais em favelas que frequentemente resultam na morte de pessoas negras e periféricas. Aqui, a necropolítica se manifesta na escolha de quais vidas podem ser sacrificadas em nome da "ordem" e do "progresso".

A pandemia da COVID-19 evidenciou como políticas públicas podem ser estruturadas de maneira necropolítica. A falta de acesso a vacinas, a negação da gravidade da doença por parte de governos e a precarização do sistema de saúde em países do Sul Global demonstraram que certas populações foram deliberadamente deixadas à morte.

A necropolítica também opera em políticas públicas que negam direitos a determinados grupos. A ausência de políticas eficazes contra a transfobia, por exemplo, expõe travestis e pessoas trans a uma expectativa de vida reduzida. A falta de acesso à saúde, ao mercado de trabalho e à proteção estatal reforça essa lógica de exclusão e morte. Sendo assim, como fuga desta máxima,

O fundamental é que as existências trans transgridem os limites definidos para o corpo, as sexualidades, o gênero e o binarismo impostos no capitalismo como mecanismos de controle social de acordo com as necessidades da organização econômica. [Logo,] São existências que expressam e afirmam na dimensão do gênero, a transgeneridade, a ageneridade e a não binaridade. [Portanto,] Na dimensão da sexualidade expressam a homossexualidade, a bissexualidade, a panssexualidade e a assexualidade. E na dimensão do corpo trazem à tona a intersexualidade. [Ademais,] Explodindo os esquemas coloniais de existência, quebram os estereótipos de masculino e feminino e o condicionamento da sexualidade à reprodução, imprescindível à produção do exército industrial de reserva, ao enquadramento e ao controle das subjetividades e das objetividades produzidas pelas diversas identidades (Silva e Duarte, 2024, p. 95, acréscimos meus).

Igualmente, as fronteiras de países desenvolvidos são um exemplo clássico de necropolítica. As políticas migratórias restritivas resultam na morte de milhares de pessoas tentando cruzar desertos, mares ou zonas militarizadas. O Mediterrâneo se tornou um cemitério para imigrantes africanos, assim como a fronteira entre México e Estados Unidos da América. O Estado, ao decidir quem pode ou não entrar, define indiretamente quem vive e quem morre.

Ao analisar políticas públicas sob a lente da necropolítica, percebe-se que nem todas as vidas são tratadas com o mesmo valor. O Estado, ao invés de ser apenas um garantidor de direitos, muitas vezes age como um agente da morte para certos grupos. Desconstruir essa lógica exige políticas públicas que reconheçam e combatam essas desigualdades, garantindo que vidas vulnerabilizadas tenham o mesmo direito à existência e ao bem-estar. Por conseguinte,

As demandas e as lutas por emancipação social e reconhecimento da diversidade, hoje, no Brasil, extrapolam a esfera do Estado. Começam a indagar e a tensionar, também, uma parte do mundo capitalista que sempre fingiu não se importar com a relação desigualdade e diversidade. Há um movimento de pressão para que as políticas públicas e o mercado se abram à diversidade e a reconheçam não só como algo próprio do acontecer humano, mas como um direito. É a força dos

Por conseguinte, a construção de uma sociedade democrática demanda ações estatais que enfrentem as desigualdades históricas e protejam populações vulnerabilizadas. As políticas afirmativas representam instrumentos concretos do Estado para a promoção da equidade e a correção de desproteções sistêmicas. Entretanto, para compreender a profundidade de suas implicações, é necessário situá-las dentro da lógica do biopoder, da biopolítica e da necropolítica.

Segundo Foucault (2012, p. 141), o biopoder é "a multiplicidade de técnicas destinadas a submeter os corpos e controlar as populações". Trata-se, portanto, de um conjunto de práticas que regula a vida em sociedade, distribuindo riscos, protegendo determinados grupos e, por vezes, abandonando outros à própria sorte. A biopolítica, enquanto racionalidade moderna, é a expressão desse poder que "faz viver e deixa morrer" (Foucault, 2012, p. 144).

As políticas afirmativas, nesse contexto, emergem como tentativas de subverter dinâmicas tradicionais de exclusão. Como afirmam Silvério e Silva (2004), as ações afirmativas são instrumentos que visam reparar injustiças históricas, reconhecendo a diversidade como princípio educativo e social. Não se trata, portanto, de conceder privilégios, mas de criar condições para a efetiva igualdade de oportunidades, enfrentando séculos de exclusão e violência.

Entretanto, Foucault (2012) também alertava que, na modernidade, a gestão da vida se torna ambivalente: se por um lado protege, por outro, também pode selecionar quais vidas devem ser salvas ou descartadas. Essa ambivalência é aprofundada na concepção de necropolítica de Achille Mbembe (2018), para quem "o poder de matar ou deixar viver é a essência da soberania" (Mbembe, 2018, p. 66). Em suas palavras, "necropolítica é a subjugação da vida ao poder da morte" (Mbembe, 2018, p. 66).

Sendo assim, a necropolítica se manifesta de forma concreta em sociedades marcadas pelo racismo estrutural, como o Brasil. Jovens negros, indígenas, pessoas trans e travestis são, cotidianamente, expostos a condições de extrema vulnerabilidade, encarceramento em massa e violência letal. Como aponta Mbembe (2018, p. 78), "a necropolítica opera por meio da criação de zonas de morte, onde a soberania significa o direito de matar sem julgamento".

Nesse cenário, as políticas afirmativas se apresentam como práticas que resistem à lógica necropolítica, buscando garantir a vida digna dos sujeitos historicamente desprotegidos. A implementação da Lei nº 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas (Brasil, 2012), é exemplo desse esforço. Conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, Brasil, 2022), a política resultou em um crescimento significativo da presença de estudantes pretos, pardos e indígenas no ensino superior federal.

De acordo com Fraser (2020), uma teoria crítica da justiça deve integrar tanto a

redistribuição de recursos quanto o reconhecimento de identidades culturais marginalizadas. Políticas afirmativas, assim, alinham-se à construção de uma justiça social ampliada, que não apenas distribui bens, mas também reconhece a dignidade e a história de luta de diferentes grupos. Contudo, Joaquim Benedito Barbosa Gomes (2001, p. 29) adverte que "as ações afirmativas devem ser entendidas como medidas transitórias, necessárias enquanto subsistirem as condições de desigualdade que justificam sua adoção". Portanto, seu caráter não é de perpetuação, mas de superação de desigualdades.

Em síntese, políticas afirmativas, analisadas à luz das teorias do biopoder, da biopolítica e da necropolítica, constituem-se como mecanismos fundamentais de enfrentamento das desproteções e de afirmação da vida. Elas desafiam as práticas necropolíticas ao reivindicar que todas as vidas, especialmente aquelas historicamente precarizadas, importam, e merecem dignidade, respeito e direitos plenos.

Assim sendo, de acordo com Souza (2006) e Gomes (2017), os debates sobre políticas públicas implicam responder à questão sobre o espaço que cabe aos governos na definição e implementação de políticas públicas. As autoras, portanto, não partilham da ideia de que o Estado (ou os governos que decidem e implementam políticas públicas ou outras instituições que participam do processo decisório) reflète tão-somente as pressões dos grupos de interesses e dos movimentos sociais. Segundo elas, essa seria a versão mais simplificada do pluralismo. Logo, as autoras também não defendem que o Estado opta sempre por políticas definidas exclusivamente por aqueles que estão no poder. Essa, segundo elas, seria fruto de versões simplificadas do elitismo. E nem tampouco advogam que servem apenas aos interesses de determinadas classes sociais, como afirmam as concepções estruturalistas e funcionalistas do Estado.

2.3 POLÍTICAS PÚBLICAS

Antes de entrar no campo das políticas públicas que é um dos pontos desta dissertação, acho prudente perpassar sobre uma breve visão do que é política, mas afinal o que é política? É uma pergunta que poderia responder rapidamente, mas ao mesmo tempo em que a mesma é simples, torna-se complexa, sendo um conceito amplo. Segundo Maria das Graças Rua (2000) e Silva (2021), em uma definição simples, a política se trata de uma resolução pacífica de conflitos, ou melhor a política consiste no conjunto de procedimentos formais e informais, que demonstram relações de poder e que, a grosso modo, busca resolver os conflitos quanto a bens públicos. Portanto, segundo a primeira autora,

As sociedades modernas têm, como principal característica, a diferenciação social. Isto significa que seus membros não apenas possuem atributos diferenciados (idade, sexo, religião, estado civil, escolaridade, renda, setor de

atuação profissional e etc.), como também possuem ideias, valores, interesses e aspirações diferentes e desempenham papéis diferentes no decorrer da sua existência. Tudo isso faz com que a vida em sociedade seja complexa e frequentemente envolva conflito: de opinião, de interesses, de valores e etc. Entretanto, para que a sociedade possa sobreviver e progredir, o conflito deve ser mantido dentro de limites administráveis. Para isto, existem apenas dois meios: a coerção pura e simples e a política. O problema com o uso da coerção é que, quanto mais é utilizada, mais reduzido se torna o seu impacto e mais elevado se torna o seu custo (Rua, 2000, p. 01).

Outrossim, coadunando com Ruas (2000) e Silva (2021), as políticas públicas (*policies*), por sua vez, são *outputs*, resultantes das atividades políticas (*politics*), portanto, compreendem o conjunto das decisões e ações relativas à alocação imperativa de valores. Nesse sentido é necessário distinguir entre política pública e decisão política. Uma política pública geralmente envolve mais do que uma decisão e requer diversas ações estrategicamente selecionadas para implementar as decisões tomadas. Já uma decisão política corresponde a uma escolha dentre um panorama de alternativas, conforme a hierarquia das preferências dos atores envolvidos, expressando - em maior ou menor grau - uma certa adequação entre os fins pretendidos e os meios disponíveis.

Portanto, e as políticas públicas o que são? Para elucidar este questionamento, reflito sobre essa indagação inicial, ao passo que proponho o entendimento que ela é um campo de conhecimento, além de ser uma ação para mudar alguma realidade. Coadunando com Souza (2006) e Silva (2021), saliento que esse campo do conhecimento denominado políticas públicas, engloba instituições, regras e modelos que regem sua decisão, elaboração, implementação e avaliação.

Para Secchi (2016), é o campo da ciência social dedicado ao estudo de política pública, que é conhecida na literatura internacional como *policy sciences*, sendo que tem sua origem na publicação do livro *The policy Sciences* de 1951 de autoria de David Lerner e Harold Dwight Lasswell, (um dos fundadores da área da políticas públicas) e que a ciência da política pública possui três características originárias, sendo elas normatividade, multidisciplinaridade e foco na resolução de problemas públicos, os autores salientam que a ciência da Política Pública se desmembra da Ciência Política e recebeu uma carga de conhecimentos de outras áreas do conhecimento como Economia, Sociologia, Administração pública e o Direito entre outras.

Logo, o objetivo da presente seção é desenvolver uma discussão do procedimento científico nas *policy sciences*, termo que designa o estudo das políticas públicas como uma ciência aplicada, de acordo com Andrews (2005). Portanto, diferentemente de estudos sobre políticas públicas desenvolvidos dentro do campo da Ciência Política, as *policy sciences* representam a intenção da aplicação do conhecimento científico na solução de problemas de políticas públicas. Foi Lasswell (1951) quem estabeleceu as *policy sciences* como um novo campo de conhecimento, argumentando que o processo de políticas públicas (*policy process*) merece ser considerado como um objeto de estudo próprio, observando que a delimitação dessa área específica de conhecimento implica o desejo de aumentar a racionalidade das decisões de organizações públicas.

Segundo Lasswell (1951), as *policy sciences* caracterizam-se por uma orientação para as políticas (*policy orientation*) que penetra todas as demais especializações científicas. Assim, as *policy sciences* fazem uso de todas as demais áreas do conhecimento humano e sua identidade é dada, de um lado, pelo interesse no processo das políticas públicas e, de outro, pela necessidade de incorporar inteligência a esse processo. O foco de atenção dessa nova área de estudos, argumenta Lasswell (1951), é necessariamente mais estreito do que o campo das Ciências Sociais e Sociológicas, que possuem outros objetos de investigação.

Em suma, as políticas públicas são ações planejadas e implementadas pelo Estado, com o objetivo de atender às necessidades da população e promover o bem-estar social. Elas abrangem áreas como saúde, educação, segurança, habitação, assistência social e meio ambiente, sendo fundamentais para reduzir desigualdades e garantir direitos. Dessa forma, as políticas públicas são respostas do governo a demandas sociais. Elas podem surgir da pressão popular, de evidências científicas ou de compromissos políticos. Seu objetivo é resolver problemas coletivos e melhorar a qualidade de vida, especialmente de grupos historicamente marginalizados. Ou nos dizeres de Souza, 2006, p. 24, trago a definição da autora, como sendo um

Campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações e ou entender por que e como as ações tomaram certo rumo em lugar de outro (variável dependente). Em outras palavras, o processo de formulação de política pública é aquele através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real (grifos da autora).

Para serem eficazes, essas políticas precisam ser bem planejadas, implementadas e avaliadas. Isso envolve a participação de diversos atores, como governo, sociedade civil, setor privado e organismos internacionais. As políticas públicas podem ser classificadas de diferentes formas, sendo uma das mais conhecidas a tipologia de Theodore Lowi (1972), que as divide em três categorias principais; a) Políticas Redistributivas que buscam reduzir desigualdades socioeconômicas, transferindo recursos de um grupo para outro. Exemplo: programas de transferência de renda, como o Bolsa Família, b) Políticas Distributivas nas quais beneficiam grupos específicos sem prejudicar outros setores. Exemplo: investimentos em infraestrutura, subsídios agrícolas ou incentivos para pequenas empresas, c) Políticas Reguladoras que definem regras e limites para garantir o funcionamento equilibrado da sociedade e do mercado. Exemplo: leis ambientais, regulamentação do trabalho e normas de segurança sanitária e outra tipologia que inclui d) Políticas Sociais (educação, saúde, assistência social), econômicas (fomento ao crescimento, geração de empregos) e ambientais (sustentabilidade e proteção de recursos naturais).

Ademais, o processo de formulação e implementação de políticas públicas pode ser dividido em cinco etapas/ciclos principais; i) Identificação do problema, na medida do reconhecimento da necessidade de intervenção estatal, ii) Formulação no que tange à elaboração

de propostas e definição dos objetivos e estratégias, iii) Tomada de decisão no que refere-se à aprovação das medidas por autoridades competentes, iv) Implementação no referente a execução das ações planejadas e por fim, v) Avaliação que consiste no monitoramento dos resultados e possíveis ajustes. A participação da sociedade nesse ciclo é fundamental para garantir que as políticas atendam às reais necessidades da população.

Mesmo sendo essenciais, muitas políticas públicas enfrentam desafios, como a falta de financiamento, como os cortes no orçamento podem comprometer a continuidade e eficácia das ações. A burocracia e corrupção que geram processos lentos e desvios de recursos prejudicam a implementação, a falta de planejamento e avaliação, pois, sem monitoramento adequado, políticas podem ser ineficazes ou até prejudiciais e desigualdade regional no que afeta alguns territórios receberem mais investimentos do que outros, agravando disparidades.

O Brasil possui diversas políticas públicas bem-sucedidas, como o Sistema Único de Saúde (SUS), que garante atendimento gratuito, o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), que fornece merenda para milhões de estudantes, o Sistema Único de Assistência Social (SUAS), instituído pela Política Nacional de Assistência Social (PNAS) em 2004, constitui o modelo organizativo da assistência social no Brasil, baseado na lógica dos sistemas públicos universais de proteção social. Conforme aponta a legislação e a literatura especializada (Brasil, 2005), o SUAS organiza, de forma descentralizada e participativa, a gestão das ações socioassistenciais, integrando esforços da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) é um instrumento fundamental para o financiamento da educação básica pública no Brasil. Criado em 2006 para substituir o antigo Fundef (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), e renovado de maneira permanente pela Emenda Constitucional nº 108/2020, o FUNDEB visa garantir a redistribuição de recursos entre os entes federados, promovendo equidade no acesso e na qualidade da educação. No entanto, o país também enfrenta desafios, como a precarização da educação e a violência urbana, que demandam políticas mais eficientes e inclusivas.

Para a promoção da diversidade e da inclusão, especialmente de crianças e adolescentes trans, o FUNDEB é essencial porque viabiliza investimentos em formação inicial e continuada de professores, na revisão dos projetos pedagógicos, na melhoria da infraestrutura escolar e na oferta de práticas pedagógicas mais inclusivas e acolhedoras. O financiamento adequado é, portanto, condição indispensável para que a educação pública avance na construção de ambientes educativos democráticos, pluralistas e comprometidos com os direitos humanos.

Portanto, as políticas públicas são ferramentas essenciais para garantir direitos e reduzir desigualdades. Seu sucesso depende de um planejamento sólido, transparência na execução e, de maneira indissolúvel, da participação social. Para que sejam realmente eficazes, é necessário um compromisso contínuo do Estado e da sociedade na construção de um país mais justo e igualitário.

2.4 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

A reflexão só é reflexão se aponta para a prática.

Paulo Freire

Se políticas públicas é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer, políticas públicas educacionais é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em educação. Porém, educação é um conceito muito amplo para se tratar das políticas educacionais. Isso quer dizer que políticas (públicas) educacionais é um foco mais específico do tratamento da educação, que em geral se aplica às questões escolares. Em outras palavras, pode-se dizer que políticas públicas educacionais dizem respeito à educação escolar, de acordo com Oliveira (2010) e Smarjassi e Arzani (2021). Logo,

As políticas públicas em Educação representam um desafio e, ao mesmo tempo, uma necessidade para moldar o futuro no mundo. Todos os países enfrentam desafios educacionais únicos que estão profundamente interligados com os seus contextos socioeconômicos, políticos e culturais. Abordar estas questões por meio de políticas públicas é essencial para reduzir as desigualdades sociais e promover o desenvolvimento sustentável (Mello, 2024, p. 01).

Destarte, segundo Smarjassi e Arzani (2021), as políticas públicas em Educação consistem em programas ou ações elaboradas em âmbito governamental que auxiliam na efetivação dos direitos previstos na Constituição Federal; um dos seus objetivos é colocar em prática medidas que garantam o acesso à Educação para todas as pessoas. Nas políticas públicas em Educação estão contidos, em tese, dispositivos que garantem a Educação a todos, bem como a avaliação e ajuda na melhoria da qualidade do ensino no país. A partir dessa definição de políticas públicas educacionais, é preciso avaliar criticamente em que medida, no que se refere o direito à Educação, elas têm sido concretizadas, isto é, se de fato têm sido corporificadas.

Outrossim, As políticas públicas educacionais são um conjunto de diretrizes, programas e ações governamentais voltados para a promoção da educação, buscando garantir acesso, qualidade e equidade no ensino e na aprendizagem. Essas políticas são fundamentais para o desenvolvimento social e econômico de um país, pois influenciam diretamente a formação da população e na redução das desigualdades. Pois,

As políticas, particularmente as políticas educacionais, em geral são pensadas e escritas para contextos que possuem infraestrutura e condições de trabalho adequadas (seja qual for o nível de ensino), sem levar em conta variações enormes de contexto, de recursos, de desigualdades regionais ou das capacidades locais

(Ball e Mainardes¹², 2011, p. 13).

Frente aos desafios postos e mencionados nesta dissertação, as pesquisas nas políticas públicas em Educação permitem compreender, avaliar e melhorar a forma como os sistemas educacionais funcionam e como podem ser reformados para melhor perceber e atender as necessidades dos/das estudantes e da sociedade. Se feitas com uma abordagem transdisciplinar, recorrendo a campos como economia, sociologia, psicologia e ciência política, abordando questões complexas em ambientes educacionais, podem causar um impacto efetivo na área da Educação, conforme elucidam Mello (2024) e Mello e demais autores (2022).

Logo, os principais aspectos das políticas públicas educacionais deveriam ser; i) Acesso à educação no qual o Estado deve garantir que todas as pessoas tenham acesso à educação básica e superior, independentemente de sua condição social. Isso envolve a criação de escolas, a oferta de vagas e políticas de inclusão, permanência, acolhimento ii) Qualidade do ensino, para além do acesso, é necessário que o ensino seja de qualidade, o que exige investimentos em formação inicial e continuada dos profissionais de educação, currículo, infraestrutura e materiais didáticos adequados e adaptáveis a realidade local e nacional, iii) Equidade e inclusão, pois as políticas educacionais devem garantir que grupos sócio e historicamente marginalizados, como pessoas com deficiência, indígenas, quilombolas, ribeirinhos e a comunidade LGBTQIAPN+, tenham acesso igualitário e sejam respeitados, acolhidos, protegidos e inclusos em seus espaços de aprendizado e iv) Avaliação e monitoramento que consistem na implementação de políticas educacionais que deve ser acompanhada por sistemas de avaliação, como o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) no Brasil, dentre outros, para garantir que os objetivos estejam sendo alcançados, caso contrário, propor mudanças e novos objetivos/metapas. Ademais,

A relação entre políticas públicas e diversidade está no cerne das mudanças do mundo. A onda imigratória enfrentada pela Europa, América Latina, América do Norte e outras regiões do mundo, fruto da busca por sobrevivência e dignidade daqueles que perderam tudo por causa da guerra, dos governos autoritários, do terrorismo, do fundamentalismo e do capitalismo exacerbado, colocam questões ligadas ao direito à diversidade para os Estados, os governos e suas políticas (Gomes, 2017, p. 10).

À guisa de conclusão, as políticas públicas educacionais desempenham um papel fundamental na promoção do direito à educação, garantindo acesso, permanência, acolhimento, inclusão e qualidade no ensino e na aprendizagem. Elas resultam de um conjunto de diretrizes, ações e programas formulados pelo Estado, com o objetivo de reduzir desigualdades e assegurar

¹² Frente ao desafio de pensar as tendências, perspectivas e dinâmicas desencadeadas pelas/nas políticas educacionais contemporâneas, os pesquisadores Stephen J. Ball e Jefferson Mainardes organizaram o livro *Políticas Educacionais: questões e dilemas* (2011), cujo próprio título já indica a leitura para as discussões atinentes ao campo da educação e, especificamente, ao das políticas educacionais. Dentre os compromissos da obra está a preocupação em gerar ambiência para o estabelecimento de um debate que não se mobilize pela univocidade das formas de pensar as questões e os dilemas das políticas educacionais, mas que favoreça a expressão dos diferentes enfoques e perspectivas teórico-metodológicas como salientam Costa e Torres (2013).

oportunidades educacionais equitativas para toda a população. Dessa forma, a implementação e avaliação contínua dessas políticas são essenciais para o desenvolvimento social e econômico, visto que uma educação de qualidade impacta diretamente na formação cidadã e no progresso de uma nação.

2.5 POLÍTICAS PÚBLICAS E DIVERSIDADE

As políticas públicas educacionais desempenham um papel fundamental na promoção do direito à educação, garantindo acesso, permanência e qualidade no ensino para todas as pessoas, independentemente de suas condições e/ou orientações sociais, econômicas, sexuais, culturais ou identitárias, visando com isso, transformação social. Logo, “a transformação social, no entanto, só é possível quando o autorreconhecimento crítico é construído” (Passos, 2022, p. 51). Quer dizer, é urgente que os/as estudantes oriundos(as) de realidades subjugadas reflitam e inflexionem como se consomem suas existências nos campos educacionais e sociais, de acordo com Borges (2024).

A utilização do termo Diversidade sempre em mim causa um certo incômodo. Com o termo em si, não há nenhum problema, já que este significa a consideração do plural, do que é diverso. Contudo, a “diversidade” acaba sendo massivamente utilizada em empresas, espaços institucionais e em outros campos, sempre associada a uma lógica da igualdade, o que pode continuar causando reproduções de opressões.

Sendo assim, associar a Diversidade com Igualdade acaba por gerar um processo de uniformização, orientado à uma padronização dos corpos, comportamentos e existências. É como se a pluralidade fosse vista, mas ainda é entendido que para haver uma aceitação desse “plural” deve haver um certo alinhamento com os “iguais”, ou seja, um enquadramento com as normas vigentes.

Apesar da diversidade ser reconhecida, o que comumente ocorre é uma tentativa de integração dos “diversos”, uma incorporação ao sistema hegemônico, porém, essa incorporação não faz com que as estruturas sociais sejam movimentadas, as hierarquias permanecem, não se mexe nas matrizes da sociedade que ainda definem quais corpos são vivíveis e respeitáveis e quais podem continuar sendo marginalizados e discriminados. Além disso,

[...] Esses sujeitos sociais e políticos constroem a narrativa e a reivindicação de que as suas lutas, desigualdades e diferenças devem ser objeto de políticas públicas. Não basta ao Estado, enquanto instituição política, jurídica e administrativa, e aos governos, enquanto a esfera pública responsável por administrá-lo, desenvolverem políticas sociais, de combate à pobreza, à fome, ao desemprego. Eles precisam considerar que o trato desigual e inferiorizante dado à diversidade acentua a situação de desigualdade para determinados coletivos sociais, colocando-os em uma situação ainda mais precária no mundo das grandes desigualdades. Estas incidem de maneira mais ou menos perversa não somente devido à situação de pobreza, de desemprego, de localização geográfica e regional. Elas pesam ainda mais de acordo com o pertencimento étnico-racial, o gênero, a sexualidade, a idade, a deficiência (Gomes, 2017, p. 11).

É como se houvesse – e de fato há – uma certa tolerância para quem deve ser respeitado, quem pode ser integrado a sociedade, quem merece ser incluído como ser-humano nos espaços sociais. Implicitamente (ou explicitamente) é dito: quer-se o diverso, mas não se quer o diferente. A “diferença” é frequentemente compreendida como um problema a ser resolvido, algo a ser consertado, trazida para o “normal” o mais rápido possível ou ser descartada.

A questão da diferença deve assumir uma importância especial nas lutas e se transformar em um direito: não apenas no direito dos diferentes desejarem e poderem serem iguais, mas também no direito de afirmar-se a diferença em suas múltiplas especificidades. O desafio que dever-se-ia engajar não tem de ser pautado unicamente em transformar-se para que a sociedade aceite, mas mudar a sociedade para que ela seja aceitável para todos, todas e todes, pois, “não há políticas públicas para a diversidade sem democracia, assim como não há democracia sem políticas públicas para a diversidade”, de acordo com Gomes (2017, p. 20).

Por conseguinte, segundo Cida Bento (2022), em seu livro *O pacto da branquitude*¹³, o termo “diversidade” pode se transformar em uma armadilha, pois são abundantes os estudos que mostram que raça e gênero são estruturantes no quadro de desigualdades brasileiras, e, sendo assim, diversidade não pode servir para relativizar que todos sofrem algum tipo de discriminação e que vamos combater todas as formas disso.

Claro que se deve combater todas as formas de discriminação, mas tem-se que diferenciar aquelas cuja violência está na base de um verdadeiro genocídio, como o que observa-se cotidianamente com relação à população negra. Ela se manifesta em diferentes esferas e em todas as etapas da vida, começando na educação infantil, como mostram estudos sobre este tema quando fala-se em ambientes escolares públicos.

De fato, falar em políticas de diversidade e equidades, é abordar algo que vai além da variedade de aparências, histórias e culturas. Trata-se de valores atribuídos aos diferentes grupos, à sua cultura e história, gerando estigma, preconceito, racismo e discriminação, ou seja, estou falando de julgamento de valor. O diverso, o diferente, é definido a partir da comparação com o branco, que é considerado “a referência”, “o universal”. Tudo que se afasta dessa referência, ou “modelo”, pode ser considerado inapropriado e provoca exclusão e discriminação seja na educação, no trabalho ou em outras esferas da vida. Por conseguinte, “Entender a urgência das políticas para a diversidade é compreender que direitos iguais significam a presença dos sujeitos diversos em condições de igualdade nos vários lugares, setores e espaços sociais, como elucidada

¹³ Evoco que esta seja uma interpretação minha do que eu entendo por diversidade (até porque nem sempre falar do diverso é falar sobre qualquer coisa relacionada às LGBTQIAPN+). Essa é só uma elucubração retirada de um desenvolvimento muito maior que ela realiza em seu livro. Portanto, Cida Bento (2022) considera as pautas de gênero e sexualidade o tempo inteiro em seus escritos, mas claro que por seu livro falar do pacto narcísico da branquitude, seu foco vai ser em questões raciais. Sua crítica é como usam da “diversidade” para tratar de um todo, sem olhar para especificidades, para questões estruturais. A crítica é, por exemplo, para o “todas as vidas importam” logo após alguém enunciar “que Vidas Negras Importam”. Ou seja, como o discurso da diversidade acaba invisibilizando pontos que precisam ser considerados com atenção devida, e não apenas como algo diferente do que é estabelecido da norma, assim como qualquer outra diferença.

Gomes (2017, p. 21).

Portanto, para serem efetivas, essas políticas devem considerar a diversidade como princípio, assegurando uma educação inclusiva e equitativa, que respeite e valorize as múltiplas identidades, realidades e necessidades da população. Pois, “a melhor abordagem seria aquela que combina a aceitação da identidade humana genérica com a aceitação da identidade de diferença” (Munanga, 2022, p. 127). Assim, a construção de um sistema educacional verdadeiramente democrático depende da formulação e implementação de estratégias que combatam desigualdades estruturais, culturais e promovam um ambiente de aprendizagem plural, acolhedor e livre de discriminação. Desta forma,

[...] As políticas para a diversidade não devem ser vistas como um problema, um incômodo, uma ação de cunho simplesmente partidário ou algo que deva ser calado e invisibilizado. Quando reconhecemos a importância dessas políticas no conjunto das políticas públicas, nos colocamos no cerne da luta por direitos e, dentre estes, o direito à diversidade (Gomes, 2017, p. 21).

Como aponta Sueli Carneiro (2005; 2019), a educação não pode ser neutra diante das opressões; ao contrário, deve ser um instrumento de emancipação e transformação social. Nesse sentido, políticas educacionais comprometidas com a diversidade precisam reconhecer e enfrentar o racismo, o sexismo, a transfobia e outras formas de exclusão, garantindo que o ambiente escolar seja um espaço de valorização das identidades e saberes historicamente marginalizados. Pois,

a questão da diversidade e do reconhecimento das diferenças faz parte hoje da pauta de discussão de todos os países do mundo, mesmo daqueles que antigamente poderiam ser considerados como monoculturais e monolíngüísticos. O tráfico humano dos africanos chamado tráfico negreiro, tanto no mundo árabe como no ocidental e as migrações de todos os tempos juntaram num mesmo território geográfico descendentes de povos, etnias, culturas e línguas diversas. Isso é um dado da história da humanidade que não podemos mudar, mas a inércia das consequências e legados dessa história continua a produzir efeitos perversos nas relações entre comunidades e pessoas, frutos desses encontros históricos (Munanga, 2022, p. 117).

Somente por meio de uma educação antirracista, inclusiva e crítica será possível construir uma sociedade mais justa e democrática que na contramão da globalização neoliberal homogeneizante que quer arrastar todas as pessoas para o mesmo fosso, corre paralelamente em todo o mundo o debate sobre a preservação da diversidade como uma das riquezas da humanidade, conforme relata Munanga (2022). Sendo uma questão fundamental que se coloca em toda parte, ainda de acordo com o autor, é como combinar sem conflitos a liberdade individual com o reconhecimento das diferenças culturais e as garantias constitucionais que protegem essa liberdade e essa diferença.

Ademais, uma definição de diversidade, de maneira incidental, mas intensa e necessária, que eu pego de empréstimo na dissertação em Políticas Públicas, intitulada *É babado, macho!*

Pedagogia do Pajubá: um ebó na encruzilhada para transgressão do (cis)tema (2025) de autoria de Fábio Henrique Pereira dos Santos Borges, na qual ele problematiza e conceitua a Pedagogia do *Pajubá*, na perspectiva da escrita de si como fundamento em diálogo com a sua corporeidade, atravessado pela subjetividade, a fim de colocar em xeque a cisheteronormatividade e o colonialismo-racismo. Ao indagar-se se é possível desenvolver práticas pedagógicas através das encruzilhadas e de uma *queerização* do currículo, pois, coadunando com Borges (2024; 2025), eu diria que sim, e esta encruzilhada (diversidade, na minha leitura) transforma-se em um caminho (encruzo) de análise indispensável em despertar na sua pesquisa a tensão sobre a pedagogia hegemônica, para uma política subversiva na educação.

Sendo assim, diversidade em Borges (2025) pode ser entendida como

[...] uma Pedagogia do *Pajubá* que pretende libertar uma produção criativa sem as amarras imperialistas, pois é a afirmação da diferença, cria um *novo ethos*, emerge a partir do corpo, da pele, das cicatrizes e das dores. Ela é *queerizada*, não-binária, preta, periférica, feminina, fluida, caótica... A Pedagogia do *Pajubá* é *queer*, sob a égide da transgressão, pode soar até agressiva e incômoda,[...] para alguns simplesmente uma lamúria e um devaneio tolo, mas é ao mesmo tempo e sobretudo poética, reflexiva e reflexa, inclusiva, simbolicamente ancestral e corpórea, entende e respeita as travessias, é a narrativa dos corpos-territórios por vozes da diversidade, das diferenças, mas o diferente aqui se sustenta na sensibilidade política de Audre Lorde, na pedagogia engajada de bell hooks e de tantas outras feministas negras, na pedagogia desobediente de Thiffany Odara, na pedagogia das travestilidades de Maria Clara Araújo dos Passos, na pedagogia das encruzilhadas de Rufino, na pedagogia da esperança de Paulo Freire e de tantos corpos diaspóricos. A Pedagogia do *Pajubá* é a contradição representada em Oxumarê, é a pedagogia do Axé de Exu! (Borges, 2025, p. 126-127, grifos do autor).

Ou nos dizeres de Paulo Petronilio Correia e Natália de Souza Duarte (2024), ao qual me alinho, posso também situar diversidade como sendo, o pensar as

[...] Políticas Públicas a partir de uma perspectiva interseccional [sendo] desafiador em tempos sombrios, pois trata-se de trazer não somente a raça para o centro do debate, mas acoplá-la às dimensões de gênero, classe, sexualidade, capacitismo e outros marcadores sociais da diferença. Significa pensar mundos possíveis para não sermos sufocados pela barbárie e pelo fascismo. Significa aquilombar e criarmos condição e possibilidade para enegrecer as Políticas Públicas e inserir suas pautas no contexto educacional. [...] pensar a educação como um agenciamento político e crítico, a partir do feminismo negro e dos estudos decoloniais (Correia e Duarte, 2024, p. 05, acréscimos meus).

Por fim, políticas públicas em e para a diversidade na educação precisa se manifestar, portanto, na emancipação das diferenças e na compreensão do diverso, da alteridade, do estranho, ambas em exercício infinito por meio da transdisciplinaridade, na busca pela promoção de novos(as) autores(ras) em debates no ambiente escolar, amplificando aos(às) estudantes (não) trans que todos(as) têm representatividade curricular, pois, ao mitigar a posição de vítimas, coadjuvantes e de minorias, tem-se

A educação como prática da liberdade não só afirma uma autoestima saudável nos estudantes, mas também promove a capacidade de ser e viver de forma consciente. Ela os ensina a refletir e a agir a fim de ampliar a autorrealização, em vez de ensinar a conformidade com o status quo (hooks¹⁴, 2013, p. 127).

Deste modo, acredito ser necessário impor respeito e visibilidade aos diferentes corpos em suas marcas identitárias, ao passo que isso suscite projetos intersetoriais e com a participação de toda a comunidade escolar, tendo em vista o trabalho de escuta, de compreensão e de lugar de fala, e, acima de tudo, entendendo que as crianças e adolescentes (não) trans têm vontades, desejos e que são partícipes indissociáveis para uma política pública efetiva, democrática, diversa e consciente.

À guisa de conclusão, diversidade é a presença de diferentes identidades, perspectivas e experiências em um espaço. É a representação de uma variedade de origens, culturas, raças, gêneros, habilidades e orientações dentro de uma comunidade ou organização. Ter diversidade significa reconhecer e valorizar a riqueza que cada indivíduo traz consigo. No entanto, a simples presença não garante igualdade de oportunidades ou tratamento justo. A inclusão vai além da mera representação.

É a garantia de que todas as vozes são ouvidas e respeitadas. Uma cultura inclusiva promove um ambiente onde todos se sentem seguros para expressar suas opiniões, ideias e preocupações, sem medo de discriminação ou retaliação. É a criação de espaços onde a diversidade é não apenas aceita, mas celebrada e incorporada em todos os aspectos da vida organizacional. Por fim, o pertencimento é o sentimento de ser genuinamente aceito e valorizado dentro de um grupo ou comunidade. É mais do que apenas estar presente ou ser ouvido; é sentir-se verdadeiramente parte do todo, sentir-se reconhecido e apreciado por quem você é.

O pertencimento é construído através de conexões genuínas, empatia e ações concretas que demonstram que cada pessoa é valorizada e importante para a comunidade. Para criar ambientes verdadeiramente inclusivos e promover o pertencimento, é necessário mais do que apenas reconhecer a diversidade. Requer compromisso com a equidade, justiça e empatia. Significa criar políticas e práticas que promovam a igualdade de oportunidades e tratamento justo para todos. Envolve também ouvir ativamente as vozes marginalizadas, desafiar o *status quo* e trabalhar ativamente para criar um ambiente onde todos, todas e todes se sintam valorizados(as/es) e respeitados(as/es).

No âmbito do DF, da SEEDF, há o documento *Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal – Pressupostos Teóricos* (Distrito Federal, 2014) que trata da diversidade como um dos eixos centrais para a construção de uma educação democrática, plural e inclusiva. Logo, faço uma síntese relacionando como este documento aborda a diversidade.

¹⁴ bell hooks é o pseudônimo, escrito em minúsculas, em homenagem a sua avó materna, da autora e ativista estadunidense Gloria Jean Watkins. Segundo hooks, a escolha foi uma forma de valorizar a coletividade e de evidenciar a importância de suas obras, e não de sua pessoa.

O documento reconhece a diversidade como um dos pilares para o desenvolvimento do currículo da educação básica no DF, partindo do entendimento de que as unidades escolares devem ser espaços que acolham a pluralidade de sujeitos, saberes, culturas, identidades e modos de viver, respeitando as diferentes expressões de raça, etnia, gênero, orientação sexual, religião, condição socioeconômica, regionalidade, entre outras, tendo como princípios; a) Educação como direito, na qual a diversidade é vista como condição para garantir o direito à educação com qualidade social. Não há uma única forma de ser, aprender ou ensinar, e o currículo precisa dialogar com essas múltiplas realidades, b) Currículo antidiscriminatório, afirmando a necessidade de um currículo que confronte preconceitos, discriminações e exclusões, promovendo igualdade de oportunidades e equidade no processo de ensino-aprendizagem, c) Interculturalidade e respeito às diferenças ao valorizar a interculturalidade como prática pedagógica que favorece o diálogo entre diferentes culturas e modos de vida, superando o etnocentrismo, d) Identidades e subjetividades, destacando a importância de reconhecer as múltiplas identidades dos sujeitos, inclusive aquelas relacionadas a gênero e sexualidade, afirmando a necessidade de se combater a LGBTfobia, o racismo, o machismo e outras formas de opressão nos ambientes escolares, e) Formação de professores/as, ao passo que o reconhecimento da diversidade implica também na necessidade de uma formação docente crítica, comprometida com os direitos humanos, a justiça social e a transformação das práticas pedagógicas.

Essa abordagem sustenta a construção de práticas pedagógicas mais empáticas, inclusivas e equitativas, especialmente no que diz respeito ao atendimento de estudantes trans, travestis e não binários, reconhecendo-os/as/es como sujeitos de direitos e de aprendizagem.

O Currículo em Movimento (Distrito Federal, 2014) reconhece a diversidade como um elemento central para a construção de uma educação democrática e inclusiva. Ele se fundamenta em teorias críticas e pós-críticas do currículo, que questionam a neutralidade do conhecimento e destacam a importância de considerar as múltiplas identidades dos sujeitos no processo educativo.

O documento destaca a necessidade de reconhecer e valorizar as diferenças de gênero, raça/etnia, orientação sexual, classe social, entre outras, como aspectos constitutivos da identidade dos/das estudantes. Essa abordagem busca combater práticas discriminatórias e promover a equidade no ambiente escolar .

Há um compromisso explícito com o enfrentamento de todas as formas de discriminação, incluindo racismo, sexismo, homofobia e outras. O currículo propõe ações pedagógicas que visem à inclusão e ao respeito à diversidade, promovendo uma cultura escolar que valorize a pluralidade. Ademais. O currículo enfatiza a importância da formação contínua dos/das professores/as para lidar com as questões de diversidade. Isso inclui a necessidade de desenvolver práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem as diferentes identidades dos/das estudantes, promovendo um ambiente de aprendizagem inclusivo e respeitoso, como já mencionado anteriormente.

Apesar das diretrizes progressistas do Currículo em Movimento (Distrito Federal, 2014),

percebo na prática e na vivência escolares apontarem que sua implementação enfrenta desafios, especialmente no que diz respeito à efetivação das propostas relacionadas à diversidade nas práticas pedagógicas. É necessário um esforço contínuo para que os ambientes escolares não apenas reconheçam a diversidade, mas também a incorporem de forma efetiva em suas ações cotidianas.

2.6 PENSAMENTO DECOLONIAL E ESTUDOS/TEORIA *QUEER*

Inicialmente, pode parecer estranha a articulação entre essas duas correntes de pensamento: o *queer* e o decolonial, já que o pensamento decolonial aponta uma proximidade da teoria *queer* com as teorias concebidas nos países do Norte Global e que, pelo fato do termo *queer* estar em inglês, indicaria uma geopolítica à qual os preceitos decoloniais buscam se contrapor. Porém, é importante ressaltar que a teoria *queer* não intenciona ser externa à colonialidade e nunca é pensada isoladamente dos contextos geopolíticos em que procura ser inserida.

Originado do inglês, o termo *queer* – em tradução livre para português do Brasil como estranho, esquisito, bizarro – era a princípio utilizado de forma pejorativa para xingar e injuriar travestis e homens e mulheres homossexuais. Esse termo tinha seu uso designado para definir qualquer pessoa que estivesse em oposição ao “normal”, era a zombaria que serviria para ofender ou desqualificar alguém.

É difícil definir com exatidão quando os estudos *queer* tiveram início. Embora na década de 1960 já fossem escritos estudos contraculturais críticos quanto à ordem sexual impregnada na época, a sua insurgência aconteceu realmente na década de 1980, com a epidemia da *AIDS*, sigla em inglês para Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (SIDA, em português do Brasil), quando passou-se a pensar e compreender que a sociedade marginalizava e tornava abjeto qualquer pessoa ou grupo social que não se enquadrava na normatividade imposta pelo meio, mais especificamente, os gays, as lésbicas e as pessoas trans.

Os grupos que acabam abalando a ordem/as identidades/o sistema, a “pureza” de uma sociedade heterossexista, passam a ser relegados às margens da comunidade, em que não há políticas públicas que pensem nestes e onde sofrem todos os tipos de discriminações e violências. A partir desses eventos e constatações, foi criada em 1990 a *Queer Nation*, quando foi utilizado o termo *queer* que, era anteriormente empregado para desmoralizar o indivíduo, como uma expressão positiva, significando agora empoderamento e contestação.

