

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E
PRÁTICAS EDUCATIVAS**

**GESTÃO ESCOLAR, GÊNERO E SEXUALIDADE: PRÁTICAS E
DOCUMENTOS NORMATIVOS OFICIAIS NAS ESCOLAS ESTADUAIS
DE PONTA PORÃ-MS**

SILVANA MORAES DA SILVA EGUTI

**DOURADOS
2026**

SILVANA MORAES DA SILVA EGUTI

**GESTÃO ESCOLAR, GÊNERO E SEXUALIDADE: PRÁTICAS E
DOCUMENTOS NORMATIVOS OFICIAIS NAS ESCOLAS ESTADUAIS
DE PONTA PORÃ-MS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Formação de Professores e Práticas Educativas.

Orientadora: Profa. Dra. Cássia Cristina Furlan

Discente: Silvana Moraes da Silva Eguti

**DOURADOS
2026**

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**GESTÃO ESCOLAR, GÊNERO E SEXUALIDADE: PRÁTICAS E
DOCUMENTOS NORMATIVOS OFICIAIS NAS ESCOLAS ESTADUAIS
DE PONTA PORÃ-MS**

Autora: Silvana Moraes da Silva Eguti

COMISSÃO JULGADORA:

Profa. Dra. Cássia Cristina Furlan - UFGD (Orientadora)

Profa. Dra. Josiane Peres Gonçalves - UFMS (Membro Titular Externo)

Profa. Dra. Andréia Nunes Militão - UFGD (Membro Titular Interno)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

E32g Eguti, Silvana Moraes Da Silva

GESTÃO ESCOLAR, GÊNERO E SEXUALIDADE: PRÁTICAS E DOCUMENTOS
NORMATIVOS OFICIAIS NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE PONTA PORÃ-MS [recurso
eletrônico] / Silvana Moraes Da Silva Eguti. -- 2026.

Arquivo em formato pdf.

Orientadora: Profa. Dra. Cássia Cristina Furlan .

Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal da Grande Dourados, 2026.

Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:

<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

1. Gestão Escolar. 2. Gênero. 3. Sexualidade. 4. Práticas Educativas. I. Furlan, Profa. Dra.
Cássia Cristina. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.

AGRADECIMENTO

Agradeço à Instituição de Ensino e ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados e ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Gênero, Sexualidade e Interseccionalidades (EducaGenS), que me acolheram e possibilitaram a concretização deste sonho acadêmico.

À minha orientadora, professora Cássia Cristina Furlan, pela parceria, companheirismo e receptividade. Pelas conversas sinceras, cheias de cuidado e carinho nos momentos mais difíceis, que acalmaram meu coração mesmo diante das lágrimas e do desespero.

A todas e todos as/os professoras/es do Mestrado, meu profundo agradecimento pela dedicação, pelo compromisso com a educação e pela forma generosa com que compartilharam seus conhecimentos e experiências. Cada aula, cada orientação e cada diálogo contribuíram para ampliar minha visão acadêmica e fortalecer meu percurso formativo.

Aos meus pais, Lurdes e Claudomiro, meu maior alicerce, durante esse percurso acadêmico não mediram esforços para me ajudar e incentivar cada etapa; e aos meus irmãos Rubens e Leandro.

Ao meu marido, Naor, e ao meu filho, Davi, pelo amor, pelas contribuições diárias e pelo companheirismo. Pela compreensão diante das minhas ausências físicas, especialmente nos finais de semana em que precisei priorizar os estudos.

À minha parceira de direção, Lurdes, que assumiu sozinha as atribuições do cargo em tantos momentos em que precisei me ausentar. Aos colegas de trabalho, que acompanharam de perto essa caminhada, oferecendo apoio, paciência e força no dia a dia.

Aos gestores e gestoras que gentilmente aceitaram participar das entrevistas, cedendo tempo, atenção e compartilhando suas experiências e vivências, fundamentais para a concretização desta pesquisa.

E às amigas Rose, Myrella, Cássia, Luana e Kedma, presentes que a vida acadêmica me deu. Juntas, compartilhamos alegrias, angústias, ansiedades e esperanças. Foram companheiras de estrada, de risos e lágrimas, e deixaram lembranças que permanecerão vivas na memória e no coração.

RESUMO

A prática da gestão escolar no trato das questões de gênero e sexualidade tem sido atravessada por desafios pedagógicos, institucionais e sociopolíticos que impactam o cotidiano das escolas públicas. Inserida no campo da Educação, Formação de Professores e Práticas Educativas, esta pesquisa parte do seguinte problema de pesquisa: como as/os gestoras/es das escolas estaduais de Ponta Porã/MS compreendem e significam suas ações frente às temáticas de gênero e sexualidade no cotidiano da gestão escolar? Nessa perspectiva, o objetivo geral consiste em analisar de que modo essas compreensões se constituem e se expressam nas práticas de gestão, considerando o contexto das escolas investigadas. Como objetivos específicos, propõe-se: examinar os documentos normativos estaduais que orientam o trabalho das equipes diretivas na rede pública de ensino de Mato Grosso do Sul; compreender como as/os responsáveis pela condução institucional abordam a temática nas práticas cotidianas dos espaços educativos; refletir sobre os sentidos atribuídos pelas/os participantes à relevância do debate acerca de gênero e sexualidade nos contextos formativos; e analisar as percepções das/os dirigentes quanto aos impactos da legislação vigente na promoção e garantia dos direitos das/os estudantes da rede estadual de ensino. O estudo fundamenta-se nos Estudos Feministas Decoloniais e adota uma abordagem qualitativa, desenvolvida em três movimentos investigativos: revisão bibliográfica, análise documental de normativas educacionais do Estado de Mato Grosso do Sul e pesquisa narrativa, com entrevistas semiestruturadas e interlocuções autoetnográficas. Participaram da pesquisa quinze gestoras/es escolares, cujas narrativas foram analisadas à luz da análise de discurso. Os resultados evidenciam um descompasso entre o reconhecimento formal da diversidade nos documentos normativos e sua materialização nas práticas escolares, ainda marcadas por abordagens difusas, reativas e pouco estruturadas. Observam-se lacunas formativas, silenciamentos institucionais, a presença de preconceitos naturalizados, tensões nas relações com as famílias e a comunidade escolar e desafios na implementação de políticas voltadas à diversidade, fatores que limitam a efetivação da gestão democrática. Por outro lado, emergem práticas de acolhimento, diálogo e mediação que indicam possibilidades de tensionamento dessas normatividades e de construção de ações mais inclusivas. Conclui-se que a gestão escolar constitui um espaço estratégico e tensionado, cuja prática exige o reconhecimento do caráter político da educação, o fortalecimento de processos formativos contínuos e o compromisso com ações orientadas pela equidade, pela justiça social e pela transformação das relações no espaço educativo.

Palavras-chave: Gestão Escolar. Gênero. Sexualidade. Práticas Educativas.

ABSTRACT

The practice of school management in addressing issues of gender and sexuality has been shaped by pedagogical, institutional, and sociopolitical challenges that affect the daily life of public schools. Situated within the field of Education, Teacher Education, and Educational Practices, this study is guided by the following research problem: how do school administrators in state schools in Ponta Porã, Mato Grosso do Sul, understand and assign meaning to their actions regarding gender and sexuality within the everyday context of school management? From this perspective, the general objective is to analyze how these understandings are constituted and expressed in management practices, considering the context of the investigated schools. The specific objectives are: to examine the state normative documents that guide the work of school leadership teams in the public education system of Mato Grosso do Sul; to understand how those responsible for institutional management approach gender and sexuality in everyday educational practices; to reflect on the meanings attributed by participants to the relevance of debates on gender and sexuality within educational contexts; and to analyze school leaders' perceptions regarding the impacts of current legislation on the promotion and guarantee of students' rights in the state school system. The study is grounded in Decolonial Feminist Studies and adopts a qualitative approach developed through three investigative movements: bibliographic review, documentary analysis of educational regulations from the State of Mato Grosso do Sul, and narrative research based on semi-structured interviews and autoethnographic interlocations. Fifteen school administrators participated in the study, and their narratives were analyzed through discourse analysis. The findings reveal a mismatch between the formal recognition of diversity in normative documents and its materialization in school practices, which remain marked by diffuse, reactive, and weakly structured approaches. The study also identified gaps in professional training, institutional silencing, the presence of naturalized prejudices, tensions in relationships with families and the school community, and challenges in implementing diversity-oriented policies, factors that limit the realization of democratic school management. On the other hand, practices of welcoming, dialogue, and mediation emerged as possibilities for challenging these normative constraints and fostering more inclusive actions. It is concluded that school management constitutes a strategic and contested space whose practice requires recognition of the political nature of education, the strengthening of continuous professional development processes, and a commitment to actions guided by equity, social justice, and the transformation of relationships within educational spaces.

Keywords: School Management. Gender. Sexuality. Educational Practices.

RESUMEN

La práctica de la gestión escolar en el tratamiento de las cuestiones de género y sexualidad ha estado atravesada por desafíos pedagógicos, institucionales y sociopolíticos que impactan la cotidianidad de las escuelas públicas. Inserta en el campo de la Educación, Formación Docente y Prácticas Educativas, esta investigación parte del siguiente problema de investigación: ¿cómo las/os gestoras/es de las escuelas estatales de Ponta Porã/MS comprenden y significan sus acciones frente a las temáticas de género y sexualidad en el cotidiano de la gestión escolar? Desde esta perspectiva, el objetivo general consiste en analizar de qué modo estas comprensiones se constituyen y se expresan en las prácticas de gestión, considerando el contexto de las escuelas investigadas. Como objetivos específicos, se propone: examinar los documentos normativos estatales que orientan el trabajo de los equipos directivos en la red pública de enseñanza de Mato Grosso do Sul; comprender cómo las/os responsables por la conducción institucional abordan la temática en las prácticas cotidianas de los espacios educativos; reflexionar sobre los sentidos atribuidos por las/os participantes a la relevancia del debate acerca de género y sexualidad en los contextos formativos; y analizar las percepciones de las/os dirigentes respecto a los impactos de la legislación vigente en la promoción y garantía de los derechos de las/os estudiantes de la red estatal de enseñanza. El estudio se fundamenta en los Estudios Feministas Decoloniales y adopta un enfoque cualitativo, desarrollado en tres movimientos investigativos: revisión bibliográfica, análisis documental de normativas educativas del Estado de Mato Grosso do Sul e investigación narrativa, con entrevistas semiestructuradas e interlocuciones autoetnográficas. Participaron en la investigación quince gestoras/es escolares, cuyas narrativas fueron analizadas a la luz del análisis del discurso. Los resultados evidencian un desajuste entre el reconocimiento formal de la diversidad en los documentos normativos y su materialización en las prácticas escolares, aún marcadas por enfoques difusos, reactivos y poco estructurados. Se observan vacíos formativos, silenciamientos institucionales, presencia de prejuicios naturalizados, tensiones en las relaciones con las familias y la comunidad escolar, además de desafíos en la implementación de políticas orientadas a la diversidad, factores que limitan la efectivización de la gestión democrática. Por otro lado, emergen prácticas de acogida, diálogo y mediación que indican posibilidades de tensionar estas normatividades y construir acciones más inclusivas. Se concluye que la gestión escolar constituye un espacio estratégico y tensionado, cuya práctica exige el reconocimiento del carácter político de la educación, el fortalecimiento de procesos formativos continuos y el compromiso con acciones orientadas por la equidad, la justicia social y la transformación de las relaciones en el espacio educativo.

Palabras clave: Gestión Escolar. Género. Sexualidad. Prácticas Educativas.

LISTA DE SIGLAS

AJA-MS	Projeto Avanço do Jovem na Aprendizagem
AMPARE	Programa de Promoção da Cultura de Paz na Escola
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CF	Constituição Federal
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretaria de Educação
CRE 11	Coordenadoria Regional de Educação
CRMS	Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FADEB/MS	Fundação de Apoio e Desenvolvimento à Educação Básica de Mato Grosso do Sul
FEEMS	Fórum Estadual de Educação do Mato Grosso do Sul
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTQIAPN+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Queer, Intersexuais, Assexuais, Pansexuais e Não-binárias “+” outras variações
MESP	Movimento Escola Sem Partido
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ONU	Organização das Nações Unidas
PEE-MS	Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PY	Paraguai
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REREMS	Regimento Escolar da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul
SEAPE	Serviço Especializado de Apoio ao Processo Educativo
SED-MS	Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul
SNE	Sistema Nacional de Educação
SNOE	Sistema de Notificações Escolares
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Gênero das/os participantes.....	84
Figura 2	Relação entre gênero e cargos ocupados pelas equipes gestoras.....	85
Figura 3	Autodeclaração de raça/cor e faixa etária das/os gestoras/es.....	86
Figura 4	Titulação acadêmica das/os gestoras/es entrevistados.....	87
Figura 5	Principais desafios apontados na função de diretora/o escolar.....	91

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Caracterização das/os participantes.....	40
Quadro 2	Identificação e perfil de gestão autoevidenciados.....	41
Quadro 3	Representantes da Comissão Estadual para elaboração do PEE/MS.....	71
Quadro 4	Estratégias com perspectiva de gênero e sexualidade na Meta 7- PEE/MS..	74
Quadro 5	Menções dos termos “gênero” e “sexualidade” no Regimento Escolar do MS.....	81
Quadro 6	Prática da APM, Colegiado e Grêmio na gestão escolar e participação da Comunidade.....	88
Quadro 7	Existência de políticas ou diretrizes relacionadas à diversidade de gênero e sexualidade na escola.....	92
Quadro 8	Medidas adotadas pela gestão escolar para garantir segurança e respeito a estudantes LGBTQIA+ no ambiente escolar.....	94
Quadro 9	Protocolos adotados pela gestão escolar para lidar com casos de discriminação, bullying ou assédio relacionados a gênero e sexualidade.....	97
Quadro 10	Formação continuada em gênero e sexualidade.....	100
Quadro 11	Falas das/os gestoras/es sobre a formação de gênero e sexualidade.....	101
Quadro 12	Sobre a abordagem de gênero e sexualidade no currículo escolar.....	104
Quadro 13	Situações desafiadoras, aprendizados e parcerias externas.....	107
Quadro 14	Manifestações de gênero e sexualidade percebidas pelas/os gestoras/es.....	111
Quadro 15	Interações entre estudantes sobre gênero e sexualidade.....	113
Quadro 16	Diálogo com as famílias e comunidade escolar.....	117
Quadro 17	Panorama das ações e perspectivas futuras das escolas quanto à diversidade de gênero e sexualidade.....	120
Quadro 18	Categorias Emergenciais no contexto escolar.....	124

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	14
INTRODUÇÃO	17
2 CAMINHOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS	29
2.1 FEMINISMOS DECOLONIAIS COMO FERRAMENTA DE ANÁLISE: (RE)PENSAR GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO.....	29
2.2 PERCURSOS INVESTIGATIVOS.....	33
2.3 CONTEXTO HISTÓRICO, SOCIAL E ECONÔMICO DA CIDADE DE PONTA PORÃ-MS.....	47
3 GESTÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DO GÊNERO E SEXUALIDADE	54
3.1 GESTÃO ESCOLAR: PRINCÍPIOS E FUNÇÕES NO CONTEXTO DA DEMOCRACIA.....	55
3.2 A FORMAÇÃO COMO CHAVE PARA UMA ATUAÇÃO CONSCIENTE.....	58
3.3 GÊNERO, SEXUALIDADE, INTERSECCIONALIDADES E AS DISPUTAS CONTEMPORÂNEAS NO CAMPO EDUCACIONAL.....	60
4 GESTÃO ESCOLAR, GÊNERO(S), SEXUALIDADE(S) E (DE)COLONIALIDADES: ENTRE DOCUMENTOS, SILÊNCIOS E POSSIBILIDADES NA/PARA ATUAÇÃO DE DIRETORAS/ES ESCOLARES.....	67
4.1 DOCUMENTOS NORMATIVOS DO MS: LUTAS E DISPUTAS PELA TEMÁTICA NO CONTEXTO BRASILEIRO CONSERVADOR.....	69
4.1.1 Plano Estadual de Educação do MS: disputas no contexto regional e na cidade de Ponta Porã/MS	70
4.1.2 Diretrizes Pedagógicas 2025 da Rede Estadual de Ensino do MS.....	76
4.1.3 Manual para Gestores e Regimento Escolar da Rede Estadual de Ensino: interlocuções com as realidades escolares.....	78
5 PRÁTICAS DA GESTÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DE PONTA PORÃ: PERCEPÇÕES, DESAFIOS E LACUNAS	84
5.1 ANÁLISE DO PERFIL DAS/OS GESTORAS/ES PARTICIPANTES DA PESQUISA	84
5.2 GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR.....	87
5.3 PRÁTICAS DA GESTÃO ESCOLAR DIANTE DAS QUESTÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE	90
5.4 A (FALTA DE) FORMAÇÃO PARA O TRABALHO COM AS TEMÁTICAS.....	100
5.5 EXPERIÊNCIAS, APRENDIZADOS E PARCERIAS EXTERNAS	107
5.6 FAMÍLIAS, COMUNIDADES E OS DESAFIOS ÀS COLONIALIDADES DE	

GÊNERO	116
5.7 POSSIBILIDADES DECOLONIAIS E CAMINHOS PARA A VALORIZAÇÃO DAS DIVERSIDADES	120
5.8 CATEGORIAS EMERGENTES E URGÊNCIAS NO ENFRENTAMENTO DAS QUESTÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE	123
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	126
7 REFERÊNCIAS.....	130
FONTES DOCUMENTAIS.....	140
APÊNDICE A	142
APÊNDICE B.....	149
APÊNDICE C	150
APÊNDICE D	152

APRESENTAÇÃO

Início o processo de escrita desta dissertação tecendo narrativas que ancoram e dão substância à constituição da gestora, professora, pesquisadora e mãe que mergulha no mundo acadêmico procurando preencher lacunas formativas e inquietações que perpassam tanto a atuação profissional quanto as experiências e desafios enfrentados no cotidiano.

Nesse sentido, apresento nas primeiras páginas que compõe essa pesquisa, minha trajetória, como educadora. Os caminhos do ser educadora começaram a tomar forma em 2005, ainda na fase final do Ensino Médio, a partir de uma conversa com a professora Celeida. Minha professora de Arte no 3º ano, ela marcou um momento importante da minha trajetória, especialmente por ter atravessado um período de incertezas sobre o futuro.

Na ocasião, ela comentou que o curso de Artes Visuais seria ofertado em Ponta Porã/MS, destacando tratar-se de uma área promissora, com poucas/os profissionais formadas/os na região e amplas possibilidades de inserção profissional. Até então, à docência não figurava entre minhas primeiras escolhas; meu desejo era cursar Psicologia.

Entretanto, as condições concretas de acesso ao ensino superior tornavam esse projeto inviável naquele momento. A oferta mais próxima do curso localizava-se em Dourados, exigindo mudança de cidade e custos com moradia e transporte que não eram compatíveis com a realidade econômica da minha família.

Diante desse cenário, o curso de Artes Visuais apresentou-se como uma alternativa possível. Apesar de ser pago, era ofertado no próprio município e possuía mensalidades mais acessíveis. Com a nota obtida no Enem, conquistei uma bolsa pelo Programa Universidade para Todos (PROUNI), ingressando na graduação e iniciando também atividades de monitoria junto a estudantes que necessitavam cursar componentes curriculares pendentes.

Em 2008, ainda durante a formação inicial, fui convidada (por indicação da coordenação do curso) a assumir aulas de Arte em uma escola estadual no distrito de Sanga Puitã, em Ponta Porã - MS. Assim, mesmo antes da conclusão da licenciatura, iniciei minha trajetória docente no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio.

Os primeiros anos de docência foram marcados por desafios intensos. A falta de experiência e de inserção plena no contexto escolar tornava complexa a condução das questões metodológicas e pedagógicas. Contudo, a prática cotidiana, aliada ao avanço na formação acadêmica, permitiu que eu aprendesse com os erros e amadurecesse profissionalmente, construindo maior domínio teórico e segurança nas aulas.

Em 2010, assumi concurso na rede municipal de ensino, passando a atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa transição exigiu um processo significativo de adaptação, pois até então minha experiência estava voltada às turmas maiores.

Mesmo após a efetivação na rede municipal, permaneci atuando como docente convocada na rede estadual, com carga horária dividida entre as duas instituições. Continuei na mesma escola onde havia iniciado minha trajetória em 2008, e em 2013 conquistei a efetivação na rede estadual por meio de concurso público, permanecendo nas turmas já acompanhadas.

Embora a licenciatura tenha surgido inicialmente como um “plano B”, foi na convivência cotidiana com as/os estudantes que me reconheci na profissão. O vínculo construído por meio da escuta ativa, das conversas sobre projetos de vida e da proximidade com a comunidade escolar despertou em mim o interesse pela gestão, especialmente pela possibilidade de ampliar ações educativas para além da sala de aula.

Em 2015, mudanças na legislação estadual instituíram novos critérios para a gestão democrática nas escolas, incluindo processos formativos e avaliações para docentes interessados em concorrer à direção escolar.

Naquele momento, eu estava gestante e não tinha a intenção de assumir funções gestoras. Ainda assim, diante da necessidade da escola de preencher as vagas destinadas à formação, inscrevi-me e participei de todas as etapas exigidas. Apesar da aprovação, optei por não concorrer ao pleito eleitoral em virtude da maternidade e me afastei temporariamente.

Após retornar da licença-maternidade, em 2016, fui convidada a assumir a função de diretora adjunta em uma escola estadual da região central de Ponta Porã, iniciando a atuação na gestão escolar em 2017. A chegada a uma comunidade até então desconhecida constituiu-se em um desafio significativo, mas também oportuniza construir relações baseadas no respeito e na escuta, permitindo conhecer o território sem preconceções.

Novas alterações legislativas ocorreram em 2019, redefinindo os processos de seleção de gestores/as escolares e estabelecendo indicações diretas em escolas integrais. Em 2020, a unidade em que eu atuava passou a integrar esse modelo e permaneci na função por indicação da Coordenadoria Regional de Educação e da Secretaria Estadual de Educação.

Com a promulgação, em 2023, da Lei nº 6.113, as escolas integrais voltaram a participar do processo eleitoral democrático para escolha da gestão escolar. Foi nesse contexto que participei do pleito e, juntamente com minha chapa, fui eleita, consolidando um percurso que teve início por convite, passou por indicação e se fortaleceu por meio da participação democrática. Atualmente, minha trajetória na gestão escolar soma mais de oito anos como diretora adjunta na mesma instituição.

Ao longo desse percurso, presenciei diversas situações envolvendo preconceito, constrangimentos e violências simbólicas relacionadas às questões de gênero e sexualidade. Em muitos momentos, a ausência de formação específica dificultou intervenções mais assertivas, revelando lacunas tanto na formação inicial quanto nas propostas formativas oferecidas pelas redes de ensino.

A inexistência de disciplinas ou cursos voltados à temática contribuiu para práticas pedagógicas pouco sensíveis à diversidade, reforçando invisibilizações e exclusões que afetam especialmente estudantes LGBTQIAPN+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Queer, Intersexuais, Assexuais, Pansexuais e Não-binárias “+” outras variações) e outros grupos historicamente marginalizados.

A inserção no Programa de Pós-Graduação em Educação e o contato com os Estudos Feministas Decoloniais possibilitaram ampliar a compreensão crítica acerca dessas experiências, evidenciando como a invisibilidade de determinadas identidades constitui uma forma de violência simbólica.

Reconhecer tais processos tornou-se fundamental para compreender o papel da gestão escolar na construção de práticas educativas mais inclusivas e o compromisso com a educação das/os estudantes. Assim, esta pesquisa emerge do entrelaçamento entre vivência profissional e reflexão acadêmica, buscando problematizar os desafios e possibilidades da atuação gestora frente às questões de gênero e sexualidade no contexto escolar.

Dessa forma, ao reconhecer que minha trajetória profissional e pessoal se entrelaça às inquietações que mobilizam esta pesquisa, torna-se necessário deslocar o olhar da experiência vivida para a construção de uma problematização científica situada.

As reflexões emergentes do cotidiano da gestão escolar não se encerram em narrativas individuais, mas revelam tensões estruturais que atravessam a educação pública contemporânea, especialmente no que se refere às questões de gênero e sexualidade.

É nesse movimento de passagem, do vivido ao investigado, que se insere a presente dissertação, cuja Introdução apresenta a delimitação do tema, o problema de pesquisa, os objetivos e os caminhos teórico-metodológicos que orientam a análise proposta.

INTRODUÇÃO

Partindo do reconhecimento de que toda produção de conhecimento é situada histórica, social e política, esta pesquisa desloca o olhar da experiência vivida na gestão escolar para a construção de uma problematização acadêmica acerca das relações entre gestão, gênero, sexualidade e práticas educativas no contexto da educação pública.

Nessa perspectiva, a escola é compreendida não apenas como um espaço destinado à transmissão de conteúdo ou ao cumprimento de normativas institucionais, mas como um espaço de formação humana, produção de saberes e construção das relações sociais.

Conforme destaca Paro (2002), a educação constitui um processo de apropriação da cultura humana e de constituição do sujeito histórico, assumindo, portanto, um caráter intrinsecamente político e democrático.

Desse modo, a função social da escola ultrapassa dimensões meramente administrativas e técnicas, envolvendo o compromisso com a formação crítica, com a convivência democrática e com o reconhecimento das múltiplas formas de existência que constituem o espaço escolar.

Tal compreensão torna-se ainda mais significativa no âmbito das escolas públicas, que atendem, majoritariamente, crianças, adolescentes e adultos oriundos das classes trabalhadoras, marcados por diferentes experiências sociais, culturais e identitárias.

Nesse contexto, reconhecer a função social e ética da escola implica compreender seu compromisso com a promoção da justiça social, com a garantia do direito à educação e com a construção de práticas educativas pautadas no respeito às diferenças e na valorização dos sujeitos que compõem a comunidade escolar.

As questões de gênero(s) e sexualidade(s), assim como outros marcadores identitários, como raça, etnia e classe social, integram os processos de constituição das identidades e das experiências humanas, ultrapassando perspectivas binárias e normativas.

Nesse contexto, as instituições escolares constituem importantes espaços de socialização e interação, tornando-se espaços nos quais as expressões identitárias das/os estudantes podem ser reconhecidas, potencializadas ou silenciadas.

A gestão escolar assume, portanto, papel relevante na construção de práticas educativas comprometidas com o reconhecimento e o respeito às diferentes formas de existência, expressão e pertencimento que compõem o espaço escolar, contribuindo para a valorização das múltiplas identidades presentes na comunidade educativa.

O Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (PEE/MS, 2014) reconhece que a diversidade presente no estado exige a construção de políticas educacionais capazes de

considerar as especificidades dos diferentes grupos sociais, assegurando condições de acesso, permanência e êxito escolar.

Nessa perspectiva, o documento destaca que a população sul-mato-grossense é constituída por ampla diversidade social, cultural e étnica, aspecto que demanda reconhecimento na formulação e implementação das políticas curriculares e educacionais:

A população de Mato Grosso do Sul é composta por uma rica diversidade de origens e culturas, que inclui pessoas de diferentes nacionalidades, migrantes de todas as regiões do País, populações do campo (incluindo os acampamentos e assentamentos), comunidades em áreas indígenas e em áreas remanescentes de quilombos e povos das águas (populações ribeirinhas e pantaneiras)” (Plano Estadual de Educação, 2014, p. 9).

Em consonância com essas diretrizes, as unidades escolares da rede estadual orientam suas ações a partir de um conjunto de legislações e normativas que fundamentam a organização da educação pública, entre elas a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais, o Plano Nacional de Educação (PNE), legislações estaduais e municipais, além das regulamentações e políticas específicas da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS).

Esses dispositivos normativos subsidiam, inclusive, a construção do Regimento Escolar da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (Resolução/SED/MS nº 4.166, de 8 de março de 2023), documento que orienta a organização e o funcionamento das instituições escolares da rede.

O regimento destaca, no inciso I do artigo 3º, que a escola deve colaborar com a formação humana e cidadã da/o estudante. Já o artigo 75, inciso VI, estabelece que toda/o estudante deve ser respeitada/o em seus princípios religiosos, culturais, sociais, políticos e de gênero, além de ser orientada/o em suas dificuldades e ouvida/o em suas demandas e condicionantes.

Nesse contexto, para além das demandas administrativas e burocráticas, a gestão escolar demanda práticas comprometidas com o reconhecimento das diferenças, a inclusão e a convivência democrática. Assim, as/os gestoras/es, orientadas/os pelas legislações vigentes, participam da construção de espaços educativos pautados no diálogo, no respeito e na valorização dos diversos sujeitos que constituem o cotidiano escolar.

Nesse cenário, os desafios da gestão escolar extrapolam o simples conhecimento e a aplicação das normativas relacionadas ao respeito às questões de gênero(s) e sexualidade(s). Torna-se necessário, sobretudo, assumir um compromisso ético e político com a construção de

espaços educativos capazes de reconhecer e acolher as diferenças identitárias, culturais, religiosas e sociais que constituem os sujeitos presentes no cotidiano escolar.

Nessa direção, Lima e Dalmaso-Junqueira (2024), ao apresentarem o dossiê Conservadorismo na Educação Básica, analisam criticamente o avanço de agendas conservadoras no campo educacional, destacando que, especialmente na última década, a educação pública passou a ser atravessada por disputas políticas e morais que tensionam princípios democráticos, a autonomia docente e a pluralidade escolar.

As autoras ressaltam, ainda, a necessidade de fortalecer estratégias de resistência em defesa da educação pública democrática frente ao avanço transnacional de agendas conservadoras (Lima; Dalmaso-Junqueira, 2024).

Ao reunir diferentes abordagens teóricas e empíricas, as autoras buscam oferecer ferramentas analíticas que contribuam para a compreensão das disputas contemporâneas no campo educacional e fortaleçam práticas de resistência comprometidas com a defesa da escola como espaço de diversidade, pensamento crítico e formação cidadã.

Nesse contexto, práticas excludentes e discriminatórias ainda permanecem presentes nos currículos, nas ações institucionais e nas dinâmicas cotidianas escolares, operando por meio de mecanismos que silenciam identidades e corpos que escapam às normas hegemônicas, como os de pessoas negras, indígenas e LGBTQIAPN+.

Essas formas de exclusão não se manifestam apenas de maneira explícita, mas também atravessam, de forma difusa, as práticas pedagógicas, os discursos institucionais e as relações estabelecidas no cotidiano escolar.

Nesse sentido, conforme aponta Patto (2000), as reformas educacionais ao longo da história da educação brasileira também contribuíram para a produção de formas mais sutis de exclusão, por meio de práticas de marginalização contínuas e, muitas vezes, naturalizadas no cotidiano escolar. Trata-se de um processo que dificulta a identificação e o enfrentamento das desigualdades presentes nas relações e nas dinâmicas institucionais.

Nessa direção, práticas voltadas à valorização da diversidade ainda enfrentam resistências no contexto escolar, relacionadas à fragilidade formativa, ao despreparo para abordar a temática, às crenças pessoais e religiosas e às tensões produzidas nas relações com as famílias e com perspectivas conservadoras presentes nas políticas educacionais.

Nesse contexto, ganham força discursos que tensionam a abordagem das questões de gênero e sexualidade na educação, como aqueles vinculados ao movimento denominado “Escola sem Partido”. Desde 2014, tramita no Congresso Nacional o Projeto de Lei nº 7.180,

acompanhado de outros apensos, propondo a precedência dos valores de ordem familiar sobre a educação escolar, especialmente nos aspectos moral, sexual e religioso (BRASIL, 2014).

De modo articulado, a expressão “ideologia de gênero” passou a ser amplamente mobilizada nesse cenário. Trata-se de uma construção político-discursiva, e não de um conceito acadêmico consolidado, utilizada por grupos conservadores para deslegitimar os estudos de gênero e as discussões sobre sexualidade no campo educacional.

Conforme analisa Junqueira (2018), essa expressão opera como estratégia de pânico moral, produzindo distorções e contribuindo para o silenciamento de debates fundamentais relacionados aos direitos humanos, à diversidade e ao enfrentamento das desigualdades.

Esses elementos integram o que tem sido denominado como “guerra cultural”, contexto em que disputas em torno de valores, identidades e projetos de sociedade atravessam o campo educacional e impactam diretamente as práticas desenvolvidas no cotidiano escolar.

Tais discursos são difundidos por diferentes agentes políticos e articulam-se em redes que envolvem distintas instâncias do Estado, fortalecendo narrativas relacionadas à suposta “doutrinação marxista” nas escolas. Nesse cenário, a luta contra a chamada “ideologia de gênero” materializa-se em inúmeros projetos de lei disseminados pelo país em diferentes esferas de poder, frequentemente vinculados ao Movimento Escola Sem Partido (MESP).

Como apontam Santos e Mottin (2020, p. 105), os efeitos desse movimento alcançam diretamente as políticas educacionais, uma vez que “a luta contra uma certa ideia de ‘gênero’ esteve e está presente e influenciou a formulação do Plano Nacional de Educação, forçando a retirada da palavra, refletindo na formulação dos planos estaduais e municipais de educação”.

Nessa direção, Hall (2000) afirma que as identidades são produzidas historicamente no interior das práticas discursivas e das relações de poder, constituindo-se a partir das diferenças e dos processos de exclusão social.

Diante da permanência de padrões identitários historicamente naturalizados, evidencia-se a necessidade de mudanças, de processos formativos e de reflexões acerca das formas como a gestão escolar tem se posicionado frente às demandas identitárias presentes no contexto educacional.

Nesse movimento de reflexão sobre a própria prática, situo-me como pesquisadora/pesquisada, na medida em que a gestão escolar atravessa minhas experiências como educadora e me implica diretamente nas problematizações que constituem esta investigação.

Nessa direção, práticas pedagógicas voltadas ao respeito às diferenças e à promoção da igualdade ainda encontram dificuldades em sua implementação, em razão da naturalização de

preconceitos e estereótipos que, articulados às relações de poder e às heranças coloniais, contribuem para a produção e manutenção de desigualdades sociais.

Na perspectiva decolonial, esses processos operam por meio da construção de hierarquias e da fixação de identidades a partir de referenciais eurocentrados, reforçando mecanismos de exclusão e inferiorização de corpos, saberes e modos de existência que escapam aos padrões considerados hegemônicos (hooks, 2019; Quijano, 2005).

Soma-se a isso a influência de bases ideológicas que reforçam tabus, preconceitos, discursos do senso comum e determinados dogmas religiosos, os quais, conforme apontam Furlan e Carvalho (2019), acabam se constituindo como obstáculos à construção de uma educação crítica, problematizadora, científica e comprometida com a formação cidadã.

Os desafios da gestão escolar extrapolam orientações técnicas e administrativas, demandando uma postura crítica diante do currículo e práticas pedagógicas comprometidas com a valorização das histórias, culturas e saberes das/os estudantes.

O espaço escolar é constituído por diferentes grupos sociais, atravessados por diversidades raciais, religiosas, culturais e linguísticas, bem como por distintas orientações sexuais, identidades de gênero e pela presença de populações indígenas, entre outras especificidades que compõem o contexto educacional.

Diante dessa pluralidade, cabe à gestão escolar promover práticas educativas pautadas no respeito, na equidade e na valorização das diferentes formas de existência presentes no cotidiano escolar, reconhecendo as múltiplas humanidades dos sujeitos mesmo em contextos marcados por processos de desumanização social.

Nessa direção, Arroyo (2012) destaca a necessidade de reconhecer os sujeitos historicamente marginalizados como centrais nos processos educativos, considerando suas experiências, trajetórias e condições concretas de existência.

Nesse contexto, a prática das/os gestoras/es pode contribuir para a construção de práticas educativas comprometidas com a formação crítica e com o enfrentamento das desigualdades sociais, especialmente por meio de ações voltadas à valorização das diferenças e à transformação das condições de exclusão que afetam grande parcela da população.

Entretanto, muitas instituições de ensino acabam reproduzindo, de forma acrítica, políticas, diretrizes curriculares e modos de organização social marcados por significados históricos e culturais forjados a partir do eurocentrismo.

Conforme aponta Quijano (2005), o eurocentrismo não se restringe a uma forma de interpretar o mundo sob a perspectiva europeia, mas constitui-se como uma matriz de poder originada no processo de colonização, responsável por organizar dimensões econômicas,

culturais e identitárias em escala global, marginalizando outras formas de conhecimento, existência e organização social.

Essas referências são continuamente reafirmadas pela colonialidade do poder que, segundo o autor, ultrapassa a dominação territorial e política, configurando-se como uma estrutura profunda de organização das relações sociais, econômicas e culturais.

Fundamentada na hierarquização entre europeus e não europeus, essa lógica estabelece padrões de superioridade e inferiorização que persistem mesmo após o fim do colonialismo formal, influenciando as formas de existência, as relações de trabalho e a distribuição de poder nas sociedades contemporâneas. Tal processo articula-se ao capitalismo enquanto sistema estruturado por desigualdades e mecanismos de exclusão social.

Nesse cenário, tornam-se fundamentais as contribuições de pesquisadoras como Maria Lugones (2008), Oyèrónké Oyěwùmí (2021) e Ochy Curiel (2013), cujas reflexões possibilitam problematizar e desnaturalizar conceitos, padrões e estereótipos historicamente construídos.

Na perspectiva decolonial, os estereótipos são compreendidos como produções discursivas que reforçam hierarquias sociais ao fixarem identidades a partir de referenciais eurocentrados, contribuindo para a manutenção de desigualdades e processos de exclusão.

Ao tensionarem essas normatividades, tais autoras evidenciam a importância de perspectivas críticas voltadas à compreensão e ao enfrentamento das desigualdades sociais, à promoção da equidade e à ampliação das possibilidades de constituição das identidades e formas de existência.

Dessa maneira, suas contribuições colaboram para a construção de práticas educativas mais inclusivas e comprometidas com o reconhecimento das múltiplas experiências e sujeitos que compõem o espaço escolar.

Como etapa inicial e fundamento teórico da investigação, foi realizado o Estado do Conhecimento (EC), por meio de um levantamento sistemático de produções acadêmicas relacionadas à temática, abrangendo artigos científicos, dissertações, teses e obras bibliográficas pertinentes ao objeto de estudo.

A busca foi conduzida em bases digitais reconhecidas, como SciELO, Google Acadêmico, Banco de Teses e Dissertações da Capes e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), buscando assegurar consistência na seleção das fontes e no embasamento teórico da pesquisa.

Compreendido como um processo de identificação, registro, categorização e síntese da produção científica em determinado campo (Morosini; Fernandes, 2014), o Estado do

Conhecimento possibilitou mapear abordagens, tendências analíticas e contribuições relevantes para a delimitação e problematização desta investigação.

A análise das produções identificadas evidencia que a gestão escolar ocupa um lugar central, embora marcado por tensões e limites, na abordagem das questões de gênero e sexualidade no contexto educacional.

De modo geral, os estudos apontam que a atuação das/os gestoras/es concentra-se, predominantemente, na mediação de conflitos e em ações pontuais, sem que essas temáticas se consolidem como dimensões estruturantes da organização escolar e das práticas pedagógicas (Silva, 2021; Callé, 2020; Azevedo, 2020; Barduni Filho; Silva, 2024).

Ao longo da análise, destaca-se a recorrente fragilidade formativa de gestoras/es e docentes, evidenciada por concepções que reduzem a sexualidade a dimensões biologizantes e preventivas, distanciando-se de perspectivas mais amplas vinculadas aos direitos humanos, à diversidade e às múltiplas experiências dos sujeitos (Silva, 2021; Azevedo, 2020; Carvalho, 2021; Picolo, 2024).

Tal limitação evidencia um descompasso entre os avanços presentes nas normativas educacionais e aquilo que efetivamente se materializa no cotidiano das instituições escolares (Candeloni, 2017; Gava; Villela, 2016).

As leituras também revelam a permanência de estereótipos, silenciamentos institucionais e dificuldades na abordagem crítica dessas temáticas, frequentemente atravessadas por resistências de ordem moral, religiosa e política (Santos, 2018; Silva, 2015; Franzo; Miranda; Chotolli, 2023).

Nesse cenário, a escola, muitas vezes, acaba reproduzindo normas cisheteronormativas que regulam corpos, identidades e formas de existência, ainda que, em determinados contextos, também se abram possibilidades para práticas de acolhimento, reconhecimento e valorização das diversidades (Silva et al., 2024; Oliveira, 2022).

Outro aspecto evidenciado ao longo desse percurso analítico refere-se ao distanciamento entre políticas públicas e práticas escolares. Embora os documentos normativos reconheçam a importância das discussões sobre gênero e sexualidade, sua efetivação ocorre de maneira fragmentada e, frequentemente, depende de iniciativas individuais desenvolvidas no interior das escolas (Candeloni, 2017; Carvalho, 2021; Gava; Villela, 2016; Braz; Prado, 2020).

Ao mesmo tempo, alguns estudos tensionam essa perspectiva ao evidenciarem a gestão escolar como espaço de disputa e possibilidade de transformação, no qual gestoras/es podem constituir-se como agentes políticos capazes de produzir resistências e construir práticas mais

inclusivas, mesmo diante de pressões conservadoras (Caballero, 2020; Caballero; Dias Júnior, 2024; Santos; Fonseca, 2024).

Essas experiências indicam que a gestão escolar não se restringe à reprodução de normativas institucionais, podendo também atuar na construção de outras formas de organizar o cotidiano educativo e de enfrentar desigualdades historicamente naturalizadas.

As produções analisadas também convergem ao apontar a necessidade de integrar essas discussões aos Projetos Político-Pedagógicos das escolas, bem como de fortalecer a articulação entre instituições escolares, famílias e políticas públicas, reconhecendo a formação continuada como elemento fundamental para a consolidação dessas pautas (Barroso; Mercês, 2020; Farias; Mesquita, 2022; Bulzoni, 2017).

Diante desse conjunto de análises, torna-se evidente que, embora existam avanços importantes no campo, ainda persistem lacunas significativas, especialmente no que se refere à gestão escolar enquanto instância propositiva e estruturante das discussões sobre gênero e sexualidade no contexto educacional (Petry; Xavier Filha, 2023; Garcia; Adam, 2025).

A produção acadêmica sobre gênero, sexualidade e colonialidades evidencia uma crescente preocupação com a desconstrução de preconceitos e com o enfrentamento de formas de opressão que historicamente subalternizam sujeitos e populações.

Tais discussões tornam-se fundamentais para compreender e tensionar as desigualdades que atravessam o campo educacional, contribuindo para a construção de práticas mais comprometidas com a equidade, os direitos humanos e o reconhecimento das diferenças.

Partindo dessas reflexões, esta pesquisa foi orientada por indagações que problematizam as práticas da gestão escolar no trato das questões de gênero e sexualidade, considerando tanto as políticas educacionais quanto o cotidiano das instituições públicas de ensino.

As análises realizadas evidenciam a ampliação dessas discussões no cenário educacional, ao mesmo tempo em que revelam lacunas importantes, especialmente no que se refere ao papel da gestão escolar nas mediações cotidianas, nas tensões estabelecidas com as famílias e na articulação com as normativas institucionais.

Nesse contexto, o Estado do Conhecimento constitui-se como importante embasamento para esta investigação, ao indicar caminhos já percorridos e evidenciar aspectos ainda pouco explorados no campo.

A sistematização completa desse levantamento será apresentada no apêndice da dissertação, contemplando os critérios adotados e as etapas de seleção, organização e análise do material investigado.

Os resultados indicam que a gestão escolar se configura como um campo estratégico e, ao mesmo tempo, tensionado, no qual se entrelaçam políticas, práticas e disputas de sentidos em torno das questões de gênero e sexualidade.

É nesse cenário que esta pesquisa se insere, buscando compreender, a partir do meu lugar na gestão escolar e das experiências vividas no cotidiano educativo, como essas temáticas são mobilizadas na gestão de escolas públicas situadas em contexto de fronteira, em diálogo com os documentos normativos oficiais.

Ao direcionar o olhar para a realidade de Ponta Porã/MS, pretende-se contribuir para o aprofundamento das análises sobre a temática, evidenciando como essas dinâmicas se materializam em contextos específicos e ampliando as possibilidades de construção de práticas mais comprometidas com a equidade, os direitos humanos e o reconhecimento das diferenças.

