

PAULO AFONSO DO PRADO



**TRANSIÇÃO**  
**DA ESCOLA**  
**~~EXCLUDENTE~~**



**PAULO AFONSO DO PRADO**

***TRANSIÇÃO DA ESCOLA EXCLUDENTE***

**SANTO ANTÔNIO DE PÁDUA, 2022**

**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE – UFF**  
**INSTITUTO DO NOROESTE FLUMINENSE DE EDUCAÇÃO SUPERIOR – INFES**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO – PPGE<sub>n</sub>**

**PAULO AFONSO DO PRADO**

***TRANSIÇÃO DA ESCOLA EXCLUDENTE***

Texto referente à pesquisa realizada como  
requisito para obtenção do título de mestre  
em Ensino.

**ORIENTADORA:**

**PROF<sup>a</sup> DR<sup>a</sup> FERNANDA FOCHI NOGUEIRA INSFRAN**

**SANTO ANTÔNIO DE PÁDUA, 2022**

Ficha catalográfica automática - SDC/BINF  
Gerada com informações fornecidas pelo autor

P896t Prado, Paulo Afonso do  
Transição da escola excludente / Paulo Afonso do Prado ;  
Fernanda Fochi Nogueira Insfran, orientadora. Santo Antônio  
de Pádua, 2022.  
187 f. : il.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal Fluminense,  
Santo Antônio de Pádua, 2022.

DOI: <http://dx.doi.org/10.22409/PPGEn.2022.m.04350552910>

1. Educação. 2. Pedagogia dissidente. 3. Transgeneridades.  
4. Desobediência pedagógica. 5. Produção intelectual. I.  
Insfran, Fernanda Fochi Nogueira, orientadora. II.  
Universidade Federal Fluminense. Instituto do Noroeste  
Fluminense de Educação Superior. III. Título.

CDD -

Bibliotecário responsável: Debora do Nascimento - CRB7/6368

---

## LISTA DE SIGLAS

---

<b>AAGE</b>	Agente de Acompanhamento da Gestão Escolar
<b>ABGLT</b>	Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos
<b>ALERJ</b>	Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro
<b>ANTRA</b>	Associação Nacional de Travestis e Transexuais
<b>BBB</b>	Big Brother Brasil
<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>CC/E</b>	Código de Conduta/Ética
<b>CE</b>	Constituição Estadual
<b>CEE</b>	Conselho Estadual de Educação
<b>CF</b>	Constituição Federal
<b>CFM</b>	Conselho Federal de Medicina
<b>CFP</b>	Conselho Federal de Psicologia
<b>CID</b>	Código Internacional de Doenças
<b>CIEP</b>	Centro Integrado de Educação Pública
<b>CLAM</b>	Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>DOERJ</b>	Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro
<b>ECA</b>	Estatuto da Criança e do Adolescente
<b>ENEM</b>	Exame Nacional do Ensino Médio
<b>GDE</b>	Gênero e Diversidade na Escola
<b>GGB</b>	Grupo Gay da Bahia
<b>GIDE</b>	Gestão Integrada da Escola
<b>IMS</b>	Instituto de Medicina Social
<b>INFES</b>	Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior
<b>IST</b>	Infecção Sexualmente Transmissível
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
<b>LEGESEX</b>	Laboratório de Estudos de Gênero, Educação e Sexualidades