A palavra que anteriormente era usada para injuriar, desvincula-se do seu caráter pejorativo e é reivindicada orgulhosamente e recontextualizada de maneira mais afirmativa pelas pessoas transgressoras do sistema sexo/gênero/desejo. A *Queer Nation* foi o primeiro de muitos grupos que nasceram com o intuito de descontinuar a heterossexualidade compulsória imposta como condição para todos os indivíduos da sociedade. Os estudos *queer* surgem nesse contexto para

desvelar como existe um dispositivo histórico de sexualidade, que tem como propósito formar todos os seres humanos em heterossexuais, que tenham sua vida organizada e alicerçada em um modelo identitário dito harmonioso, normal, coerente e natural de se viver.

O que o *queer* representa é nitidamente a diferença que não quer ser enquadrada, tolerada ou assimilada. Uma existência orientada por esses estudos é sinônimo de se colocar contra qualquer tipo de normalização, independentemente de sua origem. Alguns ativistas utilizam o termo *queer* como categoria identitária, contudo, mesmo compreendendo que tal uso pode ser estratégico, corre-se o risco de recair na falha de mais uma vez criar uma categoria que não irá descrever e corresponder efetivamente àqueles a quem objetiva-se representar.

É necessário reafirmar que o ativismo/política *queer* não deve ser apresentado como uma identidade, mas, sim, como uma crítica à esta, contestando os processos normalizadores da vida. O que é possível compreender dos estudos *queer*, portanto, é que eles não devem, e nunca serão, caracterizados de maneira tranquila e estanque, já que envolve desconfianças, descentramentos e fluidez; estes não devem ser tratados como estudos convencionais, mas sim, como parte de uma política subversiva, atrevida, perturbadora acerca dos diversos gêneros e sexualidades classificados como desviantes; um arcabouço teórico capaz de refletir e criticar as normas regulatórias da sociedade, como salientam Louro (2016) e Peres (2013).

Já o pensamento decolonial se abre às outras lógicas, reivindica a necessidade e magnitude de pensamentos-outro que fujam das lógicas colonizadoras dominantes. Ao criticar e colocar em cheque determinadas teorias hegemônicas e ao apostar na pluralidade de teorias e corpos, o pensamento decolonial aproxima-se do *queer*, pois essa teoria é fundamentada num movimento conceitual que tem como propósito se abrir a outras teorias.

Com o objetivo de evidenciar as lógicas implícitas que certos pensamentos coloniais difundem, o pensamento decolonial empreende uma exposição de como as construções de gênero e sexualidade tem como fonte a colonização. Por sua vez, a teoria *queer* permite que se realize uma crítica na elaboração da história com uma visão heteronormativa, interpretando a configuração sexo/gênero como um componente do projeto colonial. Tanto a teoria *queer* como o pensamento decolonial estão abertos para apostar em outros corpos, histórias e teorias, os dois questionam a concepção de que as teorias produzidas em determinados lugares possam ser aplicadas em qualquer contexto de forma universal.

Como afirma o antropólogo Pedro Paulo Gomes Pereira (2015) ao indagar que não há como separar corpos abjetos, sexualidades dissidentes de localização geográfica, língua, história e cultura. A teoria *queer* é também uma política de localização – *queer* e pensamento decolonial são teorias corporificadas. Uma articulação entre essas duas linhas de pensamento traria potências para ambas: a teoria *queer* se tornaria mais atenta à existência de uma matriz do poder que essencializa hierarquias raciais e de gênero, que reproduz dominações territoriais e epistêmicas e que extingue conhecimentos, experiências e existências, ao passo que o pensamento decolonial compreenderia como a história vem sendo formada pela visão hétero, que há muito mais além da separação entre

masculino e feminino/homem e mulher, edificando assim outro entendimento das sexualidades não heteronormativas.

No final das contas, não há motivos para manter-se fiéis a um ativismo/academicismo narcisista (minha teoria é melhor do que a tua), criando oposição entre teorias/pensamentos que dialogam em tantos pontos e aspectos. Ao invés de reproduzir-se cisões entre duas correntes de pensamentos tão subversivas e revolucionárias, deve-se convergi-las para uma maior expansão de suas potencialidades.

Sendo assim e tendo estas teorias como pressupostos, a política pública em e para diversidade na Educação também se faz no ambiente escolar como sendo o espaço essencial para a formação de indivíduos não apenas no campo acadêmico, mas também no desenvolvimento social e cultural. Diante da diversidade presente na sociedade, a escola tem o papel fundamental de ser um local de inclusão, respeito e valorização das diferenças. Pois,

[...] As políticas para a diversidade provocaram mudanças em nosso país. Mudanças no campo dos direitos, na concepção, construção e implementação de políticas, na disputa orçamentária e no imaginário social sobre os coletivos diversos tratados como desiguais e o seu direito a uma política que articule superação das desigualdades, equidade e justiça social (Gomes, 2017, p. 19).

A diversidade pode se manifestar de diversas formas no ambiente escolar, seja por diferenças de raça, etnia, gênero, orientação sexual, condição socioeconômica, religião ou necessidades especiais. Cada estudante (não) trans traz consigo uma identidade única, com experiências e perspectivas que enriquecem o coletivo. Quando essa pluralidade é reconhecida e respeitada, o ambiente escolar se torna um espaço mais acolhedor e propício para o aprendizado.

Apesar dos avanços, ainda existem desafios significativos na construção de um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo. O preconceito, a discriminação e o *bullying* são problemas recorrentes que podem afetar o desempenho e o bem-estar dos(as) estudantes (não) trans. Além disso, muitos ambientes escolares ainda enfrentam dificuldades em adaptar currículos e práticas pedagógicas para atender às necessidades de diferentes grupos, como estudantes com deficiência ou LGBTQIAPN+, por exemplo.

A formação dos(as) profissionais da Educação também é um ponto crucial. Muitos(as) educadores(as) não recebem preparo adequado para lidar com a diversidade em sala de aula, o que pode resultar em práticas excludentes ou na reprodução de estereótipos. A capacitação inicial e continuada e a sensibilização sobre temas como equidade e inclusão são fundamentais para mudança desse cenário.

Um ambiente escolar comprometido com a diversidade adota estratégias que promovem a inclusão e o respeito. Isso pode incluir; i) Currículos que abordam diferentes perspectivas históricas e culturais, evitando somente narrativas eurocêntricas e promovendo representatividade, b) Políticas contra a discriminação e o *bullying*, garantindo segurança e bem-estar para todos, todas e todes, c) Ambientes adaptados para atender às necessidades de estudantes com deficiência e/ou

neurodivergentes, d) Eventos e atividades que celebrem a diversidade, como semanas temáticas e rodas de conversa sobre identidade e inclusão, de forma sistemática e rotineira, e) Diversos canais de diálogo aberto entre professores(as), estudantes e grupos familiares, criando um espaço para ouvir, acolher, incluir, diferentes experiências.

Portanto, ser uma criança ou adolescente trans é uma de diversas possibilidades de experimentar a adolescência, a infância e os gêneros, como elucida Mota (2024). De acordo com Oliveira (2018) e Mota (2024), para que um sujeito exista, são necessários lugares que justifiquem sua existência, como o ambiente escolar; o mesmo se aplica à família e à comunidade de pertencimento das crianças e dos(as) adolescentes trans. Escola, mais do que um espaço físico, são relações e interações. O ambiente escolar, como afirma Freire (1997) em seu poema *A escola*, não se reduz a prédios, salas de aula, conteúdos; escola é o lugar de gente e de relações entre pessoas; escola é o lugar de estudo, de trabalho, de se conhecer, de crescer, de laços de amizade, de alegria. Esta escola “deve ser gente, aluno, aluna, alune, será escola, na medida em que se comportarem como colegas, amigos, irmãos” (Freire, 1997, p. 31).

O ambiente escolar deve ser um espaço onde as políticas públicas para a diversidade é reconhecida e valorizada, pois isso fortalece a formação de cidadãos(ãs) mais críticos(as), empáticos(as) e preparados(as) para a convivência em uma sociedade plural. Para que isso aconteça, é fundamental um compromisso coletivo, que envolva equipes gestores, docentes, discentes e grupos familiares na construção de um ambiente escolar mais justo e acolhedor.

2.7 NORMATIVAS LEGAIS

A correlação entre não viver em barbárie e normativas legais está na função essencial do direito na organização da sociedade. As normativas legais são instrumentos que regulam a convivência social, garantindo direitos, deveres e limites para evitar o caos e a violência. Sem normativas legais, a sociedade poderia cair em um estado de barbárie, onde prevaleceria a força sobre o direito, resultando na negação de garantias fundamentais, como dignidade, segurança e justiça.

Refletir sobre a função do ambiente escolar diante da violência sofrida por crianças e adolescentes trans exige, também, considerar os ensinamentos de Theodor Adorno, especialmente em sua proposição sobre a *Educação após Auschwitz*. Para o filósofo, “a exigência de que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação” (Adorno, 1995, p. 133). Tal afirmação ultrapassa o contexto histórico do Holocausto e propõe um compromisso ético contínuo com a prevenção da barbárie em todas as suas formas, incluindo aquelas que se manifestam cotidianamente, de maneira institucionalizada, naturalizada e silenciosa. A violência estrutural sofrida por estudantes trans (crianças e adolescentes), muitas vezes reproduzida nas práticas escolares, pode ser compreendida como uma expressão dessa barbárie contemporânea. Assim, a

educação não pode se furtar de sua responsabilidade ética, devendo comprometer-se com a formação crítica dos sujeitos, com o combate a todas as formas de opressão e com a efetivação dos princípios democráticos e dos direitos humanos.

No contexto brasileiro, esse compromisso está respaldado por normativas legais como a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), que assegura a dignidade da pessoa humana como um dos fundamentos da República (Art. 1º, III), e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996) que orienta a promoção do respeito à diversidade e aos direitos humanos como princípios da educação nacional. Além disso, documentos como o Plano Nacional de Educação – PNE (Brasil, 2014) e as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2012) reforçam o papel do ambiente escolar como espaço de construção de uma cultura de paz, inclusão e equidade. Nesse sentido, garantir o direito à existência e à permanência de crianças e adolescentes trans nos espaços escolares, livres de violência e discriminação, é parte fundamental do esforço para que a educação atenda à sua função humanizadora e ética: a de impedir que a barbárie, em suas múltiplas formas, se repita.

No caso das pessoas trans, por exemplo, a ausência de leis e regulamentos específicos poderia levar a um cenário de maior discriminação, exclusão e violência, reforçando desigualdades estruturais. Assim, as normativas legais não apenas estruturam a sociedade, mas também servem como ferramentas para combater a barbárie e promover um modelo de convivência baseado no respeito, na inclusão e nos direitos humanos.

Portanto, vive-se em um mundo de muitas normas (normativas). Disso já se sabe. Elas orientam, garantem direitos e estruturam a sociedade. No entanto, muitas destas normas podem ser fontes de opressão para diversos grupos sociais, como por exemplo, para pessoas LGBTQIAPN+, no caso, do recorte deste estudo - pessoas trans (crianças e adolescentes). Butler (2003; 2019; 2022) me ajuda a compreender o paradoxo que, em certa medida, precisa-se das normas para viver em sociedade, mas também precisa-se transformá-las para que a vida seja possível, pois,

As políticas públicas para a diversidade podem transversalizar as demais políticas e, ao mesmo tempo, serem formuladas e implementadas de forma afirmativa, por determinado tempo, a fim de corrigir desigualdades históricas que incidem sobre determinados coletivos sociais marcados por uma diferença reconhecida social e politicamente. Há ainda o reconhecimento público de que essa diferença tem sido tratada de forma desigual pelo Estado e demais instituições da sociedade. Sendo assim, essas políticas públicas colocam em xeque e questionam até onde vai a “autonomia do Estado”. Desvelam que o trato dado à diversidade no campo das políticas públicas revela uma postura de neutralidade estatal (e, em alguns casos, de negação estatal) em relação a tensão diversidade/desigualdade (Gomes, 2017, p. 13, grifos da autora).

As normas de gênero, por exemplo, organizam a existência desde antes do nascimento, impondo categorias e expectativas sobre as pessoas. Ao mesmo tempo, elas podem tornar a vida insustentável para quem não se encaixa nelas. É essa “dupla verdade” que torna a existência de

peças dissidentes uma constante negociação entre aceitação e ruptura. O desafio não é simplesmente destruir normas, mas reformulá-las para que não se tornem uma prisão. Butler (2022), no seu livro *Desfazendo o gênero*, me lembra que o corpo não é um objeto passivo das normas, mas algo que as ocupa, as ressignifica e as transforma.

Segundo Spargo (2017) e Zago, Faria e Broilo (2022), Butler (2015) resgata o corpo, como lugar de centralidade no estabelecimento de identidades de gênero. Isso ocorre não porque há uma identidade em cada corpo que determinaria ações e comportamentos de certo gênero; ao contrário, é essa performatividade que marca os corpos como sendo de um determinado gênero, dadas as normas. Essas diferentes identidades, cada vez menos binárias e antagônicas, fazem surgir outras conceituações de Butler, como a condição precária

A condição precária designa a condição politicamente induzida na qual certas populações sofrem com redes sociais e econômicas de apoio deficientes e ficam expostas de forma diferenciada às violações, à violência e à morte. Essas populações estão mais expostas a doenças, pobreza, fome, deslocamentos e violência sem nenhuma proteção. A condição precária também caracteriza a condição politicamente induzida de maximização da precariedade para populações expostas à violência arbitrária do Estado que com frequência não tem opção a não ser recorrer ao próprio Estado contra o qual precisam de proteção. (Butler, 2015, p. 46-47)

A condição precária está diretamente associada com a abjeção de alguns corpos que não importam (e que não se materializam segundo o duplo sentido que há no nome original de seu livro *Bodies that matter*) por não serem nem inteligíveis epistemologicamente e nem terem existência política legitimada, algo não restrito apenas a sexo ou heteronormatividade, mas realizado em um processo discursivo. Dessa forma, Butler (2015) amplia as questões referentes à biopolítica, ao marcar formas de vida que estarão fora de uma ontologia e de uma vida política de direitos.

Berenice Bento (2018) emprega esses conceitos, associados ao necropoder de Mbembe, para sinalizar o exercício de um necrobiopoder que almeja eliminar sistematicamente essas vidas que rompem com a pureza da normatividade (branca, heterossexual, eurocêntrica, cristã), seja pela negligência em fazer viver, seja pela criação de condições de fazer morrer, numa constante diferenciação entre vidas vivíveis e vidas matáveis.

Logo, a sobrevivência social muitas vezes depende de uma aparente conformidade, mas essa conformidade pode ser a própria condição da resistência. O que parece um paradoxo é, na verdade, a dinâmica de uma mudança social, já que aceitar as normas apenas como são, significa perpetuar violências, recusar-se totalmente a elas pode significar a exclusão total.

Para que pessoas trans e/ou LGBTQIAPN+ possam existir sem o peso da violência e da invalidação é preciso expandir o que é considerado real e legítimo. Isso envolve construir novos vocabulários na lei, na medicina, na cultura, na educação e nas políticas públicas. Se a norma nega as existências, então novas normas (legais) devem surgir, e elas só surgem pelo ato de vivê-las.

Ademais, a seguir, apresento as principais normativas legais, decisões judiciais e políticas públicas que asseguram os direitos das pessoas trans no Brasil. Essas medidas refletem avanços significativos na promoção da igualdade e no combate à discriminação por identidade de gênero.

O reconhecimento da Identidade de Gênero e Nome Social pelo Decreto nº 8.727/2016 (Brasil, 2016) que estabelece o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional.

A Resolução do Conselho Nacional de Justiça (CNJ) nº 270/2018 (Brasil, 2018) que dispõe sobre o procedimento de alteração de prenome e gênero no registro civil de pessoas transgêneros, sem necessidade de cirurgia ou decisão judicial, ao passo que a decisão do Supremo Tribunal Federal (STF) na Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 4275/2018 (Brasil, 2018) que reconhece o direito de pessoas Trans à alteração de nome e gênero no registro civil, independentemente de cirurgia de redesignação sexual ou autorização judicial, se coadunam e reforçam este direito.

A Lei nº 9.029/1995 (Brasil, 1995) de Combate à Discriminação e Proteção Legal que proíbe práticas discriminatórias na admissão ou permanência no emprego por motivo de sexo, origem, raça, cor, estado civil, situação familiar ou idade.

Tem-se a Decisão do STF na Ação Direta de Inconstitucionalidade por Omissão (ADO) 26/2019 (Brasil, 2019) que equipara a homotransfobia aos crimes de racismo, tornando-a inafiançável e imprescritível, até que o Congresso Nacional legisle sobre o tema.

O direito à saúde, reverbera na Decisão do STF (Brasil, 2021, referendada em 2024) que garante que pessoas Trans tenham acesso a todos os tipos de tratamento disponíveis no Sistema Único de Saúde (SUS), independentemente de sua identidade de gênero. No que tange a Educação e Inclusão Escolar, elenco a Decisão do STF (Brasil, 2024) que reconhece a obrigação das escolas públicas e particulares de coibir discriminações por identidade de gênero e orientação sexual, incluindo o *bullying* e outras formas de violência.

Quando ao Sistema Prisional e Direitos das Pessoas Trans, tem a Resolução CNJ nº 348/2020 (Brasil, 2020) que estabelece diretrizes para o tratamento de pessoas LGBTI+ privadas de liberdade, garantindo, entre outros direitos, a escolha do local de cumprimento da pena de acordo com a identidade de gênero. No esporte, faz-se a Lei nº 14.597/2023 - Lei Geral do Esporte (Brasil, 2023) que proíbe a homofobia e a transfobia em eventos esportivos, promovendo um ambiente inclusivo e respeitoso.

E por fim, mas não menos importante a Criação do Conselho Nacional dos Direitos LGBTQIA+ (Brasil, 2023) pelo Decreto nº 11.471, de 06 de abril de 2023, é um órgão colegiado de natureza consultiva e deliberativa, e tem por finalidade colaborar na formulação e no estabelecimento de ações, diretrizes e medidas governamentais referentes às pessoas lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, *queers*, intersexos, assexuais e outras pessoas LGBTQIA+,

portanto, estabelecido pelo Decreto Presidencial, visa formular e monitorar políticas públicas voltadas à população LGBTQIAPN+.

O texto *Crianças e Adolescentes Trans e LGBTI+ existem. A escola sabe?*, da pesquisadora Leila D'Arc de Souza (2023), lança um olhar crítico e urgente sobre a necessidade de políticas públicas que garantam a proteção, o reconhecimento e a inclusão de crianças trans no ambiente escolar. A autora parte do pressuposto de que a escola, como espaço de socialização e de formação cidadã, tem o dever de assegurar a todos os estudantes o pleno exercício de seus direitos, independentemente de sua identidade de gênero.

No entanto, conforme Leila D'Arc de Souza (2023) aponta, o cotidiano escolar ainda revela práticas estruturais de cisnormatividade e transfobia, muitas vezes alimentadas pela ausência de diretrizes políticas claras e pela insuficiência na formação dos profissionais da educação. A autora enfatiza que a existência de crianças trans desafia os modos tradicionais como a escola compreende o gênero, exigindo a revisão crítica de suas práticas, currículos e culturas institucionais. Nesse sentido, políticas públicas educacionais são fundamentais para orientar, amparar e exigir transformações concretas no ambiente escolar. A autora destaca que instrumentos como o reconhecimento do nome social, o respeito à identidade de gênero nos documentos escolares, e a adoção de protocolos de acolhimento específicos são avanços que decorrem de pressões sociais e de marcos legais voltados à promoção da cidadania plena para a população trans (Souza, 2023).

No entanto, Leila D'Arc de Souza (2023) também alerta para a fragilidade dessas políticas frente a movimentos conservadores e antiderechos que atuam na tentativa de suprimir referências às questões de gênero e sexualidade nos espaços educativos, como evidenciado em tentativas de censura a materiais pedagógicos e na propagação de projetos de lei como o "Escola Sem Partido". Para a autora, a efetivação de políticas públicas inclusivas depende não apenas de sua formulação normativa, mas da construção de uma cultura escolar que valorize a diversidade e que se comprometa de maneira ativa com os princípios dos direitos humanos.

O ambiente escolar, segundo Leila D'Arc de Souza (2023), precisa ser atravessada por políticas públicas que não apenas "tolerem" a presença de crianças trans, mas que as reconheçam como sujeitos plenos de direito. A ausência ou a fragilidade dessas políticas relega essas crianças a condições de marginalização, evasão escolar e sofrimento psíquico. Assim, é imprescindível que o Estado assuma sua responsabilidade na produção e implementação de políticas de educação inclusiva, o que envolve, entre outros aspectos, formação continuada de professores, financiamento de programas de diversidade e a criação de protocolos institucionais de enfrentamento à transfobia.

Em síntese, a análise proposta por Leila D'Arc de Souza (2023) reforça a compreensão de que o ambiente escolar não é neutro: ele é um espaço de disputa simbólica onde se afirma (ou se nega) direitos. Portanto, políticas públicas de educação inclusiva não podem ser entendidas apenas como acessórios administrativos, mas como instrumentos indispensáveis para a consolidação de uma escola democrática, plural e comprometida com a justiça social.

Portanto, a presença de crianças e adolescentes trans no ambiente escolar desafia diretamente a formação e atuação dos profissionais da educação pública – ensino fundamental nos anos finais, exigindo deles não apenas conhecimentos pedagógicos, mas também sensibilidade ética, política e humana, de acordo com Candau (2012) e Berenice Bento (2006). As normativas legais brasileiras, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990), a Constituição Federal de 1988 e decisões do Supremo Tribunal Federal - como a ADI 4275 e a ADO 26 - asseguram o direito à identidade de gênero, à não discriminação e ao pleno desenvolvimento de todas as crianças e adolescentes, incluindo aquelas que se reconhecem como Trans. No campo educacional, a Resolução CNE/CP nº 1/2004, que trata da formação de professores, e as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos indicam a necessidade de que os cursos de licenciatura promovam uma formação crítica e comprometida com a diversidade, como vislumbra Gatti (2010).

No entanto, o que se observa na prática é uma lacuna entre os marcos legais e a efetivação de políticas escolares inclusivas, conforme Rocha (2020). Essa distância revela a urgência de uma formação docente inicial e continuada que compreenda a diversidade de gênero como tema transversal e estruturante da educação, de modo a garantir o direito à existência, à permanência e ao reconhecimento de crianças e adolescentes trans nos espaços escolares, livres de violências simbólicas e institucionais, como elucidam Jesus (2013; 2021) e Adorno (1995).

2.8 ESTUDOS TRANS NO/DO DISTRITO FEDERAL

Os estudos trans têm ganhado crescente relevância no campo acadêmico brasileiro, refletindo as demandas sociais por reconhecimento, direitos e inclusão da população travesti e transexual. No contexto do Distrito Federal, essa produção se insere em um cenário marcado por avanços e desafios, permeado por políticas públicas, ativismo e resistências cotidianas.

A capital do país abriga importantes instituições de ensino e pesquisa, onde diferentes abordagens teóricas e metodológicas contribuem para a construção do conhecimento sobre experiências trans. Essas pesquisas abrangem temas como acesso à educação, saúde, mercado de trabalho, violências e estratégias de enfrentamento à transfobia estrutural. Além disso, o Distrito Federal se destaca pela atuação de coletivos e organizações trans, que impulsionam debates e promovem iniciativas voltadas às visibilidade e cidadania.

Portanto, este estudo busca elencar e analisar a produção acadêmica¹⁵ e as dinâmicas

¹⁵ Como o tempo para pesquisar no mestrado é, também, um marcador e limitador de temática, faço um recorte de, somente, dissertações defendidas no âmbito da Universidade de Brasília (UnB) em alguns dos seus Programas de Pós-Graduações (PPGs), nos anos de 2020 a 2025, tendo como eixo pessoas/estudantes trans ou LGBTQIAPN+, embora, não houve até a defesa desta pesquisa, estudos direcionados para formação profissionais de educação – ensino fundamental, anos finais – que lidam com crianças e adolescentes trans no ambiente escolar público do Distrito Federal. Ressalto, também, não ser um estudo sobre o Estado da Arte que exige um caráter detalhado e descritivo, visto que se trata de uma pesquisa de levantamento e avaliação do conhecimento sobre tema específico, segundo Luna (2002) e Gonini (2014). Portanto, ative-me a dois ou três programas de pós-graduação da UnB que serão detalhados

sociais que envolvem a formação docente dos profissionais de educação – ensino fundamental – anos finais, em escolas públicas no Distrito Federal, no tangível aos(as) estudantes trans, considerando o impacto das políticas públicas, os desafios enfrentados e as perspectivas de transformação social. Dessa forma, contribui-se para a ampliação do debate e para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Tendo isto em vista, Judith Butler, em *Corpos que Importam* (2019), discute a ideia de que as identidades não conseguem representar integralmente quem somos no mundo. Ela argumenta que as promessas de reconhecimento pleno através das categorias identitárias são impossíveis de serem cumpridas, resultando em exclusões e ressentimentos. Ao considerar as reivindicações identitárias como meios de união e mobilização política, Butler (2003; 2019; 2022) reconhece que a promessa de unidade e solidariedade pode ser mantida.

Contudo, ao mesmo tempo, surge um sentimento de descontentamento devido à impossibilidade de ser totalmente compreendidos(as/es) ao expressar-se dentro de uma identidade específica. Esse paradoxo revela a tensão intrínseca entre a busca por reconhecimento e a limitação inerente das categorias identitárias. Portanto, o que a autora destaca é a natureza fantasiosa da identidade, ressaltando a inevitabilidade da decepção ao achar que as identidades encontram uma compreensão ideal de quem somos. Sua proposta de repensar as identidades como “locais fantasmas” sugere a existência de espaços ambíguos e em constante transformação, ora irresistíveis, ora decepcionantes.

Logo, a identificação é um processo frequentemente desejado, mas nunca plenamente concretizado. Pode-se comparar esse processo a uma encenação fantasiosa, destacando seu pertencimento ao imaginário. As identificações podem ser descritas como algo em constante evolução, nunca totalmente prontas e sujeitas a uma lógica instável em suas repetições. Essa contínua reorganização confere às identidades uma flexibilidade que permite sua adaptação e, por vezes, até mudanças significativas ao longo do tempo.

Por conseguinte, trago à baila que toda identidade é estrangeira ao corpo. Esta afirmativa serve como um indício de compreensão para o fato de que as leituras sobre o o corpo, e tudo que ele carrega e expressa, são construídas no interior da cultura. Se faz importante entender que isso não desvalida as identidades, ao contrário disso, mostra como todas as categorias identitárias são produzidas para determinados fins, existe utilidade nelas. No texto *A Produção social da identidade e da diferença*, Tomaz Tadeu da Silva (2014) afirma ao relatar que são o resultado de atos de criação significa dizer que não são “elementos” da natureza, que não são essências, que não são coisas que estejam simplesmente aí, à espera de serem reveladas ou descobertas, respeitadas ou toleradas. A identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e a

diferença são criações sociais e culturais.

Desnaturalizar as identidades, pôr fim a uma suposta “verdade biológica”, é o movimento necessário para se extinguir as hierarquias identitárias que ditam a maneira mais correta de expressar o corpo no mundo. Como meta política, mais especificamente no que se refere às identidades sexuais e de gênero, Butler (2003; 2019) traça um importante caminho ao pensar na estratégia mais insidiosa e eficaz, ao que parece, ser a completa apropriação e deslocamento das próprias categorias de identidade, não meramente para contestar o “sexo”, mas para articular a convergência de múltiplos discursos sexuais para o lugar da “identidade”, a fim de problematizar permanentemente essa categoria, sob qualquer de suas formas.

Butler (2003) se aprofundou na concepção de que a sociedade há uma ordem compulsória que demanda e regula uma dita coerência entre sexo, gênero e desejos. Essa coerência teria como base a cis-heterossexualidade, e, portanto, esta ordem instaura que um indivíduo que, por exemplo, nasce com um pênis, este fator biológico irá determinar o seu gênero como masculino – e a sua masculinidade – e que seu desejo será voltado ao sexo feminino. Fica claro, então, que a coerência esperada dos indivíduos assume um papel definidor dos sujeitos com base em aspectos dos seus corpos; já que o sujeito é o que o seu gênero é.

Ainda segundo esta autora, a instituição de uma heterossexualidade compulsória e naturalizada exige e regula o gênero como uma relação binária em que o termo masculino diferencia-se do termo feminino, realizando-se essa diferenciação por meio das práticas do desejo heterossexual. O ato de diferenciar os dois momentos oposicionais da estrutura binária resulta numa consolidação de cada um de seus termos, da coerência interna respectiva do sexo, do gênero e do desejo.

Quando Gayle Rubin (2017) indaga que cada nova geração deve estar ciente de seu destino sexual e se adequar a ele, cada pessoa deve ser codificada de acordo com o status compatível com o sistema, a autora relata o fato de como em cada cultura as normas de gênero são impostas ao ponto de se camuflarem como naturais, oferecendo aos sujeitos poucas possibilidades de existências, a não ser a que estejam em coerência com o gênero imposto.

Além disso, em uma sociedade que violenta de tantas formas os sujeitos dissidentes das normas, a assimilação e a busca pela suposta coerência acabam por serem almejadas como forma de segurança e defesa, tendo como consequência o sofrimento que tamanho corte subjetivo causa.

A cis-heteronormatividade exerce um poderoso impacto sobre as vidas, moldando a subjetividade e impondo uma série de obstáculos para uma compreensão justa da existência. Essa influência normativa é tão intensa que muitas vezes enxergar-se as próprias dissidências de gênero e sexualidade como uma falta, um erro a ser corrigido e compensado. Essa visão distorcida é amplamente difundida e reforçada pelos discursos dominantes, que promovem a ideia de que a heterossexualidade e a cisgeneridade são as únicas formas válidas de existir.

Qualquer desvio dessas normas é interpretado como um desvio da "normalidade" e, conseqüentemente, como uma falha pessoal. Essa percepção punitiva gera uma pressão constante

para que as pessoas dissidentes se “corrijam” a fim de se adequarem aos padrões estabelecidos. Porém, como não há o que corrigir, e pela impossibilidade de mudança de algo tão próprio da pessoa, tenta-se a todo custo compensar essa suposta falta. Se compensa no trabalho, se compensa na família, se compensa nos afetos, nos comportamentos, dentre outros. Portanto, uma tentativa inesgotável de preencher o espaço de não-correspondência às normas.

Contudo, toda essa tentativa tem o poder de produzir doses imensas de sofrimento, já que o sujeito chega ao ponto de não mais se reconhecer em suas compensações, mas não consegue ficar em paz com seu Eu que não corresponde integralmente ao que o Outro impõe. A culpa por fracassar em corresponder às normas da estrutura social, ao invés de criticar a própria estrutura. Jack Halberstam, em seu livro *A Arte queer do fracasso* (2020) argumenta que a impossibilidade em se adequar às expectativas normativas não deve ser encarado como uma deficiência, mas sim como uma forma de resistência e uma possibilidade de reimaginar as estruturas sociais existentes.

Ao abraçar o fracasso e rejeitar a noção de que se deve compensar pelas dissidências, abre-se caminho para a construção de uma subjetividade mais autêntica e livre. Reconhecer as identidades dissidentes como válidas e legítimas é um ato de empoderamento de si e de outrem, é um passo em direção ao esfarelamento das normas que oprimem.

Portanto, é possível compreender que na cultura e na educação estas supostas coerências estão estabilizadas e cristalizadas de tal forma que cis-heterossexualidade é encarada como um fato natural, uma realidade. Não contestar essa coerência naturalizada é o mesmo que permitir que este tipo de concepção continue hegemônica. Fica evidente que a cultura e a educação podem ser tão deterministas quanto a biologia, já que muitas explicações sobre gênero descrevem que os corpos são compreendidos dentro de uma lei cultural e educacional inexoráveis, e que, sendo assim, pela sociedade ter sido construída dessa forma, estar-se-ia fadados(as/es) a segui-la infinitamente.

Em síntese, Butler (2003; 2019; 2022) convida a repensar as identidades não como entidades fixas, mas como construções dinâmicas, influenciadas por promessas ilusórias, tensões políticas e a inevitabilidade da mudança. Sua abordagem oferece uma perspectiva crítica sobre a complexidade da formação e das expressões de identidades, desafiando-me a questionar e redefinir continuamente quem sou/somos em meio a um mundo em constante transformação.

Desta forma, reconhecer-se numa identidade supõe, pois, responder afirmativamente a uma interpretação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência. Nada há de simples ou estável nisso tudo, pois essas múltiplas identidades podem cobrar, ao mesmo tempo, lealdades distintas, divergentes ou até contraditórias. Somos sujeitos de muitas identidades, como afirma Louro (2019).

Essas múltiplas identidades sociais podem ser, também, provisoriamente atraentes e, depois, parecer descartáveis; elas podem ser, então, rejeitadas e abandonadas. Somos sujeitos de identidades transitórias e contingentes. Portanto, as identidades sexuais e de gênero (como todas as identidades sociais) têm o caráter fragmentado, instável, histórico e plural, afirmado pelos

teóricos e teóricas culturais.

Sendo assim, toda criança e adolescente tem uma potência *queer*. Entendendo que *Queer* é o que não se conforma; é o que questiona; que rompe, subverte; que é a liberdade de ser quem se é; podemos apreender, portanto, que toda criança tem a potência *queer*. Importante pontuar que quando utilizo o termo *queer* não estou falando sobre *Identidade Queer*, como elucidam Halberstam (2020) e Preciado (2020).

Quando digo que toda criança tem uma potência *queer*, isso não quer dizer que todas as crianças são iguais, ou carregam os mesmos questionamentos, identidades, vivências e dificuldades, pois obviamente sabe-se que cada criança, em sua singularidade, com seus marcadores sociais e subjetivos, tem as suas especificidades.

A indagação é sobre todas as crianças terem em si a potência de rompimento com as normas, de subverte-las. Isso é *queer*! Apesar de, desde muito cedo, antes mesmo de nascer, as diversas normas e designações sociais serem empurradas sobre as crianças e adolescentes, ainda há um momento da infância que, mesmo com tantas imposições generificadas, a criança não absorve e nem se identifica com as várias atribuições que são demandadas para elas (vejam bem que escrevo “demandadas para elas” e não “demandadas por elas”). A criança explora seu corpo; as relações; os espaços; suas satisfações; investe sua energia em como potencializar ao máximo sua existência. Mas, os imperativos sociais não dão trégua, não dão espaço para respirar. Sufocam.

Deste modo, uma infância livre, dissidente por si só, acaba por ser enquadrada em um formato de vida em que a opressão/controlar/regulação/vigilância se tornam os preceitos necessários para uma suposta aceitação. Ou é isso, ou a punição. O castigo. Quanto da potência *queer* que todos(as/es) tivemos ainda conseguimos resgatar? Quanto dessa potência *queer* ainda conseguimos sustentar em nós mesmos(as/us)? São questionamentos, no primeiro momento, que não precisam ser respondidos, se é que haja respostas, mas precisam ser problematizados e, quiçá, mitigados, visibilizados.

Os pesquisadores Antonio J. B. Xavier e Fernando Seffner (2020) ao falarem sobre gênero, sexualidade e docência, deixam claro que não acreditam na possibilidade de um “Currículo *Queer*”. Eles afirmam que suas apostas estão muito mais direcionadas para um campo educacional que esteja habitado por ideias, sujeitos e movimentos sociais com uma saudável disposição *queer*. Afinal de contas se há um currículo *queer*, isso significaria que o *Queer* foi apreendido/assimilado de alguma forma. Contudo, se o *Queer* é fluidez, trânsito, inquietações e estranhamento, como ele pode ser reduzido apenas para caracterizar uma “coisa”? Seria a morte da potência dos estudos *Queer*.

Elucubrando sobre as reflexões promovidas por esses autores, mas agora aplicando tal perspectiva à educação básica pública (ensino fundamental – anos finais) do Distrito Federal (e posso expandir e pensar também nas Políticas Públicas), ao invés de se pensar em uma Educação *Queer*, deve-se ter como foco uma educação atravessada pelas teorizações *Queer*, em que as pessoas que objetivam fazer tais atravessamentos produzam fissuras e subversões no que é

difundido pela educação. Ou seja, é possível se identificar com a educação e ainda assim questionar as normas, enfrentar a cisheteronormatividade, romper com visões marginalizantes e produzir visões outras dentro de um campo tão enrijecido, subversões e construções que Butler faz em sua obra *Problemas de Gênero* (2003), por exemplo.

O próprio Paul Preciado (2018; 2020) – um dos mais reconhecidos teóricos *Queer* – ao falar qual sua visão sobre a Psicanálise e o motivo de seus confrontos e críticas à ela, sugere a *queer-análise*¹⁶ como uma nova prática de terapia política. Ele ressalta que a *queer-análise* não é contra a psicanálise, mas vai além dela, politizando-a e desencadeando uma leitura crítica anticolonial e feminista trans das suas técnicas terapêuticas. Este mesmo autor indaga também que a *queer-análise* não rejeita todas as técnicas de produção de subjetividade derivadas da psicologia freudiana ou da programação neurolinguística, mas ataca seu modelo de "sujeito" e a retórica de gênero, sexo, raça, anormalidade e classes que operam nestas práticas psicoterápicas e a cumplicidade destas com o regime farmarcopornográfico.

Não é o foco desta dissertação, contudo vale a pena elucidar que o termo *farmacopornográfico*, cunhado por Paul B. Preciado em seu livro *Testo Junkie* (2018), combina os elementos "fármaco" (referente ao uso de substâncias químicas, como hormônios e medicamentos) e "pornográfico" (relacionado ao controle da sexualidade e da produção de imagens do corpo). Segundo Preciado (2018), vive-se em um regime farmacopornográfico, que sucede as sociedades disciplinares descritas por Michel Foucault. Esse regime se baseia no controle biopolítico dos corpos por meio de substâncias químicas (como antidepressivos, contraceptivos e hormônios) e da produção midiática de imagens pornográficas, que regulam o desejo e a subjetividade.

O capitalismo farmacopornográfico não apenas governa os corpos através da biotecnologia, mas também lucra com a modulação do prazer, da identidade de gênero e da sexualidade. Nesse sentido, a indústria farmacêutica e a cultura visual (mídia, pornografia, redes sociais) desempenham papéis centrais na criação e normatização de identidades contemporâneas.

Ou seja, uma Psicanálise *Queer* realmente não é possível, mas isso não quer dizer que as

¹⁶ Em sua obra *Testo Junkie* (2018), o filósofo Paul B. Preciado argumenta sobre a emergência de uma nova prática de terapia política a qual denomina como *queer-análise*. Este novo tipo de prática terapêutica critica fortemente a clínica psicológica contemporânea por se tratar de uma clínica com fundamentos epistemológicos coloniais e ocidentais e embasados em discursos heterocêntricos e racializados, além de ser também reducionista ao resumir todo um processo de construção de subjetividades apenas a um relato psicológico, não levando em conta todos os contextos sociais nos quais os sujeitos estão inseridos. Contudo, a *queer-análise* não postula a favor da não-existência das atuais abordagens psicológicas, mas sim, de expandir tais abordagens ao inserir o campo político em suas epistemologias, desencadeando desta forma uma leitura crítica anticolonial e feminista trans de suas práticas clínicas e terapêuticas. Faz parte também dessa nova prática de análise o repúdio às retóricas de gênero, sexo, raça, anormalidade e classe que são vigentes de forma predominante nas práticas clínicas das abordagens psicológicas, pois estas acabam operando como cúmplices de todo um sistema de opressão. A *queer-análise* propõe uma prática psicológica que não mais se preocupe em conceitualizar sob a ótica da psicopatologia e da disforia da identidade as dissidências sexuais e de gênero, e compreende a normatização e seus efeitos como formas de violência política. Alargar as teorias da Psicologia torna-se fundamental. Por isso, a articulação e integração deste campo com os Estudos *Queer* se mostra como uma possibilidade de solução para a transformação dessa Psicologia classificatória, diagnóstica e reducionista em uma Psicologia dissidente. Caracteriza-se como dissidente pois este campo de saber passaria a comportar não só as mais diversas formas de dissidência às normas sexuais e de gênero, mas, além disso, as múltiplas existências que fogem do que é normativo e hegemônico.

visões provocadas pelas Teorias *Queer* não possam estranhar os pressupostos psicanalíticos. Não seria domesticar o *Queer* para o uso da Psicanálise ou da Educação, mas sim, alargar as teorias psicanalíticas e educacionais graças ao que os Estudos *Queer* propõem. Resta saber se é isso mesmo que os/as/us psicanalistas e profissionais da educação querem ou se preferem continuar reproduzindo acriticamente e de forma irresponsável o que foi elaborado lá no século passado, em um outro contexto social, do mesmo jeito que alguns religiosos seguem e veneram seus textos sagrados.

No livro *Manifesto Contrassexual*, Preciado (2014), aborda com maestria o que ele conceitua como “contrassexualidade”, definição que me direciona a realizar uma análise crítica das diferenças de gênero e sexo que são tidas como naturais, universais e fundamentadas em uma suposta heterossexualidade inata.

A contrassexualidade tem como intuito não só a “desconstrução sistemática da naturalização das práticas sexuais e do sistema de gênero”, mas também exige uma sociedade de equivalência – e não mais de uma suposta igualdade – para todos sujeitos (corpos falantes) que se comprometem na criação dessa sociedade.

Inspirado na contraproduzitividade postulada por Michel Foucault, o termo “Contrassexualidade” já traz em seu nome toda uma carga revolucionária e prega que o modo mais eficiente de resistência e confronto à disciplina sexual – que normatiza e patologiza os indivíduos, é a construção de novas formas de prazer-saber e de práticas contrassexuais alternativas à sexualidade hegemônica e naturalizada. É também aprofundado o estudo das operações que as tecnologias de gênero utilizaram, e ainda utilizam, para fabricar as identidades e nos meios possíveis que os indivíduos organizam para resistir à normalização. Preciado (2014) produz um ensaio que choca, deslumbra, incomoda, mas que no final das contas, acrescenta, e muito, à compreensão das temáticas de gênero, sexualidade, identidade e política.

Partindo destas elucubrações até aqui apresentadas por mim, vislumbro que naturalmente não existe heterossexualidade, homossexualidade, bissexualidade, homem, mulher, menino, menina ou qualquer outra identidade sexual e de gênero. As categorias identitárias só existem enquanto categorias. Todas elas são ficções, classificações forjadas para diversos fins (busca de inteligibilidade, políticas públicas, patologização, controle social e etc.) que agrupam sujeitos em conceitos pré-definidos tendo como base certas características em comum.

Quando afirmo que tais categorias não existem, o que quero trazer à baila é que não existe uma realidade ontológica sobre qualquer uma delas. Elas simplesmente não são naturais. Todas só passaram a existir no momento em que foram criadas pela cultura. E qual a necessidade de se pontuar o caráter ficcional das identidades sexuais e de gênero? Bom, a realidade é que a identidade cis-heterossexual é dada como norma e como normal na sociedade e portanto qualquer categoria outra já é lida como anormal e antinatural.

