

DA GARANTIA LEGAL AO NÃO PERTENCIMENTO: OS LIMITES DAS POLÍTICAS DE PERMANÊNCIA ESCOLAR PARA TRAVESTIS E MULHERES TRANS EM MATO GROSSO DO SUL

FROM LEGAL PROTECTION TO NON-BELONGING: THE LIMITS OF SCHOOL RETENTION POLICIES FOR TRANSVESTITES AND TRANS WOMEN IN MATO GROSSO DO SUL

DE LA GARANTÍA LEGAL A LA NO PERTENENCIA: LOS LÍMITES DE LAS POLÍTICAS DE PERMANENCIA ESCOLAR PARA TRAVESTIS Y MUJERES TRANS EN MATO GROSSO DO SUL

Fernando Guimarães Oliveira da Silva¹
Claudionor Renato da Silva²

Resumo

Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa de pós-doutorado realizada em uma universidade pública de Goiás, cujo objetivo foi analisar a presença e a ausência de políticas de permanência escolar para travestis e mulheres trans nos documentos oficiais da rede estadual de Mato Grosso do Sul (MS). Fundamentado em perspectivas pós-críticas, o estudo utilizou abordagem bibliográfica e documental, examinando o Plano Estadual de Educação 2014–2025 (PEE/MS), seus relatórios de monitoramento, registros da Assembleia Legislativa (ALEMS) e documentos de uma Coordenadoria Regional de Educação (CRE) que supervisiona 20 escolas em cinco municípios. Identificou-se que todas as unidades atendem estudantes Lésbicas e Gays e, em média, ao menos uma ou duas travestis, mulheres trans ou pessoas não binárias, revelando demanda concreta por políticas específicas. A análise mostrou que, embora gênero, sexualidade, orientação sexual e diversidade apareçam no PEE/MS e o nome social esteja previsto em normas estaduais, tais menções são genéricas e não se convertem em ações efetivas de enfrentamento à transfobia. No âmbito da CRE, observaram-se ausência de programas institucionais e respostas improvisadas diante de situações de violência ou conflito. Conclui-se que a política educacional de MS opera por reconhecimento sobretudo formal, sem assegurar condições de pertencimento, segurança e continuidade escolar para travestis, mulheres trans e pessoas não binárias.

Palavras-chave: Gênero, Políticas educacionais, Permanência escolar, Estudantes trans.

Abstract

This article presents the results of a postdoctoral research project conducted at a public university in Goiás, Brazil, aimed at analyzing the presence and absence of school retention policies for travestis and trans women in the official documents of the state education system of Mato Grosso do Sul (MS). Grounded in post-critical perspectives, the study employed bibliographic and documentary analysis, examining the 2014–2025 State Education Plan (PEE/MS), its monitoring reports, records from the Legislative Assembly (ALEMS), and documents from a Regional Education Coordination Office (CRE) responsible for supervising 20 schools across five municipalities. The findings indicate that all schools serve LGB students and, on average, at least one or two travestis, trans women, or non-binary students, revealing a concrete demand for specific policies. The analysis showed that although the terms gender, sexuality, sexual orientation, and diversity appear in the PEE/MS and the use of a social name is formally regulated, these mentions remain generic and do not translate into effective actions to confront

¹ Fernando Guimarães Oliveira da Silva, fernando.oliveira@uems.br, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5428-2870>.

² Claudionor Renato da Silva, rclaudionor@ufjf.edu.br, Universidade Federal de Jataí. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1693-4804>.



transphobia. Within the CRE, there are no institutional programs or projects, and responses to situations of violence or conflict are improvised. The study concludes that educational policy in MS operates through largely formal recognition, without ensuring belonging, safety, or school continuity for travestis, trans women, and non-binary students.

Keywords: Gender; Educational policy; School retention, Students trans.

Resumen

Este artículo presenta los resultados de una investigación de posdoctorado realizada en una universidad pública de Goiás, cuyo objetivo fue analizar la presencia y ausencia de políticas de permanencia escolar para travestis y mujeres trans en los documentos oficiales de la red educativa del estado de Mato Grosso do Sul (MS). Basado en perspectivas poscríticas, el estudio empleó análisis bibliográfico y documental, examinando el Plan Estatal de Educación 2014–2025 (PEE/MS), sus informes de monitoreo, registros de la Asamblea Legislativa (ALEMS) y documentos de una Coordinación Regional de Educación (CRE) responsable de supervisar 20 escuelas en cinco municipios. Los hallazgos indican que todas las unidades atienden estudiantes LGB y, en promedio, al menos una o dos travestis, mujeres trans o personas no binarias, lo que evidencia una demanda concreta por políticas específicas. El análisis mostró que, aunque los términos género, sexualidad, orientación sexual y diversidad aparecen en el PEE/MS y el uso del nombre social está normado, estas menciones son genéricas y no se traducen en acciones efectivas para enfrentar la transfobia. En el ámbito de la CRE, no existen programas o proyectos institucionales y predominan respuestas improvisadas ante situaciones de violencia o conflicto. El estudio concluye que la política educativa de MS opera mediante un reconocimiento principalmente formal, sin garantizar pertenencia, seguridad o continuidad escolar para travestis, mujeres trans y personas no binarias.

Palabras clave: Género; Políticas educativas; Permanencia escolar; Estudiantes trans.

INTRODUÇÃO

As discussões sobre a permanência escolar de pessoas travestis e transexuais têm revelado as limitações históricas das instituições de ensino em reconhecer e garantir o direito à educação a todos os corpos. Silva e Maio (2017) constatarem essa realidade ao analisarem o caso de uma estudante travesti em uma escola da rede estadual de Mato Grosso do Sul (MS). O vídeo estudado pelo autor e a autora, uma reportagem de 2013, expõe as barreiras impostas ao uso do nome social e do banheiro de acordo com a identidade de gênero, revelando discursos que oscilam entre o apoio tímido e a completa negligência por parte da comunidade escolar (direção, corpo docente e discente) e de órgãos públicos (Ministério Público Estadual). A ausência de reconhecimento e de políticas de permanência fez com que a estudante se sentisse deslocada, questionando a própria possibilidade de concluir a escolarização.

Evento semelhante foi identificado por Silva (2019) em sua pesquisa de doutorado, ao analisar as memórias discursivas de Nicole, uma mulher trans que, diante da falta de acolhimento institucional e familiar durante sua transição de gênero, abandonou a escola aos 13 anos. Casos como o de Nicole e o da estudante da capital demonstram que a evasão escolar de pessoas trans não se dá apenas por fatores individuais, mas como resposta à violência simbólica e institucional que estrutura a escola pública brasileira.

A partir de uma perspectiva foucaultiana, Andrade (2012) compreende o assujeitamento às transfobias institucionais como uma forma de resistência que denuncia a força disciplinadora das instituições. Essa leitura suscita uma inquietação central: até que ponto é humanamente possível suportar a ausência de apoio diante de violências cotidianas e estruturais? Silva (2019) observa que,

embora travestis e mulheres trans adultas retornem à escola com maior segurança e fortalecimento subjetivo, a adolescência como um período marcado pela busca de pertencimento e aceitação, continua sendo uma etapa em que as exclusões familiares e escolares se tornam especialmente insuportáveis.