Nessa direção, questiona-se em que medida as/os gestoras/es das escolas estaduais de Ponta Porã/MS conhecem e mobilizam as políticas públicas educacionais relacionadas às questões de gênero e sexualidade, bem como se tais normativas oferecem subsídios efetivos para o trabalho desenvolvido pela gestão escolar.

Busca-se compreender, ainda, como se configura o reconhecimento da necessidade de problematizar essas questões nas escolas, considerando a construção de espaços educativos mais acolhedores, diversos e inclusivos.

Dessa forma, o problema central que orienta esta investigação pode ser sintetizado na seguinte questão: como as/os gestoras/es das escolas estaduais de Ponta Porã/MS compreendem e significam suas práticas frente às questões de gênero e sexualidade no cotidiano da gestão escolar?

A partir dessa problematização, o objetivo geral desta pesquisa consiste em analisar como as/os gestoras/es das escolas estaduais de Ponta Porã/MS compreendem e desenvolvem suas práticas no trato das questões de gênero e sexualidade.

Como objetivos específicos, propõe-se: 1) examinar os documentos normativos estaduais que orientam o trabalho das equipes diretivas na rede pública de ensino de Mato Grosso do Sul; 2) compreender como as/os responsáveis pela condução institucional abordam a temática nas práticas cotidianas desenvolvidas nos espaços educativos; 3) refletir sobre os sentidos atribuídos pelas/os participantes à relevância do debate acerca de gênero e sexualidade nos contextos formativos; e 4) analisar as percepções das/os dirigentes acerca dos impactos da legislação vigente na promoção e na garantia dos direitos das/os estudantes da rede estadual de ensino.

Nessa perspectiva, a presente investigação busca contribuir para o aprofundamento dos debates sobre gênero(s) e sexualidade(s) no campo educacional, compreendendo as instituições educativas como espaços de formação humana e produção de saberes, atravessados pela convivência entre diferentes sujeitos, identidades e experiências sociais.

As diretrizes educacionais voltadas à valorização da diversidade resultam de disputas históricas no campo educacional, mas ainda enfrentam resistências religiosas, políticas e culturais que tensionam o reconhecimento das diferenças nos contextos escolares.

Nesse cenário, torna-se fundamental que as equipes diretivas articulem as normativas vigentes a práticas pedagógicas comprometidas com o enfrentamento da exclusão, do preconceito e das violências que atingem grupos historicamente marginalizados.

A presente investigação parte do contexto de Ponta Porã/MS, marcado pela diversidade cultural e pela interculturalidade fronteiriça, buscando compreender como a gestão escolar mobiliza as questões de gênero e sexualidade no contexto local.

A cidade de Ponta Porã, localizada ao sul do estado de Mato Grosso do Sul, faz divisa seca com Pedro Juan Caballero, no departamento de Amambay, no Paraguai. Nesse contexto fronteiriço, o município caracteriza-se por intensa interculturalidade e multiculturalidade, marcadas pela presença de diferentes religiões, etnias, idiomas, costumes e expressões culturais.

Esses elementos constituem uma dinâmica social heterogênea marcada por processos históricos de convivência, circulação e miscigenação na fronteira entre Brasil e Paraguai, intensificados após a Guerra do Paraguai (1864–1870) (Quintas, 2006).

O nome Ponta Porã deriva da expressão guarani “Punta Porá”, que significa “ponta bonita”, evidenciando marcas culturais da região fronteiriça, caracterizada pelas intensas relações sociais, culturais e econômicas estabelecidas com Pedro Juan Caballero.

Formada pela miscigenação entre povos originários e intensos fluxos migratórios provenientes de diferentes regiões do Brasil: como gaúchos, paranaenses, paulistas, mineiros e nordestinos, além da presença de imigrantes paraguaios, argentinos, asiáticos e árabes, entre outros grupos (Quintas, 2006), a cidade constitui-se como um território marcado por ampla diversidade cultural, social e histórica.

De acordo com o IBGE (2022), o município de Ponta Porã possui 92.017 habitantes, sendo 51,26% mulheres e 48,74% homens. O levantamento utiliza a categoria sexo como marcador biológico, evidenciando limites na produção de dados oficiais ao desconsiderar a pluralidade das identidades de gênero e reforçar uma lógica binária e normativa.

Sob uma perspectiva crítica e decolonial, tal ausência revela como determinadas formas de existência permanecem invisibilizadas nos processos institucionais de produção do conhecimento, reiterando padrões que não contemplam a diversidade dos sujeitos.

Esse contexto potencializa os debates relacionados ao reconhecimento das diferenças no espaço escolar, evidenciando a necessidade de práticas educativas sensíveis à pluralidade de experiências, culturas e identidades que caracterizam o território fronteiriço.

A pesquisa justifica-se, portanto, pela relevância dessas discussões em contextos de fronteira e pelas lacunas formativas evidenciadas em diferentes estudos sobre a temática (Furlan; Silva, 2017; Louro, 2008; Araújo; Cruz; Dantas, 2018), tanto no âmbito da formação inicial quanto da formação continuada de profissionais da educação.

Aponta-se que essa ausência contribui para a reprodução de práticas pedagógicas excludentes, sustentadas por estereótipos e preconceitos naturalizados no cotidiano escolar. Nesse cenário, evidencia-se a necessidade de uma gestão escolar crítica e comprometida com princípios de justiça social, inclusão e equidade.

Nessa perspectiva, a dissertação está organizada em cinco seções articuladas entre si. A primeira apresenta a contextualização do tema e as questões norteadoras que fundamentam a investigação.

Na segunda seção, são discutidos os caminhos teóricos e metodológicos que sustentam a análise, tomando os estudos feministas decoloniais como eixo interpretativo, além da apresentação do percurso metodológico que orienta o desenvolvimento da pesquisa.

Na terceira seção, analiso as práticas das equipes diretivas a partir das questões de gênero, articulando-as ao debate sobre democracia, diversidade e processos formativos no contexto educacional, em interlocução com gênero, sexualidade e interseccionalidades como categorias analíticas das práticas educativas.

Na quarta seção, examino os documentos normativos da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul, analisando a presença ou ausência de discussões sobre gênero(s) e sexualidade(s), em articulação com as narrativas e práticas das equipes diretivas das escolas estaduais de Ponta Porã/MS.

E na quinta seção, discuto o papel desempenhado pelas equipes diretivas diante das questões de gênero e sexualidade, analisando as percepções das/os participantes acerca de suas práticas e dos desafios que atravessam o cotidiano da gestão escolar.

Também incorporo reflexões autoetnográficas que situam minha experiência enquanto diretora no contexto investigado, evidenciando como essas dimensões se entrelaçam no cotidiano da gestão escolar.

A partir dessas análises, busco identificar possibilidades pedagógicas com potencial decolonial, voltadas à promoção dos direitos de todas/os as/os estudantes, evidenciando caminhos possíveis para a construção de uma gestão escolar mais crítica, inclusiva e comprometida com o reconhecimento das diferenças.

Com a conclusão da pesquisa, os dados produzidos foram organizados e sistematizados, possibilitando uma análise aprofundada das narrativas e dos elementos emergentes do material empírico. A partir desse processo, são apresentadas as principais discussões resultantes da investigação, em diálogo com as reflexões teóricas que fundamentam o estudo.

Por fim, o trabalho encaminha-se para as considerações finais, nas quais são retomados os principais achados da pesquisa, bem como suas contribuições para o campo educacional e para os debates relacionados à gestão escolar, gênero e sexualidade.

2 CAMINHOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

Durante a investigação, a escolha do método constitui elemento fundamental, pois orienta os caminhos de compreensão da temática estudada. Nesse processo, os referenciais teóricos, epistemológicos e metodológicos mobilizados precisam estabelecer diálogo coerente com os objetivos da pesquisa, assegurando consistência à investigação.

A primeira parte desta seção apresenta os diálogos teóricos e epistemológicos que fundamentam a pesquisa. A abordagem adotada contrapõe-se às epistemologias eurocentradas ao ancorar-se nos Estudos Feministas Decoloniais, que problematizam formas hegemônicas de produção e hierarquização do conhecimento, bem como as estruturas de poder consolidadas pela modernidade colonial.

Ao mobilizar saberes e experiências de sujeitos historicamente subalternizados, essa perspectiva valoriza diferentes modos de existência e produção de conhecimento, tensionando pressupostos de universalidade, neutralidade e objetividade tradicionalmente associados à ciência moderna.

Em seguida, apresento os caminhos metodológicos que orientaram o desenvolvimento da pesquisa, explicitando o contexto investigado, os instrumentos utilizados na produção dos dados e os procedimentos adotados para sua análise.

Partindo da compreensão de que a produção do conhecimento é atravessada por experiências, posicionamentos e contextos históricos, a pesquisa constrói-se a partir de um lugar situado, no qual minha trajetória enquanto gestora escolar entrelaça-se às reflexões desenvolvidas, conferindo à investigação um caráter autoetnográfico e implicado com o campo pesquisado.

2.1 FEMINISMOS DECOLONIAIS COMO FERRAMENTA DE ANÁLISE: (RE)PENSAR GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO

Os Estudos Feministas Decoloniais constituem-se como um campo teórico e político que tensiona os limites dos feminismos hegemônicos, especialmente das perspectivas universalizantes que produziram uma noção homogênea de mulher, desconsiderando diferentes experiências históricas, culturais e sociais.

Ao problematizar essas concepções, evidenciam-se silenciamentos e exclusões relacionados às vivências de mulheres e sujeitos historicamente subalternizados. Nessa direção, os feminismos decoloniais questionam as bases eurocentradas da produção do conhecimento e as relações de poder que hierarquizam saberes, corpos e territórios.

Ao deslocar o olhar para contextos situados, especialmente na América Latina, essa perspectiva reconhece que gênero e sexualidade são categorias atravessadas por marcadores como raça, classe, colonialidade e territorialidade (Ferrara; Carrizo, 2021).

Assim, torna-se possível compreender as formas interconectadas de opressão vivenciadas, sobretudo, por mulheres racializadas latino-americanas, evidenciando os efeitos articulados da colonialidade, do patriarcado e do capitalismo na produção das desigualdades sociais (Segato, 2014).

Os estudos decoloniais compreendem a modernidade como um fenômeno constituído por relações assimétricas de poder, vinculadas ao colonialismo e à expansão do sistema-mundo moderno/capitalista.

Conforme destacam Quinteiro, Figueira e Elizalde (2019), a colonialidade ultrapassa a dimensão territorial da colonização, envolvendo também o controle do trabalho, da subjetividade e da produção do conhecimento, consolidando o eurocentrismo como racionalidade hegemônica da modernidade.

Nessa perspectiva, Aníbal Quijano (2000; 2005) demonstra que a colonialidade permanece atuante mesmo após o fim formal do colonialismo, organizando hierarquias raciais, do ser e de saber.

Tal compreensão é aprofundada por Walter D. Mignolo (2008), ao afirmar que não há modernidade sem colonialidade, uma vez que os processos de modernização permanecem atravessados por lógicas que definem quais conhecimentos são legitimados e quem pode produzi-los.

A colonialidade pode ser compreendida a partir de dimensões interligadas — do poder, do saber e do ser — que evidenciam a profundidade com que essa lógica se inscreve nas relações sociais. Essas dimensões articulam-se na manutenção de hierarquias que atravessam os modos de produzir conhecimento, organizar relações sociais e definir formas legítimas de existência.

Nesse contexto, a colonialidade do saber refere-se à imposição de uma racionalidade eurocentrada que subordina outros modos de produção de conhecimento, estabelecendo hierarquias epistemológicas que legitimam determinados saberes e invisibilizam conhecimentos e experiências que não se enquadram nos referenciais hegemônicos da modernidade ocidental (Quijano, 2005).

Segundo o autor, o colonialismo europeu instituiu um padrão global de dominação sustentado pela classificação racial da população, consolidando a superioridade dos conhecimentos, valores e modos de vida europeus em oposição a outras formas de existência e produção de saber.

Por sua vez, a colonialidade do ser relaciona-se às formas de desumanização e inferiorização historicamente produzidas sobre determinados sujeitos e modos de existência. Conforme aponta Maldonado-Torres (2007), essa dimensão evidencia como os efeitos da colonialidade atravessam experiências, subjetividades e formas de reconhecimento social, produzindo exclusões e desigualdades que permanecem presentes nas sociedades contemporâneas.

Nesse contexto, a colonialidade configura-se como fundamento da modernidade, organizando hierarquias que legitimam determinados corpos, conhecimentos e relações de poder no interior da lógica capitalista.

Ao problematizar essas estruturas, os feminismos decoloniais evidenciam que a colonialidade não operou apenas pela exploração econômica e territorial, mas também pela imposição de padrões específicos de gênero e sexualidade.

Nesse contexto, destaca-se a noção de colonialidade de gênero, desenvolvida por Maria Lugones (2008), segundo a qual o sistema moderno/colonial consolidou um modelo binário, heteronormativo e racializado de gênero, inferiorizando outras formas de organização social e modos de existência presentes em povos originários e comunidades não ocidentais.

Para Lugones (2020), a colonialidade atravessa o controle do acesso ao sexo, da autoridade coletiva, do trabalho, da subjetividade e da produção do conhecimento. Nessa perspectiva, gênero e sexualidade não constituem categorias universais, mas construções históricas produzidas em relações de poder.

Assim, a modernidade/colonialidade racializou o gênero e sexualizou a raça, instituindo uma estrutura interdependente de opressões. Tal lógica evidencia como raça, gênero e sexualidade foram historicamente articulados na produção de hierarquias e desigualdades sociais.

Rita Segato (2021), embora dialogue com Lugones, apresenta divergências quanto à compreensão das relações de gênero nas sociedades pré-coloniais. Para a autora, existiam formas próprias de organização patriarcal antes da colonização, ainda que distintas das estruturas ocidentais, as quais denomina “patriarcado de baixa intensidade”.

Segundo Segato, práticas transgênero, vocabulários específicos para identidades dissidentes e formas mais fluidas de expressão de gênero e sexualidade estavam presentes em diferentes sociedades americanas antes de serem reprimidas pelo sistema colonial.

Nessa direção, autoras como Ochy Curiel (2013) e Yuderkys Espinosa Miñoso (2017) ampliam a crítica feminista decolonial ao evidenciar que raça, gênero, sexualidade e colonialidade constituem dimensões inseparáveis das relações de poder.

Trata-se de uma perspectiva teórica e política comprometida com o enfrentamento das desigualdades e com a valorização das experiências e saberes produzidos por mulheres racializadas, povos indígenas, comunidades periféricas e sujeitos LGBTQIAPN+.

Refletir a partir da decolonialidade implica compreender gênero(s) e sexualidade(s) de maneira histórica, interseccional e situada. Não se trata apenas de incluir mulheres e corpos dissidentes nos espaços de poder, mas de tensionar os próprios marcos que definem sujeito, corpo, conhecimento e coletividade.

Conforme destaca Walsh (2013), a decolonialidade feminista ultrapassa a crítica ao patriarcado colonial ao propor outras formas de existência pautadas na reciprocidade, no cuidado e na ancestralidade.

No campo educacional, as contribuições decoloniais mostram-se fundamentais para problematizar os modos pelos quais o conhecimento é produzido, legitimado e ensinado. As instituições escolares, enquanto espaços de formação de subjetividades, frequentemente reproduzem currículos eurocentrados sustentados pela exclusão epistêmica, pela homogeneização cultural e pela negação das diferenças raciais, étnicas, sexuais e de gênero.

Conforme afirma Paulo Freire (2018, p. 95), “ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. A partir dessa compreensão, a educação é entendida como processo relacional e coletivo, atravessado pelas condições históricas, sociais e culturais que constituem os sujeitos.

Nesse sentido, a escola não pode ser compreendida apenas como espaço de transmissão de conteúdos, mas como território de disputas, no qual saberes, práticas e valores são constantemente negociados.

(Re)pensar gênero(s) e sexualidade(s) a partir de princípios decoloniais implica tensionar currículos, materiais didáticos e práticas pedagógicas, buscando valorizar corpos, experiências e saberes historicamente marginalizados. Conforme ressalta Louro (2008), ser homem ou ser mulher constitui-se em processos históricos e culturais, e não em determinações biológicas fixas.

Sob essa perspectiva, os feminismos decoloniais constituem importante ferramenta crítica para compreender e tensionar relações de poder presentes nos diferentes espaços sociais, especialmente no campo educacional.

Ao questionarem padrões universalizantes e currículos monoculturais, esses estudos contribuem para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas, comprometidas com a valorização das diferenças, com a justiça social e com o reconhecimento de múltiplas formas de existência e produção de saber.

Compreender a escola como instituição aberta à diversidade implica reconhecer que seus processos de gestão e organização não são neutros, mas atravessados por relações de poder, experiências e disputas de sentidos.

Nesse contexto, pensar a gestão escolar a partir dos estudos feministas decoloniais possibilita problematizar práticas normativas e ampliar formas de acolhimento, participação e reconhecimento no cotidiano educacional.

2.2 PERCURSOS INVESTIGATIVOS

Toda pesquisa demanda uma metodologia definida e fundamentada, constituída por procedimentos sistematizados que orientam a investigação no alcance dos objetivos propostos e na produção de conhecimento acerca da temática estudada.

O presente estudo insere-se na linha de Educação, Formação de Professores e Práticas Educativas do Programa de Pós-Graduação em Educação. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, voltada à compreensão das dinâmicas sociais e culturais que atravessam o cotidiano escolar.

Nessa perspectiva, a investigação fundamenta-se em dados de caráter subjetivo, produzidos a partir de entrevistas, documentos e demais materiais construídos no contato com o campo de pesquisa.

Tal abordagem possibilita compreender as experiências, percepções e significados atribuídos pelas/os participantes às suas práticas e vivências, considerando os contextos sociais e culturais nos quais estão inseridos (Triviños, 1987).

Com o objetivo de compreender as relações entre os documentos normativos e a prática das equipes diretivas nas escolas estaduais, adotou-se a abordagem qualitativa como fundamento metodológico, possibilitando percursos investigativos sensíveis às complexidades que envolvem as questões de gênero e sexualidade nos contextos educativos.

Assim, a pesquisa concentra-se na condução das equipes gestoras — diretoras/es e diretoras/es adjuntas/os — considerando suas práticas, percepções e os desafios enfrentados no cotidiano da gestão escolar.

A investigação que fundamenta esta dissertação foi organizada em três etapas metodológicas inter-relacionadas: 1) análise dos documentos normativos que orientam as práticas educacionais na rede estadual de ensino; 2) realização de pesquisa narrativa, por meio de entrevistas semiestruturadas em interlocução com a perspectiva autoetnográfica; e 3) análise dos dados produzidos à luz dos feminismos decoloniais.

Essas etapas possibilitaram compreender os sentidos atribuídos pelas/os participantes às questões de gênero e sexualidade, bem como analisar as relações estabelecidas entre as normativas educacionais e a prática das equipes diretivas no contexto investigado.

Considerando que ainda são incipientes as pesquisas que articulam essas discussões a partir de perspectivas situadas e atravessadas pela colonialidade, esta investigação busca compreender o trabalho das/os gestoras/es escolares no município de Ponta Porã/MS.

Para tanto, articula a análise documental às narrativas produzidas pelas/os participantes e à abordagem autoetnográfica, buscando evidenciar como essas questões se materializam no cotidiano da gestão escolar e se entrelaçam à trajetória da própria pesquisadora.

Na primeira etapa da investigação, realizou-se a análise de documentos que orientam as atribuições das/os gestoras/es escolares, entre eles as Diretrizes Pedagógicas para o Ano Escolar de 2025, o Regimento Escolar da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul de 2023 e o Manual de Orientações para Diretoras/es da rede estadual.

A partir desses materiais, buscou-se identificar os fundamentos teóricos e metodológicos que os sustentam, com especial atenção às orientações relacionadas à diversidade, à promoção da igualdade e ao respeito às diferenças no contexto educacional.

Para a sistematização das informações, foram elaborados quadros e tabelas analíticas, possibilitando organizar os dados e evidenciar relações entre as normativas educacionais e as ações institucionais propostas.

Nessa perspectiva, os documentos analisados são compreendidos como acontecimentos históricos que demandam leitura crítica, uma vez que integram práticas discursivas atravessadas por relações de poder e processos de subjetivação. Conforme destaca Le Goff (2013, p. 10), o documento “não é um material bruto, objetivo e inocente”, mas expressão das relações de poder presentes na sociedade que o produziu.

Compreendido como monumento, o documento constitui-se como produção histórica vinculada à memória coletiva, não se restringindo aos registros escritos (Le Goff, 2013). Sua produção, portanto, não é neutra, exigindo processos de análise e historicização capazes de desnaturalizar práticas e sentidos cristalizados.

A partir dessa compreensão, buscou-se estabelecer interlocuções entre os documentos normativos analisados e as práticas desenvolvidas pelas equipes diretivas, refletindo sobre possíveis contribuições para o fortalecimento de políticas educacionais voltadas aos direitos humanos, às questões de gênero e sexualidade e à formação docente.

Na segunda etapa da pesquisa, foram realizadas interlocuções com as equipes gestoras das escolas estaduais de Ponta Porã/MS, por meio de entrevistas semiestruturadas articuladas à

análise documental.

Essa estratégia possibilitou compreender os sentidos atribuídos pelas/os participantes às questões investigadas e analisar como as práticas de condução institucional se materializam no cotidiano escolar.

[...] o pesquisador qualitativo, que considera a participação do sujeito como um dos elementos de seu fazer científico, apoia-se em técnicas e métodos que reúnem características *sui generis*, que ressaltam sua implicação e da pessoa que fornece as informações. Neste sentido, talvez sejam a entrevista semi-estruturada, a entrevista aberta ou livre, o questionário aberto, a observação livre, o método clínico e o método de análise de conteúdo os instrumentos mais decisivos para estudar os processos e produtos nos quais está interessado o investigador qualitativo (Triviños, 1987, p.138).

A investigação fundamenta-se na pesquisa narrativa, pois, conforme destaca Cunha (1997, p. 186), “as apreensões que constituem as narrativas dos sujeitos são a sua representação da realidade e, por isso mesmo, são permeadas por significados e reinterpretações”.

Nesse sentido, ao enfatizar, silenciar, lembrar ou esquecer acontecimentos, as/os participantes produzem múltiplos sentidos sobre suas experiências, evidenciando contradições, percepções e formas de compreender a realidade.

O movimento de recuperar narrativas e rememorar experiências configura-se, assim, como processo que potencializa a compreensão crítica do cotidiano e favorece percursos reflexivos e formativos.

[...] a narrativa não é a verdade literal dos fatos, mas, antes, é a representação que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade. Esta compreensão é fundamental para aqueles que se dedicam a análise de depoimentos, relatos e recuperações históricas, especialmente porque a estes se agregam as interpretações do próprio pesquisador, numa montagem que precisa ser dialógica para poder efetivamente acontecer (Cunha, 1997, p.187).

Essa dinâmica exige uma relação dialógica entre pesquisadora e participantes, constituindo um vínculo de escuta, interlocução e construção coletiva de sentidos. Por esse motivo, recorre-se também à abordagem autoetnográfica, uma vez que a recuperação das próprias trajetórias e experiências da pesquisadora amplia as possibilidades de reflexão acerca do campo investigado.

A narrativa provoca mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros. Tomando-se distância do momento de sua produção, é possível, ao "ouvir" a si mesmo ou ao "ler" seu escrito, que o produtor da narrativa seja capaz, inclusive, de ir teorizando a própria experiência.

Este pode ser um processo profundamente emancipatório em que o sujeito aprende a produzir sua própria formação, autodeterminando a sua trajetória. É claro que esta possibilidade requer algumas condições.

É preciso que o sujeito esteja disposto a analisar criticamente a si próprio, a separar olhares enfiados afetivos presentes na caminhada, a por em dúvida crenças e preconceitos, enfim, a des-construir seu processo histórico para melhor poder compreendê-lo (Cunha, 1997, p.188).

Como apontam Clandinin e Connelly (2015), pesquisadoras/es narrativas/os são “fortemente autobiográficos”, uma vez que o interesse da pesquisa encontra-se imbricado às histórias de vida da própria/o pesquisadora/or. Os autores descrevem essa condição a partir de suas experiências enquanto pesquisadores narrativos:

Para nós, foi a nossa experiência de ensino e nosso forte interesse pela narrativa de outros professores e alunos que nos levou a estudar o conhecimento do professor e eventualmente nossa estrutura sobre os estudos relacionados ao conhecimento do professor, em termos de conhecimento narrativo (Clandinin, Connelly, 2015, p. 165).

De igual forma, meu interesse de pesquisa relaciona-se às experiências vividas no exercício da gestão escolar e à preocupação em compreender as articulações entre trajetórias pessoais, questões sociais e práticas institucionais presentes no cotidiano educacional.

Nesse sentido, reconheço os desafios de incluir o “eu” na pesquisa, especialmente por tensionar modelos tradicionais de produção do conhecimento que frequentemente desconsideram a presença da pessoa pesquisadora.

Precisamos estar preparados para escrever “eu” na medida em que passamos pela transição de texto de campo para textos de pesquisa. Conforme escrevemos “eu”, precisamos transmitir sentido de relevância social. Devemos estar seguros da relação de que quando dizemos “eu”, entendemos que o “eu” está diretamente conectado com “eles” (Clandinin e Connelly, 2015, p.167).

Ao me posicionar como pesquisadora-narradora, recorro à abordagem autoetnográfica como estratégia de produção de dados a partir das experiências vividas, assumindo uma narrativa situada, atravessada por condições históricas, sociais e culturais que constituem o próprio processo investigativo.

Conforme destaca Takaki (2020, p. 4), “o diferencial da autoetnografia está na inserção corporificada, espiritual, afetiva, intelectual e ética do pesquisador”, evidenciando a participação intersubjetiva entre pesquisadora/or, sujeitos e campo investigado.

A autoetnografia articula-se aos debates decoloniais ao questionar métodos eurocentrados

de produção científica e possibilitar a valorização das experiências e perspectivas de grupos historicamente subalternizados.

Nesse sentido, permite o engajamento da pesquisadora não apenas como observadora, mas também como sujeito implicado no processo investigativo, favorecendo a recuperação narrativa de experiências, trajetórias e memórias atravessadas pelas complexidades e contradições do cotidiano escolar.

Com o passar do tempo, o autoetnógrafo vai entendendo o comportamento e as práticas sociais no funcionamento de uma determinada comunidade, as relações de poder que dali insurgem e como os conflitos são negociados de modo que seu olhar pode levá-lo a questionar seu próprio contexto sociohistórico frente às diferenças que são identificadas no processo de pesquisa.

Ao engajar-se como observador ativo, pois aciona seus recursos interpretativos em tal processo, uma preocupação desponta, isto é, refletir a respeito dos paradoxos que muitas vezes não encontram teorias que deem conta de explicá-los satisfatoriamente.

Assim, enquanto sujeitas/os latino-americanas/os, estamos imersas/os em discursos atravessados por desigualdades, práticas heteronormativas, racistas, sexistas e classistas, evidenciando os efeitos da colonialidade do saber e do poder (Lugones, 2014).

Nessa direção, a narrativa autoetnográfica é assumida como aporte epistêmico-teórico-metodológico que possibilita tensionar relações de poder presentes nas dinâmicas histórico-sociais.

A abordagem autoetnográfica permitiu articular as narrativas produzidas ao longo da pesquisa à minha própria trajetória enquanto gestora de uma escola estadual. Ao ocupar simultaneamente os lugares de pesquisadora e participante, busco refletir sobre minha prática em interlocução com as experiências de outras/os gestoras/es e com as dinâmicas presentes nos diferentes espaços escolares.

Conforme destaca Triviños (1987, p. 121), a etnografia fundamenta-se na descrição das realidades culturais e na compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências e práticas. Nessa perspectiva, a incorporação da autoetnografia possibilita uma análise crítica e reflexiva das experiências vividas, ampliando a compreensão do fenômeno estudado e favorecendo uma leitura mais sensível das práticas de gestão escolar.

A pesquisa reflexiva, por sua vez, envolve a autoconsciência. Significa dizer que o pesquisador reconhece e termina o ciclo da interação e da percepção que caracteriza as relações com outros participantes da pesquisa durante a mesma. Geralmente este tipo de pesquisa se dá através da colaboração entre pesquisador e participantes ou quando o pesquisador pesquisa a

sua própria prática (Mattos, 2011, p.34).

Posicionar-me simultaneamente como gestora e pesquisadora contribui significativamente para a análise das experiências em interlocução com os documentos que orientam a gestão escolar. O fato de compartilhar a mesma função das/os participantes entrevistadas/os favorece diálogos mais próximos e sensíveis às complexidades do cotidiano escolar.

A perspectiva feminista decolonial implica transformações importantes na condução de pesquisas etnográficas e autoetnográficas, especialmente ao questionar a separação tradicional entre pesquisadora/or e participantes da pesquisa. Tal distinção é compreendida como expressão de modelos científicos convencionais que historicamente legitimaram relações hierárquicas de poder na produção do conhecimento.

Nesse contexto, a ciência tradicional, marcada pela valorização da objetividade e da neutralidade, frequentemente esteve vinculada aos interesses de grupos dominantes, invisibilizando experiências e saberes de sujeitos historicamente marginalizados.

Para tanto, pesquisadoras/es feministas buscam uma forma de etnografia que permita a empatia, a subjetividade e o diálogo, a fim de explorar melhor os mundos interiores das mulheres, até o ponto de ajudá-las a expressar (e assim superar) a sua opressão.

A “entrevista” tradicional (que implicitamente coloca o pesquisador em um papel de poder) também é rejeitada em favor de um diálogo mais igualitário, frequentemente incorporado na forma da história de vida na qual uma pessoa é incentivada a contar a sua própria história de sua própria maneira e nos seus próprios termos, com um mínimo de interferência do pesquisador (Angrosino, 2009, p.23).

A perspectiva feminista decolonial propõe, portanto, o deslocamento dessas relações hierárquicas de poder por meio de uma aproximação mais colaborativa e implicada com as/os sujeitas/os da pesquisa.

Sob esse enfoque, a abordagem decolonial mostra-se fundamental para compreender como a colonialidade produziu sistemas binários e hierarquizados que ainda organizam as relações sociais contemporâneas, especialmente no que se refere às questões de raça, gênero e sexualidade (Gomes, 2018).

No que se refere à terceira etapa da investigação, realizou-se inicialmente um movimento de aproximação com as/os dirigentes escolares participantes da pesquisa, buscando conhecer seus perfis e trajetórias profissionais. Para esse levantamento, foi construído um questionário na plataforma Google Forms, encaminhado às/aos participantes por meio do WhatsApp e do correio eletrônico.

O instrumento contemplou questões relacionadas à idade, identidade de gênero, formação acadêmica, tempo de atuação na função e outros aspectos relevantes para a caracterização do grupo investigado.

O objetivo foi compreender quem são esses sujeitos, como se constituem suas trajetórias formativas e profissionais e de que modo percebem e desenvolvem sua prática diante dos desafios da gestão escolar, especialmente no que se refere às questões de gênero e sexualidade.

Inicialmente, a pesquisa previa a realização de entrevistas com diretoras/es e diretoras/es adjuntas/os das nove escolas estaduais do município de Ponta Porã/MS. Considerando a composição das equipes diretivas, estimava-se a participação de 18 (dezoito) gestoras/es, incluindo a pesquisadora.

Contudo, ao longo do percurso investigativo, 15 (quinze) profissionais concordaram em participar da pesquisa, incluindo a própria pesquisadora, que, na condição de participante implicada no campo investigado, também respondeu ao questionário de caracterização e às entrevistas semiestruturadas.

Apesar das tentativas de contato com as/os demais gestoras/es, realizadas por meio de WhatsApp, correio eletrônico e abordagens presenciais, não houve retorno até a finalização da etapa investigativa. Assim, foram realizadas 15 (quinze) entrevistas, constituindo o corpus empírico analisado.

Para garantir o anonimato e a confidencialidade das/os participantes, os nomes originais foram substituídos por pseudônimos inspirados em artistas plásticas brasileiras e latino-americanas.

A escolha dialoga com minha formação inicial em Artes Visuais e configura-se como gesto simbólico de valorização da representatividade feminina e regional no campo das artes. Nos casos em que os pseudônimos se referem a gestores homens, foi acrescentada a letra (M) entre parênteses para identificação do gênero dos participantes.

Optou-se por nomes de artistas cujas trajetórias e produções dialogam com questões de identidade, resistência, memória e transformação social. Foram utilizados os seguintes pseudônimos: Tarsila do Amaral, Anita Malfatti, Lygia Clark, Mira Schendel (M), Rosana Paulino (M), Adriana Varejão, Aline Motta, Daiara Tukano (M), Glicéria Tupinambá (M), Cecilia Vicuña, Conceição Silva, Belkis Ayón (M), Sandra Eleta (M) e Lídia Bais (M).

Desse modo, o corpus empírico da pesquisa foi constituído pelas narrativas dessas/es participantes, em interlocução com a experiência da própria pesquisadora. A seguir, apresenta-se o Quadro 1, com informações relacionadas à caracterização das/os participantes e de suas trajetórias profissionais.

Quadro 1 - Caracterização das/os participantes

Nº	Nome Fictício	Gênero	Idade	Raça/Cor	Tempo na gestão
1	Tarsila do Amaral	Feminino	50 a 59	branca	6 a 10 anos
2	Anita Malfatti	Feminino	40 a 49	branca	11 a 15 anos
3	Lygia Clark	Feminino	40 a 49	branca	6 a 10 anos
4	Mira Schendel (M)	Masculino	31 a 39	branco	1 a 2 anos
5	Rosana Paulino (M)	Masculino	31 a 39	preto	3 a 5 anos
6	Adriana Varejão	Feminino	40 a 49	branca	1 a 2 anos
7	Aline Motta	Feminino	50 a 59	branca	11 a 15 anos
8	Daiara Tukano(M)	Masculino	40 a 49	branco	11 a 15 anos
9	Glicéria Tupinambá (M)	Masculino	40 a 49	branco	6 a 10 anos
10	Cecilia Vicuña	Feminino	31 a 39	branca	3 a 5 anos
11	Conceição Silva	Feminino	40 a 49	parda	6 a 10 anos
12	Belkis Ayón (M)	Masculino	40 a 49	pardo	3 a 5 anos
13	Sandra Eleta (M)	Masculino	50 a 59	branco	6 a 10 anos
14	Lídia Bais (M)	Masculino	40 a 49	pardo	3 a 5 anos
15	Silvana Moraes	Feminino	31 a 39	branca	6 a 10 anos

Fonte: Autora (2026).

Após o preenchimento do questionário, as respostas foram organizadas em gráficos e porcentagens gerados automaticamente pela plataforma, possibilitando a sistematização inicial dos dados produzidos.

Cabe destacar que o instrumento utilizado para a caracterização das/os participantes não contemplou questões relacionadas à orientação sexual e à religião. A ausência dessas dimensões configura um limite da pesquisa, uma vez que tais marcadores podem atravessar significativamente as experiências, percepções e práticas das/os gestoras/es no contexto escolar, especialmente no que se refere às questões de gênero e sexualidade.

Do ponto de vista teórico, essa lacuna evidencia desafios presentes na própria construção dos instrumentos de pesquisa, que, por vezes, reproduzem silenciamentos historicamente constituídos no campo científico.

Considerando a perspectiva feminista decolonial adotada neste estudo, reconhece-se que tais ausências não são neutras, mas se inserem em processos mais amplos de invisibilização de determinadas experiências e subjetividades.

Assim, embora o questionário tenha possibilitado a caracterização inicial do grupo investigado, a não inclusão desses aspectos evidencia a necessidade de ampliação dos instrumentos metodológicos em pesquisas futuras, de modo a contemplar, de forma mais abrangente, a complexidade das identidades e dos atravessamentos presentes no campo educacional.

A análise das entrevistas orienta-se pela perspectiva decolonial, buscando problematizar como as questões de gênero e sexualidade atravessam o cotidiano da gestão escolar e quais sentidos são produzidos pelas/os profissionais em relação a essas temáticas.

A partir dessa definição metodológica e simbólica, apresentam-se, a seguir, as narrativas construídas com base nas entrevistas realizadas com as/os gestoras/es escolares. Mais do que expor falas individuais, busca-se compreender como os sentidos atribuídos às questões de gênero e sexualidade se expressam no cotidiano da gestão, evidenciando tensões, desafios e possibilidades de transformação.

Nesse percurso analítico, as vozes das/os participantes, identificadas/os por pseudônimos, são interpretadas à luz dos Estudos Feministas Decoloniais, em diálogo com a análise dos documentos normativos e com a trajetória autoetnográfica da pesquisadora. Na sequência, apresenta-se no Quadro 2 um breve perfil das/os participantes.

Quadro 2 – Identificação e perfil de gestão autoevidenciados

Tarsila do Amaral	Sua gestão valoriza a linguagem, o diálogo e a escuta no cotidiano escolar. Costuma respeitar o uso do nome social e prioriza a mediação por meio de conversas, evitando punições diretas. Sua atuação revela um perfil mediador, voltado ao respeito e à construção de uma convivência mais democrática diante das resistências culturais e familiares.
Anita Malfatti	Sua forma de gerir a escola combina diálogo e respeito com forte alinhamento às normas institucionais, como a BNCC, o regimento e as orientações da Secretaria de Educação. Diante das questões de gênero e sexualidade, adota uma postura cautelosa, priorizando o que está previsto oficialmente e utilizando conversas, registros formais e protocolos para mediar as situações, mantendo uma gestão aberta, porém mais normativa.
Lygia Clark	Sua atuação articula de forma direta práticas pedagógicas, ações formativas e parcerias institucionais. Diferente das demais participantes, assume uma postura mais propositiva nas questões de gênero e sexualidade, investindo em diálogo, projetos pedagógicos, comunicação não violenta e reorganização de espaços escolares. Valoriza processos coletivos e parcerias externas, ao mesmo tempo em que aponta a falta de formações sistemáticas da rede e a necessidade de maior suporte institucional.
Mira Schendel (M)	Sua forma de gerir a escola se apoia nas normas institucionais e na mediação formal dos conflitos, tendo o Regimento Escolar como principal referência. Busca equilibrar os diferentes grupos da comunidade por meio de ações formativas e encaminhamentos institucionais, especialmente em situações de tensão envolvendo identidade de gênero e sexualidade. Assim, sua gestão aparece como mediadora e normativa, conciliando acolhimento e segurança institucional no cotidiano escolar.
Rosana Paulino (M)	Sua atuação mostra uma gestão que busca equilibrar as normas institucionais com práticas de acolhimento, seguindo orientações da Secretaria Estadual e do Programa AMPARE. Demonstra sensibilidade no acompanhamento de estudantes LGBTQIAPN+, valorizando o nome social e a mediação de conflitos, muitas vezes vendo a escola como espaço de proteção. Assim, combina cuidado, mediação institucional e iniciativas formativas internas diante da falta de formações mais sistemáticas sobre o tema.
Adriana Varejão	Sua prática como gestora é influenciada por um contexto de forte vínculo comunitário e valores mais tradicionais. Atua de forma gradual, priorizando o diálogo, o respeito ao indivíduo e intervenções educativas, mesmo sem diretrizes institucionais específicas. Busca equilibrar acolhimento, cumprimento das normas e preservação dos vínculos locais, com uma gestão baseada na escuta e na leitura do contexto sociocultural.
Aline Motta	Sua prática como gestora valoriza as normas institucionais, a organização pedagógica e a escola como espaço de convivência. Diante das questões de gênero e sexualidade, recorre ao regimento, ao PPP e à legislação para orientar as ações, que costumam ser pontuais, já que as situações

	aparecem de forma tranquila entre os estudantes. Assim, sua gestão se mostra mediadora e cautelosa, apoiada nos documentos oficiais para conduzir as relações escolares.
Daiara Tukano (M)	Sua prática como gestor apresenta uma postura mais pragmática diante das questões de gênero e sexualidade, priorizando a mediação de conflitos, o diálogo e o cumprimento das diretrizes oficiais. Sem projetos estruturados sobre o tema, as situações são tratadas de forma pontual, com foco na escuta e nos encaminhamentos previstos no regimento. Diante de famílias com crenças religiosas, adota uma postura de conscientização sem confronto direto, mantendo uma gestão voltada à organização escolar e à resolução prática do cotidiano.
Glicéria Tupinambá (M)	Sua prática como gestor é marcada pela cautela, pela mediação institucional e pelo apoio nas normas oficiais. Sem diretrizes próprias sobre o tema, lida com questões de gênero e sexualidade por meio do diálogo, da escuta e da orientação às famílias, buscando manter a harmonia escolar. Sua atuação reflete uma gestão prudente, voltada ao equilíbrio institucional e à negociação com a comunidade.
Cecília Vicuña	Sua prática como gestora se destaca por uma condução mais objetiva e preventiva, voltada para a resolução prática dos conflitos. A escola se orienta pelo regimento e pelo Projeto Político-Pedagógico, já que não há diretrizes específicas sobre o tema. Após experiências anteriores, a equipe buscou mais informações e ajustou formas de acolhimento por meio do diálogo com estudantes e famílias. Assim, a abordagem das questões de gênero e sexualidade acontece de forma transversal e pontual, guiada pela mediação direta e por soluções funcionais para o cotidiano escolar.
Conceição Silva	Sua prática como gestora é marcada pela legalidade, pela objetividade e pela definição clara dos limites institucionais diante das questões de gênero e sexualidade. A escola segue as orientações da Secretaria de Educação e trabalha o tema de forma transversal, com ações pontuais contra o preconceito, como a criação de um banheiro neutro e medidas pedagógicas em casos de discriminação. Diante de famílias mais conservadoras, adota uma postura cautelosa e juridicamente respaldada, combinando acolhimento, adaptação de espaços e protocolos formais para manter o equilíbrio no cotidiano escolar.
Belkis Ayón (M)	Sua prática como gestor parte de uma leitura cultural e histórica das questões de gênero e sexualidade, considerando as influências familiares e os valores tradicionais do território. Segue as diretrizes do Estado e atua de forma cautelosa, acionando a rede de proteção quando necessário. O tema aparece de forma interdisciplinar, com projeto de diversidade incluído no PPP, em uma gestão que busca equilibrar acolhimento, legalidade e diálogo com as famílias.
Sandra Eleita (M)	Sua prática como gestor se baseia na mediação, no diálogo e na compreensão da escola como espaço de convivência. As questões de gênero e sexualidade são trabalhadas de forma transversal, com foco no respeito e na prevenção de conflitos, mas sem projetos específicos. Busca equilibrar acolhimento e respaldo normativo, recorrendo ao diálogo e a encaminhamentos institucionais quando necessário, em uma gestão voltada ao equilíbrio das relações escolares.
Lídia Bais (M)	Sua prática como gestor é marcada por uma atuação relacional, baseada na escuta, no acolhimento e na mediação cotidiana dos conflitos ligados a gênero e sexualidade. As ações são mais pontuais e pouco institucionalizadas, geralmente iniciadas por professores, revelando uma postura cautelosa diante da comunidade. Com foco nas vivências e nas relações dos estudantes, sua gestão prioriza o cuidado, a proximidade e soluções construídas a partir da experiência prática do dia a dia.
Silvana Moraes	Atua como pesquisadora-participante, com uma gestão marcada pela sensibilidade estética e pela escuta atenta das relações cotidianas, especialmente nas expressões corporais e nas vivências de gênero. Suas intervenções buscam preservar a dignidade dos estudantes, mediando conflitos com cuidado e usando o regimento escolar como respaldo quando necessário. Ao mesmo tempo, destaca-se pela atenção às subjetividades e pelo compromisso ético-político com o direito de existir e permanecer na escola.

Fonte: Autora (2026).

Após a etapa inicial de caracterização do perfil das/os participantes, realizada por meio de questionário, a pesquisa avançou para a fase narrativa, com a realização de entrevistas semiestruturadas junto às equipes gestoras das escolas estaduais de Ponta Porã/MS. Esse

movimento possibilitou aprofundar a análise das percepções das/os gestoras/es acerca das práticas institucionais relacionadas às questões de gênero e sexualidade no contexto escolar.

Todo o percurso investigativo foi conduzido em conformidade com as normas éticas vigentes para pesquisas com seres humanos, tendo sido submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal da Grande Dourados (CEP/UFGD), sob o CAAE nº 86225425.0.0000.5160 e Parecer nº 7.439.454.

No processo submetido ao CEP e no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), a pesquisa foi intitulada “Gestão Escolar, Gênero e Sexualidade: entre as formas de atuação e os documentos normativos oficiais nas escolas estaduais de Ponta Porã – MS”.