<b>LGBTQIA+</b>	Lésbicas, gays, bissexuais, travestis/transgêneros, queer, intersexo, assexo e outras identidades e/ou sexualidades
<b>MEC</b>	Ministério da Educação e Cultura
<b>MTE</b>	Ministério do Trabalho e Emprego
<b>NEIPE</b>	Núcleo de estudos Interseccionais em Psicologia e Educação
<b>NUH</b>	Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania LGBTQIA+ da UFMG
<b>OAB</b>	Ordem dos Advogados do Brasil
<b>PCN</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>PEE</b>	Plano Estadual de Educação
<b>PPP</b>	Projeto Político Pedagógico
<b>RAF</b>	Responsável pelo Acompanhamento de Frequência
<b>RE</b>	Regimento Escolar
<b>SAEB</b>	Sistema de Avaliação da Educação Básica
<b>SECAD/MEC</b>	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação
<b>SEEDUC</b>	Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro
<b>SEPPIR/PR</b>	Secretaria Especial de Políticas Públicas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República
<b>SOMOS</b>	Grupo de Afirmação Homossexual
<b>SPM/PR</b>	Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres da Presidência da República
<b>SUS</b>	Sistema Único de Saúde
<b>TEA</b>	Transtorno do Espectro Autista
<b>TSE</b>	Tribunal Superior Eleitoral
<b>UAB</b>	Universidade Aberta do Brasil
<b>UERJ</b>	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
<b>UFF</b>	Universidade Federal Fluminense
<b>UFMG</b>	Universidade Federal de Minas Gerais
<b>UFPR</b>	Universidade Federal do Paraná
<b>UFRRJ</b>	Universidade Federal Rural do Estado do Rio de Janeiro
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

---

**UNICEF**

Fundo das Nações Unidas para a Infância

---

---

## ÍNDICE DE TABELAS

---

**Tabela nº 01**

**112**

Classificação das funções e os respectivos verbos e/ou adjetivos correlatos, como demonstração da prática de violência simbólica dentro da escola e da educação.

---

## ÍNDICE DE FIGURAS

---

<b>Figura nº01</b>	<b>53</b>
<i>Campanha Cuidar bem da saúde de cada um. Faz bem para todos. Faz bem para o Brasil.</i>	
<b>Figura nº 02</b>	<b>103</b>
Agradecimentos da Seeduc pela “participação” docente na discussão de competências e habilidades formadoras da matriz curricular do novo Ensino Médio.	
<b>Figura nº 03</b>	<b>120</b>
Fotografia do banner exposto no saguão do C. E. Jaime Queiroz de Souza expondo os elementos formadores do Pacto de Convivência, parte integrante do Código de Conduta/Ética da referida escola.	
<b>Figura nº 04</b>	<b>135</b>
Pergunta nº 19: Docentes participantes de formação continuada na área de gênero e sexualidade relatam as suas experiências.	
<b>Figura nº 05</b>	<b>137</b>
Pergunta nº 22: Os motivos que na opinião dos respondentes impedem a oferta para suporte didático.	
<b>Figura nº 06</b>	<b>167</b>
O que é tradicionalmente esperado de meninos e meninas.	

---

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

---

<b>Gráfico nº 01</b>	<b>126</b>
Pergunta nº 10 – Você conhece alguma pessoa trans?	
<b>Gráfico nº 02</b>	<b>126</b>
Pergunta nº 11 – Você conhece alguma pessoa travesti?	
<b>Gráfico nº 03</b>	<b>127</b>
Pergunta nº 12 – Tem ou já teve alunos trans ou travestis?	
<b>Gráfico nº 04</b>	<b>130</b>
Pergunta nº 15: Necessidade da realização de capacitações para orientar o trabalho docente acerca de gênero e sexualidade.	
<b>Gráfico nº 05</b>	<b>133</b>
Pergunta nº 17: Já participou de alguma capacitação sobre gênero e sexualidade?	
<b>Gráfico nº 06</b>	<b>134</b>
Pergunta nº 18: Quem promoveu a capacitação sobre gênero e sexualidade?	
<b>Gráfico nº 07</b>	<b>136</b>
Pergunta nº 20: Professores informam se já tiveram contato com material didático contemplando gênero e sexualidade.	
<b>Gráfico nº 08</b>	<b>137</b>
Pergunta nº 21: Sente falta de suporte didático e pedagógico dentro da escola sobre gênero e sexualidade, seja para oferta de capacitação, realização de projetos/eventos/oficinas e/ou oferta de material didático?	