O denominador comum dessas narrativas é o mesmo: a reprodução social de um ambiente escolar cisheteronormativo (previsão de que todas as pessoas correspondem as suas identidades de gênero e de sexualidades de acordo com suas genitálias) e, com isso, excludente. Tal constatação impõe a necessidade de revisitar esses espaços para compreender se, após avanços no campo dos direitos humanos e educacionais, houve efetivas transformações. No entanto, como adverte Benevides (2025), o contexto atual aponta o contrário: a intensificação de uma agenda antitrans global e a proliferação de notícias falsas sobre identidades de gênero e diversidade sexual têm agravado a perseguição e o desamparo de estudantes trans e de suas famílias: “Depois que as possíveis redes de apoio se esgotam, laços com familiares e amigos se cortam e instituições como escola e rede de saúde negligenciam a sua existência, as tentativas de suicídio emergem” (Benevides, 2025, p. 94).

Diante desse cenário, este estudo parte da hipótese de que os corpos travestis e transexuais seguem sendo invisibilizados nas políticas públicas educacionais do estado de MS. Assim, propôs-se analisar a presença e a ausência de políticas de permanência escolar de travestis e mulheres trans nos documentos oficiais da rede estadual de ensino.

De base pós-crítica, a investigação adota metodologia bibliográfica e documental, examinando o Plano Estadual de Educação (2014–2025), seus relatórios de monitoramento, registros disponíveis no *site* da Assembleia Legislativa de Mato Grosso do Sul (ALEMS) e documentos de uma Coordenadoria Regional de Educação (CRE)³ responsável pela supervisão de escolas em cinco municípios. Constatou-se que, entre as 20 unidades jurisdicionadas, além da presença de estudantes Lésbicas e Gays, existem também, até duas, travestis, mulheres trans ou pessoas não binárias. Desta informação, urge políticas concretas que assegurem a permanência e dignidade educacionais dessas pessoas.

A pesquisa foi desenvolvida na modalidade de estágio pós-doutoral, vinculada à linha de pesquisa Cultura, Identidades e Linguagem nos/em Processos Educacionais, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de <<retirado para a avaliação>> (UF). Seus resultados iniciais indicam que, embora existam dispositivos legais que preveem o respeito à diversidade, a ausência de políticas específicas de permanência ainda perpetua a lógica de exclusão que marca a trajetória escolar de estudantes com identidades transgêneros.

MÉTODO

Paraíso e Meyer (2014) destacam que as pesquisas pós-críticas frequentemente sofrem com rótulos que desqualificam sua validade científica. Abordagens crítico-reflexivas que interrogam o sistema educacional, procurando

³ A SED/MS possui 12 Coordenadorias regionais de educação (CRE) responsáveis pela supervisão das unidades escolares ligadas aos municípios de sua abrangência.

desterritorializar explicações unívocas e totalizantes sobre os efeitos de sentidos que atravessam currículos e subjetividades, têm sido alvo de ataques no campo da educação. Perspectivas inspiradas em Deleuze, Guattari, Foucault, entre outros(as) autores(as), são cotidianamente questionadas e desacreditadas sob o argumento de que a presença do sujeito (pesquisador(a) ou participante) comprometeria a “objetividade” da pesquisa.

Nesse mesmo movimento, Gastaldo (2014) argumenta que a produção de conhecimento situada no âmbito das teorias pós-críticas insere-se nas micropolíticas do cotidiano. Para a autora, o uso de ferramentas de investigação flexíveis não elimina o rigor metodológico; ao contrário, exige que o(a) pesquisador(a), mesmo imerso(a) nas relações que compõem seu objeto, mantenha consistência analítica ao produzir, coletar e interpretar dados.

É nesse horizonte teórico que se inscreve o presente estudo, interessado em interrogar e problematizar o ambiente educacional criado pela rede estadual de ensino para a permanência de pessoas trans e não binárias. Parte-se da compreensão de que o uso de expressões genéricas nas propostas pedagógicas, nos planos curriculares e nos documentos oficiais inclusive no PEE, não garante, por si, que políticas de permanência estejam sendo efetivamente construídas. Ao contrário, narrativas totalizantes ancoradas em discursos de inclusão e equidade podem operar como estratégias de silenciamento. Dizer que essas pessoas “estão incluídas” não assegura que processos de exclusão e expulsão deixem de atravessá-las.

O apagamento de suas presenças nos documentos institucionais materializa, assim, estratégias de macropolítica do poder que regulam quem pode ou não estudar e construir projetos de vida por meio da educação pública. Nesse sentido, as ausências são, elas mesmas, significativas e revelam modos de gestão de corpos, identidades e pertencimentos.

Maknamara e Paraíso (2013, p. 42) observam que o pensamento pós-crítico resulta das influências do “[...] pós-modernismo, do pós-estruturalismo e das filosofias da diferença, bem como dos estudos culturais, pós-colonialistas, pós-marxistas, multiculturalistas, ecológicos, étnicos e dos estudos feministas e de gênero sobre teorizações, pesquisas e práticas no campo educacional”. Essas influências tensionam concepções naturalizadas de cultura e desafiam as instituições a reconhecerem os modos pelos quais distribuem legitimidade entre os sujeitos que as frequentam. Nesse sentido, cabe problematizar: que cultura é essa que permeia e sustenta a ausência de reconhecimento de corpos trans e não binários no ambiente escolar?

Trata-se de uma cultura marcada por práticas machistas, sexistas e misóginas que estruturam relações sociais e, sobretudo, pavimentam trajetórias de privilégio ao longo da escolarização. A noção de passabilidade, nesse contexto, torna-se um operador analítico relevante: quais condições são oferecidas (ou negadas) para que estudantes trans e não binários circulem, permaneçam e tenham reconhecida sua dignidade nas instituições educativas? O exame dos documentos oficiais revela-se, portanto, uma estratégia para tensionar limites e desafiar a aparente neutralidade das políticas educacionais.

Metodologicamente, recorreu-se à pesquisa documental como recurso para reunir e analisar um conjunto de documentos. Para Bardin (1979), esse tipo de investigação envolve três etapas: (1) a pré-análise, (2) a organização do material e (3) a análise dos dados coletados. A pré-análise demanda o delineamento dos

objetivos, a elaboração de um plano de trabalho, a seleção das fontes e a formulação de hipóteses. Procedimentos adotados neste estudo para orientar o tratamento dos documentos sob a ótica das teorias pós-críticas.

Na etapa de organização do material, foram examinados: o Plano Estadual de Educação 2014–2025 (PEE/MS), seus relatórios de monitoramento, o site da Assembleia Legislativa (ALEMS) e informações provenientes de uma Coordenadoria Regional de Educação (CRE) responsável pela supervisão de escolas em cinco municípios.

A pesquisa documental foi planejada com o intuito de identificar, nos documentos analisados, a presença ou ausência de termos que remetessem a pessoas travestis e trans, sendo que as não binárias, apareceram no campo investigado. Esses termos funcionaram como dispositivos de busca para localizar indicações de autorização ou permissão institucional para tratar das demandas desses grupos. Diante da recorrente inexistência de tais expressões, foram incorporadas buscas secundárias com as categorias “gênero”, “sexualidades”, “orientação sexual” e “diversidades”, visando aproximar temas que pudessem abrir brechas para a discussão da permanência desses corpos no âmbito das unidades escolares da região investigada.