Sendo assim, são instauradas construções de dispositivos de poder que reproduzem a discriminação de práticas sexuais e identidades de gênero que escapam do modelo cis-

heterossexual. Desnaturalizar toda e qualquer identidade se mostra essencial para que se dê fim a manutenção do sistema hierárquico e assimétrico de gênero e sexualidade contido na sociedade. Butler já indagava em *Problemas de Gênero* que

Se as identidades deixassem de ser fixas como premissas de um silogismo político, e se a política não fosse mais compreendida como um conjunto de práticas derivadas dos supostos interesses de um conjunto de sujeitos prontos, uma nova configuração política surgiria certamente das ruínas da antiga. As configurações culturais do sexo e do gênero poderiam então proliferar ou, melhor dizendo, sua proliferação atual poderia então tornar-se articulável nos discursos que criam a vida cultural inteligível, confundindo o próprio binarismo de sexo e denunciando sua não inaturalidade fundamental (Butler, 2003, p. 256).

Percebo, e compartilho, aqui que Butler (2003) não fala sobre as categorias de gênero não existirem, mas sim sobre a proliferação das categorias. Ou seja, quanto mais novas identificações surgirem, mais a norma e as categorias que são ditas fixas e imutáveis vão fazendo menos sentido e fica então exposto o seu caráter ficcional. Partindo disso, pessoas cis-heterossexuais não teriam suas identidades definidas como as mais corretas, naturais e coerentes.

O discurso radfem, que tanto prega pela abolição de gênero, no fim das contas, naturaliza o feminino, o "ser-homem" e o "ser-mulher" o tempo inteiro, além de pregar uma superioridade das suas ideias com base na opressão de corpos outros. Ter a noção que as identidades são construídas é não dar palco para o discurso dessas pessoas transfóbicas que se escoram numa falaciosa "verdade biológica" para deslegitimar vivências alheias.

As RadFem (feministas radicais) são um segmento do feminismo que se baseia na ideia de que o patriarcado é um sistema estrutural de opressão que subordina as mulheres como classe social. O feminismo radical surgiu nos anos 1960 e 1970, destacando-se por sua crítica às instituições patriarcais, como o casamento, a heterossexualidade compulsória e a exploração reprodutiva das mulheres. As feministas radicais argumentam que a opressão das mulheres não se deve apenas a fatores econômicos ou culturais, mas está enraizada no próprio sistema de gênero.

Muitas defendem a abolição do gênero como estrutura social que subordina as mulheres, e algumas são críticas à prostituição e à pornografia, considerando-as formas de exploração sexual. Atualmente, existe um setor do feminismo radical que se opõe ao reconhecimento das identidades trans, especialmente no que se refere a mulheres trans, negando sua inclusão no movimento feminista. Esse posicionamento tem gerado conflitos com setores transfeministas e interseccionais do feminismo, que defendem uma visão mais ampla da luta contra o patriarcado, incluindo pessoas trans, não binárias e outras dissidências de gênero.

As perspectivas radfem e os estudos trans apresentam divergências significativas, especialmente em relação à compreensão de gênero, identidade e estrutura social. Enquanto as radfem veem o gênero como um sistema de opressão imposto sobre as mulheres com base no sexo biológico. Defendem a abolição do gênero, pois consideram que ele sustenta a dominação masculina, os estudos trans entendem o gênero como uma construção social, mas também como

uma experiência identitária válida, defendendo a autodeterminação de gênero e a diversidade de identidades trans, não-binárias e de gênero fluido. Enquanto as radfem buscam eliminar o conceito de gênero, os estudos trans o reconhecem como uma experiência pessoal e social que pode ser reformulada e ressignificada.

Outro ponto interessante é que as radfem defendem que ser mulher está ligado exclusivamente ao sexo biológico (cromossomos xx, capacidade reprodutiva) e afirmam que mulheres trans, por terem nascido com características sexuais masculinas, não compartilham a opressão das mulheres cisgêneras. Por outro viés, os estudos trans argumentam que ser mulher é uma identidade de gênero, não apenas uma questão biológica, pois defendem que mulheres trans são mulheres porque vivenciam o gênero feminino, independentemente do sexo atribuído ao nascer. Em contrapartida, as radfem focam na materialidade do corpo, enquanto os estudos trans enfatizam a vivência e a identidade.

Ademais, as radfem acreditam que a opressão das mulheres vem da estrutura patriarcal que impõe a dominação masculina sobre pessoas do sexo feminino e percebem as mulheres trans como não pertencentes a essa categoria porque não nascem socializadas como mulheres, em oposição a isto, os estudos trans reconhecem a opressão das mulheres cis, mas também apontam que pessoas trans enfrentam violências específicas, como transfobia, precarização e exclusão social. Portanto, para as radfem, a opressão é baseada no sexo biológico; para os estudos trans, a opressão também pode ocorrer em função da identidade de gênero.

Outrossim, as radfem acreditam que homens trans são mulheres que foram socializadas como tal, mas que, ao se identificarem como homens, acabam reproduzindo o sistema de gênero e abandonando a luta feminista. Já nos estudos trans, há a defesa de que homens trans são homens e que a identidade de gênero não é uma "traição" ao feminismo, mas sim uma vivência legítima. Além disso, muitos homens trans enfrentam discriminação e violência. Logo, as radfem enxergam a transmasculinidade como uma consequência da opressão do gênero feminino, contudo os estudos trans reconhecem a identidade trans como uma expressão legítima do eu.

As radfem e os estudos trans têm visões muito diferentes sobre gênero e identidade. Ao passo que o feminismo radical busca abolir o gênero e enfatiza a importância do sexo biológico, os estudos trans defendem a diversidade de gênero e a autodeterminação. Essas diferenças geram debates intensos, especialmente em temas como direitos trans, espaços exclusivos para mulheres e políticas públicas.

O Brasil tem um histórico alarmante de violência e discriminação contra pessoas trans, e crianças e adolescentes trans estão entre os mais vulneráveis. A falta de políticas públicas eficazes, a cultura do preconceito e a violência estrutural fazem com que o país seja um ambiente hostil para o desenvolvimento e a segurança dessa população. Desde cedo, crianças e adolescentes trans enfrentam rejeição familiar, *bullying* escolar e exclusão social. Muitas são forçadas a reprimir sua identidade de gênero por medo de represálias, o que pode levar a sérios problemas psicológicos, como depressão, ansiedade e risco aumentado de suicídio.

Relatórios indicam que a escola, um ambiente que deveria ser seguro, se torna um espaço de sofrimento para crianças trans. A falta de reconhecimento do nome social e a violência verbal e física são comuns. Muitas crianças trans são expulsas de casa ou submetidas a terapias de conversão. Dessa forma, essa rejeição leva a um alto índice de crianças trans em situação de rua, tornando-as ainda mais vulneráveis à exploração e à violência. Por conseguinte, segundo dados das Organizações não governamentais (ONG) *Transgender Europe* e Associação Nacional de Travestis e Pessoas Trans (ANTRA), o Brasil lidera mundialmente o ranking de assassinatos de pessoas trans. Esse dado reflete uma sociedade que não apenas discrimina, mas também legitima a violência contra essa população, de acordo com Benevides (2025).

Crianças e adolescentes trans são alvos fáceis da violência institucional e social. Muitas sofrem agressões dentro da própria casa ou são levadas à marginalidade por falta de apoio. A impunidade prevalece, crimes de ódio contra pessoas trans raramente são investigados e punidos. Contudo, apesar de algumas conquistas, como o direito ao nome social em escolas públicas, a realidade ainda é de negligência por parte do Estado. O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Brasil, 1990) garante proteção integral, mas na prática, crianças trans enfrentam barreiras para acessar direitos básicos, como saúde, educação e moradia.

Ainda são escassas as produções acadêmico-científicas brasileiras que enfoquem a relação de crianças e adolescentes trans com o ambiente escolar e a formação inicial e continuada de profissionais da educação pública para proteger, acolher, interagir e incluir este(as/us) estudantes, e especialmente pesquisas desenvolvidas por pesquisadores(as) trans ou travestis, porém notórias. Alguns estudos que se destacam, nacionalmente, nessa direção são os de Jaqueline de Jesus (2013), que investigou memórias escolares de pessoas adultas trans; o de Luciana Maria Ribeiro de Oliveira (2018), sobre as vivências, identificações e variações de gênero no período da infância; o de Sofia Favero (2020a; 2020b) sobre crianças trans e a produção de suas infâncias como evidência do gênero e o de Megg Rayara Gomes de Oliveira (2018), sobre trajetórias escolares de pessoas negras da comunidade LGBTQIAPN+. Esta última concluiu, por exemplo, que o uso escolar dos termos “negro” e “homossexual” tem confirmado socialmente a existência branca, cisgênero e heteronormativa, em detrimento das existências da “bixa preta” (Oliveira, 2018, p. 171) e de pessoas travestis.

No âmbito do DF, não há trabalhos acadêmicos conduzidos por pessoas trans, no meu caso, por pesquisadora travesti, que foque na relação de crianças e adolescentes trans com o ambiente escolar e a formação inicial e continuada de profissionais da educação pública para proteger, acolher, interagir e incluir este(as/us) estudantes, considero aqui apresentado um viés de ineditismo da minha pesquisa, pois,

[...] O grande desafio e que ainda não foi concluído é que os sujeitos dessas políticas pudessem ser não somente os seus destinatários, mas, principalmente, sujeitos na construção da agenda e na formulação dessas mesmas políticas. Ainda nos falta institucionalizar políticas para a diversidade que sejam construídas com

os sujeitos diversos e não somente para os sujeitos diversos. E isso só poderá ser alcançado com uma intensa participação social (Gomes, 2017, p. 14).

Contudo existem um caminho já percorrido por pesquisadores(as) não trans que são de relevância para as pessoas LGBTQIAPN+ em muitos aspectos. Cito a pesquisa de Vinícius de Oliveira Mota, desenvolvida no mestrado do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas para Infância e Juventude (PPGPPIJ) da Universidade de Brasília (UnB), intitulada Adolescentes trans da rede pública de ensino do Distrito Federal: narrativas de diversidade, acolhimento e exclusão (2024). O estudo enfatiza a importância de compreender de forma mais aprofundada as experiências escolares vividas por adolescentes trans, tendo em vista que a educação no Brasil é historicamente atravessada por perspectivas adultocêntricas e cisnormativas. Pois, segundo Mota, há

um movimento histórico de silenciamento de nossas crianças e adolescentes, interseccionado com suas questões de gênero e sexualidade, o que contribui para processos de marginalização e negligência. Isso contraria o respaldo jurídico, o compromisso ético e a responsabilidade social presentes na doutrina de “proteção integral” do Estatuto da Criança e do Adolescente (Mota, 2024, p. 12).

Aliás, o autor acrescenta que houve a necessidade de buscar por mais conhecimentos e de procurar oferecer o melhor do seu trabalho profissional, sendo um dos motivos da pesquisa supracitada, “para que todos, todas e todes possam encontrar no ambiente escolar educadores(as)(es) qualificados(as)(es) para lidar com a diversidade de gênero” (Mota, 2024, p. 13).

Já em *Vozes trans na educação: políticas públicas, experiências escolares e linguagens* (2024), trabalho de mestrado em Educação da UnB, defendido pelo pesquisador Docimar de Jesus Felisbino, traz à baila a importância em difundir a cultura LGBTQIAPN+, por meio de estudos sobre essa temática e sua aplicação no ambiente escolar. Dessa forma, a linguagem, a história e a cultura de travestis e mulheres transexuais seriam inseridas em diferentes contextos, a fim de contribuir para a formação de profissionais da educação com base nesse núcleo temático. Segundo Felisbino (2024), tal propósito justifica-se, principalmente, pelo seu interesse em dedicar-se a um tema que unisse as áreas de letras e pedagogia, nas quais ele formado. Dessa forma,

ao estudar a variante linguística pajubá, sua aplicação no contexto escolar e as expressões utilizadas, eu sentia que abordava essas duas áreas de conhecimento e trazia mais visibilidade para a comunidade LGBTQIA+, da qual me considero parte por ser um homem gay. Além disso, ao analisar as diferentes formas de exclusão enfrentadas pelos membros da sigla, despertou em mim o interesse em destacar as experiências de transexualidade e travestilidade. Isso se deve ao fato de que a sociedade contemporânea tende a ser mais resistente e discriminatória com indivíduos transexuais do que com homossexuais cisgêneros. [...] Portanto, é evidente que transexuais e travestis enfrentam uma camada adicional de exclusão. Nesse sentido, decidi restringir minha investigação a esse grupo social (Felisbino, 2024, p. 13-14).

Ademais, sua pesquisa foi desenvolvida a partir de um contexto pedagógico que destaca instrumentos de políticas públicas de educação voltadas para travestis, mulheres trans e homens trans, e sua integração no ambiente escolar, com o objetivo de compreender como a linguagem, a história e a cultura desses indivíduos podem enriquecer os ambientes educacionais. Por conseguinte, em seu estudo foi possível visualizar a relevância de compreender as políticas públicas educacionais direcionadas ao público trans-travesti. Logo, esta abordagem permitiu entender a importância de professores e gestores reconhecerem que podem não estar cientes da experiência de estudantes LGBTQIAPN+.

Além disso, tem-se a dissertação em Políticas Públicas na UnB, intitulada *É babado, macho! Pedagogia do Pajubá: um ebó na encruzilhada para transgressão do (cis)tema* (2025) de autoria de Fábio Henrique Pereira dos Santos Borges, na qual ele problematiza e conceitua a Pedagogia do *Pajubá*, na perspectiva da escrita de si como fundamento em diálogo com a sua corporeidade, atravessado pela subjetividade, a fim de colocar em xeque a cisheteronormatividade e o colonialismo-racismo. Ao indagar-se se é possível desenvolver práticas pedagógicas através das encruzilhadas e de uma *queerização* do currículo, pois, coadunando com Borges (2024; 2025), eu diria que sim, e esta encruzilhada (diversidade) transforma-se em um caminho (encruzo) de análise indispensável em despertar na sua pesquisa a tensão sobre a pedagogia hegemônica, para uma política subversiva na educação.

A pesquisa de mestrado em Educação pela UnB de Gehysa Lago Garcia (2024), *Construindo pontes para além dos muros: currículo e narrativas de formadoras da EJA no sistema prisional do DF*, constitui um importante aporte para repensar o papel do currículo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em contextos de privação de liberdade. Ao evidenciar a invisibilidade dos sujeitos encarcerados no currículo formal e as fragilidades da formação docente, a autora denuncia uma estrutura educacional que opera segundo lógicas de exclusão. Tais exclusões tornam-se ainda mais contundentes quando se trata de pessoas trans privadas de liberdade, cujas identidades são sistematicamente negadas, seja pelas normas institucionais dos sistemas prisionais, seja pelas práticas pedagógicas que desconsideram suas subjetividades, saliento que as pessoas trans não foram o cerne da pesquisa, contudo não pode-se negar que corpos trans estão também privados de liberdades, além da noção do corpo físico preso.

A proposta de formação continuada ancorada em narrativas (auto)biográficas revela-se, nesse sentido, uma via potente para a escuta e o reconhecimento das múltiplas existências presentes no cárcere. Inspirando-se em Paulo Freire (1996), compreende-se que a educação libertadora só é possível quando parte da realidade concreta dos sujeitos. Portanto, escutar as histórias de vida, inclusive as de pessoas trans, é um ato político-pedagógico que desafia a normatividade e abre caminho para uma educação como prática da liberdade (hooks, 2013).

bell hooks (2013; 2019) já afirmava que a sala de aula é um espaço de possibilidades radicais. No entanto, para que essa radicalidade aconteça, é preciso romper com as lógicas cisheteronormativas que estruturam tanto o currículo quanto a própria ideia de sujeito educável. Judith

Butler (2004) me ajuda a compreender que os corpos são inteligíveis apenas quando se conformam às normas de gênero hegemônicas. Pessoas trans, especialmente em contextos de aprisionamento, desafiam essas normas e, por isso, sofrem com processos de desumanização que também se expressam nos espaços educativos.

Ao analisar a formação de docentes por meio de um *mosaico* de experiências, como propõe Garcia (2024), é possível vislumbrar uma pedagogia que acolhe a diversidade e tensiona os limites do currículo tradicional. Reconhecer a presença de pessoas trans nesse mosaico é romper com o silenciamento e afirmar que suas histórias também são fontes legítimas de conhecimento. Como me ensina Freire (1996), não há neutralidade na educação: ou ela é libertadora ou é domesticadora. E no caso da EJA prisional, isso significa assumir o compromisso ético e político de garantir que pessoas trans tenham acesso a uma educação que afirme suas existências e potencialize suas vozes.

A pesquisa de mestrado em Políticas Públicas pela UnB de Douglas Aparecido da Silva Gomes (2024), *Entrelaçando Marginalidades na Socioeducação*, oferece uma contribuição valiosa para compreender como a política socioeducativa desenvolvida no âmbito do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) enfrenta - ou reproduz - as marcas da exclusão histórica de sujeitos dissidentes das normas de sexualidade e gênero. Sua análise evidencia que os valores conservadores que estruturam as instituições brasileiras recaem de forma mais intensa sobre populações empobrecidas e dissidentes de uma normatividade sexogenerificada. Isso se revela com especial gravidade na trajetória de adolescentes e jovens LGBTI, particularmente aqueles que se identificam como travestis, transexuais ou transgêneros, que vivenciam uma sobreposição de exclusões: de classe, raça, gênero e sexualidade.

A partir desse cenário, torna-se urgente pensar o papel da educação na socioeducação e o direito de crianças e adolescentes trans a uma formação que não reforce os padrões cisnormativos, mas que acolha suas identidades e histórias. Como aponta Joan Scott (1995), o gênero deve ser compreendido como uma categoria útil de análise histórica, uma vez que permite desnaturalizar as formas pelas quais as desigualdades são construídas e legitimadas. Ao considerar o gênero como uma construção social, entendemos que a marginalização de pessoas trans em contextos socioeducativos não decorre de sua identidade em si, mas das práticas institucionais que operam segundo uma lógica binária, hierárquica e excludente.

A perspectiva crítica de Paulo Freire (1996), somada à pedagogia engajada de bell hooks (2013), reforça a necessidade de uma educação como prática da liberdade, que parta da escuta atenta às experiências concretas dos sujeitos e da construção de vínculos éticos e transformadores. Butler (2004) complementa esse debate ao demonstrar que os corpos que não se ajustam às normas de inteligibilidade de gênero, como os corpos de crianças e adolescentes trans, são sistematicamente desautorizados e desumanizados, inclusive dentro dos espaços escolares e socioeducativos.

Nesse sentido, as práticas dos(as) especialistas socioeducativos, como observadas por Gomes (2024), revelam a importância de uma formação que articule gênero, sexualidade, raça e

classe, reconhecendo as juventudes LGBTI não como "problemas" a serem corrigidos, mas como sujeitos de direito, dignidade e potência. É nessa perspectiva que o direito à educação, garantido constitucionalmente, precisa ser efetivado com base no reconhecimento da diversidade, da escuta ativa e da construção de espaços seguros e afirmativos.

A educação no sistema socioeducativo, portanto, deve ser repensada como espaço de transformação e reparação histórica, onde a presença de crianças e adolescentes trans não seja invisibilizada, mas compreendida como central para a construção de uma sociedade mais justa e plural.

Ainda falando de dissertações defendidas na UnB de 2020-2025, com os encruzamentos em defender uma prática pedagógica fundamentada na empatia, na alteridade e no reconhecimento da identidade de gênero como direito. Temos, a dissertação *Vozes e ações do/a/e Pedagogo/a/e Orientador/a/e Educacional na promoção de políticas antilgbtifóbicas em conformidade com a educação em e para os direitos humanos* de Fábio Costa Melo (2025), desenvolvida no âmbito do PPGDHC (Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania), insere-se em um campo de investigação que compreende a educação como espaço estratégico para a efetivação dos direitos humanos e da cidadania, especialmente no enfrentamento das múltiplas formas de exclusão que atravessam crianças e adolescentes LGBTI+. Ao analisar a atuação de Pedagogos/as/es Orientadores/as Educacionais (POEs) da rede pública do Distrito Federal, o autor evidencia o papel desses profissionais como agentes centrais na promoção de políticas antiLGBTIfóbicas alinhadas à Educação em e para os Direitos Humanos (EDH), articulando ética, política e prática pedagógica no cotidiano escolar.

Essa perspectiva dialoga diretamente com a presente pesquisa, que investiga os conhecimentos, saberes e práticas de profissionais da educação básica dos anos finais do ensino fundamental no contexto da rede pública distrital, com foco na forma como tais saberes influenciam suas práticas pedagógicas, níveis de empatia e relações de alteridade com crianças e adolescentes trans. Ambas as pesquisas partem da compreensão de que o enfrentamento às violências de gênero e sexualidade no espaço escolar não se reduz a um debate normativo ou conceitual, mas se materializa em práticas concretas de acolhimento, permanência e garantia de direitos.

Metodologicamente, a pesquisa de Fábio Costa Melo (2025), ao adotar uma abordagem qualitativa baseada em rodas de conversa e na análise temática e lexicográfica com o auxílio do IRAMUTEQ¹⁷, contribui para evidenciar as vozes dos/as/es profissionais da educação como produtoras de saberes situados e estratégias micropolíticas de resistência à LGBTI+fobia. Essa

¹⁷ De acordo com Melo (2025), o IRAMUTEQ (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*) é um *software* de apoio à análise textual que opera integrado à linguagem estatística R, possibilitando a realização de análises lexicais e estatísticas sobre grandes volumes de texto. Entre suas principais funcionalidades destacam-se a Classificação Hierárquica Descendente (CHD), a análise de similitude, a análise de correspondência e a geração de nuvens de palavras, recursos que auxiliam na identificação de classes lexicais e relações entre termos.

escolha metodológica encontra ressonância na presente investigação, que igualmente reconhece a centralidade da escuta, da experiência e da narrativa profissional como dispositivos analíticos fundamentais para compreender como a escola pode tanto reproduzir quanto tensionar regimes normativos de gênero.

As análises de Melo (2025) revelam que a atuação dos/as/es POEs se estrutura a partir de três eixos de práxis, acolhimento ético, ações micropolíticas e garantia de direitos, os quais operam de forma sinérgica na construção de ambientes escolares mais inclusivos. Esses eixos dialogam com os resultados desta pesquisa ao evidenciar que práticas pedagógicas comprometidas com a empatia, a alteridade e o reconhecimento das identidades trans não emergem de forma espontânea, mas são produzidas em meio a disputas institucionais, limites estruturais e esforços individuais e coletivos de profissionais engajados/as/es.

Assim, a pesquisa de Fábio Costa Melo (2025) contribui significativamente para o campo das políticas públicas educacionais ao demonstrar que o fortalecimento do papel dos/as/es orientadores/as educacionais é uma condição estratégica para a consolidação de políticas sistêmicas de enfrentamento à LGBTI+fobia. Em consonância, a presente pesquisa amplia esse debate ao enfatizar a necessidade de formação continuada, produção de saberes pedagógicos críticos e reconhecimento institucional das práticas que promovem a dignidade e os direitos de crianças e adolescentes trans. Juntas, as pesquisas reafirmam que a educação, enquanto prática social e política, ocupa lugar central na construção de escolas comprometidas com a justiça social, a democracia e os direitos humanos no tempo presente.

Portanto, a dissertação de Melo (2025) dialoga de maneira consistente com o pensamento de bell hooks (2013; 2019) e Paulo Freire (1996) ao compreender a educação como prática de liberdade, marcada pelo compromisso ético com a dignidade humana, a justiça social e a transformação das relações de poder no cotidiano escolar.

Em convergência com Paulo Freire (1996), a pesquisa parte da compreensão de que a educação é um ato político, nunca neutro, e que o trabalho dos/as/es POEs se inscreve no campo da práxis, entendida como ação-reflexão-ação voltada à transformação da realidade., logo, as rodas de conversa adotadas como procedimento metodológico dialogam diretamente com a pedagogia freireana ao valorizar a escuta, o diálogo e a produção coletiva de sentidos, reconhecendo os/as/es profissionais como sujeitos históricos, portadores/as de saberes e capazes de intervir criticamente nas estruturas que produzem exclusão e violência, como a LGBTI+fobia no espaço escolar.

Além disso, a centralidade do acolhimento e da conscientização nas práticas dos/as/es POEs aproxima a dissertação da noção freireana de educação humanizadora, que se opõe às pedagogias bancárias e às práticas disciplinares que desconsideram as experiências e identidades dos sujeitos educandos. O enfrentamento à LGBTI+fobia, nesse sentido, é compreendido não apenas como cumprimento normativo, mas como processo educativo crítico que visa à construção da autonomia, do respeito e da cidadania.

Já, o diálogo com bell hooks (2013; 2019) manifesta-se na concepção de educação como espaço de cuidado, afeto e transgressão, especialmente a partir da ideia de que ensinar é um ato de resistência às estruturas de dominação. Sendo assim, a atuação dos/as/es POEs, ao promover práticas de acolhimento ético e ações micropolíticas no interior da ambiente escolar, aproxima-se da proposta de hooks de uma pedagogia engajada, na qual o envolvimento emocional, a empatia e a responsabilidade ética são elementos constitutivos do processo educativo.

3 VERSOS E REVERSOS¹⁸

Não há verdade porque tudo é uma questão de interpretação.

Jean Grondin

Considerando a existência de características pessoais diferentes e que estudantes e docentes diversos estão presentes dentro dos ambientes escolares, o aperfeiçoamento profissional em temas relacionados à diversidade e à interseccionalidade resultam na promoção de ambientes escolares acolhedores e inclusivos, dentro e fora da sala de aula, segundo Círico, Galvão e Silva (2025) e Silva e Duarte (2024).

Há o livro *Gênero e sexualidade na formação de professoras/es: inquietações convergentes* (2023) de autoria de Pocahy, Wenez e Dornelles-Avelino, no qual apresenta contribuições teóricas e práticas para a formação docente, considerando a diversidade de estudantes e docentes com características pessoais diferentes e que estão presentes no ambiente escolar, possibilitando a partir de sua leitura, a compreensão sobre a importância de uma formação pedagógica inicial e continuada que contemplem práticas inclusivas e antidiscriminatórias.

Portanto, coadunando com as autoras supracitadas, entendo que as orientações acerca da formação docente inicial e continuada pautadas na interseccionalidade não devem ser consideradas como anormalidades e desviantes das normas sociais, pelo contrário, devem assumir a expansão da vida, reconhecendo a importância da busca do conhecimento atualizado sobre as diferentes características pessoais, imbricadas em gêneros, raças, sexualidades diversas, dentre outros

¹⁸ O uso que faço de *versos e reversos* na escrita acadêmica pode ser compreendido como um recurso narrativo e epistemológico que tensiona a linearidade do discurso científico tradicional, articulando diferentes vozes, temporalidades e perspectivas na construção do conhecimento. Ao alternar entre o *verso*, associado à exposição conceitual, analítica e teórica, e o *reverso* vinculado à memória, à experiência, à subjetividade e à reflexão crítica, a escrita assume, portanto, caráter dialógico, reflexivo e situado. Essa opção inscreve-se no campo das metodologias narrativas e autoetnográficas, nas quais a experiência do/a/e pesquisador/a/e não é entendida como ruído metodológico, mas como parte constitutiva do processo de produção do conhecimento coadunando com Carolyn Ellis, Tony E. Adams e Arthur P. Bochner (2011). Logo, trata-se, ainda, de uma estratégia alinhada às epistemologias (trans)feministas e decoloniais, que questionam a pretensa neutralidade da ciência moderna e reivindicam formas plurais de escrita, capazes de evidenciar os atravessamentos de gênero, corpo, poder e afeto, conforme María Lugones (20014). Sendo assim, do ponto de vista pedagógico e político, o uso de *versos e reversos* dialoga com a concepção freireana (1996) de conhecimento como práxis, na medida em que articula reflexão crítica e experiência vivida, bem como com a noção de escrita engajada proposta por bell hooks (2013), para quem narrar é também um ato de resistência e afirmação de subjetividades historicamente silenciadas. Assim, a alternância entre registros não fragiliza o rigor acadêmico, mas o amplia, ao tornar explícitas as condições históricas, éticas e políticas da pesquisa. Desse modo, o emprego de *versos e reversos* nesta dissertação constitui uma escolha metodológica consciente, orientada pelo compromisso com uma produção de conhecimento crítica, situada e eticamente implicada, em consonância com os princípios da Educação em e para os Direitos Humanos, com as Políticas Públicas voltadas para infância e juventude e com abordagens contemporâneas que reconhecem a escrita como parte indissociável do método.

marcadores sociais da diferença. Portanto, compreendo que em termos práticos, significa aprender e se aperfeiçoar enquanto docente, para incluir estudantes diversos, de acordo com Círico, Galvão e Silva (2025).

Quanto à prática de pesquisa em si, e sua incondicional importância, “o pesquisador observa o mundo de maneira diferente, buscando ir além do senso comum, pois procura em suas visões explicação para os mais variados fenômenos” (Tezani, 2004, p. 3). Assim, o papel da desta pesquisadora é o de servir como veículo inteligente e ativo entre determinado conhecimento acumulado em uma área e suas novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa, de acordo com Lüdke e André (2013) e Silva (2020). Portanto, segundo as autoras, “para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele” (Lüdke; André, 2013, p. 1), realizando, assim, o pensamento e a ação no desenvolvimento de uma pesquisa.

Logo, toda pesquisa constitui um processo inacabado: não concluído e não concludente, de acordo com Serrano (2011) e Silva (2020). Não concluído porque nenhuma pesquisa jamais se esgota em si mesma. Pode ser feita de outra forma, segundo outros critérios, a partir de enfoques diferentes. Toda vez que se pesquisa, priorizam-se determinadas opções em lugar de outras. Estabelecem-se categorias, atribuem-se prioridades. Portanto, advoga-se aqui que se tenha uma base, o verso e o reverso do qual partem todas as pesquisas subsequentes, partilhando-se com elas, plenamente, ou não, idêntico objeto de estudo.

Pesquisar é buscar informação, é tentar entender um fenômeno, observar um fato e buscar as possíveis razões para sua existência, para assim construir ciência que poderá ser usada no futuro, como certificam Gonçalves (2005), Silva (2019) e Silva (2020), os quais sinalizam que pesquisar significa encontrar novos saberes científicos que permitam o avanço da ciência, ao mesmo tempo que se soluciona uma dificuldade que não se pode resolver empiricamente, mas apenas por meio de estudo conceitual e prático, com base em fontes de informação diversas e aplicadas.

Existem várias modalidades e tipos de pesquisa, e muitos são os critérios para classificá-las. No estudo realizado nesta dissertação, adoto como perspectiva a natureza das pesquisas autobiografia e na autoetnografia contidas nas narrativas daquilo que foi vivido pelo autora da pesquisa qualitativa, enquanto criança e adolescente trans e professora travesti na rede pública distrital de ensino, pois busco refletir sobre o universo entrecruzado e particular pensado para os gêneros, suas concepções, prescrições e embates no campo da educação e, conseqüentemente, na formação inicial e continuada dos profissionais que atuam no ensino fundamental – anos finais na rede supracitada. Já os instrumentos – os questionários semiestruturados¹⁹ –, foram aplicados às/aos participantes, de acordo com Rosa e Arnoldi (2008), Vieira (2009) e Silva (2016).

¹⁹ As perguntas da pesquisa foram disponibilizadas em uma plataforma digital de livre acesso, sob controle da autora da dissertação, e direcionadas às/aos participantes que voluntariamente aceitaram colaborar com o estudo durante o período de coleta de dados. Ao responderem e devolverem o questionário semiestruturado, as/os participantes consentiram tacitamente com sua participação, conforme os termos estabelecidos no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), disponibilizado tanto na referida plataforma quanto em anexo nesta dissertação.

Outrossim, A presente pesquisa tem como foco os profissionais da educação distrital pública que atuam no Ensino Fundamental – anos finais, com o objetivo de compreender aspectos relacionados às suas práticas e experiências profissionais na formação inicial e continuada para além de ensinar, e sim, proteger, acolher, interagir e incluir crianças e adolescentes trans aos demais estudantes. Esclareço que o estudo não envolve intervenções diretas, experimentações, manipulação de comportamentos ou coleta de dados sensíveis.

A coleta de informações será realizada por meio de instrumentos que garantem o anonimato dos(as) participantes, sem qualquer forma de identificação pessoal. Os dados obtidos referem-se a aspectos profissionais, institucionais e opinativos, não representando riscos à integridade física, psíquica, moral, intelectual ou social dos(as) envolvidos(as). A participação será voluntária, mediante esclarecimento prévio dos objetivos da pesquisa.

Com base na Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde (CNS, Brasil, 2016), especialmente no que dispõe o Art. 1º, incisos I e II, compreende-se que esta investigação se enquadra entre aquelas que não exigem apreciação ética formal por Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). A pesquisa não envolve experimentação com seres humanos em situação de vulnerabilidade, tampouco utiliza dados sigilosos, privados ou sensíveis. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, voltado à análise de percepções, saberes e práticas de profissionais da educação básica, sendo os dados obtidos por meio de questionários semiestruturados, respondidos de forma voluntária e consentida pelas/os participantes, mediante ciência e aceite do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), disponibilizado na plataforma digital e anexado a esta dissertação.

Conforme o disposto também na Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 2012), que estabelece as diretrizes e normas para pesquisas envolvendo seres humanos, esta investigação respeita os princípios éticos da autonomia, do respeito à dignidade humana, da beneficência, da não maleficência e da justiça, assegurando o anonimato, a voluntariedade e a confidencialidade das informações.

Além disso, esta pesquisa atende ao que recomenda o Código de Ética do/a Profissional da Educação (Lei nº 9.394/1996 - LDB) e os princípios éticos e metodológicos da pesquisa em ciências humanas e sociais, conforme indicado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Por se tratar de uma investigação voltada à análise de práticas pedagógicas e saberes profissionais, sem imposição de riscos físicos, psíquicos, morais ou sociais, e sem coleta de dados identificáveis ou sensíveis, não se configura como uma pesquisa de risco ético, conforme previsto na legislação vigente.

Ademais, metodologia é entendida como o percurso utilizado para se realizar uma pesquisa por meio dos caminhos do processo científico, indagando, questionando e propondo métodos e possibilidades para obter as respostas do objeto estudado, segundo Gonini (2014) e Silva (2016; 2020). Por conseguinte, segunda a autoras, pode-se definir método como a maneira ou o conjunto

de caminhos e normas que serão utilizadas na pesquisa ou ainda na investigação científica. Geralmente, ele é utilizado para coletar dados e obter resultados confiáveis.

Portanto, de acordo com Rampazzo (2005, p. 13) “[...] método é um conjunto de etapas, ordenadamente dispostas, a serem vencidas na investigação da verdade, no estudo de uma ciência, ou para alcançar determinado fim. E metodologia (de origem grega) significa o ‘estudo do método’” (alterações minhas). Seguindo esta linha, Minayo (1994) esclarece que metodologia é o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade e que ocupa um lugar central no interior das teorias.

A metodologia descreve os métodos e é a forma como se deve proceder em uma pesquisa científica. São vários tipos de metodologias que podem ser empregados em um trabalho científico, como a pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, experimental, pesquisa de campo, entre outras. Cada uma delas contém métodos específicos para utilizar-se no desenvolvimento de uma pesquisa (Lakatos; Marconi, 2003). Desta forma, todo trabalho de pesquisa deve ser planejado e executado de acordo com as normas que acompanham cada método. Sendo assim, apresento alguns marcadores que embasam este capítulo metodológico e o estudo defendido nesta dissertação.

Portanto, a construção desta dissertação se ancora na compreensão da pesquisa como prática comprometida ética e politicamente com a transformação social. Nesse sentido, a perspectiva metodológica adotada se alinha às contribuições Demo (2000), que concebe a pesquisa qualitativa como uma ação que “não se limita a reproduzir o já sabido, mas se propõe a intervir na realidade com base no diálogo com os sujeitos sociais” (p. 28). Tal posicionamento se articula diretamente à proposta autoetnográfica desta dissertação, uma vez que não se trata apenas de narrar experiências, mas de construir conhecimento a partir delas, em um movimento de denúncia, afirmação e proposição.

A escolha por privilegiar os saberes das infâncias e adolescências trans, bem como as práticas docentes que acolhem (ou não) a diversidade de gênero na escola pública, exige um método que valorize a escuta e a vivência. Como lembra Demo (2008, p. 42), “políticas públicas que ignoram a voz dos cidadãos e cidadãs correm o risco de fracassar por falta de legitimidade social”. É nesse espaço entre a escuta sensível e a ação transformadora que esta pesquisa se inscreve, reconhecendo, como afirma Nilma Lino Gomes (2017), que a produção de políticas para a diversidade requer o reconhecimento das múltiplas formas de saber e existência dos sujeitos historicamente marginalizados.

Nesse diálogo com as perspectivas críticas da educação, também se evidencia a necessidade de formação docente continuada que não apenas informe, mas transforme, como destaca Souza (2023) ao defender uma prática pedagógica fundamentada na empatia, na alteridade e no reconhecimento da identidade de gênero como direito. Assim, ao incorporar Demo (2001; 2008) como base metodológica e política, esta pesquisa se alinha a um projeto de ciência que, ao mesmo tempo, denuncia, anuncia e educa.

3.1 PESQUISA QUALITATIVA

Nas universidades e em outros ambientes escolares, as pesquisas precisam ter objetivos compatíveis com pelo menos parte do conhecimento existente e obedecer a métodos consagrados pelo uso, segundo Silva (2020). Em princípio, as pesquisadoras começam seus trabalhos com base em algum interesse por determinado aspecto do mundo. Entretanto, conduzir uma pesquisa e chegar a bom termo é tarefa para quem tem conhecimentos consistentes acerca das teorias científicas da área, pois,

a pesquisa é um procedimento utilizado para estudar e desvendar questões de ordens prática e intelectual na medida em que ofereça respostas satisfatórias para determinados problemas, fazendo uso de uma vasta quantidade de fases que vai desde a elaboração do problema de pesquisa até a apresentação dos resultados obtidos (Farias; Santana; Cunha, 2020, p. 49).

Cada ciência possui uma gama de sistemas metodológicos próprios que, unindo-se uns aos outros e de forma ordenada, conduzem a investigação científica a resultados satisfatórios. Dessa forma, deve-se “considerar que é relevante a verificação de que todo pesquisador consciente deve saber como selecionar e utilizar adequadamente as técnicas científicas para que os resultados obtidos sejam realmente fidedignos” (Rosa; Arnoldi, 2008, p. 7).

Para Ander-Egg (1995, p. 28, livre tradução), a pesquisa qualitativa é um “procedimento reflexivo sistemático, controlado e crítico, que permite descobrir novos fatos ou dados, relações ou leis, em qualquer campo do conhecimento”. A pesquisa, portanto, é um procedimento formal, com método do pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais. Nesse sentido, a pesquisadora desenvolve um processo de interpretação dos dados construídos, buscando, de igual modo, compreender os fenômenos sociais inseridos em um determinado contexto. Além disso, a pesquisa qualitativa proporciona “[...] maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. [...] Seu planejamento é [...] flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado. [...]” (Gil, 2008, p. 41). Logo, a dissertação “constitui um trabalho original de pesquisa com o qual o candidato há de demonstrar que é um estudioso capaz de fazer avançar a disciplina à qual se dedica” (Eco, 2008, p. 25).

Na prática, porém, a pesquisa qualitativa – como toda atividade humana – fica entre o ideal e o possível, de acordo com Vieira (2009) e Silva (2016). Existe grande variedade de técnicas ou de caminhos que, em princípio, podem ser escolhidos pelas pesquisadoras para suas pesquisas chegarem a bom termo. Portanto, esta dissertação filia-se a pesquisa qualitativa na qual

o pesquisador busca, basicamente, levantar as opiniões, as crenças, o significado das coisas nas palavras dos participantes da pesquisa. Para isso, procura interagir com as pessoas, mantendo a neutralidade. A pesquisa qualitativa não é generalizável, mas exploratória, no sentido de buscar conhecimento para uma questão sobre a qual as informações disponíveis são ainda, insuficientes. A pesquisa qualitativa mostra as opiniões, as atitudes e os hábitos de pequenos grupos, selecionados de acordo com perfis determinados (Vieira, 2009, p. 5-6, grifos da autora).

A pesquisa qualitativa, por possuir um conjunto crescente de opções metodológicas, assume um papel de destaque quanto à sua prática social, aumentando as responsabilidades das pesquisadoras durante o processo da pesquisa, como elencado por Silva (2020). Nesta perspectiva, uma investigação qualitativa reflete uma relação dual, em que tanto pesquisadoras quanto as/os participantes da pesquisa colaboram ativamente no processo de produção de sentidos, em uma constante interação, de acordo com Spink (2013) e Silva (2020). Logo, fazer pesquisa requer o confronto entre dados, evidências e informações coletadas sobre determinado tópico, assim como o conhecimento teórico acumulado a respeito dele, como defendem Lüdke e André (2013).

Desta forma, o processo de pesquisa qualitativa contempla três conjuntos de decisões, relacionadas com ontologia, epistemologia e metodologia. Nesse contexto, conforme asseveram Denzin e Lincoln (2006, p. 32-33), a pesquisadora percebe o mundo como “um conjunto de ideias, esquemas (teorias, ontologia), bem como uma série de questões (epistemologia), as quais são examinadas em aspectos específicos (metodologia, análise)”. Seguindo essa linha de raciocínio, Barros (2015) considera que

[...] na pesquisa qualitativa, a realidade é subjetiva e múltipla, sendo, nesse caso, diferente para cada pessoa. O pesquisador interage com o objeto e sujeito, com objetivo de construir significados. Os valores pessoais, ou seja, a visão de mundo do pesquisador acaba fazendo parte do processo (Barros, 2015, p. 101).

Em vista disso, a ciência deve servir para revelar algo que sirva para transformar a realidade social. Porém, a realidade adota dimensões profundas, as quais não são diretamente observáveis, segundo Barros (2015) e Silva (2017).

Portanto, de acordo com Lüdke e André (2013) e Ferreira (2019), na pesquisa qualitativa de perspectiva exploratória permite-se (re)construir processos e as relações que constroem a experiência do ambiente em seu cotidiano e possibilita atentar para os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um dado grupo social. Nesse sentido, é caracterizado pelos seguintes procedimentos: observação participante e colaborativa da pesquisadora; entrevista e análise de documentos; interação entre a pesquisadora e os sujeitos da pesquisa; ênfase no processo e não no produto final; atenção reservada ao significado, com a perspectiva que os sujeitos têm de si e da realidade a que pertencem, no caso desta a formação inicial e continuada dos profissionais de educação básica pública distrital que atuam no ensino fundamental – anos finais – com estudantes trans (crianças e adolescentes) no foco em proteção, acolhimento,

interação e inclusão.

Há nessa perspectiva metodológica de pesquisa, um plano aberto e flexível, pois conforme o cotidiano é observado e descrito, as hipóteses podem ser reformuladas, proporcionando novas descobertas. Sendo assim, pode-se considerar que “a metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a apreensão da realidade e também o potencial criativo do pesquisador” (Minayo, 2013, p. 22). Corroborando essa ideia, observa-se, nas pesquisas qualitativas, que a realidade é compreendida como fluente e contraditória; e os processos de investigação são vistos como dependentes das concepções, valores e objetivos da pesquisadora, como defende Chizzotti (2018). Seguindo a mesma lógica, Moura Filho (2000) destaca que esse tipo de pesquisa enfatiza a natureza da realidade socialmente construída, a relação entre a pesquisadora e o contexto, e as restrições que podem ocorrer.