---

## SUMÁRIO

---

AGRADECIMENTOS	11
RESUMO	12
ABSTRACT	12
INTRODUÇÃO	13
1. SER E EXISTIR: GÊNERO E SEXUALIDADE EM INTERSECÇÕES	21
2. TRANSPARECER PARA NÃO APAGAR	44
3. UMA PORTA PARA A RUA? DEPOIS DE APAGAR ALUNES TRANS, A ESCOLA OS JOGA NO MUNDO E OS COLOCA NA MARGEM	63
4. EDUCAÇÃO DISSIDENTE / PEDAGOGIA DELETÉRIA	82
4.1. DIRETRIZES ORGANIZACIONAIS DO SISTEMA DE ENSINO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO: FERRAMENTAS QUE VIABILIZAM A EDUCAÇÃO DISSIDENTE	83
4.2. O REGIMENTO ESCOLAR E A PROPOSTA PEDAGÓGICA SEGUNDO O CEE: UMA VIA PARA A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA ESCOLA NÃO UTILIZADA	90
4.3. O PPP: PRÁTICAS INSTITUÍDAS DE APAGAMENTO E DISSIDÊNCIA PEDAGÓGICA	91
4.4. O CURRÍCULO E SUAS ENTRELINHAS	100
4.5. O PPP DOS COLÉGIOS ESTADUAIS DO MUNICÍPIO DE ITAOCARA E A CONSTRUÇÃO DA PEDAGOGIA ESCOLAR DISSIDENTE	110
4.6. O REGIMENTO ESCOLAR E O FORTALECIMENTO DA PEDAGOGIA DISSIDENTE	121
5. COM A PALAVRA, OS PROFESSORES	126
6. SUBVERSÃO À LÓGICA PEDAGÓGICA HEGEMÔNICA	146
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS PARA UM (RE)COMEÇO	177
8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	180

---

## AGRADECIMENTOS

---

*Em memória de Paulo Cesar do Prado,  
(1.953 – 2.021).*

Esta pesquisa foi um sonho gestado a muitas mãos e dentro de muitos corações!

Por isso, meu agradecimento segue a direção do coração de meu pai, que mesmo não estando mais fisicamente ao meu lado, segue pulsando dentro de mim. A quem eu sempre desejei orgulhar e me esforcei para isso.

Não conseguimos conversar abertamente sobre minha sexualidade e isso sempre me fez acreditar que o estivesse agredindo. O fato é que agredia primeiro a mim, que cresci em uma sociedade que apontava pessoas como eu publicamente, para fazê-las sentir inferiores e erradas. Por isso, dentro de mim, acreditava que precisava compensar meu pai (e também a minha mãe) com o melhor de mim por ser gay.

Hoje sei que ele se orgulhou de mim e tem sido um alívio ir percebendo ao longo de minha caminhada, que isso não se deveu ao meu esforço para compensá-lo por ser quem eu sou. Por isso agradeço muito à ele, que em seus últimos dias de vida sempre me apresentava como o seu filho que era professor e que seguia na universidade, estudando!

Obrigado meu pai!

Agradeço a minha mãe, que desde cedo me mostrou o caminho das letras e da escola, me levando a me apaixonar por ela e nunca mais sair de lá! Resistindo ao espaço que não deseja pessoas LGBTQIA+ em seu seio. Agradeço à ela, que me incentivou a entrar em sala de aula como professor. Que com dificuldade comprava material para os meus estudos e posteriormente, meu primeiro computador para a sala de aula! Obrigado minha mãe!

Agradeço ao meu companheiro de vida, que há muito me mostra que a felicidade está amparada na liberdade e na certeza do amor! Agradeço por acreditar e incentivar cada passo dado dentro da universidade e dentro do trabalho. De quantas coisas abriu mão para que eu pudesse me dedicar à minha formação, desde a graduação até o mestrado! Obrigado pelo incentivo, pelo apoio e pela cooperação neste projeto! Obrigado Silmo, por estar sempre ao meu lado!

E agradeço à minha orientadora, diva master! Inspirado nela e por ela quero seguir rodeado por livros, textos e pesquisas! Obrigado por não me deixar esquecer que a ciência e a academia também são lugar para as bichas! Obrigado por ser a luz suave e afrontosa, que guiou minha trajetória para a realização desta pesquisa e também de meu sonho, o de realizar este mestrado! Obrigado pela parceria e pela mão amiga! Por estar sempre tão perto, mesmo quando uma pandemia nos afastou fisicamente! Obrigado pela condução nesta jornada e me fazer perceber que posso muitas coisas!