Contudo, durante a banca de defesa, foi sugerida e posteriormente incorporada a alteração do título para “Gestão Escolar, Gênero e Sexualidade: práticas e documentos normativos oficiais nas escolas estaduais de Ponta Porã-MS”, por apresentar maior coerência com a linha de pesquisa e com os objetivos da investigação.

O protocolo aprovado contemplou os objetivos, os procedimentos metodológicos e as estratégias de análise da pesquisa, incluindo a realização de entrevistas semiestruturadas, a abordagem autoetnográfica e a análise de documentos normativos relacionados à gestão escolar.

Conforme descrito no parecer consubstanciado, a participação das/os gestoras/es ocorreu de forma voluntária, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assegurando-se o direito de desistência a qualquer momento, bem como a preservação da privacidade e do anonimato das/os participantes.

O Comitê de Ética avaliou que os riscos envolvidos eram mínimos, estando relacionados, principalmente, a possíveis desconfortos durante as entrevistas. Para isso, foram adotadas estratégias éticas, como a possibilidade de não responder a determinadas questões e a utilização de procedimentos de anonimização das falas.

As entrevistas foram realizadas mediante autorização prévia das/os participantes e armazenadas em ambiente seguro, em conformidade com a Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD).

A aprovação do projeto pelo CEP/UFGD evidencia o compromisso da pesquisa com os princípios éticos que orientam a produção científica na área da Educação, garantindo que todo o percurso investigativo fosse conduzido de forma responsável, respeitosa e em consonância com as diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Saúde.

A realização das entrevistas constituiu-se não apenas como procedimento metodológico, mas também como espaço de encontro entre sujeitos que compartilham a mesma função e que,

muitas vezes, não encontram tempo ou condições institucionais para dialogar de forma aprofundada sobre suas experiências.

Como pesquisadora e integrante do grupo de gestoras/es da rede estadual, vivenciei esse momento como oportunidade de escuta sensível e construção coletiva de sentidos, ultrapassando a dimensão estritamente instrumental da produção de dados.

No cotidiano escolar, os encontros entre pares geralmente restringem-se às reuniões oficiais promovidas pela Secretaria de Estado de Educação ou pela Coordenadoria Regional de Educação de Ponta Porã/MS, limitando espaços de troca mais horizontais e reflexivos.

As entrevistas foram previamente agendadas, considerando as demandas da função diretiva e as especificidades de cada unidade escolar. Buscou-se respeitar os ritmos e as condições de trabalho das/os participantes, realizando os encontros em horários de menor sobrecarga, como nos períodos intermediários da manhã e da tarde, além de considerar o recesso escolar, os turnos noturnos e a semana destinada aos exames finais.

Essa organização possibilitou que a pesquisa fosse conduzida de maneira ética e sensível às múltiplas responsabilidades que atravessam o exercício da gestão escolar. As entrevistas ocorreram presencialmente, em espaços reservados nas salas de direção das respectivas escolas, garantindo privacidade e acolhimento.

Antes do início das gravações, estabeleceu-se um momento de conversa informal voltado à criação de um ambiente de confiança e à diminuição das tensões inerentes ao processo investigativo.

Após o encerramento das entrevistas, muitas/os participantes permaneceram dialogando de forma mais espontânea, compartilhando experiências pessoais e profissionais relacionadas às questões de gênero e sexualidade. Esse movimento reforça o caráter relacional e intersubjetivo da abordagem autoetnográfica.

Nesse sentido, as entrevistas constituíram-se como dispositivo metodológico fundamental para a produção e análise das narrativas, em diálogo com a perspectiva narrativa e autoetnográfica que orienta esta pesquisa.

Esse procedimento possibilita acessar diferentes dimensões das experiências das/os participantes, permitindo compreender como constroem sentidos, interpretam informações e expressam percepções, sentimentos e posicionamentos em relação às temáticas investigadas.

Uma metodologia que busca compreender a realidade de um grupo social por meio do estudo de discursos demanda explicitar as formas de condução do trabalho das/os gestoras/es escolares, possibilitando analisar as diferentes dimensões que compõem o cotidiano das escolas (Cordeiro, 2021).

As entrevistas constituem-se como um meio privilegiado para aprofundar a compreensão das práticas e dos discursos que atravessam a gestão escolar. Esse procedimento permite, ainda, identificar modos de atuação em diferentes situações, a partir de indícios presentes nas falas, nas expressões e nas atitudes manifestadas durante a interlocução entre participante e pesquisadora.

Além disso, possibilita compreender comportamentos e interpretar os fatores que fundamentam atitudes, opiniões e sentimentos, evidenciando os elementos que influenciam as narrativas das/os participantes (Weller; Zardo, 2013). Segundo Poupart (2012), a entrevista de tipo qualitativa engloba três ordens de argumentos: a epistemológica, a ética e política e a metodológica.

Nesse sentido, a entrevista qualitativa configura-se como uma ferramenta privilegiada para a produção de informações capazes de elucidar as realidades sociais. Por meio da interlocução com as/os participantes, torna-se possível aprofundar as temáticas investigadas, produzindo informações mais densas e minuciosas, posteriormente interpretadas no processo analítico.

Rosa Maria Hessel Silveira (2007), ao refletir sobre a constituição da entrevista na educação, sinaliza para esta como um evento discursivo complexo, forjado não só pela dupla entrevistadora e entrevistada/o, mas também pelas imagens, representações, expectativas que circulam.

Nessa dinâmica, a autora questiona os modos como as entrevistas num modelo tradicional tem pensado a figura da pessoa entrevistadora e da pessoa entrevistada, como se houvesse um vácuo discursivo restrito à pergunta do roteiro de entrevistas. Nesse sentido, resgata o pensamento de Jorge Larrosa (1996, p.474), ao considerar que:

Nossas histórias são muitas histórias. E primeiro lugar, por que, muitas vezes, não a contamos para nós mesmos, mas a contamos a outros. E a construímos, então, levando em conta o destinatário. Procurando provocar uma interpretação (sua interpretação) e procurando controlá-la. E aqui se abrem múltiplas diferenças, múltiplos espaços de sentido. Em primeiro lugar, porque nossas histórias são distintas conforme a quem as contamos.

Portanto, a entrevista é uma arena de significados, em que a pessoa investigadora busca saber algo e a pessoa entrevistada busca reinventar-se como personagem, a partir de experiências culturais e cotidianas que atravessam suas narrativas (Silveira, 2007).

O uso dos métodos qualitativos, e da entrevista em particular, é reconhecido como um meio de apreender o ponto de vista dos atores sociais, considerando-o fundamental para a

compreensão e interpretação de suas realidades (Poupart, 2012, p. 216).

Visando subsidiar as tessituras da pesquisa, a análise dos dados foi orientada por uma leitura crítica das narrativas, em diálogo com os estudos feministas decoloniais, buscando compreender como as questões de gênero e sexualidade são significadas no cotidiano da gestão escolar e atravessadas por relações de poder, silenciamentos e disputas de sentidos.

Nessa perspectiva, as narrativas produzidas pelas/os participantes são compreendidas como práticas sociais e políticas, atravessadas por processos históricos, culturais e institucionais que produzem modos de pensar, agir e interpretar a realidade.

Em interlocução com Michel Foucault (2007), compreende-se que os discursos são práticas sociais pelas quais os diferentes sujeitos se envolvem e se posicionam, constituindo práticas atravessadas por relações de poder que legitimam determinados saberes e silenciam outros.

Compreende-se que as relações de poder atravessam o cotidiano escolar e se manifestam nos discursos, nas práticas e nos processos de normatização que incidem sobre os corpos, as identidades e as sexualidades.

Tal compreensão possibilita problematizar como determinadas percepções acerca de gênero e sexualidade são naturalizadas no contexto educacional, enquanto outras permanecem marginalizadas ou invisibilizadas.

Sob a perspectiva decolonial, tais discursos também são entendidos como atravessados pela colonialidade, que historicamente produziu normas e hierarquias relacionadas aos corpos, às identidades e às formas de existência. Nesse sentido, a análise busca evidenciar como essas dinâmicas se manifestam nas narrativas das/os gestoras/es e nas práticas de gestão escolar.

A partir dos feminismos decoloniais, torna-se possível problematizar essas construções como efeitos de processos históricos atravessados pela colonialidade, evidenciando como determinadas narrativas são legitimadas, enquanto outras permanecem invisibilizadas.

Nessa perspectiva, a escola deixa de ser compreendida apenas como espaço de transmissão de conhecimentos e passa a ser reconhecida como território de disputas de sentidos, produção de subjetividades e construção de modos de existir.

Investigar a prática das equipes diretivas sob esse olhar implica analisar como as práticas institucionais podem tanto reproduzir lógicas normativas quanto possibilitar resistências e deslocamentos nas formas de ensinar, conviver e compreender as diferenças no contexto educacional.

Contudo, os estudos feministas decoloniais permitem ampliar essa análise ao evidenciar que tais normatividades estão articuladas à colonialidade do poder, do saber e do ser (Quijano,

2000; Lugones, 2008).

Nesse sentido, Lugones (2020) demonstra que a modernidade colonial instituiu um sistema de gênero racializado e heteronormativo, responsável por deslegitimar cosmologias, corpos e epistemologias não europeias.

O diálogo com autoras como Maria Lugones, Ochy Curiel e Rita Segato contribui para problematizar como as práticas institucionais no contexto educativo podem tanto reproduzir quanto tensionar padrões coloniais historicamente constituídos.

Assim, a investigação busca compreender como essas dinâmicas atravessam o trabalho das equipes gestoras, bem como identificar possibilidades de construção de práticas mais plurais, inclusivas e comprometidas com o reconhecimento das diferenças no espaço escolar.

Desse modo, a pesquisa busca contribuir para as discussões sobre gestão escolar, gênero e sexualidade a partir do contexto específico das escolas estaduais de Ponta Porã/MS, em diálogo com os Estudos Feministas Decoloniais.

Na subseção seguinte, apresenta-se a contextualização do município de Ponta Porã/MS como campo da pesquisa, bem como suas interfaces com as discussões desenvolvidas neste estudo.

2.3 CONTEXTO HISTÓRICO, SOCIAL E ECONÔMICO DA CIDADE DE PONTA PORÃ-MS

A compreensão do contexto histórico, social e econômico do município de Ponta Porã/MS constitui elemento fundamental para a análise das práticas e narrativas produzidas no âmbito da gestão escolar.

Localizada na fronteira entre Brasil e Paraguai, a cidade configura-se como um território marcado por intensos fluxos culturais, econômicos e sociais, nos quais se entrelaçam diferentes formas de pertencimento, identidades e modos de vida.

Essa condição fronteiriça ultrapassa o aspecto geográfico, expressando dinâmicas históricas e relações de poder que incidem diretamente sobre os processos educativos, as práticas escolares e as formas de organização institucional.

Ponta Porã configura-se, portanto, como um espaço marcado por disputas, negociações e convivências, atravessado por continuidades e rupturas em relação às lógicas coloniais presentes na sociedade latino-americana.

Nessa perspectiva, a análise do contexto local busca evidenciar como os processos históricos e sociais da região se articulam às questões de gênero e sexualidade, influenciando as práticas de gestão escolar e a produção de sentidos no cotidiano das instituições educativas.

Algumas escolas do município localizam-se a menos de 500 metros da fronteira seca que separa Ponta Porã de Pedro Juan Caballero, no departamento de Amambay, Paraguai. As duas cidades conformam uma “cultura fronteiriça”, marcada pela convivência entre povos tradicionais, migrantes e imigrantes provenientes de diferentes regiões do Brasil e do Paraguai.

Dados do jornal local Jornal da Praça (2008) indicavam que mais de três mil estudantes, cerca de 25% da população residente em Pedro Juan Caballero, frequentavam escolas brasileiras situadas em Ponta Porã/MS.

Domingues (2015) aponta que as escolas localizadas próximas à fronteira atendem, em média, entre 70% e 80% de estudantes paraguaias/os, muitas/os com dupla cidadania. Ao incluir filhas/os de brasileiras/os com paraguaias/os, esse percentual pode alcançar entre 80% e 90%.

A presença das/os chamadas/os “brasiguais/os” nas escolas da região relaciona-se a processos históricos, sociais e econômicos que remontam à Guerra do Paraguai ou Grande Guerra, conforme a historiografia paraguaia.

A fronteira que separa e, ao mesmo tempo, aproxima Pedro Juan Caballero e Ponta Porã configura-se como um espaço marcado por intensos processos de interação cultural. Nesse contexto, Canclini (2000) utiliza o conceito de “hibridação cultural” para compreender as articulações e mesclas entre diferentes matrizes culturais, como as indígenas, espanholas e portuguesas.

Segundo o autor, esses processos resultam de relações históricas e sociais que produzem novas estruturas, práticas e formas de convivência na América Latina, evidenciando a complexidade cultural presente nos espaços fronteiriços (Canclini, 2000).

Nesse contexto, as diferentes culturas foram sendo negociadas e ressignificadas ao longo do tempo, configurando o que Canclini denomina de “heterogeneidade multicultural”, especialmente em espaços de conurbação. Esse é o caso de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero, cidades separadas apenas pela Avenida Internacional, que conformam um contínuo geográfico, social e cultural.

Na região, observa-se uma intensa interconexão entre as cidades, marcada pela coexistência de múltiplas culturas, idiomas e modos de vida, característica que tensiona as fronteiras estabelecidas pelos Estados modernos e evidencia as especificidades históricas e socioculturais da região fronteiriça.

A configuração cultural local também se relaciona à presença histórica dos povos Guaraní, especialmente Nhandevas e Kaiowás, que habitavam as terras férteis da bacia dos rios Paraguai, Paraná e Uruguai (Melià, 1990).

Com forte relação com a terra e orientados pela busca da “Terra Sem Mal”, esses povos desenvolveram práticas agrícolas, de coleta, caça e pesca, deixando marcas profundas na constituição sociocultural da região.

Conforme destaca Arruda (1993), a formação da região ervateira foi atravessada pelos saberes e pelas práticas culturais desses sujeitos, evidenciando, entre outros aspectos, a permanência do idioma guarani como elemento central da dinâmica sociocultural fronteiriça.

A presença dessas etnias na região foi marcada por processos de resistência à dominação europeia, deixando marcas profundas na cultura fronteiriça, especialmente na língua e na culinária (Melià, 1990).

Em razão de sua riqueza agrícola, a região constituiu-se historicamente como espaço de disputas territoriais entre povos indígenas e colonizadores europeus, sobretudo portugueses e espanhóis, desde o início do processo de invasão e exploração da América do Sul.

Durante o período colonial, conforme os Tratados de Tordesilhas (1494), Madrid (1750) e Santo Ildefonso (1777), a região permaneceu sob domínio da Coroa Espanhola, que enviou os chamados adelantados para reconhecimento e controle territorial.

Esses agentes foram responsáveis pela implantação dos primeiros núcleos de ocupação e pela difusão da cultura hispânica, em processos marcados tanto por articulações quanto por tensões com os povos guaranis (Torrecilha, 2004).

As relações entre indígenas e colonizadores favoreceram processos de intercâmbio cultural, evidenciados na mescla de hábitos, costumes, práticas alimentares e usos linguísticos. Nesse contexto, a língua guarani consolidou-se como elemento central da constituição sociocultural da região.

A atual fronteira entre Brasil e Paraguai, que conecta Ponta Porã e Pedro Juan Caballero, foi delimitada após a Guerra do Paraguai. Antes desse processo, a região era ocupada predominantemente por povos indígenas, especialmente Nhandeva e Kaiowá, além de populações vinculadas à colonização espanhola.

Até o final da guerra, a área era conhecida como Laguna Punta Porã, local utilizado por viajantes e carreteiros para descanso às margens de um lago situado em território paraguaio (Quintas, 2006).

A consolidação da cultura híbrida local esteve diretamente relacionada à exploração da erva-mate. Após a Guerra do Paraguai, o Brasil passou a implementar políticas de ocupação e

exploração econômica da região, especialmente a partir da criação da Comissão de Limites Brasil-Paraguai, responsável pela demarcação territorial.

Nesse contexto, destacou-se Thomaz Laranjeira, que identificou o potencial econômico da erva-mate e obteve concessão imperial para implantar a Empresa Mate Laranjeira (Jesus, 2004).

A expansão da atividade ervateira atraiu grande contingente de trabalhadoras/es paraguaias/os, que possuíam conhecimentos específicos sobre o manejo da planta, conhecidos como as “artes do mate”, contribuindo significativamente para a organização econômica e cultural da região.

No contexto dos processos de hibridação cultural, destaca-se que a tradição do uso da erva-mate foi legada pelos povos guaranis, que já utilizavam a planta antes da chegada dos europeus. Posteriormente, essa prática difundiu-se por diferentes regiões da América Latina, especialmente por meio das missões jesuíticas a partir do século XVII (Arruda, 1993).

Após a Guerra do Paraguai, muitas pessoas envolvidas direta ou indiretamente no conflito fixaram-se na região, estabelecendo-se nas proximidades da Laguna Punta Porã. Gradualmente, formou-se um povoado marcado pela convivência entre culturas guarani, brasileira e paraguaia, em meio aos campos de erva-mate e à Serra de Maracaju.

O próprio nome da região expressa essa articulação cultural e linguística: punta, de origem espanhola, significa “ponta”, em referência à Serra de Maracaju; enquanto porã, de origem guarani, significa “bonita”. A adoção da denominação Ponta Porã, oficializada em 1912, evidencia a presença de diferentes matrizes culturais na constituição histórica da região.

A língua guarani consolidou-se como elemento central da identidade cultural fronteiriça, estando presente na nomeação de cidades, ranchos, ervas e instrumentos de trabalho. Conforme aponta Arruda (1993), sua presença foi tão marcante que até mesmo dirigentes ligados à produção ervateira precisavam utilizar o idioma para se comunicar com trabalhadoras/es paraguaias/os.

Nesse sentido, a permanência do guarani pode ser compreendida como expressão de resistência cultural às imposições associadas aos processos de ocupação e exploração econômica da região após a Guerra do Paraguai.

Com a implantação da Empresa Mate Laranjeira, intensificaram-se as disputas em torno da exploração da erva-mate, embora moradores locais continuassem desenvolvendo essa atividade de forma tradicional (Brand; Ferreira, 2003).

Paraguaias/os e povos indígenas, especialmente Guarani e Kaiowá, passaram a integrar as dinâmicas produtivas da região, atuando principalmente na colheita e no preparo da erva-mate.

Embora ocupassem posições socialmente subalternizadas, esses grupos encontraram na atividade extrativista uma das poucas possibilidades de trabalho assalariado.

Paralelamente, a atividade pastoril consolidou-se como importante base econômica para os grupos que passaram a ocupar o sul da então Província de Mato Grosso. Conforme destaca Sodré (2009), intensos fluxos migratórios direcionaram-se para a região, contribuindo para a circulação da erva-mate e para a formação de diversos povoados no território fronteiriço.

A ocupação do sul da então Província de Mato Grosso intensificou-se a partir de correntes migratórias vinculadas às atividades pastoris, especialmente de grupos oriundos de Minas Gerais (Sodré, 2009). Nesse processo, consolidou-se uma dinâmica econômica baseada tanto na exploração da erva-mate quanto na expansão da pecuária.

Para auxiliar na implantação da indústria ervateira, Thomaz Laranjeira trouxe fazendeiros do sul do Brasil com experiência no manejo da erva-mate. Conforme apontam Gressler e Swensson (1988) muitos gaúchos migraram para a região em busca de melhores condições econômicas, fugindo de perseguições políticas e da destruição de suas propriedades.

As características geográficas da região, semelhantes às do Rio Grande do Sul, favoreceram a expansão da pecuária bovina, intensificando disputas territoriais com a Companhia Mate Laranjeira, que buscava manter o controle das áreas destinadas à exploração da erva-mate. Paralelamente, conflitos envolvendo ocupação de terras, atividades agropastoris e exploração econômica passaram a marcar a região de fronteira.

Muitos gaúchos fixaram-se em Ponta Porã, contribuindo, juntamente com paraguaias/os e povos guaranis, para a constituição da cultura local. Essa configuração sociocultural, contudo, não ocorreu de forma harmoniosa, sendo marcada por conflitos relacionados à disputa por terras e à exploração da mão de obra indígena.

Nesse contexto, os brasileiros passaram a adotar, em articulação com políticas estatais, estratégias de aproximação com a população paraguaia, buscando mediar tensões com os povos guaranis. Tal aproximação foi favorecida pelo compartilhamento de elementos linguísticos e culturais, como o uso do guarani e do espanhol, além de práticas socioculturais, a exemplo do tereré.

A população paraguaia, ao transitar entre diferentes universos culturais e linguísticos, constituiu-se como importante elemento de mediação e coesão sociocultural na região onde atualmente se localiza o município de Ponta Porã.

A implantação da Empresa Mate Laranjeira impulsionou a expansão da produção ervateira e atraiu grande contingente de trabalhadoras/es paraguaias/os em busca de trabalho e

melhores condições de subsistência, contribuindo para a formação de núcleos urbanos na região fronteira.

O desenvolvimento urbano ocorreu sem respeito rígido às delimitações territoriais estabelecidas pelo Tratado de 1872, contribuindo para a constituição de um espaço marcado pela intensa circulação de pessoas, culturas e práticas sociais.

Pedro Juan Caballero, por sua vez, surgiu em 1893, nas proximidades da lagoa utilizada por carreteiros que transportavam erva-mate para Concepción (Arruda, 1993). Com o crescimento das duas cidades, intensificaram-se as relações sociais, culturais e econômicas entre as populações fronteiriças, fortalecidas também pelos vínculos familiares entre brasileiras/os e paraguaias/os.

Foi nesse período que Ponta Porã foi criada, em 1895, com o objetivo de facilitar o escoamento da produção erva-mate por meio do porto de Concepción, no Paraguai. A partir de então, o município consolidou-se como núcleo urbano e passou a receber fluxos migratórios contínuos, especialmente de famílias oriundas do Rio Grande do Sul.

Na década de 1940, o governo de Getúlio Vargas transformou Ponta Porã em território federal e implementou o programa Marcha para Oeste, incentivando a ocupação e a migração para a região fronteira. Essas ações contribuíram para o crescimento populacional e para a intensificação da ocupação econômica da região.

Já na década de 1950, Pedro Juan Caballero recebeu a instalação da Companhia de Fomento Econômico, voltada ao cultivo do café, o que gerou impactos econômicos significativos para ambas as cidades (Goiris, 1999).

A expressão “brasiguai” surgiu em meio às disputas fundiárias e aos intensos deslocamentos populacionais na região de fronteira, sendo inicialmente utilizada para designar agricultoras/es brasileiras/os que migraram para o Paraguai em busca de terra e melhores condições de vida.

Posteriormente, diante dos conflitos agrários, muitas/os dessas/es trabalhadoras/es retornaram ao Brasil e passaram a se fixar na região fronteira, especialmente a partir da década de 1980.

Nesse processo, as identidades dessas/es sujeitas/os passaram a ser tensionadas, uma vez que muitas/os já não se reconheciam plenamente como brasileiras/os nem como paraguaias/os. Conforme destaca Sprandel (1992), a constituição da identidade “brasiguai” relaciona-se ao trânsito constante entre os dois países e às experiências sociais produzidas no contexto fronteiro.

Atualmente, a expressão também é utilizada para designar sujeitos que circulam entre Brasil e Paraguai em razão de vínculos familiares, culturais ou da condição de dupla cidadania.

A partir da década de 1960, com a decadência da produção cafeeira no Paraguai, emergiram novas dinâmicas econômicas na região, entre elas a expansão do cultivo ilícito de maconha e o fortalecimento do comércio fronteiriço, especialmente no lado paraguaio.

Esses processos contribuíram para o crescimento populacional e para a intensificação da diversidade cultural, marcada pela presença de grupos oriundos de diferentes contextos sociais e étnicos, como populações árabes e chinesas.

Apesar das intensas trocas culturais, ainda se observam diferenças marcantes entre as duas cidades. Em Pedro Juan Caballero, há maior preservação das tradições religiosas, da língua guarani e de manifestações culturais relacionadas à música, à dança e à culinária. Conforme aponta Goiris (1999), o guarani, o espanhol e as práticas religiosas constituem importantes elementos de coesão sociocultural.

Ao mesmo tempo, práticas compartilhadas, como o consumo do tereré, atravessam e conectam as duas cidades, evidenciando permanências culturais que acompanham a constituição histórica da região fronteiriça (Torrecilha, 2004).

A educação no município organiza-se em três redes de ensino: municipal, estadual e privada. As escolas, assim como a população da região fronteiriça, são constituídas por sujeitos marcados por diferentes processos históricos, migratórios e culturais, resultantes da intensa circulação de pessoas entre Brasil e Paraguai.

Nessa perspectiva, o espaço escolar configura-se como ambiente fundamental para o debate sobre a diversidade, característica marcante do município de Ponta Porã. Inserida em uma região de fronteira, a cidade apresenta uma composição sociocultural heterogênea, formada por migrantes, imigrantes e descendentes de distintos processos de colonização e deslocamento populacional.

Essa complexa configuração sociocultural, construída em diálogo constante com Pedro Juan Caballero, evidencia múltiplas influências históricas e culturais que atravessam as identidades de gênero, raça e sexualidade presentes no cotidiano escolar.

Nesse sentido, torna-se fundamental que tais questões sejam problematizadas no âmbito educacional, contribuindo para a promoção da cidadania, da valorização das diferenças e da ampliação de espaços de debate e reconhecimento no interior das práticas pedagógicas e das relações escolares.

3 GESTÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DO GÊNERO E SEXUALIDADE

A gestão democrática da educação orienta a organização das escolas públicas e dos sistemas de ensino, fundamentando-se na participação coletiva, no compartilhamento das decisões e na garantia do direito à educação. Mais do que um modelo administrativo, configura-se como uma perspectiva política que compreende a escola como espaço de diálogo e construção coletiva.

No Brasil, o princípio da gestão democrática ganha maior visibilidade no contexto da redemocratização, sendo incorporado à Constituição Federal de 1988 e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996). Esses marcos legais reafirmam a participação coletiva e o fortalecimento da comunidade escolar nos processos educativos e institucionais.

Posteriormente, o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), especialmente por meio da Meta 19, reforçou a gestão democrática e a participação social nas escolas públicas. Ainda assim, sua efetivação permanece atravessada por tensões e desigualdades presentes no cotidiano das instituições educativas.

Nesse cenário, as práticas desenvolvidas pelas/os gestoras/es ultrapassam dimensões meramente administrativas, produzindo efeitos sobre as formas de convivência, participação e reconhecimento dos sujeitos no espaço escolar.

É nessa perspectiva que as discussões sobre gênero e sexualidade assumem centralidade, uma vez que atravessam relações, práticas e normas escolares, incidindo diretamente sobre processos de inclusão, exclusão, silenciamento e pertencimento.

Como evidenciam os estudos feministas, pós-estruturalistas e decoloniais, gênero e sexualidade constituem categorias históricas e políticas, produzidas em meio às relações de poder e às disputas sociais.

Nesse sentido, a escola não apenas reflete desigualdades presentes na sociedade, mas também participa de sua reprodução ou problematização por meio de currículos, normas, práticas pedagógicas e processos de gestão.

Nas últimas décadas, os debates sobre gênero e sexualidade tornaram-se alvo de ofensivas conservadoras que buscam restringir sua presença no campo educacional. A disseminação do sintagma “ideologia de gênero”, associada ao avanço de movimentos antigênero, intensificou práticas de vigilância e censura sobre professoras/es e gestoras/es comprometidas/os com a diversidade e os direitos humanos.

Diante desse contexto, refletir sobre a gestão escolar na perspectiva do gênero e da sexualidade implica reconhecer que as decisões institucionais não são neutras, mas atravessadas

por disputas políticas, culturais e sociais.

Mais do que administrar procedimentos, cabe à gestão escolar construir condições de participação, escuta e reconhecimento das diferenças, sustentando práticas comprometidas com a equidade, com a pluralidade e com a democratização da escola pública.

Nessa direção, este capítulo discute os princípios da gestão democrática, os processos formativos das/os gestoras/es e as disputas contemporâneas em torno de gênero, sexualidade e interseccionalidades no campo educacional. Busca-se compreender como essas dimensões atravessam as práticas de gestão e os desafios presentes no cotidiano escolar.

3.1 GESTÃO ESCOLAR: PRINCÍPIOS E FUNÇÕES NO CONTEXTO DA DEMOCRACIA

No campo educacional, as práticas desenvolvidas pelas/os gestoras/es não podem ser reduzidas à dimensão administrativa, historicamente marcada por modelos hierárquicos e burocráticos. Durante muito tempo, essa lógica priorizou o controle e a padronização em detrimento da participação coletiva e do reconhecimento das diferenças presentes no cotidiano escolar.

Em contraposição, as concepções contemporâneas de gestão escolar afirmam uma perspectiva dialógica, política e social, na qual a gestão deixa de ser compreendida apenas como função técnica e passa a envolver a construção de relações democráticas, participação coletiva e corresponsabilidade entre os sujeitos da comunidade escolar.

Como destacam Abdian, Andrade e Parro (2017), a gestão democrática tensiona modelos tradicionais ao compreender a escola como espaço de participação e construção coletiva. Nessa perspectiva, as práticas das/os gestoras/es ultrapassam rotinas administrativas e passam a envolver a leitura crítica das relações sociais, culturais e políticas presentes no cotidiano escolar.

Ao compreender a escola como um “sistema que une pessoas”, Gadotti (2000) evidencia o caráter relacional da educação e destaca que as decisões tomadas no cotidiano escolar são atravessadas por disputas e projetos de sociedade. Essa perspectiva articula-se ao princípio da gestão democrática.

Esses marcos legais instituem a participação coletiva, a descentralização e a autonomia como fundamentos da organização da escola pública, indicando que os processos decisórios devem ocorrer de forma compartilhada entre profissionais da educação, estudantes, famílias e comunidade escolar.

Ainda assim, a efetivação desses princípios permanece atravessada por disputas e limites, evidenciando que a gestão democrática ultrapassa o plano normativo. Nessa perspectiva, Freire

(1996) destaca que não há gestão democrática sem diálogo, escuta e participação efetiva dos sujeitos.

Nesse sentido, a participação não pode ser reduzida a procedimentos formais, mas precisa constituir-se como prática coletiva comprometida com a transformação das desigualdades presentes no espaço escolar. Nessa perspectiva, a/o gestora/gestor assume um papel de mediação e articulação na construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico (PPP).

Mais do que um documento institucional, o PPP configura-se como instrumento político orientador de práticas voltadas à justiça social e à valorização da diversidade. As instâncias colegiadas, os grêmios estudantis e as associações de pais e mestres constituem importantes espaços de participação democrática na escola.

Mais do que garantir representatividade, esses mecanismos podem fortalecer o sentimento de pertencimento e a corresponsabilidade pelos rumos da instituição. Como enfatiza Gadotti (2006), a gestão democrática não se esgota na existência formal desses espaços, mas exige participação efetiva e compromisso coletivo com a construção da escola pública.

Entretanto, a gestão escolar realiza-se em um contexto atravessado por disputas sociais, culturais e políticas. Arroyo (2012) destaca que a escola lida com sujeitos concretos, marcados por diferenças étnico-raciais, de gênero, classe, sexualidade, território e pertencimento cultural.

Reconhecer essas pluralidades implica tensionar práticas historicamente marcadas pela padronização e pelo silenciamento das diferenças. Nessa perspectiva, a gestão democrática afirma-se como prática comprometida com a escuta, o reconhecimento e a participação no espaço educativo.

O debate sobre gênero e sexualidade evidencia, de forma contundente, essa necessidade. Scott (1995) compreende o gênero como categoria central para a análise das relações de poder, enquanto Butler (2003) problematiza os processos pelos quais normas sociais regulam corpos, identidades e modos de existência.

O binarismo sexo/gênero, que definiu gênero como a atribuição social de sentido às diferenças sexuais determinadas biologicamente, permanece em vigor, apesar de uma geração de estudos que visam desconstruir essa oposição para desmistificar conceitos binários, biológicos e inalteráveis (Scott, 2021, p. 5).

Do contrário, como alerta Louro (2000, p. 89), a escola pode operar como um espaço de reafirmação da “norma”, atuando na regulação dos sujeitos e na manutenção de padrões que excluem e silenciam aquilo que escapa ao modelo dominante.

Essa constatação reforça a importância de uma atuação consciente por parte da gestão escolar, comprometida com a problematização dessas normas e com a construção de práticas mais inclusivas e equitativas.

O silenciamento da escola em relação aos/às homossexuais evidencia processos de ocultamento de determinados sujeitos no espaço educativo. Contraditoriamente, essa pretensa invisibilidade revela a própria participação da instituição escolar na produção e na manutenção das diferenças.

De certa forma, o silenciamento parece ter por fim “eliminar” esses sujeitos, ou, pelo menos, evitar que os alunos e as alunas “normais” os/as conheçam e possam desejá-los/as. A negação e a ausência aparecem, nesse caso, como uma espécie da garantia da “norma”.

Como destaca Louro (2010, p. 6), “as identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade”. Reconhecer esse processo torna-se fundamental para a construção de práticas educativas comprometidas com o enfrentamento das desigualdades e com a valorização da diversidade.

Na escola, pela afirmação ou pelo silenciamento, nos espaços reconhecidos e públicos ou nos cantos escondidos e privados, é exercida uma pedagogia da sexualidade, legitimando determinadas identidades e práticas sexuais, reprimindo e marginalizando outras. Muitas outras instâncias sociais, como a mídia, a igreja, a justiça etc. também praticam tal pedagogia, seja coincidindo na legitimação e denegação de sujeitos, seja produzindo discursos distantes e contraditórios (Louro, 2010, p. 21).

No entanto, como problematiza Louro (2010), a emergência pública de múltiplas identidades de gênero e sexuais — gays, lésbicas, bissexuais, pessoas trans, travestis, queers, entre outras — evidencia a instabilidade e a fluidez dessas identidades, desafiando a ideia de fixidez que sustenta as normas sociais.

É justamente por esse potencial de desestabilização que tais existências são frequentemente percebidas como “perigosas”, não por aquilo que são, mas pelo que revelam: a fragilidade das fronteiras que organizam as classificações tradicionais de gênero e sexualidade.

A violência na escola, para além de uma questão disciplinar, revela aspectos históricos e sociais relacionados a processos de exclusão, discriminação e indiferença nas relações sociais. Dentre as violências, destacam-se o bullying e as discriminações por raça/cor, gênero, orientação sexual, religião, dentre outras (Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, 2025, p. 70).

Essas perspectivas evidenciam que práticas aparentemente neutras, como a divisão de atividades, uniformes e espaços escolares, também contribuem para a produção de

desigualdades. Nesse cenário, as práticas das/os gestoras/es podem tanto reforçar normas excludentes quanto favorecer relações mais inclusivas no cotidiano escolar.

Isso implica reconhecer que currículos, regulamentos e normas disciplinares produzem efeitos sobre os sujeitos, podendo reforçar processos de exclusão e silenciamento. Por isso, torna-se fundamental construir práticas pedagógicas comprometidas com o reconhecimento da diversidade e com a permanência dos sujeitos na escola.

Esse movimento exige posicionamento político e compromisso institucional diante das desigualdades que atravessam o cotidiano educativo. As contribuições dos estudos culturais e das perspectivas decoloniais aprofundam essa reflexão ao evidenciarem que a escola não apenas transmite conhecimentos, mas também produz identidades, diferenças e hierarquias.

Hall (1997) compreende a cultura como campo de disputas, enquanto Quijano (2005) e Lugones (2008) demonstram como a colonialidade do saber e do gênero contribui para a naturalização de desigualdades e para a marginalização de determinados sujeitos e conhecimentos.

Nessa direção, Walsh (2009) propõe pedagogias decoloniais comprometidas com o reconhecimento de saberes historicamente invisibilizados e com a construção de práticas educativas mais plurais. Incorporar essas perspectivas à gestão escolar implica compreender a democracia como prática vinculada à justiça social e ao enfrentamento das desigualdades.

Entretanto, pesquisas de Oliveira (2020; 2023) e Fernandes (2016) evidenciam que a implementação da gestão democrática tem sido atravessada por perspectivas gerencialistas, marcadas pela valorização de metas, produtividade e eficiência. Essas concepções tendem a priorizar a racionalidade técnica em detrimento da participação coletiva e da autonomia escolar.

Influenciadas por lógicas empresariais, essas concepções tendem a reduzir a gestão democrática a procedimentos burocráticos, priorizando a racionalidade técnica, a produtividade e a padronização em detrimento da participação coletiva.

Diante disso, refletir sobre a gestão escolar implica reconhecer a escola como espaço atravessado por disputas e possibilidades de transformação social. Mais do que administrar procedimentos, cabe às/aos gestoras/es sustentar práticas comprometidas com a participação, a equidade e a construção de uma educação democrática e inclusiva.

3.2 A FORMAÇÃO COMO CHAVE PARA UMA ATUAÇÃO CONSCIENTE

A efetivação da gestão democrática depende não apenas de respaldo legal, mas também de processos formativos contínuos e críticos das/os sujeitas/os que assumem funções de gestão.

O exercício da gestão exige mais do que domínio técnico-administrativo, envolvendo responsabilidades éticas, políticas e pedagógicas relacionadas ao papel social da escola.

Nessa perspectiva, a formação não pode ser reduzida a treinamentos operacionais ou exigências burocráticas. Trata-se de um processo permanente de reflexão crítica, capaz de possibilitar às/aos gestoras/es a compreensão das desigualdades presentes no cotidiano escolar e a construção de práticas comprometidas com sua transformação.

Como destaca Paro (2002), a liderança escolar deve ser compreendida como prática social e democrática, e não como mera extensão administrativa do Estado. Isso implica reconhecer que a gestão envolve mediação de interesses, construção de sentidos e articulação coletiva, exigindo formação capaz de sustentar práticas conscientes e politicamente implicadas.

Ao discutir a organização do trabalho escolar, Libâneo (2012) também ressalta que a formação permanente constitui dimensão fundamental da gestão. Dirigir uma escola exige acompanhamento constante dos processos educativos, reflexão sobre as práticas desenvolvidas e construção coletiva de experiências pedagógicas.

Nas últimas décadas, políticas públicas voltadas à formação continuada de gestoras/es escolares ampliaram o acesso à qualificação profissional, especialmente por meio de cursos ofertados em plataformas digitais e programas vinculados ao Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Essas iniciativas contribuíram para a ampliação do acesso à formação. Entretanto, quando centradas em perspectivas tecnicistas e conteúdos autoinstrucionais, tendem a fragilizar dimensões da formação crítica, limitando espaços de diálogo, reflexão e problematização das desigualdades.

Como apontam Santos e Prado (2018), a formação de gestoras/es escolares deve contribuir para a construção de sujeitos críticos, capazes de desenvolver práticas democráticas e tensionar modelos excludentes ainda presentes na educação. Sem essa dimensão reflexiva, a gestão tende a reproduzir estruturas hierárquicas e homogeneizadoras.

A escola, contudo, constitui-se como espaço atravessado por conflitos, diferenças e disputas sociais que exigem da gestão mais do que respostas técnicas. Nesse contexto, a formação precisa possibilitar a construção de leituras críticas da realidade e fortalecer práticas de mediação, escuta e participação coletiva.

Essa perspectiva desloca a função da/o gestora/gestor para além da dimensão burocrática, envolvendo a articulação de diferentes vozes e a construção de espaços democráticos de participação. Como destaca Gadotti (1994), a gestão democrática exige o envolvimento efetivo da comunidade escolar nos processos de decisão.

Ao dialogar com Paulo Freire (1996), compreende-se que educar e gerir são práticas políticas que produzem efeitos sobre participação, pertencimento e reconhecimento no espaço escolar. Nesse sentido, a gestão ultrapassa a organização de procedimentos institucionais e participa da construção de relações e saberes.

Reconhecer essa dimensão implica compreender que a escola é habitada por sujeitos concretos, marcados por diferenças étnico-raciais, de gênero, sexualidade, classe e território. Como destacam Gadotti (1994) e Arroyo (2015), ignorar essas desigualdades não representa neutralidade, mas a reprodução de estruturas historicamente excludentes.

A autonomia da escola não é um dado, mas um processo que se constrói com a participação consciente de seus sujeitos. Formar gestores democráticos é investir na capacidade de mediar interesses, de ouvir a comunidade e de articular projetos coletivos, pois a escola não se emancipa por decreto, mas por meio da ação crítica e solidária de todos (Gadotti, 2014, p. 73).

As contribuições de Walsh (2009), Lugones (2008), Carneiro (2005) e Curiel (2013) evidenciam que racismo, sexismo e LGBTfobia atravessam o cotidiano escolar e produzem efeitos concretos sobre os sujeitos.

Nessa perspectiva, a formação crítica precisa assumir caráter interseccional e decolonial, possibilitando às/aos gestoras/es reconhecerem como essas opressões operam nas relações institucionais e nas práticas educativas.

Sem esse processo formativo, a gestão tende a reproduzir práticas excludentes e centralizadoras. Por outro lado, formações comprometidas com a reflexão crítica ampliam a capacidade de problematizar desigualdades e construir respostas coletivas diante dos conflitos escolares.

Nesse cenário, as redes públicas de ensino assumem papel estratégico na construção de políticas formativas que ultrapassem perspectivas burocráticas e tecnicistas. Espaços de debate, grupos de estudo e parcerias com universidades podem fortalecer práticas mais plurais e comprometidas com a justiça social.

Assim, a formação permanente constitui elemento central para a construção de práticas de gestão democráticas e socialmente implicadas, ampliando a capacidade de escuta, mediação e reconhecimento das diferenças no espaço escolar.

3.3 GÊNERO, SEXUALIDADE, INTERSECCIONALIDADES E AS DISPUTAS CONTEMPORÂNEAS NO CAMPO EDUCACIONAL

O debate sobre gênero, sexualidade e interseccionalidades constitui um dos campos mais

tensionados das políticas educacionais contemporâneas, atravessado por disputas políticas, culturais e epistemológicas relacionadas à compreensão das desigualdades e à construção de práticas educativas comprometidas com a justiça social.

Nas últimas décadas, os estudos feministas, pós-estruturalistas e decoloniais problematizaram concepções naturalizadas sobre gênero e sexualidade. Scott (1995) compreende o gênero como categoria histórica produzida nas relações de poder, enquanto Butler (2003) evidencia o caráter performativo das identidades.

Essa perspectiva permite compreender que as desigualdades relacionadas a gênero e sexualidade não decorrem de determinações biológicas, mas de processos históricos, culturais e políticos que regulam corpos, identidades e modos de existência. Nesse sentido, a escola atua tanto na reprodução quanto no tensionamento dessas normas sociais.

Como destaca Louro (1997), as identidades de gênero e sexuais são produzidas nas relações sociais e atravessadas por mecanismos de controle, silenciamento e exclusão. Ao invisibilizar determinadas existências ou reafirmar padrões considerados legítimos, a escola participa da manutenção da heteronormatividade e da naturalização das desigualdades.

Entretanto, compreender gênero e sexualidade de forma crítica exige reconhecer que essas experiências não são vividas de maneira isolada. Gênero, raça, classe, sexualidade, território e pertencimento cultural articulam-se na produção das desigualdades sociais, tornando insuficientes análises centradas em categorias únicas e universais.

É nesse horizonte que a interseccionalidade, formulada por Crenshaw (2002), torna-se ferramenta analítica fundamental. Ao evidenciar os cruzamentos entre diferentes formas de opressão, a autora demonstra que racismo, patriarcado, desigualdade de classe e LGBTfobia operam de forma articulada, produzindo experiências complexas e desiguais para diferentes sujeitos.

“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 patriarcado, a opressão de classe e outros sistemas de discriminação criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras” (Crenshaw, 2002, p. 177).

As contribuições de Lugones (2008), Carneiro (2005), Curiel (2013) e Walsh (2009) evidenciam que as relações de poder na sociedade latino-americana estão diretamente vinculadas à colonialidade. Nessa perspectiva, gênero e raça constituem dimensões estruturantes da modernidade colonial, produzindo hierarquias, exclusões e invisibilizações que

permanecem no tempo presente.