RESULTADOS

O PEE de MS tem vigência entre os anos de 2014-2025, construído por representantes, titulares e suplentes, de diferentes organizações governamentais e não governamentais vinculadas à educação. Essas diferentes frentes que participaram do processo de construção do PEE/MS tiveram que se basear no Plano Nacional de Educação (PNE). Os descritores utilizados foram os seguintes: 1) gênero; 2) orientação sexual; 3) sexualidade; 4) diversidade.

Quadro 1 – Termos no PEE/MS

Pontos pesquisados	Termos pesquisados			
	Gênero	Orientação sexual	Sexualidade	Diversidade
Relação com o tema	8	1	2	16
Sem relação com o tema	4 (Gêneros textuais)	-	-	-

Fonte: elaborado pelo autor, 2025.

O quadro 1 constata que a palavra sexualidade aparece pouquíssimas vezes e diversidades tem aparecido mais que os termos gênero e sexualidades. O termo diversidade geralmente aparece associado às palavras étnico-raciais, culturais e geracionais. Chama a atenção, porque o termo não se encontra associado a gênero e sexualidades. Isso se deve, de acordo com Klein (2015), aos eventos que antecederam a elaboração dos planos de educação por parte das três esferas de governo. Por mais que os eventos da Conferência Nacional de Educação (CONAE), em 2010, consideraram a relevância da inclusão de temas ligados a gênero e sexualidades no âmbito eixo Eixo VI, intitulado: Justiça social, educação e trabalho: inclusão, diversidade e igualdade; lideranças parlamentares e religiosas, em 2014, manifestaram-se vorazmente “[...] para que esta “ideologia

de gênero” não fosse incorporada no PNE e nos subsequentes Planos Estaduais e Municipais de Educação, tornando-se este certamente um dos assuntos centrais e mais polêmicos na sua tramitação tanto em nível nacional como em níveis estaduais e municipais” (Klein, 2015, p. 151).

Em mesma medida, Viana e Bortolini (2020, p. 3) demonstraram as disputas em torno de questões de gênero nos PEE de 24 estados brasileiros para entender “[...] a inserção parcial, a omissão ou o veto dessas dimensões nos planos nos dão indícios do quanto e de que forma esses temas foram negociados na elaboração das políticas educacionais no âmbito dos estados e do Distrito Federal”. No nosso estado segundo os autores, nota-se a explicitação do gênero como direitos humanos articuladas com outras temáticas que podem assegurar uma discussão pautada na redução de desigualdades vividas por mulheres e pessoas LGBTI+. Mesmo diante de avanços conservadores no âmbito dos PEE analisados, Viana e Bortolini (2020) entendem que a presença destes termos em muitos documentos só foi possível por conta da existência de grupos e pesquisas no nosso país que levam o debate dos direitos de pessoas LGBTI+ associado ao direito à educação.

O próprio conceito e uso do gênero também está em disputa. Ou seja, apesar do alarde e do impacto provocados pela supressão da menção direta ao gênero no Plano Nacional de Educação, mais da metade dos planos de educação, ainda que de formas bastante distintas, inseriu questões relativas à agenda das mulheres, sob uma perspectiva de gênero, na sua redação final. Vários estados comprometem-se com o enfrentamento das discriminações sociais em geral e alguns com o acolhimento de várias dimensões do gênero e da diversidade sexual em distintos níveis e modalidades de ensino [...] (Viana, Bortolini, 2020, p. 19).

Vale considerar que o termo “ideologia de gênero” não é uma criação do campo dos estudos de gênero, mas relaciona fortemente com uma criação fantasiosa e delirante para gerar desinformação e desestabilização moral em pessoas que desconhecem sobre o assunto. Um movimento, neste caso, que também afetou o estado de MS. Requer, com isso, entender como essas questões afetam estudantes travestis e transexuais.

A busca, neste caso, se fez pertinente para problematizar como as pautas ligadas às pessoas trans e travestis poderiam ser incorporadas pelo pensamento de diversidade de gênero e de sexualidades no âmbito do PEE/MS. Abaixo segue considerações sobre as metas do PEE/MS e as estratégias eleitas para coloca-las em práticas.

A meta 7 é: - Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as médias nacionais para o IDEB. É reproduzido as metas alcançadas em anos anteriores como um norte para que as unidades atinjam ou ultrapassem. Nesse sentido, é notório reconhecer que os processos educativos para ser de qualidade precisam gerar um fluxo maior de permanência e conclusão. No caso de

estudantes de diferentes grupos sociais, o problema antes ligava-se às dificuldades de acesso.

Reconhecido o direito à educação mesmo com tantas limitações que o país tem para atender a todas as pessoas com uma educação de qualidade, ainda assim temos pessoas que não estão tendo acesso a uma educação socialmente referenciada no pertencimento dos(as) estudantes da educação básica. As péssimas condições da política educacional brasileira para gerir um fluxo de permanência com qualidade, impede que as estudantes travestis e mulheres trans tenham um fluxo educacional com projetos concretos e firmes de conclusão da escolarização. Deste modo, Guizzo e Felipe (2016) apontam que o fato de o campo de pesquisas de gênero e sexualidades terem se ampliado nos últimos anos, não significa que a adoção e políticas eficazes se constroem sozinhas ou que tenham força para permanecer como necessárias em diferentes momentos: “Isso, entretanto, não é garantia de mudanças em relação aos comportamentos preconceituosos e discriminatórios que ainda acontecem nas escolas (e em outros espaços culturais e sociais)”.

As autoras vão além e indicam que o tema precisa ser foco constante de questionamento e problematização, propondo dois âmbitos de discussão da política educacional: a do campo das legislações e da formação de professores(as):

Para que haja um trabalho efetivo nas escolas de Educação Básica, é preciso não somente que as temáticas em questão sejam incluídas em documentos legais (pareceres, orientações e/ou legislações), mas que haja investimento em formações docentes (tanto iniciais quanto continuadas) que sejam articuladas a gênero e sexualidades, para que aconteça o desencadeamento de discussões e debates em torno delas (Guizzo; Felipe, 2016, p. 488).

Deste modo, não podemos dizer que o documento do PEE (2014-2024) seja totalmente alheio às demandas da população travestis e transexual uma vez que há apontamento da implantação e desenvolvimento de políticas de prevenção à violência nas escolas. Sendo que essas violências ocorram, tendo como parâmetro de motivação a identidade de gênero e de sexualidades da população LGBTQIA+. No que se refere à estratégia, na meta 7 encontra-se três que utilizam dos termos gênero, sexualidade e orientação sexual.

7.33 implantar e desenvolver, até o segundo ano de vigência do PEE-MS, políticas de prevenção e combate à violência nas escolas, com capacitação dos profissionais da educação para atuarem em ações preventivas junto aos (às) estudantes na detecção das causas como: violência doméstica e sexual, questões étnico-raciais, de gênero e de orientação sexual, para a adoção das providências adequadas, promovendo e garantindo a cultura de paz e um ambiente escolar dotado de segurança para a comunidade;

Mesmo que de forma ainda tímida, o documento reconhece que, para garantir uma educação de qualidade, é imprescindível abordar questões

relacionadas aos demarcadores sociais das diferenças presentes entre os(as) estudantes. Nesse sentido, a aposta institucional tem se concentrado na promoção de uma cultura de paz no interior das unidades de ensino. Tal diretriz, contudo, suscita um tensionamento: uma escola que reproduz, silencia ou normaliza violências LGBTfóbicas dificilmente poderá assegurar um ambiente verdadeiramente seguro para toda a comunidade escolar, conforme orienta a estratégia 7.33.