---

## RESUMO

---

Objetivando a análise dos mecanismos pelos quais a educação e a escola promovem a expulsão de pessoas trans deste importante momento da vida de qualquer pessoa, demonstro através do estudo de documentação oficial do estado do Rio de Janeiro, que não são as pessoas trans que podem ser vistas como dissidentes, pois essa percepção cabe à educação e à escola, que produzem o apagamento compulsório das transgeneridades. Realizo um estudo sobre o ordenamento social, que naturaliza, fortalece e reproduz a moral cisheteronormativa e a prática da necropolítica, que garante a marginalização e, sobretudo a patologização das identidades de gênero que fogem à norma da heterossexualidade. Por fim, exponho as possibilidades de construção de pedagogias desobedientes a partir da reconstrução do cotidiano e da percepção das tendências lgbtfóbicas que empurram pessoas trans para o campo dos estigmas e estereótipos caricatos e mortificadores daqueles que só desejam ser e ver a si mesmos com a naturalidade que as constituem como seres humanos.

**Palavras-chave:** educação, pedagogia dissidente, transgeneridades, desobediência pedagógica, violência.

---

## ABSTRACT

---

Aiming at analyzing the mechanisms by which education and school promote the expulsion of trans people from this important moment in anyone's life, I demonstrate through the study of official documentation from the state of Rio de Janeiro, that it is not trans people who can be seen as dissidents, as this perception belongs to education and the school, which produce the compulsory erasure of transgender people. I carry out a study on the social order, which naturalizes, strengthens and reproduces the cisheteronormative morals and the practice of necropolitics, which guarantees the marginalization and, above all, the pathologization of gender identities that escape the norm of heterosexuality. Finally, I expose the possibilities of building disobedient pedagogies based on the reconstruction of daily life and the perception of the LGBTphobic tendencies that push trans people into the field of stigmas and caricatured and mortifying stereotypes of those who only want to be and see themselves naturally that constitute them as human beings.

**Key words:** education, dissident pedagogy, transgender, pedagogical disobedience, violence.

---

## INTRODUÇÃO

---

Como professor da rede estadual de educação do Rio de Janeiro, atuando no Ensino Médio, na região noroeste, já há 13 anos, certo dia me vi frente a um alune<sup>1</sup> trans em início de transição. A partir desse momento, fui percebendo o quanto desconhecia as suas necessidades e o modo pelo qual o comportamento de colegas de turma, de professores, equipe pedagógica e diretiva, era essencialmente agressivo contra esse alune, pois, ao não saber como agir, acabávamos expressando uma necessidade de enquadrá-lo à norma que supúnhamos ser indispensável seguir. Me incluo neste grupo de pessoas, pois por mais que estivesse aberto para praticar a compreensão empática, não tinha grande dimensão da existência dessa violência silenciosa que é representada pela reprodução dos valores morais e cristão religiosos que estão inseridos nas práticas cotidianas da educação e da escola. O mais curioso talvez pareça a minha estranheza ao me dar conta disso, pois sendo eu uma pessoa LGBTQIA+, isto é, um homem gay, que cresceu em uma comunidade interiorana do Paraná, imersa no preconceito e no racismo, imaginava que facilmente identificaria potenciais situações e realidades de lgbtfobia. Mas não. Estava eu também me percebendo como um educador dissidente. Sim, eu enquanto professor, tinha uma postura dissidente, afinal, também acreditava que este alune precisava se adequar a determinadas condutas que julgava necessárias para a manutenção da ordem dentro do espaço de sala de aula.

Essa foi uma grande demonstração de que na realidade, a comunidade escolar por não saber lidar, por desconhecimento e por preconceito, deseja assujeitar toda e qualquer diferença à norma heterossexual para evitar a confrontação de suas ideias, crenças e posturas no contexto da sociabilidade e mudar a si mesmas, ao invés de exigir a mudança daqueles que expressam suas individualidades.