A colonialidade de gênero, conforme propõe Lugones (2008), evidencia que o processo colonial não apenas racializou os sujeitos, mas também impôs modelos binários e hierarquizados de gênero e sexualidade. Essa lógica permanece presente nas instituições contemporâneas, inclusive na escola, por meio de práticas que legitimam determinadas existências e marginalizam outras.

Nesse cenário, a gestão escolar assume papel estratégico, pois as práticas desenvolvidas pelas/os gestoras/es podem tanto reproduzir normas excludentes quanto favorecer relações mais democráticas e inclusivas. Isso implica compreender a escola para além de sua dimensão administrativa, reconhecendo-a como espaço político e social atravessado por disputas de poder.

Nos últimos anos, os debates sobre gênero e sexualidade passaram a ser alvo de ofensivas conservadoras que buscam restringir sua presença no campo educacional. Nesse processo, o sintagma “ideologia de gênero” passou a ser utilizado como estratégia discursiva para deslegitimar discussões sobre diversidade, direitos humanos e equidade.

Embora amplamente difundida por grupos religiosos e conservadores, a expressão “ideologia de gênero” não possui sustentação teórica ou científica. Trata-se de uma construção político-discursiva que transforma conceitos produzidos no âmbito dos estudos feministas e de gênero em supostas ameaças à família, à infância e aos valores sociais tradicionais.

Como analisam Dalmaso-Junqueira, Rojas e Lima (2024), a agenda antigênero articula estratégias políticas voltadas à contenção de avanços nos direitos das mulheres e da população LGBTQIAPN+. Trata-se de um movimento transnacional que mobiliza discursos moralizantes para restringir debates críticos e reforçar projetos conservadores.

Compreendida como um conjunto articulado de discursos e políticas impulsionados por grupos hegemônicos, essa agenda antigênero encontra na educação um campo estratégico de disputa. Por meio de narrativas de pânico moral, busca restringir debates sobre diversidade sexual, feminismo e justiça social.

Mais do que posicionamentos isolados, trata-se de uma agenda articulada a projetos nacionalistas, racistas e conservadores, incluindo a militarização da educação e a defesa de um modelo único de família. Nesse cenário, a escola torna-se espaço central de disputas entre diferentes projetos de sociedade.

A agenda antigênero tem avançado de forma transnacional por meio da narrativa da “ideologia de gênero”, apresentada como ameaça às crianças e aos jovens no espaço escolar. Segundo seus defensores, os debates sobre gênero e sexualidade estariam associados à sexualização precoce, à doutrinação feminista e à “homossexualização” nas escolas (Dalmaso-

Junqueira; Rojas; Lima, 2024).

As autoras ressaltam que compreender essas disputas constitui passo fundamental para reconhecer o papel estratégico da educação nas transformações sociais contemporâneas. Nesse sentido, discutir gênero e sexualidade na escola também implica defender a democracia e os direitos humanos.

Como analisa Miskolci (2012), o discurso antigênero opera como mecanismo de regulação social ao transformar a pluralidade de identidades em uma suposta ameaça ao “corpo social”. Com isso, reforçam-se práticas de exclusão e controle sobre corpos, saberes e práticas educativas.

Diante disso, a escola e, de modo particular, a gestão escolar, situam-se no centro dessas disputas, sendo convocadas a assumir posicionamentos que reafirmem a pluralidade, a dignidade e o direito à existência como princípios inegociáveis.

[...] fazem parte de um movimento global que adotou o conceito para articular oposição à igualdade de gênero, aos direitos reprodutivos da mulher, ao acesso ao aborto em segurança, à educação sexual nas escolas e aos direitos das pessoas LGBTQ em áreas como casamento, adoção, maternidade de substituição e tecnologias reprodutivas. A educação, nomeadamente os programas escolares, têm sido uma das áreas mais visadas pelos detratores da ‘ideologia de gênero’ nos vários contextos geográficos (Garraio e Toldy, 2020, p. 130).

Essa operação discursiva parte de confusões teóricas e conceituais deliberadamente produzidas. A noção de “ideologia” é mobilizada de modo pejorativo, sugerindo tratar-se de um conjunto de doutrinas artificiais impostas sobre a “verdade natural” dos sexos.

No entanto, como nos lembra Scott (1995), o gênero nunca foi uma essência ou uma determinação natural, mas uma categoria de análise histórica que revela como relações de poder são estruturadas:

O gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder. Ele se torna uma forma de legitimar e construir relações sociais de desigualdade. A análise de gênero, portanto, implica repensar as estruturas políticas, econômicas e culturais que sustentam tais desigualdades (Scott, 1995, p. 86).

O deslocamento semântico operado por grupos antigênero transforma esse conceito crítico em alvo de suspeita, apagando sua densidade teórica e substituindo-a por uma caricatura ideológica. Esse processo insere-se em um contexto de perseguição aos debates feministas e de gênero que ameaça a própria possibilidade de uma educação democrática.

Judith Butler, ao elaborar a noção de performatividade, já havia evidenciado que tanto o

gênero quanto a sexualidade são práticas sociais reiterativas, construídas historicamente em meio a normas que regulam corpos e identidades. O que está em jogo, portanto, não é a defesa de uma “neutralidade científica”, mas a manutenção de uma ordem heteronormativa e patriarcal.

O gênero é a repetição de normas que regulam o corpo e produzem o efeito da substância. Ele não é algo que se ‘é’, mas algo que se faz, uma prática reiterada que, ao mesmo tempo, reproduz e resiste às normas sociais. Reconhecer o gênero como performativo implica assumir que ele pode ser feito, subvertido e transformado. (Butler 2003, p. 45).

A resistência à incorporação dessas reflexões no currículo e na gestão escolar decorre do fato de que elas expõem o caráter político das normas de gênero e sexualidade, questionando privilégios e desestabilizando hierarquias. Esse tensionamento ameaça não apenas o patriarcado, mas também o racismo estrutural e a colonialidade que atravessam as instituições.

Maria Lugones, ao articular o conceito de colonialidade de gênero, lembra que a naturalização da diferença sexual foi um dos mecanismos centrais do projeto colonial moderno, articulando-se com a racialização dos corpos:

A colonialidade de gênero envolve uma organização social que naturaliza a inferioridade das mulheres e, simultaneamente, constrói a ideia de que os povos colonizados são ontologicamente inferiores. Essa dupla operação produz hierarquias de raça e gênero como se fossem naturais, invisibilizando sua dimensão histórica e violenta” (Lugones, 2008, p. 81).

No Brasil, esse movimento ganhou força especialmente a partir da década de 2010, com iniciativas como o “Escola sem Partido” e com a retirada do termo “gênero” do Plano Nacional de Educação (2014–2024). Tais processos evidenciam que as disputas em torno dessas temáticas ultrapassam o campo pedagógico, envolvendo projetos distintos de sociedade e de educação.

Ao deslocar os debates sobre gênero e sexualidade para o campo da suspeita, esses discursos produzem efeitos concretos no cotidiano escolar. Professoras/es e gestoras/es passam a atuar sob vigilância constante, em um ambiente marcado pelo medo, pela autocensura e pela insegurança diante de possíveis denúncias e perseguições.

Como aponta Miskolci (2012), o discurso antigênero opera pela construção de um inimigo moral responsável por ameaçar a ordem social. Nesse processo, a pluralidade de identidades é convertida em perigo, legitimando práticas de controle e silenciamento que incidem diretamente sobre sujeitos historicamente vulnerabilizados.

Essa ofensiva conservadora impacta diretamente a gestão escolar ao tensionar práticas pedagógicas voltadas ao reconhecimento das diferenças e à promoção de direitos. Questões

como linguagem inclusiva, identidade de gênero, nome social e diversidade passam a ser constantemente alvo de disputas que buscam restringir a autonomia da escola.

Entretanto, a ausência desses debates não produz neutralidade. Ao contrário, contribui para a manutenção de desigualdades e violências que atravessam o cotidiano escolar. Como afirma hooks (2019), ensinar constitui uma prática profundamente política, uma vez que a recusa em reconhecer as diferenças significa também a reprodução de estruturas de dominação.

Nesse sentido, o silenciamento das questões de gênero e sexualidade opera como mecanismo de exclusão. Como destaca Louro (2000), a escola frequentemente legitima determinadas identidades e marginaliza outras, seja por discursos explícitos ou pela invisibilização de sujeitos dissidentes das normas hegemônicas.

As violências decorrentes desses processos manifestam-se de diferentes formas no ambiente escolar, por meio de comentários ofensivos, discriminações, exclusões, intimidações e constrangimentos direcionados, especialmente, a estudantes que não se enquadram nos padrões da heteronormatividade e da cisnormatividade.

A heteronormatividade pode ser compreendida como “um conjunto de regrinhas e condutas sociais que, além de reafirmar a heterossexualidade, induzem as pessoas a se comportarem como heterossexuais [...]”, constituindo-se como “um dos jeitinhos da heterossexualidade pra se manter no poder” (Porcellis; Krause, 2024, p. 14, 18).

Já a cisnormatividade refere-se à imposição social da identidade cisgênera como padrão legítimo e esperado, estabelecendo normas que vinculam identidade de gênero à genitália e determinam comportamentos, performances e lugares sociais considerados aceitáveis. Conforme destacam Costa e Ribeiro (2023, p. 106), trata-se de um sistema que privilegia sujeitos cisgêneros e os posiciona como norma social.

O processo de ocultamento de determinados sujeitos pode ser flagrantemente ilustrado pelo silenciamento da escola em relação aos/as homossexuais. No entanto, a pretensa invisibilidade dos/as homossexuais no espaço institucional pode se constituir, contraditoriamente, numa das mais terríveis evidências da implicação da escola no processo de construção das diferenças. De certa forma, o silenciamento parece ter por fim ‘eliminar’ esses sujeitos, ou, pelo menos, evitar que os alunos e as alunas ‘normais’ os/as conheçam e possam desejá-los/as. A negação e a ausência aparecem, nesse caso, como uma espécie da garantia da “norma” (Louro, 2000, p.89).

Essas práticas não podem ser compreendidas como episódios isolados, mas como expressões de desigualdades estruturais que atravessam a sociedade e se manifestam no cotidiano escolar por meio de relações de poder, exclusão e silenciamento.

Nesse contexto, o trabalho das/os gestoras/es torna-se estratégico, não apenas na mediação de conflitos, mas também na construção de condições institucionais comprometidas com o

respeito às diferenças e com a garantia de direitos. Tal perspectiva implica reconhecer que a gestão democrática exige posicionamento ético e político diante das desigualdades presentes na escola.

As perspectivas decoloniais oferecem contribuições importantes para esse debate ao reivindicarem epistemologias plurais e comprometidas com sujeitos historicamente invisibilizados. Walsh (2009), Curiel (2013) e Espinosa-Miñoso (2014) defendem pedagogias capazes de tensionar hierarquias coloniais e ampliar possibilidades de existência no espaço educativo.

Nessa direção, a formação das/os gestoras/es assume caráter estratégico. Mais do que domínio técnico e administrativo, a gestão escolar exige formação crítica capaz de possibilitar leituras interseccionais das desigualdades e de fortalecer práticas comprometidas com a justiça social, a pluralidade e a participação democrática.

O Projeto Político-Pedagógico (PPP), nesse horizonte, ultrapassa sua dimensão burocrática e pode constituir-se como instrumento de construção coletiva, articulando práticas educativas comprometidas com o reconhecimento das diferenças e com o enfrentamento das violências e exclusões presentes no cotidiano escolar.

“A sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidade. Nesse campo de possibilidades, temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós e de nossos estudantes uma abertura à transgressão que, em última análise, é necessária para o movimento decolonial e libertador” (hooks, 2019, p. 237).

Discutir gênero, sexualidade e interseccionalidades, portanto, não representa uma pauta secundária ou meramente teórica. Trata-se de uma dimensão fundamental para a efetivação da gestão democrática e para a construção de uma escola pública comprometida com os princípios constitucionais de igualdade, dignidade e direito à educação.

Diante disso, enfrentar discursos antigênero implica defender não apenas determinados conteúdos curriculares, mas a própria possibilidade de construção de uma educação democrática, plural e socialmente comprometida.

Nesse processo, a gestão escolar ocupa lugar central, podendo reafirmar silenciamentos históricos ou contribuir para a construção de práticas educativas mais inclusivas, dialógicas e emancipatórias.

4 GESTÃO ESCOLAR, GÊNERO(S), SEXUALIDADE(S) E (DE)COLONIALIDADES: ENTRE DOCUMENTOS, SILÊNCIOS E POSSIBILIDADES NA/PARA ATUAÇÃO DE DIRETORAS/ES ESCOLARES

Os documentos normativos da educação brasileira configuram-se como expressões das disputas políticas, sociais e culturais que atravessam a definição do papel da escola e das práticas educativas.

Mais do que instrumentos técnicos e administrativos, esses documentos produzem sentidos sobre currículo, gestão, diversidade e cidadania, orientando formas de organização do cotidiano escolar e delimitando possibilidades de atuação das/os profissionais da educação.

A análise do Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (PEE/MS), das Diretrizes Pedagógicas de 2025, do Regimento Escolar da Rede Estadual de Ensino de 2023 e do Manual para Gestoras/es possibilita compreender como as questões relacionadas a gênero, sexualidade e diversidade são incorporadas, tensionadas ou silenciadas nas normativas educacionais do estado.

A partir dos anos 2000, diferentes políticas educacionais brasileiras passaram a incorporar discursos voltados à inclusão, aos direitos humanos e à valorização da diversidade. Entretanto, especialmente a partir da década de 2010, intensificaram-se disputas em torno das temáticas de gênero e sexualidade no campo educacional.

Nesse cenário, movimentos conservadores passaram a difundir discursos antigênero e a defender a neutralidade curricular como estratégia para restringir debates relacionados à diversidade, aos direitos humanos e à justiça social.

Conforme destacam Scotta e Silva (2024), documentos como o Plano Nacional de Educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais e os planos estaduais ampliaram a presença dessas discussões no campo educacional, reconhecendo a escola como espaço de formação cidadã e de enfrentamento das desigualdades.

As políticas educacionais voltadas para a inclusão buscavam tornar a escola um locus de valorização da diversidade e do respeito à diferença, fazendo adentrar na ordem do discurso escolar temas como desigualdades sociais, raça, gênero e educação para a sexualidade (Scotta; Silva, 2024 p.836).

Nesse cenário, os documentos educacionais passaram a evidenciar ambiguidades e contradições. Ao mesmo tempo em que mantêm princípios vinculados à inclusão e à gestão democrática, também apresentam silenciamentos, generalizações e deslocamentos discursivos que limitam a abordagem explícita das questões de gênero e sexualidade.

Como apontam Scott (1995) e Arroyo (2012), o silenciamento dessas categorias não representa neutralidade, mas expressa relações de poder que definem quais sujeitos, experiências e demandas serão reconhecidos no espaço escolar.

Assim, analisar documentos normativos exige não apenas observar aquilo que é explicitado, mas também os apagamentos, ausências e formas de generalização presentes em suas formulações.

Nas normativas educacionais de Mato Grosso do Sul, termos como diversidade, inclusão e respeito aparecem de forma recorrente, porém frequentemente desvinculados de discussões mais aprofundadas sobre gênero e sexualidade, o que dificulta sua consolidação nas práticas escolares.

Ao mesmo tempo, manual de gestão, diretrizes pedagógicas e regimento escolar reforçam dimensões técnico-administrativas relacionadas ao controle, à eficiência e ao acompanhamento de resultados, evidenciando a presença de racionalidades gerenciais que atravessam as políticas educacionais contemporâneas.

Isto é, o controle sobre o poder escolar garante a definição dos ideais sobre os quais se edificarão os processos de gestão e, ao mesmo tempo, a própria gestão é um processo de busca, conquista, disputa e/ou diálogo e socialização do controle desse poder de decisão sobre os rumos que a instituição segue. A coordenação da política escolar é, em última análise, o objeto da gestão escolar (Souza, 2012, p. 160).

Nessa perspectiva, a atuação das/os gestoras/es escolares ultrapassa a dimensão administrativa. Ao operacionalizar as normativas institucionais, essas/es profissionais podem tanto reproduzir lógicas excludentes quanto favorecer práticas mais democráticas e inclusivas.

As contribuições dos Estudos Feministas Decoloniais permitem compreender como determinados sujeitos e experiências são legitimados ou invisibilizados nas instituições educativas.

Nesse sentido, a análise dos documentos normativos evidencia não apenas diretrizes formais, mas também limites, silenciamentos e possibilidades presentes nas práticas de gestão escolar.

Diante disso, esta seção analisa os principais documentos que orientam a educação pública estadual em Mato Grosso do Sul, buscando compreender de que maneira as questões de gênero e sexualidade aparecem — ou são silenciadas — nessas normativas, bem como os efeitos desses movimentos sobre a prática das/os gestoras/es escolares no contexto investigado.

4.1 DOCUMENTOS NORMATIVOS DO MS: LUTAS E DISPUTAS PELA TEMÁTICA NO CONTEXTO BRASILEIRO CONSERVADOR

Esta seção analisa os principais documentos normativos que orientam a educação no estado de Mato Grosso do Sul, buscando compreender de que maneira as questões de gênero e sexualidade aparecem, são tensionadas ou silenciadas nessas normativas.

Parte-se do entendimento de que os documentos educacionais expressam disputas políticas, ideológicas e morais que atravessam o campo educacional brasileiro, especialmente em um contexto marcado pelo avanço de agendas conservadoras.

Nesse cenário, políticas como o Plano Nacional de Educação (2014–2024), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os planos estaduais e municipais de educação constituem espaços de disputa entre diferentes projetos de sociedade e de educação.

De um lado, situam-se perspectivas comprometidas com os direitos humanos, a diversidade e a gestão democrática; de outro, movimentos conservadores que buscam restringir debates relacionados a gênero, sexualidade e justiça social no espaço escolar.

O espaço escolar aparentemente não tem o interesse em reconhecer tais sujeitos, mas isso se torna advertido quando o discurso é de apaziguar, ou seja, normalizar e colocar todos como iguais. Logo, a escola tem interesse por esses sujeitos, mas os reconhece conforme os interesses postos. Sendo assim, não há uma essência histórica e cultural determinada da sexualidade. Possivelmente, porque seja mais fácil, menos doloroso e conflitante padronizar sexualidades consideradas desviantes a ter que lidar com toda a pluralidade de sexualidades. Se há interesse da escola em padronizar, é porque esse público ocupa um espaço de relevância, ou seja, é interessante (Jitsumori, 2021, p. 53).

A análise do Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (PEE/MS), das Diretrizes Pedagógicas para o ano de 2025, do Manual para Gestoras/es e do Regimento Escolar da Rede Estadual de Ensino possibilita compreender como essas tensões se materializam nas normativas educacionais do estado.

Além dos conteúdos explicitados, interessa observar os silenciamentos, deslocamentos e generalizações presentes nos documentos, bem como seus possíveis efeitos sobre as práticas de gestão e sobre o cotidiano escolar.

Ao considerar as especificidades do contexto regional e das escolas estaduais de Ponta Porã/MS, busca-se compreender como essas normativas dialogam com as demandas relacionadas à diversidade e quais limites e possibilidades produzem para a construção de práticas educativas mais democráticas, inclusivas e comprometidas com o reconhecimento das diferenças.

4.1.1 Plano Estadual de Educação do MS: disputas no contexto regional e na cidade de Ponta Porã/MS

O Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (2014-2024), alinhado às diretrizes do Plano Nacional de Educação (2014-2024), configura-se como um documento atravessado por disputas políticas, ideológicas e morais em torno dos sentidos atribuídos à educação pública e ao papel social da escola.

Sua elaboração e implementação ocorreram em meio a tensões entre diferentes setores da sociedade, envolvendo movimentos sociais, entidades religiosas, sindicatos da educação, gestoras/es públicas/os e representantes políticos.

Nessa perspectiva, os planos de educação ultrapassam a dimensão técnica e administrativa. Conforme destaca Saviani (1999), o planejamento educacional articula-se à organização do sistema de ensino, constituindo-se como estratégia de definição das políticas e finalidades da educação.

Apesar da previsão constitucional de articulação entre os entes federativos, o Brasil ainda não possui um Sistema Nacional de Educação (SNE) consolidado. Nesse cenário, os planos nacional, estaduais e municipais assumem papel central na organização das políticas educacionais e nas disputas em torno das concepções de educação que orientam o ensino público.

O PEE/MS foi instituído pela Lei nº 4.621, de 22 de dezembro de 2014, com vigência inicial até 2024, posteriormente prorrogada até dezembro de 2025 por meio da Lei nº 6.359/2024.

Sua formulação esteve vinculada às diretrizes do PNE, conforme previsto no art. 214 da Constituição Federal de 1988 e reafirmado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), que estabelece a responsabilidade compartilhada entre União, estados e municípios na elaboração das políticas educacionais.

Como destaca Cury (2013), os planos de educação constituem instrumentos políticos e sociais voltados à articulação entre unidade nacional e diversidade regional. Mais do que estabelecer metas e diretrizes, expressam projetos de sociedade em disputa.

Um plano de Estado é, assim, um meio de unidade tanto social como política. Social, porque busca preencher com realizações as promessas e os valores que a educação encerra. Política, porque em países federativos há que haver um equilíbrio entre unidade nacional e diversidade regional. E um plano, especialmente em nosso país, que conta com a obrigatoriedade da vinculação de recursos para a educação, se impõe como medida racional para maximizá-los em vista de sua aplicação finalística (Cury, 2013, p. 31-32).

No que se refere às questões de gênero e sexualidade, diferentes estudos têm demonstrado que o processo de elaboração do PNE e dos planos estaduais foi marcado por intensos conflitos em torno da permanência dessas temáticas nos documentos oficiais (Silva, 2024; Vianna; Bortolini, 2020).

A retirada ou suavização de termos relacionados a gênero e orientação sexual evidencia o fortalecimento de discursos conservadores que passaram a tensionar a presença dessas discussões no campo educacional.

No caso do PEE/MS, essas disputas também se materializam nas escolhas discursivas, nos silenciamentos e nas generalizações presentes no documento. Embora o plano apresente princípios relacionados à inclusão, à cidadania e à valorização da diversidade, as discussões sobre gênero e sexualidade aparecem de forma limitada.

Essa abordagem reflete o contexto político conservador que atravessou a elaboração das políticas educacionais brasileiras na última década, contribuindo para o esvaziamento de debates relacionados às diferenças e aos direitos humanos.

A elaboração do plano contou com a participação de diferentes instituições e segmentos da sociedade civil, sob coordenação da Secretaria de Estado de Educação e orientação técnica do Ministério da Educação. A composição da Comissão Estadual responsável pela elaboração do PEE/MS encontra-se apresentada no Quadro 3.

Quadro 3 - Representantes da Comissão Estadual para elaboração do PEE/MS

Órgãos Públicos/ Sociedade Civil	Representantes
Secretaria de Estado de Educação	Vera de Fátima Paula Antunes; Aparecida Campos Feitosa.
Conselho Estadual de Educação	Eliza Emília Cesco; Arlete Alves Hodgson
Fórum Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul	Angela Cristina D. do Rego Catonio; Carmen Lucia Teixeira.
Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul	Sueli Veiga Melo; Roberto Magno Botareli Cesar.
Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino de Mato Grosso do Sul	Maria da Glória Paim Barcellos; Kátia Maria Alves Medeiros
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul	Bartolina Ramalho Catanante; Vilma Miranda de Brito
Universidade Anhanguera – UNIDERP	Fabiane Gomes da Silva Lima; Clélia Andrade de Paula.
Fundação Universidade Federal da Grande Dourados	Elisangela Alves da Silva Scaff; Marilda Moraes Garcia Bruno.
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul	Lilium Cristina Caldeira; Tânia Maria Dias Gonçalves Brizueña.

Assembleia Legislativa de Mato Grosso do Sul	Oswaldo Mochi Júnior; Mara Elisa Navacchi Caseiro.
União dos Dirigentes Municipais de Educação	Ana Lina Rezende Martins de Abre; Ciro Soares Gama.
União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação	Antônia Icassati da Silva; Milton Zimmermann.
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	Edna Scremin-Dias; Vivina Dias Sol Queiroz.
Centro Universitário Anhanguera – UNAES	Erika Karla Barros da Costa Silva; José Flávio Siqueira.
Universidade Católica Dom Bosco	Marta Regina Brostolin da Costa; Neli Porto Soares Betoni.

Fonte: Autora (2026).

Foram realizadas seis oficinas temáticas responsáveis pela elaboração do texto-base do PEE/MS, posteriormente debatido em seminários regionais e aprovado no Seminário Estadual de Educação, com ampla participação de representantes da sociedade civil e de profissionais da educação.

Entretanto, esse processo não se iniciou em 2014. Conforme aponta Lima (2017), as discussões em torno do plano já vinham sendo construídas desde a realização da I Conferência Estadual de Educação, em 2009, articulada às etapas preparatórias da CONAE 2010.

Elaborado em consonância com as diretrizes do Plano Nacional de Educação (2014–2024), o PEE/MS apresenta 20 metas voltadas à ampliação do acesso e da permanência na educação básica, à valorização dos profissionais da educação e à redução das desigualdades educacionais no estado.

Entretanto, sua construção também foi atravessada por disputas relacionadas às concepções de qualidade da educação, gestão democrática e valorização da diversidade, evidenciando tensões presentes nas políticas educacionais contemporâneas.

Em 2009, o Estado de Mato Grosso do Sul realizou a I Conferência Estadual de Educação. A Comissão Estadual Organizadora, em parceria com as comissões municipais, realizou 23 conferências municipais e intermunicipais, contando com cerca de 3.000 participantes entre educadores, pais, alunos, setores da sociedade civil organizada bem como representantes dos movimentos sociais. Essas conferências foram preparatórias para a I Conferência Nacional de Educação - CONAE 2010, que serviu de base para a elaboração do atual Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n.º 13.005/2014 (Lima, 2017, p.11).

No contexto regional, Oliveira (2018, 2020, 2023) destaca que os debates em torno do PEE/MS foram marcados por tensões entre perspectivas participativas e concepções gerencialistas de gestão. As disputas também envolveram questões relacionadas à valorização docente, às condições de trabalho e aos sentidos atribuídos à qualidade educacional.

Nesse cenário, as discussões sobre gênero e sexualidade configuraram-se como um dos principais focos de conflito, evidenciando disputas políticas e morais presentes na formulação das políticas educacionais do estado.

Assim como ocorreu no processo de elaboração do Plano Nacional de Educação, as discussões relacionadas à igualdade de gênero e à diversidade sexual passaram a ser alvo de forte resistência de grupos conservadores, religiosos e parlamentares.

Conforme analisam Silva (2024), Vianna; Bortolini (2020) e Santos e Mottin (2020), a retirada ou suavização dessas categorias nos documentos educacionais não decorreu de decisões técnicas, mas de pressões políticas articuladas em torno do discurso da chamada “ideologia de gênero”.

Amparados em argumentos moralizantes e biologizantes, esses grupos passaram a associar os debates sobre gênero e sexualidade a ameaças à família e à formação moral das crianças, contribuindo para a deslegitimação dessas discussões no campo educacional.

Essa ofensiva incidiu diretamente sobre os planos estaduais e municipais de educação, produzindo silenciamentos, deslocamentos discursivos e formas mais genéricas de abordagem da diversidade.

O Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul insere-se nesse cenário de forma ambígua. Embora apresente referências à inclusão, aos direitos humanos e à valorização da diversidade, as questões de gênero e sexualidade aparecem de maneira indireta, pouco sistematizada e desvinculada de estratégias concretas de implementação.

No documento, o estado é reconhecido como marcado por uma “rica diversidade de origens e culturas” (Mato Grosso do Sul, 2014, p. 9), havendo também referências à necessidade de políticas voltadas à “igualdade de gênero, racial e outras diferenças”.

Além disso, entre as diretrizes gerais do plano, destacam-se a defesa da superação das desigualdades educacionais e da erradicação de todas as formas de discriminação, bem como a promoção do respeito aos direitos humanos e à diversidade.

Entretanto, essas referências aparecem de forma ampla e genérica, sem aprofundamento das discussões relacionadas a gênero e sexualidade ou definição de estratégias específicas voltadas ao enfrentamento das desigualdades produzidas por esses marcadores.

Tal configuração evidencia os limites da incorporação dessas pautas nas políticas educacionais estaduais, revelando como os conflitos políticos presentes no cenário nacional repercutem diretamente na formulação dos documentos normativos.

Sob uma perspectiva decolonial, a ausência ou diluição dessas categorias não representa neutralidade, mas constitui forma de silenciamento. Como destacam Vianna e Bortolini (2020),

aquilo que não é nomeado tende a perder reconhecimento como problema público, dificultando a construção de políticas e práticas de enfrentamento das desigualdades.

Esses limites reverberam no cotidiano da gestão escolar, onde as questões de gênero e sexualidade frequentemente aparecem de forma pontual, especialmente em situações de conflito. Nesse contexto, as práticas das/os gestoras/es passam a depender de suas trajetórias formativas, posicionamentos políticos e possibilidades de mediação diante das pressões institucionais e familiares.

No que se refere à Meta 7, voltada à qualidade da educação básica, o plano estabelece estratégias relacionadas à melhoria da aprendizagem e ao alcance das metas do IDEB.

Entretanto, ao analisar suas proposições, observa-se que as referências às questões de gênero e sexualidade permanecem pontuais e pouco aprofundadas. O Quadro 4 apresenta as estratégias previstas para o cumprimento da Meta 7 no PEE/MS.

Quadro 4 – Estratégias com perspectiva de gênero e sexualidade na Meta 7- PEE/MS

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;
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;
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;

Fonte: autora (2026).

No âmbito da Meta 7, as estratégias 7.33, 7.34 e 7.35 apresentam referências mais explícitas às questões de gênero e sexualidade, especialmente ao relacioná-las às políticas de prevenção à violência, formação continuada e produção de materiais didáticos.

A estratégia 7.33, ao propor ações de prevenção e combate à violência nas escolas, reconhece a relevância dessas temáticas para a compreensão da violência doméstica, sexual e das diferentes formas de discriminação, incluindo aquelas relacionadas ao gênero e à orientação sexual.

Entretanto, ao situar essas questões prioritariamente no campo da violência e da vulnerabilidade, o plano tende a abordá-las de forma reativa, e não como dimensões constitutivas da formação humana, das relações sociais e do currículo escolar.

Como apontam Louro (1997; 2010) e Silva (2000), a escola participa da produção de identidades e diferenças, de modo que o silenciamento ou a abordagem limitada das questões de gênero contribui para a manutenção de desigualdades e práticas discriminatórias.

Nesse sentido, embora o PEE/MS mencione a promoção da igualdade de gênero e o respeito à diversidade, essas referências permanecem amplas e pouco articuladas a estratégias concretas de implementação.

De forma semelhante, as estratégias 7.34 e 7.35 inserem gênero e sexualidade em um conjunto mais amplo de temas relacionados à saúde, prevenção de DST/Aids, uso de drogas e direitos humanos. Ainda que isso amplie o campo das discussões, também contribui para deslocar essas categorias para um plano secundário, diluindo sua centralidade nas políticas educacionais.

Pesquisas de Oliveira (2020; 2023) e Fernandes; Miura (2016) evidenciam que o PEE/MS é atravessado por disputas entre perspectivas democráticas e modelos gerencialistas e conservadores de educação.

A limitação das discussões sobre gênero e sexualidade insere-se nesse contexto mais amplo, no qual tende a prevalecer uma concepção de escola voltada prioritariamente à transmissão de conteúdos e ao alcance de indicadores educacionais.

Embora o plano reconheça a necessidade de combater discriminações e promover igualdade de oportunidades, não estabelece metas específicas voltadas à equidade de gênero nem apresenta detalhamento sobre metodologias, conteúdos ou mecanismos de implementação dessas ações.

Como observam Vianna e Bortolini (2020), a simples previsão dessas temáticas nos documentos curriculares não garante sua efetivação, sendo fundamental investir em processos formativos permanentes para professoras/es e gestoras/es.

A Meta 16, especialmente por meio da estratégia 16.2, prevê a articulação com instituições de ensino superior para a oferta de cursos de formação continuada voltados, entre outras áreas, à gestão escolar e à educação e gênero.

Ainda assim, observa-se a ausência de estratégias mais concretas capazes de sustentar políticas permanentes de formação crítica relacionadas às questões de diversidade e sexualidade.

Essa configuração evidencia que, embora gênero e sexualidade estejam presentes no PEE/MS, sua incorporação ocorre de forma parcial e pouco sistematizada. As referências existentes permanecem vinculadas a agendas específicas, como prevenção e saúde, sem consolidar essas discussões como eixo estruturante das políticas educacionais estaduais.

Sob uma perspectiva decolonial, tais silenciamentos não representam neutralidade, mas expressam disputas políticas em torno do reconhecimento de determinados sujeitos e experiências no espaço escolar.

Nesse cenário, as lacunas presentes nas normativas reverberam diretamente no cotidiano da gestão escolar, fazendo com que a abordagem dessas temáticas dependa, muitas vezes, de iniciativas individuais e de situações pontuais de conflito.

Ao considerar o contexto de Ponta Porã/MS, município localizado na fronteira com o Paraguai e marcado pela diversidade cultural, linguística e social, esses desafios tornam-se ainda mais complexos.

A pluralidade presente no território evidencia a necessidade de políticas educacionais capazes de reconhecer diferenças e enfrentar desigualdades de forma mais consistente e articulada.

Desse modo, o PEE/MS evidencia que os planos educacionais constituem não apenas instrumentos normativos, mas também arenas de disputa em torno dos sentidos da educação pública, da gestão democrática e do lugar das questões de gênero e sexualidade nas políticas educacionais contemporâneas.

4.1.2 Diretrizes Pedagógicas 2025 da Rede Estadual de Ensino do MS

As Diretrizes Pedagógicas de 2025, elaboradas pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, constituem um documento orientador das práticas pedagógicas e da organização do trabalho escolar na rede estadual.

Mais do que um instrumento técnico-administrativo, o documento atua como dispositivo de regulação do cotidiano escolar, ao definir prioridades, organizar programas, orientar intervenções pedagógicas e estabelecer formas de acompanhamento da aprendizagem.

De modo geral, observa-se forte ênfase na recomposição das aprendizagens, na melhoria de indicadores educacionais e no acompanhamento do desempenho escolar, evidenciando uma centralidade das dimensões avaliativas e gerenciais nas orientações da rede.

Ao mesmo tempo, o documento mobiliza de forma recorrente categorias como qualidade, equidade, inclusão e educação integral, associadas à defesa de uma formação ampla das/os estudantes.

Entretanto, embora essas noções apareçam com frequência ao longo das diretrizes, sua materialização nas práticas pedagógicas ocorre de forma pouco aprofundada, especialmente no que se refere às questões de gênero e sexualidade.

Essas temáticas não são explicitadas como eixo estruturante das ações educacionais, aparecendo diluídas em categorias mais amplas relacionadas à diversidade, aos direitos humanos e à inclusão.

As diretrizes pedagógicas articulam-se a um amplo conjunto de normativas federais e estaduais, envolvendo a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Plano Nacional de Educação, o Plano Estadual de Educação e diferentes resoluções voltadas à organização curricular e à educação inclusiva.

Também dialogam com compromissos internacionais, especialmente os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), que reafirmam a responsabilidade do Estado na promoção de uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade.

Nesse contexto, a rede estadual implementa programas voltados à Educação de Jovens e Adultos, à Educação Escolar Indígena, Quilombola, do Campo e à Educação Especial Inclusiva. Essas iniciativas evidenciam a ampliação de políticas voltadas à diversidade e ao atendimento de diferentes sujeitos e territórios.

Entretanto, a coexistência dessas políticas com iniciativas como as Escolas Cívico-Militares demonstra que as diretrizes educacionais são atravessadas por disputas em torno dos modelos de gestão, disciplinamento e formação dos sujeitos.

No contexto de Mato Grosso do Sul, essas tensões tornam-se ainda mais complexas diante da diversidade étnica, cultural e territorial que caracteriza o estado. A presença de povos indígenas, comunidades quilombolas, populações do campo e fluxos migratórios evidencia um território marcado por múltiplas experiências e formas de existência.

Ao mesmo tempo, essas pluralidades convivem com desigualdades históricas produzidas por processos coloniais e por disputas relacionadas à terra, ao trabalho e às condições de existência.

Como apontam Walsh (2009; 2012), Maldonado-Torres (2007), Lugones (2008) e Carneiro (2005), a incorporação de princípios como interculturalidade, diversidade e inclusão nas políticas educacionais não garante, por si só, a superação das desigualdades estruturais.

Muitas vezes, essas categorias permanecem apenas no plano discursivo, sem alterar significativamente as formas de exclusão presentes no cotidiano escolar. Essa contradição também se expressa nas Diretrizes Pedagógicas da Rede Estadual de Ensino, nas quais as questões de gênero e sexualidade aparecem de forma periférica.

Além disso, o documento não apresenta estratégias específicas capazes de sustentar práticas pedagógicas contínuas voltadas ao enfrentamento das desigualdades relacionadas a esses marcadores.

Ao mesmo tempo, a organização curricular e pedagógica da rede mantém forte articulação com demandas econômicas regionais, especialmente ligadas ao agronegócio e à agropecuária, evidenciando tensões entre formação integral e mercado de trabalho.

Sob essa perspectiva, a análise das Diretrizes Pedagógicas de 2025 evidencia um movimento semelhante ao observado no Plano Estadual de Educação: embora haja referências à inclusão, à diversidade e aos direitos humanos, as questões de gênero e sexualidade permanecem pouco explicitadas e fragilmente incorporadas às políticas educacionais.

Esse silenciamento produz efeitos no cotidiano escolar, fazendo com que a abordagem dessas temáticas dependa, muitas vezes, de iniciativas individuais ou seja acionada apenas em situações de conflito. Assim, as lacunas das normativas reverberam nas práticas escolares e no trabalho da gestão diante das diferenças.

Na subseção seguinte, a análise volta-se para o Manual de Gestoras/es e o Regimento Escolar da Rede Estadual de Ensino, buscando compreender como essas normativas orientam as práticas da gestão escolar e quais limites, silenciamentos e possibilidades produzem em relação às questões de gênero e sexualidade.

4.1.3 Manual para Gestores e Regimento Escolar da Rede Estadual de Ensino: interlocuções com as realidades escolares

A análise do Manual do Diretor Escolar e do Regimento Escolar da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul possibilita compreender como os documentos normativos produzem sentidos sobre a gestão escolar, delimitando formas de condução, responsabilidades institucionais e modos de organização do cotidiano das escolas.

Mais do que instrumentos técnicos e administrativos, esses documentos expressam projetos de educação e perspectivas de gestão. Nesse sentido, interessa observar não apenas o que é explicitado nas normativas, mas também os silenciamentos e deslocamentos relacionados às questões de gênero e sexualidade.

O Manual do Diretor Escolar constitui-se como documento voltado à condução administrativa, pedagógica e organizacional das unidades escolares. Desde sua apresentação, observa-se uma oscilação entre os termos “diretor escolar” e “gestores”, evidenciando diferentes compreensões da função gestora.

Embora aparentemente sutil, essa escolha linguística não é neutra. A predominância da denominação “diretor”, mesmo acompanhada da flexão “(a)”, mantém como referência uma lógica marcada pelo masculino universalizante, revelando permanências históricas relacionadas às formas de nomeação e representação dos sujeitos nos espaços institucionais.

Já o uso mais amplo do termo “gestores” sugere tentativas de flexibilização dessa linguagem, ainda que sem uma problematização explícita das relações de gênero que atravessam a própria constituição da gestão escolar.

Sob uma perspectiva ancorada nos Estudos Feministas Decoloniais, compreende-se que as formas de nomear também produzem efeitos de poder, legitimando determinadas posições e invisibilizando outras. Assim, mesmo quando incorpora estratégias de inclusão linguística, o documento permanece fortemente vinculado a referenciais normativos e universalizantes.

Ao longo do manual, observa-se a centralidade das dimensões técnico-administrativas da gestão escolar, com ênfase no cumprimento de normativas, na organização de processos e no controle de indicadores. Nesse cenário, a/o gestora/or é associada/o à garantia da eficiência institucional e à execução das diretrizes da Secretaria de Estado de Educação.

Ainda que o documento mobilize categorias como diversidade, respeito e cultura de paz, essas noções aparecem de forma ampla e pouco operacionalizada. As questões de gênero e sexualidade permanecem diluídas em discursos genéricos sobre cidadania e convivência.

Essa lógica torna-se evidente na apresentação do Programa Cultura, Arte e Paz, instituído pela Resolução/SED n. 3.441/2018. O programa enfatiza a mediação de conflitos, a convivência escolar e a promoção de uma cultura de paz, incorporando dimensões relacionais ao trabalho da gestão escolar.

Entretanto, suas diretrizes não explicitam desigualdades relacionadas a gênero, sexualidade, raça e outras formas de opressão presentes no cotidiano escolar, tratando essas questões de maneira ampla e pouco específica.

De maneira semelhante, as ações voltadas à Educação em Direitos Humanos mobilizam princípios relacionados à cidadania, ao respeito e à democracia. Entretanto, não apresentam estratégias específicas para o enfrentamento das violências e discriminações direcionadas a sujeitos historicamente marginalizados.

Nesse cenário, as diferenças são reconhecidas de forma genérica, contribuindo para deslocar desigualdades estruturais para um plano abstrato e despolitizado.

Esse movimento produz efeitos importantes sobre a prática das/os gestoras/es escolares. Embora convocadas/os a garantir o respeito à diversidade e à convivência democrática, as/os profissionais da gestão não recebem sustentação formativa, política ou pedagógica suficiente para enfrentar as desigualdades relacionadas a gênero e sexualidade no cotidiano escolar.

As narrativas das/os participantes evidenciam a predominância de práticas baseadas no diálogo e na mediação, geralmente acionadas em situações de conflito. A ausência de diretrizes específicas e de processos formativos contínuos faz com que a abordagem dessas questões

dependa, muitas vezes, das trajetórias e experiências individuais das/os gestoras/es.

Nesse sentido, o manual contribui para a consolidação de uma gestão escolar fortemente vinculada à racionalidade técnico-burocrática, na qual as dimensões administrativas tendem a sobrepor-se às possibilidades de construção de práticas pedagógicas críticas e transformadoras.

O Regimento Escolar da Rede Estadual de Ensino opera em direção semelhante. Enquanto instrumento responsável por regulamentar o funcionamento das unidades escolares, organiza direitos, deveres, normas de convivência e mecanismos disciplinares, articulando as diretrizes da Secretaria de Estado de Educação às práticas cotidianas das escolas.

Mais do que um documento jurídico-administrativo, o regimento expressa concepções de educação, gestão e convivência escolar. Ao mesmo tempo em que busca padronizar procedimentos e garantir unidade administrativa à rede estadual, também participa da produção das relações que estruturam o cotidiano educativo.

No contexto de Mato Grosso do Sul, marcado pela diversidade cultural, territorial e étnica, essa normatização convive com realidades escolares distintas, envolvendo populações indígenas, comunidades rurais e regiões de fronteira. Isso evidencia tensões entre a padronização institucional e as demandas concretas das escolas.

O documento incorpora referências à diversidade, à igualdade de gênero e ao respeito às diferenças, apresentando, inclusive, menções às categorias “gênero”, “identidade de gênero” e “orientação sexual”. Em comparação a versões anteriores, observa-se um avanço no reconhecimento formal dessas temáticas no interior das normativas da rede estadual.

Entretanto, essas referências aparecem de forma pontual e associadas, principalmente, à proibição de práticas discriminatórias. O regimento indica o que não deve ocorrer no espaço escolar, mas não explicita estratégias pedagógicas ou ações institucionais voltadas à equidade de gênero e ao reconhecimento das sexualidades dissidentes.

A palavra “gênero” aparece poucas vezes ao longo do documento, geralmente vinculada à igualdade e ao respeito às diferenças. Já “sexualidade” não é mencionada diretamente, enquanto “orientação sexual” aparece apenas de forma pontual, evidenciando que essas categorias não se consolidam como eixo estruturante das orientações pedagógicas e da gestão escolar.

Sob uma perspectiva decolonial, essa ausência não pode ser compreendida como neutralidade. Ao deslocar gênero e sexualidade para um campo secundário e disciplinar, o documento contribui para a manutenção de uma racionalidade que privilegia a ordem, o controle e a normalização em detrimento da problematização das desigualdades estruturais.