O que se questiona, aqui, é o modo como a LGBTfobia e suas múltiplas expressões atravessadas pelas especificidades de cada sujeito que compõe a sigla, demanda um tratamento que não pode ser reduzido a categorias genéricas de violência escolar. Nos permite problematizar a própria ideia de “violência” enquanto categoria unificada, evidenciando que discursos normativos sobre segurança e convivência tendem a apagar assimetrias de poder que constituem corpos e identidades de maneira diferenciada.

Reconhecer isso implica assumir que situações de transfobia não podem ser analisadas nem tratadas no mesmo horizonte interpretativo que outros conflitos escolares, pois produzem marcas políticas e subjetivas específicas. Portanto, a elaboração de políticas e práticas efetivas exige deslocar explicações totalizantes, interrogando os regimes de verdade que sustentam desigualdades e naturalizam determinadas existências como desvios ou ameaças. Somente nesse gesto de desestabilização crítica é possível construir uma cultura escolar comprometida com o reconhecimento das diferenças e com a produção de condições de vida seguras, afirmativas e não violentas.

Dando continuidade à presença de termos ligados ao gênero e à sexualidade, observa-se a estratégia 7.34:

7.34 promover e garantir a formação continuada dos profissionais da educação, incluindo gestores e servidores das secretarias de educação, sobre: direitos humanos, promoção da saúde e prevenção das DST/Aids, alcoolismo e drogas, em sua interface com as questões de gênero e sexualidade, questões étnico-raciais, geracionais, situação das pessoas com deficiência, na vigência do PEE-MS;

O uso do conceito “interface” permite estabelecer conexões entre o que ocorre no cenário social e o conteúdo escolar. Para isso, a formação dos(as) profissionais da educação representa um locus imprescindível para qualificar a permanência de estudantes LGBTI+, mulheres, indígenas, pessoas negras e quilombolas... o que pode ser problematizado dentro de um recorte interseccional pelo(a) docente em sala de aula.

E, com o objetivo de tornar tais temas, um assunto de mobilização constante das unidades de ensino, o PEE também possibilita com pouquíssimas menções aos termos gênero, sexualidade e orientação sexual, o trabalho pedagógico de sensibilização da violência LGBTfóbica consoante aos direitos humanos como sendo um tema que mais incorpora as discussões de permanência e conclusão da escolarização de pessoas travestis, transexuais e não binárias. E continua, na última estratégia com este recorte:

7.35 elaborar e distribuir, em parceria com os órgãos competentes, material didático para educadores(as), estudantes e pais e/ou responsáveis sobre: direitos humanos, promoção da saúde e prevenção das DST/Aids, alcoolismo e drogas, em sua interface com as questões de gênero e sexualidade, questões étnico-raciais e geracionais;

A diferença entre a estratégia 7.34 e 7.35 refere-se aos processos formativos de educadores(as) e outros profissionais da educação como também contribuir para a criação de materiais didáticos. Preocupa a forma como as discussões de gênero, sexualidades, raça e aspectos geracionais tem sido trazido na estratégia com o tom de prevenção de DST/AIDS. Em muitos casos, ressoa o retorno de um tempo em que a educação sexual mais simbolizava uma preocupação essencialista e biologicista que uma dinâmica biopsicossocial de desenvolvimento das propostas educativas de entendimento da sexualidade e do gênero dimensionadas no contexto social dos(as) alunos(as) (Vieira; Matsukura, 2017).

Outra meta com o termo gênero foi a 16. Esta meta relaciona-se com a formação dos(as) profissionais do magistério da educação básica, sendo: “formar, em nível de pós-graduação, 60% dos(as) professores(as) da educação básica, até o último ano de vigência deste PEE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino”.

Interessante foi a de propor que as temáticas de gênero e outros aspectos da diversidade estivessem previstos como assuntos a serem foco do processo de formação continuada docente, sendo que para isso, as estratégias foram:

16.2. articular com as IES públicas e privadas a oferta, na sede e/ou fora dela, de cursos de formação continuada, presenciais e/ou a distância, com calendários diferenciados, para educação especial, gestão escolar, educação de jovens e adultos, educação infantil, educação escolar indígena, educação no campo, educação escolar quilombola e educação e gênero, a partir do primeiro ano de vigência do PEE-MS (PEE/MS, 2014-2025);

É pertinente reconhecer que, de modo recorrente, as discussões sobre gênero tendem a restringir-se às relações entre homens e mulheres, reduzindo a complexidade dos marcadores que atravessam os corpos e suas formas de existir. Essa discussão acerca do caráter fixo atribuído às identidades de gênero de homens e mulheres cis emerge também na forma como as políticas educacionais têm incorporadas as agendas de gênero das mulheres, tal como analisam Viana e Bortolini (2020). Essa redução evidencia um enquadramento normativo que, ao ser absorvido pelos planos de educação, reforça a ideia de que o gênero se limita a uma dicotomia estável e coerente, apagando a complexidade das experiências que extrapolam o binarismo e reproduzindo, assim, regimes de inteligibilidade normativa.

A impossibilidade de tratar a sexualidade de maneira ampla no documento circunscrevendo-a, como o PEE/MS, a uma concepção estritamente biológica do

corpo, contribui para um silenciamento institucional diante das situações de LGBTfobia ocorridas nas unidades de ensino de MS. Essa operação discursiva não é neutra: ao despolitizar a sexualidade e relegá-la ao campo da biologia, apagam-se os conflitos, desigualdades e regimes de verdade que produzem determinadas vidas como mais vulneráveis à violência.

Furlin (2021) observa que as políticas públicas de gênero passaram a ser incorporadas pelas instituições estatais no início do século XXI, especialmente com a ascensão de governos de esquerda, como os do Partido dos Trabalhadores. Todavia, questiona-se a própria institucionalização dessas políticas, revelando como, ao mesmo tempo em que ampliam espaços de reconhecimento, também delimitam os contornos do que pode ser dito, pensado e legitimado. Assim, quando a sexualidade é autorizada apenas sob o viés biológico, reafirma-se um regime de normatividade que invisibiliza sujeitos LGBTI+ e reduz a potência crítica das políticas de gênero, dificultando a construção de respostas efetivas às violências que atravessam suas experiências escolares.

Segundo Furlin (2021), as políticas públicas voltadas para questões de gênero partem do entendimento de que o Estado não é neutro, mas atua diretamente na configuração das relações sociais e políticas entre os gêneros. Por essa razão, tais políticas devem assumir o compromisso de enfrentar desigualdades e injustiças que historicamente marcam as relações entre homens e mulheres. Inserem-se em um cenário mais amplo de ações destinadas a ampliar a qualidade de vida da população, garantindo o exercício pleno da cidadania.

A partir dessa afirmação, é possível reconhecer que o campo no qual se definem as políticas educacionais é atravessado por disputas amplas de poder. Desse modo, torna-se relevante problematizar por que termos que identificam grupos socialmente vulnerabilizados – como travestis e pessoas trans – permanecem ausentes desses documentos. A inclusão desses marcadores não é meramente semântica: ela expressa a capacidade das políticas públicas de reconhecer quem pode ser enunciado, quem pode ser inteligível e, portanto, quem é passível de ser protegido nos termos analíticos de Butler (2015), na obra *Quadro de guerra*: quando a vida é passível de luto.