Perceber que estas atitudes tidas como naturais dentro da educação e da escola eram na verdade uma prática de violência contra esses alunes, me colocou atento ao que se passava dentro da escola com este alune, me fazendo ver que havia um interesse em promover a sua invisibilização, já que ele não desejava se assujeitar para estar ali, dentro da escola e ter uma vida comum, como qualquer outra pessoa. Foi então que comecei a

---

<sup>1</sup> Tentarei privilegiar, sempre que possível, o uso da linguagem neutra dentro do texto.

me dedicar a estudar as transgeneridades, ainda durante a minha segunda graduação, no curso de licenciatura em Pedagogia, pelo consórcio Cederj, na cidade onde resido e, posteriormente, trazer essa proposta de pesquisa para o programa de pós-graduação que agora finalizo.

Por isso, busco mostrar o processo de descobertas de um professor em desconstrução, que tenta entender um pouco o ser humano e suas subjetividades. Assim, trago para dentro desta pesquisa as possíveis nuances que a meu ver são responsáveis por naturalizar toda uma sorte de práticas há muito naturalizadas para dar um ar de normalidade aos processos de marginalização, apagamento das transgeneridades e sua posterior expulsão do sistema educacional.

E, para construir este estudo, dividi a sua estrutura entre a realização de uma pesquisa bibliográfica, documental e de campo, que, no primeiro capítulo, promove uma reflexão sobre a compreensão dos termos *gênero* e *sexualidade*, para dar início à construção dos caminhos que trouxeram a produção do preconceito a partir dos papéis sociais erguidos a partir da noção masculinizada e cisheterocentrada de sociedade, que atribui para a mulher e para as mulheridades a subalternidade.

No segundo capítulo, construo uma reflexão e conceituação sobre o que sejam as transgeneridades. E para isso, apresentarei a realidade da vida trans a partir do olhar do meu olhar sobre ela, o de um homem *cis* gay. Isso, para identificar as ações que caracterizam a transfobia, com vias à sua eliminação, já que somos o país que mais mata as transgeneridades no mundo.

Isso se justifica, porque grande parte dos estudos realizados até agora tem um viés patologizador, que reforçam a prática da violência e da cisheteronormatividade. Por isso, apresento neste capítulo exemplos destes estudos que tentam apontar causas para a existência da transgeneridade, em contraponto a práticas naturalizadas de reprodução do heteroterrorismo. Desse modo, refletir sobre tais estudos é reconhecer a existência da transfobia, que na lógica do estudo que realizo aqui neste trabalho, é uma forma de reconhecer a existência das transgeneridades, para naturalizá-las frente ao coletivo.

Isso ocorre a partir da reflexão sobre a importância dos estudos sobre gênero, da atuação dos movimentos feministas e transfeministas, utilizando para isso a potência dos

estudos promovidos pelas Epistemologias do Sul, destacando inicialmente a teórica Guacira Louro, que me auxilia a construção do capítulo três.

Nesta terceira parte da pesquisa, busco compreender o modo pelo qual as escolas brasileiras violentam crianças, adolescentes e jovens trans, produzindo exclusão social, evasão/expulsão escolar e negação de uma série de direitos em desdobramento. A partir dos estudos de Louro, a escola pode ser vista como uma instituição dissidente, isto é, o espaço que não pratica o propósito de sua existência, que é receber o ser humano de forma universal, para dentro de seus muros, promover a sua escolarização e desenvolvê-lo de forma integral, para que possa, ao voltar para a sociedade, exercer sua cidadania e estar em todos os espaços que deseja estar.

Nessa perspectiva, a escola precisa se reconfigurar para não mais agredir seus alunos, que por terem algum tipo de diferença/ subjetividade, passam a ser oprimidos para continuarem compartilhando do mesmo espaço que os demais, tudes e lides como *normais*, quando na realidade, também são diferentes. Pois, para um aluno trans, um aluno *cisgênero* lhe é diferente, mas nem por isso menor ou pior. Assim, este deve e precisa ser o olhar da comunidade escolar para com alunos trans. É por isso, que entendo a escola como uma instituição social dissidente. E é a isso que me dedico nesta pesquisa; a demonstrar quais são as práticas que a colocam neste lugar opressor e violento. “Ninguém é, afinal, essencialmente diferente, ninguém é essencialmente o outro; a diferença é sempre constituída a partir de um dado lugar que se toma como centro e como referência” (LOURO, 2011, p. 66).