Nessa configuração, a gestão escolar aparece prioritariamente vinculada à execução de

normas e à administração de conflitos, e não à construção de práticas político-pedagógicas voltadas ao enfrentamento das violências e exclusões produzidas no cotidiano escolar.

Assim, embora o regimento reconheça formalmente princípios democráticos e o respeito à diversidade, não oferece sustentação consistente para a construção de práticas efetivamente inclusivas e transformadoras.

Desse modo, tanto o Manual do Diretor Escolar quanto o Regimento Escolar evidenciam a consolidação de uma gestão fortemente orientada pela normatização e pela racionalidade técnico-administrativa.

Ainda que mobilizem discursos relacionados à diversidade, aos direitos humanos e à convivência democrática, as questões de gênero e sexualidade permanecem pouco explicitadas, fragilmente articuladas às práticas pedagógicas e dependentes, em grande medida, das iniciativas individuais das/os gestoras/es e docentes.

Ao analisar esses documentos em interlocução com as narrativas das/os participantes, observa-se que as lacunas presentes nas normativas reverberam nas práticas escolares, evidenciando os limites da gestão no enfrentamento das desigualdades presentes no cotidiano das escolas estaduais de Ponta Porã/MS.

A fim de evidenciar essa presença formal, porém pouco desenvolvida, o Quadro 5 sistematiza as menções aos termos gênero, identidade de gênero, orientação sexual e sexualidade no Regimento Escolar da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul.

Quadro 5 - Menções dos termos “gênero” e “sexualidade” no Regimento Escolar do MS

Art. 17. A escola do campo é definida pela vinculação com as questões inerentes à sua realidade, com propostas pedagógicas que contemplam sua diversidade em todos os aspectos, tais como sociais, culturais, políticos, econômicos, gênero, geração e etnia.
Art. 71. Das Proibições ao Diretor, Coordenador e Corpo Docente: X - ferir a suscetibilidade do estudante no que diz respeito às suas convicções religiosas, políticas, de gênero ou nacionalidade;
Art. 72. Além das proibições previstas no artigo 71 deste Regimento Escolar, é vedado ao Corpo Docente: VIII - ferir a suscetibilidade dos estudantes, no que diz respeito às suas convicções religiosas, políticas, de gênero ou de nacionalidade;
Art. 75. Além daqueles que lhes são outorgados pela legislação vigente, são direitos do estudante: VI - ser respeitado em seus princípios religiosos, culturais, sociais, políticos e de gênero, orientado em suas dificuldades e ouvido em suas queixas ou condicionantes; XXI - ter respeitada a sua identidade de gênero e ser tratado pelo nome social, no âmbito escolar.
Art. 76. São deveres do estudante, além daqueles previstos na legislação vigente, os seguintes: XVIII - respeitar a identidade de gênero e a <u>orientação sexual</u> de qualquer membro da unidade escolar; XIX - comunicar à Direção Escolar e/ou à Equipe Pedagógica situações de discriminação e preconceito étnico-racial, de gênero, de <u>orientação sexual</u> , de identidade de gênero, de religião e de território presenciadas na comunidade escola.
Art. 77. É proibido ao estudante: XVII - agir de maneira preconceituosa, discriminatória, violenta, constrangedora contra outra pessoa por sua condição física, social, econômica, racial, religiosa e/ou de gênero;

Fonte: Autora (2026).

O artigo 17 constitui a primeira ocorrência do termo “gênero” no Regimento Escolar, inserido de forma genérica em uma enumeração relacionada à diversidade. Entretanto, o documento não apresenta diretrizes pedagógicas ou estratégias institucionais voltadas ao enfrentamento das desigualdades de gênero e sexualidade.

O Quadro 5 sistematiza as menções aos termos gênero, identidade de gênero e orientação sexual presentes no documento, evidenciando que essas categorias aparecem de forma pontual e predominantemente associadas à proibição de discriminações e à regulação da convivência escolar.

Sob a perspectiva dos Estudos Feministas Decoloniais, essa formulação evidencia uma concepção de diversidade esvaziada de seu conteúdo político. Como discutem Lugones (2014) e Espinosa-Miñoso (2017), nomear diferenças sem problematizar desigualdades contribui para a manutenção de hierarquias coloniais e heteronormativas.

Nos artigos 71 e 72, o termo “gênero” aparece associado às convicções religiosas e políticas, aproximando-o de uma dimensão opinativa e subjetiva, e não de uma categoria histórica e social. Esse enquadramento tende a despolitizar o debate e limitar a prática pedagógica diante da diversidade.

Os incisos VI e XXI do artigo 75 reconhecem a identidade de gênero e o direito ao uso do nome social, em consonância com a Resolução CNE nº 1/2018. Já os incisos XVIII e XIX do artigo 76 incorporam referências à orientação sexual, ampliando formalmente o reconhecimento das diferenças no espaço escolar.

Entretanto, tais garantias permanecem restritas ao plano normativo. Embora o documento assegure o respeito às diferenças, não apresenta estratégias pedagógicas ou processos formativos capazes de sustentar a efetivação dessas garantias no cotidiano escolar.

Assim, gênero, identidade de gênero e orientação sexual aparecem mais como categorias jurídicas de proteção do que como dimensões constitutivas das práticas educativas e do trabalho da gestão escolar.

Essa configuração evidencia uma abordagem predominantemente disciplinar e administrativa. As questões relacionadas à diversidade são mobilizadas sobretudo no campo da mediação de conflitos e da manutenção da convivência escolar, sem articulação consistente com a formação crítica, a construção curricular ou a promoção da equidade.

Como apontam Louro (2000) e Butler (2018), reconhecer formalmente as diferenças sem problematizar as desigualdades contribui para a manutenção de exclusões e violências. Nesse sentido, o documento evidencia uma inclusão limitada, marcada pelas disputas conservadoras presentes no campo educacional brasileiro.

Esse movimento torna-se evidente na adoção de uma linguagem conciliatória e universalizante, centrada em expressões como “respeito”, “convivência democrática” e “harmonia institucional”. Ao mesmo tempo, evita formulações mais afirmativas relacionadas ao enfrentamento da LGBTfobia, do sexismo e das desigualdades de gênero.

Assim, a diversidade é reconhecida como princípio de convivência, mas não como eixo estruturante das práticas escolares. Sob uma perspectiva decolonial, essa lógica contribui para a manutenção de uma racionalidade voltada mais à normatização das condutas do que ao enfrentamento das desigualdades.

Como discutem Mignolo (2010) e Lugones (2014), a colonialidade opera também por meio da produção de normas que regulam corpos, subjetividades e modos legítimos de existência.

Nesse cenário, a gestão escolar tende a ser posicionada como instância responsável pela mediação de conflitos e pelo cumprimento das normativas institucionais. Entretanto, as/os gestoras/es nem sempre contam com sustentação pedagógica e formativa para enfrentar desigualdades relacionadas a gênero e sexualidade.

A análise conjunta do Manual para Gestoras/es e do Regimento Escolar evidencia a consolidação de um modelo de gestão ancorado na racionalidade técnico-administrativa. Embora os documentos mobilizem referências à diversidade, aos direitos humanos e à cultura de paz, essas categorias aparecem de forma generalizada e pouco articulada a práticas pedagógicas críticas.

Assim, as questões de gênero e sexualidade permanecem reconhecidas no plano formal, mas fragilmente incorporadas às políticas e práticas da rede estadual. Esse descompasso faz com que o enfrentamento das desigualdades dependa, muitas vezes, de iniciativas individuais de professoras/es e gestoras/es.

As narrativas das/os participantes desta pesquisa evidenciam justamente que, diante da ausência de diretrizes mais consistentes, as práticas relacionadas às questões de gênero e sexualidade são frequentemente construídas de forma situada, atravessadas por experiências pessoais, disputas culturais e tensões com a comunidade escolar.

Desse modo, os documentos analisados não apenas orientam a gestão escolar, mas também delimitam suas possibilidades de trabalho, evidenciando os limites de uma política educacional que reconhece formalmente a diversidade, mas ainda encontra dificuldades para incorporá-la às práticas pedagógicas e institucionais.

5 PRÁTICAS DA GESTÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DE PONTA PORÃ: PERCEPÇÕES, DESAFIOS E LACUNAS

As práticas da gestão escolar assumem papel estratégico na construção de espaços educativos comprometidos com o reconhecimento das diferenças e a convivência democrática. No contexto das questões de gênero e sexualidade, essas práticas são atravessadas por desafios relacionados às relações escolares e às tensões com estudantes, famílias e comunidade.

Tais desafios inserem-se em um cenário marcado por disputas políticas, morais e religiosas que tensionam o reconhecimento das diversidades nos espaços escolares. Embora as normativas educacionais reafirmem princípios relacionados aos direitos humanos e à inclusão, sua efetivação ainda encontra limites no cotidiano das instituições educativas.

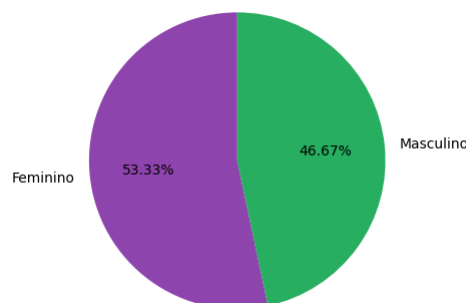
Nesse contexto, estudantes cujas identidades de gênero e sexualidades dissidem das normas socialmente estabelecidas frequentemente vivenciam situações de preconceito, discriminação e exclusão, que impactam suas experiências escolares e o direito à educação.

É a partir dessas reflexões que se insere esta investigação, ancorada nos Estudos Feministas Decoloniais, buscando compreender as percepções e práticas das/os gestoras/es das escolas estaduais de Ponta Porã/MS diante das questões de gênero e sexualidade no cotidiano escolar.

5.1 ANÁLISE DO PERFIL DAS/OS GESTORAS/ES PARTICIPANTES DA PESQUISA

A análise do perfil das/os participantes evidencia aspectos relevantes para compreender como trajetórias sociais, formativas e profissionais atravessam as práticas das equipes gestoras em relação às questões de gênero e sexualidade no cotidiano escolar. A Figura 1 apresenta uma síntese das principais características das/os participantes da pesquisa.

Figura 1 - Gênero das/os participantes



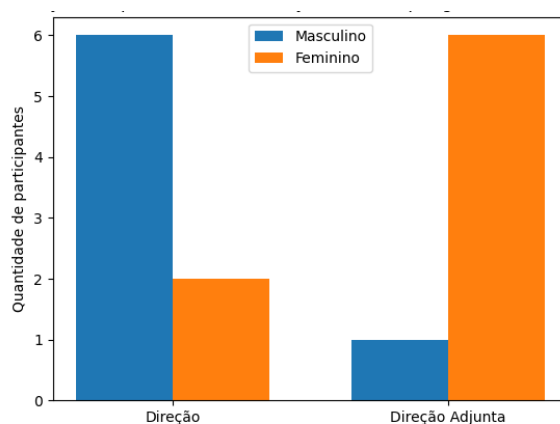
Fonte: Autora (2026).

No que se refere à composição de gênero das/os participantes, observa-se uma leve predominância feminina, correspondendo a 53,33% das/os entrevistadas/os, enquanto os homens representam 46,67%.

Entretanto, ao analisar a distribuição das funções exercidas pelas equipes gestoras, identificam-se diferenças mais significativas: os cargos de direção apresentam maior presença masculina, ao passo que as funções de direção adjunta são predominantemente ocupadas por mulheres.

A Figura 2 sistematiza a distribuição das/os participantes conforme gênero e função exercida nas escolas investigadas.

Figura 2 - Relação entre gênero e cargos ocupados pelas equipes gestoras



Fonte: Autora (2026).

Essa distribuição evidencia permanências da divisão sexual do trabalho e de hierarquizações simbólicas nos espaços institucionais, mesmo em um campo historicamente feminizado como a educação. Embora as mulheres sejam maioria nas instituições escolares, isso não garante ocupação equitativa dos espaços de maior poder decisório.

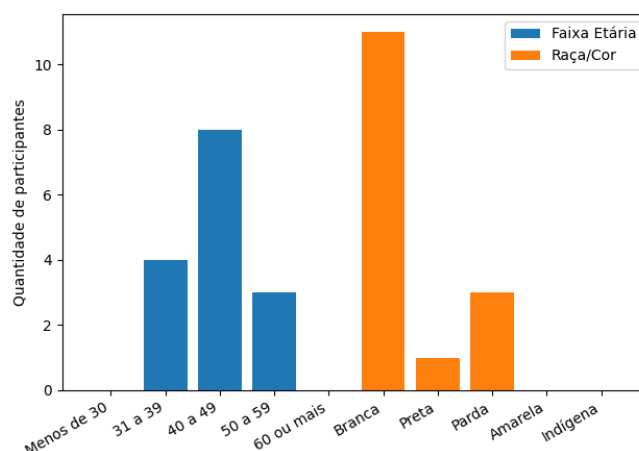
Nesse sentido, as desigualdades de gênero também atravessam a organização da gestão escolar, influenciando relações de participação, autoridade e legitimidade nos cargos de direção. Assim, a presença feminina na gestão não elimina hierarquias e assimetrias ainda presentes no cotidiano educacional.

Em relação à raça/cor, predominam participantes autodeclaradas/os brancas/os, enquanto a participação de pessoas negras aparece de forma reduzida, não havendo participantes indígenas ou amarelas/os entre as/os entrevistadas/os.

Esses dados evidenciam permanências históricas relacionadas ao acesso aos espaços de liderança educacional, aspecto particularmente relevante em um estado marcado pela

diversidade étnica, cultural e territorial, como Mato Grosso do Sul. A Figura 3 apresenta a distribuição racial das/os participantes da pesquisa.

Figura 3 - Autodeclaração de raça/cor e faixa etária das/os gestoras/es



Fonte: Autora (2026).

A maioria das/os participantes possui trajetórias profissionais consolidadas na educação básica, com ampla experiência docente anterior ao ingresso nas funções diretivas. Esse percurso evidencia que a atuação na gestão escolar, em muitos casos, é construída a partir das experiências acumuladas no cotidiano pedagógico e nas relações estabelecidas no espaço escolar.

Observa-se também forte enraizamento regional, uma vez que grande parte das/os participantes nasceu no próprio estado e realizou sua formação acadêmica em instituições públicas sul-mato-grossenses. Esse aspecto revela vínculos significativos com as realidades socioculturais e educacionais presentes no contexto investigado.

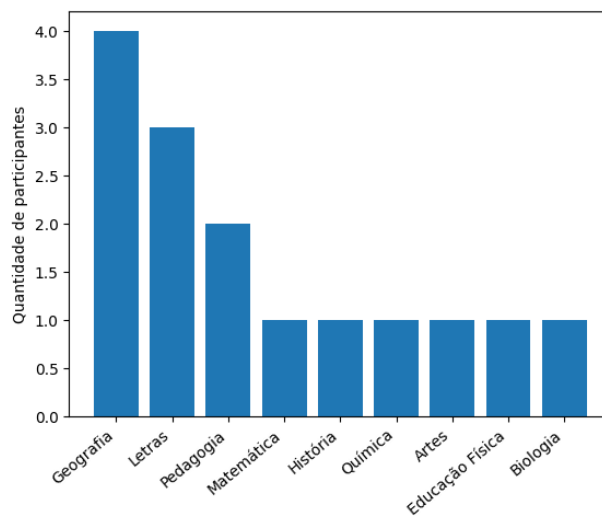
Esse aspecto torna-se particularmente significativo ao considerar o contexto fronteiriço de Ponta Porã/MS, marcado por intensos fluxos culturais, linguísticos e sociais. As experiências territoriais e comunitárias atravessam as formas pelas quais as/os gestoras/es percebem as diferenças, os conflitos e as demandas relacionadas à diversidade no cotidiano escolar.

Quanto à formação acadêmica, todas/os as/os participantes possuem graduação, sendo predominante a realização de cursos de especialização lato sensu. Esse dado evidencia a busca pela continuidade da formação profissional, especialmente em áreas relacionadas à gestão e à atuação educacional no contexto da educação básica.

Apenas uma/um gestora/or possui formação em nível de mestrado, aspecto que evidencia limites relacionados ao acesso à pós-graduação stricto sensu em contextos regionais e fronteiriços como o de Ponta Porã/MS. A Figura 4 apresenta a distribuição das titulações

acadêmicas das/os participantes da pesquisa.

Figura 4 - Titulação acadêmica das/os gestoras/es entrevistadas/os



Fonte: Autora (2026).

Embora o estado tenha ampliado iniciativas de formação continuada voltadas à gestão escolar, a predominância de cursos de curta duração nem sempre supre as demandas teóricas e metodológicas implicadas na mediação de questões socialmente tensionadas, como gênero e sexualidade.

Esses elementos permitem compreender que as práticas das/os gestoras/es investigadas/os são construídas a partir de trajetórias marcadas por experiências profissionais, relações comunitárias, percursos formativos e dinâmicas territoriais específicas, fatores que atravessam diretamente os sentidos atribuídos às questões de gênero e sexualidade no contexto escolar.

5.2 GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR

A gestão democrática constitui um dos princípios orientadores da educação pública brasileira, estando prevista em diferentes marcos legais que defendem a participação coletiva nos processos decisórios das instituições escolares. Entretanto, sua efetivação no cotidiano das escolas revela tensões, limites e desigualdades que atravessam as relações entre gestoras/es, profissionais da educação, estudantes e famílias.

Nas escolas investigadas, essa participação ocorre por meio de instâncias como a Associação de Pais e Mestres (APM), o colegiado escolar e o grêmio estudantil, responsáveis

por diferentes formas de organização e deliberação no espaço escolar. As narrativas das/os gestoras/es evidenciam, contudo, que essas instâncias funcionam de maneira desigual, tanto em relação ao nível de participação da comunidade quanto às possibilidades efetivas de intervenção nas decisões da escola.

Enquanto o grêmio estudantil aparece associado à integração e ao envolvimento das/os estudantes nas atividades escolares, a APM e o colegiado escolar assumem, predominantemente, funções administrativas e burocráticas, marcadas pela baixa participação das famílias e/ou responsáveis.

Esse cenário evidencia limites para a consolidação da gestão democrática e para a construção de espaços coletivos de debate sobre conflitos, diferenças e questões relacionadas à diversidade de gênero e sexualidade.

Assim, compreender o funcionamento dessas instâncias torna-se fundamental para analisar como as práticas de participação coletiva se materializam nas escolas investigadas e de que maneira influenciam as possibilidades de construção de ambientes mais democráticos e inclusivos.

Com a finalidade de sistematizar os principais elementos presentes nas narrativas das/os participantes, o Quadro 6 apresenta a forma como APM, colegiado escolar e grêmio estudantil são percebidos e mobilizados no cotidiano da gestão escolar, evidenciando os limites, as tensões e as potencialidades que atravessam a participação da comunidade escolar nas instituições investigadas.

Quadro 6 - Prática da APM, Colegiado e Grêmio na gestão escolar e participação da comunidade

Eixos de análise	Principais evidências nas falas das gestoras	Síntese interpretativa
Atuação da APM	Predominantemente voltada às questões financeiras, prestação de contas e apoio administrativo. Dificuldade recorrente em encontrar pais dispostos a assumir cargos. Participação limitada e, muitas vezes, assumida por professores que também são pais.	A APM aparece esvaziada de sua função político-pedagógica, sendo reduzida a uma instância burocrática e administrativa, com baixa participação efetiva das famílias.
Atuação do Colegiado Escolar	Acionado principalmente em situações mais graves, como questões disciplinares e decisões administrativas relevantes. Participação considerada mais estável devido à presença de profissionais da escola.	O colegiado exerce função mais normativa e deliberativa, mas sua atuação permanece restrita a momentos específicos, não se configurando como espaço contínuo de debate e construção coletiva.
Atuação do Grêmio Estudantil	Destacado como o segmento mais ativo. Atua na integração dos estudantes, organização de eventos, mediação de conflitos e incentivo à	O grêmio emerge como espaço mais dinâmico e potente de participação, favorecendo práticas de integração e convivência, inclusive sem

	participação. Em alguns casos, participa de decisões e ações escolares.	distinções de gênero, indicando potencial para ações mais inclusivas.
Parceria entre instâncias	Existe articulação entre gestão, APM, colegiado e grêmio, especialmente em decisões administrativas, eventos e prestação de contas. No entanto, essa parceria é desigual entre os segmentos.	A gestão democrática se apresenta de forma parcial, com maior centralidade na equipe gestora e participação desigual entre os diferentes atores escolares.
Participação da comunidade/famílias	Baixa adesão às reuniões e instâncias participativas. Presença maior em momentos pontuais (entrega de boletins, retirada de materiais). Dificuldade em assumir responsabilidades.	A participação familiar é frágil e descontínua, revelando distanciamento entre escola e comunidade e limites para a construção coletiva das decisões escolares.
Motivos da baixa participação	Falta de tempo, desinteresse, sobrecarga de trabalho, resistência em assumir responsabilidades e visão de que a escola é responsável exclusiva pela educação dos filhos.	Evidencia-se uma cultura de desresponsabilização compartilhada, em que a escola é vista como principal responsável, enfraquecendo o princípio da corresponsabilidade educativa.
Horários das reuniões	Predominantemente no período noturno ou final da tarde, definidos a partir de consulta às famílias. Mesmo com ajustes, a participação continua limitada.	A adequação de horários, embora necessária, não é suficiente para garantir participação efetiva, indicando que os obstáculos são também culturais e estruturais.

Fonte: Autora (2026).

A leitura do Quadro 6 evidencia que as escolas investigadas se organizam formalmente a partir dos princípios da gestão democrática, embora sua materialização no cotidiano apresente fragilidades significativas.

A baixa participação das famílias, associada ao funcionamento predominantemente burocrático da APM e ao caráter pontual do colegiado escolar, indica que os espaços de decisão coletiva permanecem limitados em sua dimensão político-pedagógica, contribuindo para a centralização das decisões na equipe gestora.

Nesse contexto, a gestão democrática tende a operar mais como princípio normativo do que como prática efetiva de compartilhamento de poder. Em contrapartida, o grêmio estudantil aparece como o espaço mais dinâmico de participação, especialmente no que se refere à integração das/os estudantes e à circulação de experiências mais abertas à diversidade.

Ainda assim, essa potência convive com limites relacionados à baixa adesão das famílias e à permanência de valores conservadores no cotidiano escolar. As falas das/os participantes evidenciam que debates sobre gênero e sexualidade frequentemente encontram resistência de responsáveis, sobretudo quando associados a discursos religiosos e moralizantes.

Mais do que expressão de desinteresse individual, a fragilidade da participação coletiva evidencia relações de poder que delimitam quem participa e quais vozes são legitimadas nos processos decisórios escolares. Nesse cenário, instâncias como o colegiado escolar tendem a

assumir funções mais regulatórias e administrativas do que espaços efetivos de construção coletiva.

Por outro lado, o grêmio estudantil evidencia possibilidades de ampliação da participação das/os estudantes e de construção de formas de convivência mais abertas ao reconhecimento das diferenças. Embora não elimine os limites institucionais da escola, revela fissuras nas formas tradicionais de organização da gestão escolar.

Assim, a análise das narrativas evidencia que a efetivação da gestão democrática permanece atravessada por disputas culturais, políticas e sociais que influenciam diretamente as possibilidades de construção de práticas mais inclusivas no cotidiano das escolas investigadas.

5.3 PRÁTICAS DA GESTÃO ESCOLAR DIANTE DAS QUESTÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE

As escolas investigadas localizam-se majoritariamente em áreas urbanas e ofertam, principalmente, os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio, incluindo também unidades com educação profissional e ensino integral. Essa diversidade amplia a complexidade das práticas de gestão e das demandas enfrentadas pelas equipes diretivas.

No total, foram realizadas 15 (quinze) entrevistas com gestoras/es da rede estadual de ensino de Ponta Porã/MS, contemplando diferentes trajetórias profissionais e experiências institucionais.

Para preservar o anonimato das/os participantes, todas/os receberam nomes fictícios de artistas mulheres. Nos casos em que os pseudônimos se referem a gestores homens, foi acrescentada a letra (M) entre parênteses para identificação do gênero dos participantes.

Ao abordarem os principais desafios presentes no cotidiano da gestão, as/os participantes destacaram, sobretudo, questões relacionadas à gestão de pessoas e às relações estabelecidas com a comunidade escolar.

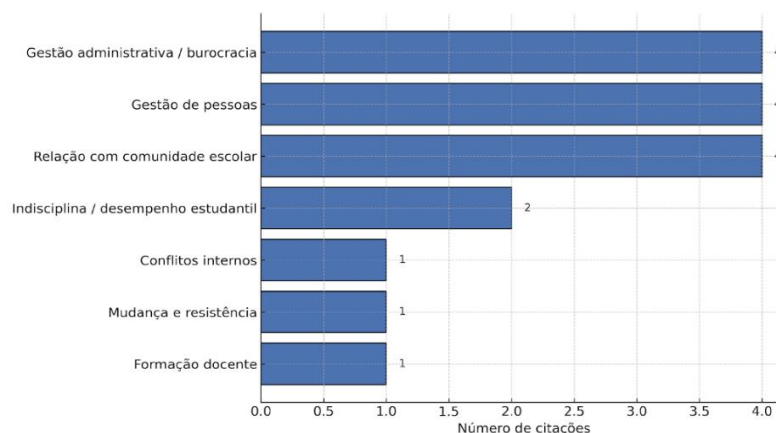
Entre os aspectos mais recorrentes, apareceram a mediação de conflitos, a resistência a mudanças, a baixa participação das famílias e o descomprometimento de parte da equipe escolar.

Também foram mencionadas dificuldades estruturais relacionadas ao excesso de demandas burocráticas, à insuficiência de profissionais e à sobrecarga de responsabilidades atribuídas às equipes gestoras. Somam-se a isso preocupações relacionadas à indisciplina e ao baixo engajamento das/os estudantes no cotidiano escolar.

Esses elementos evidenciam que as práticas da gestão escolar se constroem em meio a

múltiplas tensões institucionais, administrativas e relacionais, influenciando diretamente as possibilidades de abordagem das questões de gênero e sexualidade nas escolas investigadas. A Figura 5 sintetiza os principais desafios apontados pelas/os participantes da pesquisa.

Figura 5 - Principais desafios apontados na função de diretora/o escolar



Fonte: Autora (2026).

Considerando o caráter narrativo e autoetnográfico da pesquisa, chama atenção o fato de que as questões de gênero e sexualidade não foram mencionadas espontaneamente como desafios da gestão escolar. Inicialmente, outras demandas institucionais apareceram de forma mais recorrente nas narrativas.

Foi durante o processo de organização e análise das entrevistas que essa ausência passou a evidenciar aspectos significativos da pesquisa. O silenciamento em torno dessas temáticas revelou não apenas a naturalização de determinadas práticas e desigualdades, mas também os limites institucionais e formativos que atravessam o cotidiano da gestão escolar.

Esse silenciamento pode indicar que tais questões ainda não são reconhecidas como parte do cotidiano da gestão escolar, além de revelar cautelas diante das disputas que atravessam essas temáticas. Em muitos casos, gênero e sexualidade aparecem diluídos em categorias mais amplas, como convivência escolar e mediação de conflitos.

Ao longo das entrevistas, observou-se diversidade de posicionamentos diante da temática. Algumas/alguns gestoras/es demonstraram desconforto, hesitação ou nervosismo ao abordar o assunto, enquanto outras/os expressaram maior segurança em relação às próprias práticas e experiências.

Houve ainda participantes que reconheceram limites formativos e manifestaram interesse em aprofundar conhecimentos relacionados às questões de gênero e sexualidade no contexto educacional.

Esse cenário torna-se mais evidente quando analisadas as respostas sobre o interesse em participar de formações voltadas à temática: 46,7% responderam “talvez”, 33,3% afirmaram ter interesse e 20% indicaram que não participariam.

Os dados revelam diferentes níveis de aproximação, abertura e resistência em relação ao debate, evidenciando que gênero e sexualidade ainda constituem um campo tensionado nas práticas da gestão escolar.

Mais do que um dado estatístico, essas respostas evidenciam como as/os gestoras/es percebem seu preparo diante das demandas contemporâneas da educação. As narrativas mostram que a ausência de formação específica, associada às disputas em torno da temática, produz inseguranças e limites na mediação dessas questões no cotidiano escolar.

Ao serem questionadas/os sobre a existência de políticas ou diretrizes institucionais relacionadas à diversidade de gênero e sexualidade, a maioria das/os participantes indicou a inexistência de ações específicas nas escolas.

Em geral, as/os gestoras/es afirmaram recorrer às legislações e aos documentos normativos da rede estadual para conduzir situações relacionadas à temática.

O Quadro 7 sintetiza as percepções das/os participantes acerca da existência — ou ausência — de políticas e diretrizes voltadas às questões de gênero e sexualidade no contexto das escolas investigadas.

Quadro 7 - Existência de políticas ou diretrizes relacionadas à diversidade de gênero e sexualidade na escola

Gestora/o	Existe política ou diretriz específica?	Como é trabalhado no cotidiano escolar
Tarsila do Amaral	Parcial	A escola busca promover respeito entre estudantes, especialmente em relação ao uso do nome social e situações de preconceito, que são encaminhadas à gestão para providências.
Anita Malfatti	Não	A escola segue orientações da BNCC e diretrizes da Secretaria de Educação, sem possuir política própria.
Lygia Clark	Não	A gestora afirma que a escola não possui diretrizes específicas sobre o tema.
Mira Schendel (M)	Não específica	O Regimento Escolar orienta as ações da escola, sendo utilizado para mediação de conflitos e conciliação quando surgem situações envolvendo estudantes.
Rosana Paulino (M)	Parcial / baseada em programas	A escola trabalha com orientações da Secretaria e com o programa AMPARE, promovendo acolhimento, escuta e discussões com professores e estudantes.
Adriana Varejão	Não	A escola segue a legislação vigente e orientações do sistema educacional, sem diretriz própria.
Aline Motta	Não específica	As ações são orientadas pelo Regimento Escolar e pelo PPP, além de projetos pedagógicos desenvolvidos pelos professores.
Daiara Tukano (M)	Não	A escola busca acompanhar orientações estaduais e nacionais, mas não possui diretrizes próprias sobre o tema.

Glicéria Tupinambá(M)	Não	Utiliza apenas a legislação existente para orientar as práticas escolares.
Cecilia Vicuña	Não específica	O tema é abordado no âmbito do regimento e do PPP, mas não há casos recorrentes ou políticas específicas na escola.
Conceição Silva	Não específica	A escola trabalha temas transversais e ações de combate à homofobia com base em materiais da Secretaria de Educação.
Belkis Ayón (M)	Não	Segue apenas as diretrizes do Estado.
Sandra Eleta (M)	Não específica	O tema aparece em projetos de temas transversais, como diálogo e prevenção de conflitos.
Lídia Bais (M)	Parcial	Professores desenvolvem atividades pontuais, principalmente em datas específicas relacionadas ao combate ao preconceito e ao movimento LGBTQIA+.
Pesquisadora participante	Não	Utiliza o Regimento Escolar para atender e mediar casos ou conflitos relacionados à diversidade de gênero e sexualidade no cotidiano escolar.

Fonte: Autora (2026).

As narrativas das/os participantes evidenciam que as ações relacionadas às questões de gênero e sexualidade nas escolas investigadas se orientam, predominantemente, pelos documentos normativos da rede estadual, especialmente o Regimento Escolar, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e as diretrizes estabelecidas pela Secretaria de Estado de Educação.

Mira Schendel (M) afirma que a escola utiliza o “Regulamento Oficial” e o “Regimento Escolar” como referência para realizar mediações diante de conflitos envolvendo estudantes, ressaltando o diálogo e a conciliação como principais estratégias adotadas.

Em direção semelhante, Cecília Vicuña e Aline Motta destacam que as práticas desenvolvidas nas escolas seguem orientações presentes no PPP, nas diretrizes institucionais e nas legislações educacionais mais amplas.

A maioria das/os gestoras/es indica, contudo, a inexistência de políticas institucionais específicas elaboradas pelas próprias escolas para abordar questões relacionadas à diversidade de gênero e sexualidade.

Anita Malfatti, Adriana Varejão, Daiara Tukano (M), Glicéria Tupinambá (M), Lygia Clark e Belkis Ayón (M) afirmam que as ações desenvolvidas se apoiam principalmente nas orientações da rede estadual e em documentos normativos já existentes.

Ainda assim, algumas narrativas evidenciam iniciativas voltadas ao acolhimento e à promoção do respeito às diferenças no cotidiano escolar. Tarsila do Amaral menciona ações relacionadas ao uso do nome social e ao enfrentamento de situações de preconceito, indicando que estudantes recorrem à equipe gestora em busca de mediação e apoio.

Em outros casos, as discussões sobre gênero e sexualidade aparecem articuladas a projetos pedagógicos e programas institucionais mais amplos. Rosana Paulino (M) destaca o Programa AMPARE: iniciativa da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS) voltada à promoção da cultura de paz, à melhoria da convivência escolar e à resolução pacífica

de conflitos nas escolas estaduais.

Segundo o gestor, as ações desenvolvidas pelo programa envolvem escuta e diálogo com estudantes sobre bullying, ansiedade, empatia e relações interpessoais, questões que acabam abrangendo também debates relacionados à sexualidade e ao respeito à diversidade.

Conceição Silva e Sandra Eleta (M) relatam o desenvolvimento de projetos transversais e ações pedagógicas voltadas ao combate ao preconceito e à promoção do diálogo no ambiente escolar.

Já Lídia Bais (M) menciona que algumas atividades relacionadas às pautas LGBTQIAPN+ ocorrem em períodos específicos do calendário escolar, especialmente no mês de junho, reconhecendo, contudo, que essas iniciativas permanecem pontuais e não se consolidam como práticas contínuas ao longo do ano letivo.

De modo geral, as narrativas evidenciam que as questões de gênero e sexualidade são abordadas de forma pouco sistematizada nas escolas investigadas. As ações desenvolvidas tendem a depender de iniciativas individuais, projetos específicos ou orientações externas.

Além disso, observa-se a ausência de políticas institucionais capazes de sustentar, de maneira contínua, práticas pedagógicas voltadas ao reconhecimento da diversidade e ao enfrentamento das desigualdades.

Esse cenário revela que, embora as/os gestoras/es reconheçam a importância do respeito às diferenças no ambiente escolar, permanecem limitados os espaços institucionais destinados à elaboração de diretrizes mais consistentes para o trabalho com essas temáticas no cotidiano educativo.

Diante dessas lacunas, torna-se relevante compreender de que maneira as equipes gestoras buscam construir estratégias de acolhimento e proteção às/aos estudantes LGBTQIAPN+ no contexto escolar. O Quadro 8 apresenta as principais medidas mencionadas pelas/os participantes para promover respeito e acolhimento no ambiente escolar.

Quadro 8 - Medidas adotadas pela gestão escolar para garantir segurança e respeito a estudantes LGBTQIA+ no ambiente escolar

Gestora/o	Medidas ou instrumentos mencionados	Síntese da ação adotada
Tarsila do Amaral	Uso do nome social; mediação com famílias; combate ao preconceito	A escola reconhece o nome social no sistema escolar e orienta professores a utilizá-lo. Quando há conflitos familiares ou situações de preconceito, a gestão realiza diálogo e encaminhamentos.
Anita Malfatti	Diálogo e promoção do respeito	A gestão busca manter conversas constantes com estudantes, enfatizando o respeito nas relações escolares.

Lygia Clark	Orientação individual e coletiva; uso do banheiro conforme identidade de gênero	A escola trabalha por meio de orientações e permite que estudantes utilizem o banheiro de acordo com o gênero com o qual se identificam.
Mira Schendel (M)	Palestras e atividades pedagógicas	Realização de palestras e atividades relacionadas aos temas transversais e aos direitos das minorias.
Rosana Paulino(M)	Acolhimento; orientação a professores; uso do nome social	A gestão reforça o respeito à orientação sexual e orienta professores a utilizar o nome social registrado no sistema escolar.
Adriana Varejão	Educação para o respeito	O trabalho pedagógico enfatiza o respeito às diferenças e à individualidade de cada estudante.
Aline Motta	Uso do Regimento Escolar	A gestão utiliza o Regimento Escolar como base para promover o respeito e a igualdade entre os estudantes.
Daiara Tukano (M)	Mediação de conflitos e diálogo	A gestão busca intervir por meio de conversas e orientações quando surgem situações de desrespeito.
Glicéria Tupinambá (M)	Conscientização realizada pelos professores	Professores abordam o tema em sala de aula e promovem discussões com os estudantes.
Cecilia Vicuña	Estudo do tema; diálogo com famílias; acolhimento	A escola buscou compreender melhor a temática e realizou diálogo com famílias diante de situações de conflito e sofrimento emocional de estudantes.
Conceição Silva	Adaptação de espaços escolares; orientação jurídica	Disponibilização de banheiro de acessibilidade e orientação para uso do nome social com autorização familiar.
Belkis Ayón (M)	Seguimento das diretrizes do Estado	A escola afirma que seguirá as normativas estaduais caso surjam situações relacionadas ao tema.
Sandra Eleta (M)	Conscientização sobre respeito e convivência	A gestão enfatiza o respeito e o acolhimento nas relações entre estudantes.
Lídia Bais (M)	Intervenções pontuais diante de casos	Quando ocorre homofobia ou conflito, a coordenação realiza ações de conscientização com os estudantes.
Pesquisadora participante	Acompanhamento cotidiano; uso do regimento; mediação pedagógica	Em uma escola de tempo integral, o acompanhamento dos estudantes é contínuo. Diante de situações de desrespeito, a gestão recorre ao regimento escolar para orientar as/os estudantes e reforçar a importância do respeito entre todos.

Fonte: Autora (2026).

As narrativas das/os participantes evidenciam que as medidas adotadas pelas escolas para garantir segurança e respeito às/aos estudantes LGBTQIAPN+ concentram-se, principalmente, em práticas de acolhimento, diálogo, mediação de conflitos e reconhecimento das identidades dos estudantes.

Entre as ações mais mencionadas, destaca-se o uso do nome social. Tarsila do Amaral relata que a escola procura respeitar a forma como as/os estudantes se identificam, utilizando o nome registrado no sistema escolar e orientando professoras/es quanto a esse procedimento.

Entretanto, sua narrativa também evidencia tensões frequentes nas relações com as famílias, especialmente quando responsáveis não reconhecem a identidade de gênero das/os estudantes.

Em direção semelhante, Rosana Paulino (M) destaca que a escola busca acolher as/os estudantes e considera inadmissíveis situações de desrespeito relacionadas à identidade de

gênero ou orientação sexual. Outras/os participantes também apontam o diálogo, as orientações e a mediação de conflitos como principais estratégias mobilizadas pela gestão escolar.

Algumas narrativas evidenciam adaptações institucionais construídas a partir de demandas do cotidiano. Lygia Clark menciona a possibilidade de utilização do banheiro conforme a identidade de gênero das/os estudantes.

Já Conceição Silva relata a criação de um banheiro acessível para estudantes que não se sentiam confortáveis com a divisão binária tradicional dos espaços escolares. Essas ações indicam tentativas de acolhimento diante das demandas apresentadas pelas/os estudantes.

Também foram mencionados projetos pedagógicos e ações voltadas à promoção do respeito e da convivência escolar. Conceição Silva, Sandra Eleta (M) e Mira Schendel (M) relatam atividades relacionadas aos temas transversais, aos direitos humanos e ao combate ao preconceito.

Ainda assim, as narrativas revelam que essas ações tendem a ocorrer de forma pontual e pouco sistematizada. Lídia Bais (M) reconhece que as intervenções geralmente acontecem diante de situações específicas de preconceito ou homofobia.

Já Belkis Ayón (M) afirma que a escola segue as orientações do Estado quando situações relacionadas à temática emergem no cotidiano escolar. Essas falas evidenciam o caráter reativo das ações desenvolvidas pela gestão escolar.

Em diversas falas, predominam discursos centrados no respeito universal e na igualdade entre “todas as pessoas”. Embora expressem preocupação com a convivência escolar, essas formulações podem diluir as violências enfrentadas por estudantes LGBTQIAPN+, deslocando as desigualdades para um plano genérico.

Algumas narrativas revelam limites conceituais na compreensão das questões de gênero e sexualidade. A utilização de expressões como “opção sexual”, por exemplo, evidencia permanências de concepções normativas e lacunas formativas nas práticas da gestão escolar.

A fala de Cecília Vicuña torna esses desafios particularmente visíveis ao relatar que a equipe gestora precisou, inicialmente, buscar compreender os próprios conceitos relacionados à identidade de gênero diante do aumento de situações vivenciadas na escola. Sua narrativa evidencia lacunas formativas presentes no cotidiano da gestão escolar.

A participante também destaca que os maiores impasses frequentemente aparecem nas relações com as famílias, sobretudo em contextos marcados pela não aceitação das/os estudantes. Em algumas situações, essas tensões acabam associadas a sofrimento emocional e práticas de automutilação.

Nesse cenário, a escola passa a ocupar um lugar de escuta, mediação e acolhimento diante

de demandas que extrapolam os limites institucionais da própria gestão escolar. As narrativas evidenciam que a gestão é constantemente convocada a lidar com conflitos sociais e afetivos presentes no cotidiano educativo.

A experiência da pesquisadora-participante também evidencia a dimensão cotidiana e relacional da gestão escolar. Como gestora de escola em tempo integral, reconheço que o regimento escolar oferece suporte para organizar a convivência e intervir diante de conflitos presentes no cotidiano educativo.

Entretanto, o documento pouco orienta sobre como enfrentar as condições que produzem desigualdades e violências. Assim, muitas das ações desenvolvidas acabam sendo construídas por meio da escuta, da mediação e das experiências vivenciadas no cotidiano escolar.

De modo geral, as narrativas indicam que as medidas voltadas ao acolhimento e à proteção das/os estudantes LGBTQIAPN+ permanecem fortemente apoiadas em iniciativas situadas, dependentes da sensibilidade das equipes gestoras e das experiências concretas vivenciadas em cada escola.

Diante disso, torna-se relevante compreender como as instituições escolares organizam respostas frente a situações de discriminação e violência relacionadas às questões de gênero e sexualidade. O Quadro 9 apresenta os principais procedimentos mencionados pelas/os participantes para lidar com esses conflitos no contexto escolar.

Quadro 9 - Protocolos adotados pela gestão escolar para lidar com casos de discriminação, bullying ou assédio relacionados a gênero e sexualidade

Gestora/o	Protocolo ou mecanismo utilizado	Síntese do procedimento adotado
Tarsila do Amaral	Diálogo com estudantes e famílias	A gestão realiza reuniões e conversas com os alunos envolvidos e com suas famílias para tratar e resolver situações de preconceito ou desrespeito.
Anita Malfatti	Regimento escolar; registro de ocorrência; medidas disciplinares	A escola inicia com diálogo, realiza registro formal quando necessário e, em casos agravantes ou reincidentes, pode aplicar suspensão ou transferência do aluno agressor.
Lygia Clark	Diálogo; orientação pedagógica; regimento escolar	A gestão promove diálogo e orientação, desenvolve atividades educativas e, em casos graves, orienta sobre a possibilidade de registro de boletim de ocorrência.
Mira Schendel (M)	Registro em ata; convocação da família; encaminhamentos externos	Após orientação inicial, os casos são registrados em ata e podem ser encaminhados para atendimento psicológico ou para redes externas de apoio.
Rosana Paulino (M)	Ata específica de bullying; programa AMPARE; diálogo com famílias	A escola registra os casos em ata específica e realiza orientação com estudantes e responsáveis, reforçando as normas do regimento escolar.
Adriana Varejão	Registro institucional e ação pedagógica	A coordenação realiza o primeiro atendimento, registra a ocorrência e desenvolve atividades pedagógicas relacionadas ao tema da discriminação.