Butler (2015) afirma que ser conhecido é distinto de ser reconhecido. Quando somos apenas conhecidos, nossa existência é tolerada e admitida sem que isso provoque qualquer deslocamento nas normas ou nas instituições. Já o reconhecimento implica uma virada ética e política: nossas vidas passam a ser compreendidas como dignas de proteção, e, a partir disso, as políticas se reorganizam para garantir condições de existência, manutenção e continuidade dessas vidas.

Transpondo essa reflexão para o campo da política educacional, o reconhecimento de corpos travestis, trans e não binários significa incluí-los como sujeitos das políticas públicas de permanência, o que demanda ações pedagógicas e institucionais efetivas para garantir sua segurança, combater a transfobia e ampliar sua permanência escolar. Sem esse reconhecimento, esses sujeitos não são alvo das políticas; são apenas conhecidos; isto é, mencionados ou tolerados,

mas não considerados na formulação das estratégias que sustentam sua permanência, dignidade e proteção.

Sob uma butleriana, essa diferença entre conhecer e reconhecer evidencia como os regimes discursivos produzem vidas mais ou menos legíveis, mais ou menos protegidas. Reconhecer implica transformar as estruturas; conhecer, apenas mantê-las como estão.

Entretanto, quando tais sujeitos não aparecem, produz-se uma forma de apagamento que limita o próprio escopo das políticas educacionais. Sob uma perspectiva pós-estruturalista, essa ausência não deve ser lida como lacuna accidental, mas como efeito de regimes discursivos que regulam o que pode ser dito, visto e legitimado. Assim, mesmo que a presença de travestis e pessoas trans nas unidades de ensino seja um fato concreto, sua não nomeação impede o desenvolvimento de práticas pedagógicas sensíveis às suas demandas, reforçando a invisibilidade e restringindo possibilidades de ação transformadora.

Os documentos de monitoramento do PEE/MS, por sua vez, apresentam informações relevantes para compreender tanto o que foi efetivamente realizado quanto o que ainda precisa ser enfrentado. A comissão responsável pelo acompanhamento bianual das metas sistematiza esses dados, e o quadro a seguir estabelece uma correspondência entre as metas alcançadas e o ano em que seu cumprimento foi identificado. Esses registros, embora fundamentais, também revelam os limites institucionais de uma política que avança em certos aspectos, mas ainda necessita tensionar seus próprios silenciamentos para promover uma educação comprometida com a pluralidade das existências.

O relatório de monitoramento referente ao período de 2023-2025 encontra-se em fase de elaboração. Mas, é possível observar que o cumprimento das metas 7.33, 7.34 e 7.35 do PEE/MS permaneceu em grande parte "Em andamento", sendo apenas a 7.33 concluída entre 2017-2020 segundo o relatório.

No site da Assembleia Legislativa de MS

O termo de busca utilizado, em um primeiro momento, foi: nome social. O Estado possui a Resolução n. 2.800, de 19 de novembro de 2013, que dispõe sobre o registro do nome social de travestis e mulheres trans nos documentos escolares. Contudo, o documento apresenta uma contradição ao referir-se à estudante travesti e transexual utilizando o artigo masculino, conforme se observa em: "Art. 3º O estudante travesti ou transexual deve manifestar, por escrito, seu interesse pelo registro do nome social no ato da matrícula ou no decorrer do ano letivo" (Mato Grosso do Sul, 2013, p. 34, grifos meus).

A mesma incoerência persiste na Resolução n. 3.443, de 17 de abril de 2018, que reproduz integralmente o dispositivo de 2013 sem corrigir a inadequação referente ao uso do artigo masculino para designar a identidade de gênero de travestis e transexuais. Ressalte-se, no entanto, que em outras passagens a resolução utiliza a expressão "a pessoa travesti ou transexual", evidenciando inconsistências internas no próprio documento normativo.

Ao utilizar, em um segundo momento, os termos travestis e transexuais no mecanismo de busca, foram identificados diversos eventos e ações políticas

destinadas a essa população, desde regulamentações sobre o nome social até conferências destinadas a discutir suas condições de acesso e direitos em distintas áreas de políticas sociais. Ainda assim, tais iniciativas, quando confrontadas com o texto das resoluções, revelam um tensionamento característico das disputas discursivas que estruturam as políticas públicas.

Sob uma perspectiva de questionamento e problematização, a permanência do artigo masculino para referir-se a travestis e transexuais não constitui apenas um equívoco linguístico, mas um efeito de regimes normativos que insistem em reinscrever essas identidades em matrizes de inteligibilidade cisnormativas. Vale abrir um espaço para discutir o termo cisnormatividade. Segundo Bonassi (2017, p. 19-20), o conceito de cisnorma:

[...] foi pensado a partir da utilização do termo cisgênero, a data de sua aparição é incerta. Cisgênero é uma palavra cunhada na década de 1990 e difundida no ciberativismo ativismo realizado pela internet, principalmente por pessoas trans e não binárias. Designa pessoas que se identificam única e exclusivamente com o sexo/gênero que lhes foi atribuído ao nascimento. A junção de cisgênero a palavra norma evidencia a legitimidade que é atribuída pelos saberes e poderes que regulamentam e normalizam a sexualidade, como a religião, a biomedicina o direito.

Nomear é produzir realidade. Nesse sentido, quando o Estado utiliza um artigo que contraria a identidade de gênero das pessoas que busca proteger, reafirma, ainda que involuntariamente, hierarquias de reconhecimento que mantêm certos corpos em condições de menor legitimidade. Assim, mesmo diante de avanços institucionais, observa-se que o reconhecimento pleno continua condicionado por práticas discursivas que precisam ser continuamente problematizadas e deslocadas.

Bento (2014) analisa essa discussão sobre o avanço das políticas públicas para pessoas travestis e transexuais sob dois vieses: o da cidadania precária e o da gambiarra legal. No primeiro caso, a autora indica que há um paradoxo de inclusão e de exclusão. Aponta, com isso, que no campo legal, as instituições garantem um direito, em muitos casos, negado globalmente como o uso do nome social. E, em contrapartida, o da gambiarra legal como um segundo viés, que Bento (2014, p. 12) entende que as legislações não alteram “[...] substancialmente nada na vida da população mais excluída da cidadania nacional”.

Buscas na CRE

A proposta de contato com a CRE, mostrou-se indispensável para compreender o funcionamento institucional das políticas de gestão da educação e as possíveis iniciativas voltadas à inclusão de travestis e mulheres trans nas escolas dos municípios sob sua jurisdição. Buscou-se identificar se existiam, no âmbito das unidades escolares e da CRE, ações específicas de enfrentamento à transfobia e de promoção de práticas pedagógicas que assegurem a permanência e o pertencimento dessas estudantes.

Segundo informações obtidas, há, em média, ao menos duas travestis ou mulheres trans matriculadas em cada unidade escolar. Essa informação foi importante para entender como se realiza ações que geram maiores possibilidades de êxito educacional para essas pessoas. Foi possível acessar duas questões pertinentes a este debate: o uso do nome social e o do banheiro de acordo com a identidade de gênero. Observou-se que embora o uso do nome social esteja assegurado, a orientação dada é de que essas estudantes utilizem os banheiros destinados a funcionários(as) e professores(as) ou de pessoas com deficiência (PCD).