Frente às políticas de apagamento das identidades trans praticadas pelo sistema educacional, desejo apontar para o caminho da *transição* pedagógica que pode ser praticada dentro da escola, a fim de fazer dela um espaço para todos.

É dado o momento de perceber que a performance dos indivíduos não pode ser mantida como alvo dos ataques agressivos feitos por instituições que por serem culturalmente construídas, podem passar por um processo de reforma, quando seus atores constituintes receberem as orientações adequadas e, também, passarem a ter contato com outras formas de pensamento. Assim, passaríamos todos a refletir acerca da ideia que fazemos sobre a natureza humana.

Afinal, se a educação é promotora de cidadania e formadora de cidadãos criticamente posicionados; com a análise das Diretrizes Organizacionais do Sistema de Ensino do Estado do Rio de Janeiro, que traz subsídios sobre a construção do Regimento Escolar, Códigos de Ética/Conduta, Projeto Político Pedagógico, dentre outros documentos importantes para a rotina do chão da escola, torna-se possível a premissa por mim defendida de que a escola fracassa na reforma de suas práticas em atenção às necessidades coletivas, que ao desconsiderar a mutabilidade do contexto social e da noção de cidadania, nega à uma série de grupos sociais/ minorias, seus direitos essenciais.

Assim, analisando a escola como instituição, a partir do capítulo quatro, em seis subcapítulos, faço a análise das rotinas escolares, destacando os elementos que funcionam como um mecanismo de afastamento das transgeridades de seu interior quando estas não estiverem dispostas a se sujeitarem ao modelo hegemônico. Analiso a ideia de escola que os documentos oficiais da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro apresentam e, a partir dela, a elaboração do Regimento Escolar, do Código de Conduta/Ética, que privilegia as performances das pessoas cisgênero e heterossexuais em suas dinâmicas de sociabilidade. A partir destes referenciais, analiso ainda o modo como o Projeto Político Pedagógico das escolas da rede tendem a viabilizar práticas pedagógicas dissidentes e projetos temáticos que dão visibilidade aos temas sensíveis à diversidade de modo estereotipado e marginal.

A escola como instituição, inserida na realidade dos binarismos<sup>2</sup> pode ser lida então como uma entidade dissidente e transfóbica? Partindo dessa premissa, a argumentação será construída com base no diálogo entre diferentes concepções de pensamento. Estabeleço uma comunicação entre autores estruturalistas, existencialistas e pós-estruturalistas<sup>3</sup> durante a fundamentação para explorar as possíveis análises que podem ser extraídas de dentro do sistema educacional. Dentre estes autores além de Gaucira Louro, estão Simone de Beauvoir, Raewin Connell, Achille Mbembe, Berenice

---

<sup>2</sup> Essa expressão faz referência à concepção há tempos difundida de que a existência humana é dividida entre dois possíveis gêneros: masculino e feminino. Estes, por sua vez, são constituídos biologicamente, isso quer dizer que a noção de gênero está associada ao sexo biológico. Assim, mulher/vagina; homem/pênis; não sendo possível a dissociação dos termos biológicos ao desenvolvimento das experiências sociais e das performances dos corpos. Em caso de contrariedade ao padrão hegemônico definido como eixo norteador da sociabilidade, haverá a aplicação da norma para o condicionamento de todos aqueles que estiverem fora do que é nomeado como “normal” (CONNELL, 2016).

<sup>3</sup> Estabeleço intencionalmente o diálogo entre estas diferentes concepções filosóficas, através dos autores que fundamentam a minha pesquisa, pois compreendo que suas análises colaboram com a construção da realidade violenta que dá o tom das práticas escolares dissidentes em vigor em nosso cotidiano.

Bento e autoras trans brasileiras: Jaqueline Gomes de Jesus, Luma de Andrade, Letícia Nascimento, Thiffany Odara e Megg Rayara.

Nesse aspecto a escola serve como o mecanismo impositivo das condutas balizadoras da performance social esperada/ exigida dos estudantes para que possam existir socialmente, mesmo que para isso, seja necessário apagar quem são.