Aline Motta	Sistema SNOE; registro formal; encaminhamento institucional	Os casos são registrados no sistema SNOE da rede estadual, que permite comunicação com Conselho Tutelar, promotoria e outros órgãos responsáveis.
Daiara Tukano (M)	Escuta das partes; diálogo; registro no SNOE	A gestão ouve os envolvidos, orienta estudantes e responsáveis e registra os casos no sistema de notificações escolares quando necessário.
Glicéria Tupinambá (M)	Mediação e advertência registrada	A escola reúne os estudantes envolvidos, realiza orientação e registra a ocorrência em ata, podendo envolver a família ou órgãos externos em casos mais graves.
Cecilia Vicuña	Prevenção e registro em ata ou sistema	A gestão prioriza ações preventivas por meio do diálogo e possui mecanismos de registro formal para casos de discriminação.
Conceição Silva	Aplicação do regimento escolar; advertência; suspensão	A gestão realiza registro em ata, comunica os responsáveis e aplica medidas disciplinares previstas no regimento, podendo incluir suspensão ou transferência.
Belkis Ayón (M)	Protocolos estaduais e orientação legal	A escola segue as diretrizes do Estado e orienta os estudantes sobre as implicações legais de práticas discriminatórias.
Sandra Eleta (M)	Registro em ata; comunicação com CRE	A gestão investiga os fatos, conversa com os envolvidos e registra a ocorrência, podendo acionar a Coordenadoria Regional de Educação ou outros órgãos.
Lídia Bais (M)	Acolhimento da vítima; orientação pedagógica	A escola realiza escuta e apoio ao estudante, promovendo diálogo e conscientização com os envolvidos.
Pesquisadora participante	Mediação gradual; registro em ata; sistema SNOE	O procedimento inicia com diálogo e advertência verbal. Persistindo o problema, realiza-se registro formal em ata e convocação da família. Em casos graves, a escola registra no sistema SNOE, podendo encaminhar para Conselho Tutelar, polícia ou promotoria.

Fonte: Autora (2026).

As narrativas das/os participantes indicam que os protocolos adotados pelas escolas diante de situações de discriminação, bullying ou assédio relacionados a gênero e sexualidade estão fortemente apoiados nos procedimentos previstos pelo regimento escolar. De modo geral, as ações articulam diálogo, mediação, registro das ocorrências e comunicação com as famílias.

As/os gestoras/es destacam que não existem protocolos específicos voltados exclusivamente às questões de gênero e sexualidade, de modo que essas situações passam a ser tratadas no âmbito mais amplo da gestão de conflitos escolares.

Em muitas falas, o diálogo aparece como a primeira estratégia mobilizada pela gestão. Tarsila do Amaral relata a realização de reuniões e conversas com estudantes, colegas e famílias diante de situações de conflito.

De forma semelhante, Daiara Tukano (M) afirma que a escola busca inicialmente ouvir as partes envolvidas, orientar estudantes e responsáveis e esclarecer direitos e deveres relacionados à convivência no ambiente escolar.

Além da mediação inicial, diversas/os participantes mencionam o registro formal das ocorrências como procedimento recorrente. Anita Malfatti destaca que, após a conversa inicial, os casos podem evoluir para registros em ata e aplicação de medidas previstas no regimento

escolar.

Mira Schendel (M) acrescenta que, em situações mais graves, a escola realiza encaminhamentos para acompanhamento psicológico e aciona redes externas de apoio. As narrativas evidenciam a articulação entre medidas disciplinares e estratégias de acolhimento no enfrentamento dos conflitos escolares.

Outro instrumento frequentemente mencionado é o Sistema de Notificações Escolares (SNOE), utilizado pela rede estadual para registrar ocorrências e comunicar situações à Secretaria de Educação, ao Conselho Tutelar e, em alguns casos, às autoridades policiais.

Aline Motta, Daiana Tukano (M) e Cecília Vicuña ressaltam que o sistema permite formalizar os registros e acompanhar os encaminhamentos institucionais relacionados aos conflitos vivenciados no cotidiano escolar.

Paralelamente às medidas disciplinares, algumas/uns gestoras/es enfatizam ações voltadas à prevenção e à conscientização. Cecília Vicuña destaca a importância do diálogo e da construção de relações de respeito no cotidiano escolar.

Já Conceição Silva menciona atividades pedagógicas e pesquisas desenvolvidas com estudantes para problematizar situações de preconceito e discriminação presentes no espaço escolar.

As narrativas também evidenciam tentativas de equilibrar medidas administrativas e acolhimento às/aos estudantes envolvidos. Lídia Bais (M) enfatiza a necessidade de escutar e tranquilizar estudantes que vivenciam situações de preconceito, reconhecendo que os impactos emocionais dessas experiências nem sempre podem ser dimensionados pela escola.

Em alguns casos, professoras/es pertencentes à comunidade LGBTQIAPN+ também aparecem como importantes referências de apoio e acolhimento às/aos estudantes, contribuindo para a construção de vínculos de confiança no ambiente escolar.

A experiência da pesquisadora-participante reforça essa dinâmica presente no cotidiano da gestão escolar. Em geral, os encaminhamentos seguem uma sequência gradual, iniciando por conversas informais e orientações pedagógicas diante das situações de conflito.

Em casos mais graves ou reincidentes, as ações avançam para registros formais, comunicação com responsáveis e acionamento do SNOE, além de encaminhamentos para órgãos externos quando necessário.

Ainda que essas práticas revelem esforços das equipes gestoras para enfrentar situações de discriminação, as narrativas evidenciam que as intervenções permanecem fortemente vinculadas à administração de conflitos já instaurados. Em geral, as ações ocorrem diante de situações específicas vivenciadas no cotidiano escolar.

Assim, o enfrentamento das violências relacionadas a gênero e sexualidade tende a ocorrer de forma reativa e pouco sistematizada. As práticas desenvolvidas acabam sendo sustentadas mais pela experiência cotidiana e pela sensibilidade das/os profissionais do que por políticas institucionais específicas.

Nesse contexto, torna-se fundamental considerar as condições formativas das/os gestoras/es responsáveis pela condução dessas situações, uma vez que as possibilidades de mediação e intervenção encontram-se diretamente relacionadas aos processos de formação inicial e continuada vivenciados ao longo de suas trajetórias profissionais.

5.4 A (FALTA DE) FORMAÇÃO PARA O TRABALHO COM AS TEMÁTICAS

A formação continuada de professoras/es e gestoras/es constitui elemento fundamental para a construção de práticas educativas comprometidas com o reconhecimento da diversidade e com o enfrentamento das desigualdades presentes no cotidiano escolar.

Nesse contexto, compreender como as/os gestoras/es percebem seus percursos formativos — ou mesmo a ausência deles — torna-se relevante para evidenciar limites, lacunas e possibilidades relacionadas ao trabalho com as questões de gênero e sexualidade nas escolas investigadas.

As narrativas das/os participantes revelam que, embora exista reconhecimento da importância da temática, os processos formativos voltados às questões de gênero e sexualidade ainda ocorrem de forma pontual, fragmentada e, muitas vezes, vinculada a situações emergenciais que exigem respostas imediatas da gestão escolar.

O Quadro 10 sintetiza as percepções das/os participantes acerca das experiências de formação continuada relacionadas às questões de gênero e sexualidade no contexto educacional.

Quadro 10 - Formação continuada em gênero e sexualidade

Situação identificada	Gestoras/es
Formação presente ou parcialmente discutida	Tarsila do Amaral, Mira Schendel (M), Rosana Paulino (M), Cecilia Vicuña
Discussões pontuais em reuniões pedagógicas	Anita Malfatti, Sandra Eleta (M), Conceição Silva
Formação indireta ou dependente de materiais externos	Lygia Clark
Ausência ou insuficiência de formação específica	Adriana Varejão, Aline Motta, Daiara Tukano (M), Glicéria Tupinambá (M), Belkis Ayón (M), Lídia Bais (M).

Fonte: Autora (2026).

As respostas das/os participantes evidenciam a ausência de uma política sistemática de

formação voltada às questões de gênero e sexualidade nas escolas investigadas. Embora os documentos da rede estadual enfatizem princípios relacionados à diversidade e à educação inclusiva, essas temáticas aparecem de forma limitada nos processos formativos.

As narrativas revelam que as ações de formação continuada raramente abordam gênero e sexualidade de maneira específica e contínua. Assim, as equipes escolares acabam lidando com essas demandas a partir de experiências individuais e situações emergentes do cotidiano escolar.

Observa-se, assim, um distanciamento entre as normativas educacionais e as condições concretas vivenciadas pelas/os gestoras/es no cotidiano escolar. Em grande parte das falas, a formação aparece vinculada a situações emergenciais, acionada principalmente diante de conflitos ou demandas específicas que exigem respostas imediatas da gestão.

Nesse cenário, predomina uma lógica reativa, na qual os saberes relacionados às questões de gênero e sexualidade são construídos “no calor do acontecimento”, evidenciando fragilidades nas políticas públicas de formação e a ausência de suporte institucional contínuo para o trabalho com essas temáticas.

A fala de Daiara Tukano (M) expressa esse movimento ao afirmar que: “[...] o bullying é trabalhado sempre, e aí dentro desses projetos a gente trabalha também essas temáticas, mas, assim, não é um projeto específico sobre essa questão de gênero, mas ele é trabalhado dentro de outros projetos [...]”.

A narrativa evidencia que as discussões sobre gênero e sexualidade tendem a surgir de forma transversal e secundarizada, geralmente vinculadas a projetos mais amplos relacionados à convivência escolar, ao respeito e ao combate ao bullying, sem se constituírem como eixo estruturante das práticas formativas da escola.

Sob a perspectiva dos Estudos Feministas Decoloniais, essa ausência também expressa a colonialidade do saber, que historicamente define quais conhecimentos são legitimados no espaço escolar e quais permanecem marginalizados ou silenciados.

A fragilidade dos processos formativos relacionados às questões de gênero e sexualidade contribui para a permanência de práticas que invisibilizam identidades e experiências dissidentes, dificultando a construção de ações pedagógicas mais inclusivas no cotidiano escolar. O Quadro 11 apresenta as principais percepções das/os participantes acerca das formações ofertadas pela rede estadual relacionadas às questões de gênero e sexualidade.

Quadro 11 - Falas das/os gestoras/es sobre a formação de gênero e sexualidade

Participante (nome fictício)	Fala destacada
Rosana Paulino	[...]nós não discutimos como modo preventivo, nós discutimos porque nós estávamos

(M)	passando por situações que precisavam ser tratadas, precisavam ser discutidas, os professores precisavam entender, respeitar e acolher.
Aline Motta	Quando a gente vê que existe uma necessidade, que a gente está vendo que está acontecendo algo em alguma determinada turma, a gente se reúne com os professores para que eles tenham um olhar atento [...]

Fonte: Autora (2026).

As narrativas das/os participantes evidenciam que a formação continuada relacionada às questões de gênero e sexualidade permanece fragilizada nas escolas investigadas. Essas discussões ocorrem, em geral, de forma pontual e vinculadas a situações emergenciais do cotidiano escolar.

Cecília Vicuña relata que a necessidade de compreender como tratar estudantes e utilizar corretamente nomes e pronomes surgiu a partir das próprias demandas apresentadas no cotidiano escolar. Sua narrativa evidencia que muitos aprendizados são construídos durante a prática da gestão.

Em direção semelhante, Conceição Silva afirma que as intervenções relacionadas à temática acontecem principalmente diante de conflitos. Assim, as questões de gênero e sexualidade ainda não se encontram efetivamente institucionalizadas nos processos formativos da rede.

Anita Malfatti reconhece que algumas discussões aparecem em reuniões pedagógicas e formações internas, mas destaca que não existem programas específicos voltados às questões de gênero e sexualidade. Já Lídia Bais (M) afirma de forma direta que nunca recebeu formação sobre a temática, nem da escola, nem da Secretaria de Educação.

As falas revelam, assim, uma lógica formativa predominantemente reativa, em que os saberes necessários para lidar com as demandas relacionadas à diversidade são construídos “no calor do acontecimento”, sem suporte institucional contínuo.

Rosana Paulino (M) evidencia essa lacuna ao afirmar que a Secretaria de Educação ainda oferece poucos materiais, espaços de debate e formações específicas sobre gênero e sexualidade, fazendo com que as próprias escolas precisem organizar discussões internas diante das demandas concretas vivenciadas no cotidiano.

Outro aspecto recorrente nas narrativas refere-se ao desconhecimento conceitual de parte das/os profissionais da educação. Rosana Paulino (M) relata dificuldades iniciais de professoras/es em compreender termos relacionados às identidades de gênero e sexualidade.

Sua fala evidencia que muitas resistências não decorrem, necessariamente, de posicionamentos explicitamente preconceituosos, mas da ausência de formação específica sobre a temática.

Nesse contexto, a escola é frequentemente convocada a atuar como espaço de acolhimento diante de situações de sofrimento e rejeição familiar vivenciadas por estudantes LGBTQIAPN+. Entretanto, a carência de formação faz com que muitas ações dependam de iniciativas improvisadas e sensibilizações pontuais das equipes gestoras.

Adriana Varejão destaca que a mediação dos conflitos ocorre principalmente por meio do diálogo com estudantes e demais envolvidos, evidenciando que as práticas da gestão escolar são construídas cotidianamente, muitas vezes sem respaldo teórico ou institucional mais consistente.

A experiência da pesquisadora-participante também evidencia essas fragilidades. Como gestora escolar, reconheço que a ausência de uma política contínua de formação frequentemente nos coloca em uma posição de improviso, tentando conciliar aquilo que compreendemos como eticamente necessário com limites institucionais e conceituais presentes no cotidiano da escola.

Embora os documentos normativos defendam o respeito à diversidade, sua concretização depende, em grande medida, das interpretações, sensibilidades e possibilidades formativas de cada profissional.

Em diversas situações envolvendo estudantes LGBTQIAPN+, percebi que a boa vontade não era suficiente: faltavam referenciais conceituais e metodológicos capazes de sustentar práticas mais conscientes e consistentes.

Foi justamente a partir dessas ausências que o ingresso no mestrado e o contato com os Estudos Feministas Decoloniais passaram a reconfigurar minha compreensão sobre gestão escolar, diversidade e formação.

As contribuições de autoras como Maria Lugones, bell hooks, Oyèrónké Oyěwùmí e Rita Segato possibilitaram compreender que a colonialidade do saber também opera na escola ao definir quais conhecimentos são legitimados e quais permanecem silenciados nos processos formativos.

Nesse sentido, a formação deixou de representar apenas aperfeiçoamento técnico e passou a constituir um processo de reconstrução crítica da própria prática gestora. Como afirma Lygia Clark, “[...] nós também estamos aprendendo [...]”, evidenciando que professoras/es e gestoras/es constroem coletivamente possibilidades de compreensão e enfrentamento das questões relacionadas à diversidade no cotidiano escolar.

As narrativas evidenciam, portanto, que a ausência de formação sistemática não apenas limita o trabalho pedagógico com as questões de gênero e sexualidade, mas também contribui para a permanência de silenciamentos, inseguranças e práticas marcadas pela improvisação.

Ao mesmo tempo, revelam esforços das equipes gestoras para construir formas de

acolhimento, diálogo e mediação diante das demandas concretas apresentadas pelas/os estudantes, ainda que essas iniciativas permaneçam fortemente dependentes das experiências individuais e das possibilidades locais de formação.

A discussão sobre formação continuada articula-se diretamente à maneira como gênero e sexualidade passam a ser incorporados — ou silenciados — no currículo escolar. Nesse contexto, torna-se relevante compreender como essas temáticas aparecem nas atividades pedagógicas, projetos e práticas curriculares desenvolvidas nas escolas investigadas.

O Quadro 12 apresenta as principais percepções das/os participantes acerca da inserção das questões de gênero e sexualidade no currículo escolar.

Quadro 12 - Sobre a abordagem de gênero e sexualidade no currículo escolar

Gestora/o	Gênero e Sexualidade no currículo da escola
Tarsila do Amaral	A temática aparece nas orientações da secretaria e nas discussões em sala, sobretudo associada ao respeito. Não há projeto específico na escola.
Anita Malfatti	O tema é abordado conforme o conteúdo das disciplinas, principalmente em Ciências e Biologia. Não existe projeto específico; as discussões surgem quando o conteúdo permite.
Lygia Clark	A temática aparece em temas contemporâneos e em atividades de leitura, produção textual e pesquisa. Já foi tratada em projeto sobre comunicação não violenta.
Mira Schendel (M)	A abordagem ocorre principalmente nas aulas de Ciências e Biologia quando se fala de sexualidade. Não houve atividade específica recente sobre gênero.
Rosana Paulino (M)	A discussão aparece em projetos ou atividades sobre diversidade de forma ampla, como feiras ou trabalhos. A abordagem busca informar para que haja respeito.
Adriana Varejão	Não há projeto institucional; alguns professores abordam o tema por iniciativa própria, especialmente aqueles que pertencem à comunidade LGBT.
Aline Motta	O currículo não possui disciplina específica. Quando surge necessidade, a gestão dialoga com professores para inserir atividades relacionadas ao tema em alguma disciplina.
Daiara Tukano (M)	Antes era trabalhado no componente “Projeto de Vida”. Atualmente surge em disciplinas como Sociologia e Filosofia ou em situações de conflito. Há receio de desenvolver projetos amplos devido a críticas externas.
Glicéria Tupinambá (M)	Professores de Biologia, Ciências, Sociologia e Filosofia abordam a temática em suas disciplinas.
Cecilia Vicuña	O tema era discutido quando existia a disciplina Projeto de Vida. Atualmente quase não é trabalhado.
Conceição Silva	Aparece em conteúdos de Ciências, mas com cautela e neutralidade para evitar conflitos com famílias conservadoras.
Belkis Ayón (M)	Trabalhado principalmente em Biologia e Ciências, com apoio de disciplinas como Português e Sociologia para discutir orientação sexual.
Sandra Eleta (M)	A temática aparece de forma transversal e antes era mais presente no Projeto de Vida. Não há trabalho específico porque não há conflitos frequentes na escola.
Lídia Bais (M)	O tema é tratado em atividades específicas ou em datas pontuais voltadas à conscientização e ao respeito à diversidade.
Pesquisadora participante	Não há disciplina específica; alguns professores abordam o tema quando o conteúdo permite, sobretudo no ensino médio. Entretanto, a escola enfrenta reações de famílias, incluindo reclamações e até retirada de estudantes da escola após atividades relacionadas à temática.

Fonte: Autora (2026).

As narrativas das/os gestoras/es evidenciam que as questões de gênero e sexualidade

aparecem no currículo escolar de forma predominantemente transversal, pontual e dependente da iniciativa individual das/os docentes. Não foram identificados projetos institucionais estruturados que integrem essas discussões de maneira contínua às práticas curriculares das escolas investigadas.

Em muitas falas, a abordagem da temática aparece associada à promoção do respeito e da convivência escolar. Tarsila do Amaral afirma que não existe um projeto específico sobre gênero e sexualidade, embora as/os professoras/es trabalhem constantemente “ [...] a questão do respeito [...]”.

Essa formulação evidencia uma tendência de deslocar o debate para um campo moral e comportamental, no qual as desigualdades relacionadas às experiências LGBTQIAPN+ acabam diluídas em discursos universalizantes sobre convivência.

Outro aspecto recorrente refere-se à associação das discussões sobre sexualidade às disciplinas das ciências naturais. Anita Malfatti destaca que o tema costuma aparecer nos conteúdos de Ciências e Biologia, especialmente em temas transversais relacionados ao corpo e à reprodução. Essa perspectiva também aparece nas falas de Mira Schendel (M) e Belkis Ayón (M).

As narrativas revelam, assim, um processo de biologização da sexualidade, em que as discussões tendem a restringir-se aos aspectos corporais e científicos, deixando em segundo plano suas dimensões sociais, culturais e políticas.

Sob uma perspectiva decolonial, essa organização curricular evidencia permanências da lógica moderna de fragmentação dos saberes, que separa corpo, experiência e produção do conhecimento.

Algumas falas apontam tentativas de ampliar essas abordagens por meio de projetos pedagógicos mais abrangentes. Lygia Clark menciona atividades envolvendo pesquisa, leitura, produção de texto e comunicação não violenta no cotidiano escolar.

Ainda assim, a temática permanece frequentemente vinculada a projetos específicos e pouco incorporada de forma contínua ao currículo e às práticas formativas da escola.

Rosana Paulino (M) relata que as discussões costumam ocorrer principalmente nas áreas de Ciências Humanas e em unidades curriculares voltadas ao tema da diversidade, nas quais professoras/es “afunilam” o debate até chegar às questões de gênero e sexualidade.

Sua fala evidencia o cuidado em conduzir essas discussões de forma considerada “instrutiva”, reforçando uma postura de cautela diante das disputas políticas e morais que atravessam o ambiente escolar.

A dependência da iniciativa individual das/os docentes também aparece de maneira

recorrente nas narrativas. Adriana Varejão afirma perceber que professoras/es pertencentes à comunidade LGBTQIAPN+ abordam essas temáticas com maior facilidade, evidenciando a personalização dessas discussões no cotidiano escolar.

Em direção semelhante, Aline Motta e Daiara Tukano (M) afirmam que o tema costuma ser trabalhado apenas “[...] quando necessário [...]”, sobretudo diante de situações de preconceito, conflitos ou comentários considerados inadequados.

As falas evidenciam que as discussões relacionadas a gênero e sexualidade frequentemente surgem como resposta a episódios específicos, e não como parte de uma política curricular sistemática.

As narrativas também revelam receios relacionados às reações da comunidade escolar e das famílias. Daiara Tukano (M) menciona limites para o desenvolvimento de projetos mais amplos diante do medo de críticas externas e resistências de responsáveis que não concordam com a abordagem da temática na escola.

A experiência da pesquisadora-participante reforça essa dimensão de tensão. Em determinada situação, uma família solicitou a transferência da/o estudante após a realização de atividades relacionadas às questões de gênero e sexualidade, evidenciando como a escola se constitui como espaço de disputa entre diferentes concepções de educação, moralidade e convivência social.

Essas tensões tornam-se ainda mais explícitas na fala de Conceição Silva, ao afirmar que “[...] o professor tem que ser neutro [...]” ao abordar temas relacionados à homossexualidade e transgeneridade.

A noção de neutralidade pedagógica aparece, nesse contexto, como estratégia de contenção dos conflitos, mas também pode funcionar como mecanismo de silenciamento e limitação das possibilidades críticas de problematização das desigualdades presentes no cotidiano escolar.

Já Sandra Eleta (M) afirma que não percebe necessidade de um trabalho mais específico porque “[...] na nossa escola não temos um embate [...]”, sugerindo que a ausência aparente de conflitos é interpretada como sinal de que a temática não demanda maior atenção institucional.

Por fim, a fala de Lídia Bais (M) evidencia outra forma recorrente de inserção da temática no currículo: ações episódicas e vinculadas a datas específicas. Embora possam favorecer processos de sensibilização, essas iniciativas tendem a reforçar a ideia de que gênero e sexualidade constituem temas excepcionais, e não dimensões da formação escolar.

De modo geral, as narrativas evidenciam que as discussões sobre gênero e sexualidade permanecem marcadas por cautela, fragmentação curricular e informalidade institucional.

A ausência de projetos estruturados, a dependência das iniciativas individuais das/os docentes e as pressões externas da comunidade escolar revelam os limites enfrentados pelas escolas investigadas para incorporar essas temáticas de maneira contínua e crítica no cotidiano pedagógico.

Nesse contexto, torna-se relevante compreender como essas tensões se materializam nas práticas concretas da gestão escolar diante de situações que desafiam diretamente as normas e expectativas presentes no ambiente educativo.

É a partir dessa perspectiva que a próxima seção examina os principais desafios enfrentados pelas escolas na abordagem das questões de gênero e sexualidade, bem como os aprendizados construídos pelas/os gestoras/es a partir dessas experiências.

5.5 EXPERIÊNCIAS, APRENDIZADOS E PARCERIAS EXTERNAS

As narrativas das/os gestoras/es evidenciam diferentes desafios enfrentados pelas escolas na abordagem das questões de gênero e sexualidade, bem como os aprendizados construídos a partir dessas experiências no cotidiano escolar.

A partir das entrevistas, busca-se compreender de que maneira situações consideradas desafiadoras foram enfrentadas pelas equipes gestoras e quais estratégias passaram a ser mobilizadas diante de conflitos, demandas estudantis e tensões relacionadas à temática.

Além disso, analisa-se se as escolas estabelecem parcerias com profissionais, instituições ou organizações externas como forma de ampliar o debate e fortalecer ações pedagógicas voltadas ao acolhimento, à mediação e à promoção do respeito à diversidade.

As narrativas revelam não apenas dificuldades institucionais e formativas, mas também processos de reflexão, adaptação e construção coletiva desenvolvidos pelas equipes escolares diante das experiências vivenciadas. O Quadro 13 sintetiza os principais desafios, aprendizados e articulações mencionados pelas/os participantes da pesquisa.

Quadro 13 - Situações desafiadoras, aprendizados e parcerias externas

Gestora/o	Situação desafiadora relatada	Estratégias/Aprendizados da escola	Parcerias externas mencionadas
Tarsila do Amaral	Presença de estudantes que se identificam com outros gêneros.	Encaminhamento para psicóloga quando necessário; ambiente de aceitação entre estudantes.	Psicóloga da escola e possíveis encaminhamentos para outros órgãos.
Anita Malfatti	Estudante em processo de transição solicitou uso de banheiro diferenciado.	Uso do banheiro administrativo como solução para evitar constrangimentos.	Não mencionou parcerias externas.

Lygia Clark	Conflito sobre uso de banheiro por estudante trans.	Mediação com estudante e família; autorização para uso do banheiro dos funcionários.	CRE, SEAP, Conselho Tutelar e universidade estadual.
Mira Schendel (M)	Conflitos entre estudantes e resistência familiar à identidade de gênero do aluno.	Mediação entre família e estudante; conversas e orientações para enfrentar bullying.	Psicóloga da rede e Secretária de Saúde (palestras).
Rosana Paulino (M)	Processo de transição de gênero de estudante ocorrido dentro da escola.	Acolhimento institucional e busca de formação autônoma da equipe escolar sobre a temática.	Não possui parceria específica; aprendizagem por iniciativa da própria escola.
Adriana Varejão	Estudante relatava sofrer preconceito na comunidade.	Fortalecimento do diálogo e convivência escolar, promovendo maior aceitação entre colegas.	SEAP, CRE 11, Conselho Tutelar e CAPS I.
Aline Motta	Não relatou conflitos significativos na escola.	Convivência considerada respeitosa entre estudantes.	Psicólogos e assistentes sociais da rede estadual.
Daiara Tukano (M)	Caso de bullying ocorrido no transporte escolar.	Intervenção com diálogo e orientação aos envolvidos.	Psicóloga da CRE quando necessário.
Glicéria Tupinambá (M)	Estudantes solicitando uso de nome social sem documentação oficial.	Orientação institucional sobre limites legais e apoio aos estudantes.	Psicóloga e assistente social da CRE 11.
Cecilia Vicuña	Casos complexos envolvendo identidade de gênero, conflitos familiares e automutilação.	Mediação intensa entre escola, estudante e família; escuta e acompanhamento.	Não relatou parcerias externas específicas.
Conceição Silva	Casos envolvendo identidade de gênero e preocupação de famílias conservadoras.	Equilíbrio entre acolhimento ao estudante e diálogo com famílias.	Psicólogos e assistentes sociais da CRE 11.
Belkis Ayón (M)	Conflitos escolares relacionados principalmente ao bullying.	Atendimento individual aos estudantes e encaminhamentos quando necessário.	CRE 11, Conselho Tutelar e CAPS I.
Sandra Eleta (M)	Reclamação de mãe contra conteúdo curricular relacionado ao tema.	Esclarecimento à família sobre obrigatoriedade curricular e papel educativo da escola.	Palestrantes ocasionais.
Lídia Bais (M)	Estudante com depressão relacionada à orientação sexual e medo da reação familiar.	Escuta e aconselhamento, fortalecendo vínculo e apoio emocional.	Não mencionou parcerias externas.
Pesquisadora participante	Estudante trans cuja mãe retirou da escola anterior por acreditar em “influência”.	Acolhimento do estudante, garantia de uso do banheiro conforme escolha e orientação da equipe escolar.	Psicóloga e assistente social da CRE 11 em outras demandas; tentativa de parceria com posto de saúde (não realizada).

Fonte: Autora (2026).

O Quadro 13 evidencia que as situações consideradas mais desafiadoras pelas/os gestoras/es concentram-se, sobretudo, em demandas relacionadas ao uso do nome social, à utilização dos banheiros, aos conflitos com famílias, a episódios de bullying e aos processos de

afirmação de gênero e sexualidade vivenciados por estudantes no cotidiano escolar.

A análise das narrativas permitiu identificar quatro principais eixos de atuação das escolas diante dessas situações: 1) mediação de conflitos e diálogo; 2) ajustes práticos no cotidiano escolar; 3) apoio da rede institucional; e 4) ausência de políticas estruturadas.

O primeiro eixo — mediação de conflitos e diálogo — aparece de forma recorrente nas falas das/os participantes como principal estratégia mobilizada pela gestão escolar.

Sandra Eleta (M) relata o questionamento de uma mãe sobre a presença da temática em uma avaliação escolar, situação que exigiu da equipe gestora esclarecimentos acerca da inserção desses conteúdos no currículo estadual e de sua relação com o respeito às diferenças e à formação das/os estudantes.

Em direção semelhante, Daiara Tukano (M) afirma que, diante de situações de preconceito, a escola costuma reunir estudantes, famílias e equipe escolar para orientar e dialogar sobre as consequências dessas atitudes. Mira Schendel (M) também destaca processos de mediação envolvendo conflitos familiares relacionados à identidade de gênero de estudantes.

Embora o diálogo constitua importante instrumento pedagógico, sua centralidade revela que as escolas frequentemente tratam essas situações como conflitos interpessoais, deslocando para o campo das relações individuais experiências atravessadas por desigualdades sociais mais amplas relacionadas à heteronormatividade e à cisnormatividade.

O segundo eixo refere-se aos ajustes práticos construídos pelas escolas para responder às demandas do cotidiano. A questão do uso dos banheiros aparece de forma recorrente nas narrativas.

Anita Malfatti relata que um estudante em processo de transição passou a utilizar o banheiro administrativo por não se sentir confortável em utilizar os espaços masculinos ou femininos. Lygia Clark menciona estratégia semelhante, afirmando que a escola autorizou o uso do banheiro dos funcionários como forma de evitar conflitos entre estudantes.

Ainda que essas medidas sejam frequentemente compreendidas pelas/os gestoras/es como formas de acolhimento e proteção, elas também evidenciam limites institucionais importantes.

A criação de espaços alternativos pode reforçar processos de segregação simbólica ao posicionar determinadas identidades como corpos que precisam ser administrados fora da lógica considerada “normal” pela estrutura escolar.

O terceiro eixo identificado nas narrativas refere-se ao apoio da rede institucional, especialmente por meio da atuação da Coordenadoria Regional de Educação (CRE 11), psicólogos, assistentes sociais, Conselho Tutelar e serviços de saúde mental.

Conceição Silva relata que, diante de situações mais complexas, a escola busca apoio de

profissionais da assistência social e da psicologia vinculados à CRE 11. Adriana Varejão também menciona encaminhamentos realizados ao Conselho Tutelar e ao CAPS I, enquanto Belkis Ayón (M) destaca o trabalho desenvolvido em parceria com órgãos externos no acompanhamento de estudantes.

Essas articulações evidenciam a importância das redes interinstitucionais para lidar com demandas que extrapolam o espaço escolar. Entretanto, a centralidade dos encaminhamentos também revela um movimento de externalização das questões relacionadas à diversidade sexual e de gênero, frequentemente deslocadas do campo pedagógico para o acompanhamento clínico e assistencial.

O quarto eixo refere-se à ausência de políticas estruturadas para lidar com as questões de gênero e sexualidade no cotidiano escolar. Em muitas falas, as intervenções aparecem vinculadas a situações específicas e construídas de forma improvisada diante das demandas concretas apresentadas pelas/os estudantes.

A experiência da pesquisadora-participante evidencia essa dinâmica ao relatar questionamentos da equipe escolar sobre o uso do banheiro por um estudante trans. Diante da situação, a orientação construída coletivamente priorizou a observação de possíveis manifestações de preconceito e a garantia do direito do estudante de utilizar os espaços escolares sem sofrer constrangimentos.

Os quatro eixos identificados evidenciam tanto os esforços das escolas para acolher estudantes e enfrentar situações de discriminação quanto os limites institucionais presentes nesse processo. As respostas construídas pelas equipes gestoras permanecem fortemente apoiadas em estratégias pontuais, adaptativas e dependentes das condições concretas de cada contexto escolar.

Esse cenário revela como as normas de gênero e sexualidade continuam estruturando o cotidiano educacional, delimitando quais experiências são reconhecidas como legítimas e quais permanecem situadas nas margens da escola.

As parcerias externas, quando existentes, aparecem mais como suporte eventual do que como articulações permanentes e sistemáticas, reforçando a percepção de que as escolas ainda operam sem políticas institucionais consolidadas para o trabalho com essas temáticas.

Assim, os aprendizados construídos pelas/os gestoras/es decorrem menos de diretrizes previamente estabelecidas e mais da necessidade de responder, no cotidiano, às tensões produzidas pelo encontro entre normas escolares, demandas estudantis e valores sociais e familiares que atravessam a escola.

Nesse contexto, torna-se relevante compreender como as manifestações de identidades de

gênero e orientações sexuais aparecem no cotidiano escolar e de que maneira essas expressões são percebidas e interpretadas pelas/os gestoras/es das escolas investigadas. O Quadro 14 sintetiza as principais percepções das/os participantes acerca dessas experiências no ambiente escolar.

Quadro 14 - Manifestações de gênero e sexualidade percebidas pelas/os gestoras/es

Gestora/o	Como as manifestações aparecem	Elementos destacados na fala
Tarsila do Amaral	Conflito entre identidade do estudante e não aceitação familiar	Desafio maior é a resistência da família
Anita Malfatti	Relações afetivas entre alunas e expressão pública de sexualidade	Descreve como uma “onda de homossexualismo feminino”
Lygia Clark	Expressões corporais e vestimentas que causam estranhamento inicial	Primeiro estranhamento dos colegas
Mira Schendel (M)	Presença de estudantes LGBTQIA+, mas com comportamento considerado “discreto”	Valorização da postura “tranquila”
Rosana Paulino (M)	Uso de nome social, pronomes e reorganização de práticas escolares	Adaptação institucional para acolher estudantes
Adriana Varejão	Solicitação de nome social e inserção em grupos de colegas	Conflito principalmente com famílias
Aline Motta	Convivência considerada tranquila	Poucos conflitos percebidos
Daiara Tukano (M)	Vestimenta, comportamentos, nome social e expressões corporais	Maior visibilidade das identidades atualmente
Glicéria Tupinambá (M)	Gestos, aparência e agrupamentos entre estudantes	Observação por comportamento e estética
Cecilia Vicuña	Professores identificam situações em sala	Caso de estudante que se apresenta com identidade masculina
Conceição Silva	Estudantes procuram a gestão para conversar	Acolhimento por meio da escuta
Belkis Ayón (M)	Diferenças culturais influenciam a expressão da sexualidade	Cultura paraguaia mais conservadora
Sandra Eleta (M)	Uso de nome social e relacionamentos	Tema tratado como parte da normalidade
Lídia Bais (M)	Estudantes LGBTQIA+ com destaque em atividades artísticas	Associação entre homossexualidade e habilidades artísticas
Pesquisadora participante	Vestimentas, gestos, comportamentos e redes de amizade	Expressões cotidianas de identidade

Fonte: Autora (2026).

As narrativas das/os gestoras/es evidenciam que a identificação de estudantes cujas expressões de gênero e sexualidade dissidem das normas consideradas padrão ocorre, principalmente, a partir de marcadores visíveis, como vestimenta, gestos, comportamento, formas de interação e agrupamentos sociais.

A pesquisadora-participante menciona que essa percepção acontece por meio da “[...] vestimenta, gestos, comportamentos, núcleos de amizades, forma de falar e interagir [...]”, enquanto Glicéria Tupinambá (M) destaca “[...] questões gestuais, comportamento, cabelo e aparência [...]”.

Essas falas evidenciam como os corpos dos estudantes passam a ser constantemente lidos e interpretados a partir de expectativas normativas relacionadas ao gênero e à sexualidade.

Nesse contexto, aquilo que escapa aos padrões considerados socialmente adequados torna-se mais facilmente visível, marcado e diferenciado no espaço escolar. As narrativas revelam, assim, a permanência de uma lógica cisheteronormativa e binária que organiza o olhar institucional e produz mecanismos de classificação, vigilância e controle das diferenças.

Mais do que reconhecer a diversidade, a escola corre o risco de reforçar processos de normalização ao identificar determinadas expressões corporais e comportamentais como desvios em relação a uma norma implícita. Ainda que nem sempre de forma intencional, essas práticas contribuem para a manutenção de hierarquias relacionadas às formas legítimas de existência no espaço escolar.

Outro aspecto recorrente nas narrativas refere-se à centralidade da família como instância reguladora das identidades de gênero e sexualidade. Tarsila do Amaral afirma que os maiores desafios surgem quando estudantes se identificam de determinada forma na escola e suas famílias não aceitam essa condição.

Adriana Varejão também destaca limites enfrentados pela escola ao afirmar que, em alguns casos, a instituição “[...] não pode confrontar os pais [...]”, especialmente quando se trata de estudantes menores de idade.

Essas falas evidenciam como o reconhecimento institucional das identidades dissidentes frequentemente precisa ser negociado com valores familiares, religiosos e sociais que também operam na regulação das expressões de gênero e sexualidade.

A narrativa de Anita Malfatti torna essas tensões particularmente visíveis ao relatar a experiência de uma estudante cuja sexualidade passou a ganhar maior visibilidade no ambiente escolar.

A gestora afirma que a intervenção da escola não estava relacionada à orientação sexual da estudante, mas às manifestações de intimidade consideradas inadequadas no espaço escolar, expressões como “[...] onda de homossexualismo feminino [...]”, “[...] sexualidade muito aflorada [...]” e “[...] contaminou o ambiente [...]” revelam percepções marcadas por forte controle da visibilidade das experiências afetivo-sexuais dissidentes.

A fala evidencia que o problema institucional não aparece necessariamente na existência da diversidade, mas na intensidade com que determinadas expressões se tornam públicas e passam a circular entre os estudantes. Nesse contexto, a diferença tende a ser tolerada desde que permaneça moderada, discreta e ajustada às normas de convivência consideradas aceitáveis pela escola.

Essa lógica também aparece nas falas de Mira Schendel (M) e Sandra Eleta (M). Mira (M) afirma que estudantes LGBTQIAPN+ “[...] se portam super tranquilos, sem chamar muita

atenção [...]”, enquanto Sandra (M) menciona que a temática alcançou certo “grau de normalidade” desde que mantido o respeito às regras da escola.

As narrativas sugerem que a aceitação institucional das identidades dissidentes frequentemente está condicionada à manutenção de certa invisibilidade ou contenção das expressões de gênero e sexualidade.

Daiara Tukano (M) também aponta mudanças geracionais relacionadas à maior visibilidade dessas experiências na sociedade contemporânea, associando esse movimento à presença crescente das discussões na mídia e nas redes sociais. Ainda assim, reconhece que as reações entre estudantes continuam variando entre apoio, indiferença e deboche.

Outro aspecto relevante aparece na fala de Lídia Bais (M), ao associar estudantes homossexuais a habilidades artísticas e expressivas. Embora a observação surja de experiências concretas vivenciadas na escola, ela também evidencia a permanência de estereótipos que associam determinadas identidades sexuais a comportamentos, talentos ou formas específicas de atuação social.

De modo geral, as narrativas evidenciam que as expressões dissidentes de gênero e sexualidade continuam sendo percebidas e administradas a partir de normas institucionais, familiares e culturais que delimitam as formas consideradas legítimas de reconhecimento no espaço escolar.

Ainda que exista maior disposição para acolher essas experiências nas escolas investigadas, as falas revelam que a cisheteronormatividade permanece operando como referência central na organização das relações escolares, definindo quais expressões podem ser legitimadas e quais continuam sendo percebidas como desvio, excesso ou ameaça à ordem institucional.

A partir dessas percepções, torna-se relevante compreender como as relações entre as/os próprias/os estudantes se organizam diante das questões de gênero e sexualidade, investigando se essas interações são marcadas predominantemente por respeito e diálogo ou por conflitos, tensões e disputas no cotidiano escolar. O Quadro 15 sintetiza as percepções das/os participantes acerca dessas relações no contexto das escolas investigadas.

Quadro 15 - Interações entre estudantes sobre gênero e sexualidade

Gestora/o	Como os alunos lidam entre si	Elementos destacados
Tarsila do Amaral	Existem piadas e brincadeiras, mas a escola intervém quando necessário.	Conflitos pontuais mediados pela gestão.
Anita Malfatti	Brincadeiras homofóbicas entre meninos; caso específico de estudante que sofre rejeição.	Uso de termos como “viado” em tom de brincadeira.
Lygia Clark	Conflitos iniciais são resolvidos com diálogo e atividades pedagógicas.	Mediação institucional.

Mira Schendel (M)	Caso de desconforto entre alunas em relação a investidas afetivas.	Intervenção com orientação e conversa.
Rosana Paulino (M)	Estudantes tendem a aceitar mais facilmente as identidades dos colegas.	Resistência maior entre famílias e profissionais.
Adriana Varejão	Aceitação ocorre quando o tema é tratado com “naturalidade” e “sutileza”.	Evitar confrontos diretos.
Aline Motta	Conflitos são raros e resolvidos com orientação.	Convivência considerada tranquila.
Daiara Tukano (M)	Alguns alunos fazem piadas, outros ignoram; geralmente há convivência.	Maior abertura entre jovens.
Glicéria Tupinambá (M)	Observa maior aceitação ao longo dos anos.	Mudança geracional.
Cecilia Vicuña	Estudantes lidam com o tema de forma mais aberta que adultos.	Jovens mais flexíveis.
Conceição Silva	Para os alunos a sexualidade não é tabu como para adultos.	Diferença geracional.
Belkis Ayón (M)	Alunos protegem colegas devido às dificuldades culturais de se assumir.	Contexto cultural influencia.
Sandra Eleta (M)	Aceitação entre estudantes é maior que entre adultos.	Inclusão mais natural entre jovens.
Lídia Bais (M)	Conflitos envolvendo sexualidade são raros; insultos ocorrem entre heterossexuais.	Uso de termos homofóbicos como xingamento.
Pesquisadora participante	Convivência geralmente respeitosa; conflito específico ligado ao comportamento de um estudante.	Tensão associada à postura individual e não à orientação sexual.

Fonte: Autora (2026).

As relações entre estudantes no contexto das questões de gênero e sexualidade são frequentemente descritas pelas/os gestoras/es como marcadas por uma convivência relativamente tranquila, embora permeada por brincadeiras, piadas e conflitos pontuais.

Em diversos relatos aparece a percepção de que as novas gerações lidam com essas questões de forma mais aberta do que os adultos. Sandra Eleta (M) afirma que, para as/os estudantes, “[...] não vê nada de diferente [...]”, enquanto Cecília Vicuña destaca que as/os jovens possuem “[...] uma mente muito aberta e flexível [...]”.

Conceição Silva também menciona que, entre estudantes, a presença de colegas gays já não produz o mesmo estranhamento observado em períodos anteriores. Entretanto, essa narrativa de maior aceitação convive com práticas cotidianas que continuam reproduzindo normas heteronormativas nas interações juvenis.

Anita Malfatti relata que entre os meninos é comum “[...] ficarem se chamando de viado [...]”, enquanto Lídia Bais (M) afirma que expressões como “[...] viado [...]” e “[...] gay [...]” aparecem frequentemente como forma de insulto entre estudantes heterossexuais.

As falas evidenciam como a linguagem homofóbica permanece naturalizada em muitas relações escolares, frequentemente apresentada como brincadeira ou “zoeira”. Nesse contexto, práticas discriminatórias acabam sendo minimizadas e incorporadas ao cotidiano das interações entre estudantes.

Mira Schendel (M) também destaca situações de bullying envolvendo estudantes cujas expressões de gênero fogem aos padrões esperados, especialmente entre meninos. Anita Malfatti afirma que o bullying “[...] sempre existe [...]”, ainda que nem sempre direcionado explicitamente a estudantes LGBTQIAPN+, indicando como a heteronormatividade continua operando como referência simbólica na organização das relações juvenis.

Outro aspecto recorrente nas narrativas refere-se à tendência de interpretar determinados conflitos a partir de características individuais das/os estudantes, deslocando a discussão das desigualdades estruturais para questões comportamentais.

Anita Malfatti relata o caso de um estudante frequentemente percebido como provocativo e debochado pelos colegas, afirmando que os conflitos enfrentados por ele estariam mais relacionados à sua postura nas interações do que propriamente à sua orientação sexual.