Muitos estudos e pesquisas apontam que o maior imbróglio vivido por estudantes travestis e transexuais tem sido a questão do uso do banheiro feminino. Dentre eles, Cruz (2011) apresentou, em 2011, que a maioria das gestoras de escolas públicas de uma região do Estado de São Paulo utilizavam a estratégia do banheiro de funcionários(as) e de professores(as) para resolver qualquer dissonância oriunda de questionamentos sobre o tema por parte da comunidade escolar. Causa impacto observar que um tema que já deveria ter sido vencido, ainda permanece como pauta dos movimentos sociais que atuam em defesa de direitos de pessoas travestis e transexuais.

Em 2023, mais recentemente, a Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA, 2023) publicou nota técnica. O documento traz diferentes marcos legais, mitos, estigmas, pânico morais criados por frentes religiosas dentre outros pontos relevantes para motivar que as pessoas passem a informar do tema, elaborando recomendações de tratamento da situação nas instituições.

O problema que mais entrava a discussão segundo a ANTRA (2023, p. 9) é que o objetivo principal não tem a ver com a resolução do assunto, mas o de continuar com práticas de “[...] segregar, patrulhar e garantir a hegemonia de um determinado grupo em relação a outro visto como imediatamente inferior. No caso específico de pessoas trans, o machismo, o cissexismo e a transfobia funcionam como esse mecanismo de controle de acesso aos espaços sociais”. Como consequência:

Proibir a utilização do banheiro de acordo com a identidade e expressão de gênero nos espaços públicos pode gerar consequências adversas para a saúde física e mental das pessoas trans, uma vez que a negação do acesso ao banheiro faz com que pessoas trans e travestis evitem utilizar banheiros públicos, ocasionando a retenção intencional de urina e fezes por períodos prolongados, como durante a jornada de trabalho, o que aumenta o risco do desenvolvimento de doenças no trato urinário. Existem, ainda, pessoas trans e travestis que ingerem uma menor quantidade de água para reduzir a ida aos banheiros em locais públicos. Essa atitude acarreta graves consequências à saúde das pessoas transexuais, levando-as a desenvolver problemas urinários e renais (ANTRA, 2023, p. 11).

A medida, ainda que apresentada como provisória, de direcionar o uso do banheiro de funcionários(as) ou de PCD para estudantes trans, sob o argumento de mediação de conflitos, acaba por reforçar a segregação simbólica e negar o

direito ao reconhecimento social. Tal prática situa essas alunas em uma zona liminar de não pertencimento, ou mesmo de desumanização, conforme analisado por Fanon (2008). Em vez de amparar, a solução provisória redefine fronteiras de circulação, reiterando a lógica de que certos corpos devem ser deslocados, ocultados ou mantidos à margem para preservar a normalidade cisnormativa.

Por essa razão, as recomendações da ANTRA (2023) convergem para a abolição definitiva de qualquer forma de hierarquia destinada a organizar a circulação de corpos a partir de uma perspectiva biologicista ou, como teoricamente tem sido produzido por estudiosas travestis e trans, o *císter* sexo-gênero (York, Oliveira e Benevides, 2020). A proposta envolve reconhecer que nem todas as pessoas se expressam conforme convenções sociais que pressupõem a obrigatoriedade de alinhamento entre identidades de gênero e genitálias. Trata-se de deslocar o foco das normas que classificam, restringem e disciplinam corpos para práticas institucionais que ampliem possibilidades de existência e assegurem condições de vida dignas.

Nesse sentido, algumas recomendações podem ser destacadas, conforme a Nota Técnica da ANTRA (2023), com vistas a orientar a formulação de estratégias no âmbito do sistema estadual de ensino de MS. Essas recomendações tensionam modelos tradicionais de gestão escolar e apontam para a necessidade de políticas que rompam com lógicas de silenciamento e exclusão, permitindo que as instituições reconheçam, e não apenas tolerem, a diversidade de expressões de gênero presentes em seus espaços.

- i) sempre que possível, seja viabilizada a instalação de banheiros de uso individual independente de gênero para além dos já existentes masculinos e femininos nos espaços públicos; ii) realizadas campanhas de conscientização sobre o direito à autodeterminação de gênero das pessoas trans e suas garantias; iii) assim como a possibilidade da fixação de cartazes informando se tratar de espaços seguros e inclusivos para todas as pessoas [...] (ANTRA, 2023, p. 29)

Constatou-se que não há programas, projetos ou serviços específicos ofertados pela gestão regional ou pelas gestões das unidades escolares voltados à promoção da diversidade de gênero e ao enfrentamento da transfobia. Essa ausência institucional revela uma política do não fazer, pode-se entender como uma espécie de omissão ativa, que perpetua o silenciamento e contribui para a vulnerabilidade educacional e formativa de estudantes trans no espaço escolar.

Foi identificado também, segundo informações da CRE que, as ações ocorrem quando as unidades identificam alunos(as) que solicitam que os(as) professores(as) e demais funcionários(as) não os chamem pelo nome civil, mas por um nome escolhido pelo(a) aluno(a). Em casos como estes, a própria unidade orienta como fazer esta solicitação com a anuência de responsáveis pelo(a) aluno(a). Algo notado pela CRE, é o aumento de estudantes que solicitam o uso de nome social por se identificarem pessoas não binárias. Nestes casos, não há orientação normativa da rede para atuar, seguindo os mesmo protocolos que da

Resolução referida para pessoas travestis e transexuais. Aponta para uma novidade que precisa ser ponderada no âmbito da discussão.

No que se refere ao questionamento sobre as ações desenvolvidas para eliminar LGBTfobia das unidades de ensino, a informação obtida foi a de que não são desenvolvidas ações mais amplas, apenas nos casos em que ocorrem conflitos, piadas, *bullying* e formas de violências como um protocolo a ser realizado com toda e qualquer situação que ocorre dentro da unidade. Carece, neste caso, de se pensar da especificidade de cada tipo de violência para o devido tratamento, considerando que esse tratamento universal pode invisibilizar as demandas enfrentadas por este público para na unidade permanecer.

O que se observa são ações mais amplas de prevenção de conflitos e formas de violência, mas nada oficial voltado para uma mobilização da unidade contra a transfobia ou LGBTfobia. Neste caso, a presença de programas e projetos de formação podem ser incorporados às orientações e diretrizes contidas no PEE/MS. Essas constatações impactam diretamente as condições de permanência e as trajetórias educacionais dessas estudantes. De um lado, evidenciam a dificuldade da escola em lidar pedagogicamente com preconceitos e violências simbólicas de caráter transfóbico; de outro, denunciam a incapacidade estrutural das políticas públicas de assegurar um ambiente seguro, de reconhecimento e de aprendizagem significativa. Como analisa Bento (2014), a escola tende a reproduzir a gramática cisheteronormativa do Estado, na qual a diferença de gênero é tratada como desvio e consubstancialmente patológica, e não como expressão legítima da pluralidade/diversidade humana.