Ademais, trago para esta pesquisa e coaduno com suas ideias, o sociólogo Pedro Demo (1996; 2000; 2001; 2008) com amplo reconhecimento por sua defesa de uma pesquisa social crítica, comprometida com a transformação da realidade e com a emancipação dos sujeitos. Segundo o autor, a pesquisa qualitativa deve ir além da mera coleta de dados e buscar compreender profundamente os sentidos, valores e experiências que estruturam o cotidiano social. Em sua visão, “pesquisar é comprometer-se com a mudança, é não se contentar com o dado, é procurar o novo, o possível, o necessário” (Demo, 2000, p. 28).

Essa concepção faz da pesquisa qualitativa uma ferramenta imprescindível no campo das políticas públicas, especialmente quando o foco recai sobre populações vulnerabilizadas, como crianças e adolescentes trans na escola pública. O autor alerta que “a política pública se deteriora quando não considera o cidadão como protagonista do processo” (Demo, 2008, p. 39), o que reforça a importância de metodologias que privilegiem a escuta ativa, o diálogo e a valorização das narrativas individuais.

Para Demo (2001), a construção do conhecimento não pode ser neutra: ela deve ser crítica, engajada e ético-política. Em suas palavras: “a ciência não tem sentido se não for, ao mesmo tempo, comprometida com a qualidade de vida da população” (Demo, 2001, p. 112). Assim, ao articular a pesquisa qualitativa com políticas públicas, propõe-se não apenas diagnosticar falhas ou ausências institucionais, mas também construir alternativas com base nas experiências concretas dos sujeitos, respeitando suas identidades, desejos e modos de vida.

No caso da educação pública, por exemplo, a pesquisa qualitativa permite denunciar práticas excludentes e invisibilizadoras e, ao mesmo tempo, reconhecer e fomentar experiências escolares que promovem o acolhimento, a inclusão e a diversidade. Como afirma Demo, “a escola é uma arena política e deve ser pensada a partir do seu papel na construção da cidadania” (Demo, 1996, p. 87).

Dessa forma, a abordagem qualitativa não é apenas um método, mas uma opção política por uma ciência comprometida com a transformação social, a justiça e os direitos humanos. Ela dialoga diretamente com os princípios democráticos das políticas públicas que buscam, cada vez

mais, ser construídas “com e não apenas para o povo” (Demo, 2000, p. 17).

3.2 QUESTIONÁRIOS SEMIESTRUTURADOS

Os questionários são instrumentos de pesquisa constituídos por uma série de questões sobre determinado tema. O questionário é apresentado aos participantes da pesquisa, chamados de respondentes, para que respondam as questões e entreguem o questionário preenchido ao entrevistador, que pode ser ou não o pesquisador principal, de acordo com Vieira (2009). Os questionários são instrumentos de investigação que visam recolher informações, baseando-se, geralmente, em um grupo. Ainda sobre a definição de questionários – no caso desta dissertação, enquadrados como semiestruturados – tem-se a colaboração de Marconi e Lakatos (2010), ao explicitarem que o

questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. Em geral, o pesquisador envia o questionário ao informante, pelo correio ou por um portador; depois de preenchido, o pesquisado devolve-o do mesmo modo. Junto com o questionário deve-se enviar uma nota ou carta explicando a natureza da pesquisa, sua importância e a necessidade de obter respostas, tentando despertar o interesse do recebedor, no sentido de que ele preencha e devolva o questionário dentro de um prazo razoável (Marconi; Lakatos, 2010, p. 201).

Os questionários tornam-se úteis quando se pretende recolher informações sobre um determinado tema (práticas de leitura em ambientes formais de ensino de literatura). Em conformidade com Gil (2008, p. 126), “a construção do questionário consiste basicamente em traduzir os objetivos específicos da pesquisa em itens bem redigidos”. Ainda de acordo com esse autor, os questionários são um “conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc” (Gil, 2008, p. 121).

A importância dos questionários passa também pela facilidade com que se pode interrogar um elevado número de participantes, em um espaço de tempo relativamente curto. Entretanto, para que o questionário seja eficiente, ou seja, as respostas sejam confiáveis, é preciso tomar alguns cuidados, tais como: a) a formulação de cada uma das perguntas, em linguagem clara e objetiva; b) a montagem da sequência de perguntas; c) a testagem das perguntas para saber se de fato elas trarão as informações que se quer; d) a definição do universo das participantes deve ser composta com as mesmas proporções do universo real – por exemplo, para uma escola de 2000 aprendentes, aplica-se um questionário para 200 aprendentes.

Esse questionário deve manter a mesma proporção de indivíduos por gênero, faixa etária, escolaridade, entre outros; e) no caso de o questionário abranger um grande número de

peças, é recomendável que ele seja construído com questões fechadas; caso contrário, a equipe responsável pela tabulação e análise dos dados deverá ser muito grande e ter muito tempo disponível; e f) o rigor na tabulação dos dados e a clareza na sua apresentação.

É importante notar que o questionário pode ser bastante útil nos diagnósticos ou estudos exploratórios nos quais a pesquisadora queira confirmar se o seu tema é pertinente ou não e depois mostrar o resultado para toda a comunidade (não) acadêmica, envolvendo-a na busca de solução para o problema de pesquisa.

Para Salvador (1980) e Silva (2016), chama-se atenção para o fato de que o questionário semiestruturado tornou-se, nos últimos anos, um dos instrumentos dos quais se servem constantemente, e com maior profundidade, os pesquisadores das áreas de Ciências Sociais, da Linguagem e da Psicologia, dentre outras. Por conseguinte, esses recorrem aos questionários, como explicam Rosa e Arnoldi (2008), pois

sempre que têm necessidade de obter *dados que não podem ser encontrados em registros e fontes documentais*, [podem] estes ser fornecidos por determinadas pessoas. Esses dados poderão ser utilizados tanto para estudos de fatos como de caso ou de opiniões (Rosa; Arnoldi, 2008, p. 16, grifos das autoras e acréscimos meus).

Portanto, pode-se certificar que a opção pela técnica de coleta de dados através do instrumento *questionários* deve ser feita quando os pesquisadores precisam se valer de respostas mais profundas para que os resultados da sua pesquisa sejam realmente atingidos e de forma fidedigna. Apenas os sujeitos selecionados e conhecedores (participantes) do tema em questão serão capazes de emitir opiniões concretas a respeito do assunto.

3.3 TRANSDISCIPLINARIDADE

A complexidade dos problemas sociais contemporâneos exige respostas que ultrapassem a fragmentação do conhecimento e a rigidez dos modelos tradicionais de gestão pública. Nesse contexto, a transdisciplinaridade se apresenta como um paradigma capaz de enriquecer o processo de formulação, implementação e avaliação de políticas públicas, promovendo abordagens mais integradas, participativas e contextualizadas.

Segundo Morin (2000), vive-se em um mundo complexo que demanda uma "reforma do pensamento", capaz de articular os saberes e superar a lógica disciplinar. As políticas públicas, por sua natureza, lidam com essa complexidade, uma vez que operam sobre realidades multifacetadas, onde fatores sociais, econômicos, culturais e ambientais se entrecruzam. Portanto, a transdisciplinaridade não é apenas desejável, mas necessária na produção de políticas mais eficazes e humanas.

Freire (1996) defende a participação ativa dos sujeitos na construção de sua própria

realidade. Essa pedagogia do diálogo é central tanto para a transdisciplinaridade quanto para a construção de políticas públicas emancipadoras, que não apenas forneçam respostas técnicas, mas também promovam transformação social.

Como exemplo prático, cito a política de atenção psicossocial no Brasil, consolidada por meio da Rede de Atenção Psicossocial (RAPS), incorpora princípios transdisciplinares ao articular profissionais de diferentes áreas com familiares e usuários. O cuidado é construído em rede, valorizando o território, a subjetividade e a experiência do sujeito, em consonância com os princípios da Reforma Psiquiátrica (Brasil, 2001).

Há, também, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) na qual exige práticas pedagógicas colaborativas e multidimensionais. Seu êxito depende da articulação entre docentes, profissionais de apoio e as famílias, o que converge com a proposta transdisciplinar de co-construção do conhecimento.

Já no campo das políticas públicas voltadas à sustentabilidade urbana, como o Estatuto da Cidade (Brasil, lei nº 10.257/2001), pondera-se considerar aspectos ambientais, sociais, culturais e econômicos. A construção de soluções sustentáveis requer o envolvimento de engenheiros, urbanistas, lideranças comunitárias e cidadãos em processos de governança participativa, nos quais a transdisciplinaridade se mostra fundamental.

Portanto, a transdisciplinaridade e as políticas públicas compartilham o compromisso com a transformação social e com a superação de visões fragmentadas da realidade. Ao integrar saberes, promover o diálogo entre diferentes atores e valorizar o contexto, a transdisciplinaridade fortalece o potencial emancipador das políticas públicas, contribuindo para uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

A obra *Transdisciplinaridade e decolonialidade*, de Nelson Maldonado-Torres (2023), oferece um aporte fundamental para compreender as limitações e possibilidades dos saberes que circulam na escola pública, especialmente no que se refere à diversidade de gênero e às vivências de crianças e adolescentes trans. Ao propor uma ruptura com o eurocentrismo e com o colonialismo epistêmico, o autor convoca a educação a reconhecer e valorizar os saberes historicamente marginalizados.

Esse posicionamento encontra eco na pesquisa qualitativa, que se constitui como uma via para compreender como profissionais da educação básica, no ensino fundamental – anos finais, constroem seus conhecimentos e práticas em relação à diversidade. A valorização das subjetividades e a escuta atenta aos sentidos atribuídos pelos/as docentes permitem analisar como esses saberes influenciam suas práticas pedagógicas, bem como sua capacidade de empatia e alteridade diante das experiências de estudantes trans. Assim, tanto a perspectiva decolonial quanto a abordagem qualitativa se articulam na busca por uma educação mais inclusiva, ética e comprometida com a justiça social.

Desse modo surge a presente dissertação, oriunda de pesquisa qualitativa de análise autobiográfica e etnobiográfica, além de exploratória e inserida na tendência transdisciplinar que

vem marcando as pesquisas nos campos literários, linguísticos (aplicados), educacionais e nas políticas públicas, nos últimos anos, pois “a transdisciplinaridade diz respeito ao estudo de um objeto de uma mesma e única disciplina por várias disciplinas ao mesmo tempo”, segundo Vieira (2009, p. 8).

Por conseguinte, o tema/objeto tornar-se-ia enriquecido pelo cruzamento entre as diversas disciplinas, e o conhecimento deste tema/objeto em sua própria área seria aprofundado. Ainda sobre essa ideia, de acordo com Leffa (2006) e Silva (2020), a transdisciplinaridade, em uma releitura da terminologia de Nicolescu (1999), seria “o estágio final de uma visão evolucionista de ciência que começa com a disciplinaridade, evolui para a multidisciplinaridade, daí para a interdisciplinaridade, e, finalmente, para a transdisciplinaridade” (Leffa, 2006, p. 15).

Portanto, a transdisciplinaridade é o nível superior da interdisciplinaridade, em que ocorrem as transcendências a partir de situações de interdisciplinaridades, como vislumbrado por Silva (2016; 2020). O conceito de transdisciplinaridade “tem como pressuposto a superação dos territórios delimitados por cada disciplina, propiciando a construção de um conhecimento científico de modo sistêmico, (re)ligando as ciências, outrora fragmentadas”, de acordo com Santos e Weber (2012, p. 74). Seguindo este mesmo traçado, visito Silva (2016; 2020) ao indagar que o princípio da transdisciplinaridade estimula o diálogo entre conhecimentos científicos, pedagógicos e experienciais, criando possibilidades de relações entre diferentes conhecimentos e áreas.

Torres Santomé (1998, p. 65) afirma que “transdisciplinaridade é fundamentalmente um processo e uma filosofia de trabalho que entram em ação na hora de enfrentar os problemas e questões que preocupam em cada sociedade”, contribuindo para a articulação das diversas disciplinas. Ao mesmo tempo, favorece o trabalho colaborativo, reflexivo, inovador entre a formação inicial e continuada dos profissionais de educação básica pública distrital que atuam no ensino fundamental – anos finais – com estudantes trans (crianças e adolescentes) no foco em proteção, acolhimento, interação e inclusão.

E então, reverberando Freire (1996), pode-se dizer que “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina a aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém” (Freire, 1996, p. 25). Portanto, não se pretende, em hipótese alguma, exaurir todas as possibilidades de pesquisa que envolve os construtos supracitados, seja na área da Educação e das políticas públicas, ou na junção desses dois, nas políticas públicas educacionais.

3.4 INTERSECCIONALIDADE

Interseccionalidade é um conceito desenvolvido pela jurista estadunidense Kimberlé Crenshaw nos anos 1980 para descrever como diferentes formas de opressão - como racismo,

sexismo, classismo, homofobia, transfobia, capacitismo, entre outras - se sobrepõem e interagem na vida de pessoas que pertencem a mais de um grupo social considerado à margem do que a sociedade dita como padrão. Em vez de tratar essas opressões como separadas ou independentes, a interseccionalidade mostra que elas se combinam e criam experiências únicas de desigualdade e exclusão.

Logo, por exemplo, uma mulher branca cis e uma mulher negra cis podem ambas sofrer machismo, mas a mulher negra também enfrenta o racismo - e essas duas formas de opressão não acontecem de forma isolada, mas juntas, de modo interdependente. Isso significa que as soluções para os problemas que elas enfrentam também precisam ser diferentes.

Ademais, fazer um paralelo com políticas públicas é fundamental, porque políticas que ignoram a interseccionalidade correm o risco de não atender adequadamente as populações mais vulneráveis. Uma política pública interseccional reconhece as múltiplas dimensões da desigualdade e busca atender às necessidades específicas de grupos que estão em sobreposição de opressões.

Um programa de combate à violência doméstica que leva em conta não só o gênero, mas também a raça e a orientação sexual, pode oferecer atendimento especializado para mulheres negras, mulheres trans ou mulheres lésbicas - que enfrentam barreiras específicas no acesso à justiça e aos serviços de apoio. Sem uma perspectiva interseccional, políticas públicas podem reforçar desigualdades, ao atender apenas o “modelo padrão” de beneficiário (como a mulher cis, branca e heterossexual, por exemplo), deixando de fora aqueles que mais precisam.

Sendo assim, campanhas de saúde reprodutiva focadas em mulheres brancas de classe média não alcançam populações indígenas, quilombolas, ou mulheres que vivem nas periferias urbanas - cujas realidades de acesso à saúde são muito diferentes, por exemplo. Dessa forma, a interseccionalidade ajuda a identificar onde estão as desigualdades mais profundas, o que contribui para uma distribuição mais justa de recursos públicos.

Portanto, a interseccionalidade consolidou-se ao longo dos últimos anos não apenas como uma categoria de análise teórica, mas também como uma abordagem metodológica fundamental para a compreensão das desigualdades sociais. No campo da pesquisa social, ela permite uma leitura complexa das experiências vividas por sujeitos que se encontram na intersecção de múltiplos marcadores sociais - como raça, classe, gênero, sexualidade, geração e território - oferecendo um instrumental crítico e situado.

Utilizar a interseccionalidade como metodologia implica adotar um posicionamento político-epistemológico que rejeita leituras universalistas e homogêneas dos fenômenos sociais. Para Crenshaw (1989; 1991; 2002; 2004), o erro das abordagens tradicionais está em tratar as opressões de forma isolada, como se o racismo, o sexismo e outras formas de dominação atuassem separadamente, quando, na realidade, elas operam de maneira entrelaçada, gerando experiências únicas de exclusão. Pois,

A associação de sistemas múltiplos de subordinação tem sido descrita de vários modos: discriminação composta, cargas múltiplas, ou como dupla ou tripla discriminação. A interseccionalidade É uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento (Crenshaw, 2002, p. 177).

No mesmo sentido, Patricia Hill Collins (2000) e Sueli Carneiro (2005) contribuem para o fortalecimento da interseccionalidade como instrumento metodológico ao desenvolver o conceito de "matriz de dominação", em que as opressões se articulam em diferentes níveis, individual, institucional e estrutural, e variam conforme o contexto social e histórico. Essa perspectiva enfatiza a importância de considerar os múltiplos sistemas de poder que atravessam a experiência dos sujeitos, especialmente daqueles em situação de maior vulnerabilidade.

No Brasil, Carla Akotirene (2019) propõe uma leitura afrocentrada da interseccionalidade, considerando as especificidades do contexto histórico-racial brasileiro. A autora afirma que a interseccionalidade deve ser compreendida como uma ferramenta de ruptura com a neutralidade das ciências sociais, possibilitando análises que levem em conta os atravessamentos do racismo, do sexismo, do colonialismo e da desigualdade de classe. Desta forma,

[...] Explodindo os esquemas coloniais de existência, quebram os estereótipos de masculino e feminino e o condicionamento da sexualidade à reprodução, imprescindível à produção do exército industrial de reserva, ao enquadramento e ao controle das subjetividades e das objetividades produzidas pelas diversas identidades. Um processo que assusta o imaginário social coletivo marcado pela hierarquia do masculino sobre o feminino, pelo privilégio e domínio da força física e da ideologia da identidade definida pela genitália (Silva e Duarte, 2024, p. 95).

Portanto, como abordagem metodológica, a interseccionalidade apresenta três pilares principais: (i) a centralidade da experiência vivida, com ênfase na escuta das vozes historicamente silenciadas; (ii) a análise relacional das opressões, que evita compreendê-las de forma fragmentada ou acumulativa; e (iii) o compromisso ético-político com a justiça social, que orienta a produção do conhecimento para a transformação da realidade, segundo Collins (2000) e Akotirene (2019).

Ademais, em termos práticos, a interseccionalidade pode ser aplicada na análise e formulação de políticas públicas, de modo a evitar soluções genéricas que não respondem às especificidades de diferentes grupos sociais. Por exemplo, ao investigar o acesso à saúde por parte de mulheres negras trans, é necessário considerar como racismo, transfobia e desigualdade territorial interagem para produzir barreiras múltiplas ao cuidado integral.

Do mesmo modo, políticas educacionais voltadas à equidade só serão eficazes se levarem em conta as desigualdades raciais, de gênero e de classe que estruturam o ambiente escolar e os

processos de ensino-aprendizagem. Dessa forma, a interseccionalidade como metodologia possibilita uma leitura mais abrangente e crítica das realidades sociais, promovendo uma produção de conhecimento comprometida com os sujeitos subalternizados e com a superação das desigualdades históricas.

3.5 AUTOBIOGRAFIA E ETNOGRAFIA

Considerando os objetivos desta pesquisa, que busca compreender os saberes de professores do ensino fundamental - anos finais - da rede pública distrital sobre diversidade e crianças e adolescentes trans, bem como os modos como esses saberes influenciam suas práticas pedagógicas, a empatia e a alteridade, torna-se fundamental adotar abordagens que permitam acessar as experiências subjetivas e as trajetórias formativas desses profissionais.

Nesse sentido, a pesquisa autobiográfica e etnobiográfica oferece um aporte teórico-metodológico potente para compreender como os sujeitos constroem seus saberes a partir de suas vivências, valores, memórias e contextos socioculturais.

A pesquisa autobiográfica, segundo Pierre Dominicé (2000), possibilita que as(os) professoras(es) reflitam criticamente sobre suas próprias vivências e reconheçam como suas experiências formativas influenciam diretamente suas práticas pedagógicas. Para o autor, “a prática da análise autobiográfica na formação de adultos visa a tornar conscientes os processos de construção do saber e o papel das aprendizagens vividas na formação da pessoa” (Dominicé, 2000, p. 23). Nesse mesmo caminho, Marie-Christine Josso (2004) defende que a escrita autobiográfica ativa a memória e promove o autoconhecimento, criando condições para uma prática docente mais consciente e sensível. A autora afirma que “a narrativa da experiência vivida permite compreender o que nos faz agir, reagir e transformar nossas vidas” (Josso, 2004, p. 89).

Já Maria da Conceição Passeggi (2008) reforça a dimensão formativa da escrita de si, mostrando que ela pode contribuir para a reconstrução da identidade profissional. Para ela, “o narrar-se pode ser considerado um processo formativo no qual o sujeito vai construindo significados e reconfigurando sua identidade” (Passeggi, 2008, p. 25).

Complementarmente, a pesquisa etnobiográfica amplia a análise ao conectar as narrativas individuais com os contextos sociais e institucionais nos quais os sujeitos estão inseridos. Delory-Momberger (2006) argumenta que a narrativa de vida é, ao mesmo tempo, um dado empírico e um processo de construção de sentido social. A autora afirma que “a história de vida é uma prática social e discursiva pela qual o sujeito se dá a conhecer e se constrói como tal” (Delory-Momberger, 2006, p. 26). Já Antonio Bolívar, José Domingo e Mónica Fernández (2001) destacam que as histórias de vida das (dos) professoras(es) são atravessadas por elementos da cultura escolar, das políticas educacionais e das experiências históricas que moldam sua prática. Os autores ressaltam que “a história de vida permite estudar as interações entre a trajetória individual e o contexto social, cultural e institucional em que se desenvolve” (Bolívar, Domigos, Fernández, 2001, p. 23). Para

Ivo Goodson (2007), as narrativas profissionais permitem compreender como as experiências subjetivas se articulam com os discursos e dinâmicas institucionais. O autor aponta que “as histórias de vida dos professores revelam tanto os seus compromissos pessoais quanto as condições estruturais nas quais esses compromissos são exercidos” (Goodson, 2007, p. 66).

A escolha por abordagens autobiográficas e etnobiográficas, portanto, permite acessar os modos como os saberes docentes sobre diversidade, identidade de gênero e transgeneridade são construídos ao longo da trajetória das(os) professoras(res), atravessadas(os) por afetos, preconceitos, resistências e aprendizados. Mais do que captar opiniões ou discursos prontos, essas abordagens possibilitam escutar os sujeitos em sua complexidade, reconhecendo a singularidade de suas experiências e a forma como elas se inscrevem nos espaços coletivos da escola. Trata-se, assim, de uma estratégia que favorece uma análise mais profunda sobre como se produzem empatia, alteridade e compromisso ético nas práticas pedagógicas voltadas à diversidade.

Ademais, o texto *Sobre pessoas e variáveis: etnografia de uma crença política*” de Antonádia Borges (2005) é uma provocadora reflexão metodológica e epistemológica sobre o fazer antropológico e a relação entre pesquisador, campo e sujeitos. A autora, que tem forte atuação em antropologia política e etnografia, coloca em questão as implicações de se tratar sujeitos como “variáveis”, numa crítica à objetivação e à tecnificação das relações humanas em certos discursos acadêmicos, sobretudo aqueles que pretendem falar sobre política.

Borges (2005) analisa como certas abordagens políticas e científicas transformam pessoas em dados (variáveis), esvaziando suas subjetividades, historicidades e agências. Ela denuncia o apagamento das pessoas em nome da pretensa neutralidade científica e mostra como esse procedimento é, em si, profundamente político. O título já antecipa esse embate entre dois modos de ver o mundo: um que reconhece as pessoas em sua complexidade e outro que as reduz a categorias manipuláveis.

A autora defende a etnografia como uma forma de resistir a essa lógica desumanizante. Para Borges (2005), a etnografia é mais do que uma técnica: é um compromisso com o outro, uma disposição ética de escuta e presença. Ela entende que a etnografia permite apreender a “crença política” dos sujeitos, ou seja, suas formas próprias de viver e fazer política, sem submetê-las a quadros analíticos exógenos ou simplificadores.

O conceito de “crença política” evocado por Antonádia Borges (2005) não é equivalente à ideologia ou à posição partidária. Trata-se de um saber situado, uma forma de compreender e atuar no mundo político a partir de experiências concretas. Ao trazer esse conceito, Borges (2005) desloca o foco da política institucionalizada e dá centralidade às formas cotidianas de resistência, solidariedade e construção do comum.

A autora também tece uma crítica contundente à forma como a academia, muitas vezes, se apropria das experiências dos outros para produzir conhecimento que não retorna a eles nem os reconhece como coautores ou interlocutores válidos. Ela questiona o papel do/a pesquisador/a e sugere uma postura mais comprometida, sensível e horizontal. Borges (2005) é um convite a

repensar profundamente as formas de produzir conhecimento sobre o social e o político. Ela convoca o/a pesquisador/a a reconhecer os sujeitos de pesquisa como pessoas inteiras, e não como “variáveis” a serem manipuladas. A etnografia, em sua proposta, é uma prática ética, estética e política de convivência e escuta que respeita a complexidade da vida humana.

Portanto, esta pesquisa de mestrado dialoga fortemente com debates sobre epistemologias do Sul, pesquisa decolonial, saberes situados e ética na produção científica. É especialmente potente para pesquisadoras e pesquisadores comprometidos com metodologias críticas e com justiça social.

Assim, na construção metodológica desta pesquisa, assumo uma postura que se afasta da lógica que transforma sujeitos em “variáveis”, como criticamente apontado por Borges (2005). Em sua etnografia de uma crença política, a autora questiona os regimes de objetivação que, em nome de uma suposta neutralidade científica, esvaziam as pessoas de sua historicidade, agência e complexidade. Inspirada por essa crítica, optei por uma abordagem qualitativa e sensível, centrada na escuta das experiências e saberes de profissionais do ensino fundamental – anos finais – da rede pública distrital, compreendendo-os/as como sujeitos ético-políticos, atravessados por afetos, crenças e práticas diversas diante da presença de crianças e adolescentes trans.

Por conseguinte, mais do que extrair dados, esta pesquisa se propõe a construir conhecimento a partir da convivência, do diálogo e da abertura ao imprevisível, princípios alinhados à etnografia como prática de escuta e presença, conforme propõe Borges (2005), Dominicé (2000), Passeggi (2008) e demais autores(as). Dessa forma, o campo não é concebido como um espaço neutro de coleta, mas como um território de relações, tensões e construções compartilhadas. Essa escolha metodológica reconhece os professores e professoras como interlocutores cujos saberes não são estáveis ou homogêneos, mas situados, parciais e carregados de sentidos. A investigação, portanto, é atravessada por um compromisso ético-político de não violentar ou capturar a diversidade dos sujeitos envolvidos, mas sim de compreendê-la em sua densidade e potencial transformador.

4 RIMAS RICAS E POBRES

*Flores são flores
Vivas num jardim
Pessoas são boas
Já nascem assim
Flores são flores
Colhidas sem dó
Por alguém que ama
E não quer ficar só.*

Cazuza

Este capítulo se propõe a reunir toda a discussão trazida nos capítulos anteriores, de modo que seja possível investigar e analisar, por meio dos questionários semiestruturados, o percurso formativo dos profissionais da educação básica pública distrital, ensino fundamental -anos finais para proteger, acolher, interagir e incluir estudantes trans (crianças e adolescentes)

Assim, por meio dos resultados deste trabalho (conjuntos silábicos, escrita criativa, rimas ricas e pobres), desejo apontar a importância de se fornecerem oportunidades para que se possa, nesse sentido, garantir o direito à existência e à permanência de crianças e adolescentes trans nos espaços escolares, livres de violência e discriminação, é parte fundamental do esforço para que a educação atenda à sua função humanizadora e ética: a de impedir que a barbárie, em suas múltiplas formas, se repita. Portanto, não se pretende, em hipótese alguma, exaurir todas as possibilidades de pesquisa que envolve os construtos supracitados, seja na área da Educação, da Política Pública ou na junção dessas duas, Política Pública Educacional.

Sendo assim, na abordagem qualitativa, a definição do tamanho da amostra não obedece a critérios de representatividade estatística, mas à profundidade analítica, à saturação teórica e à pertinência dos sujeitos em relação ao fenômeno investigado. Conforme destaca Demo (2000), a pesquisa qualitativa privilegia a compreensão dos processos sociais, dos significados e das interpretações construídas pelos/as sujeitos/as, sendo a qualidade da informação mais relevante do que a quantidade de participantes. Para o autor, o rigor científico na pesquisa qualitativa está associado à consistência teórica, à coerência metodológica e à capacidade interpretativa da pesquisadora, e não ao volume numérico da amostra.

Nesse sentido, a amostragem composta por 32 participantes, ou respondentes, mostra-se adequada e metodologicamente justificada, uma vez que permite o aprofundamento das narrativas, das práticas e dos sentidos atribuídos pelos/as sujeitos/as às questões investigadas. Marconi e Lakatos (2010) ressaltam que, em pesquisas de natureza qualitativa, a seleção dos/as participantes deve considerar critérios intencionais, vinculados à experiência, ao envolvimento e ao conhecimento dos/as sujeitos/as acerca do objeto de estudo, o que reforça a validade da amostra

adotada. As autoras enfatizam que o critério central não é a generalização estatística, mas a generalização analítica, sustentada pela consistência dos dados e pela articulação com o referencial teórico.

Gil (2008) corrobora essa perspectiva ao afirmar que, nas pesquisas qualitativas, o tamanho da amostra é determinado pela suficiência das informações obtidas para compreender o fenômeno estudado. O autor destaca que a validade da pesquisa está relacionada à capacidade de produzir descrições densas, interpretações fundamentadas e análises que dialoguem criticamente com a literatura da área. Assim, quando os dados coletados passam a apresentar recorrência de sentidos e categorias, indicando saturação teórica, a ampliação da amostra deixa de ser necessária.

Além disso, ao considerar o tema investigado, atravessado por relações de poder, colonialidade do saber e produção de subjetividades, a contribuição de Maldonado-Torres (2023) fortalece a validade epistemológica da pesquisa. Para o autor, o conhecimento científico deve reconhecer os lugares de fala, as experiências historicamente subalternizadas e os saberes situados, rompendo com perspectivas universalizantes e quantitativistas que invisibilizam sujeitos/as e práticas sociais. Nesse horizonte decolonial, a pesquisa qualitativa assume um compromisso ético-político com a escuta atenta, a interpretação crítica e a valorização das experiências concretas dos/as participantes, o que legitima amostras menores, porém profundamente significativas.

Dessa forma, a amostragem de 32 participantes revela-se metodologicamente consistente e epistemologicamente válida, pois possibilita a construção de análises aprofundadas, ancoradas em um referencial teórico robusto e em dados empíricos suficientes para compreender o fenômeno investigado. A validade da pesquisa não reside na pretensão de universalização dos resultados, mas na sua capacidade de produzir conhecimento crítico, situado e relevante para o campo da educação e das políticas públicas e para o debate sobre diversidade, empatia e alteridade com crianças e adolescentes trans no ensino fundamental, anos iniciais em escolas públicas do DF.

4.1 Caracterização da pesquisa e dos/das participantes

Este estudo insere-se no campo das políticas públicas para a infância e juventude e tem como objetivo compreender os saberes dos(as) profissionais do ensino fundamental, anos finais, acerca da diversidade, das crianças e adolescentes trans na educação básica pública do Distrito Federal, bem como as implicações desses saberes nas práticas pedagógicas, na empatia e na alteridade no cotidiano escolar.

A coleta de dados foi precedida pela apresentação e leitura atenta do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), via *google forms*, assegurando aos(às) participantes o caráter voluntário da participação, o sigilo das informações e o respeito aos princípios éticos que orientam a pesquisa científica. Ressalta-se que não há respostas certas ou erradas, uma vez que o foco da investigação não reside na avaliação individual dos(as) profissionais, mas na

compreensão das percepções, experiências, concepções e práticas construídas no contexto da educação pública distrital.

As questões propostas buscaram favorecer a reflexão sobre temas considerados centrais para a formação continuada dos(as) profissionais da educação, especialmente no que se refere à diversidade de gênero, às infâncias e adolescências trans e aos desafios enfrentados no ensino fundamental – anos finais. Nesse sentido, as respostas dos(as) participantes são compreendidas como produções situadas, atravessadas por trajetórias formativas, contextos institucionais e relações sociais mais amplas.

A pesquisa foi desenvolvida no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e da Universidade de Brasília (UnB), vinculada ao Centro de Estudos Avançados e Multidisciplinares (CEAM) e ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas para Infância e Juventude (PPGPPIJ). A investigação tem como pesquisadora responsável e mestranda, a Travesti Profa. Dra. Edu Dias da Silva, sob orientação da Profa. Dra. Natalia de Souza Duarte.

A partir desse contexto, os dados apresentados a seguir constituem o material empírico que fundamenta as análises desenvolvidas nesta dissertação, possibilitando a identificação de categorias, tensões, avanços e limites relacionados às práticas pedagógicas, à empatia e à alteridade no tratamento das questões de diversidade e das vivências de crianças e adolescentes trans na escola pública. Na Figura 1 - Em relação as suas atividades pedagógicas na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) é... no que se refere à situação funcional dos(as) participantes na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), observa-se que 98,3% encontram-se em efetivo exercício profissional, enquanto uma parcela residual declarou-se aposentada.

Esse dado adquire centralidade analítica quando lido a partir de uma perspectiva decolonial, pois indica que os saberes mobilizados pelos(as) participantes são produzidos no interior das estruturas institucionais contemporâneas da escola pública, atravessadas por normativas de gênero, regimes de verdade e lógicas de poder historicamente constituídas.

A expressiva presença de profissionais em serviço evidencia que as práticas pedagógicas analisadas não pertencem a um passado formativo já superado, mas se inscrevem no tempo presente da política educacional, onde a colonialidade do gênero e da sexualidade segue operando como matriz organizadora do currículo, das relações escolares e dos processos de reconhecimento. Conforme argumenta Sara York (2020), a escola constitui-se como um dos principais dispositivos de regulação dos corpos dissidentes, operando, muitas vezes, a partir de uma lógica cisnormativa que produz silenciamentos, violências simbólicas e a negação das existências trans, especialmente nas infâncias e adolescências.

Nessa direção, Viviane Vergueiro (2023) contribui ao apontar que a cisnormatividade não

se manifesta apenas em discursos explícitos de exclusão, mas se reproduz cotidianamente por meio de práticas pedagógicas naturalizadas, da ausência de formação específica e da reprodução de saberes hegemônicos que tomam a experiência cisgênera como universal. O fato de a maioria dos(as) participantes estar em exercício profissional revela, portanto, que esses saberes, marcados por tensões entre reprodução e resistência, estão em disputa no cotidiano escolar, produzindo efeitos concretos sobre as experiências de crianças e adolescentes trans.

Sob essa perspectiva, a análise desse dado reforça a compreensão de que a empatia e a alteridade não podem ser tratadas como atributos individuais ou disposições morais isoladas, mas como práticas políticas que exigem a descolonização dos saberes docentes e das estruturas institucionais da escola. A atuação ativa dos(as) profissionais na rede pública distrital evidencia a urgência de políticas de formação continuada comprometidas com a ruptura da colonialidade do saber, do ser e do gênero, conforme tensionado por autoras trans e decoloniais.

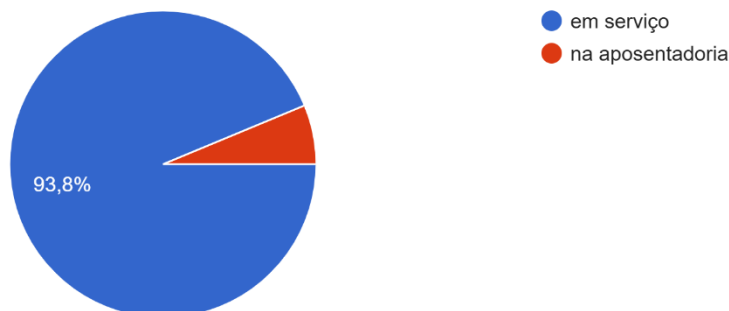
Assim, o dado referente à situação funcional dos(as) participantes articula-se diretamente ao objetivo da pesquisa ao evidenciar que a disputa por práticas pedagógicas mais empáticas e abertas à alteridade ocorre no interior da escola pública contemporânea, espaço onde se confrontam projetos normativos de educação e possibilidades de produção de outros modos de existir, ensinar e aprender, especialmente no que se refere às vivências de crianças e adolescentes trans.

Por fim, a leitura desse dado também é atravessada por uma dimensão etnográfica e autobiográfica situada, uma vez que a pesquisadora foi criança e adolescente trans no sistema educacional público e, atualmente, atua como travesti professora na SEEDF. Essa posição não constitui um viés a ser neutralizado, mas um lugar epistemológico que possibilita uma escuta atenta, crítica e implicada dos saberes docentes analisados. A experiência vivida do ambiente escolar como espaço de exclusão, silenciamento e, por vezes, de violência, bem como a atuação profissional no interior da mesma estrutura institucional, permite compreender como a colonialidade do gênero se atualiza nas práticas pedagógicas e, simultaneamente, como podem emergir fissuras, deslocamentos e possibilidades de produção de empatia e alteridade.

Nesse sentido, a leitura etnográfica não apenas interpreta os dados, mas os reinscreve a partir de uma epistemologia encarnada, comprometida com a descolonização dos saberes educacionais e com a construção de políticas públicas que reconheçam e legitimem as existências de crianças e adolescentes trans na escola pública.

Figura 1 - Em relação às suas atividades pedagógicas na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) é...

Em relação às suas atividades pedagógicas na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) é...
32 respostas



Fonte: elaborada pela pesquisadora (2026) com auxílio do *google forms*.

A caracterização dos(as) participantes quanto à função exercida na SEEDF (Figura 2 - qual sua função exercida ou em exercício na SEEDF?) indica que 84,4% (27 participantes) atuam como pedagogos(as) e/ou professores(as), seguidos por 12,5% (4 participantes) que exercem outras funções e 3,1% (1 participante) como professor(a) de componente curricular específico. Não houve registro de orientadores(as) educacionais, psicólogos(as) ou monitores(as) entre os participantes da pesquisa.

Esse dado evidencia que os saberes analisados nesta investigação são produzidos majoritariamente a partir do lugar da docência, espaço privilegiado de interação cotidiana com crianças e adolescentes (não) trans e onde se constroem, tensionam e materializam relações de empatia e alteridade. A centralidade dos(as) docentes na amostra reforça que as práticas pedagógicas relacionadas à diversidade de gênero não se configuram apenas como diretrizes abstratas, mas como experiências vividas no encontro diário com outrem, em contextos marcados por assimetrias de poder, normas institucionais e expectativas sociais.

À luz de Maria das Graças Rua (2000), esse dado pode ser compreendido no âmbito da implementação das políticas públicas, uma vez que os(as) professores(as) atuam como agentes centrais na mediação entre os textos normativos e a realidade escolar. No cotidiano da prática, são esses sujeitos que, por meio de decisões pedagógicas aparentemente ordinárias, produzem efeitos concretos de reconhecimento ou de negação das diferenças. Nesse sentido, a empatia não se reduz a uma disposição individual, mas se constitui como uma prática situada, atravessada por políticas públicas, condições de trabalho e processos formativos.

A abordagem do ciclo de políticas, proposta por Stephen J. Ball e discutida por Jefferson Mainardes (2011), contribui para compreender como a empatia e a alteridade são construídas no

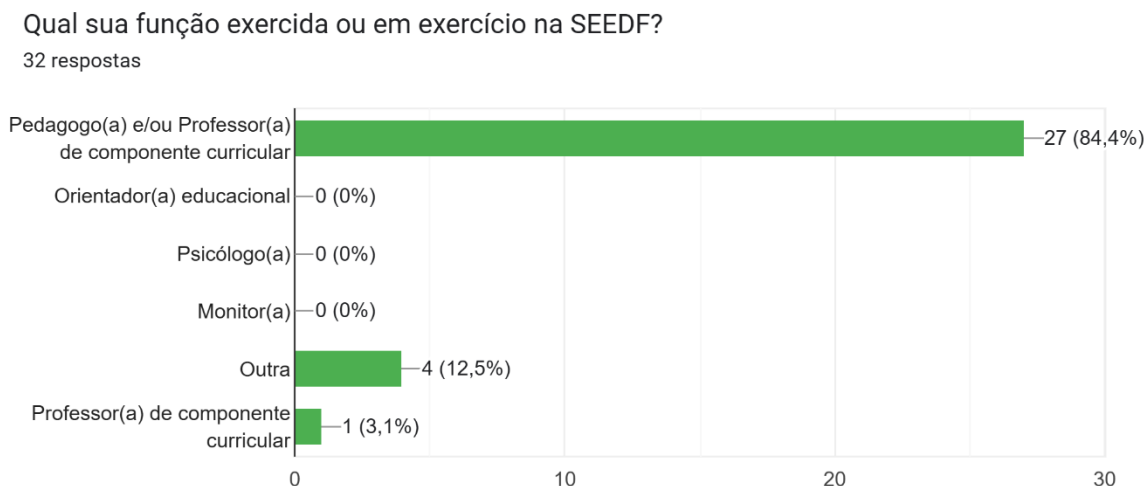
contexto da prática, onde os(as) docentes interpretam, negociam e recriam as políticas educacionais. A ausência de outros profissionais da educação na amostra, como orientadores(as) educacionais e psicólogos(as), indica que a responsabilidade pelo acolhimento, pela mediação de conflitos e pelo reconhecimento das identidades trans recai, predominantemente, sobre o corpo docente. Essa concentração tende a limitar a construção de uma alteridade institucional compartilhada, deslocando para o plano individual aquilo que deveria ser sustentado por ações coletivas e interdisciplinares.

Desse modo, a predominância de professores(as) e pedagogos(as) entre os(as) participantes revela que a empatia e a alteridade, no contexto da educação básica pública do Distrito Federal, são produzidas, em grande medida, no interior da sala de aula e nas relações pedagógicas diretas. Tal constatação reforça a relevância da formação continuada como política pública estratégica, capaz de ampliar repertórios teóricos, éticos e pedagógicos, e de deslocar a empatia de um exercício pontual para uma prática política comprometida com o reconhecimento das existências de crianças e adolescentes trans no ensino fundamental, anos finais.

Dessa forma, a caracterização da pesquisa e dos(as) participantes evidencia que os saberes analisados são produzidos majoritariamente no contexto da prática docente, espaço no qual as políticas públicas educacionais se materializam e onde as relações de empatia e alteridade assumem centralidade no cotidiano escolar. A predominância de professores(as) e pedagogos(as) entre os(as) participantes revela tanto a potência quanto os limites da escola pública no enfrentamento das desigualdades relacionadas à diversidade de gênero, especialmente no que se refere às vivências de crianças e adolescentes trans.

Ao mesmo tempo, a baixa representação de outros profissionais da educação explicita a necessidade de políticas públicas que fortaleçam uma abordagem institucional e intersetorial, capaz de deslocar a empatia de uma responsabilidade individual para uma prática coletiva e politicamente sustentada. Nesse sentido, a caracterização apresentada não apenas contextualiza o campo empírico da pesquisa, mas também delimita as condições sob as quais os dados foram produzidos, abrindo caminho para a análise das práticas pedagógicas, dos saberes docentes e das possibilidades de construção de uma educação comprometida com a alteridade e com o reconhecimento das diferenças no âmbito da educação básica pública do Distrito Federal.

Figura 2 - Qual sua função exercida ou em exercício na SEEDF?