De forma semelhante, a pesquisadora-participante menciona a experiência de um estudante cujo comportamento agressivo e desrespeitoso em relação às colegas gerava afastamento entre os demais estudantes.

Embora comportamentos individuais possam efetivamente produzir conflitos no espaço escolar, essas interpretações também podem contribuir para obscurecer relações de discriminação mais amplas, deslocando para a esfera da personalidade experiências atravessadas por normas sociais relacionadas ao gênero e à sexualidade.

As narrativas também revelam que a aceitação das identidades dissidentes frequentemente aparece condicionada a determinadas formas de expressão consideradas socialmente aceitáveis. Adriana Varejão afirma que a convivência ocorre melhor quando o tema é tratado com “[...] sutileza [...]” e sem “[...] confrontar demais [...]” os valores presentes na comunidade escolar.

Essa perspectiva sugere que a presença da diferença tende a ser mais aceita quando ocorre de maneira moderada e pouco confrontativa, evidenciando mecanismos simbólicos de regulação das expressões de gênero e sexualidade no espaço escolar.

Ao mesmo tempo, algumas falas apontam transformações geracionais importantes relacionadas ao acesso à informação e à maior visibilidade das identidades dissidentes na sociedade contemporânea.

Glicéria Tupinambá (M) destaca “[...] uma grande evolução devido ao acesso à informação [...]”, enquanto Daiara Tukano (M) afirma perceber estudantes mais abertos e menos isolados em relação às questões de gênero e sexualidade.

De modo geral, as narrativas evidenciam que as relações entre estudantes se constituem em meio a permanências e mudanças. Embora exista maior abertura para o reconhecimento das diferenças, as interações escolares continuam atravessadas por linguagens, normas e

expectativas que regulam as formas consideradas legítimas de expressão das identidades de gênero e sexualidade.

A naturalização das piadas, a necessidade de moderação das expressões dissidentes e a individualização dos conflitos demonstram que as normas heterocisgêneras permanecem organizando, ainda que de forma muitas vezes sutil, as relações construídas no cotidiano escolar.

Nesse contexto, compreender as experiências vivenciadas pelas/os estudantes exige ampliar o olhar para além das relações entre pares, considerando também o papel das famílias na produção de resistências, conflitos e disputas em torno das questões de gênero e sexualidade.

Assim, a próxima seção examina de que maneira as escolas investigadas dialogam com as famílias sobre essas temáticas, bem como as principais resistências enfrentadas pelas equipes gestoras nesse processo.

5.6 FAMÍLIAS, COMUNIDADES E OS DESAFIOS ÀS COLONIALIDADES DE GÊNERO

As narrativas das/os gestoras/es evidenciam que, embora as escolas investigadas desenvolvam esforços voltados ao acolhimento das/os estudantes em sua diversidade, os maiores desafios frequentemente emergem nas relações estabelecidas com famílias e comunidade escolar.

É nesse espaço de interação que se tornam mais visíveis as tensões entre avanços legais e pedagógicos relacionados à inclusão e a permanência de valores religiosos, morais e culturais que ainda regulam as formas consideradas legítimas de gênero e sexualidade.

Em diversas situações, a resistência familiar ao reconhecimento das identidades de gênero e orientações sexuais das/os estudantes produz conflitos que extrapolam a sala de aula e atravessam diretamente o cotidiano da gestão escolar.

Questões relacionadas ao uso do nome social, à aceitação de estudantes trans e às diferentes formas de expressão da sexualidade aparecem como alguns dos principais pontos de tensão mencionados pelas/os participantes.

Nesse contexto, a gestão escolar é frequentemente convocada a atuar como mediadora de conflitos, buscando construir estratégias de diálogo e acolhimento diante de disputas que envolvem não apenas aspectos pedagógicos, mas também concepções morais, religiosas e sociais profundamente enraizadas.

Sob uma perspectiva decolonial, essas resistências evidenciam a permanência de normas de gênero historicamente construídas, que continuam delimitando quais identidades e experiências são socialmente reconhecidas como legítimas.

Assim, esta seção analisa de que maneira as/os gestoras/es percebem e enfrentam os embates relacionados às famílias e à comunidade escolar, evidenciando os limites, tensões e estratégias construídas no cotidiano das escolas investigadas. O Quadro 16 sintetiza os principais desafios relatados pelas/os participantes nesse processo.

Quadro 16 – Diálogo com as famílias e comunidade escolar

Gestora/o	Envolvimento das famílias	Principais resistências/desafios
Tarsila do Amaral	Contato com famílias ocorre em casos de conflito	Preconceito enraizado nas famílias
Anita Malfatti	Tema aparece em reuniões gerais, de forma ampla	Bullying entre meninos naturalizado como brincadeira
Lygia Clark	Conversas individuais e em reuniões, evitando “polemizar”	Dificuldade das famílias em aceitar, especialmente por questões culturais
Mira Schendel (M)	Uso de eventos escolares e palestrantes externos	Necessidade de cuidado na abordagem do tema
Rosana Paulino (M)	Abordagem geral superficial e aprofundada em casos específicos	Negação familiar e interpretação como “fase”
Adriana Varejão	Abordagem sutil para não confrontar comunidade	Comunidade tradicional e machista
Aline Motta	Discussão em reuniões e atendimentos individuais	Dificuldade das famílias em aceitar
Daiara Tukano (M)	Trabalho individual com famílias em casos específicos	Resistência religiosa e paterna
Glicéria Tupinambá (M)	Tema pouco abordado por insegurança institucional	Falta de preparo e sensibilidade do tema
Cecilia Vicuña	Mediação entre escola e família em casos específicos	Forte resistência familiar baseada em crenças
Conceição Silva	Ação cuidadosa, evitando confronto com famílias	Conservadorismo familiar e limites institucionais
Belkis Ayón (M)	Pouco debate com famílias	Cultura conservadora (contexto fronteiriço)
Sandra Eleta (M)	Abordagem indireta em reuniões	Resistência religiosa
Lídia Bais (M)	Não há ações sistemáticas com famílias	Ausência de enfrentamento por falta de abordagem
Pesquisadora participante	Tema tratado de forma individual com famílias	Resistência familiar a conteúdos e práticas escolares

Fonte: Autora (2026).

As narrativas das/os gestoras/es evidenciam que o envolvimento das famílias e/ou responsáveis nas discussões sobre gênero e sexualidade ocorre, predominantemente, de forma pontual, reativa e individualizada, sendo mobilizado principalmente em situações de conflito ou quando há estudantes diretamente envolvidos.

A pesquisadora-participante afirma que a temática “[...] nunca foi discutida abertamente [...]” com as famílias, aparecendo apenas em atendimentos específicos. Em direção semelhante, Daiara Tukano (M) destaca que “[...] nunca fizemos uma reunião ampla com a comunidade para falar sobre o assunto [...]”, enquanto Lídia Bais (M) afirma que “[...] a gente não teve desafio ainda porque a gente nunca trabalhou [...]”.

Essas falas evidenciam um movimento institucional de evitação da temática, no qual o silêncio e as abordagens indiretas aparecem como estratégias para lidar com tensões relacionadas às questões de gênero e sexualidade no ambiente escolar.

Mais do que simples ausência de debate, esse silenciamento revela limites impostos por normas sociais, culturais e morais que continuam posicionando as dissidências de gênero e sexualidade como temas sensíveis ou potencialmente conflituosos na relação entre escola e comunidade.

A centralidade das famílias como espaço de resistência aparece de maneira recorrente nas narrativas. Rosana Paulino (M) afirma que muitos responsáveis compreendem essas experiências como “[...] algo passageiro [...]”, enquanto Cecília Vicuña menciona falas relacionadas à ideia de que “[...] Deus vai curar [...]”.

Conceição Silva também relata discursos como “[...] não criei filho pra isso [...]”, evidenciando como determinadas identidades continuam sendo interpretadas a partir de perspectivas morais e normativas.

Adriana Varejão reforça essa tensão ao afirmar que abordar o tema de forma direta com algumas famílias seria “[...] como se estivesse confrontando [...]”, tornando necessário tratar a temática “[...] de maneira mais sutil [...]”.

As narrativas evidenciam, assim, que o principal desafio apontado pelas/os gestoras/es não está propriamente nas/os estudantes, mas nas resistências produzidas pelas famílias e pela comunidade escolar.

A experiência da pesquisadora-participante torna essas tensões particularmente visíveis. Recordo-me de uma situação em que uma mãe solicitou a transferência do filho após descobrir que um professor desenvolvia atividades relacionadas às feminilidades e masculinidades. Segundo ela, não queria que o estudante fosse “influenciado por esse tipo de assunto”.

Em outra ocasião, uma responsável procurou a escola acreditando que a instituição poderia “curar” a filha por ela ser lésbica. Essas experiências evidenciaram não apenas a permanência de concepções normativas relacionadas ao gênero e à sexualidade, mas também a fragilidade da própria escola diante das pressões externas e da ausência de formação sistemática para lidar com essas situações.

Em muitos momentos, foi o diálogo e a escuta, mais do que os próprios protocolos institucionais, que permitiram mediar conflitos e evitar rupturas maiores no cotidiano escolar. As experiências narradas evidenciam a centralidade das relações construídas pela gestão diante das situações vivenciadas na escola.

Ao mesmo tempo, essas experiências revelam que a gestão escolar opera em um campo

marcado por inseguranças, silenciamentos e constantes negociações. Nesse cenário, as/os gestoras/es buscam construir respostas possíveis diante das tensões que atravessam o cotidiano educativo.

As narrativas revelam ainda que a religiosidade aparece como elemento estruturante de muitas resistências familiares. Sandra Eleta (M) e Daiara Tukano (M) afirmam que famílias religiosas tendem a apresentar maiores dificuldades em aceitar essas discussões, enquanto Belkis Ayón (M) destaca o peso de valores culturais mais tradicionais presentes no contexto fronteiriço e na cultura paraguaia.

Esses elementos demonstram como normas de gênero e sexualidade permanecem profundamente articuladas a valores religiosos, culturais e geracionais que operam como mecanismos de regulação das identidades no espaço social.

Algumas falas também evidenciam limites institucionais relacionados à ausência de formação e suporte pedagógico. Glicéria Tupinambá (M) afirma que a escola “[...] não se sente preparada o suficiente para falar sobre o tema [...]”, enquanto Conceição Silva destaca a necessidade de “[...] não pisar em determinados terrenos [...]” diante de famílias mais conservadoras.

Nesse contexto, as estratégias mobilizadas pelas/os gestoras/es concentram-se principalmente em diálogo, orientação e conscientização. Embora importantes, essas ações permanecem fortemente apoiadas na mediação individual dos conflitos, sem necessariamente alcançar as estruturas mais amplas que sustentam desigualdades e exclusões no ambiente escolar.

As narrativas evidenciam, portanto, que as relações entre escola, famílias e comunidade continuam atravessadas por disputas morais, religiosas e culturais que delimitam os limites do que pode ser debatido, ensinado e reconhecido no cotidiano educativo.

Ainda assim, as experiências relatadas pelas/os participantes também revelam esforços contínuos das equipes gestoras para construir formas de acolhimento e diálogo diante dessas tensões, mesmo em contextos marcados por fragilidade institucional e ausência de diretrizes mais consistentes.

A partir dessas reflexões, torna-se relevante compreender quais perspectivas e possibilidades de continuidade as escolas investigadas vislumbram para o trabalho com as questões de gênero e sexualidade no contexto escolar.

Nesse sentido, a próxima seção analisa os encaminhamentos, expectativas e possibilidades apontadas pelas/os gestoras/es para a consolidação de práticas mais sistemáticas voltadas à promoção da inclusão e do respeito à diversidade.

5.7 POSSIBILIDADES DECOLONIAIS E CAMINHOS PARA A VALORIZAÇÃO DAS DIVERSIDADES

Diante dos desafios evidenciados nas análises anteriores, especialmente aqueles relacionados às resistências familiares, à ausência de ações sistemáticas e à necessidade constante de mediação por parte das equipes gestoras, torna-se relevante refletir sobre as possibilidades construídas pelas escolas para avançar na promoção de espaços mais inclusivos e acolhedores.

Nesse contexto, compreender as perspectivas apontadas pelas/os gestoras/es permite identificar não apenas intenções institucionais, mas também caminhos possíveis para o fortalecimento de ações voltadas ao reconhecimento das diversidades de gênero e sexualidade no cotidiano escolar.

As narrativas evidenciam que, mesmo diante de limites estruturais, formativos e culturais, algumas escolas vêm construindo estratégias de diálogo, acolhimento e sensibilização que indicam possibilidades de transformação das relações escolares e das práticas educativas.

Assim, esta seção analisa os próximos passos, expectativas e possibilidades apontadas pelas/os participantes para a consolidação de ações mais contínuas voltadas à inclusão, ao respeito às diferenças e à valorização da diversidade no ambiente escolar. O Quadro 17 sintetiza as principais perspectivas apresentadas pelas/os gestoras/es acerca dessas possibilidades.

Quadro 17 - Panorama das ações e perspectivas futuras das escolas quanto à diversidade de gênero e sexualidade

Gestora/o	Principais encaminhamentos/planos	Síntese interpretativa
Tarsila do Amaral	Participação no programa AMPARE (cultura da paz)	Ações vinculadas a projetos externos; percepção de que a escola já “está bem”
Anita Malfatti	Rodas de conversa via CEAP; ausência de formação específica	Dependência externa + sentimento de despreparo institucional
Lygia Clark	Ênfase no “olhar humano” e necessidade de formação da SED	Discurso ético + demanda por políticas estruturadas
Mira Schendel (M)	Atuação do grêmio estudantil; mediação entre diferentes perfis de famílias	Busca de equilíbrio entre inclusão e valores tradicionais
Rosana Paulino (M)	Estratégia centrada no acolhimento individual	Ausência de planejamento sistemático
Adriana Varejão	Inserção no PPP, mas crítica a abordagens específicas	Universalização do respeito como substituto do debate
Aline Motta	Sem planos específicos; ações apenas se necessário	Dependência do currículo e ausência de demanda percebida
Daiara Tukano (M)	Inserção pontual no PPP e em projetos gerais	Abordagem transversal e não sistemática
Glicéria Tupinambá (M)	Sem plano concreto; possível sensibilização futura	Percepção de baixa necessidade institucional
Cecilia Vicuña	Ênfase na atualização constante e pesquisa	Responsabilização individual pelo conhecimento

Conceição Silva	Ações caso a caso conforme demanda	Gestão reativa
Belkis Ayón (M)	Inserção no PPP via disciplinas	Abordagem disciplinar (biológica e linguística)
Sandra Eleta (M)	Ênfase em diálogo e conscientização	Centralidade do discurso moral do respeito
Lídia Bais (M)	Continuidade das práticas atuais com cautela	Medo de abordar e gerar conflitos
Pesquisadora participante	Ausência de plano específico; foco no acolhimento	Generalização do respeito como estratégia principal

Fonte: Autora (2026).

As narrativas das/os gestoras/es evidenciam que os chamados “próximos passos” das escolas em relação à inclusão e ao respeito à diversidade de gênero e sexualidade permanecem, em grande medida, vinculados à continuidade de práticas já existentes, sem a construção de ações institucionais mais sistemáticas ou estruturadas.

Em diversas falas, observa-se a percepção de que a escola já realiza aquilo que considera necessário para lidar com a temática. Tarsila do Amaral afirma que a escola “[...] está indo bem [...]”, enquanto Glicéria Tupinambá (M) sustenta que “[...] não vê sendo tão necessário [...]” ampliar ações devido à ausência de conflitos mais explícitos.

Essas narrativas evidenciam uma lógica na qual a inexistência aparente de conflitos passa a ser interpretada como sinal de inclusão, desconsiderando formas mais sutis de silenciamento, regulação e invisibilização das diferenças no cotidiano escolar.

Outro aspecto recorrente refere-se à centralidade dos discursos de acolhimento, diálogo e respeito como principais estratégias de enfrentamento das desigualdades. Rosana Paulino (M) afirma que o trabalho já ocorre “[...] com base no acolhimento e respeito [...]”, enquanto Sandra Eleta (M) destaca “[...] conscientização, diálogo e respeito [...]” como caminhos prioritários.

Embora fundamentais, essas formulações tendem a produzir abordagens universalizantes, nas quais as especificidades das experiências LGBTQIAPN+ acabam diluídas em discursos genéricos sobre convivência e igualdade.

As narrativas também evidenciam forte dependência de ações externas e ausência de maior autonomia institucional no desenvolvimento de projetos relacionados à temática. Tarsila do Amaral e Anita Malfatti mencionam programas promovidos pela Secretaria Estadual de Educação, como AMPARE (Programa de Promoção da Cultura da Paz na Escola) e SEAPE (Serviço Especializado de Apoio ao Processo Educativo), indicando que muitas iniciativas chegam às escolas por meio de orientações externas e não a partir de construções pedagógicas próprias.

Ao mesmo tempo, as/os participantes apontam fragilidades relacionadas à ausência de formação e suporte institucional. Anita Malfatti afirma que “[...] não temos preparo [...]” e que

“[...] só há cobrança, mas não há formação [...]”, evidenciando a distância entre as exigências institucionais e as condições concretas vivenciadas pelas escolas.

Algumas falas também revelam receios em relação ao desenvolvimento de ações mais específicas sobre gênero e sexualidade. Adriana Varejão afirma que abordagens muito diretas poderiam “[...] gerar mais preconceito [...]”, defendendo uma postura centrada apenas no respeito individual. De forma semelhante, Aline Motta considera que não há necessidade de ações específicas porque a escola já seria inclusiva.

Essas perspectivas evidenciam uma tendência à universalização das experiências, na qual as diferenças são diluídas em um discurso abstrato de igualdade, dificultando o reconhecimento das desigualdades específicas enfrentadas por estudantes LGBTQIAPN+.

Em muitas narrativas, as ações aparecem condicionadas ao surgimento de demandas específicas. Conceição Silva afirma que medidas serão tomadas “[...] caso apareça demanda [...]”, enquanto Daiara Tukano (M) menciona que a temática é inserida apenas quando possível, geralmente articulada a outros projetos escolares.

Tais posicionamentos revelam que as questões de gênero e sexualidade continuam sendo tratadas como temas eventuais e contingenciais, e não como dimensões estruturantes das práticas pedagógicas e da gestão escolar.

Lídia Bais (M) explicita essa cautela ao afirmar haver receio de que o trabalho com a temática possa produzir um “[...] efeito inverso [...]”. A fala evidencia como disputas morais, religiosas e culturais continuam operando como mecanismos de controle do discurso pedagógico, limitando a construção de ações mais afirmativas relacionadas à diversidade.

Ainda assim, algumas narrativas apontam possibilidades de avanço, como a inserção da temática no Projeto Político-Pedagógico, mencionada por Belkis Ayón (M) e Adriana Varejão, e a atuação do grêmio estudantil destacada por Mira Schendel (M).

Entretanto, essas iniciativas permanecem fragmentadas e pouco articuladas institucionalmente, revelando que os “próximos passos” projetados pelas escolas ainda se vinculam mais à adaptação e à mediação cotidiana dos conflitos do que à construção de transformações estruturais nas práticas escolares.

A análise das entrevistas permite identificar um conjunto de categorias emergentes que sintetizam as formas pelas quais as questões de gênero e sexualidade são compreendidas e operacionalizadas nas escolas investigadas.

Entre os principais elementos observados, destacam-se a centralidade do discurso do respeito como resposta às tensões escolares, a predominância de ações reativas e a ausência de políticas estruturadas voltadas às questões de gênero e sexualidade no cotidiano escolar.

As narrativas também evidenciam a mediação de conflitos como principal estratégia de gestão e a forte presença das famílias como espaço de resistência às discussões relacionadas à diversidade.

As entrevistas revelam processos de invisibilização e tratamento superficial da temática, frequentemente justificados pela necessidade de evitar conflitos com a comunidade escolar. Em muitos casos, as discussões sobre gênero e sexualidade acabam sendo limitadas ou silenciadas no cotidiano educativo.

Além disso, as expressões de gênero e sexualidade aparecem marcadas por mecanismos de vigilância e regulação dos corpos. Ao mesmo tempo, o acolhimento institucional mostra-se condicionado por limites normativos, morais e culturais presentes no espaço escolar.

Outro aspecto recorrente refere-se à percepção de maior abertura entre estudantes em contraste com as resistências manifestadas por adultos, especialmente famílias e responsáveis, evidenciando tensões geracionais na produção das normas sociais.

Por fim, a ausência de formação específica e o tratamento individualizado das experiências LGBTQIAPN+ contribuem para a despolitização das desigualdades relacionadas à temática, fazendo com que essas vivências sejam frequentemente compreendidas como casos isolados, e não como expressões de estruturas sociais mais amplas.

Essas categorias sintetizam os principais movimentos identificados ao longo da pesquisa e permitem compreender como as questões de gênero e sexualidade atravessam as práticas da gestão escolar nas escolas estaduais investigadas em Ponta Porã/MS.

5.8 CATEGORIAS EMERGENTES E URGÊNCIAS NO ENFRENTAMENTO DAS QUESTÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE

A análise das entrevistas evidencia não apenas categorias emergentes relacionadas às práticas da gestão escolar, mas também um conjunto de questões que se apresentam como urgentes no enfrentamento das temáticas de gênero e sexualidade no contexto educacional.

Entre os aspectos mais recorrentes nas narrativas das/os participantes, destaca-se a ausência de formação específica para profissionais da educação, elemento que impacta diretamente a segurança, a intencionalidade e as possibilidades de intervenção das equipes gestoras diante das demandas vivenciadas no cotidiano escolar.

Outro aspecto fortemente presente nas falas refere-se à centralidade das resistências familiares e comunitárias, frequentemente atravessadas por valores religiosos, morais e conservadores que tensionam e, muitas vezes, limitam as possibilidades de atuação da escola.

Soma-se a isso a inexistência de políticas institucionais mais estruturadas, fazendo com que as ações relacionadas às questões de gênero e sexualidade ocorram, predominantemente, de forma pontual, reativa e pouco sistematizada.

Em muitos casos, a invisibilização da temática aparece como estratégia de contenção dos conflitos e de adaptação às pressões externas da comunidade escolar.

As narrativas também evidenciam a naturalização de violências simbólicas, a individualização das experiências vivenciadas por estudantes LGBTQIAPN+ e a permanência de limitações estruturais e materiais presentes na própria organização escolar.

Ainda que as escolas desenvolvam práticas de acolhimento, diálogo e mediação, persistem limites importantes relacionados à ausência de suporte institucional, à fragilidade dos processos formativos e à dificuldade de construção de ações contínuas e politicamente comprometidas com o reconhecimento das diferenças e com a promoção da equidade no espaço educativo. O Quadro 18 sistematiza as principais categorias emergentes identificadas ao longo das narrativas das/os participantes da pesquisa.

Quadro 18 - Categorias Emergenciais no contexto escolar

Categoria emergencial	Descrição	Implicações para a prática escolar
Falta de formação específica	Ausência de formação continuada para professores/as e gestores/as sobre gênero e sexualidade	Insegurança profissional e atuação baseada na “sensibilidade” individual
Resistência familiar	Presença de discursos conservadores e religiosos que dificultam a aceitação das identidades dissidentes	Limitação das ações pedagógicas e conflitos entre escola e comunidade
Ausência de políticas institucionais	Inexistência de protocolos e diretrizes específicas para tratar a temática	Ações pontuais, desarticuladas e dependentes da gestão
Invisibilização da temática	Abordagem indireta, superficial ou inexistente sobre gênero e sexualidade	Silenciamento das experiências LGBTQIA+ no espaço escolar
Regulação das expressões de gênero	Aceitação condicionada à descrição e à não confrontação das normas	Reforço da cisheteronormatividade institucional
Naturalização de violências simbólicas	Uso de termos e práticas discriminatórias tratados como “brincadeira”	Reforço de práticas de exclusão e banalização da violência
Individualização dos casos	Tratamento das situações como problemas individuais e não estruturais	Despolitização da temática e ausência de análise crítica
Limitações estruturais da escola	Falta de adequações físicas e normativas (ex.: banheiros, registros)	Dificuldades na garantia de direitos e no acolhimento efetivo
Medo institucional de abordagem	Receio de conflitos com famílias e comunidade ao tratar o tema	Evitação do debate e manutenção do status quo
Dependência de ações externas	Projetos e iniciativas oriundos de órgãos externos (CRE, SED)	Fragilidade da autonomia pedagógica da escola

Fonte: Autora (2026).

O conjunto das categorias emergentes evidencia que os desafios enfrentados pelas escolas na abordagem das questões de gênero e sexualidade ultrapassam situações pontuais ou conflitos isolados. Trata-se de limites estruturais que atravessam a organização institucional, as relações

com as famílias e as próprias concepções de educação que orientam as práticas escolares.

A ausência de formação específica e de diretrizes institucionais mais consolidadas contribui para a construção de respostas fragmentadas, frequentemente pautadas na mediação imediata de conflitos e na atuação individual das/os profissionais da educação.

Nesse contexto, a resistência familiar, associada ao receio institucional de abordar a temática, opera como mecanismo de contenção do debate, favorecendo processos de invisibilização e abordagens superficiais das questões relacionadas às diversidades de gênero e sexualidade.

As narrativas também evidenciam a permanência de normas cisheteronormativas que organizam o cotidiano escolar, manifestadas na naturalização de violências simbólicas, na regulação das expressões de gênero e na dificuldade de reconhecimento pleno das identidades dissidentes.

A individualização das experiências vivenciadas por estudantes LGBTQIAPN+ contribui, ainda, para deslocar o foco das desigualdades estruturais para situações compreendidas como casos particulares, enfraquecendo a dimensão coletiva e política dessas vivências.

Outro aspecto recorrente refere-se à resistência de parte do corpo docente em adaptar-se ao uso do nome social e de pronomes que respeitem a identidade de estudantes trans. Como destaca Rosana Paulino (M) “[...] de início tinha alguma resistência com alguns docentes mesmo, que conhecia a aluna desde pequena e agora não aceitavam chamá-la por um pronome masculino, que respeita a família, respeita a religião, respeita um monte de coisa [...]”.

A fala evidencia as disputas de valores que atravessam o espaço escolar, colocando em tensão as normativas voltadas à garantia de direitos e as crenças pessoais, religiosas e culturais presentes entre profissionais da educação e famílias.

Nesse cenário, o preconceito não se manifesta apenas por meio de atitudes explícitas, mas também através de silenciamentos, brincadeiras, resistências sutis e dificuldades de reconhecimento das identidades dissidentes. Tais práticas contribuem para a reprodução de hierarquias e violências simbólicas que impactam diretamente as experiências escolares das/os estudantes.

Embora as escolas investigadas desenvolvam esforços de acolhimento, as análises evidenciam a necessidade de avançar para além de ações reativas e individualizadas, apontando para a construção de políticas institucionais mais consistentes, processos formativos contínuos e práticas pedagógicas comprometidas com o enfrentamento das desigualdades e a valorização das diversidades.

Ao mesmo tempo, as brechas identificadas ao longo das narrativas sinalizam

possibilidades de transformação. Mesmo inserida em contextos atravessados por disputas morais, religiosas e culturais, a escola pode constituir-se como espaço de produção de outras formas de convivência, reconhecimento e participação.

Assim, a análise desenvolvida ao longo deste capítulo evidencia a necessidade de deslocar o debate de intervenções pontuais para a construção de ações institucionais mais articuladas, sustentadas por processos formativos permanentes e por um posicionamento pedagógico crítico diante das desigualdades que atravessam o cotidiano escolar.

É a partir dessas reflexões que se encaminham as considerações finais da pesquisa, nas quais são retomados os principais achados do estudo, bem como suas implicações para as práticas educativas e para futuras investigações no campo das questões de gênero e sexualidade na gestão escolar.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa partiu do reconhecimento de que a gestão escolar não se constitui como um espaço neutro, mas como um campo atravessado por disputas políticas, culturais e institucionais que incidem diretamente sobre a forma como as questões de gênero e sexualidade são compreendidas e mobilizadas no cotidiano das escolas públicas.

Ao analisar as percepções e práticas das/os gestoras/es das escolas estaduais de Ponta Porã/MS, evidenciou-se que tais temáticas permanecem tensionadas entre o reconhecimento formal presente nos documentos normativos e sua frágil materialização nas práticas escolares.

As escolhas metodológicas adotadas reafirmam o caráter situado da produção do conhecimento, compreendendo que experiências, relações e discursos atravessam os processos investigativos e o próprio cotidiano escolar.

A abordagem narrativa e autoetnográfica, articulada à análise documental, às entrevistas semiestruturadas e à análise de discurso, possibilitou colocar em diálogo os discursos institucionais e as percepções das/os participantes, evidenciando aproximações, distanciamentos e contradições entre as normativas e as práticas escolares.

Nesse percurso, a inserção da pesquisadora como sujeito da investigação não representa um desvio metodológico, mas uma possibilidade de construção analítica sensível às complexidades da gestão escolar.

Ao tensionar as fronteiras entre experiência e pesquisa, a autoetnografia contribuiu para compreender que os sentidos atribuídos às práticas são produzidos nas relações, nos discursos e nas vivências que constituem o campo investigado.

Em interlocução com os feminismos decoloniais, a pesquisa buscou problematizar perspectivas universalizantes e evidenciar como os processos de colonialidade atravessam a produção de saberes e a organização das práticas educacionais, permitindo compreender a realidade investigada em suas dimensões históricas, sociais e políticas.

A problematização das questões de gênero e sexualidade, em interlocução com os feminismos decoloniais, permite compreender que tais categorias ultrapassam a esfera individual, participando ativamente da produção das relações sociais, da regulação dos corpos e da definição das existências legitimadas ou silenciadas no interior das instituições.

Nesse sentido, a escola não apenas reflete essas dinâmicas, mas também participa de sua reprodução e, em alguns casos, de sua reconfiguração, ao produzir normas, classificações e expectativas sobre os sujeitos que nela circulam.

Assim, os silenciamentos, as abordagens superficiais e as distorções em torno dessas temáticas não podem ser compreendidos como simples ausências, mas como efeitos de racionalidades históricas que hierarquizam saberes, corpos e modos de existência, contribuindo para a naturalização das desigualdades.

A análise dos documentos normativos que orientam a educação em Mato Grosso do Sul evidencia que as questões de gênero e sexualidade ocupam um lugar marcado por ambivalências, avanços pontuais e silenciamentos significativos.

Embora os textos oficiais incorporem princípios relacionados à diversidade, aos direitos humanos e à superação das desigualdades, tais discussões aparecem de forma difusa, transversal e, muitas vezes, esvaziada de intencionalidade político-pedagógica.

Observa-se, assim, um descompasso entre o reconhecimento formal da diversidade e a efetivação de diretrizes capazes de orientar práticas pedagógicas consistentes. Os documentos indicam o que deve ser respeitado, mas pouco explicitam como esse respeito pode ser construído no cotidiano escolar, fazendo com que a condução dessas questões dependa, em grande medida, das interpretações e condições formativas das/os profissionais.

Nesse contexto, a não nomeação explícita das questões de gênero e sexualidade, bem como sua recorrente associação a abordagens preventivistas ou relacionadas à saúde, contribui para sua marginalização no interior das políticas educacionais.

A partir de uma leitura orientada pelos feminismos decoloniais, compreende-se que tais silenciamentos não são neutros, mas parte de uma lógica que hierarquiza saberes, regula corpos e delimita aquilo que pode ser dito, ensinado e legitimado no espaço escolar.

Ao deslocarem as questões de gênero e sexualidade para uma posição periférica ou implícita, os documentos contribuem para a manutenção de estruturas que dificultam o

reconhecimento das diferenças e a consolidação de práticas educativas comprometidas com a equidade.

As relações com as famílias e com a comunidade escolar emergem como um dos principais pontos de tensão identificados na pesquisa. As resistências, frequentemente ancoradas em valores religiosos e morais, impactam diretamente a ampliação do debate sobre gênero e sexualidade, colocando a gestão escolar em uma posição constante de negociação.

Nesse cenário, a busca por equilíbrio entre o respeito às famílias e o compromisso com os direitos humanos tende a produzir respostas cautelosas, muitas vezes marcadas pela lógica da contenção.

No que se refere à gestão democrática, as análises indicam que, embora existam instâncias formais de participação, como a APM, o colegiado escolar e o grêmio estudantil, sua atuação ocorre de maneira desigual.

Enquanto o grêmio se apresenta como espaço mais aberto à diversidade, as demais instâncias revelam limitações, especialmente quanto à participação das famílias e à ampliação do debate sobre as temáticas investigadas. Essa configuração contribui para a centralização das decisões na equipe gestora e para o esvaziamento do potencial político-pedagógico desses espaços.

Os dados revelam que as/os gestoras/es desempenham papel central na mediação de conflitos envolvendo preconceito e discriminação. Contudo, as ações desenvolvidas tendem a assumir caráter reativo, mobilizadas principalmente diante de situações de violência e tensão, evidenciando que as questões de gênero e sexualidade ainda não se constituem como dimensão estruturante da gestão e do planejamento pedagógico.

A ausência dessas temáticas como desafio explicitamente reconhecido pelas/os participantes — inclusive pela própria pesquisadora em sua inserção no campo — constitui um dos achados mais significativos da investigação.

Longe de indicar irrelevância, esse dado evidencia processos de naturalização e apagamento, nos quais tais questões são diluídas em categorias mais amplas, como gestão de pessoas ou mediação de conflitos, dificultando sua problematização como dimensão específica da atuação gestora.

Outro aspecto recorrente refere-se às lacunas formativas que atravessam tanto a formação inicial quanto a continuada das/os profissionais. A fragilidade conceitual evidenciada nas falas, frequentemente marcada por abordagens biologizantes, preventivistas ou moralizantes, limita a construção de práticas pedagógicas mais consistentes e contribui para a reprodução de estereótipos e silenciamentos no ambiente escolar.

A partir de uma perspectiva feminista decolonial, torna-se possível compreender que essas dinâmicas não se configuram como falhas isoladas, mas como expressões de racionalidades que historicamente regulam corpos, silenciam diferenças e hierarquizam modos de existência.

Nesse contexto, a atuação da gestão escolar insere-se em um campo atravessado pela colonialidade, no qual determinadas identidades são legitimadas, enquanto outras permanecem à margem dos processos de reconhecimento institucional.

Ainda assim, o campo empírico também revela fissuras e possibilidades. As experiências relatadas pelas/os gestoras/es e as práticas construídas no cotidiano escolar evidenciam movimentos, ainda que pontuais, de acolhimento, escuta e valorização das diferenças. Tais iniciativas indicam a potência da gestão escolar como espaço de mediação e construção de práticas mais inclusivas, mesmo diante de limites institucionais e formativos.

As políticas educacionais analisadas revelam seu caráter contraditório: embora afirmem princípios democráticos e inclusivos, apresentam fragilidades em sua efetivação, especialmente no que se refere às questões de gênero e sexualidade, que permanecem difusas, secundarizadas e pouco operacionalizadas.

Nesse cenário, as/os gestoras/es se veem diante da necessidade de mediar conflitos em meio a lacunas formativas, pressões institucionais e disputas ideológicas que atravessam o campo educacional.

As análises também demonstram que o preconceito permanece presente no cotidiano escolar, muitas vezes de forma sutil e naturalizada, manifestando-se em silenciamentos e resistências ao reconhecimento de identidades dissidentes. Tais práticas evidenciam a permanência de hierarquias e exclusões que impactam a experiência escolar de estudantes LGBTQIAPN+ e de outros sujeitos historicamente marginalizados.

Ao mesmo tempo, práticas de acolhimento, diálogo e mediação emergem como estratégias capazes de tensionar normatividades e ampliar possibilidades de reconhecimento no espaço escolar.

Sob a perspectiva decolonial, essas experiências revelam não apenas a permanência de estruturas excludentes, mas também brechas para a construção de práticas contra-hegemônicas comprometidas com a equidade e a valorização das diferenças.

Nesse contexto, a gestão escolar afirma-se como espaço marcado por tensões, disputas e possibilidades. Mais do que reconhecer essas contradições, torna-se necessário assumir o caráter político da educação e fortalecer práticas comprometidas com o enfrentamento das desigualdades e a transformação social.

7 REFERÊNCIAS

ABDIAN, Graziela Zambão; ANDRADE, Éderson; PARRO, Ana Lúcia Garcia. Sentidos de política e/de gestão nas pesquisas sobre a escola. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 3, p. 727-742, set. 2017.

ALVES, Jozimara Assunção Camilo. **Direitos Humanos nas Políticas Públicas Educacionais**: as falas da gestão sobre gênero e sexualidade. Orientadora Profa. Dra. Célia Regina Rossi. 2018, 173p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Sexual) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras, Campus Araraquara, 2018.

ANGROSINO, Michael; FLICK, Uwe. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Bookman, 2009. E-book. p.17. ISBN 9788536321387. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788536321387/>. Acesso em: 13 jul. 2025.

ARAÚJO, Denise Bastos de; CRUZ, Izaura Santiago da; DANTAS, Maria da Conceição Carvalho. **Gênero e sexualidade na escola**. Salvador: Universidade Federal da Bahia (UFBA), 2018.

ARROYO, Miguel. **Outros Sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes 2012.

ARROYO, Miguel González. O direito à educação e a nova segregação social e racial – Tempos insatisfatórios? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 3, p. 15–47, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/TvhHNQd9rys6nwV9ghM9t9M/>. Acesso em: 15 ago. 2025.

ARRUDA, Gilmar. A erva-mate e o processo de urbanização em Ponta Porã (MS). **Revista Interdisciplinar de Humanidades**, Campo Grande, v. 1, n. 2, p. 45-60, 1993.

AZEVEDO, Crislane Barbosa de. Sexualidade na escola: perspectiva de gestores de instituições públicas de Natal/RN. Perspectivas em Diálogo: **Revista de Educação e Sociedade**, Naviraí, v. 7, n. 14, p. 199-232, jan./jun. 2020. DOI: <https://doi.org/10.46312/persdia.v7i14.10736>. Acesso em: 15 ago. 2025.

BARDUNI FILHO, Jairo; SILVA, Carina Siqueira da. Educação sexual: percepções entre gestoras institucionais. **Revista Educação em Pauta**, v. 8, n. 18, p. 535-552, 2024. DOI: <https://doi.org/10.29327/268346.8.18-29>. Acesso em: 2 jun. 2025.

BARROSO, Ramon Roberto de Jesus; MERCÊS, Thais Silva Trindade das. O enfrentamento da homofobia à luz da gestão escolar. **Revista Educação e (In)formação**, v. 5, n. 2, p. 1-18, 2020.

BRAND, Antônio; FERREIRA, Eva M. L. Os Kaiowá e Guarani em tempos da Cia Matte Laranjeira. ANPUH – **XXII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA** – Anais de Evento João Pessoa, 2003.

BRAZ, Milena Marcintha Alves; PRADO, Antonia Ieda de Souza. Gestão da diversidade no cotidiano escolar. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 6, n. 8, p. 62584-62607, ago. 2020. DOI: 10.34117/bjdv6n8-625.

BULZONI, Ana Maura Martins Castelli. **Gestor Escolar: sua influência na construção do Projeto Político Pedagógico no que tange a Educação Sexual**. Orientadora: Profa. Dra. Andreza Marques de Castro Leão. 2017. 170 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Sexual) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, 2017.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BUTLER, Judith. **Corpos em aliança e a política das ruas: notas para uma teoria performativa da assembleia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CABALLERO, Alan Isaac Mendes. **A atuação de gestoras/es escolares da Rede Municipal de Ensino de Campinas na produção de currículos de gênero**. Orientador: Antonio Carlos Dias Júnior. 2020. 265 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2020.

CABALLERO, Alan Isaac Mendes; DIAS JÚNIOR, Antonio Carlos. Tecnologias morais e os currículos de gênero em escolas de Campinas. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 18, e94396, ago. 2024. DOI: <http://10.5380/jpe.v17i0.94396>. Acesso em: 2 jun. 2025.

CALLÉ, Luceli Aparecida. **Formação continuada de educadores(as) relacionada à educação em direitos humanos e gênero: percepção da equipe gestora de uma escola municipal de tempo integral do município de Marília/SP**. Orientadora: Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo. 2020. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, SP, 2020.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. 3. ed. São Paulo: Edusp, 2000.

CANDELONI, Caroline Fabiane. **Políticas educacionais para diversidade sexual e de gênero: limites e possibilidades para a promoção da equidade social**. Orientador: Jorge Luiz da Cunha. 2017. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2017.

CARNEIRO, Sueli Carneiro. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. Orientadora: Maria Sylvia de Carvalho Franco. 2005. 339 f. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CARVALHO, Francimeiry Santos. **Educação sexual nos documentos curriculares e nas perspectivas de uma secretaria municipal de educação e dos sujeitos da escola**. Orientadora: Cláudia Valentina Assumpção Galian. 2021. 262 f. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY F. Michael. **Pesquisa Narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Trad. GPNEP/ILEEL/UFU. 2.ed. Uberlândia: EDUFU, 2015. <https://doi.org/10.14393/EDUFU-978-85-7078-279-3>.

CORDEIRO, Albert Alan de Sousa. **“Por que você ainda fica falando sobre isso?”: um estudo decolonial da relação entre educação escolar e cultura popular na Amazônia brasileira**. Orientadora: Sônia Maria da Silva Araújo. 2021. 272 f. Tese (Doutorado em Educação) —

Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2021.

COSTA, Mariana E. da; RIBEIRO, Luiz P. Cisnormatividade, presente! discussões e propostas sobre gênero e educação. Missões: **Revista de Ciências Humanas e Sociais**. v. 9, n. 1, jan, abril, 2023.

CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista de Estudo Feminista**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, jan. 2002.

CUNHA, Maria I. da. Conta-me agora! **As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino**. v.23, n.1/2, p.185-195, jan./dez. 1997. <https://doi.org/10.1590/S0102-25551997000100010> Acesso em: 2 jun. 2025.

CURIEL, Ochy. **Descolonización y despatriarcalización de y desde los feminismos latinoamericanos**. Buenos Aires: CLACSO, 2013.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Plano Nacional de Educação**: questão federativa e os sistemas nacionais de educação. In: BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação (PNE): debates e desafios. Brasília, DF: MEC, 2013. p. 29-42.

DALMASO-JUNQUEIRA, Bruna; ROJAS, Maria Teresa; LIMA, Iana Gomes de. Agenda antigênero na educação: análise relacional comparada do Brasil e do Chile. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 18, n. 42, p. 937-957, set./dez. 2024. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 15 jan.2026

DOMINGUES, Denilson da Silva. **Diversidades nas escolas da fronteira**: a presença de estudantes paraguaios nas escolas públicas do município de Ponta Porã. Orientador: Walter Roberto Marschner. 2015. 108 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2015.

ESPINOSA-MIÑOSO, Yuderkys. Una crítica descolonial a la epistemología feminista crítica. **El Cotidiano**, México, n. 184, p. 7–12, mar./abr. 2014. Universidad Autónoma Metropolitana – Unidad Azcapotzalco. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32530724004>. Acesso em: 11 ago. 2025.

ESPINOSA MIÑOSO, Yuderkys. Colonialidad y feminismo: sentipensar y repensar. **Revista Observatório da Educação**, v. 5, n. 9, p. 113–132, 2017.

FARIAS, Lucas Pinheiro Tenório; MESQUITA, Virna Ferreira de. Gestão democrática na abordagem das questões de gênero. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 3, n. 1, p. 1-12, 2022. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/>. Acesso em: 20 set. 2025.

FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola.; MIURA, B. H. O alinhamento entre os Planos Nacional e Estadual para a Meta 17: o caso do Estado de Mato Grosso do Sul. **XXIII Simpósio Brasileiro / V Congresso Luso-Brasileiro/ I Colóquio Ibero-Americano de Política e Administração da Educação**, v. 1, p. 1-14, 2016.

FERRARA, Jéssica Antunes; CARRIZO, Silvina Liliana. Caminhos para um feminismo decolonial. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 62, e216229, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/18094449202100620029>. Acesso em: 12 ago. 2025.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

FRANZO, Giovanna Gallinari; MIRANDA, Nayara Carolino; CHOTOLLI, Wesley Piante. Gênero e sexualidade no cotidiano escolar: um estudo de caso sobre a visão de uma gestora escolar. **Revista GESTO-DEBATE**, Campo Grande, v. 23, n. 07, p. 140-163, jan./dez. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FURLAN, Angélica Bellodi Sant’Ana; SILVA, Antonio Fernando Gouvêa da. A fundamentação ético-democrática da proposta curricular do Estado de São Paulo para o ensino de Ciências: adaptação ou emancipação? **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 15, n. 4, p. 958–990, out./dez. 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 12 ago. 2025.