Desse modo, se é fato que a escola se tornou um espaço democrático (o que não me parece), é paradoxal ainda ser necessário debater no campo pedagógico a inclusão e a integração, pois de acordo com as políticas educacionais e as intenções societárias, a escola seria um espaço aberto a todos. Contudo, pouco se avançou nesse sentido mesmo após muitas legislações, acordos, convenções que discutiram o modo pelo qual a escola lida com a diversidade e com as necessidades de seus alunos. Muitas vezes a postura das unidades escolares além de não atingir os objetivos aos quais se destinam, favorecem a segregação destas pessoas, que veem negado seu direito a educação e a prática da cidadania por conta da intolerância presente na dicotomia binária de gênero que a sociedade impõe sobre as pessoas. Para este estudo, interessam os casos dirigidos a questão do gênero, mais especificamente, as pessoas trans e a prática da transfobia, considerando que a sua prática também pressupõe a existência de lgbtfobia. Fala-se em certo/ errado, aprovado/ reprovado, capaz/ incapaz, entre outros; e justamente nessa relação de comparação entre as diferenças são estabelecidos os casos de dominação dentro dos grupos sociais expressos por casos de preconceito das mais variadas formas.

De acordo com pesquisas realizadas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, publicadas já em 2004 e disponibilizadas pelo Ministério da Educação em 2011, dentro do programa “Escola sem Homofobia”<sup>4</sup> (2004, *apud*. BRASIL, 2011), a maior parte dos casos de intolerância contra esta população não vem a conhecimento das autoridades escolares ou policiais e acabam sendo fortalecidas pelo pensamento coletivo da sociedade dentro dos discursos da heteronormatividade<sup>5</sup>. Foram analisadas 241 escolas em 14 capitais do nosso país,

---

<sup>4</sup> BRASIL. Ministério da Educação. *Caderno Escola Sem Homofobia*. 2011. Disponível em: <https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/bGjtqbyAxV88KSj5FGExAhHNjzPvYs2V8ZuQd3TMGj2hHeySJ6cuAr5ggyfw/escola-sem-homofobia-mec.pdf> Acesso em: 15 mai. 2022.

<sup>5</sup> Este termo representa a ideia de que os padrões de exercício da heterossexualidade sejam o fio condutor para a organização dos papéis sociais, das performances de gênero e das sexualidades considerados aceitos e “normais”. Este fato coloca como discordante, dissidente ou desviante, toda e qualquer forma de

descobriram que um quarto dos estudantes que foram entrevistados disseram não querer ter proximidade com colegas homossexuais. Nesse aspecto é de fundamental importância lembrar que desde de 1990, ou seja, há mais de 30 anos, a Organização Mundial da Saúde retirou da Classificação Internacional de Doenças (CID) a homossexualidade (VEIGA, 2020), realidade que no Brasil já havia sido proposta pelo Conselho Federal de Medicina em 1985 (BRASIL, 2010) e que a resolução nº 1/99 do Conselho Federal de Psicologia (CFP, 1999) recomenda posturas de atendimento aos pacientes dos psicólogos brasileiros a fim de não estimular o reconhecimento da homossexualidade como uma forma de doença, desvio de conduta ou transtorno sexual. Sem falar dos dispositivos presentes em nossa Constituição Federal (BRASIL, 1988) e do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) que estabelecem os princípios de igualdade de tratamento e de condições para todos e em especial para os menores de idade.

E falar em homossexualidade é talvez mais simples do que se discutir transexualidade, pois, conforme sugere o documento do antigo programa Escola sem Homofobia, para a maioria das pessoas essa condição seria um comportamento desviante passível de correção (BRASIL, 2011). Essa percepção dificulta sobremaneira a capacidade de compreensão e construção de relações empáticas com as pessoas trans, bem como de construir espaço para debate sobre esta realidade e a consequente elaboração de políticas públicas que visem a promoção de integração, dignidade e reconhecimento de cidadania.