Fonte: elaborada pela pesquisadora (2026) com auxílio do *google forms*.

No que se refere ao tempo de atuação dos(as) participantes na SEEDF (Figura 3 - Tempo de atuação na SEEDF, ensino fundamental - anos finais), os dados indicam que 59,4% possuem mais de 10 anos de experiência, 21,9% atuam entre 1 e 5 anos, 12,5% entre 6 e 10 anos, e 6,3% possuem até 1 ano de atuação. Esse perfil revela a predominância de profissionais com longa trajetória no sistema público distrital de ensino, o que confere densidade histórica aos saberes mobilizados na pesquisa.

A expressiva presença de profissionais com mais de uma década de atuação permite compreender que suas práticas pedagógicas e concepções sobre diversidade, empatia e alteridade foram construídas ao longo de períodos marcados por mudanças graduais, e muitas vezes tardias, no reconhecimento institucional das identidades trans na escola, falo não só pelo lugar de existência, mas também de vivência, pois, foi a criança e adolescentes trans do passado e a travesti professora do presente, visando um futuro educacional melhor.

Tal aspecto dialoga diretamente com os estudos de Jaqueline de Jesus (2013), que, ao investigar memórias escolares de pessoas adultas trans, evidencia como a escola historicamente se constituiu como espaço de silenciamento, exclusão e violência simbólica. Assim, os(as) profissionais com maior tempo de atuação carregam consigo formações iniciais e experiências docentes forjadas em contextos nos quais as infâncias e adolescências trans eram amplamente invisibilizadas ou patologizadas.

Nesse sentido, a análise do tempo de atuação também se articula às contribuições de Luciana Maria Ribeiro de Oliveira (2018), que destaca como as vivências, identificações e variações de gênero na infância são frequentemente deslegitimadas pelos adultos e pelas instituições escolares. A permanência prolongada de profissionais no sistema educacional pode tanto reforçar práticas normativas cristalizadas quanto abrir possibilidades de revisão crítica

dessas práticas, especialmente quando atravessadas por processos de formação continuada e pelo contato com novas demandas sociais.

Os estudos de Sofia Favero (2020a; 2020b) aprofundam essa reflexão ao demonstrar que as crianças trans produzem suas infâncias em constante negociação com os olhares adultos e com as normas escolares que buscam validar ou negar seus gêneros. Nesse contexto, o tempo de atuação dos(as) profissionais torna-se um elemento central para compreender como a empatia e a alteridade são aprendidas, resistidas ou transformadas no cotidiano escolar. Profissionais com trajetórias mais longas ocupam posição estratégica na mediação entre práticas historicamente normativas e a emergência de novas compreensões sobre gênero e infância.

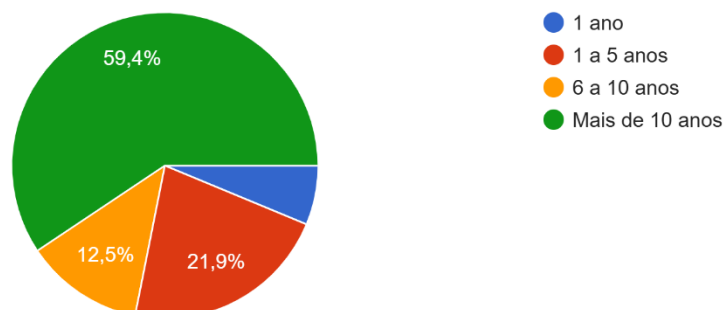
Por fim, a análise desse dado também dialoga com Megg Rayara Gomes de Oliveira (2018), ao evidenciar que as trajetórias escolares de sujeitos LGBTQIAPN+, especialmente quando atravessadas por marcadores como raça, gênero e classe, são profundamente impactadas pelas posturas e práticas dos(as) profissionais da educação. A presença majoritária de docentes experientes na amostra reforça a importância de compreender como esses sujeitos produzem, ou tensionam, condições de permanência, reconhecimento e dignidade para crianças e adolescentes trans e/ou dissidentes de gênero, particularmente aquelas(es) que vivenciam múltiplas formas de vulnerabilização.

Ademais, o tempo de atuação dos(as) participantes não se configura apenas como um dado descritivo, mas como um elemento analítico fundamental para compreender os saberes docentes, as práticas pedagógicas e as possibilidades de construção da empatia e da alteridade no ensino fundamental – anos finais da educação básica pública do Distrito Federal.

Figura 3 - Tempo de atuação na SEEDF, ensino fundamental - anos finais.

Tempo de atuação na SEEDF, ensino fundamental - anos finais.

32 respostas



Fonte: elaborada pela pesquisadora (2026) com auxílio do *google forms*.

Já na Figura 4, (Possui formação ou participou de cursos sobre diversidade, gênero e/ou

sexualidade?), no que se refere à formação ou participação em cursos sobre diversidade, gênero e/ou sexualidade, os dados indicam que 40,6% dos(as) participantes afirmam ter buscado esse conhecimento por interesse pessoal (autoformação), 31,3% participaram de cursos de formação continuada, 6,3% tiveram contato com essas temáticas durante a graduação/licenciatura, enquanto 21,9% declararam não possuir nenhuma formação específica na área. Esse panorama evidencia um campo formativo marcado por desigualdades de acesso e por uma forte dependência da iniciativa individual dos(as) profissionais.

A predominância da autoformação revela que a construção de saberes sobre diversidade de gênero e sexualidade ocorre, em grande medida, fora dos espaços institucionais formais de formação docente. Tal dado dialoga com Leila D'Arc de Souza (2023), ao evidenciar que, na ausência de políticas públicas consistentes de formação continuada, os(as) profissionais recorrem às próprias trajetórias, experiências e narrativas para produzir sentidos e práticas pedagógicas. Essa lógica desloca para o plano individual a responsabilidade por uma formação que deveria ser garantida institucionalmente, revelando limites estruturais das políticas educacionais no enfrentamento das desigualdades.

Ao mesmo tempo, a presença de apenas 6,3% de participantes que tiveram contato com essas temáticas na formação inicial indica que a graduação/licenciatura ainda se constitui como um espaço insuficiente para a problematização das questões de gênero e diversidade, especialmente no que se refere às vivências de crianças e adolescentes trans. Esse dado reforça a compreensão de que a formação docente permanece ancorada em matrizes normativas que tendem a invisibilizar experiências dissidentes, reproduzindo silêncios históricos no currículo.

Ademais, a articulação com Paulo Freire (1996) permite compreender que uma educação comprometida com a emancipação exige partir da realidade concreta dos/as sujeitos/as, reconhecendo suas histórias, saberes e experiências como elementos constitutivos do processo educativo. Nesse sentido, a busca por autoformação e a participação em cursos de formação continuada podem ser lidas como tentativas de romper com uma formação bancária, aproximando-se de uma educação problematizadora, ainda que de forma fragmentada e desigual.

A proposta de formação continuada ancorada em narrativas (auto)biográficas, conforme discutido por Leila D'Arc de Souza (2023), revela-se particularmente potente para a temática desta pesquisa, ao possibilitar a escuta e o reconhecimento das múltiplas existências que atravessam o espaço escolar. Embora a autora dialogue com o contexto do cárcere, sua contribuição permite pensar a escola como outro espaço de controle e normatização dos corpos, onde as narrativas de pessoas trans também são historicamente silenciadas.

Nessa direção, bell hooks (2013) contribui ao afirmar que a educação como prática da liberdade implica desafiar as normas que produzem exclusão e criar espaços pedagógicos onde as histórias de vida, especialmente aquelas marcadas pela dissidência de gênero, possam ser reconhecidas como saber legítimo. Assim, escutar as narrativas de pessoas trans no contexto

educacional constitui um ato político-pedagógico que amplia as possibilidades de empatia e alteridade, deslocando a formação docente de um modelo técnico para uma perspectiva ética e comprometida com a justiça social.

Dessa forma, os dados sobre formação dos(as) participantes evidenciam tanto as fragilidades das políticas institucionais de formação quanto as estratégias individuais de resistência e produção de saberes. Tal cenário reforça a centralidade da formação continuada como política pública e a necessidade de abordagens que reconheçam as experiências e narrativas como elementos fundamentais para a construção de práticas pedagógicas mais empáticas e abertas à alteridade no contexto da educação básica pública do Distrito Federal.

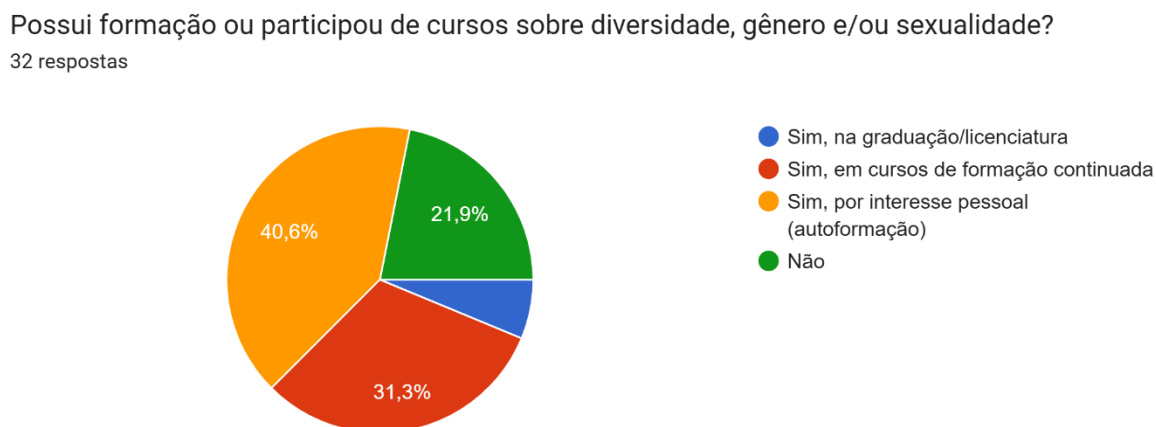
A leitura dos dados também é atravessada pela posição da pesquisadora enquanto travesti, professora da rede pública distrital e sujeito que vivenciou o ambiente escolar como criança e adolescente trans. Essa localização não se configura como viés, mas como chave epistemológica, pois permite uma leitura situada das práticas, dos silêncios e das ausências que estruturam o cotidiano escolar. A autoetnografia, nesse sentido, constitui-se como um recurso metodológico que articula experiência pessoal e análise crítica, possibilitando compreender como o ambiente escolar, historicamente, opera tanto como espaço de formação quanto de disciplinamento dos corpos dissidentes.

A predominância de processos de autoformação entre os(as) participantes dialoga diretamente com a trajetória da pesquisadora, cuja permanência e atuação no campo educacional também foram marcadas pela necessidade de produzir saberes a partir da própria existência. Tal convergência evidencia que a empatia e a alteridade não emergem espontaneamente das normativas institucionais, mas são construídas a partir do encontro com outrem, da escuta e do reconhecimento das histórias que escapam ao currículo oficial.

Nesse movimento, a empatia não é compreendida como atributo individual ou disposição afetiva isolada, mas como prática pedagógica situada, produzida na tensão entre experiências vividas, formação docente e condições institucionais. A alteridade, por sua vez, manifesta-se quando o(a) profissional é capaz de deslocar-se de uma lógica normativa e reconhecer o outro, crianças e adolescentes trans, como sujeitos de direitos, saberes e existência legítima no espaço escolar.

Ao assumir uma perspectiva autoetnográfica, esta pesquisa inscreve o corpo da pesquisadora como território de memória, resistência e produção de conhecimento, rompendo com epistemologias que historicamente negaram validade científica às experiências de sujeitos trans. Trata-se, portanto, de uma escolha política e metodológica que reafirma a pesquisa qualitativa como espaço de construção de sentidos, no qual dados, narrativas e vivências se entrelaçam para produzir análises comprometidas com a transformação das práticas pedagógicas e com a ampliação das possibilidades de empatia e alteridade na educação básica pública do Distrito Federal.

Figura 4 - Possui formação ou participou de cursos sobre diversidade, gênero e/ou sexualidade?



Fonte: elaborada pela pesquisadora (2026) com auxílio do *google forms*.

4.2 Diversidade, Infâncias e Juventudes trans no ensino fundamental - anos finais

Esta seção insere-se no esforço de compreender como profissionais do ensino fundamental – anos finais, da rede pública do Distrito Federal, elaboram o conceito de identidade de gênero, categoria central para a garantia de direitos, o reconhecimento das diferenças e a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a diversidade. A análise dessas compreensões permite evidenciar os saberes que atravessam o cotidiano escolar e que, de modo direto ou indireto, afetam as experiências de crianças e adolescentes trans no espaço educativo.

A abordagem adotada articula a análise de conteúdo, proposta por Laurence de Bardin (2016), das respostas dos(as) participantes com uma perspectiva autoetnográfica, na medida em que a pesquisadora se reconhece como sujeita implicada no campo investigado. Enquanto travesti, que vivenciou a escola pública como criança e adolescente trans e que hoje atua como professora na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, a pesquisadora mobiliza sua trajetória como chave analítica para a leitura crítica dos discursos docentes. Esse movimento não tem por objetivo generalizar experiências individuais, mas tensionar os silêncios, as normatividades e as assimetrias de poder que historicamente atravessam a escolarização de corpos dissidentes.

Nesse sentido, compreender como a identidade de gênero é conceituada pelos(as) profissionais da educação não se limita a um exercício teórico, mas constitui um gesto político-pedagógico de escuta e problematização. A autoetnografia, ao dialogar com os dados empíricos, possibilita ampliar a leitura sobre os efeitos concretos dessas concepções na produção de práticas pedagógicas, relações de empatia e experiências de alteridade no ensino fundamental – anos finais, reafirmando a escola como espaço de disputa, reconhecimento e (re)existência para

infâncias e juventudes trans.

A análise dos dados desta pesquisa, em perspectiva decolonial situada, fundamenta-se na Análise de Conteúdo proposta por Laurence Bardin (2016), conforme o quadro 1 (Categorias – Análise de Conteúdo), compreendida não como um procedimento neutro ou meramente técnico, mas como um dispositivo analítico situado, atravessado por relações de poder, historicidades e posicionamentos epistêmicos. Em diálogo com a abordagem qualitativa, a Análise de Conteúdo é mobilizada aqui como estratégia interpretativa capaz de apreender sentidos, silêncios e contradições presentes nos discursos dos(as) profissionais da educação acerca da identidade de gênero, da diversidade e das infâncias e juventudes trans no contexto da escola pública.

O corpus analítico é constituído pelas respostas discursivas de profissionais do ensino fundamental – anos finais – da rede pública do Distrito Federal, obtidas por meio de questionário semi-estruturado via *google forms*. As unidades de registro foram definidas a partir de palavras, expressões e enunciados recorrentes que expressam compreensões, ambiguidades e tensionamentos em torno do conceito de identidade de gênero. As unidades de contexto consideraram o conjunto das respostas em articulação com o campo das políticas públicas de educação, da formação docente e das experiências escolares de crianças e adolescentes trans.

O processo de categorização ocorreu de forma indutiva, a partir da leitura flutuante do material, seguida da identificação de núcleos de sentido e da organização em categorias temáticas. Esse movimento analítico é atravessado por uma perspectiva decolonial e autoetnográfica, na medida em que a pesquisadora se reconhece como sujeita implicada no campo investigado: travesti, professora da rede pública e pesquisadora das políticas educacionais. Tal lugar de fala não é compreendido como viés, mas como potência analítica, permitindo tensionar os discursos normativos, evidenciar desigualdades institucionais e produzir leituras comprometidas com a empatia, a alteridade e o reconhecimento das existências trans no espaço escolar.

Assim, a Análise de Conteúdo é acionada como prática político-epistêmica que articula rigor metodológico e compromisso ético, reconhecendo que interpretar dados sobre diversidade e gênero na educação implica disputar sentidos, narrativas e projetos de escola. Tal escolha metodológica dialoga diretamente com os objetivos desta dissertação, ao compreender a produção do conhecimento como situada, relacional e comprometida com a transformação das realidades educacionais.

Quadro 1 - Categorias – Análise de Conteúdo

Pergunta analisada: “Como você compreende o conceito de identidade de gênero?”				
Corpus: respostas de profissionais da educação, do ensino fundamental - anos finais				
Categoria	Unidades de registro	Núcleo de sentido	Unidade de contexto	Interpretação analítica
Identidade de gênero como autopercepção e autorreconhecimento	como a pessoa se percebe; como a pessoa se reconhece; sensação interna e profunda; auto reconhecimento; como quer ser reconhecida; identidade que carregamos na alma	Experiência subjetiva, íntima e individual	Reconhecimento do gênero dissociado do sexo biológico	Desloca o gênero da biologia para a experiência vivida, mas tende a silenciar as mediações institucionais e violências estruturais.
Confusão entre identidade de gênero e orientação sexual	forma como a pessoa se identifica sexualmente; indicação sexual; sexualidade	Sobreposição conceitual	Lacunas na formação docente	Evidencia fragilidades conceituais que podem reforçar estigmatizações e práticas excludentes.
Identidade de gênero como construção social, histórica e cultural	construção social, cultural e histórica; modo de vida; formação contínua; processo dos afetos	Produção social do gênero	Aproximação com referenciais críticos	Amplia possibilidades pedagógicas comprometidas com a alteridade e o reconhecimento.
Reconhecimento da diversidade e do pluralismo de gênero	homem, mulher, ambos, nenhum; fora das categorias tradicionais; diversidade; pluralismo; não binário	Ampliação do repertório de gêneros	Discursos inclusivos emergentes	Revela avanços discursivos ainda tensionados pela normatividade institucional.
Tensões institucionais e desigualdades territoriais	moldes ultrapassados; normas impostas; escolas do Plano Piloto; mudanças	Normatividade em disputa	Desigualdades institucionais e territoriais	Aponta que o reconhecimento das identidades trans ocorre de forma desigual no sistema educacional.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, com base em Bardin (2016).

A organização das respostas em categorias analíticas, à luz da Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (2016), evidencia que as concepções docentes sobre identidade de gênero se produzem em um campo de disputas epistêmicas atravessado pela colonialidade do saber, do poder e do ser. Conforme aponta Maldonado-Torres (2023), a colonialidade opera não apenas como estrutura histórica, mas como lógica persistente de desumanização que define quem pode

existir, ser reconhecido e produzir sentido no mundo social. Nesse horizonte, observo que, embora emergem avanços discursivos que reconhecem a identidade de gênero como experiência subjetiva e socialmente construída, permanecem limites estruturais ancorados em normatividades cisheterocoloniais que regulam corpos, afetos e existências no espaço escolar. Essa ambivalência revela que o reconhecimento da identidade de gênero, quando circunscrito ao plano do discurso, tende a funcionar como inclusão condicionada, incapaz de se materializar de forma consistente em práticas pedagógicas efetivamente empáticas e alteritárias.

Assim, o descompasso entre enunciação e prática não pode ser compreendido como falha individual dos(as) profissionais da educação, mas como expressão de um projeto educacional ainda marcado pela colonialidade do ser, que historicamente nega às crianças e adolescentes trans o direito ao reconhecimento pleno, à dignidade e à existência legítima na escola, eixo central desta dissertação.

De modo geral, as respostas revelam um campo em disputa: entre concepções que reconhecem a identidade de gênero como experiência legítima e aquelas que ainda a confundem, reduzem ou despolitizam. Essa ambivalência impacta diretamente as possibilidades de existência, reconhecimento e permanência de crianças e adolescentes trans no ensino fundamental – anos finais.

Ao articular análise de conteúdo e autoetnografia, evidencio que compreender identidade de gênero não é apenas dominar um conceito, mas assumir uma posição ética diante da diferença. Para quem, como a pesquisadora, atravessou a escola como sujeita trans e hoje retorna a ela como professora e travesti, esses discursos não são abstratos: eles produzem mundos, afetam corpos e definem quem pode, ou não, existir plenamente no espaço escolar.

A análise dos dados, Figura 5 (Você já teve contato com estudantes trans (crianças e adolescentes) em sua unidade escolar?), revela que 56,3% dos(as) participantes afirmam já ter tido contato direto com estudantes trans (crianças e adolescentes) em suas unidades escolares, enquanto 9,4% indicam contato indireto. Por outro lado, 31,3% declaram não ter tido contato, e uma parcela residual afirma não saber dizer. Esses dados evidenciam que a presença de estudantes trans no ensino fundamental – anos finais – não é episódica ou excepcional, mas uma realidade concreta e cotidiana no interior das escolas públicas do Distrito Federal, ainda que nem sempre reconhecida ou nomeada como tal.

No entanto, à luz da temática desta dissertação, esse contato não pode ser compreendido de forma neutra ou automática como experiência de acolhimento, inclusão ou proteção. A alteridade, entendida não como mera tolerância, mas como reconhecimento radical da existência de outrem em sua dignidade e diferença, não se produz apenas pela convivência física. Como demonstra a perspectiva decolonial, o encontro com outrem pode tanto gerar empatia quanto reforçar hierarquias, silenciamentos e práticas de exclusão, especialmente quando atravessado por normatividades cisheterocoloniais ainda hegemônicas no espaço escolar.

O fato de mais de um terço dos(as) profissionais afirmar não ter tido contato com estudantes trans ou não saber identificá-lo sugere, por um lado, a persistência da invisibilização dessas crianças e adolescentes e, por outro, a fragilidade dos dispositivos institucionais de reconhecimento. Tal invisibilidade não significa ausência, mas frequentemente aponta para estratégias de sobrevivência adotadas por estudantes trans diante de ambientes percebidos como pouco seguros, fenômeno amplamente registrado em estudos sobre trajetórias escolares de pessoas trans.

Nesse sentido, o dado empírico reforça a centralidade da formação profissional em perspectiva decolonial, capaz de deslocar o olhar da excepcionalização para o reconhecimento estrutural. A empatia, aqui, não se reduz à boa vontade individual, mas se constrói como prática pedagógica e política, sustentada por formação continuada, escuta sensível e compromisso ético com a proteção integral de crianças e adolescentes trans. O acolhimento, por sua vez, precisa ser entendido como ação institucional, e não apenas relacional, implicando políticas escolares que garantam nome social, respeito à identidade de gênero, enfrentamento às violências e às violações de direito e produção de pertencimento.

Assim, os dados indicam que o contato com estudantes trans, quando não acompanhado de uma formação crítica e situada, corre o risco de se converter em convivência assimétrica, marcada pela colonialidade do ser, conforme problematiza Maldonado-Torres (2023). Por outro lado, quando atravessado por práticas pedagógicas orientadas pela alteridade e pela empatia, esse contato pode se tornar potência formativa, capaz de tensionar a norma, produzir deslocamentos e contribuir para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva, protetiva e comprometida com a dignidade das infâncias e juventudes trans, horizonte ético-político que orienta esta dissertação.

A leitura desse dado, portanto, não pode ser dissociada de uma compreensão crítica da escola como espaço historicamente atravessado por relações de poder. Em diálogo com Paulo Freire (1996), é possível afirmar que o simples contato com estudantes trans não garante, *per se*, uma prática pedagógica humanizadora. Quando não mediado por uma pedagogia da escuta, do diálogo e da conscientização, esse encontro pode permanecer no nível da presença silenciada, produzindo o que Freire (1996) denomina como formas sutis de desumanização. Reconhecer a identidade de gênero exige mais do que nomear o outro, implica um compromisso ético com sua existência, sua história e sua palavra.

bell hooks (2013; 2019) aprofunda essa reflexão ao afirmar que a educação, para ser verdadeiramente libertadora, precisa ser uma prática de amor e engajamento crítico. Sob essa perspectiva, a empatia emerge não como afeto espontâneo ou gesto individual, mas como prática política que desafia a neutralidade pedagógica e convoca o(a) profissional da educação a se implicar. A convivência com estudantes trans, quando atravessada por uma pedagogia engajada, pode se tornar espaço de transformação mútua; quando esvaziada desse compromisso, tende a

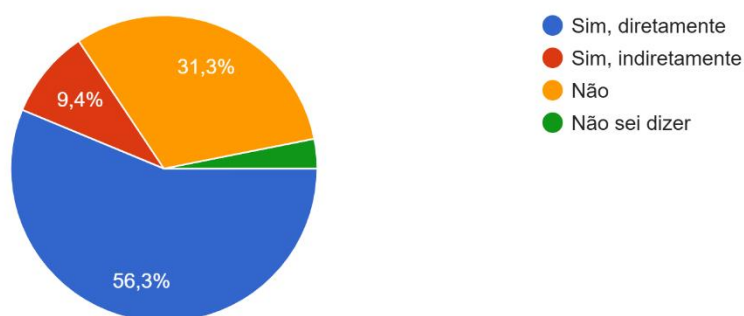
reproduzir silêncios, exotizações ou tolerâncias condicionadas.

É nesse ponto que a contribuição de Maldonado-Torres (2016) se torna central. A dificuldade de transformar o reconhecimento discursivo da identidade de gênero em práticas pedagógicas alteritárias revela a persistência da colonialidade do ser no interior da escola. A invisibilização, o “não saber dizer” ou o não reconhecimento da presença de estudantes trans não indicam desconhecimento individual, mas a atuação de um sistema que define quais vidas são plenamente inteligíveis e quais permanecem na zona do não-ser. Assim, a empatia, quando não decolonizada, corre o risco de operar apenas dentro dos limites do humano reconhecido pela matriz cisheteronormativa.

Desse modo, os dados analisados indicam que a presença de estudantes trans nas escolas públicas do Distrito Federal convoca não apenas ajustes pedagógicos, mas um deslocamento epistemológico. Trata-se de desafiar a colonialidade que estrutura o olhar do profissional de educação e de afirmar, como horizonte ético-político, uma educação comprometida com a dignidade radical das crianças e adolescentes trans. Empatia e alteridade, nesse sentido, não são adendos ao currículo, mas práticas de re-humanização que exigem do ambiente escolar, e de quem nela ensina, a coragem de desaprender a norma e reaprender o humano.

Figura 5 - Você já teve contato com estudantes trans (crianças e adolescentes) em sua unidade escolar?

Você já teve contato com estudantes trans (crianças e adolescentes) em sua unidade escolar?
32 respostas



Fonte: elaborada pela pesquisadora (2026) com auxílio do *google forms*.

A análise das respostas à pergunta “*Como você avalia sua preparação/formação para lidar com estudantes trans no ambiente escolar?*” (figura 6), com 32 respondentes, revela uma distribuição concentrada nos níveis intermediários da escala. O maior percentual situa-se no nível 3 (34,4%), seguido pelos níveis 2 (25%) e 5 (18,8%), com menor incidência nos níveis 1 (12,5%) e 4 (9,4%).

À luz da análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), os dados foram organizados em

três categorias interpretativas: (a) percepção de formação insuficiente; (b) autopercepção intermediária ou ambivalente; e (c) percepção de preparo satisfatório.

De acordo com a) *percepção de formação insuficiente*, as respostas concentradas nos níveis 1 e 2 (37,5%) evidenciam o reconhecimento explícito de lacunas formativas. Esse dado sugere que parte significativa dos/as profissionais de educação identifica ausência ou fragilidade na formação inicial e continuada acerca de diversidade de gênero e estudantes trans. Tal constatação dialoga com Sofia Favero (2020), ao evidenciar que as discussões sobre gênero e sexualidade na educação frequentemente sofrem processos de silenciamento e deslegitimação, o que impacta diretamente a formação docente. A insuficiência apontada não é apenas individual, mas estrutural — resultado de currículos formativos que historicamente marginalizam epistemologias dissidentes da cisnormatividade.

Já na b) autopercepção intermediária ou ambivalente, há a predominância do nível 3 (34,4%) indica um campo de transição: profissionais de educação que não se consideram despreparados/as, mas tampouco plenamente seguros/as. Essa posição intermediária pode refletir experiências formativas pontuais, leituras autônomas ou vivências pessoais, mas não necessariamente uma política institucional consolidada. Essa ambivalência reforça o argumento de Sara Wagner York (2020), ao apontar que a presença de pessoas trans na escola tensiona estruturas cisnormativas que não são desestabilizadas apenas pela boa vontade docente. A sensação de preparo parcial pode coexistir com práticas ainda atravessadas por concepções normativas de gênero, revelando que a autopercepção de competência não garante transformação pedagógica efetiva.

Ao passo que na c) percepção de preparo satisfatório, os níveis 4 e 5 (28,2%) indicam um grupo que se percebe preparado para lidar com estudantes trans. No entanto, a análise não permite afirmar se tal preparo decorre de formações institucionais sistemáticas ou de trajetórias individuais de sensibilização e busca por conhecimento. Esse dado tensiona um dos eixos centrais desta dissertação: em que medida os saberes dos/as profissionais da Educação sobre diversidade influenciam práticas pedagógicas marcadas por empatia e alteridade? A autopercepção positiva pode sinalizar disposição ética, mas não necessariamente ruptura com estruturas escolares cisnormativas.

Ademais, os resultados revelam um cenário marcado por ambivalência formativa. A concentração nos níveis insuficientes e intermediários (71,9%) indica que a formação docente sobre estudantes trans ainda não se constitui como eixo estruturante das políticas formativas da educação básica distrital.

Em diálogo com Favero (2020), compreendo que o campo da educação é atravessado por disputas morais e políticas que impactam diretamente a circulação de saberes sobre gênero. York (2020), por sua vez, evidencia que a inclusão de pessoas trans no ambiente escolar exige

transformação institucional, e não apenas sensibilização individual.

Nesse sentido, os dados corroboram a hipótese desta pesquisa: embora haja reconhecimento discursivo da importância da temática, persistem obstáculos estruturais que dificultam a consolidação de práticas pedagógicas efetivamente empáticas e alteritárias. A formação aparece como fragmentada, dependente de iniciativas individuais e pouco ancorada em políticas públicas robustas.

Assim, mais do que avaliar níveis de preparo, os resultados indicam a necessidade de reconfiguração epistemológica da formação profissional, rompendo com a centralidade da cisnormatividade e afirmando a diversidade de gênero como dimensão constitutiva da escola pública democrática.

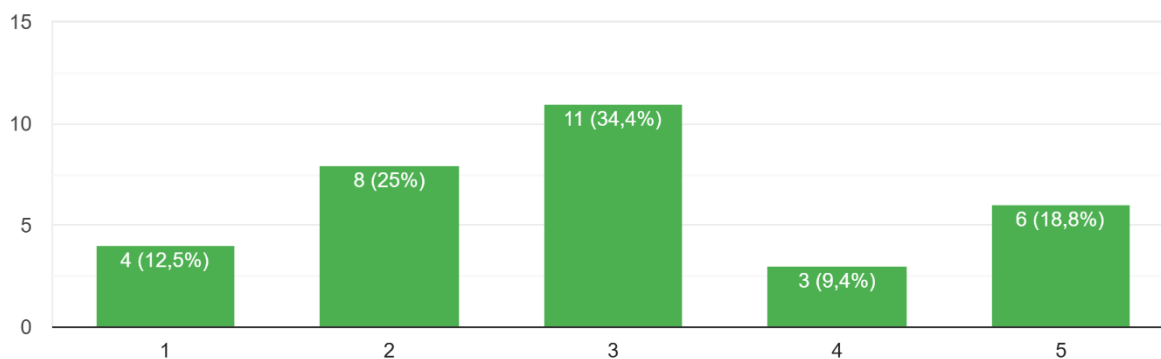
Ao analisar esses dados (Figura 6), não o faço de um lugar neutro. Minha leitura é atravessada por minha própria trajetória como criança e adolescente trans que experienciou a escola como espaço de silenciamento, estranhamento e, muitas vezes, violência simbólica. Hoje, como travesti professora da SEEDF e pesquisadora, reconheço nos percentuais intermediários e insuficientes não apenas números, mas ecos de estruturas que historicamente negaram nossa existência como sujeitos legítimos do espaço escolar. Quando 71,9% dos/as profissionais da educação se situam entre a insuficiência e a ambivalência formativa, vejo ali o reflexo de uma formação que ainda não incorporou plenamente as vidas trans como parte constitutiva da educação pública.

Minha autoetnografia tensiona esses dados, ela revela que a ausência de preparo não é abstrata, ela tem efeitos concretos sobre corpos, trajetórias e permanências. Ao mesmo tempo, minha presença como travesti-professora na rede pública também desestabiliza essa lógica, afirmando que não somos apenas objeto de formação, mas produtoras de saber, epistemologia e transformação pedagógica. Assim, esta análise não é apenas técnica, é também situada, encarnada e politicamente comprometida com a construção de um ambiente escolar que não apenas tolere, mas reconheça e legitime as existências trans como parte da tessitura democrática da educação e de políticas públicas.

Figura 6 - Como você avalia sua preparação/formação para lidar com estudantes trans no ambiente escolar?

Como você avalia sua preparação/formação para lidar com estudantes trans no ambiente escolar?

32 respostas



Fonte: elaborada pela pesquisadora (2026) com auxílio do *google forms*.

Seguindo as etapas da análise de conteúdo propostas por Bardin (2016); pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados e interpretação, as respostas à pergunta “Quais desafios você percebe no acolhimento de estudantes trans no ensino fundamental, anos finais?” (*Google Forms*) revelam núcleos de sentido recorrentes que permitem organizar o *corpus* em categorias temáticas estruturantes. 1. Falta de formação e letramento de gênero, vide as unidades de registro recorrentes:

- “Falta de preparo”
- “Despreparo da gestão”
- “Falta de conhecimento correto dos termos”
- “Ausência de letramento dos próprios educadores”
- “Medo de errar”
- “Não existe. É precário.”

Essa categoria aparece de forma majoritária e indica que o desafio não está prioritariamente no estudante trans, mas na insuficiência formativa da instituição pública escolar (SEEDF). À luz de Thiffany Odara (2020), essa lacuna não é mero acaso, mas produto de um ambiente escolar estruturado sob a lógica cisheteronormativa que naturaliza certos corpos e identidades enquanto marginaliza outros. A “falta de preparo” revela, portanto, uma política de não-formação, uma pedagogia do silêncio.

Dialogando com Sofia Favero (2020) e Sara Wagner York (2020), percebo que a ausência de formação específica produz insegurança docente e reforça práticas improvisadas, muitas vezes baseadas no senso comum. O “medo de errar” não é apenas individual; ele denuncia a ausência

de políticas institucionais consistentes. Na categoria temática estruturante, 2. Violência simbólica e bullying entre pares, vide as unidades de registro:

- “*Bullying*”
- “Dificuldade de trabalhar a turma para aceitação”
- “Colegas reforçam estereótipos”
- “Ainda há julgamento e rispidez”
- “Preconceito reinante”
- “Lidar com o preconceito da comunidade escolar”

Aqui emerge a dimensão relacional do problema. O ambiente escolar aparece como espaço onde a diferença é tensionada cotidianamente. Teresa de Lauretis (1994) me ajuda a compreender que o gênero é produzido por “tecnologias sociais”, entre elas, o próprio ambiente escolar. Se o ambiente escolar reproduz estereótipos, ele atua como dispositivo de normalização. Já Paul B. Preciado (2018) permite ampliar essa leitura ao apontar que os corpos e as corpos trans tensionam o regime político do gênero. A reação violenta ou hostil não é mero “desentendimento”, mas efeito de um sistema que administra os corpos e as corpos por meio de normas biopolíticas.

Logo, na categoria temática estruturante 3. Barreiras institucionais e estruturais, há as unidades de registro, tais como:

- “Sistema de escrituração não permite nome social”
- “Uso dos banheiros”
- “Ausência de políticas claras”
- “Sistema é o mais complicado”
- “Estrutura escolar”
- “Gestão despreparada”

Essa categoria revela que o desafio não é apenas cultural, mas administrativo e normativo. Quando o sistema impede o uso do nome social, a violência se institucionaliza. Aqui, a análise pode dialogar com Maldonado-Torres, ao compreender essas práticas como manifestações da colonialidade do ser, a negação da humanidade plena de determinados/as/es sujeitos/as/es. Portanto, a burocracia no ambiente escolar torna-se tecnologia de exclusão.

Já na categoria temática estruturante, 4. Resistência familiar e moralismo religioso, tenho as seguintes unidades de registro:

- “Resistência de famílias”
- “Moralismo religioso”

- “Explicar para familiares”
- “Barreiras para ações de acolhimento”

Essa dimensão aponta para a disputa de sentidos sobre gênero no espaço público. À luz de Freire, trata-se de um conflito de consciências em processo. O ambiente escolar, enquanto espaço político, não pode se furtar ao diálogo crítico. Contudo, quando cede ao moralismo, abdica de seu papel emancipador. A autora bell hooks (2013; 2019), também, reforça que uma educação comprometida com a justiça precisa ser ética do amor e da coragem. O silêncio institucional diante da pressão conservadora reproduz exclusão, por consequência.

Ademais, na categoria temática estruturante 5. Dimensão psicossocial e vulnerabilidade, encontro as seguintes unidades de registro:

- “Relatos de rejeição familiar”
- “Crises ansiosas”
- “Insegurança”
- “Evasão”
- “Impactos emocionais”

Aqui o ambiente escolar aparece como possível espaço de proteção, ou de agravamento da vulnerabilidade. Essa categoria dialoga diretamente com minha temática de proteção, empatia e alteridade, pois, a ausência de acolhimento pode significar rompimento da trajetória escolar, o que reforça desigualdades estruturais.

Ao passo que a categoria temática estruturante, 6. Concepção de acolhimento como ética relacional, insere as seguintes unidades de registro:

- “Respeito”
- “Empatia”
- “Aceitar o outro como é”
- “Dar condições de igualdade”
- “Proteção das identidades”
- “Cidadania”

Apesar dos desafios, emerge um núcleo discursivo potente: a compreensão do acolhimento como prática ética. Esse ponto tensiona a ambivalência da análise, pois, há reconhecimento da importância do respeito, mas dificuldade em operacionalizá-lo institucionalmente. A organização categorial evidencia que os desafios percebidos não estão centrados na existência de estudantes trans, mas na estrutura escolar cisnormativa, na insuficiência formativa e nas barreiras institucionais. Pois, as respostas revelam: a) reconhecimento da importância do acolhimento; b) consciência da própria insuficiência

formativa; c) identificação de violências estruturais; d) dependência de políticas institucionais claras; e) tensões com famílias e moralismos.

Coadunando com Preciado (2018; 2020), posso afirmar que o que está em jogo é a disputa sobre quais corpos/as podem existir legitimamente no ambiente escolar. Com Lauretis (1994), compreendo que o gênero é também produzido nas práticas pedagógicas e para além delas. Com Odara (2020), evidencio que o ambiente escolar ainda opera sob uma matriz cisheterocolonial, com Freire e hooks (2003; 2019), reitero que o acolhimento exige prática ética, dialógica e amorosa e com Maldonado-Torres, entendo que a negação do nome social e da identidade pode constituir expressão da colonialidade do ser.

Sendo assim, os dados indicam que o acolhimento de estudantes trans nos anos finais do ensino fundamental depende menos de “boa vontade individual” e mais de: a) formação continuada crítica; b) reformulação estrutural dos sistemas administrativos; c) políticas claras de proteção; d) trabalho pedagógico coletivo; e) postura institucional comprometida com alteridade e justiça social.

Logo, a análise confirma a hipótese central da dissertação: o saber docente sobre diversidade influencia diretamente nas práticas de empatia, inclusão e proteção, mas esse saber ainda é atravessado por lacunas formativas e estruturas coloniais persistentes. Portanto, ao analisar essas respostas, não o faço desde um lugar neutro ou distanciado, como já mencionado outrora. Leio-as como quem atravessou o ambiente escolar sendo criança e adolescente trans em um tempo em que sequer havia vocabulário para nomear a própria existência, e hoje retorno a esse mesmo espaço como travesti, professora da SEEDF e pesquisadora.

Quando profissionais da Educação afirmam “medo de errar”, “falta de preparo” ou “dificuldade de lidar com a turma”, reconheço nesses enunciados tanto a fragilidade formativa quanto o eco de silenciamentos que marcaram minha própria trajetória escolar. A ausência de políticas claras, o constrangimento em torno do nome social, a tensão no uso dos banheiros, o moralismo religioso, tudo isso não é apenas dado empírico, mas memória encarnada.

A sistematização das respostas, a partir das etapas da análise de conteúdo de Bardin (2016), evidencia que os desafios no acolhimento de estudantes trans nos anos finais do ensino fundamental se distribuem em dimensões formativas, relacionais, institucionais e socioculturais. As categorias identificadas revelam um cenário marcado por lacunas no letramento de gênero, recorrência de violências simbólicas entre pares, fragilidades estruturais da escola e tensões oriundas de resistências familiares e moralismos religiosos.

Ao mesmo tempo, a emergência da concepção de acolhimento como ética relacional indica a presença de um movimento discursivo que reconhece a centralidade do respeito, da escuta e da alteridade como fundamentos da prática pedagógica. Assim, os dados apontam que o acolhimento de estudantes trans (crianças e adolescentes) não depende apenas de iniciativas

individuais, mas exige investimento formativo contínuo, respaldo institucional e compromisso ético-político com a garantia de direitos.

Minha leitura, portanto, é situada: compreendo que o acolhimento não é gesto abstrato, mas prática concreta que pode significar permanência ou evasão, proteção ou violência simbólica. Ao tensionar esses achados, afirmo que a formação profissional inicial e continuada decoloniais não é apenas necessidade técnica, mas compromisso ético com a vida, porque sei, no corpo e na história, o que significa existir num ambiente escolar que não reconhece sua humanidade. É dessa travessia, entre a menine trans silenciada e a travesti professora que hoje pesquisa, que emerge minha análise e meu compromisso político-pedagógico com a alteridade, a empatia e a transformação das estruturas que ainda insistem em nos marginalizar.

Dando continuidade às etapas da análise de conteúdo propostas por Bardin (2016); pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados com inferência e interpretação, procedeu-se à sistematização das respostas à questão: “Você conhece ou aplica práticas pedagógicas voltadas à valorização da diversidade de gênero e/ou sexualidade? Caso sim, dê exemplos!”.

A leitura flutuante do corpus evidenciou uma diversidade de posicionamentos que variam entre a afirmação de experiências concretas, menções genéricas a princípios de respeito e inclusão, relatos de práticas pontuais e, em alguns casos, a admissão de desconhecimento ou insegurança quanto à implementação de ações específicas. Tal heterogeneidade sinaliza não apenas diferentes níveis de letramento de gênero entre as/os profissionais da Educação, mas também distintas compreensões acerca do que se constitui como prática pedagógica voltada à diversidade.

A partir da pré-análise e da leitura flutuante das respostas, observei inicialmente uma polarização entre negativas diretas (“Não”, “Muito pouco”, “Atualmente não”, “Não se aplica”) e afirmações acompanhadas de exemplos concretos ou justificativas. Essa heterogeneidade já constitui um dado relevante, indicando distintos níveis de apropriação temática e diferentes compreensões sobre o que configura uma prática pedagógica voltada à diversidade. Na etapa de exploração do material, foram identificados núcleos de sentido recorrentes, organizados nas seguintes categorias temáticas estruturantes:

1. Ausência ou não implementação de práticas; inclui respostas objetivas negativas ou que indicam inexistência de ações sistematizadas. Em alguns casos, a negativa é acompanhada de justificativas institucionais (“a escola não aborda o assunto”) ou de contexto (“atualmente não”). Essa categoria evidencia que a valorização da diversidade de gênero e sexualidade ainda não se configura como prática consolidada em parte das escolas representadas, podendo indicar lacunas institucionais ou ausência de diretrizes pedagógicas claras.