FURLAN, Cássia Cristina; CARVALHO, Fabiana Aparecida de. **Gênero: para além das disputas ideológicas, os amparos legais**. In: Marcio de Oliveira; Eliane Rose Maio. (Org.). **Gêneros, sexualidade e diferenças: categorias de análise, (des)territórios de disputas**. 1ed. Maringá: Eduem, 2019, v. 1, p. 61-82.

GADOTTI, Moacir. **Educação e cidadania: compromisso com a vida**. São Paulo: Cortez, 1994.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Editora, 2000.

GADOTTI, Moacir. **Pensamento pedagógico brasileiro**. 8. ed. rev. e ampl. São Paulo: Ática, 2006.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

GARCIA, Osmar Arruda; ADAM, Joyce Mary. Uma agenda em construção: revisão integrativa da produção acadêmica brasileira sobre gestão escolar, gênero e sexualidades (2004–2024). **SciELO Preprints**, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.11882>.

GARRAIO, Júlia; TOLDY, Teresa. “Ideologia de gênero”: origem e disseminação de um discurso antifeminista. **Mandrágora**, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 129-155, 2020.

GAVA, Thais; VILLELA, Wilza Vieira. Educação em sexualidade: desafios políticos e práticos para a escola. Sexualidad, Salud y Sociedad – **Revista Latinoamericana**, n. 24, p. 157–171, dez. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-6487.sess.2016.24.07>.

GOIRIS, Fabio A. S. **Descubriendo La Frontera**. Pedro Juan Caballero: Ipag, 1999.

GOMES, Adriana Marcial Ramos. **O (re)conhecimento dos direitos dos adolescentes LGBTQIA+ na escola**. Orientadora: Profa. Dra. Maria de Fátima Lobato Tavares. 2022, 88p. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) - Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2022.

GOMES, Aurélia Garcia. **Educação sexual na escola: perspectiva da gestão**. Orientadora: Maria José de Oliveira Lima. 2020. 131 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, SP, 2020.

GOMES, Camila de Magalhães. Gênero como categoria de análise decolonial. **Civitas: Revista de Ciências Sociais**, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 65-82, jan./abr. 2018.

GRESSLER, Lori A.; SWENSSON, Lauro J. **Aspectos históricos do povoamento e da colonização do Estado de Mato Grosso do Sul**. Dourados: Dag, 1988.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. São Paulo: DP&A, 1997.

HALL, Stuart. **Quem precisa da identidade?** In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 103-133.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2019.

JESUS, Laércio Cardoso de. **Erva-mate: o outro lado – a presença dos produtores independentes no antigo Sul de Mato Grosso (1870-1970)**. Orientador: Paulo Roberto Címó Queiroz. 2004. 190 f. Dissertação (Mestrado em História) — Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Dourados, Dourados, MS, 2004.

JITSUMORI, Carlos Igor de Oliveira. **A heteronormatividade em questão no espaço escolar**. Orientador: Antônio Carlos do Nascimento Osório. 2021. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2021.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A invenção da “ideologia de gênero”: a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. **Revista Psicologia Política**, São Paulo, v. 18, n. 43, p. 449-502, set./dez. 2018. Disponível em: [PePSIC – artigo completo](#). Acesso em: 25 janeiro 2026.

LARROSA, Jorge. **La experiencia de la lectura**. Barcelona: Laertes, 1996.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução de Bernardo Leitão [et al.]. 7. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. Goiânia: Alternativa, 2012.

LIMA, Getúlio Raimundo. Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (2014–2024): educação em contextos de oportunidades de vidas desiguais e trabalho heteronômico. **Revista Brasileira de Educação**, 2017. Disponível em: https://cidh2017.files.wordpress.com/2017/11/ar_gt3-14.pdf . Acesso em: 5 out. 2025.

LIMA, Rivison Soares de Souza. Narrativas de gestores escolares: abordagens e desafios na condução de casos de discriminação. **Revista Sociedade Científica**, v. 7, n. 1, p. 4353-4370, 2024. DOI: <https://doi.org/10.61411/rsc202475517>.

LIMA, Iana Gomes de; DALMASO-JUNQUEIRA, Bruna. Conservadorismos na Educação Básica. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 18, n. 42, p. 807–813, set./dez. 2024. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 10 jan.2026.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 176 p. ISBN 85-86583-33-2.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, v.19, n.2 (56) – maio/ago, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-73072008000200003>.

LUGONES, María. Colonialidad y género. **Tabula Rasa**, n. 9, p. 73-101, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.25058/20112742.364>. Acesso em: 2 jun. 2025.

LOURO, Guacira Lopes (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. **Estudos feministas**, v. 22, n. 3. Dez, 2014. p. 935-952.

LUGONES, María. Colonialidade e gênero. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. **Pensamento feminista hoje**: perspectivas decoloniais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Del mito de la democracia racial a la descolonización del poder, del ser, y del conocer. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGUÉL, Ramón (org.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores / Universidad Javeriana-Instituto Pensar, 2007.

MARQUES, Amanda de Siqueira. **A percepção dos profissionais de educação sobre a temática de gênero e sexualidade nas práticas de ensino em uma escola estadual na cidade de Campo Grande/MS**. Orientador: Heitor Queiroz de Medeiros. 2023. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 2023.

MATTOS, CLG., and CASTRO, PA., orgs. **Etnografia e educação**: conceitos e usos [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. Autores. 298 p. ISBN 978-85-7879-190-2. Available from SciELO Books.

MATTOS, Eliane Compri de Azevedo. **Reestruturação do currículo, percurso docente e gestão escolar: o tripé da Educação Sexual**. Orientadora: Débora Raquel da Costa Milani. 2024. 126 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Sexual) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, SP, 2024.

MELIÀ, Bartomeu. **A terra sem mal dos Guarani: economia e profecia**. Revista de Antropologia, São Paulo, v. 33, p. 33-46, 1990.

MIGNOLO, Walter (2010). **Desobediencia epistémica**. Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Argentina, Buenos Aires: Ediciones del Signo.

MIGNOLO, Walter D. **The geopolitics of knowledge and the colonial difference**. In: MIGNOLO, Walter. The darker side of the Renaissance: Literacy, territoriality, and colonization. 2. ed. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2008. p. 255-288.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barbosa. Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154–164, jul./dez. 2014.

OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari. A trajetória histórica do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul: organização, composição e representatividade. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 18, n. 1, p. 184-211, 2018.

OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. Do Plano Nacional de Educação (2014-2024) ao Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul: a gestão democrática em questão. **Série-Estudos**, v. 25, n. 53, p. 95-111, 2020.

OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. O Processo de Materialização do Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (2014-2024): Formas de Cooperação Intergovernamentais. In: FERNANDES, Solange Jarcem; SILVA, Fabiany de Cássia Tavares; FERNANDES, Maria Dilméia Espíndola (Org.). **Pesquisas e Produção de Conhecimentos em História, Políticas, Educação: em comemoração aos 35 anos do Programa de Pós-Graduação em Educação**. 1. ed. Campo Grande: Editora UFMS, 2023, v. 1, p. 113-136.

OLIVEIRA, Cristiano Nascimento. **Corpo, gênero e sexualidade: acolhimento da comunidade LGBTQIA+ no ambiente escolar no CEEP ICEIA**. Orientador: Robério Augusto Leal Sacramento. 2022. 52 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Gênero, Diversidade e Direitos Humanos) – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, São Francisco do Conde, BA, 2022.

OYEWÙMÍ, Oyèrónké. **A reinvenção das mulheres: construção do sentido africano para os discursos ocidentais de gênero**. Tradução: Danusa Marques. Salvador: EDUFBA, 2021.

PARO, Vitor Henrique. Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 11-23, jul./dez. 2002. Disponível em: SciELO. Acesso em: 28 abril 2026.

PATTO, Maria Helena Souza. **Mutações do cativeiro**: escritos de psicologia e política. São Paulo: Hacker/EDUSP, 2000. p. 190.

PETRY, Daniella Frizon; Constantina Xavier Filha. **Sexualidades e relações de gênero nas práticas da gestão escolar nas escolas**: análise de artigos e dissertações brasileiras entre 2015-2022. Orientadora: Constantina Xavier Filha. 2023. 52 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2023.

PICOLO, Giovanna Souza. **Educação integral em sexualidade na escola**: concepções de professores/as e gestores/as da rede pública e privada de Ensino Médio. Orientadora: Profa. Dra. Célia Regina Rossi. 2024. 287 p. Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2024.

POUPART, Jean. **A entrevista de tipo qualitativo**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

PORCELLIS, Renata; KRAUSE, Kai. **Cuidado, este livro é frágil!** Manual da heteronormatividade. Ponta Grossa, Atena, 2024.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina**. In: LANDER, Edgardo (org.). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales – perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, 2000. p. 201-246. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/quijano.rtf>.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. LANDER, Edgardo. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: Clacso, 2005, p.107-130.

QUINTAS, José Manoel Richard. **Ponta Porã em Foco**. Revisão ortográfica: Prof.Msc Aparecido Lázaro Justianiano, Gráfica Editora Borba, 2006.

QUINTERO; Pablo; FIGUEIRA, Patrícia; ELIZALDE, Paz Concha. **Uma breve história dos estudos decoloniais**. São Paulo: MASP Afterall, 2019.

SÁ, Acíria Nazaré Leite; RODRIGUES, Saymon D’ Lucas Soares; SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ARRUDA, Mariana Oliveira. Problematizando os temas “homofobia” e “diversidade sexual” em uma escola de Ensino Médio na cidade de Pinheiro, Maranhão. **Revista Campo da História**, v. 10, n. 1, p. 01-20, 2025. DOI: 10.55906/rcdhv10n1-004.

SANTOS, Emerson Silva. **(Des)respeito à diversidade sexual e à identidade de gênero EM escolas de caruaru – PE**: A questão da LGBTfobia e os enfrentamentos e/ou silenciamentos da Gestão Escolar. Orientadora: Profa. Dra. Allene Carvalho Lage. 2018. 193 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2018.

SANTOS, Jeová Rodrigues dos; PRADO, Edna Cristina do. **Formação continuada e gestão escolar**: desafios para a construção da educação democrática. In: Edna Cristina do Prado (org.). Gestão escolar e formação de gestores: perspectivas, desafios e possibilidades. Maceió: EDUFAL, 2018. p. 145-160.

SANTOS, Maria do Carmo Gonçalves; FONSECA, Herbertt Lucas Arruda. Desagendamento,

gestão escolar e vidas trans: a construção da cultura organizacional da escola como meio de justiça social para estudantes transgêneros. Interterritórios – **Revista de Educação**, Caruaru, v. 10, n. 19, e262294, 2024. DOI: <https://doi.org/10.51359/2525-7668.2024.262294>.

SANTOS, Dayana B. C. dos; MOTTIN Karina V. “IDEOLOGIA DE GÊNERO”: a fabricação do termo e seus significados. InterMeio: **Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande, MS, v.26, ns.51 e 52, p.104-121, jan./dez. 2020.

SAVIANI, Dermeval. Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 69, p. 119–136, dez. 1999.

SCOTTA, Larissa; SILVA, Mozart Linhares da. Neoliberalismo conservador, discurso antigênero e educação: disputas no terreno dos valores. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 18, n. 42, p. 979-998, set./dez. 2024. Disponível em: 19 jan.2026
<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>.

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SCOTT, Joan. Gênero: ainda é uma categoria útil de análise? Albuquerque: **Revista de História**, v. 13, n. 26, jul. - dez. de 2021.

SEGATO, Rita Laura. **La crítica de la colonialidad en ocho ensayos**. Buenos Aires: Prometeo, 2014.

SEGATO, Rita L. **Crítica da colonialidade em oito ensaios**: e uma antropologia por demanda. Rio de Janeiro: Editora Bazar do Tempo, 2021.

SILVA, Jesualdo da. **Gênero e sexualidade no ambiente escolar**: concepções das diretoras frente a preconceitos e discriminações com estudantes LGBTT. Orientadora: Tânia Mara Cruz. 2015. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, SC, 2015.

SILVA, Filipe Antonio Ferreira da. **Consensos e dissensos sobre a diversidade sexual e LGBTFOBIA na escola**: quem fala, quem sofre, quem nega. Orientadora: Profa. Dra. Allene Carvalho Lage. 2019, 198p. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) - Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2019.

SILVA, Rosemary dos Santos Pereira. **Educação sexual como desafio à gestão escolar**: uma abordagem sob a perspectiva da educação popular. Orientadora: [nome da orientadora não identificado]. 2021. 54 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, 2021.

SILVA, Maria Sandra Soares da; PARREIRA, Verônica Teixeira; SANTOS, Andhréia Aparecida Gomes dos; CARVALHO, Grazielle Corrêa Ramos de; FRANÇA, Inajá Farias de. Gênero, identidade e diversidade na escola: desafios para uma educação inclusiva e antidiscriminatória. **A Missioneira**, Santo Ângelo, v. 26, n. 3, p. 77-86, 2024. DOI: <https://doi.org/10.46550/qbgxp882>.

SILVA, Rosilda Mantovani da. **Gênero(s) e sexualidade(s) nas normativas curriculares da**

Educação Infantil e seus reflexos no currículo da Rede Municipal de Ensino de Dourados/MS. Orientadora: Cássia Cristina Furlan. 2024. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2024.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação.** 2 ed. Rio de Janeiro Lamparina editora, 2007, p.117-138.

SODRÉ, Nelson Werneck. Oeste: **Ensaio sobre a grande propriedade pastoril.** Campo Grande: Governo do Mato Grosso do Sul, 2009. (Coleção Documentos para a História do Mato Grosso do Sul).

SOUZA, Ângelo Ricardo de. A natureza política da gestão escolar e as disputas pelo poder na escola. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 159-174, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000100009>.

SPRANDEL, Márcia Anita. **Brasileiros na fronteira: identidade e etnicidade em uma situação de contato.** Orientador: Peter Fry. 1992. 197 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1992.

TAKAKI, Nara H. Por uma autoetnografia/autocrítica reflexiva. **Interletras**. N.v. 8, n. 31, abril/setembro 2020. p. 1-20. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/341040512_Por_uma_autoetnografiaautocritica_reflexiva. Acesso em 22 de ago 2025.

TORRECILHA, Maria Lúcia. **A fronteira, as cidades e a linha.** Campo Grande: Editora Uniderp, 2004. 100 p.

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

VIANNA, Cláudia; BORTOLINI, Alexandre. Discurso antigênero e agendas feministas e LGBT nos planos estaduais de educação: tensões e disputas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, e221756, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046221756>. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/171756>. Acesso em: 7 out. 2025.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, Estado, sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 237-262, 2009.

WALSH, Catherine. “Otros” saberes, “otras” críticas: reflexiones sobre las políticas y prácticas de la filosofía y la decolonialidad en la “otra” América. Transmodernity: **Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World**, v. 1, n. 3, p. 11–27, 2012. Disponível em: <https://escholarship.org/uc/item/6qd721cp> . Acesso em: 5 out. 2025.

WALSH, Catherine. *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. **Tomo I**. Quito: Ediciones Abya Yala, 2013.

WELLER, Wivian; ZARDO, Sinara Pollom. Entrevista narrativa com especialistas: aportes metodológicos e exemplificação. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 131-143, jul./dez. 2013.

ZOCCA, Adriana Rodrigues. **A educação sexual e suas entrelinhas nas concepções dos gestores**. Orientador Prof. Dr. Paulo Rennes Marçal Ribeiro. 2015. 80 p. Dissertação (Mestrado em Educação Sexual) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, 2015.

FONTES DOCUMENTAIS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 12 ago. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 12 ago. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014–2024 e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 12 ago. 2025.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Substitutivo ao Projeto de Lei nº 7.180, de 2014**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2014. Disponível em: [Substitutivo ao PL 7.180/2014](#). Acesso em: 20 janeiro 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1, de 19 de janeiro de 2018**. Define o uso do nome social de travestis e transexuais nos registros escolares da educação básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 8, 22 jan. 2018. Disponível em: Resolução CNE nº 1/2018 – MEC. Acesso em: 20 janeiro 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: BNCC – Ministério da Educação. Acesso em: 7 ago. 2025.

IBGE. **Censo Brasileiro de 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ms/ponta-pora.html>. Acesso em: 10 nov. 2024.

MATO GROSSO DO SUL. **Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (2014–2024)**. Lei nº 4.621, de 22 de dezembro de 2014. Campo Grande, MS: Governo do Estado, 2014. <https://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2015/05/pee-ms-2014.pdf>. Acesso em: 5 out. 2025.

MATO GROSSO DO SUL. **Lei nº 4.696, de 13 de julho de 2015**. Dá nova redação ao art. 13, ao caput e ao inciso I do art. 14 e ao inciso III do art. 16, todos da Lei nº 3.244, de 6 de julho de 2006; dá nova redação aos arts. 5º e 6º e acrescenta o art. 5º-A à Lei nº 3.479, de 20

de dezembro de 2007. Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, n. 8.961, p. 1–2, 14 jul. 2015. Disponível em: <https://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/secoge/govato.nsf/448b683bce4ca84704256c0b00651e9d/b91bd9dc0b382e4504257e82004623c1?OpenDocument>. Acesso em: 4 out. 2025.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução/SED n. 3.441, de 2018**. Institui o Programa Cultura, Arte e Paz no âmbito da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Campo Grande: SED/MS, 2018.

MATO GROSSO DO SUL. **Lei nº 5.466, de 18 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre a gestão democrática do ensino e aprendizagem, sobre o processo de seleção dos dirigentes escolares e dos membros do Colegiado Escolar, no âmbito da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências. Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, n. 10.054, p. 7–15, 19 dez. 2019. Disponível em: <https://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/secoge/govato.nsf/448b683bce4ca84704256c0b00651e9d/df25c1980cde3278042584d5004625a7?OpenDocument>. Acesso em: 4 out. 2025.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. Manual de orientações para os diretores da rede. Campo Grande: SED/MS, 2020. Disponível em: SED/MS – Manual de orientações para os diretores da rede. Acesso em: 4 out. 2025.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução/SED nº 4.166, de 8 de março de 2023**. Aprova o Regimento Escolar da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, n. 11.097, p. 38–67, 9 mar. 2023. Republicada no Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, n. 11.105, p. 9–38, 17 mar. 2023.

MATO GROSSO DO SUL. **Lei nº 6.113, de 28 de setembro de 2023**. Altera a redação e acrescenta dispositivos à Lei nº 5.466, de 18 de dezembro de 2019, que dispõe sobre a gestão democrática do ensino e aprendizagem, sobre o processo de seleção dos dirigentes escolares e dos membros do Colegiado Escolar, no âmbito da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências. Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, n. 11.282, p. 2–3, 29 set. 2023. Disponível em: <https://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/secoge/govato.nsf/448b683bce4ca84704256c0b00651e9d/ba315b1114f4305c04258a39004226ee?OpenDocument>. Acesso em: 4 out. 2025.

MATO GROSSO DO SUL. **Lei nº 6.359, de 9 de dezembro de 2024**. Prorroga, para até 31 de dezembro de 2025, o prazo de vigência do Plano Estadual de Educação, aprovado pela Lei nº 4.621, de 22 de dezembro de 2014. Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, n. 11.689, p. 2, 10 dez. 2024. Disponível em: <https://www.tjms.jus.br/legislacao/visualizar.php?lei=29755>. Acesso em: 5 out. 2025.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes pedagógicas para o ano escolar de 2025**. Campo Grande, MS: SED, 2025. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1N88dcv8SOvl7ir9qt-Vzr3izxFt5T5hX/view?usp=sharing>. Acesso em: 5 out. 2025.

APÊNDICE A

O presente estado do conhecimento tem como objetivo mapear e analisar produções acadêmicas que articulam gestão escolar, gênero e sexualidade, buscando compreender como essas discussões vêm sendo produzidas no campo educacional.

Mais do que um levantamento descritivo, este movimento analítico permite identificar tendências, recorrências, silenciamentos e lacunas, evidenciando disputas de sentidos em torno dessas temáticas no contexto da escola pública.

O levantamento bibliográfico foi realizado nas bases CAPES, Google Acadêmico, BDTD e SciELO, a partir dos descritores (“diretor escolar” OR “gestor escolar”) AND (“gênero” OR “sexualidade”), considerando produções publicadas entre 2015 e 2025.

O mapeamento possibilitou a construção de um panorama acerca do trabalho da gestão escolar frente às questões de gênero e sexualidade no contexto educacional brasileiro, evidenciando avanços e lacunas no campo investigado.

Na base CAPES, a busca inicial retornou mais de 23 mil trabalhos, posteriormente filtrados por área, recorte temporal e pertinência temática, resultando em 59 títulos. Desses, apenas três apresentaram aderência direta aos objetivos da pesquisa, evidenciando a escassez de estudos voltados especificamente à interface entre gestão escolar, gênero e sexualidade.

As produções selecionadas abordam, sobretudo, percepções de gestores/as e docentes, além de desafios e limites das políticas educacionais relacionadas à diversidade sexual e de gênero.

DISSERTAÇÕES - CAPES					
Nº	TÍTULO	AUTORIA	ORIENTADOR	UNIVERSIDADE	ANO
1.	Políticas educacionais para diversidade sexual e de gênero: limites e possibilidades para a promoção da equidade social	Caroline Fabiane Candeloni	Prof. Dr. Jorge Luiz da Cunha	Universidade Federal de Santa Maria	2017
2.	Educação sexual nos documentos curriculares e nas perspectivas de uma secretaria municipal de educação e dos sujeitos da escola	Francimeiry Santos Carvalho	Profa. Dra. Cláudia Valentina Assumpção Galian	Universidade de São Paulo	2021
3.	A percepção dos profissionais de educação sobre a temática de gênero e sexualidade nas práticas de ensino em uma escola da estadual na cidade de Campo Grande/MS	Amanda de Siqueira Marques	Prof. Dr. Heitor Queiroz de Medeiros	Universidade Católica Dom Bosco	2023

Fonte: Autora (2026).

O levantamento no Google Acadêmico apresentou maior abrangência, com mais de 10 mil resultados iniciais, refinados até 19 trabalhos (5 dissertações e 14 artigos) diretamente

relacionados à temática. Predominam produções publicadas a partir de 2020, indicando a intensificação recente do debate.

As pesquisas abordam questões curriculares, formação docente e a prática da gestão escolar diante de pressões conservadoras, como a BNCC e o movimento Escola Sem Partido.

DISSERTAÇÕES – GOOGLE ACADÊMICO					
Nº	TÍTULO	AUTORIA	ORIENTADOR	UNIVERSIDADE	ANO
1.	Educação Sexual na Escola: perspectiva da gestão	Aurélia Garcia Gomes	Profa. Dra. Maria Jose de Oliveira Lima	Faculdade de Ciências Humanas e Sociais - UNESP	2020
2.	A atuação de gestoras/es escolares da Rede Municipal de Ensino de Campinas na produção de currículos de gênero	Alan Isaac Mendes Caballero	Prof. Dr. Antonio Carlos Dias Júnior	Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação - UNICAMP	2020
3.	Formação continuada de educadores(as) relacionada a educação em direitos humanos e gênero: percepção da equipe gestora de uma escola municipal de tempo integral do município de Marília/SP	Luceli Aparecida Callé	Profa. Dra. Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo	Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia - UNESP	2020
4.	Educação sexual como desafio à gestão escolar: uma abordagem sob a perspectiva da Educação Popular	Rosemary dos Santos Pereira Silva	Prof. Dr. Marcos Angelus Miranda Alcantara	TCC Curso de Licenciatura em Pedagogia - UFPB	2021
5.	Reestruturação do currículo, percurso docente e gestão escolar: o tripé da Educação Sexual	Eliane Compri de Azevedo Mattos	Profa. Dra. Débora Raquel da Costa Milani	Pós Graduação em Educação Sexual da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara.	2024

Fonte: Autora (2026).

PUBLICAÇÕES EM REVISTAS/PERIÓDICOS – GOOGLE ACADÊMICO				
Nº	TÍTULO	AUTORIA	REVISTA	ANO
1.	Gestão da diversidade no cotidiano escolar	Milena Marcintha Alves Braz Antonia Ieda de Souza Prado	Brazilian Journal of Development	2020
2.	O enfrentamento da homofobia à luz da gestão escolar	Ramon Roberto de Jesus Barroso Thais Silva Trindade das Mercês	Revista Educação & Linguagem	2020
3.	Sexualidade na escola: perspectiva de gestores de instituições públicas de Natal/RN	Crislane Barbosa de Azevedo	Revista Pedagógica	2020
4.	Corpo, gênero e sexualidade: acolhimento da comunidade LGBTQIA+ no ambiente escolar no CEEP ICEIA	Cristiano Nascimento Oliveira	TCC – Especialização em Gênero, Diversidade e Direitos Humanos (UNILAB)	2022
5.	Gestão democrática na abordagem das questões de gênero	Lucas Pinheiro Tenório Farias Virna Ferreira de Mesquita	Revista Ensino em Perspectivas (UECE)	2022
6.	Sexualidades e relações de gênero nas práticas da gestão escolar nas escolas	Daniella Frizon Petry Constantina Xavier Filha	Faculdade de Educação – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS)	2023
7.	Gênero e sexualidade no cotidiano escolar	Giovanna Gallinari Franco Nayara Carolino Miranda Wesley Piante Chotolli	Revista GESTO-DEBATE	2023
8.	Desagendamento, gestão escolar e	Maria do Carmo Gonçalo Santos	Revista Territórios	2024

	vidas trans	Herbertt Lucas Arruda Fonseca		
9.	Narrativas de gestores escolares: abordagens e desafios	Rivison Soares de Souza Lima	Revista Sociedade Científica	2024
10.	Tecnologias morais e os currículos de gênero em escolas de Campinas	Alan Isaac Mendes Caballero Antonio Carlos Dias Júnior	Jornal de Políticas Educacionais	2024
11.	Gênero, identidade e diversidade na escola	Maria Sandra Soares da Silva Verônica Teixeira Parreira Andhréia Aparecida Gomes dos Santos Grazielle Ramos de Carvalho Inajá Farias de França	Revista Missioneira	2024
12.	Educação Sexual: percepções entre gestoras educacionais	Jairo Barduni Filho Carina Siqueira da Silva	Revista Educação, Cultura e Diversidade	2024
13.	Uma agenda em construção: revisão integrativa da produção acadêmica	Osmar Arruda Garcia Joyce Mary Adam	SciELO Preprints – UNESP (Rio Claro/SP)	2025
14.	Problematizando os temas ‘homofobia’ e ‘diversidade sexual’ em uma escola de Ensino Médio	Acíria Nazaré Leite Sá Saymon D’ Lucas Soares Rodrigues Jackson Ronie Sá-Silva Mariana Oliveira Arruda	Revista Campo da História	2025

Fonte: Autora (2026).

Na BDTD, o levantamento partiu de 734 produções, das quais apenas oito se mostraram compatíveis com os objetivos da pesquisa.

Distribuídos em diferentes estados, esses estudos evidenciam dificuldades enfrentadas por gestores/as na abordagem crítica e inclusiva das questões de gênero e sexualidade, revelando limites formativos e institucionais ainda presentes.

DISSERTAÇÕES – BDTD					
Nº	Título	Autoria	Orientador	Universidade	Ano
1.	A Educação Sexual e Suas Entrelinhas nas Concepções dos Gestores.	ZOCCA, Adriana Rodrigues.	Prof. Dr. Paulo Rennes Marçal Ribeiro	Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara.	2015
2.	Gênero e Sexualidade no Ambiente Escolar: Concepções das Diretoras Frente a Preconceitos e Discriminações com Estudantes LGBT.	SILVA, Jesualdo da.	Profa. Dra. Tânia Mara Cruz	Universidade do Sul de Santa Catarina UNISUL.	2015
3.	Gestor escolar: sua influência na construção do projeto político pedagógico no que tange a educação sexual.	BULZONI, Ana Maura Martins Castelli	Profa. Dra. Andreza Marques de Castro Leão.	Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara.	2017
4.	Direitos Humanos nas Políticas Públicas Educacionais: As falas da gestão sobre gênero e sexualidade.	ALVES, Jozimara Assunção Camilo.	Profa. Dra. Célia Regina Rossi.	Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Campus Araraquara.	2018

5.	(Des)respeito à diversidade sexual e à identidade de gênero em escolas de caruaru – PE: A questão da LGBTfobia e os enfrentamentos e/ou silenciamentos da Gestão Escolar.	SANTOS, Emerson Silva	Profa. Dra. Allene Carvalho Lage.	Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru.	2018
6.	Consensos e Dissensos sobre a Diversidade Sexual e LGBTfobia na Escola: quem fala, quem sofre, quem nega.	SILVA, Filipe Antonio Ferreira da	Profa. Dra. Allene Carvalho Lage. 2019	Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru.	2019
7.	O (re)conhecimento dos direitos dos adolescentes LGBTQIA+ na escola.	GOMES, Adriana Marcial Ramos.	Profa. Dra. Maria de Fátima Lobato Tavares.	Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro.	2022
8.	Educação Integral em Sexualidade na Escola: concepções de professores/as e gestores/as da rede pública e privada de Ensino Médio	PICOLO, Giovanna Souza.	Profa. Dra. Célia Regina Rossi.	Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2024.	2024

Fonte: Autora (2026).

A plataforma SciELO possibilitou mapear uma produção teórica e empírica expressiva; contudo, a maioria dos estudos dialoga apenas parcialmente com os objetivos desta pesquisa.

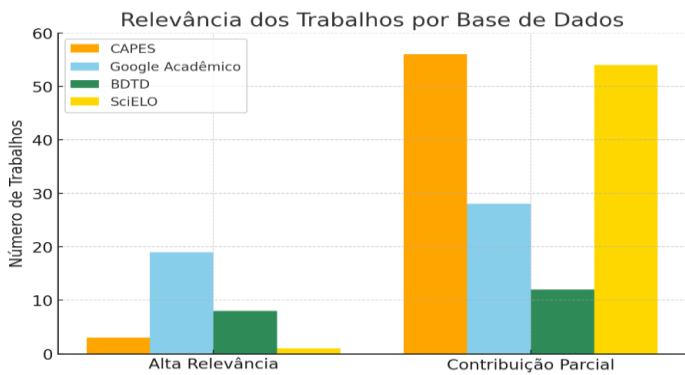
Dos 686 trabalhos identificados, 55 foram selecionados para análise, e apenas um artigo apresentou aderência direta à proposta, ao discutir os desafios políticos e práticos da inserção da educação em sexualidade nas escolas.

PUBLICAÇÕES EM REVISTAS/PERIÓDICOS – SCIELO				
Nº	TÍTULO	AUTORIA	REVISTA	ANO
1.	Educação em Sexualidade: desafios políticos e práticos para a escola.	Thais Gava Wilza Vieira Villela	Sexualidad, Salud y Sociedad – Revista Latinoamericana,	2016

Fonte: Autora (2026).

A Figura abaixo apresenta a distribuição dos trabalhos por tipo de contribuição em cada base, permitindo comparar produções de aderência direta e parcial aos objetivos da pesquisa.

Distribuição dos trabalhos por tipo de contribuição e base



Fonte: Autora (2026).

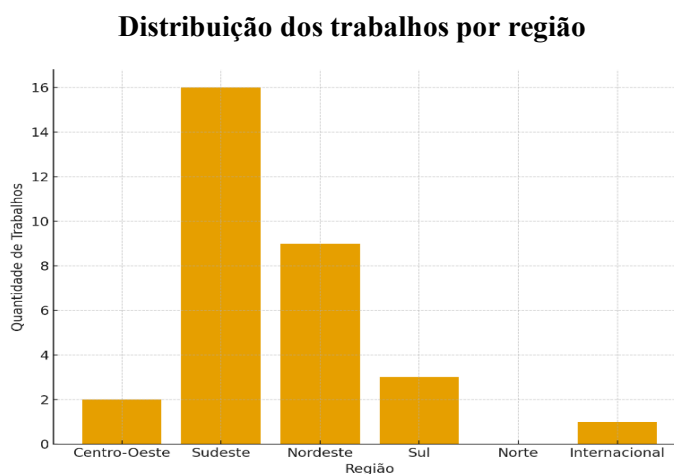
Os demais estudos, embora relevantes como aporte teórico, concentram-se em análises curriculares, discursos docentes e contextos macro, atribuindo pouca centralidade à gestão escolar.

Esse predomínio de abordagens indiretas evidencia tanto a amplitude das produções sobre gênero e sexualidade quanto a escassez de pesquisas voltadas especificamente ao papel das/os gestoras/es escolares.

A integração dos resultados demonstra que, apesar da ampla produção sobre gênero e sexualidade no campo educacional, ainda são limitados os estudos que analisam diretamente o trabalho da gestão escolar.

Enquanto CAPES e BDTD concentram pesquisas de caráter mais empírico, o Google Acadêmico reúne produções mais recentes e diversificadas, e a SciELO contribui com maior densidade teórica, embora com baixa centralidade na gestão.

A Figura abaixo apresenta a distribuição regional dessas produções.



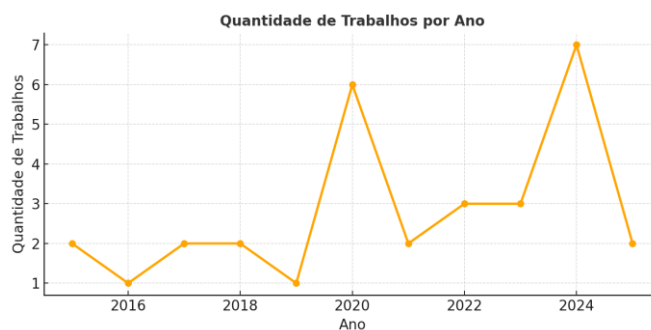
Fonte: Autora (2026).

Em termos regionais, observa-se concentração de estudos nas regiões Sudeste, Nordeste e Sul, especialmente em São Paulo, enquanto o Norte apresenta lacunas e o Centro-Oeste ainda possui participação reduzida, além da presença de produções internacionais.

Esse cenário evidencia o interesse emergente por contextos periféricos e fronteiriços. Observa-se, ainda, o crescimento das produções a partir de 2015, com fortalecimento de abordagens críticas, da gestão democrática e de práticas de resistência.

A Figura abaixo apresenta a distribuição temporal das produções no período analisado.

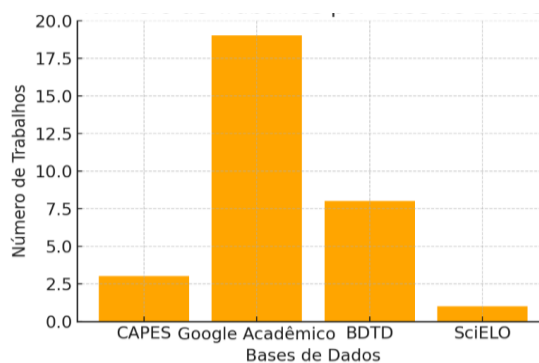
Distribuição temporal 2015 – 2025



Fonte: Autora (2026).

A produção acadêmica analisada entre 2015 e 2025 totaliza 31 trabalhos e apresenta variações ao longo do período, evidenciando movimentos de crescimento e retração nas agendas de pesquisa sobre a temática. A Figura abaixo representa a quantidade de trabalhos selecionados por base.

Número de pesquisas selecionadas por base de dados



Fonte: Autora (2026).

Entre 2015 e 2019, a produção apresentou baixa incidência e distribuição irregular. A partir de 2020, observa-se crescimento mais expressivo das pesquisas, indicando maior visibilidade acadêmica das discussões sobre gestão escolar, gênero e sexualidade.

Entre 2021 e 2023, a produção mantém-se relativamente estável, enquanto 2024 concentra o maior número de publicações, com sete trabalhos. Em 2025, observa-se leve redução, possivelmente relacionada à atualização dos bancos de dados.

De modo geral, o período evidencia a ampliação do interesse acadêmico pela temática, especialmente a partir de 2020, indicando o fortalecimento das discussões sobre gênero e sexualidade no campo da gestão escolar.

Os estudos analisados evidenciam gestores/as como agentes políticos que disputam sentidos e produzem resistências no cotidiano escolar, embora atravessados por fragilidades conceituais e lacunas formativas.

Predominam abordagens qualitativas, especialmente entrevistas e análises de discurso, que revelam preconceitos naturalizados, silenciamentos institucionais e ausência de práticas pedagógicas sistematizadas.

Os resultados também evidenciam fragilidades formativas, distanciamentos entre políticas e práticas e a necessidade de maior apoio às escolas e aos profissionais da educação.

Nesse sentido, o estado do conhecimento evidencia que, embora haja avanços nas discussões sobre gênero e sexualidade no campo educacional, ainda persistem lacunas quanto ao papel da gestão escolar na mobilização dessas pautas.

Tal constatação reforça a relevância desta pesquisa, voltada à compreensão dessas questões no cotidiano da gestão escolar em contexto de fronteira.

APÊNDICE B**PARECER CONSUBSTANCIADO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: GESTÃO ESCOLAR, GÊNERO E SEXUALIDADE: ENTRE AS FORMAS DE ATUAÇÃO E OS DOCUMENTOS NORMATIVOS OFICIAIS NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE PONTA PORÃ – MS

Pesquisador: SILVANA MORAES DA SILVA EGUTI

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 86225425.0.0000.5160

Instituição Proponente: Faculdade de Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.439.454

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

DOURADOS, 13 de março de 2025

Assinado por:
Leonardo Ribeiro Martins
(Coordenador(a))

APÊNDICE C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidada/o a participar da pesquisa intitulada **“Gestão escolar, gênero e sexualidade: entre as formas de atuação e os documentos normativos oficiais nas escolas estaduais de Ponta Porã – MS”** desenvolvida sob responsabilidade da professora Silvana Moraes da Silva Eguti, mestranda da Faculdade de Educação – Universidade Federal da Grande Dourados.

O objetivo da pesquisa é analisar a atuação das/os gestoras/es escolares das escolas estaduais de Ponta Porã – MS quanto às questões de gênero e sexualidade. Para isto a sua participação é muito importante. Caso você participe da pesquisa, as ações serão realizadas a partir dos instrumentos de pesquisas destacados no projeto, como questionários e entrevistas agendados com antecedência para sua participação.

Informamos que poderão ocorrer possíveis desconfortos em virtude do tema a ser abordado, que pode ser apreendido com receio e sensibilidade, mas o abordaremos de maneira respeitosa a sua opinião, não insistindo e nem mesmo direcionando e/ou forçando suas respostas. Qualquer dúvida e/ou desconforto poderá ser mencionado ao longo da pesquisa e mesmo a desistência em participar da mesma. Além disso, os mesmos poderão ser minimizados sendo conduzidos em ambiente adequado, garantindo o direito de buscar ressarcimento e indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

Os benefícios esperados são: Contribuir para a formulação de propostas pedagógicas que possam subsidiar a atuação docente com vistas a melhoria da atuação profissional, visando o respeito e a valorização das diferenças e diversidades no contexto escolar.

Os riscos da pesquisa envolvem questões de cunho psicológico, sobretudo quando se questionam crenças e valores pré-concebidos. Também consideramos pertinente observar que a pesquisa pode possibilitar questionamentos internos de aprendizagens culturais, de aspectos sociais e de criação familiar. Nesse sentido, a pesquisadora está à disposição para responder à questionamentos e prestar assistência em caso de danos imateriais decorrentes da pesquisa, assim como não há obrigatoriedade de participação na pesquisa caso se sinta desconfortável.

Dado o caráter dialógico da pesquisa, todas as informações colhidas estarão sendo socializadas ao longo dos encontros, para que as/os participantes se sintam à vontade para deixar de participar da pesquisa e/ou contribuir de outro modo.

Caso você tenha mais dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos (CEP) da UFGD, cujo endereço consta neste documento. O Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEP), da Fundação Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) é um colegiado interdisciplinar e independente, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. O CEP tem por finalidade fazer cumprir os aspectos éticos de pesquisa envolvendo seres humanos, em observância ao item VII. 02, da Resolução N. 466/12, do Conselho Nacional de Saúde (CNS) e demais diretrizes e normas regulamentadoras vigentes (Resoluções CNS nº 240/97, nº 370/07, 510/16 e Norma Operacional nº 001/2013/CNS).

Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa e solicitar que lhe devolvam o termo de consentimento livre e esclarecido assinado.

Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade, sendo que caso seja autorizada gravação da entrevista e/ou grupo focal, após sua coleta e análise, a mesma será destruída (deletada) de qualquer meio de gravação.

As despesas necessárias para a realização da pesquisa não são de sua responsabilidade e pela sua participação no estudo você não receberá qualquer valor em dinheiro.

Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código, tendo assegurado suas garantias de indenização e ressarcimentos diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa conforme previsto na Resolução No 466/12.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente

preenchida e assinada entregue a você. Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você, como sujeito ou responsável pelo sujeito de pesquisa) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu, _____, sob RG _____, domiciliada/o na Rua _____, Cidade _____, li esse termo de consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo. Declaro que fui devidamente esclarecida/o quanto aos riscos e benefícios da pesquisa e compreendo que sou livre pra interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão. Assim, concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pela Profª. Mestranda Silvana Moraes da Silva Eguti.

Assinatura Local: _____ Data: __/__/____

Eu, Silvana Moraes da Silva Eguti, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra nominado.

Assinatura da pesquisadora Data: __/__/____

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com as pesquisadoras, conforme os endereços abaixo:

Nome: Silvana Moraes da Silva Eguti

Endereço: Faculdade de Educação- Unidade 2 da UFGD, Rodovia Dourados - Itahum, Km 12

Telefone: (67)3410-2118

E-mail: annamoraes2@hotmail.com

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP), no endereço abaixo:

Rua João Rosa Góes, 1761 – Vila Progresso, Dourados – MS. CEP 79825-070

Telefone: (67)3410-2853

E-mail: cep@ufgd.edu.br

APÊNDICE D

ROTEIRO DE ENTREVISTA GESTORAS/ES

- 1) A escola possui políticas ou diretrizes específicas sobre diversidade de gênero e sexualidade? Se sim, como elas são implementadas no dia a dia escolar?
- 2) Quais medidas e/ou instrumentos a gestão adota para garantir que estudantes LGBTQIA+ se sintam seguros e respeitados no ambiente escolar?
- 3) Qual é o protocolo da escola para lidar com casos de discriminação, bullying ou assédio relacionados a gênero e sexualidade?
- 4) Há exemplos de situações desafiadoras que foram superadas com sucesso nesse contexto? O que a escola aprendeu com essas experiências?
- 5) Há alguma parceria com organizações ou profissionais externos para tratar desses temas na escola?
- 6) Como a escola envolve as famílias na discussão de temas relacionados à diversidade de gênero e sexualidade?
- 7) Quais são as principais resistências ou desafios enfrentados ao abordar esses temas na unidade escolar? Como a gestão os enfrenta?
- 8) Há casos em que estudantes expressam identidades de gênero ou orientações sexuais que desafiem normas tradicionais? Como essas manifestações acontecem?
- 9) De que maneira os alunos lidam com questões de gênero e sexualidade entre si? Há diálogo, respeito ou conflitos frequentes?
- 10) Como temas relacionados a gênero e sexualidade são abordados no currículo escolar? Existem disciplinas ou projetos específicos para trabalhar essas questões? Há momentos em que as manifestações de gênero e sexualidade se tornam tema de atividades ou discussões pedagógicas? Como isso acontece?
- 11) Os professores recebem formação continuada para tratar de temas como diversidade de gênero e sexualidade em sala de aula? A escola oferece formação ou suporte aos educadores para lidar com essas manifestações de forma acolhedora e educativa?
- 12) Quais estratégias os professores e gestores utilizam quando surgem conflitos relacionados a gênero ou sexualidade entre os estudantes?
- 13) Quais são os próximos passos ou planos da escola para avançar na inclusão e no respeito à diversidade de gênero e sexualidade?
- 14) Como a escola organiza o registro de situações de discriminação? Existem procedimentos ou canais específicos para essas notificações?
- 15) Como você percebe a participação da APM, do Colegiado Escolar e do Grêmio Estudantil na gestão da escola? De que forma essa participação acontece no cotidiano?