A Coordenadoria de Psicologia Educacional (COPEDE), vinculada à Superintendência de políticas educacionais (SUPED), da Secretaria de Estado de Educação de MS (SED/MS) possui documentos norteadores dos fluxos institucionais das unidades de ensino ligadas à rede estadual sobre como agir diante de casos de violências. Denominado de **Violência entre estudantes** (SED/MS, 2022), na sua segunda edição, o documento nomeia algumas formas de violência, tais como: direta (física e verbal) e indireta (socioemocional e *bullying*). No entanto, não faz menção a formas de violências vividas por pessoas LGBTI+. Dando a entender que a especificidade dessa violência é de tratada no mesmo grupo das outras formas de violências.

Autora de vários dossiês de assassinatos de pessoas travestis, mulheres trans, homens trans e pessoas transmasculinas, Benevides (2024) organiza vários dados ano a ano para a ANTRA. Assusta o fato de que, em 2024, ao trazer os dados de 2023, diz que “não existe uma política educacional que garanta a permanência e o sucesso de estudantes trans dentro de todas as unidades de ensino em todos os ciclos” (Benevides, 2024, p. 25). A fim de entender os desdobramentos dessa afirmativa no campo das agendas das políticas educacionais, a dissertação de Barros (2021) destaca avanços e retrocessos no campo das políticas educacionais.

O estudo evidencia avanços importantes no reconhecimento da violência contra estudantes LGBTI+ como tema de políticas públicas educacionais ao mapear casos de violência em escolas municipais de Picos-PI. Barros (2021)

mostra como as instituições (inclusive por meio de Organizações da sociedade civil de interesse público e iniciativas de base comunitária) começam a dar visibilidade às desigualdades vividas por pessoas LGBTI+. O que representa uma ruptura com a cultura escolar tradicionalmente cisnormativa.

Esse esforço reflete segundo a autora, uma virada no sentido de problematizar a heteronormatividade e transformar espaços escolares em lugares de promoção da dignidade, pertencimento e pluralidade identitária. No entanto, Barros (2021) também revela os limites e retrocessos desses avanços. A continuidade dessas iniciativas em Picos/PI, foi interrompida em 2019, comprometendo o monitoramento e a consolidação de políticas de permanência e proteção para estudantes LGBTI+. Além disso, essa visibilidade pode ser entendida como parcial, pois permanece condicionada à mediação externa com a presença de entidades de interesse público e instituições de ensino superior (IES) locais, movimentando a discussão em busca da criação e o fortalecimento de parcerias que, nem sempre, geram mudanças estruturais permanentes no sistema educacional público.

Requer entender, então, que o Estado de MS por meio de suas secretarias e coordenadorias de educação precisam assumir a responsabilidade pela eliminação de barreiras educacionais para estudantes LGBTI+ para si. Coaduna com a proposta de Arroyo (2011) ao propor a conjugação das políticas educacionais com o reconhecimento das desigualdades educacionais ligadas a públicos específico do âmbito das diferenças. Dentre muitos questionamentos trazidos pelo autor que deveriam ser pensadas como diretrizes para os(as) formuladores(as) de políticas públicas e gestão da educação, temos: “As desigualdades escolares são reduzidas a capacidades desiguais dos alunos, responsabilizando-os pelas desigualdades escolares” (Arroyo, 2011, p. 84).

Essa redução das desigualdades escolares aos alunos se acentua ao estarem chegando às escolas os(as) filhos(as) dos coletivos populares, os mais desiguais. Das políticas, da gestão e das análises se têm esperado que equacionem as desigualdades dos alunos e apontem mecanismos de sua correção. Nessa visão as desigualdades não são das escolas. Estas são apenas o locus onde os desiguais se mostram desiguais. Às análises de políticas cabe mostrar que relação política reproduzem essas tentativas de responsabilizar os coletivos feitos desiguais por suas desigualdades e pelas da nação e do sistema escolar. (Arroyo, 2011, p. 85).

Segundo o autor, desconsiderar a diferença latente de nossos(as) alunos(as) no processo de formulação das políticas educacionais se faz porque sempre pensamos, ao longo de inúmeras décadas, no ideal de aluno(a), escola, currículo, direito, educação, cidadania... em um contexto apenas de abstração e não de realidade: “Sem rostos. Sem sujeitos históricos, concretos, contextualizados. Nessa concepção se avança em um ideal de igualdade tão abstrato e descontextualizado que os diferentes feitos desiguais terminarão ficando de fora” (Arroyo, 2011, p. 88). Há duas questões apontadas pelo autor que merecem destaque nesta análise.

A primeira é a de que o conservadorismo ganha terreno político nos debates, porque esta concepção de política educacional lança toda pluralidade identitária de nossos(as) alunos(as) no universalismo abstrato e igualitário. Por outro lado, esta visão invisibiliza os desiguais e vai tratando-os com políticas de inclusão ao invés de políticas de reconhecimento. Paralelamente à questão de travestis e mulheres trans estudantes, Arroyo (2011) entende que a dimensão social da educação marcada por desigualdades que a escola e o sistema educacional reproduzem, mas não combatem.

Trata-se de uma perspectiva em política educacional útil para pensar o reconhecimento das demandas educacionais de travestis e mulheres trans no sistema educacional. Deste modo, é possível transitar da esfera da necessidade formal para um esforço mais amplo de desmontar regimes de invisibilidade e exclusão social do direito à educação. Um alerta para os limites das políticas de educação, quando elas não se articulam a transformações estruturais de desigualdade social como bem aponta Arroyo (2011).

Vale destacar que esta articulação entre políticas educacionais e a redução das desigualdades de travestis e mulheres trans, sugere um risco concreto: mesmo com políticas efetivas de redução da transfobia, se o Estado mantiver lógicas hegemônicas de currículo, normalização social e distribuição desigual de recursos, tais medidas podem tornar-se simbólicas. Ou melhor, sem garantir efetivo reconhecimento das diferenças dessas pessoas, conseqüentemente não se observará alterações significativas na lógica de exclusão que as políticas educacionais fazem com esses corpos.

CONCLUSÃO

Os resultados da pesquisa demonstram que, embora o Estado de MS disponha de dispositivos legais que mencionam gênero, diversidade e o uso do nome social, tais previsões normativas permanecem insuficientes para garantir a permanência e o reconhecimento pleno de estudantes travestis, mulheres trans e, também porque não dizer, pessoas não binárias. A análise documental do PEE/MS (2014–2025), de seus relatórios e das resoluções que regem a rede estadual de ensino evidencia que a presença desses termos não se traduz em políticas estruturadas e articuladas, mas opera mais como marca discursiva de inclusão simbólica do que como garantia material de direitos.

Assim, o objetivo central do estudo, a lembrar: identificar presenças e ausências nas políticas de permanência, foi alcançado, indicando lacunas que comprometem a efetividade das ações educacionais.

A discussão também revelou que as disputas em torno da inclusão de gênero e sexualidades nos planos educacionais intensificadas pelo avanço de pautas conservadoras, impactam diretamente a formulação e operacionalização de políticas destinadas às populações trans. Mesmo quando expressões como gênero e diversidade aparecem no documento, elas geralmente são associadas a perspectivas biologicistas ou a agenda das mulheres cis, reduzindo a complexidade das experiências que ultrapassam o binário e reforçando o

enquadramento normativo. Verifica-se que a ausência de travestis e mulheres trans nos documentos não é mero esquecimento, mas efeito de regimes de verdade que definem quem pode ser reconhecido e quem permanece apenas conhecido, nos termos de Butler (2015).