2. Insegurança formativa e autopercepção de despreparo; algumas respostas revelam

reconhecimento da importância do tema, mas admitem limitação pessoal:

- “Tenho muito o que aprender ainda”;
- “Não me sinto preparada para dar uma aula sobre o tema”;
- “Conheço, mas às vezes é difícil aplicar quando não há entendimento com os demais profissionais”.

Essa categoria dialoga diretamente com os achados da seção anterior sobre lacunas formativas, indicando que a ausência de práticas não está necessariamente associada à recusa ideológica, mas frequentemente à insegurança pedagógica.

3. Práticas relacionais baseadas no respeito e na mediação de conflitos; muitas respostas descrevem ações situacionais, tais como:

- Intervenções diante de episódios de preconceito;
- Questionamentos reflexivos no momento em que ocorre discriminação;
- Atendimento acolhedor e igualitário;
- Respeito às individualidades.

Aqui, o acolhimento aparece como postura ética cotidiana, mais do que como planejamento curricular estruturado. Trata-se de uma dimensão relacional, baseada na mediação e na construção de um ambiente respeitoso.

4. Práticas pedagógicas integradas ao cotidiano escolar; algumas respostas apresentam exemplos mais sistematizados e intencionais, como:

- Uso de linguagem inclusiva em datas comemorativas;
- Discussões sobre diferentes configurações familiares;
- Rodas de conversa;
- Leitura de livros literários que abordam diversidade;
- Produção textual coletiva;
- Uso de vídeos e reportagens;
- Adequação do vocabulário docente;
- Fila única e organização não generificada de jogos e brincadeiras.

Nessa categoria, a valorização da diversidade aparece integrada ao currículo e às práticas diárias, ainda que muitas vezes de forma transversal e não formalizada como projeto institucional.

5. Projetos intersetoriais e ações estruturadas; uma resposta destaca experiência em projeto articulado com parceiros externos (UNICEF, Secretaria de Saúde do DF), envolvendo oficinas de Hip Hop, teatro e espaços de diálogo sobre sexualidade e prevenção. Essa categoria representa práticas mais amplas, interdisciplinares e institucionalmente organizadas, que extrapolam a dimensão pontual e indicam potencial de transformação mais consistente.

6. Tensionamentos institucionais e silenciamento; algumas falas apontam receio da gestão e medo de reações familiares ou docentes, revelando que a implementação de práticas pode ser atravessada por controle institucional e autocensura pedagógica. Essa categoria é particularmente relevante, pois evidencia que o silenciamento também constitui uma prática, não pela ação, mas pela interdição do debate.

O tratamento e a interpretação dos dados indicam que as práticas pedagógicas voltadas à valorização da diversidade de gênero e sexualidade se distribuem em um *continuum* que vai da ausência declarada à implementação estruturada de projetos intersetoriais. Portanto, predominam ações de caráter relacional e mediador, centradas no respeito às individualidades e na intervenção diante de conflitos. São menos frequentes as práticas curricularmente planejadas ou institucionalmente formalizadas.

Logo, os dados revelam ainda que a insegurança formativa e o receio institucional constituem fatores limitadores significativos, reforçando a necessidade de políticas de formação continuada e respaldo administrativo para o desenvolvimento de ações pedagógicas mais sistemáticas. Ademais, observei, contudo, que mesmo em contextos marcados por lacunas formativas, há iniciativas docentes que tensionam a lógica cisnormativa por meio de pequenas rupturas cotidianas, linguagem inclusiva, reorganização de práticas, abertura ao diálogo e problematização de preconceitos. Tais movimentos, ainda que pontuais, indicam potencial de transformação ética e pedagógica no interior da escola.

A análise das respostas à questão sobre práticas pedagógicas voltadas à valorização da diversidade de gênero e/ou sexualidade, quando tensionada pela perspectiva interseccional, permite compreender que a presença, ausência ou limitação dessas práticas não pode ser interpretada de forma isolada. As falas docentes revelam atravessamentos simultâneos de gênero, sexualidade, religião, classe, geração e estrutura institucional.

Nos relatos de insegurança formativa, por exemplo, não se trata apenas de desconhecimento sobre diversidade de gênero, mas da ausência histórica de formação que dialogue com marcadores sociais da diferença de maneira integrada. A interseccionalidade evidencia que o silêncio ou a timidez pedagógica emergem em contextos onde gênero e sexualidade são atravessados por moralidades religiosas, disputas políticas e desigualdades estruturais.

Da mesma forma, as práticas relacionais centradas no “respeito às individualidades”

podem ser interpretadas como estratégias de mediação em ambientes tensionados por múltiplas forças sociais. No entanto, quando não articuladas a uma compreensão crítica das desigualdades estruturais, tais práticas correm o risco de permanecer no nível da convivência harmonizadora, sem enfrentar os sistemas que produzem a vulnerabilidade de estudantes trans (crianças e adolescentes), especialmente quando esses sujeitos também são atravessados por raça, classe social e território periférico.

A categoria referente aos tensionamentos institucionais torna-se particularmente significativa sob essa lente. O “medo da reação das famílias” e a orientação para evitar o tema revelam como a escola opera dentro de uma rede de pressões sociais que reproduzem hierarquias morais e políticas. A interseccionalidade permite compreender que tais resistências não dizem respeito apenas à identidade de gênero, mas à disputa por projetos de sociedade, atravessados por conservadorismos religiosos e desigualdades históricas.

Por outro lado, as experiências de projetos intersetoriais e práticas curriculares mais estruturadas indicam possibilidades de enfrentamento dessas camadas sobrepostas de exclusão. Ao articular escola, saúde, cultura e juventude, tais iniciativas aproximam-se de uma abordagem interseccional, ainda que nem sempre nomeada como tal, ao reconhecer que estudantes não são sujeitos unidimensionais, mas atravessados por múltiplas condições sociais.

Assim, a leitura interseccional dos dados evidencia que a valorização da diversidade de gênero e sexualidade na escola não pode ser compreendida como ação temática isolada, mas como prática situada em um campo de forças onde operam simultaneamente gênero, raça, classe, religião e território. O desafio pedagógico, portanto, não reside apenas em “falar sobre o tema”, mas em tensionar as estruturas que produzem desigualdades, transformando o acolhimento em prática política comprometida com justiça social.

A análise das duas questões, os desafios percebidos no acolhimento de estudantes trans e a existência (ou não) de práticas pedagógicas voltadas à valorização da diversidade de gênero e/ou sexualidade, revela um campo de tensões que se complementa e se explica mutuamente. Quando lidas de forma articulada, as respostas evidenciam que os obstáculos identificados na primeira pergunta encontram correspondência direta nas limitações, inseguranças e silenciamentos apontados na segunda.

Sob a perspectiva da interseccionalidade, conforme formulada por Kimberlé Crenshaw (2002; 2024) e reelaborada no contexto brasileiro por Carla Akotirene (2019), tornou-se possível compreender que os desafios relatados; falta de formação, violência simbólica, barreiras institucionais, moralismo religioso e vulnerabilidade psicossocial não operam de forma isolada. Eles se entrecruzam e produzem um ambiente escolar em que gênero e sexualidade se articulam a outros marcadores sociais, como classe, raça, território e religião, configurando múltiplas camadas de desigualdade.

Na primeira questão, os profissionais de Educação evidenciam a percepção de um cenário estruturado por lacunas formativas e resistências socioculturais. Já na segunda, ao descreverem suas práticas (ou a ausência delas), revelam como esses mesmos fatores impactam diretamente a ação pedagógica. A insegurança docente, o receio da reação familiar e a orientação institucional para evitar “polêmicas” mostram que o acolhimento não depende apenas da vontade individual, mas é condicionado por disputas morais e políticas que atravessam a escola pública.

Ao mesmo tempo, notei um movimento significativo: mesmo em contextos tensionados, emergem práticas relacionais, intervenções mediadoras e iniciativas curriculares que tensionam a lógica cisnormativa. Essas ações, ainda que muitas vezes pontuais, indicam que há brechas institucionais pelas quais se constroem estratégias de reconhecimento e respeito. Contudo, a leitura interseccional permite problematizar que práticas centradas apenas na dimensão individual do “respeito às diferenças” podem não ser suficientes para enfrentar desigualdades estruturais mais amplas.

O cruzamento das duas análises demonstra que os desafios identificados não apenas explicam a escassez de práticas sistematizadas, mas também evidenciam a necessidade de políticas formativas que considerem a complexidade dos marcadores sociais da diferença. O acolhimento de estudantes trans, portanto, não pode ser compreendido como ação temática ou episódica; trata-se de um compromisso político-pedagógico que exige enfrentamento das hierarquias sociais que produzem exclusão.

Assim, as duas questões, analisadas de forma comparativa, revelam um cenário paradoxal: coexistem limites estruturais significativos e movimentos docentes de resistência ética. A interseccionalidade, nesse contexto, não apenas ilumina a sobreposição das opressões, mas também aponta para a urgência de práticas formativas e institucionais capazes de transformar o acolhimento em política de equidade, deslocando-o do campo da excepcionalidade para o campo do direito.

Dada a questão aos/às participantes: “Na sua opinião, como a escola pode promover o respeito às identidades de gênero desde o ensino fundamental, anos iniciais?”, a leitura flutuante das respostas evidencia um movimento mais propositivo em comparação às questões anteriores. Diferentemente das respostas sobre práticas já realizadas, aqui predomina o campo do “dever ser”: os/as participantes elaboram sugestões, estratégias e princípios orientadores. Percebi forte recorrência de termos como: formação, respeito, acolhimento, linguagem inclusiva, literatura, palestras, debates, intervenção contra *bullying*, naturalização da diversidade.

1. Formação docente e sensibilização da comunidade escolar, categoria mais recorrente. Inclui menções a:

- Formação continuada;
- Palestras para estudantes e famílias;

- Preparação de gestores e funcionários;
- Letramento da comunidade escolar;
- Superação de preconceitos dos próprios educadores.

Aqui, a promoção do respeito é compreendida como dependente de investimento institucional e político-pedagógico estruturado.

2. Curricularização da temática, inclui respostas que apontam para:

- Inserção no currículo;
- Educação sexual qualificada;
- Discussão de homofobia e transfobia;
- Trabalho crítico com professores;
- Uso de normativos legais.

Nessa categoria, o respeito deixa de ser apenas valor moral e passa a ser compreendido como conteúdo formativo.

3. Práticas pedagógicas cotidianas e naturalização da diversidade, respostas que destacam:

- Linguagem inclusiva;
- Não dividir filas por gênero;
- Tratamento não generificado de brincadeiras;
- Representação de diferentes famílias;
- Uso do banheiro com naturalidade;
- Inclusão de talentos e habilidades diversas.

Aqui aparece uma dimensão micropolítica da prática pedagógica: pequenas rupturas cotidianas que tensionam a normatividade de gênero.

4. Literatura, artes e recursos lúdicos, inclui:

- Leitura de livros literários;
- Filmes;
- Jogos;
- Dinâmicas;
- Rodas de conversa.

Essa categoria revela a compreensão da arte e da ludicidade como mediadoras do debate sobre diversidade.

5. Enfrentamento do preconceito e firmeza institucional, respostas que mencionam:

- Não permitir bullying;
- Ser firme contra discriminação;
- Criar regimentos com prioridade ao respeito;
- Intervenção imediata diante de violência.

Aqui, a escola aparece como espaço normativo e regulador, responsável por garantir direitos.

6. Centralidade da família e das políticas públicas, algumas respostas deslocam a responsabilidade para:

- Formação das famílias;
- Políticas públicas comunitárias;
- Trabalho com responsáveis;
- Reconhecimento de que preconceitos partem do mundo adulto.

Essa categoria evidencia que a escola é percebida como parte de uma rede social mais ampla. Comparativamente às duas perguntas anteriores, notei um dado importante: quando perguntados sobre o que fazem, muitos relatam práticas pontuais ou ausência; quando perguntados sobre o que deveria ser feito, apresentam repertório mais amplo e estruturado.

Esse deslocamento indica que há consciência normativa sobre a importância do tema, ainda que essa consciência não se traduza integralmente em prática institucional consolidada. Sob a lente da interseccionalidade (Crenshaw; Akotirene), as respostas revelam que a promoção do respeito às identidades de gênero é percebida como processo que envolve múltiplas camadas: a) formação docente (estrutura institucional), b) cultura escolar (normas e regimentos), c) família (dimensão sociocultural), d) políticas públicas (dimensão estatal), e) cotidiano pedagógico (micropolítica da sala de aula).

Ou seja, os/as profissionais de Educação reconhecem, ainda que de forma não conceitualizada, que gênero não opera isoladamente. Ele se articula a religião, moralidade, classe, território e geração. Também é significativo que muitas respostas enfatizem “naturalidade” e “respeito” como solução. Embora fundamentais, tais noções podem permanecer no plano moral se não articuladas a uma análise crítica das desigualdades estruturais. A interseccionalidade permite problematizar essa tendência, indicando que promover respeito exige também enfrentar

sistemas que produzem exclusão, inclusive o preconceito que pode emanar do próprio corpo docente, como reconhecido em uma das falas.

Por fim, as respostas apontam para uma compreensão ampliada do ambiente escolar como espaço formador de cultura democrática. A promoção do respeito às identidades de gênero nos anos finais é vista não apenas como temática específica, mas como fundamento da convivência social.

A análise das três questões: (1) desafios no acolhimento de estudantes trans; (2) existência de práticas pedagógicas voltadas à valorização da diversidade de gênero e/ou sexualidade; e (3) proposições sobre como a escola pode promover o respeito às identidades de gênero desde os anos iniciais, revela um campo articulado de percepções que se complementam e se tensionam mutuamente.

Na primeira questão, emergem desafios estruturais e simbólicos: lacunas formativas, violência entre pares, barreiras institucionais, moralismo religioso e vulnerabilidade psicossocial. Esses elementos configuram um cenário em que o acolhimento é reconhecido como necessário, mas atravessado por limitações institucionais e culturais que dificultam sua efetivação.

Na segunda questão, ao relatarem práticas existentes, os/as profissionais de Educação revelam um panorama heterogêneo: coexistem ausência declarada de ações, insegurança formativa, intervenções pontuais baseadas no respeito e algumas iniciativas mais estruturadas. Percebi que predominam práticas relacionais e mediadoras, frequentemente sustentadas pela ética individual do/a profissional, mais do que por políticas pedagógicas sistematizadas.

Já na terceira questão, quando instados/as a propor caminhos, os/as respondentes apresentam repertório mais amplo e articulado: formação continuada, inserção curricular, uso da literatura e de recursos lúdicos, enfrentamento firme ao *bullying*, revisão de práticas generificadas, envolvimento das famílias e fortalecimento de políticas públicas. Esse deslocamento entre o que se faz e o que se entende que deveria ser feito evidencia uma consciência normativa que nem sempre encontra respaldo estrutural para se materializar.

À luz da interseccionalidade, as três dimensões analisadas demonstram que gênero e sexualidade não operam isoladamente no espaço escolar. As resistências relatadas dialogam com moralidades religiosas, disputas políticas, desigualdades sociais e hierarquias históricas que atravessam o território escolar. Do mesmo modo, as propostas de promoção do respeito reconhecem, ainda que implicitamente, que a transformação exige atuação simultânea em diferentes níveis: formação docente, cultura institucional, currículo, comunidade e políticas públicas.

O cruzamento das três análises revela, portanto, um cenário paradoxal e ao mesmo tempo promissor. De um lado, persistem fragilidades estruturais e silenciamentos institucionais; de outro,

emergem práticas micropolíticas e disposições éticas que tensionam a lógica cisnormativa e apontam para possibilidades de transformação. A recorrência do termo “respeito” nas três perguntas indica que há um horizonte valorativo compartilhado, mas a leitura interseccional permite problematizar que o respeito, para se tornar efetivamente emancipatório, precisa estar articulado ao enfrentamento das desigualdades estruturais que produzem exclusão.

Assim, as respostas analisadas evidenciam que promover o respeito às identidades de gênero desde os anos iniciais/finais não é tarefa restrita ao âmbito individual do/a professor/a, mas demanda compromisso institucional, respaldo político-pedagógico e investimento formativo contínuo. O acolhimento, nesse contexto, desloca-se do campo da boa vontade para o campo do direito, exigindo que o ambiente escolar pública distrital se afirme como espaço de produção de equidade e de reconhecimento das múltiplas formas de existência.

Desse modo, a integração das três questões permite compreender que os desafios identificados explicam a fragilidade de práticas consolidadas, enquanto as proposições apontam caminhos possíveis para superação dessas limitações. Entre limites e potências, o que se evidencia é a necessidade de transformar a ética relacional já presente em parte das falas em política institucional estruturada, capaz de sustentar práticas pedagógicas comprometidas com justiça social e democracia.

Encerrar esta seção não significa concluir a discussão, mas assumir o lugar de onde ela é produzida. Não escrevo sobre acolhimento como quem analisa um objeto distante; escrevo desde a experiência de quem conhece, no corpo e na trajetória, os efeitos das normas que o ambiente escolar historicamente reproduziu. Sou pesquisadora travesti na educação pública distrital e, portanto, meu gesto analítico é também gesto de memória, de denúncia e de proposição.

As vozes docentes aqui sistematizadas revelam limites, receios, lacunas formativas e silenciamentos institucionais, mas revelam também brechas. Pequenas insurgências cotidianas, deslocamentos na linguagem, reorganizações de filas, escolhas literárias, intervenções firmes contra o preconceito. Entre o medo e o compromisso, entre a omissão e a ética relacional, o ambiente escolar aparece como território em disputa.

À luz da interseccionalidade, compreendo que as dificuldades relatadas não são fragmentos isolados, mas expressões de estruturas que se entrecruzam, gênero, raça, classe, religião, território. Contudo, se tais estruturas são históricas, também são transformáveis. E é nessa fresta histórica que a educação pública distrital pode se afirmar como prática democrática radical.

Este capítulo evidencia que o acolhimento de estudantes trans (crianças e adolescentes) não pode permanecer no campo da boa vontade individual. Ele precisa ser política institucional, formação contínua, currículo comprometido, cultura escolar transformada. Mais do que “ensinar sobre gênero”, trata-se de disputar o próprio significado de humanidade que o ambiente escolar legítima.

Escrever estas páginas, para mim, é afirmar que nossas existências não são tema periférico, mas questão central para a democracia. Que a infância e a juventude trans não são exceções a serem toleradas, mas sujeitos/as/es de direito a serem reconhecido/as/es. E que a pesquisa, quando situada, não perde rigor, ganha responsabilidade. Que o ambiente escolar, enfim, deixe de ser espaço de sobrevivência e se torne espaço de possibilidade.

4.3 Promoção do respeito às identidades de gênero de crianças e adolescentes trans

Dando continuidade ao percurso analítico, esta seção dedica-se à questão: “Na sua opinião, como a escola pode promover o respeito às identidades de gênero desde o ensino fundamental, anos iniciais?”. Diferentemente das perguntas anteriores, centradas nos desafios percebidos e nas práticas já realizadas, esta indagação desloca o foco para o campo propositivo, convidando os/as participantes a enunciarem possibilidades de ação e transformação.

À luz das etapas da análise de conteúdo propostas por Bardin (2016), procedeu-se inicialmente à leitura flutuante das respostas, identificando recorrências, ênfases discursivas e núcleos de sentido. Analisei que o corpus apresenta uma predominância de enunciados normativos, marcados pelo “deve”, “precisa”, “pode”, revelando uma compreensão de que a promoção do respeito às identidades de gênero é responsabilidade institucional e não apenas iniciativa individual.

As respostas mobilizam dimensões diversas, formação docente, revisão curricular, práticas cotidianas, enfrentamento ao preconceito, diálogo com as famílias e fortalecimento de políticas públicas, indicando que o respeito às identidades de gênero, desde os anos iniciais, é percebido como processo multidimensional. Tal multiplicidade sugere que a construção de ambientes escolares inclusivos exige articulação entre cultura institucional, práticas pedagógicas e compromisso ético-político com a equidade. Nesse sentido, a análise que se segue busca sistematizar as categorias emergentes e compreender como os/as participantes concebem os caminhos possíveis para que a escola pública se afirme como espaço de reconhecimento, dignidade e justiça social.

1. Formação docente e letramento institucional, categoria mais recorrente no corpus, inclui:

- Formação continuada;
- Preparação do corpo docente e funcionários;
- Sensibilização da comunidade escolar;
- Educação dos próprios educadores;
- Enfrentamento de preconceitos internos à escola.

Os/as participantes reconhecem que a promoção do respeito depende de qualificação profissional e mudança cultural institucional, indicando que a lacuna formativa identificada nas perguntas anteriores permanece como eixo estruturante.

2. Inserção curricular e educação sexual qualificada abrange menções a:

- Tratar o tema no currículo;
- Oferta de educação sexual qualificada;
- Discussão de homofobia, transfobia, racismo e machismo;
- Uso de normativos legais;
- Trabalho pedagógico crítico.

Nesta categoria, o respeito é compreendido como conteúdo formativo e não apenas valor moral. Há reconhecimento de que a temática deve ser incorporada ao projeto pedagógico da escola.

3. Micropolíticas cotidianas e práticas não generificadas, categoria marcada por exemplos concretos e cotidianos:

- Linguagem inclusiva;
- Fila única;
- Não dividir por “meninos” e “meninas”;
- Tratamento naturalizado do uso do banheiro;
- Resignificação de datas como Dia das Mães e Dia dos Pais;
- Promoção de brincadeiras inclusivas.

Aqui emergem práticas que tensionam a cisnormatividade por meio de pequenas rupturas na organização escolar, indicando que a transformação pode começar na rotina.

4. Literatura, artes e recursos lúdicos, inclui:

- Leitura de textos e livros literários;
- Filmes;
- Jogos;
- Dinâmicas;
- Rodas de conversa;
- Atividades em grupo.

O lúdico e a arte aparecem como estratégias privilegiadas para abordar a diversidade desde os anos iniciais, sugerindo compreensão da infância como espaço potente de formação ética.

5. Enfrentamento institucional do preconceito abrange:

- Não permitir bullying;
- Ser firme contra discriminação;
- Criar regimentos com prioridade ao respeito;
- Intervenção imediata;
- Construção de regras claras de convivência.

Aqui, o ambiente escolar é compreendido como espaço normativo que deve garantir direitos e estabelecer limites às violências.

6. Articulação com famílias e políticas públicas inclui:

- Reuniões com responsáveis;
- Formação das famílias;
- Políticas públicas comunitárias;
- Reconhecimento de que o preconceito pode partir do mundo adulto.

Essa categoria amplia o foco para além da sala de aula, reconhecendo que a promoção do respeito exige atuação em rede.

O cruzamento desta análise com as duas questões anteriores revela um dado central: enquanto as respostas sobre práticas existentes demonstravam ações pontuais e, por vezes, inseguras, nesta pergunta emerge um horizonte normativo mais robusto e articulado. Isso sugere que há consciência sobre a importância do tema e clareza quanto a possíveis caminhos, ainda que a materialização dessas propostas esbarre em limites estruturais previamente identificados (formação insuficiente, resistência institucional, moralismos religiosos).

Sob a perspectiva interseccional, as respostas evidenciam que a promoção do respeito às identidades de gênero é compreendida como fenômeno multidimensional. As falas articulam gênero com preconceito religioso, desigualdades sociais, violência simbólica e disputas culturais, ainda que nem sempre nomeiem tais intersecções de forma conceitual. Também é significativo que muitas respostas enfatizem “naturalidade” e “respeito”. Embora tais princípios sejam fundamentais, a análise indica que, para além da dimensão ética individual, faz-se necessária a institucionalização dessas práticas como política escolar estruturada.

A recorrência da formação docente como ponto de partida revela reconhecimento coletivo

de que o enfrentamento das desigualdades passa pela qualificação profissional e pela desconstrução de preconceitos internalizados, inclusive no interior do próprio corpo docente.

A análise das respostas à pergunta “Você já presenciou ou interveio em situações de preconceito ou discriminação envolvendo estudantes trans? Se sim, como foi?” revela um campo marcado por três movimentos simultâneos: negação/ausência declarada, reconhecimento de violências explícitas entre pares e tensões institucionais relativas ao reconhecimento de direitos.

Um primeiro núcleo de sentido refere-se às respostas negativas (“não”, “não observei”, “não presenciei”), que podem indicar tanto ausência factual de situações quanto invisibilização ou naturalização de microviolências. À luz da análise de conteúdo, tais enunciados não devem ser lidos apenas como inexistência do fenômeno, mas como possíveis indícios de silenciamento ou de baixa percepção crítica sobre práticas discriminatórias sutis.

O segundo núcleo evidencia a recorrência do bullying e da violência simbólica entre estudantes, manifestada por meio de “piadas”, deboches, cochichos, agressões verbais e constrangimentos públicos. As intervenções descritas concentram-se majoritariamente em conversas, repreensões e mediações pontuais, revelando uma abordagem reativa e individualizada da problemática. Há, contudo, experiências pedagógicas mais estruturadas, como a inserção em projetos formativos (“Vista Minha Pele”) e rodas de conversa, que indicam potencial de ação educativa mais sistematizada.

Um terceiro núcleo, particularmente significativo, refere-se às barreiras institucionais e ao descumprimento ou resistência na aplicação de direitos, sobretudo no que concerne ao uso do nome social e à identidade de gênero. Relatos envolvendo exigência de autorização familiar, manutenção concomitante do nome civil e social na chamada, e resistência de professores/as e gestores/as e outros/as atores/atrizes educacionais em respeitar o nome escolhido evidenciam que a discriminação não se limita às relações entre pares, mas pode operar no interior da própria estrutura escolar. Em alguns casos, a violência simbólica é perpetrada por adultos responsáveis pela garantia do direito à proteção.

Destaca-se também a presença de conflitos familiares que atravessam o espaço escolar, especialmente em contextos de guarda compartilhada e não reconhecimento da identidade de gênero por parte de responsáveis, demonstrando que o ambiente escolar se torna arena de disputas morais e jurídicas que extrapolam seus muros. Outro elemento relevante é a menção à resistência de professores/as em respeitar tanto estudantes quanto docentes trans, o que aponta para uma cultura institucional que pode reproduzir hierarquias normativas de gênero mesmo diante de garantias legais. De forma geral, os dados revelam que:

- A violência manifesta-se tanto de maneira explícita (*bullying*, agressões verbais) quanto simbólica (silenciamento, uso inadequado do nome, comentários depreciativos).

- As intervenções tendem a ser pontuais e centradas na mediação imediata do conflito.
- Há lacunas no conhecimento e na aplicação efetiva de direitos relacionados à identidade de gênero.
- A escola figura simultaneamente como espaço de reprodução e de possível enfrentamento das desigualdades.

Assim, esta questão reforça achados das análises anteriores: os desafios não se restringem à falta de formação, mas envolvem dimensões estruturais, culturais e éticas. A presença de intervenções demonstra disposição de parte dos/as profissionais para agir; entretanto, a ausência de políticas institucionais claras e de formação continuada consistente limita o alcance transformador dessas ações.

Esse conjunto de evidências tensiona a compreensão do ambiente escolar como espaço democrático e convoca a reflexão sobre a responsabilidade institucional na promoção ativa de direitos. Mais do que reagir a episódios de discriminação, os dados sugerem a necessidade de políticas pedagógicas preventivas, formação docente estruturada e consolidação de uma ética relacional que reconheça estudantes trans como sujeitos plenos de direito.

Portanto, os dados analisados evidenciam que as situações de preconceito envolvendo estudantes trans não podem ser compreendidas apenas como eventos isolados de indisciplina ou conflito interpessoal. Elas se inscrevem em uma estrutura social que hierarquiza corpos/as, identidades e expressões de gênero, operando por meio de mecanismos sutis e explícitos de exclusão. Nesse sentido, a recorrência de *bullying*, a resistência ao uso do nome social e a omissão institucional revelam a presença de uma normatividade de gênero que organiza o cotidiano escolar.

A escola, enquanto instituição pública, é atravessada por disputas morais e políticas. A democracia não se reduz ao regime político formal, mas constitui um projeto ético de ampliação de direitos e reconhecimento das diferenças. Quando a escola falha em garantir o respeito à identidade de gênero de estudantes trans, ela não apenas descumpra normativas legais, mas fragiliza seu próprio compromisso democrático. Sob a perspectiva da alteridade, o reconhecimento do outro como sujeito legítimo implica deslocamento ético. Pode-se compreender que a responsabilidade diante do/a outro/a precede qualquer norma institucional: o rosto do/a outro/a interpela e convoca à ação.

Nos relatos analisados, quando professores/as intervêm para interromper agressões, mediar conflitos ou garantir o uso do nome social, há indícios dessa ética relacional. Contudo, quando há silenciamento ou resistência por parte da equipe escolar, evidencia-se a dificuldade de sustentar a alteridade como princípio estruturante da prática pedagógica. No campo educacional brasileiro, Paulo Freire oferece uma chave interpretativa fundamental: educar é um ato político. A neutralidade diante da discriminação não é possível, pois a omissão também produz efeitos. A exigência de autorização familiar para reconhecimento do nome social, a manutenção

concomitante do nome civil na chamada ou a recusa de docentes em respeitar identidades trans revelam que o currículo oculto da escola pode reproduzir desigualdades mesmo quando o discurso institucional afirma compromisso com o respeito.

A noção de diversidade, nesse contexto, não deve ser reduzida a uma celebração abstrata das diferenças. Conforme argumenta Nilma Lino Gomes (2003; 2017), trabalhar com diversidade implica enfrentar as relações de poder que produzem desigualdades. Os dados indicam que parte das intervenções ainda se concentra em “conversas” pontuais, sem necessariamente tensionar as estruturas que legitimam o preconceito. A ausência de formação consistente e de políticas institucionais sistemáticas contribui para que o enfrentamento permaneça individualizado e reativo.

Além disso, quando os relatos evidenciam estudantes trans vivenciando discriminações associadas à expressão de gênero, torna-se incontornável a lente da interseccionalidade, conceito amplamente sistematizado por Kimberlé Crenshaw (2002; 2004). As opressões não operam de forma isolada; elas se cruzam e potencializam vulnerabilidades. Assim, pensar políticas escolares inclusivas requer considerar simultaneamente gênero, deficiência, classe, raça e outros marcadores sociais.

Do ponto de vista jurídico, o direito ao uso do nome social e ao reconhecimento da identidade de gênero encontra respaldo em normativas nacionais e distritais. Quando tais direitos não são plenamente assegurados, o ambiente escolar deixa de cumprir sua função protetiva e passa a ser espaço de revitimização. A democracia escolar, portanto, demanda não apenas boa vontade individual, mas institucionalização de práticas que garantam dignidade, segurança e pertencimento. Em síntese, a análise empírica revela que: a) a diversidade de gênero ainda é tensionada por moralismos e resistências institucionais; b) a democracia escolar é fragilizada quando direitos não são efetivamente garantidos; c) a alteridade aparece de forma parcial, dependente da postura ética individual de docentes; d) a ausência de formação estruturada limita a consolidação de uma cultura de respeito.

Esses achados indicam que a promoção de uma escola verdadeiramente democrática exige investimento em formação docente crítica, elaboração de políticas institucionais claras e incorporação da diversidade como princípio curricular e ético, não como exceção ou tema periférico, mas como dimensão constitutiva do projeto pedagógico.

Os relatos de resistência ao uso do nome social, da manutenção do nome civil na chamada e da vigilância sobre expressões consideradas “delicadas” ou “inadequadas” evidenciam que o espaço escolar opera como instância de regulação de gênero. A partir Butler, pode-se compreender que o gênero não é uma essência, mas um efeito reiterado de normas sociais que produzem inteligibilidade. O ambiente escolar, nesse sentido, funciona como dispositivo que legitima determinadas performances e sanciona outras.

Quando docentes insistem em chamar estudantes trans pelo nome de registro, mesmo após autorização legal para uso do nome social, não se trata apenas de descumprimento administrativo, trata-se da reafirmação de uma matriz normativa que define quais identidades são reconhecíveis e quais permanecem abjetas. A “fila de meninos e meninas”, a divisão rígida de banheiros ou a estranheza diante de um menino que prefere livros de princesas revelam a naturalização de uma ontologia binária.

Sob essa lente, o *bullying* não é um fenômeno periférico, mas expressão de uma pedagogia implícita de normalização. A violência simbólica emerge como mecanismo de policiamento de fronteiras de gênero. Assim, promover respeito não significa apenas “conversar sobre diversidade”, mas tensionar as normas que produzem exclusão.

Ademais, a análise das respostas também pode ser aprofundada a partir da teoria da justiça de Fraser (2006; 2020), especialmente sua articulação entre reconhecimento e redistribuição. No contexto investigado, observo que as demandas por respeito às identidades trans se inscrevem predominantemente na dimensão do reconhecimento, isto é, na luta contra a desvalorização cultural e o não reconhecimento institucional.

Contudo, Fraser (2006; 2020) alerta que a justiça exige superar tanto injustiças de status quanto desigualdades estruturais. Quando o ambiente escolar não garante formação docente adequada, protocolos institucionais claros ou suporte psicossocial, ela falha também na dimensão redistributiva. A ausência de políticas sistemáticas desloca a responsabilidade para iniciativas individuais de professoras/es sensíveis à pauta.

Assim, os dados revelam uma tensão entre boa vontade pessoal e estrutura institucional. Uma escola democrática precisa converter o reconhecimento simbólico em políticas concretas: formação continuada obrigatória, revisão de regimentos, adequação de documentos escolares e criação de canais formais de denúncia e acompanhamento.

A recorrência, nas respostas, da ênfase no “respeito”, na “escuta sensível” e no “acolhimento” encontra eco na perspectiva de bell hooks, que compreende a educação como prática de liberdade. Para hooks (2013; 2019), o ato pedagógico precisa ser atravessado pelo amor, pelo cuidado e pela disposição ao confronto crítico das opressões.

Os relatos em que docentes intervêm imediatamente para interromper agressões ou promovem rodas de conversa e projetos reflexivos sinalizam movimentos nessa direção. No entanto, hooks (2013; 2019) também adverte que o compromisso emancipatório exige autocrítica permanente. Quando profissionais reproduzem preconceitos religiosos ou resistem ao uso do nome social, evidencia-se a necessidade de uma formação que não apenas informe, mas transforme.

Educar para a diversidade de gênero, portanto, não é acrescentar um conteúdo ao currículo; é reconstruir a ética da relação pedagógica. É reconhecer que o espaço escolar pode ser,

simultaneamente, lugar de ferida e de cura. Ao articular Butler, Fraser e hooks, torna-se possível compreender que a promoção do respeito às identidades trans na escola envolve três movimentos interdependentes: a) Desnaturalizar as normas de gênero (dimensão crítica-performativa); b) Institucionalizar o reconhecimento como política pública (dimensão jurídico-democrática); c) Cultivar práticas pedagógicas baseadas na alteridade e no cuidado (dimensão ética-relacional). A democracia escolar, sob essa perspectiva, não se reduz à coexistência pacífica das diferenças, mas exige a garantia ativa do direito à existência.

O direito ao nome, ao banheiro, à expressão corporal e à permanência segura não é concessão moral, é condição de cidadania. Os dados mostram que a escola pública é atravessada por contradições: há resistência, mas há também potência. Há silenciamento, mas há intervenção. Há conservadorismo, mas há enfrentamento. Essa ambivalência revela que a instituição escolar é campo de disputa simbólica e política. A partir desse diálogo teórico, reintero que: a) a transfobia escolar opera como mecanismo de regulação normativa (Butler); b) a ausência de políticas estruturadas fragiliza a justiça educacional (Fraser); c) a formação docente precisa articular crítica e cuidado (hooks); d) a democracia escolar exige reconhecimento institucionalizado e prática ética da alteridade. Assim, o enfrentamento do preconceito contra estudantes trans não é agenda periférica, mas eixo estruturante de um projeto educacional comprometido com a dignidade humana.

Em outro ponto, as respostas à pergunta “Como você percebem o papel da empatia e da alteridade na sua prática profissional frente à diversidade?” revelam uma quase unanimidade discursiva: empatia e alteridade são compreendidas como fundamentais, primordiais, essenciais ou de suma importância. O campo semântico predominante mobiliza termos como “acolhimento”, “respeito”, “escuta”, “direito”, “dignidade humana” e “ambiente seguro”. Entretanto, a análise de conteúdo permite identificar três movimentos interpretativos distintos:

Empatia como disposição afetiva individual, grande parte das respostas associa empatia à capacidade de “se colocar no lugar do outro”, “ouvir sem julgar” e “acolher sem preconceito”. Trata-se de uma compreensão fortemente moral e afetiva da prática docente. Nessa perspectiva, a transformação do ambiente escolar dependeria da sensibilidade individual do/a profissional.

Esse dado dialoga com a noção de educação como prática de liberdade em bell hooks (2103; 2019), para quem o cuidado e o amor são dimensões políticas do ato pedagógico. Contudo, hooks também alerta que o amor pedagógico exige consciência crítica. Empatia sem reflexão pode se reduzir a paternalismo ou benevolência despolitizada.

Há alteridade como reconhecimento da diferença legítima, outra parcela das respostas demonstra compreensão mais elaborada da alteridade, entendendo-a como reconhecimento de que o/a outro/a não precisa “pensar ou viver como eu para merecer respeito”. Aqui emerge um deslocamento importante: não se trata de identificação (“ser igual a mim”), mas de legitimação da diferença.

Esse movimento pode ser aprofundado à luz de Judith Butler, especialmente na discussão sobre reconhecimento e inteligibilidade. Reconhecer o outro como legítimo é admitir sua existência fora da norma dominante. Quando docentes ajustam linguagem, repensam certezas e criam ambientes seguros, estão tensionando, ainda que parcialmente, as normas que regulam quem pode aparecer e como pode aparecer no espaço escolar.

Já na autocrítica e consciência de insuficiência formativa, tem um núcleo extremamente significativo é composto por respostas como “preciso aprender mais”, “ainda tímida”, “fica a desejar”, “é mais fácil falar do que colocar em prática”. Esse grupo revela consciência reflexiva e, ao mesmo tempo, lacuna formativa.

Aqui se evidencia a dimensão estrutural da questão: empatia não pode ser delegada apenas à boa vontade. Como argumenta Nancy Fraser, justiça exige não apenas reconhecimento simbólico, mas condições institucionais para sua efetivação. Se profissionais de Educação reconhecem limites pessoais, isso indica a necessidade de políticas formativas sistemáticas. A empatia, portanto, precisa ser institucionalizada como competência profissional, e não apenas valorizada como traço individual.

Ao integrar essa pergunta às anteriores (desafios, práticas e intervenções), percebe-se um dado central: a democracia escolar é frequentemente compreendida em sua dimensão ética, mas raramente articulada como projeto político estruturado.

Os participantes reconhecem que estudantes trans chegam “machucados”, que há sofrimento real, que o acolhimento é urgente. Entretanto, também revelam que: a) preconceitos persistem entre profissionais; b) formações são insuficientes ou mal aproveitadas; c) a prática nem sempre acompanha o discurso.

Isso evidencia uma tensão entre valor proclamado e prática efetiva. Empatia e alteridade, nesse contexto, deixam de ser apenas virtudes pessoais e tornam-se categorias políticas. Uma escola democrática não é aquela em que docentes “sentem empatia”, mas aquela que constrói condições para que nenhum estudante dependa exclusivamente da empatia individual para ter seus direitos garantidos.

Sendo assim, a análise permite afirmar que: a) a empatia é amplamente reconhecida como valor moral orientador da prática docente; b) a alteridade aparece como princípio ético de reconhecimento da diferença; c) há consciência de lacunas formativas e de desafios na concretização desses princípios; d) a dimensão estrutural da democracia escolar ainda é pouco explicitada nas respostas.

Assim, empatia e alteridade emergem como pilares simbólicos do discurso dos profissionais de Educação, mas sua materialização depende de formação crítica, políticas institucionais e compromisso coletivo.

Ao ler as respostas sobre empatia e alteridade, eu, travesti, pesquisadora e professora da

escola pública distrital, não consigo deixar de perceber a delicada, e por vezes dolorosa, tensão entre o que se declara e o que se sustenta institucionalmente. Quase todas as pessoas afirmam que a empatia é “fundamental”, “primordial”, “de suma importância”. E eu acredito que dizem com sinceridade. No entanto, a minha existência histórica, e a de tantas crianças e adolescentes trans, ensina que empatia proclamada não desarma, sozinha, estruturas que nos ferem. O ambiente escolar pode acolher no discurso e, simultaneamente, manter regimentos, práticas e silêncios que reiteram a exclusão.

A/O estudante que depende da “boa vontade” de um/a profissional de Educação sensível para ter seu nome respeitado não está vivendo cidadania plena; está vivendo contingência. Como me provoca Judith Butler, o reconhecimento não é apenas afeto, é condição de inteligibilidade pública. Como aponta Nancy Fraser, justiça exige que o reconhecimento seja institucionalizado. E como me lembra bell hooks, o amor pedagógico precisa ser acompanhado de crítica e coragem. Escrevo, portanto, a partir de uma corpa que já foi lido como erro, mas que hoje ocupa o lugar da produção de conhecimento: empatia é início, não é chegada. Alteridade é princípio ético, mas precisa se converter em política escolar concreta. Caso contrário, continuaremos ensinando respeito como conteúdo, enquanto administramos a exclusão como prática.

As análises realizadas neste capítulo evidenciam que a escola pública distrital investigada é atravessada por uma ambivalência constitutiva: entre o reconhecimento discursivo da importância da empatia e da alteridade e a permanência de estruturas normativas que ainda produzem exclusões sutis e explícitas. Os desafios relatados, falta de formação, resistência institucional, moralismos religiosos, silenciamentos e violências simbólicas, não se apresentam como episódios isolados, mas como expressões de uma organização histórica da escola que ainda opera sob matrizes regulatórias de gênero.

Ao mesmo tempo, emergem fissuras potentes: profissionais de Educação que intervêm, que questionam divisões binárias, que enfrentam resistências, que promovem rodas de conversa, que tensionam o uso do nome social, que reconhecem suas próprias limitações formativas e desejam aprender. Há, portanto, um campo em disputa.

Se, como problematiza Judith Butler (2015; 2022), as normas produzem os limites do reconhecível, os relatos mostram que a escola é também espaço onde tais normas podem ser deslocadas. Se, como argumenta Nancy Fraser, justiça demanda reconhecimento institucionalizado, os dados revelam a urgência de transformar empatia individual em política pública formativa. E se, como nos convoca bell hooks, a educação pode ser prática de liberdade, então o acolhimento não pode permanecer apenas como gesto afetivo, mas precisa tornar-se projeto pedagógico estruturante.

O que este capítulo revela, em síntese, é que a democracia escolar ainda está em processo de construção quando se trata da existência de estudantes trans. Ela não está dada. Ela precisa ser praticada, defendida e aprendida continuamente.

É nesse ponto que a reflexão exige um deslocamento: não basta diagnosticar desafios, mapear práticas ou identificar lacunas formativas. É necessário repensar as bases do fazer pedagógico, deslocar certezas, revisar currículos, reinventar gestos cotidianos e reconstruir a própria gramática institucional da escola.

Assim, este capítulo se encerra não como conclusão fechada, mas como travessia. Ele nos conduz à necessidade de imaginar uma escola que não apenas reaja à diversidade, mas que se constitua a partir dela. Uma escola que produza outros modos de ouvir, de falar, de ensinar e de conviver.

Eu termino este capítulo sabendo que não escrevo apenas com dados. Escrevo com memória. Com as vozes que ecoam nos corredores das escolas públicas. Com as risadas que ferem. Com os silêncios que ensurdecem. Com os nomes que insistem em não ser chamados.

Os gráficos não mostram o tremor na voz da estudante quando pede para ser reconhecida. As categorias temáticas não registram o peso de um nome civil pronunciado como punição. A análise de conteúdo organiza sentidos — mas não domestica a dor.

E, ainda assim, há algo que pulsa.

Entre respostas tímidas e declarações convictas, percebo uma escola que hesita, mas também aprende. Uma escola que repete normas, mas às vezes tropeça nelas. Uma escola que ainda administra a diferença como problema — mas que começa, em pequenas frestas, a compreendê-la como potência.

Escrevo como travesti que atravessou a escola sendo lida como desvio. Escrevo como pesquisadora que agora devolve à escola a pergunta que um dia foi lançada sobre mim: quem decide quais corpos cabem aqui?

Se a empatia aparece nas respostas como valor proclamado, eu a recebo com cuidado. Porque sei que empatia sem estrutura vira favor. E favor não é direito. Alteridade sem política vira discurso bonito. E discurso bonito não impede violência.

Aprendi, no meu próprio corpo, que democracia não é palavra decorativa em projeto pedagógico. Democracia é o direito de existir sem pedir desculpas.

Este capítulo mostrou desafios, revelou práticas, escancarou contradições. Mas, sobretudo, revelou que a escola é território de disputa. Nada está dado. Nem a exclusão é destino inevitável. Nem o acolhimento é garantia permanente.

É preciso repensar.

Repensar o som da chamada.

Repensar a letra que escreve os nomes nos diários.

Repensar o gesto que separa filas, banheiros, brinquedos, expectativas.

Repensar o que ensinamos quando não ensinamos.

Repensar o que silenciámos quando dizemos que é melhor “não polemizar”.

Eu não encerro este capítulo com respostas fechadas.

Eu o encerro com um chamado.

Que a escola aprenda a escutar novos sons, vozes que antes eram interrompidas.

Que aceite escrever novas letras, nomes que antes eram negados.

Que invente novos gestos, práticas que não dependam da boa vontade, mas da justiça.

Porque, no fundo, esta pesquisa nunca foi apenas sobre estudantes trans.

É sobre que tipo de humanidade a escola escolhe formar.

E essa escolha, todos os dias, ainda está em aberto.

É nessa direção que se abre o próximo movimento desta pesquisa — um convite a repensar para produzir novos sons, novas letras, novos gestos. Não como metáfora vazia, mas como compromisso ético-político com a radicalização da democracia, com a formação profissional crítica e com a construção de uma pedagogia que reconheça, em cada corpo/a dissidente, não um problema a ser administrado, mas uma possibilidade de reinventar a própria escola.

5 REPENSAR PARA NOVOS SONS, NOVAS LETRAS, NOVOS GESTOS

Ao contemplar a prazerosa escrita (pesquisa) realizada nos quase dois anos em que esta dissertação fez parte do cotidiano desta travesti-professora-pesquisadora, percebi uma longa e rimada trajetória de descobertas, pois “tudo isso deve ser pensado e observado sem perder de vista a importante noção de que é nos textos e nas leituras que os sentidos são construídos”, de acordo com Pietraróia (1997, p. 318), além da (con)vivência dessas leituras e textos com pessoas em seus diversos momentos da vida, coadunando com Silva (2020).

Como foi dito por um querido professor da UnB, as escolhas refletem o nível de maturidade intelectual, pessoal e profissional em que as pessoas se encontram. Hoje, percebo que (não) se obtiveram respostas para muitas questões que, por vários estágios da pesquisa, atormentaram esta travesti-professora-pesquisadora como um fantasma. Explico o porquê nesta parte (quase) final da dissertação, pois a certeza que se tem é de que ao passo que se finda um verso, uma rima, uma frase, um ponto, logo advir-se-á outra, outra e outra para serem pensadas e observadas.

Durante a pesquisa e as leituras constantes (prazerosas ou não) para a elaboração desta pesquisa, relacionadas à educação básica pública distrital para proteger, acolher, interagir e incluir, não só, professoras(es) trans, mas principalmente crianças e adolescentes trans no ensino fundamental – anos finais, pude ler e preparar-me para surpresas, mas não para emoções. Nesse processo me arrepiei, senti raiva e vontade de risos e de choros, tenho também recordações de muitos momentos vivenciados, no ambiente escolar, na pesquisa e na universidade, identificando-me com as perspectivas das autoras e dos autores aqui comentadas/os que serviram de base para tantas outras reflexões.

Repensar para novos sons, novas letras, novos gestos não têm como objetivo exaurir o assunto, mas ampliá-lo. O que se coloca nesse último capítulo são reticências, de forma que esta pesquisa abra vários pontos de interrogações para que, quem sabe, possam ser considerados por pesquisadores(as) em um futuro próximo, sempre no sentido de aprimorar a formação frente aos desafios postos e mencionados nesta dissertação, as pesquisas nas políticas públicas em Educação, nos Direitos Humanos, na Educação para e com pessoas Trans permitindo compreender, avaliar e melhorar a forma como os sistemas educacionais funcionam e como podem ser reformados para melhor perceber e atender as necessidades dos/das estudantes (crianças e adolescentes trans) e da sociedade, e posteriormente, enquanto pessoas adultas em universidades públicas e privadas. Se feitas com uma abordagem transdisciplinar, recorrendo a campos como economia, sociologia, psicologia e ciência política, abordando questões múltiplas em ambientes educacionais, podem causar um impacto efetivo na área da Educação e nas Políticas Públicas. Oxalá, no mundo!

5.1 C de contribuições de ontem, hoje e amanhã

A pergunta “Gostaria de deixar alguma consideração final, sugestão ou relato relacionado ao tema da pesquisa?” abriu um espaço menos dirigido e mais autoral para as/os participantes. Diferentemente das questões anteriores, organizadas em torno de desafios, práticas e intervenções, aqui emergem posicionamentos mais amplos, desejos, alertas, incentivos e também tensões ideológicas explícitas. A análise de conteúdo permite organizar essas manifestações em quatro grandes eixos interpretativos.

1. Reconhecimento da urgência e defesa do debate contínuo, sendo um conjunto expressivo de respostas afirma que o tema é “necessário”, “oportuno”, “extremamente importante” e que precisa ser debatido com maior frequência nas escolas. Há menções explícitas à violência sofrida por estudantes trans e à responsabilidade da instituição escolar em não “fingir que essas existências não existem”.

Esse eixo reforça achados anteriores: há consciência de que a omissão também é forma de violência simbólica. A defesa de que a pesquisa alcance a Secretaria de Educação e se transforme em instrumento de intervenção revela expectativa de incidência política e institucional. Aqui, o ambiente escolar é compreendido como espaço estratégico de transformação social.

2. Formação docente e políticas públicas como condição de mudança, sendo outro núcleo recorrente aponta para a necessidade de formação continuada, apoio institucional e políticas públicas efetivas. As respostas evidenciam que muitos docentes se sentem inseguros diante do tema, especialmente em um contexto marcado por crescimento do conservadorismo religioso e moral.

Há reconhecimento de que não basta boa vontade: é preciso estrutura. Esse dado dialoga com as categorias anteriores do estudo, reforçando que o acolhimento não pode depender exclusivamente de disposições individuais. A demanda por políticas públicas “que não fiquem apenas no papel” indica percepção clara da distância entre normativas legais e prática cotidiana.

3. Tensão com discursos religiosos e conservadores traz algumas respostas explicitam que crenças religiosas familiares e discursos moralizantes têm alimentado falas discriminatórias no ambiente escolar. Também aparece a ideia de que a escola deveria ser “neutra”, formulação que revela disputa conceitual sobre o papel da instituição frente à diversidade.

Há ainda manifestações que defendem que a autoafirmação de gênero de crianças deve ser “livre e não estimulada”, sinalizando permanência de concepções que interpretam o debate como possível indução. Esse eixo evidencia que o campo escolar não é homogêneo. Ele é atravessado por disputas morais, políticas e epistemológicas. A democracia escolar, portanto, não é consenso, mas arena de confronto simbólico.

4. Afeto, resistência e esperança, entre alertas e tensões, emergem também mensagens de

incentivo e resistência: “Não desistam de suas existências.” / “Continue, não desista.” / “DON’T STOP BELIEVIN’.” Essas falas deslocam o debate para uma dimensão ética e afetiva. Revelam que a pesquisa não é percebida apenas como investigação acadêmica, mas como gesto político e simbólico de afirmação de vidas historicamente vulnerabilizadas. Nesse ponto, a seção assume também caráter geracional: ontem marcado por silenciamentos; hoje atravessado por disputas; amanhã projetado como possibilidade de transformação.

Portanto, as contribuições finais revelam que: a) há reconhecimento significativo da importância do tema; b) persiste insegurança docente e necessidade de formação estruturada; c) o ambiente escolar está tensionado por discursos religiosos e conservadores; c) existe expectativa de que a pesquisa produza efeitos concretos na política educacional; d) o debate mobiliza afetos, medos, resistências e esperanças.

Portanto, a seção “C de contribuições” não encerra o debate, ela o amplia. Funciona como eco coletivo que confirma o que já vinha sendo desenhado ao longo do capítulo: a diversidade de gênero na escola pública é questão pedagógica, política, ética e democrática.

Este “C” não é apenas inicial de uma palavra. É encruzilhada. É o ponto onde as vozes da pesquisa deixam de responder perguntas e passam a dizer o que pulsa. Aqui, os dados já não são apenas categorias — são posicionamentos, medos, desejos e convocações.

Este “C” pode ser lido de muitas formas.

C de Coragem, coragem de afirmar que o tema é necessário. Coragem de reconhecer que estudantes trans sofrem preconceito, inclusive por parte de profissionais da educação. Coragem de dizer que políticas públicas não podem permanecer apenas no papel. Algumas respostas são convocações explícitas: que a pesquisa chegue à Secretaria de Educação, que se transforme em instrumento de mudança, que não se desista das existências trans. Há, nesse ponto, um reconhecimento de que falar sobre diversidade hoje é também um ato político.

C de Cuidado, cuidado aparece como gesto pedagógico e como ética relacional. Fala-se em acolhimento, escuta ativa, respeito, suporte emocional. A escola é imaginada como espaço que pode reparar feridas sociais. Mas o cuidado, como revelam as análises anteriores, ainda depende muito da disposição individual. O desafio que se anuncia é transformar o cuidado em política institucional, em prática coletiva e estruturada.

C de Conflito, este “C” também é conflito. As respostas revelam tensão com discursos religiosos, medo da reação das famílias, receio diante de ondas conservadoras recentes. A ideia de neutralidade escolar surge como tentativa de evitar embates, mas ao mesmo tempo evidencia a disputa sobre o papel da escola na formação cidadã. O conflito não é exceção; é constitutivo do campo educacional. A democracia escolar não se constrói na ausência de divergências, mas na capacidade de enfrentá-las com fundamentos éticos e legais.

C de Consciência, pois, algumas falas demonstram autocrítica: reconhecem limitações, preconceitos internalizados, insegurança formativa. Essa consciência é significativa porque indica

abertura ao aprendizado. Não há transformação possível sem reconhecer as próprias sombras.

C de Construção, por fim, este “C” aponta para o amanhã. Há expectativa de que a pesquisa produza efeitos concretos, que fomente formação docente, que amplie o debate, que fortaleça práticas inclusivas. O futuro é imaginado como possibilidade de reconstrução do ambiente escolar, não como espaço neutro, mas como espaço comprometido com direitos humanos, ciência e dignidade.

Ontem, Hoje e Amanhã, sendo ontem, silenciamentos e invisibilidades estruturais. Hoje, disputas, hesitações, avanços e resistências. Amanhã, possibilidade de reinvenção. Este “C” concentra a travessia inteira da pesquisa: das categorias analíticas às vozes que pedem transformação. Ele anuncia que repensar não é luxo acadêmico, é urgência ética.

Eu leio essas contribuições e não escuto apenas opiniões. Escuto ecos. Escuto a escola que me atravessou ontem, que me tensiona hoje e que, quem sabe, poderá me acolher amanhã — não apenas a mim, mas às infâncias que ousam existir fora da linha reta do esperado.

Este “C” também é de corpo. Corpo que foi chamado pelo nome errado. Corpo que aprendeu cedo que a neutralidade nunca foi neutra. Corpo que hoje escreve tese onde antes escreveram ausência.

Quando alguém diz que o tema é “necessário”, eu sinto o peso dessa palavra. Necessário porque há violência. Necessário porque o Brasil ainda lidera estatísticas que não deveriam existir. Necessário porque o silêncio mata devagar.

Quando alguém pede formação, políticas públicas, intervenção da Secretaria, eu vejo que a empatia começa a querer virar estrutura. E isso importa. Porque eu aprendi que sobreviver não pode ser projeto pedagógico. Direito precisa ser garantido, não concedido.

Mas também leio os desconfortos. O medo da reação das famílias. O peso das ondas conservadoras. A tentativa de proteger a escola sob o argumento da neutralidade. E eu me pergunto: neutra para quem? Porque toda neutralidade tem lado. E quase sempre o lado neutro é o lado que já está confortável.

Este “C” é de coragem, mas também é de conflito. É de cuidado, mas também de contradição. É de consciência, quando alguém admite: “preciso aprender mais”. E talvez seja justamente nessa admissão que mora a possibilidade de transformação.

Eu, travesti, pesquisadora, professora da escola pública distrital, não escrevo estas linhas como quem observa de fora. Eu escrevo desde dentro da fissura. Desde dentro do ambiente escolar que ainda aprende a pronunciar nossos nomes sem tropeçar. Desde dentro de um país que alterna avanços e retrocessos como quem respira entre esperança e exaustão.

Este “C” me diz que ontem foi sobrevivência. Que hoje é disputa. E que amanhã precisa ser construção.

Construção de um ambiente escolar que não trate diversidade como concessão, mas como fundamento. Construção de uma democracia que não peça moderação às existências dissidentes enquanto tolera violências disfarçadas de opinião. Construção de um currículo que ensine ciência,

mas também ensine humanidade.

Se há algo que essas contribuições finais revelam é que o ambiente escolar ainda está escolhendo quem deseja ser. E eu escolho acreditar, não por ingenuidade, mas por compromisso, que ela pode ser espaço de novos sons, novas letras, novos gestos.

Porque este “C”, no fundo, é de começo. E talvez seja justamente esse “C” que prepare o terreno para o próximo movimento da dissertação: repensar para produzir novos sons, novas letras, novos gestos.

5.2 L de limitações, lacunas e louvores

Toda pesquisa é situada no tempo, nas condições materiais e nas escolhas metodológicas que a tornam possível. Esta investigação, desenvolvida ao longo de dois anos, carrega as marcas desse recorte temporal: um período suficientemente denso para produzir escuta qualificada e análise aprofundada, mas também limitado diante da complexidade estrutural do fenômeno investigado.

O primeiro limite evidente refere-se ao tempo. Dois anos permitem mapear percepções, organizar categorias e tensionar discursos, mas não possibilitam acompanhar transformações institucionais de médio e longo prazo. O ambiente escolar é organismo vivo, atravessado por mudanças políticas, gestões transitórias e dinâmicas sociais que se reorganizam continuamente. Assim, os dados aqui analisados capturam um momento histórico específico, marcado por intensas disputas morais e políticas em torno das pautas de gênero e diversidade no Brasil.

Outra limitação importante diz respeito ao instrumento de coleta: o uso do *Google Forms*. A ferramenta possibilitou alcance ampliado, agilidade na sistematização e anonimato aos participantes, o que pode ter favorecido respostas mais francas. Entretanto, o formato também impôs restrições. A ausência de interação síncrona impossibilitou aprofundamentos, esclarecimentos ou exploração de ambiguidades nas respostas. O formulário não permite captar hesitações, silêncios prolongados, emoções corporais ou nuances discursivas que entrevistas presenciais poderiam revelar.

Além disso, a escrita mediada por formulário tende a produzir respostas mais sintéticas, por vezes menos elaboradas conceitualmente, o que exige da análise um esforço interpretativo cuidadoso para não extrapolar sentidos nem reduzir complexidades.

Há ainda a limitação inerente ao recorte geográfico e institucional: trata-se de um contexto específico da rede pública distrital, ensino fundamental – anos finais, o que impede generalizações amplas para outros sistemas educacionais sem mediações analíticas.

As lacunas identificadas não são apenas metodológicas, mas também epistêmicas. Esta pesquisa privilegiou a escuta de profissionais da educação. Fica como horizonte futuro a ampliação para estudantes trans e suas famílias, cuja voz poderia tensionar ainda mais as categorias construídas.

Outra lacuna refere-se à observação direta do cotidiano escolar. Embora os relatos ofereçam material significativo, a etnografia do espaço físico, corredores, salas, recreios/intervalos, poderia aprofundar a compreensão das microdinâmicas de inclusão e exclusão.

Há também uma lacuna formativa revelada pelos/as próprios/as participantes: a distância entre discurso e prática, entre empatia declarada e estrutura institucional efetiva. Essa lacuna não é falha da pesquisa, mas dado central que ela evidencia.

Se há limites e lacunas, há também potências. O uso do *Google Forms*, apesar de suas restrições, permitiu alcançar diferentes profissionais em curto espaço de tempo, garantindo diversidade de respostas e certo grau de segurança para manifestações mais sensíveis. O anonimato, nesse contexto, pode ter favorecido posicionamentos que talvez não emergissem em entrevistas gravadas.

O recorte temporal de dois anos, embora delimitado, coincidiu com um período historicamente relevante de tensionamento das políticas de diversidade, o que confere densidade política ao material coletado. Louvo também a disposição dos participantes em refletir sobre suas próprias práticas, reconhecer limitações, admitir inseguranças e, em muitos casos, manifestar desejo de transformação. Em um cenário marcado por polarizações, a abertura ao diálogo já constitui dado significativo.

Por fim, há um louvor que ultrapassa a técnica: a própria possibilidade de realização desta pesquisa. Produzir conhecimento acadêmico sobre estudantes trans na escola pública, a partir da perspectiva de uma pesquisadora travesti situada no campo, constitui gesto epistemológico e político. O lugar de fala não é ornamento identitário, mas elemento constitutivo da sensibilidade analítica que atravessa este trabalho.

Em síntese, as limitações aqui reconhecidas não enfraquecem a pesquisa; ao contrário, explicitam sua condição situada e abrem caminhos para investigações futuras. As lacunas tornam-se convites. E os louvores reafirmam que, mesmo dentro de recortes temporais e metodológicos específicos, é possível produzir conhecimento rigoroso, crítico e comprometido com a radicalização da democracia escolar.

Portanto, reconhecer limites não é enfraquecer a pesquisa; é fortalecê-la com honestidade. Dois anos não encerram a complexidade do ambiente escolar, assim como um formulário não captura todos os silêncios que atravessam seus corredores. Há lacunas, e há de haver. Toda investigação é também um recorte, uma escolha, um gesto possível dentro das condições dadas.

Mas há algo que escapa às planilhas, aos gráficos e aos prazos: a coragem de perguntar. A decisão de escutar. A disposição de transformar inquietação em método.

Se este trabalho não alcança tudo, alcança o que pôde, com rigor, com ética e com implicação. E talvez seja justamente aí que reside seu louvor maior: assumir-se situado, datado, atravessado por corpo, por tempo e por contexto, sem perder a responsabilidade científica.

Logo, L de limitações é também L de lucidez.

L de lacunas é L de horizonte.

E L de louvores é L de luta que segue.
Porque pesquisar, para mim, nunca foi fechar questões.
Foi abrir caminhos.

5.3 R de respondendo à pergunta de pesquisa

A pergunta que moveu esta investigação, *que conhecimentos sabem os profissionais que atuam ou atuaram no ensino fundamental – anos finais da educação básica distrital pública sobre diversidade, crianças e adolescentes trans, e de que modo esses saberes podem ou puderam influenciar suas práticas pedagógicas, bem como suas empatia e alteridade?* Foi, ao longo deste percurso, respondida não por uma afirmação simples, mas por um mosaico de vozes, tensões e deslocamentos.

Os dados revelam que os conhecimentos existentes entre os/as docentes são heterogêneos, fragmentados e, muitas vezes, construídos mais pela experiência cotidiana do que por processos sistemáticos de formação. Há profissionais de Educação que mobilizam referenciais de direitos humanos, normativas educacionais e princípios de convivência democrática; outros/as operam a partir de noções mais difusas, marcadas por percepções pessoais, crenças religiosas ou receios diante do contexto sociopolítico recente. A pesquisa evidenciou, portanto, que o saber sobre diversidade e sobre estudantes trans (crianças e adolescentes) não é inexistente, mas é desigual, por vezes superficial, e atravessado por disputas discursivas.

Ao mesmo tempo, ficou nítido que, mesmo quando o conhecimento teórico é limitado, práticas de acolhimento emergem como estratégias éticas de sobrevivência pedagógica. Muitos/as profissionais apontam a escuta, o afeto e o respeito como caminhos possíveis, ainda que não se sintam plenamente seguros/as para abordar o tema de forma estruturada no currículo ou nos espaços coletivos do ambiente escolar. Isso indica que a empatia aparece, em vários casos, como disposição individual, mas nem sempre encontra sustentação institucional ou formativa que a converta em alteridade crítica e prática pedagógica sistematizada.

A investigação também demonstrou que o silêncio, seja por medo, por insegurança ou por pressões externas, constitui um dado significativo. Não falar, evitar o debate ou restringi-lo ao âmbito privado da relação professor/a–estudante são movimentos que revelam como os saberes docentes estão imersos em uma conjuntura marcada por avanços normativos e, simultaneamente, por ondas conservadoras que tensionam a escola pública distrital como espaço democrático.

Dessa forma, a pesquisa responde à pergunta inicial ao afirmar que os conhecimentos docentes sobre diversidade e sobre crianças e adolescentes trans existem, mas carecem de aprofundamento teórico, respaldo institucional e formação continuada para que possam efetivamente transformar práticas pedagógicas. Quando articulados a referenciais de direitos, democracia e educação inclusiva, esses saberes potencializam empatia e alteridade; quando restritos ao plano individual ou permeados por desinformação e medo, tendem a produzir

acolhimentos pontuais, porém insuficientes para enfrentar estruturas excludentes.

Assim, a resposta não é linear, mas complexa: os profissionais sabem algo, e esse “algo” importa. Contudo, o que sabem, como sabem e o que fazem com esse saber depende diretamente das condições formativas, políticas e culturais que atravessam o ambiente escolar. É nesse entrelaçamento que a pesquisa situa sua contribuição: evidenciar que a transformação das práticas não se dará apenas pela boa vontade individual, mas por uma política consistente de formação docente, sustentada por princípios democráticos, por compromisso com os direitos humanos e pela construção ativa da alteridade no cotidiano escolar.

Responder a esta pergunta de pesquisa não foi apenas cumprir um protocolo metodológico. Foi atravessar corredores, ouvir silêncios, decifrar entrelinhas. Foi perceber que a pergunta, sobre que conhecimentos sabem os/as profissionais acerca da diversidade e de crianças e adolescentes trans, não buscava apenas conteúdos cognitivos, mas cartografias éticas.

A pesquisa demonstra que os saberes existem. Eles não são um vazio. Mas tampouco são uma arquitetura sólida. São, muitas vezes, fragmentos: pedaços de formação inicial, experiências vividas com estudantes específicos, leituras esparsas, conversas de sala dos/as professores/as, memórias de conflitos, medos compartilhados em voz baixa. São saberes que respiram entre a boa vontade e a insegurança.

Há quem fale em direitos. Há quem invoque o currículo. Há quem diga que é preciso acolher. E há quem silencie, não por indiferença, mas por receio. O silêncio, aliás, revelou-se um dado potente. Silêncios que protegem, silêncios que evitam conflito, silêncios que, às vezes, perpetuam exclusões. A pesquisa mostra que o não-dito também é uma forma de conhecimento: conhecimento do risco, da vigilância, da onda conservadora que tensiona o chão da escola pública.

Os resultados indicam que a empatia aparece com frequência como valor declarado. Professores/as afirmam acolher, escutar, respeitar. E isso não é pequeno. Em um país que lidera índices de violência contra pessoas trans, o gesto de acolher é político. No entanto, a alteridade, entendida como deslocamento crítico de si, como revisão estrutural de práticas, como incorporação curricular do debate, ainda encontra limites. Muitas ações permanecem no campo do afeto individual, não alcançando o plano institucional ou pedagógico mais amplo. Assim, a pergunta foi respondida em camadas:

Sabem, sim. Sabem que há estudantes trans. Sabem que há sofrimento. Sabem que há preconceito.

Sabem parcialmente. Nem sempre dominam conceitos, legislações, fundamentos teóricos ou estratégias pedagógicas estruturadas.

Sabem com medo. Medo de reações familiares, medo de conflitos religiosos, medo de exposição pública.

Sabem com coragem. Coragem de escutar, de orientar, de proteger, mesmo quando o debate não é formalizado.

Os conhecimentos identificados influenciam as práticas? Sim, mas de modo desigual. Onde

há formação e respaldo institucional, as práticas tendem a ser mais sistemáticas, integradas ao currículo, articuladas à perspectiva democrática. Onde não há, o acolhimento acontece no improvisado, na ética pessoal, na tentativa de “fazer o que é certo” sem necessariamente nomear o que se faz.

Esta pesquisa evidencia que o saber docente sobre diversidade não é uma linha reta entre ignorância e consciência. É uma espiral tensionada por contextos políticos, crenças, formações, experiências e afetos. É um saber situado, atravessado pela história recente do país, pelas disputas morais e pelo próprio lugar da escola pública distrital como arena democrática.

Responder à pergunta, portanto, é afirmar que: a) o conhecimento existe, mas é heterogêneo e muitas vezes fragmentado, b) a empatia é frequente como disposição individual, c) a alteridade crítica depende de formação consistente e de políticas públicas efetivas, e) o silêncio e o medo são componentes estruturais do cenário investigado.

E, como pesquisadora travesti, não posso ignorar o que pulsa por baixo desses dados. Quando leio as respostas que pedem mais debate, mais formação, mais políticas públicas, escuto também um reconhecimento implícito: o ambiente escolar ainda não está pronto, mas deseja estar. Entre resistências e aberturas, há fissuras por onde a mudança pode entrar.

Esta investigação não encerra o tema; ela ilumina o campo. Mostra que a transformação das práticas pedagógicas não depende apenas da consciência individual, mas da construção coletiva de um projeto democrático de educação. Mostra que empatia precisa deixar de ser apenas gesto íntimo e tornar-se estrutura institucional. Mostra que alteridade não é gentileza, é compromisso político.

Responder à pergunta de pesquisa foi, no fundo, afirmar que o saber docente está em movimento. Ele oscila, hesita, aprende, recua, avança. E é justamente nesse movimento que reside a possibilidade de novos sons, novas letras, novos gestos — não como metáfora vazia, mas como prática cotidiana que permita que crianças e adolescentes trans existam no ambiente escolar não como exceção tolerada, mas como sujeitos plenos de direito.

E talvez esta seja a resposta mais profunda:

há saberes.

há lacunas.

há medo.

há cuidado.

E há, sobretudo, a urgência de transformar tudo isso em política, formação e prática democrática viva.

5.4 N de Nota técnica e novas possibilidades

Nesta seção, apresento uma nota técnica concebida como ferramenta de orientação e acesso a recursos que ampliem o campo de ação docente e institucional em torno das temáticas de

diversidade, sexualidades, identidades de gênero e direitos humanos. Considerando os desafios, lacunas formativas e as proposições coletadas ao longo da pesquisa, propõe-se a construção ou indicação de um ambiente digital estruturado, um sítio ou plataforma de referência, que agregue conteúdos legais, educacionais, psicossociais e de proteção contra violações de direitos, tornando-os acessíveis a profissionais da educação, gestores(as), estudantes (não) trans e famílias.

1. Legislação nacional e distrital sobre identidade de gênero e sexualidades, uma plataforma digital deve concentrar informações claras sobre:

- Direitos garantidos pela legislação federal, como nome social e proteção contra discriminação (ex.: normas do Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Supremo Tribunal Federal e portarias que reconhecem e orientam sobre o uso de nome social e tratamento igualitário nos espaços públicos).
- Leis e normativas do Distrito Federal, que regulamentam o uso do nome social e políticas públicas de inclusão na rede distrital.
- Sumários explicativos e comparativos que auxiliem a compreensão direta por parte de profissionais não especialistas em direito, um diferencial que pode minimizar resistências institucionais baseadas em desinformação.

Um exemplo de repositório que já organiza parte dessas normativas é o Portal da Diversidade do MEC e a plataforma Direitos Humanos Brasil (www.direitoshumanos.gov.br), que podem ser referenciados como base.

2. Organizações públicas e não governamentais de defesa de direitos de pessoas trans, a plataforma pode mapear links e contatos úteis de instituições que trabalham com promoção de direitos, apoio jurídico e articulação social, tais como:

- Secretaria Nacional de Proteção Global (Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos), canal de denúncias de violências discriminatórias.
- Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, quando há intersecção entre gênero e deficiência.
- ONGs e coletivos nacionais com foco na defesa de pessoas trans, tais como:
 - *Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA)*
 - *Instituto Brasileiro de Transmasculinidades (IBRAT)*

Essas organizações podem atuar como orientadoras de políticas públicas, formação e apoio institucional às escolas e comunidades escolares.

3. Canais de denúncia local e nacional para fortalecer a proteção de estudantes trans, é fundamental disponibilizar canais de denúncia de violências e violações de direitos, como:

- Disque Direitos Humanos – Disque 100 / Ligue 180 (violência contra mulheres e pessoas LGBTQIAPN+);
- Ouvidoria da Secretaria de Educação do DF;
- Ouvidorias municipais/estaduais adequadas para atendimento de violações de direitos humanos.

- Orientações claras sobre como documentar, orientar e acompanhar denúncias, informação que pode empoderar docentes e equipes pedagógicas na proteção imediata de estudantes.

4. Sequências didáticas, planos de aula e materiais pedagógicos

A plataforma deve oferecer um repositório de materiais didáticos para educação básica que abordem:

- Diversidade, identidades de gênero, sexualidades, empatia e alteridade.
- Leituras, vídeos, jogos e dinâmicas que promovam reflexão crítica sobre gênero e respeito às diferenças.
- Exemplos de sequências didáticas articuladas a campos de conhecimento, linguagem, história, ciências sociais, para que não fiquem isoladas do currículo.
- Materiais produzidos por instituições nacionais e internacionais, tais como UNESCO, UNICEF, MEC, e coletivos educativos que já publicaram sequências didáticas nesse campo.

Esse repositório deve ser organizado por faixa etária e por eixo temático, com orientações claras de uso pedagógico.

5. Leituras e textos de base teórica, um dos pilares da plataforma deve ser o acesso a bibliografias nacionais e internacionais que fundamentam, criticamente, as reflexões sobre:

- Gênero e performatividade
- Justiça social e reconhecimento
- Educação como prática de liberdade e cuidado
- Direitos humanos, democracia e políticas de inclusão
- Estudos críticos de escola, diversidade e currículo

Esses textos podem estar vinculados a resumos, comentários críticos e sugestões de aplicação pedagógica, facilitando a apropriação por docentes que ainda não são especialistas no campo.

6. Apoio psicossocial e acompanhamento médico, a plataforma pode mapear e disponibilizar:

- Serviços públicos de apoio psicossocial, CAPS, centros de referência LGBTQIAPN+ e serviços de saúde mental com acolhimento especializado.
- Protocolos de atendimento sensível para crianças e adolescentes trans, em articulação com as redes de saúde pública (SUS) e suas diretrizes.
- Contatos de profissionais e coletivos que oferecem apoio psicossocial e de saúde de forma acolhedora e respeitosa.

Esse módulo é particularmente urgente, pois coloca *care providers* e educação em interlocução, minimizando a fragmentação do acolhimento institucional.

Ao longo desta pesquisa, evidenciou-se que os conhecimentos — ou a ausência deles — acerca da diversidade e das identidades de gênero não apenas atravessam, mas estruturam as práticas docentes nos anos finais do ensino fundamental. As percepções, inseguranças, silêncios

e, por vezes, resistências identificadas não podem ser compreendidas de forma isolada, mas como expressões de uma formação historicamente lacunar, que pouco tem preparado profissionais da educação para lidar com a complexidade das existências trans e dissidentes no espaço escolar.

Escrevo este fechamento não apenas como pesquisadora, mas como corpo que vive, resiste e ensina cotidianamente nas frestas e tensões da escola pública. Sou uma professora travesti, e essa condição não é um detalhe biográfico: é lente, método e campo. É a partir dela que leio os silêncios, os desconfortos, os olhares desviados, mas também os gestos de cuidado e as pequenas aberturas que insistem em emergir no cotidiano escolar.

Ao longo deste percurso, reconheci nos discursos docentes muito do que também já atravessei, o medo de errar, a falta de repertório, a insegurança diante do que escapa às normatividades. Contudo, reconheci, sobretudo, os efeitos concretos dessas lacunas: a solidão de estudantes trans, a negação de suas identidades e a constante necessidade de negociação por existência. É nesse ponto que minha trajetória deixa de ser apenas espaço de reflexão e se afirma como compromisso ético-político: não é possível produzir conhecimento sobre essas realidades sem se implicar na sua transformação.

Ser uma professora travesti na educação básica é habitar um território de disputa permanente. Meu corpo, minha voz e minha presença tensionam normas, desestabilizam certezas e, muitas vezes, são lidos como problema antes mesmo que qualquer prática pedagógica se anuncie. Ainda assim, e talvez por isso mesmo, minha docência se constrói como ato político. Cada aula, cada escuta e cada intervenção afirmam que outras formas de existir, ensinar e aprender são possíveis.

Nesse sentido, esta dissertação não se encerra em um diagnóstico. Ao contrário, projeta-se como intervenção e compromisso com a transformação das práticas pedagógicas e dos modos de existir na escola. É nesse horizonte que se insere o produto técnico-educacional **PAII (Proteger, Acolher, Interagir e Incluir)**, concebido como uma proposta formativa crítica, situada e interseccional, voltada a docentes da educação básica.

O PAII emerge não apenas como instrumento, mas como gesto político-pedagógico que articula proteção frente às violências, acolhimento das subjetividades, promoção de interações baseadas na empatia e efetivação de práticas inclusivas. Ele nasce tanto dos achados desta pesquisa quanto das urgências que atravessam meu fazer docente e minha própria existência. Trata-se, portanto, de uma proposição encarnada, que busca tensionar normatividades, deslocar certezas e ampliar repertórios docentes, contribuindo para a construção de uma escola que não apenas tolere, mas reconheça, valorize e garanta a permanência digna de crianças e adolescentes trans.

Assim, este trabalho não se conclui: ele se desdobra. O PAII é, ao mesmo tempo, síntese e abertura, um convite à continuidade, ao engajamento e à reinvenção cotidiana da prática docente. Porque, diante das urgências impostas pelas violências e exclusões ainda vigentes, não há espaço para neutralidade. Educar, aqui, é também proteger, acolher, interagir e incluir.

Encerrar esta dissertação é, portanto, afirmar que minha presença na escola e na pesquisa

não é neutra, nem pretende ser. É insurgente. E, se este trabalho aponta caminhos, é porque foi tecido na intersecção entre vida e ciência, entre experiência e análise, entre exclusão e luta por pertencimento. O PAII é um desses caminhos, não como ponto final, mas como continuidade de uma travessia que insiste em fazer da educação um espaço de dignidade, reconhecimento e existência plena.

A proposta de construir um sítio ou plataforma digital com os elementos acima não é apenas tecnológica, é política e pedagógica. Ela reconhece que a promoção de direitos, a formação docente e a defesa da diversidade exigem um ambiente de referência seguro, plural e integrador. Esta nota técnica aponta para a possibilidade de: a) democratizar o acesso ao conhecimento sobre direitos e práticas pedagógicas; b) fortalecer a cultura institucional da escola pública distrital; c) conectar saberes acadêmicos, saberes profissionais e saberes comunitários; d) criar uma rede de proteção e ação que ultrapasse as fronteiras da sala de aula.

Uma plataforma assim serviria tanto como instrumento de formação quanto de ação, colaborando com a construção de ambientes escolares mais justos, sensíveis, acolhedores e comprometidos com a dignidade de todas as existências, inclusive as que historicamente foram excluídas.

É imperativo afirmar: garantir o respeito às identidades de gênero não constitui pauta ideológica, mas cumprimento de direitos fundamentais previstos na Constituição Federal, no Estatuto da Criança e do Adolescente e nas diretrizes educacionais nacionais.

A escola pública distrital é espaço de formação cidadã. Não pode, portanto, reproduzir estruturas que negam existência, identidade e dignidade. Esta proposta não pretende inaugurar um debate, mas fortalecer uma responsabilidade já assumida pelo Estado brasileiro: a promoção da educação como direito de todas, todos e todes.

Esta dissertação não se encerra aqui.

Ela respira.

Ao longo destas páginas, investiguei os conhecimentos que atravessam as práticas de profissionais do ensino fundamental – anos finais da educação básica distrital pública acerca da diversidade, das crianças e adolescentes trans, e de como tais saberes influenciam, ou limitam, a empatia, a alteridade e as ações pedagógicas no cotidiano escolar. O que emergiu não foi apenas um diagnóstico técnico, mas um retrato complexo de tensões: entre formação e silêncio, entre intenção e estrutura, entre empatia declarada e medo institucionalizado.

Os dados revelaram lacunas, mas também revelaram gestos. Revelaram contradições, mas também coragem. Revelaram o peso das resistências familiares, morais e religiosas, mas igualmente o desejo docente de fazer diferente. Mostraram que o acolhimento, quando existe, muitas vezes depende mais da ética individual do que de uma política pública consolidada.

E é justamente aí que esta pesquisa encontra seu lugar.

Não escrevi apenas como pesquisadora. Escrevi como travesti, como professora da rede pública distrital, como alguém cuja existência atravessa o próprio objeto investigado. Minha

presença neste texto não é metáfora metodológica, é corpo político. É prova viva de que as estruturas que analisamos também nos atravessam.

Se esta dissertação demonstrou algo, foi que conhecimento não é neutro. Ele forma práticas. Ele sustenta silêncios. Ele legitima gestos. Ele produz exclusões ou produz cuidado. E, quando articulado à democracia, à formação crítica, à empatia e à alteridade, ele pode transformar escola em território de dignidade.

A escola que emerge desta pesquisa é um campo de disputa. Entre medo e responsabilidade. Entre preconceito e aprendizagem. Entre reprodução e transformação.

Mas também é um campo de possibilidade.

Repensar para novos sons, novas letras, novos gestos, como anunciei, não é apenas um recurso estilístico. É um chamado político. É compreender que a educação pública distrital pode ser laboratório de democracia real, onde a diferença não seja tolerada, mas reconhecida como constitutiva.

Este trabalho não resolve a violência estrutural contra pessoas trans. Não esgota o debate sobre formação docente. Não elimina as resistências conservadoras que atravessam o país. Mas ele registra. Ele sistematiza. Ele tensiona. Ele propõe.

Ele insiste.

E talvez a maior contribuição desta pesquisa seja justamente essa: afirmar que a presença de corpos/as trans na escola, como estudantes, como docentes, como pesquisadoras/res, não é exceção a ser administrada, mas realidade a ser reconhecida.

Se há algo que permanece depois da última página, é a convicção de que educação democrática exige coragem institucional. E que empatia sem política pública se torna frágil. E que alteridade sem formação se torna discurso vazio.

Por isso, este ponto final é apenas pausa estratégica.

Porque a pesquisa continua nas salas de aula.

Continua nas formações docentes.

Continua nas notas técnicas.

Continua nas políticas que ainda precisam sair do papel.

Continua nas crianças que ainda precisam sobreviver à escola.

E continua em mim.

Não encerro esta dissertação.

Eu a entrego ao mundo, como quem lança uma semente.

E sementes, quando encontram chão, rompem o concreto.

Até breve.

6 – REFERÊNCIAS (VOGAIS)

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen, 2019.

ANDER-EGG, Ezequiel. **Introducción a las técnicas de investigación social**: para trabajadores sociales. 24 ed. Buenos Aires: Humanitas, 1995.

ANDREWS, Cristina W. As Policy Sciences como “ciência”: método e reificação. **Perspectivas**, São Paulo, n. 27, p.13-37, 2005.

ANJOS, Admilson Borkart dos; CARDOSO, Hiago de Paiva; ANJOS, Evanira Poliana Lara Machado dos. Desafios e possibilidades da igualdade de gênero no espaço escolar, uma questão constitucional. PAZ, José Flávio da (Org.). **Poéticas do educar**: autoria, letramento e memória em educação. 2. ed. Joinville: Clube de Autores Publicações, 2020.

ANPEd – ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Carta de princípios éticos da pesquisa em educação**. 2018. Disponível em: <https://anped.org.br/news/carta-de-principios-eticos-da-pesquisa-em-educacao> Acesso em: 18 abr. 2025.

ARRUDA, Ângela. Teoria das representações sociais e teorias de gênero. **Cadernos de Pesquisa**, Rio de Janeiro, n. 117, nov. 2002, p. 127-147. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15555.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2025.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Org.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BARBOSA, Emily da Conceição. Apontamentos sobre educação sexual para crianças e adolescentes no Brasil. **Revista Diálogos em Educação**, v. 5, n. 2, p. 1-18, julho-dezembro 2024. Disponível em: <http://faculdadeanicuns.hospedagemdesites.ws/ojs/index.php/revistadialogosemeducacao/article/view/175/82> Acesso em: 27 abr. 2025.

BARBOSA, Emily da Conceição. **A trajetória da política federal de educação sexual no período de 2014-2024**. 87f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas para Infância e Juventude). CEAM/PPGPPIJ/UnB. Brasília, 2025.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 3ª reimpressão da 1ª Edição de 2016. São Paulo: Edições 70, 2016.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13 ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

BARROS, Solange Maria de. **Realismo crítico e emancipação**: contribuições ontológicas e

epistemológicas para os estudos críticos do discurso. Campinas: Pontes Editores, 2015.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. v. 1. Trad. Sérgio Milliet. 4 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1970.

BENEVIDES, Bruna G. **Dossiê: assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras em 2024**. ANTRA (Associação Nacional de Travestis e Transexuais). Brasília, DF: Distrito Drag; ANTRA, 2025. Disponível em: <https://antrabrasil.org/wp-content/uploads/2025/01/dossie-antra-2025.pdf> Acesso em: 31 mar. 2025.

BENTO, Berenice. **A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual**. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

BENTO, Berenice. Necrobiopoder: Quem pode habitar o Estado-nação? **Cadernos Pagu**, n.53, e185305, p.1-16, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/18094449201800530005> Acesso em: 06 abr. 2025.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BERTOLINI, Jeferson. O conceito de biopoder em Foucault: apontamentos bibliográficos. **SABERES**, Natal RN, v. 18, n. 3, Dezembro, 2018, 86-100.