Outro objetivo alcançado pela pesquisa foi a análise dos fluxos institucionais da CRE, onde se constatou que, embora exista um número expressivo de estudantes trans matriculadas, as práticas de acolhimento são improvisadas, restritas ao âmbito da gestão escolar e orientadas majoritariamente por demandas pontuais. A medida recorrente de encaminhar estudantes trans ao banheiro de funcionários(as) ou de PCD, apresentada como solução transitória, revela uma política de segregação simbólica e reforça o sistema sexo-gênero, conforme discutido pela ANTRA (2023). Tal cenário confirma que as ações institucionais operam mais pela lógica do “não fazer” do que pelo reconhecimento ativo das diferenças, perpetuando a vulnerabilidade escolar dessas estudantes.

As análises comparativas com pesquisas como a de Barros (2021) e as reflexões sobre desigualdades educacionais propostas por Arroyo (2011) permitem afirmar que as políticas educacionais de MS permanecem ancoradas em um universalismo abstrato que desconsidera os sujeitos concretos da escola pública. Mesmo com alguns avanços discursivos, como a incorporação formal do nome social, o sistema educacional ainda reproduz o conservadorismo e a normatização que sustentam desigualdades históricas. As políticas tornam-se simbólicas quando não enfrentam as estruturas que reproduzem violência, exclusão e evasão escolar, especialmente para corpos que não performam a cisheteronormatividade.

Diante disso, conclui-se que o desafio não está apenas em ampliar a presença de termos nos documentos oficiais, mas em produzir uma mudança estrutural (porque não dizer radical) que reconheça as narrativas, necessidades e demandas de travestis, mulheres trans e pessoas não binárias como parte constitutiva do direito à educação. O estudo reafirma que políticas de permanência efetivas requerem ações formativas contínuas, revisões normativas precisas, mecanismos de proteção institucional, produção de materiais didáticos e práticas pedagógicas que tensionem a cisheteronormatividade escolar. Assim, o reconhecimento, por sua vez, distinto de mera visibilidade, emerge como condição indispensável para que essas estudantes tenham não apenas acesso, mas pertençam e concluam sua trajetória educacional com dignidade.

REFERÊNCIAS

Andrade, L. N. de. (2012). *Travestis na escola: assujeitamento ou resistência à ordem normativa*. Fortaleza. 279f. Tese (Doutorado).

Associação Nacional de Travestis e Transexuais. (2023). *Nota técnica sobre direitos humanos e o direito dos banheiros: Vencendo a narrativa do apartheid de gênero que impede as pessoas transgêneras do acesso à cidadania no uso dos banheiros e demais espaços segregados por gênero*. Brasil, Antra.



- Arroyo, M. (2011). Políticas educacionais: igualdade e diferenças. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Porto Alegre, v. 27, n. 1, p. 83-94.
- Bardin, L. (1979). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Barros, E. M. R. M. (2021). *Políticas educacionais de combate às violências contra estudantes LGBT nas Escolas Municipais de Picos-PI*. Presidente Prudente, 151 f. Dissertação (Mestrado).
- Benevides, B. (2024). *Dossiê: assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras em 2023*. Brasília: Distrito Drag; ANTRA.
- Benevides, B. (2025). *Dossiê: assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras em 2024*. Brasília, Distrito Drag; ANTRA.
- Bento, B. (2014). Nome social para pessoas trans: cidadania precária e gambiarra legal. *Contemporânea*, São Carlos, v. 4, n. 1, p. 165-182.
- Bonassi, B. C. (2017). *Cisnorma: acordos societários sobre o sexo binário e cisgênero*. Florianópolis, 123f. Dissertação (Mestrado).
- Brasil. (2014). *Lei nº 4.621*, de 22 de dezembro de 2014. Campo Grande, 22 dez. 2014.
- Butler, J. (2015). *Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto*. Rio de Janeiro.
- Cruz, E. (2011). Banheiros, travestis, relações de gênero e diferenças no cotidiano da escola. *Rev. de psicologia política*, Trindade, v. 11, n. 21, p.73-90.
- Fanon, F. (2008). *Peles negras, máscaras brancas*. Salvador.
- Furlin, N. (2021). Do gênero à “ideologia de gênero” no campo das políticas educacionais: apontamentos teóricos, históricos e políticos. *Práxis educacional*, Vitória da Conquista, v. 17, n. 44, p. 465-487.
- Gastaldo, D. (2012). Prefácio - Pesquisador/a desconstruído/a e influente? Desafios a articulação teoria-metodologia nos estudos pós-críticos. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (Org.). *Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza, 312p.
- Guizzo, B. S.; Felipe, J. (2016). Gênero e sexualidade em políticas contemporâneas: entrelaces com a educação. *Roteiro*, Joaçaba, v. 41, n. 2, p. 475-490.
- Klein, R. (2015). Questões de gênero e sexualidade nos planos de educação. *Coisas de gênero*, São Leopoldo, v. 1, n. 2, p. 145-156.

- Maknamara, M.; Paraíso, M. A. (2013). Pesquisas pós-críticas em educação: notas metodológicas para investigações com currículos de gostos duvidosos. *Revista da FAEEBA*, Salvador, v. 22, n. 40, p. 41-53.
- Meyer, D. E.; Paraíso, M. A. (Org.). (2012). *Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza.
- Mato Grosso do Sul. (2013). *Resolução SED n. 2.800*, de 19 de novembro de 2013. Campo Grande: SED.
- Mato Grosso do Sul. (2018). *Resolução n. 3.443*, de 17 de abril de 2018. Campo Grande: SED.
- Secretaria de Estado de Educação. (2022). *Documento norteador: violência entre estudantes*. Campo Grande: SED.
- Silva, F. G. O. da. (2019). *Vidas precárias de estudantes trans: educação, diferenças e projetos de vidas possíveis*. Maringá, 170f. Tese (Doutorado).
- Silva, F. G. O. da; Maio, E. R. (2017). Discursos entre perspectivas e resistências em relação às estudantes travestis nas escolas. *Nuances*, Presidente Prudente, v. 28, n. 1, p. 147-166.
- Vianna, C.; Bortolini, A. (2020). Discurso antigênero e agendas feministas e lgbt nos planos estaduais de educação: tensões e disputas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 46.
- Vieira, P. M.; Matsukura, T. S. (2017). Modelos de educação sexual na escola: concepções e práticas de professores do ensino fundamental da rede pública. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 69, p. 453-474.
- York, S. W./Gonçalves Junior, S. W. P.; Oliveira, M. R. G.; Benevides, B. (2020). *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 28, n. 3, p. 1-12.

Como referenciar este artigo:

SILVA, Fernando Guimarães Oliveira da; SILVA, Claudionor Renato da. Da garantia legal ao não pertencimento: os limites das políticas de permanência escolar para travestis e mulheres trans em Mato Grosso do Sul. *Revista Eletrônica de Educação (REVEDUC)*, São Carlos, v. 20, n. 01, e701304, 2026. e-ISSN: 1982-7199. DOI: <https://doi.org/10.14244/reveduc.v20i1.7013>

Submetido em: 04/12/2025

Aprovado em: 20/02/2026

Publicado em: 30/07/2026



Processamento e editoração: Equipe Editorial da REVEDUC

Revisão: Luan Angelino Ferreira,

Tradução em inglês: Noili Demanan