BOLÍVAR, Antonio; DOMINGO, José M.; FERNÁNDEZ, Mónica. **La investigación biográfico-narrativa en educación: el enfoque biográfico y la reconstrucción de la experiencia docente**. Madrid: La Muralla, 2001.

BORGES, Antonádia. Sobre pessoas e variáveis: etnografia de uma crença política. **MANA**, v. 11, n. 1, p. 67-93, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mana/a/WNsvPnRHYYkyhckqR3ZkThx/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 12 mai. 2025.

BORGES, Fábio Henrique Pereira dos Santos. Aquilombando as práxis pedagógicas: comunidade como educação. CORREIA, Paulo Petronilio; DUARTE, Natália de Souza. (Org.) **Diversidade social e perspectiva interseccional nas políticas públicas**. Goiânia: Alta Performance, 2024.

BORGES, Fábio Henrique Pereira dos Santos. **É babado, macho! Pedagogia do Pajubá: um ebó na encruzilhada para transgressão do (cis)tema**. 143f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas para Infância e Juventude). PPGPIJ/CEAM/UnB. Brasília, 2025.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf Acesso em: 14 abr. 2025.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm Acesso em: 14 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 14 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização,

Diversidade e Inclusão. **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. Brasília, DF: MEC/SECADI, 2012. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DiretrizesNacionaisEDH.pdf> Acesso em: 14 abr. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Brasília, DF: MEC/CNE, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf Acesso em: 14 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Brasília, DF: MEC, 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: 14 abr. 2025.

BRASIL. Governo Federal. **UFSC Diversificada. LGBTQIAPN+: mais do que letras, pessoas**. [Online], 2021. Disponível em: <https://diversifica.ufsc.br/2021/06/25/lgbtqiapn-mais-do-queletras-pessoas/> Acesso em: 06 mar. 2025.

BRASIL. Casa Civil. **Decreto nº 8.727, de 28 de abril de 2016**. Dispõe sobre o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 29 abr. 2016. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2016/decreto-8727-28-abril-2016-782951-publicacaooriginal-150197-pe.html> Acesso em: 14 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Ciência e Tecnologia. CNPq - CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO. **Diretrizes éticas para a pesquisa em ciências humanas e sociais**. Brasília: CNPq, 2016. Disponível em: <http://www.cnpq.br/web/guest/diretrizes-eticas> Acesso em: 18 abr. 2025

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 9.029, de 13 de abril de 1995**. Proíbe a exigência de atestados de gravidez e esterilização e outras práticas discriminatórias para efeitos admissionais ou de permanência da relação jurídica de trabalho. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 14 abr. 1995. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19029.htm Acesso em: 14 abr. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Resolução nº 270, de 11 de dezembro de 2018**. Dispõe sobre a averbação de nome e gênero nos registros civis das pessoas transgênero. Brasília, DF: CNJ, 2018. Disponível em: https://atos.cnj.jus.br/files/resolucao_270_11122018_12122018112523.pdf Acesso em: 14 abr. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Resolução nº 348, de 9 de outubro de 2020**. Estabelece diretrizes para o tratamento das pessoas LGBTI+ no sistema prisional. Brasília, DF: CNJ, 2020. Disponível em: <https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/3519> Acesso em: 14 abr. 2025.

BRASIL. Casa Civil. **Emenda Constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020**. Altera a Constituição Federal para tornar permanente o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e dispor sobre a vinculação de receitas para a manutenção e desenvolvimento do ensino. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 ago. 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc108.htm Acesso em: 27 abr. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Superior 2020: notas estatísticas**. Brasília: INEP, 2022. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_superior_2020.pdf Acesso em: 27 abr. 2025.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 14.597, de 14 de junho de 2023**. Institui a Lei Geral do Esporte. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 15 jun. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/114597.htm Acesso em: 14 abr. 2025.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 4275**. Relator: Min. Marco Aurélio. Julgado em 1º mar. 2018. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=2691371> Acesso em: 14 abr. 2025.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Ação Direta por Omissão (ADO) 26**. Relator: Min. Celso de Mello. Julgado em 13 jun. 2019. Brasília, DF, 2019. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/artigos/ado-26-acao-direta-de-inconstitucionalidade-por-omissao/2170887279> Acesso em: 14 abr. 2025.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Decisão sobre acesso universal à saúde por pessoas trans**. Julgamento iniciado em 2021, com decisão confirmada em 2024. Brasília, DF, 2024. Disponível em: [https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/direitos-humanos/audio/2024-06/stf-garante-atendimento-pessoas-trans-no-sistema-unico-de-saude#:~:text=Termina%20nesta%20sexta%2Dfeira%20\(28,Mendes%2C%20que%20garantiu%20esse%20direito](https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/direitos-humanos/audio/2024-06/stf-garante-atendimento-pessoas-trans-no-sistema-unico-de-saude#:~:text=Termina%20nesta%20sexta%2Dfeira%20(28,Mendes%2C%20que%20garantiu%20esse%20direito) Acesso em: 14 abr. 2025

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Decisão sobre combate à discriminação em escolas públicas e privadas**. Brasília, DF, 2024. Disponível em: [https://noticias.stf.jus.br/postsnoticias/stf-decide-que-escolas-devem-combater-discriminacao-por-genero-ou-orientacao-sexual/#:~:text=O%20Supremo%20Tribunal%20Federal%20\(STF,g%C3%AAnero%20e%20por%20orienta%C3%A7%C3%A3o%20sexual](https://noticias.stf.jus.br/postsnoticias/stf-decide-que-escolas-devem-combater-discriminacao-por-genero-ou-orientacao-sexual/#:~:text=O%20Supremo%20Tribunal%20Federal%20(STF,g%C3%AAnero%20e%20por%20orienta%C3%A7%C3%A3o%20sexual) Acesso em: 14 abr. 2025.

BRASIL. Casa Civil. **Decreto de criação do Conselho Nacional dos Direitos LGBTQIA+**. Brasília, DF, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/participamaisbrasil/conselho-nacional-dos-direitos-das-pessoas-lgbtqia#:~:text=O%20Conselho%20Nacional%20dos%20Direitos,governamentais%20referentes%20%C3%A0s%20pessoas%20l%C3%A9sbicas%2C> Acesso em: 14 abr. 2025.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 10.216, de 6 de abril de 2001**. Dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas com transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 abr. 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110216.htm Acesso em: 06 abr. 2025.

BRASIL. **Política Nacional de Assistência Social (PNAS)**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2005. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/PNAS2004.pdf Acesso em: 27 abr. 2025.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 30 ago. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm Acesso em: 27 abr. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Dispõe sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 59, 13 jun. 2013. Disponível em:

<https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf> Acesso em: 18 abr. 2025.

BRASIL. INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Democracia, Participação Social e Conselhos de Políticas Públicas**: um mapa das instâncias de participação social no Brasil. Brasília: IPEA, 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 98, p. 44-46, 24 maio 2016. Disponível em: <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/aceso-a-informacao/atos-normativos/resolucoes/2016/resolucao-no-510.pdf/view> Acesso em: 14 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf> Acesso em: 06 abr. 2025.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 10.257, de 10 de julho de 2001**. Regulamenta os arts. 182 e 183 da Constituição Federal, estabelece diretrizes gerais da política urbana e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 jul. 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110257.htm Acesso em: 06 abr. 2025.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero**: Feminismo e subversão da identidade. Trad. Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. Disponível em: <https://joacamillopenna.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/08/butler-problemas-do-gece82nero.pdf> Acesso em: 30 mar. 2025.

BUTLER, Judith. **Quadros de Guerra**. Trad. Sérgio Lamarão e Arnaldo Marques da Cunha. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

BUTLER, Judith. **Corpos que importam**. Trad. Veronica Daminelle e Daniel Yago França. São Paulo: n-1 edições, Crocodilo Edições, 2019.

BUTLER, Judith. **Desfazendo gênero**. Trad. Alécia Bretas *et al.* Editora Unesp, 2022.

CANDAU, Vera Maria. **Educação em direitos humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2012.

CANDIDO, Antonio. **O estudo analítico do poema**. São Paulo: Humanitas, 2006.

CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. Tese (Doutorado em Educação). 339f. FE/USP. São Paulo, 2005.

CARNEIRO, Sueli. **Escritos de uma vida**. São Paulo: Jandaíra, 2019.

CHEPTULIN, Alexandre. **Dialética Materialista**. Editora Alfa-ômega, 2004.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 12 ed. Petrópolis: Vozes, 2018.

CÍRICO, Juh; GALVÃO, Akira Aikyo; SILVA, Marli Auxiliadora da. Gênero e sexualidade na formação de docentes: inquietações convergentes. **Revista Brasileira de Estudos da Homocultura**, [S. l.], v. 8, n. 23, 2025. DOI: [10.29327/](https://doi.org/10.29327/10.29327/). Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/rebeh/article/view/17731>. Acesso em: 6 abr. 2025.

COLLINS, Patricia Hill. **Black Feminist Thought**: Knowledge, Consciousness, and the Politics

of Empowerment. 2. ed. New York: Routledge, 2000. Disponível em:
<https://negrasoulblog.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/04/patricia-hill-collins-black-feminist-thought.pdf> Acesso em: 06 abr. 2025.

CORREIA, Paulo Petronílio; DUARTE, Natália de Souza. Apresentação. CORREIA, Paulo Petronílio; DUARTE, Natália de Souza (Org.). **Diversidade social e perspectiva interseccional nas políticas públicas**. Goiânia: Alta Performance, 2024.

COSTA, Hugo Heleno Camilo; TORRES, Wagner Nóbrega. BALL, Stephen J; MAINARDES, Jefferson (Org.). Políticas Educacionais: questões e dilemas. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 15, n. 2, p. 399–405, 2013. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.15i2.0013. Disponível em:
<https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/4244> Acesso em: 23 mar. 2025.

CRENSHAW, Kimberlé. Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. **University of Chicago Legal Forum**, v. 1989, n. 1, p. 139-167, 1989. Disponível em:
<https://chicagounbound.uchicago.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1052&context=uclf> Acesso em: 06 abr. 2025.

CRENSHAW, Kimberlé. Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. **Stanford Law Review**, v. 43, n. 6, p. 1241–1299, 1991. Disponível em: <https://blogs.law.columbia.edu/critique1313/files/2020/02/1229039.pdf> Acesso em: 06 abr. 2025.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos a gênero. **Estudos Feministas**, 10 (1), 171-188, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/mbTpP4SFXPnJZ397j8fSBQQ/?format=pdf&lang=pt> Acesso: 06 abr. 2025.

CRENSHAW, Kimberlé. A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero. **Cruzamento: raça e gênero**. Unifem. Brasília, 2004. Disponível em:
<https://static.tumblr.com/7symefv/V6vmj45f5/kimberle-crenshaw.pdf> Acesso em: 06 abr. 2025.

DENZIN, Norma K.; LINCOLN, Yvonna S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. DENZIN, Norma K.; LINCOLN, Yvonna S. (Org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Trad. Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed; Bookman, 2006.

DEMO, Pedro. **Educação e Qualidade**. Campinas: Papyrus, 1996.

DEMO, Pedro. **Metodologia do Conhecimento Científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

DEMO, Pedro. **Educação e Qualidade: o óbvio que precisa ser reinventado**. Campinas: Autores Associados, 2001.

DEMO, Pedro. **Política Social e Qualidade**. São Paulo: Cortez, 2008.

DEWEY, John. **Democracia e educação**. Tradução de Marcus Vinicius da Cunha. São Paulo: Ática, 2012.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação: figuras do sujeito**. Trad. Francisco de Ambrosio Pinheiro. São Paulo: Paulus, 2006.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal – Pressupostos Teóricos**. SEEDF. GDF, Brasília, 2014. Disponível em:
<https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2014/03/1-pressupostos-teoricos.pdf> Acesso em: 12 mai. 2025.

DINIZ, Debora; FOLTRAN, Paula. Gênero e feminismo no Brasil: uma análise da Revista Estudos Feministas. **Rev. Estud. Fem.**, v. 12, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2004000300026> Acesso em: 27 abr. 2025;

DOMINICÉ, Pierre. **A educação biográfica: aprender a partir da história de vida**. Trad. João Wanderley Geraldi. Porto Alegre: Artmed, 2000.

ELLIS, Carolyn; ADAMS, Tony E.; BOCHNER, Artur P. Autoethnography: an overview. **Historical Social Research / Historische Sozialforschung**, [S.l.], v. 36, n. 4 (138), p. 273–290, 2011. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/23032294> Acesso em: 27 jan. 2026.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. Trad. Gilson Cesar Cardoso de Souza. 21 ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

FARACO, Carlos Alberto. Criação ideológica e dialogismo. In: FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola, 2013.

FARIAS, Daniele de Souza; SANTANA, Amanda; CUNHA, Karina. A motivação e suas implicações na aprendizagem escolar. In: PAZ, José Flávio da (Org.). **Poéticas do educar: autoria, letramento e memória em educação**. 2. ed. Joinville: Clube de Autores Publicações, 2020.

FAVERO, Sofia. **Crianças Trans: infâncias possíveis**. Salvador: Editora Devires, 2020a.

FAVERO, Sofia. **Crianças Trans: a produção da infância como evidência do gênero**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social e Institucional). PPGPSI/UFRGS. Porto Alegre: 2020b.

FELISBINO, Docimar de Jesus. **Vozes trans na educação: políticas públicas, experiências escolares e linguagens**. 197f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). PPGE/UnB. Brasília, 2024. Disponível em: http://icts.unb.br/jspui/bitstream/10482/50366/1/2024_DocimarDeJesusFelisbino_DISSERT.pdf Acesso em: 31 mar. 2025.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Trad. Maria Thereza da Costa e J. A. Guilhon Albuquerque. 22 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2012

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Trad. Roberto Machado. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FURLIN, Neiva. Educação democrática e desmocratização: o ataque neoconservador às políticas de gênero no Brasil. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 49, n. Ed. Especial, p. 499-520, ago. 2024. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/78522/41363> Acesso em 14 fev. 2025.

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era “pos-socialista”. Trad. Júlio Assis Simões. **Cadernos de campo**, São Paulo, n. 14/15, p. 231-239, 2006. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/download/50109/54229>. Acesso em: 24 abr. 2025.

FRASER, Nancy. Feminismo, capitalismo e a astúcia da história. HOLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020. Disponível em: https://www.mpba.mp.br/sites/default/files/biblioteca/direitos-humanos/direitos-das-mulheres/obras_digitalizadas/heloisa-buarque-de-hollanda-pensamento-feminista-hoje_-_perspectivas-decoloniais-bazar-do-tempo-_2020.pdf Acesso em: 27 abr. 2025.

FREIRE, Paulo. Escola. **Revista da FAEBA** – Educação e Contemporaneidade, Salvador, n. 7, p. 31-32, jan./jun. 1997. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/faceba/issue/view/254> Acesso em: 14 abr. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 30 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

GARCIA, Gehysa Lago (2024), **Construindo pontes para além dos muros**: currículo e narrativas de formadoras da EJA no sistema prisional do DF. 150f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). PPGE/UnB, Brasília, 2024.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355–1379, out./dez. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400012> Acesso em: 14 abr. 2025.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-etc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf> Acesso em: 31 mar. 2025.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMES, Douglas Aparecido da Silva. **Entrelaçando marginalidades na socioeducação**: uma análise das práxis profissionais na atuação dos(as) especialistas socioeducativos com adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e intersexos no sistema socioeducativo do Distrito Federal. 221f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas para Infância e Juventude). CEAM/PPGPPIJ/UnB. Brasília, 2024.

GOMES, Joaquim Benedito Barbosa. **Ações afirmativas e princípio constitucional da igualdade**: o direito como instrumento de transformação social. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GOMES, Nilma Lino. Educação étnico-cultural. In: RAMOS, Marise Nogueira; ADÃO, Jorge Manoel; BARROS, Graciele Maria Nascimento. (Org.). **Diversidade na educação**: reflexões e experiências. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília, 2003. Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/diversidade_universidade.pdf Acesso em: 27 abr. 2025.

GOMES, Nilma Lino. Políticas públicas para a diversidade. **Sapere Aude**, Belo Horizonte, v. 8, n. 15, p. 7–22, 2017. DOI: 10.5752/P.2177-6342.2017v8n15p7. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/SapereAude/article/view/P.2177-6342.2017v8n15p7> Acesso em: 6 abr. 2025.

GONINI, Fatima Aparecida Coelho. **A produção em sexualidade, gênero e educação sexual na ANPED**: estudo analítico-descritivo a partir do estado da arte como opção metodológica; 222f. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras. São Paulo, 2014.

GONÇALVES, Hortência de Abreu. **Manual de metodologia da pesquisa científica**. São Paulo: Avercamp, 2005.

GOODSON, Ivor. História de vida, identidade profissional e formação de professores. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRRN, 2007. p. 65-84.

GRONDIN, Jean. **Hermenêutica**. Trad. Marcos Marciolino. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

HALBERSTAM, Jack. **A arte *queer* do fracasso**. Trad. Bhuvi Libanio. Cepe Editora, 2020.

HABERMAS, Jürgen. **Direito e democracia**: entre facticidade e validade. Trad. Flávio Beno Siebeneichler Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997. Disponível em: https://gestaoeducacaoespecial.ufes.br/sites/gestaoeducacaoespecial.ufes.br/files/field/anexo/habermas_jurgen_direito_e_democracia_vol_i.pdf Acesso em 24 abr. 2025.

HABERMAS, Jürgen. Três modelos normativos de democracia. Trad. Gabriel Cohn e Álvaro de Vita. **Lua Nova**, n. 36, p.39-54. São Paulo, 1995. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-64451995000200003> Acesso em: 27 abr. 2025.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

hooks, bell. **O feminismo é para todo mundo**: políticas arrebatadoras. Trad. Ana Luiza Libânio. 3ª ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019.

JESUS, Jaqueline Gomes de. Crianças trans: memórias e desafios teóricos. **Anais...** (III Seminário Internacional- Enlaçando Sexualidades, v.1, p. 1-14. Salvador: Universidade do Estado da Bahia, 2013. Disponível em: <http://www.uneb.br/enlacandosexualidades/files/2013/06/Crian%C3%A7as-trans-mem%C3%B3rias-e-desafios-te%C3%B3ricos.pdf> Acesso em: 31 mar. 2025.

JESUS, Jaqueline Gomes de. **Transfeminismo**: Teorias e práticas. São Paulo: Devires, 2021.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Trad. Teresa Van Acker. São Paulo: Cortez, 2004.

KILOMBA, GRADA. **Memórias da Plantação** - Episódios de Racismo Cotidiano. Trad. Jess Oliveira. Rio de Janeiro; Cobogó, 2019. Disponível em: https://www.ufrb.edu.br/ppgcom/images/MEMORIAS_DA_PLANTACAO_-_EPISODIOS_DE_RAC_1_GRADA.pdf Acesso em: 30 mar. 2025.

LASSANCE, André. **O que são políticas públicas?** Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2021.

LAURETIS, Teresa de. **Tecnologias do gênero**: ensaios sobre teoria, filme e ficção. Trad. Cristina Bravo. Lisboa: Fim de Século, 1994.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Mariana de Andrade. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, elaboração, análise e interpretação dos dados. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEFFA, Vilson José. Transdisciplinaridade no ensino de línguas: a perspectiva das teorias da complexidade. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 6, n. 1, 2006. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/transdisciplinaridade.pdf> Acesso em: 06 abr. 2025.

LERNER, David; LASSWELL, Harold Dwight. (Org.). **The policy sciences**: recent developments in scope and method. Stanford: Stanford University Press, 1951.

LIMA, Paulo Gomes. A Diversidade nas Políticas Educacionais no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, p. 27-42, 26 jan. 2016. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/6198> Acesso em: 05 mar. 2025.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho** - ensaios sobre sexualidade e teoria *queer*. 2 ed.

Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da Sexualidade. LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo Educado**. Belo Horizonte; Autêntica Editora, 2019.

LOWI, Theodor. Four Systems of Policy, Politics, and Choice. **Public Administration Review**, 32, p. 298-310. 1972.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2 ed. São Paulo: EPU, 2013.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. **Revista Estudos Feministas**, v. 22, n. 3, p. 935-952, set. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2014000300013> Acesso em: 26 jan. 2026

LUNA, Sérgio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa: uma introdução**. São Paulo: EDUC, 2002.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **Transdisciplinaridade e decolonialidade**. Trad. Edson Passetti. São Paulo: N-1 Edições, 2023.

MBEMBE, Achille. Necropolitics. **Public Culture**, v. 15, p. 11-40, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1215/08992363-15-1-11> Acesso em: 23 mar. 2025.

MBEMBE, Achille. Necropolítica. Arte & Ensaios. **Revista do ppgav/eba/ufrrj**. n. 32. Dezembro, 2016. Disponível em: <https://www.procomum.org/wp-content/uploads/2019/04/necropolitica.pdf> Acesso em: 06 mar. 2025.

MBEMBE, Achille. **Políticas da Inimizade**. Trad. Marta Lança. Lisboa: Antígona, 2017.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. Trad. Renata Santini. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MELO, Fábio Costa. **Vozes e ações do/a/e Pedagogo/a/e Orientador/a/e Educacional na promoção de políticas antilgbtfóbicas em conformidade com a Educação em e para os Direitos Humanos**. 89f. (Dissertação). Mestrado em Direitos Humanos e Cidadania. PPGDHC/CEAM/UnB. 2025.

MELLO, Sidney Luiz de Matos. Políticas públicas em Educação: uma agenda necessária para moldar o nosso futuro. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v.32, n.124, p. 1-8, jul./set. 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/hHHNNfVnjcwHbyPGHzcVv8d/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 23 mar. 2025.

MELLO, Sidney Luiz de Matos. *et al.* Innovation in the digital era: new labor market and educational changes. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v. 28, n. 106, p. 66-87, jan./mar. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362019002702511> Acesso em: 23 mar. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOISÉS, Massaud. **Dicionário de termos literários**. São Paulo: Cultrix, 2004.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Trad. Eloá Jacobina. 4 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

MOTA, Vinícius de Oliveira. **Adolescentes trans da rede pública de ensino do Distrito Federal**: narrativas de diversidade, acolhimento e exclusão. 83f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas para Infância e Juventude). PPGPIJ/CEAM/UnB. Brasília, 2024.

MOURA, Fádya Lorena de Souza; BRASIL, Heloisa dos Santos. Contribuições da análise do discurso bakhtiniana para o estudo de políticas públicas educacionais como fenômeno político. **Cadernos de Pós-Graduação em Letras**, v. 24, n. 1, p. 121-139, jan./abr. 2024. DOI 10.5935/cadernosletras.v24n1p121-139.

MOURA FILHO, Augusto César Luitgards. **Reinventando a aula**: por um contexto cooperativo para a aprendizagem de inglês como língua estrangeira. 116f. Dissertação (Mestrado em Linguística). PPGL/IL/UnB. Brasília, 2000. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/1541/1/Dissertacao_Augusto_Cesar_L_Moura_Filho.pdf Acesso em: 06 abr. 2025.

MORAES, Irany Novah. **Elaboração da pesquisa científica**. 2. ed. São Paulo: Álamó, 1992.

MUNANGA, Kabengele. O mundo e a diversidade: questões em debate. **Estudos Avançados**, v. 36, p. 117-129, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/7dxnhTYxMskypKpS6FcW98L/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 23 mar. 2025.

NETO, Gabriel Paes; OLIVEIRA, Victor Manoel de; MOTA, Joselene F.; FRANÇA, Ferreira. Materialismo Histórico Dialético como referência para a educação física crítica. **Anais... 3º CONCENO**, Castanhal e Belém, 2010. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/3conceno/3conceno/paper/viewFile/3952/2219> Acesso em: 06 abr. 2025

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. Trad. Lúcia Pereira de Souza. São Paulo: Triom, 1999.

ODARA, Tiffany. **Pedagogia da Desobediência**. Salvador: Devires, 2020.

OLIVEIRA, Adão Francisco de. Políticas Públicas Educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. OLIVEIRA, Adão Francisco de; PIZZIO, Alex; FRANÇA, George. (Org.). **Fronteiras da Educação**: desigualdades, tecnologias e políticas. PUC Goiás, 2010.

OLIVEIRA, Luciana Maria Ribeiro de. Maria/Pedro: um estudo sobre vivências, identificações e variações de gênero no período da infância. **Revista Brasileira de Sociologia da Emoção**, v. 17, p. 81-96, 2018. Disponível em: <https://www.cchla.ufpb.br/rbse/RibeiroArt.pdf> Acesso em: 31 mar. 2025.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. Trejeitos e trajetos de gayzinhos afeminados, viadinhos e bichinhas pretas na educação!. **Revista Periódicus**, [S. l.], v. 1, n. 9, p. 161–191, 2018. DOI: 10.9771/peri.v1i9.25762. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/25762> Acesso em: 31 mar. 2025.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. 12 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

ORTIZ ALVAREZ, Maria Luisa. **Expressões idiomáticas do português brasileiro**. Campinas: Pontes, 2012.

PASSOS, Maria Clara Araújo dos. **Pedagogia das travestilidades**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrar para conhecer, narrar para formar. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **Reflexões sobre a pesquisa (auto)biográfica**. Natal: EDUFRN, 2008. p. 17-35.

PEREIRA, Pedro Paulo Gomes. *Queer* decolonial: quando as teorias viajam. **Contemporânea** - Revista de Sociologia da UFSCar. São Carlos, v. 5, n. 2, jul.-dez. 2015, p. 411-437. Disponível em: <https://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/340/146> Acesso em: 30 mar. 2025.

PERES, William Siqueira. Psicologia e Políticas Queer. In: TEIXEIRA-FILHO, Fernando Silva *et al.* (Org.) **Queering**: problematizações e insurgências na psicologia contemporânea. Cuiabá: EdUFMT, 2013.

PÉREZ, Mariana. **Com a palavra o professor**: vozes e representações docentes à luz do interacionismo sociodiscursivo. Campinas: Mercado de Letras, 2014.

PETTER, Margarida. **Introdução a Linguística Africana**. São Paulo. Editora Contexto, 2015.

PIETRARÓIA, Cristina Moerbeck Casadei. **Percursos de leitura**: léxico e construção do sentido na leitura em língua estrangeira. São Paulo: Annablume, 1997.

PILATI, Alexandre. **Poesia na sala de aula**: subsídios para pensar o lugar e a função da literatura em ambiente de ensino. 3. ed. Campinas: Pontes Editores, 2018.

PINHEIRO, Larissa Roberta Rosa. **Linguagem neutra**: A reestruturação do gênero no Português brasileiro frente às mudanças sociais. 30f. Trabalho de conclusão de curso (Letras – Português). UnB/IL/LIP, Brasília, 2020. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/28202/1/2020_LarissaRobertaRosaPinheiro_tcc.pdf Acesso em: 23 mar. 2025.

POCAHY, Fernando; WENETZ, Ileana; DORNELLES-AVELINO, Priscila. **Gênero e sexualidade na formação de professoras/es**: inquietações convergentes. Pimenta Cultural, 2023.

PRAIS, Felipe. Curso de linguística geral. **Revista do GEL**, v. 19, n. 1, p. 283-295, 2022. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/rg> Acesso em 05 mar. 2025.

PRECIADO, Paul B. **Manifesto Contrassexual**. Trad. Maria Paula Gurgel Ribeiro. São Paulo: n-1 edições, 2014. Disponível em: https://transreads.org/wp-content/uploads/2021/07/2021-07-28_61015e8a7322f_ManifestoContrassexual-Prticassubversivasdeidentidadese sexualbyPaulPreciadoBeatrizPreciadoz-lib.org_.pdf Acesso em: 30 mar. 2025.

PRECIADO, Paul B. **Testo junkie**: sexo, drogas e biopolítica na era farmacopornográfica. Trad. Maria Paula Gurgel Ribeiro e Verônica Daminelli. São Paulo: n-1 edições, 2018.

PRECIADO, Paul. B. Quem defende a criança queer? **Um Apartamento em Urano**. Trad. Eliane Aguiar. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2020.

RAMPAZZO, Lino. **Metodologia científica**. São Paulo: Loyola, 2005.

REIS, Neilton dos; PINHO, Raquel. Gêneros não-binários: identidades, expressões e educação.

Revista Reflexão e Ação, v. 24, n. 1, p. 7-25, Santa Cruz do Sul, Jan./Abr. 2016. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/7045> Acesso em: 23 mar. 2025.

RUBIN, Gayle. Pensando o Sexo. RUBIN, Gayle (Org.) **Políticas do sexo**. Trad. Jamille Pinheiro Dias. São Paulo: Ubu Editora, 2017.

ROCHA, Everaldo. **Diversidade sexual e de gênero na escola: desafios para a formação docente**. Curitiba: CRV, 2020.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão: veredas**. São Paulo: José Olympio, 1986.

ROSA, Maria Virgínia de Figueiredo Pereira do Couto; ARNOLDI, Marlene Aparecida Gonzalez Colombo. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para validação dos resultados**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

RUA, Maria das Graças. Análise de políticas: conceitos básicos. **Ciências Sociais**. [s.l.], 2000, p. 1-15. Disponível em: <https://ria.ufrn.br/jspui/handle/1/370> Acesso em: 09 mar. 2025.

SALVADOR, Ângelo Domingos. Métodos e técnicas de pesquisas bibliográficas: elaboração de trabalhos científicos. 8. ed. Porto Alegre: Sulina, 1980.

SAMA, Meshyia. **Evangelho do céu – Reino Divino**. v. 3. Trad. Minoru Nakahashi. São Paulo: Lux Oriens, 2003.

SANTOS, Edméa Oliveira; WEBER, Aline. Articulação de Saberes no Currículo Escolar. SANTOS, Edméa Oliveira; RAMAL, Andrea C. (Org.). **Currículos: teorias e práticas**. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. Apresentação de Carlos Faraco. Trad., notas e posfácio de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, [1916] 2021.

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71–99, jul./dez. 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721/40667> Acesso em: 15 abr. 2025.

SECCHI, Leonardo. **Análise de políticas públicas: diagnóstico de problemas, recomendações de soluções**. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

SERRANO, Francisco Perujo. **Pesquisar no labirinto: a tese de doutorado, um desafio possível**. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

SIMAKAWA, Viviane Vergueiro. **Por inflexões decoloniais de corpos e identidades de gênero inconformes: uma análise autoetnográfica da cisgeneridade como normatividade**. Salvador: Edufba, 2023.

SILVA, Edu Dias da. **No jardim das leituras: similitudes e diferenças entre o lido e o vivido pelas formadoras de leitores do Distrito Federal: o caso da pós-graduação em Literatura da Universidade de Brasília**. 2020. Tese (Doutorado em Literatura). PósLIT/UnB, Brasília, 2020. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/40755/1/2020_EduardoDiasdaSilva.pdf Acesso: 06 mar. 2025.

SILVA, Edu Dias da. Gênero discursivo: o texto teatral no ensino-aprendizagem de língua estrangeira. **Caminhos da Linguística Aplicada**, Taubaté, v. 14, n. 1, p. 101-124, 2016. Disponível em:

<http://periodicos.unitau.br/ojs/index.php/caminhoslinguistica/article/view/1914/1560> Acesso em: 31 mar. 2025.

SILVA, Edu Dias da. Je speak español: Aquisição/aprendizagem de língua estrangeira por alunos do quinto ano do Ensino Fundamental em um CIL do Distrito Federal. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, Brasília, v. 4, n. 2, p. 54-61, maio 2017. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/142> Acesso em: 31 mar. 2025.

SILVA, Edu Dias da. Valesca para além de ser Popozuda, pensadora Contemporânea. In: FUCHS, Cláudia; SCHWENGBER, Ivan Luís; SCHÜTZ, Jenerton Arlan (Orgs.). **Educação em debate: cercanias da pesquisa**. São Leopoldo: Oikos, 2018.

SILVA, Edu Dias; DERING, Renato de Oliveira. O ambiente escolar e o enfrentamento às violências contra as mulheres: O Caso Do Distrito Federal. **Missões: Revista de Ciências Humanas e Sociais**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 82–98, 2023. Disponível em: <https://revistamissoeschs.com.br/missoes/article/view/52> Acesso em: 6 mar. 2025.

SILVA, Edu Dias da; DUARTE, Natália de Souza. Quem tem medo do transfeminismo? Desaquendendo o debate - notas iniciais. CORREIA, Paulo Petronílio; DUARTE, Natália de Souza (Org.) **Diversidade social e perspectiva interseccional nas políticas públicas**. Goiânia: Alta Performance, 2024.

SILVA, Josimar Soares da. **Práticas de compreensão leitora no Ensino Médio**. 319f. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores). Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande-PB, 2019.

SILVA, Jardel Vitor. **Análise da implementação do programa de educação tutorial – PET História da África na UNIPAMPA São Borja-RS**. 105f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas). PPGPP/UNIPAMPA-RS, 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A Produção social da identidade e da diferença. SILVA, Romaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15 ed. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Petropólis: Vozes, 2014. Disponível em: https://tonaniblog.wordpress.com/wp-content/uploads/2019/03/tomaz-tadeu_identidade-e-diferenc3a7a.pdf Acesso em: 30 mar. 2025.

SILVEIRA, Éderson Luís. **Quanto vale um escravo hoje?** A vulnerabilidade (des)fiscalizada, os rastros da necropolítica e (a tentativa de controle d)o controle dos discursos na contemporaneidade. Tese (Doutorado em Linguística). CCE/UFSC. Florianópolis, 2020.

SILVEIRA, Éderson Luís. Notas sobre Foucault, a necropolítica e a indignidade de falar pelos outros In: OLIVEIRA, Grassinete C. de Albuquerque (Org.). **Decolonialidade: pontos e contrapontos na educação linguística crítica**. Campinas: Pontes, 2022.

SILVÉRIO, Valter Roberto Silvério; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Ações afirmativas, sim! **Revista Adusp**, outubro 2004, p. 25-29. São Paulo. Disponível em: <https://www.adusp.org.br/wp-content/uploads/2004/10/r33a04.pdf> Acesso em: 27 abr. 2025.

SMARJASSI, Celia; ARZANI, Jose Henrique. As políticas públicas e o direito à educação no Brasil: uma perspectiva histórica. **Revista Educação Pública**, v. 21, nº 15, 27 de abril de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/15/as-politicas-publicas-e-o-direito-a-educacao-no-brasil-uma-perspectiva-historica> Acesso em: 10 mar. 2025.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**. vol. 8, n. 16, p. 20-45, 2006. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/soc/a/6YsWyBWZSdFgfSqDVQhc4jm/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 06 abr. 2025.

SOUZA, Leila D'arc. Crianças e adolescentes trans e LGBTI+ existem. A escola sabe? In: MACIEL, Carina Elisabeth; DUARTE, Natalia; SIQUEIRA, Romilson (Org.). **Políticas educacionais: Resistência e retomada da democracia e do Estado**. Anpae, Brasília, DF, 2023. Disponível em: https://cba.ifmt.edu.br/media/filer_public/2b/0c/2b0c9d71-5dec-42bf-b3c3-e7be7efcefd4/politicaseducacionaisresistenciaeretomada.pdf Acesso em: 27 abr. 2025.

SOUZA, Natanael Vieira de; ORLANDI, Eni Puccinelli. É só uma gripezinha: a emergência dos discursos da necropolítica em tempos de pandemia. **Traços de Linguagem - Revista de Estudos Linguísticos**, [S. l.], v. 7, n. 2, 2023. DOI: [10.30681/2594.9063.2023v7n2id11538](https://doi.org/10.30681/2594.9063.2023v7n2id11538). Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/tracos/article/view/11538>. Acesso em: 6 mar. 2025.

SPARGO, Tamsin. Foucault e a teoria queer. **Seguido de Ágape e êxtase: orientações pós-seculares**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

SPINK, Mary Paris Jane. **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. Rio de Janeiro: Cortez, 2013.

TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. As interfaces da pesquisa etnográfica na Educação. **Revista Linhas**, v. 5, n. 1, p. 1-17, 2004. Disponível em: <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1237/1050> Acesso em: 31 mar. 2025.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 1998.

UNICEF. Nações Unidas. **A Educação que protege contra a violência**. UNICEF: Brasil, 2019.

VALÉRIO, Gleiser Mateus Ferreira; BARCELOS, Anelise Tonel. Experiência leitora e escrita criativa: relatos da prática docente do projeto Mulheres Inspiradoras. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal, Brasília**, v. 5, n. 3, p. 153-158, ago. 2018. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/462> Acesso em: 29 abr. 2025.

VEIGA, Ana Maria; PEDRO, Joana Maria. Gênero. In: COLLING, Ana Maria; TEDESCHI, Losandro Antônio (Orgs.). **Dicionário crítico de gênero**. Dourados: Editora da UFGD, 2015.

VIEIRA, Sonia. **Como elaborar questionários**. São Paulo: Atlas, 2009.

XATARA, Cláudia. **Fraseologia: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2001.

XAVIER, Antônio J. B.; SEFFNER, Fernando. Professores homens em escolas na roça: de como as teorizações queer ajudam a entender possíveis significados. RODRIGUES, Alexandre; CAETANO, Márcio; SOAES, Maria da Conceição da Silva. (Org.). **Queer(i)zando Currículos e Educação: narrativas do encontro**: Editora Devires, 2020.

YORK, Sara Wagner. **TIA, VOCÊ É HOMEM? Trans da/na educação: des(a)fiando e ocupando os "cistemas" de Pós-Graduação**. 2020. 185f. Dissertação (Mestrado em Educação). PPG. UERJ, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://www.btd.uerj.br:8443/bitstream/1/16716/5/Disserta%20c3%a7%20c3%a3o%20-%20Sara%20Wagner%20York%20-%202020%20%20Completa.pdf> Acesso em: 09 jan. 2026.

ZAGO, Luiz Felipe; FARIA, Matheus Aparecido de; BROILO, Rodrigo. Sexualidade, biopolítica e necropolítica: Distinções conceituais e afinidades éticas. **Revista Brasileira de**

Estudos da Homocultura, [S. l.], v. 5, n. 16, p. 309–329, 2022. DOI: [10.31560/2595-3206.2022.16.12663](https://doi.org/10.31560/2595-3206.2022.16.12663). Disponível

em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/rebeh/article/view/12663>. Acesso em: 6 abr. 2025.

7 – Anexos

A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM POLÍTICAS PÚBLICAS PARA
INFÂNCIA E JUVENTUDE
CEAM/UNB



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

(para participação em pesquisa via questionário *online*)

Título da Pesquisa: Saberes de profissionais do Ensino Fundamental – anos finais – sobre diversidade e crianças e adolescentes trans na educação básica pública do Distrito Federal: práticas pedagógicas, empatia e alteridade.

Pesquisadora responsável:

Profa. Dra. Edu Dias da Silva

Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF)

Centro de Estudos Avançados e Multidisciplinares (CEAM)

Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Infância e Juventude (PPGPPIJ)

Universidade de Brasília (UnB)

E-mail: edu_france2004@yahoo.fr

Você está sendo convidada a participar, de forma voluntária, de uma pesquisa acadêmica que busca compreender os conhecimentos e percepções de profissionais da educação sobre diversidade, identidades trans de crianças e adolescentes, e suas relações com práticas pedagógicas, empatia e alteridade no cotidiano escolar.

A participação consiste no preenchimento de um questionário online, com duração estimada de 10 a 15 minutos. As respostas serão armazenadas em ambiente seguro e utilizadas exclusivamente para fins científicos, respeitando a confidencialidade das informações.

Não há riscos físicos envolvidos. No entanto, por se tratar de um tema sensível, algumas perguntas podem provocar desconfortos. A qualquer momento, você poderá interromper sua participação. Os resultados poderão contribuir para reflexões e aprimoramento das práticas educacionais inclusivas no contexto da educação pública do Distrito Federal.

As respostas serão tratadas com absoluto sigilo, sem identificação direta da pessoa respondente. Os dados serão analisados de forma agregada e apresentados apenas em publicações científicas e acadêmicas, sem expor sua identidade.

Sua participação é inteiramente voluntária. Você pode se recusar a responder ou desistir da participação a qualquer momento, sem qualquer prejuízo. Para dúvidas ou mais informações sobre a pesquisa, entre em contato com a pesquisadora responsável pelo e-mail: edu_france2004@yahoo.fr

Consentimento: Ao clicar em "Concordo em participar", você declara que leu e compreendeu as informações acima, e aceita participar da pesquisa de forma livre e esclarecida.

Concordo em participar da pesquisa

Não concordo em participar da pesquisa

B - DIVERSIDADE E INFÂNCIAS TRANS NO ENSINO FUNDAMENTAL

As perguntas a seguir buscam compreender suas percepções, experiências e práticas relacionadas à diversidade e às infâncias trans no contexto da educação pública. Não há respostas certas ou erradas. Responda com sinceridade e à vontade.

BLOCO 1 – Perfil profissional

1. Você atua atualmente como profissional da educação na rede pública do Distrito Federal?

(Tipo: Múltipla escolha)

Sim

Não

2. Função exercida na escola:

(Tipo: Múltipla escolha ou caixa de seleção)

Professora/or de componente curricular

Coordenadora/or pedagógica/o

Psicólogo(a)

Orientadora/or educacional

Outra (especifique): _____

3. Tempo de atuação na educação básica:

(Tipo: Múltipla escolha)

Menos de 1 ano

1 a 5 anos

6 a 10 anos

Mais de 10 anos

4. Possui formação ou participou de cursos sobre diversidade, gênero ou sexualidade?

(Tipo: Múltipla escolha)

Sim, na graduação/licenciatura

Sim, em cursos de formação continuada

Sim, por interesse pessoal (autoformação)

Não

BLOCO 2 – Percepções e saberes sobre diversidade e infâncias trans

5. Como você compreende o conceito de identidade de gênero?

(Tipo: Resposta aberta)

6. Você já teve contato com estudantes trans (crianças ou adolescentes) em sua unidade escolar?

(Tipo: Múltipla escolha)

Sim, diretamente

Sim, indiretamente

Não

Não sei dizer

7. Como avalia sua preparação para lidar com estudantes trans no ambiente escolar?

(Tipo: Escala linear de 1 a 5 – Ex: 1 = nada preparada/o, 5 = muito preparada/o)

8. Quais desafios você percebe no acolhimento de estudantes trans no Ensino Fundamental?

(Tipo: Resposta aberta)

9. Você conhece ou aplica práticas pedagógicas voltadas à valorização da diversidade de gênero e sexualidade? Dê exemplos.

(Tipo: Resposta aberta)

BLOCO 3 – Empatia, alteridade e relações escolares

10. Na sua opinião, como a escola pode promover o respeito às identidades de gênero desde os anos iniciais?

(Tipo: Resposta aberta)

11. Você já presenciou ou interveio em situações de preconceito ou discriminação envolvendo estudantes trans? Como foi?

(Tipo: Resposta aberta)

12. Como você percebe o papel da empatia e da alteridade na sua prática profissional frente à diversidade?

(Tipo: Resposta aberta)

Finalização

13. Gostaria de deixar alguma consideração final, sugestão ou relato relacionado ao tema da pesquisa?

(Tipo: Resposta aberta)