Guacira Louro (2001) estabelece uma reflexão acerca do tema e traz a luz uma visão que destaca a sobreposição dos grupos sociais e afirma que as rivalidades entre eles são baseadas na construção de seus artefatos culturais, pois só é possível dizer que o *outro* é menos do que você quando o seu grupo produz algo que ele não pode produzir (mesmo que momentaneamente); desse modo, a autora nos questiona sobre a interpretação que fazemos sobre a intolerância e o preconceito, pois, sendo fruto dessa construção, eles representam a prática naturalizada do ordenamento social produzido pelas sociedades e/ou grupos sociais. Diferentes entre si, quando estiverem em contato tornarão evidentes as diferenças, que serão hierarquizadas conforme as relações de poder que forem estabelecidas entre estas sociedades e/ou grupos. A autora justificaria assim a necessidade

---

expressão e/ou de apresentação/representação àqueles que não estiverem enquadrados nesta realidade (CONNELL, 2015).

da discussão acerca de conceitos anteriores a transfobia por exemplo, ou às pedagogias adotadas em sala de aula para trabalhar a questão e integrar as pessoas trans no contexto escolar. Porque fica evidente que a discriminação às pessoas trans é um desdobramento de outras formas de preconceito e, ao observarmos a estrutura sexista de nossa sociedade e de nossa formação patriarcal conseguiremos perceber a problemática das questões de gênero que envolvem a organização e distribuição dos papéis sociais exercidos pelos indivíduos.

É importante que se pense na questão do gênero, pois ela se arrasta na sociedade brasileira desde os primórdios de nossa colonização. Hoje as mentalidades esboçam algumas mudanças que ainda não dão conta de resolver séculos de distorções e novos conflitos, mas aqui interessa saber o modo pelo qual os brasileiros percebem o limite da existência dos gêneros, exercem seus papéis e orientam suas posturas a partir dos mesmos; para que possa ser compreendida a natureza das relações de gênero, a perspectiva dos processos de transição de gênero e o acesso de crianças e jovens trans à educação além do efeito produzido sobre seus corpos, afinal, é através deles que as performances de gênero, a existência da vida social são percebidas e a ocupação dos espaços segundo óticas das relações de poder pautadas no sexismo e binarismo de gênero sob o olhar dos padrões morais do colonizador (PRADO; LADEIRA, 2020).

Dados do boletim nº 05/2020 da Associação Nacional de Travestis e Transexuais (Antra)<sup>6</sup>, publicado em novembro de 2020, mostram que até 31 de outubro daquele ano, 151 pessoas trans foram assassinadas no país, número que supera todas as mortes registradas em 2019, que totalizaram 124 (aumento de 22%). O documento registra ainda, que em sua maioria eram mulheres negras e trabalhadoras do sexo. Esses dados expõem o reflexo da falta de políticas públicas voltadas para a educação de pessoas trans no Brasil e a sua permanência nele, afinal, as estatísticas representam o abismo para o qual são empurradas as pessoas que vivenciam experiências de discriminação amparadas nas concepções binaristas de gênero.

---

<sup>6</sup> O boletim completo pode ser consultado em: <https://antrabrasil.files.wordpress.com/2020/11/boletim-5-2020-assassinatos-antra.pdf> - Acesso em 08 jan. 2021.

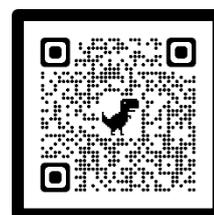
## SIGNIFICADO<sup>6</sup>

No poema  
E nas nuvens,  
Cada qual descobre  
O que deseja ver.

*Helena Kolody. Poesia  
Mínima, 1986.*



Para saber mais,  
use o QR Code.



<sup>7</sup> Ao longo do trabalho, aparecerão páginas como esta, em que apresento uma pequena intervenção! O objetivo delas é apresentar uma imagem que de alguma forma se comunique com o debate que está ocorrendo dentro do estudo naquele momento. A imagem poderá ser de uma campanha em favor da visibilidade trans e/ou LGBTQIA+, de alguma publicação feita em sites ou redes sociais de instituições diretamente ligadas à militância ou afins, sempre voltadas para o tema. Ao seu lado, decidi compor cenário com haikai de uma poetisa da minha terra, o estado do Paraná. Helena Kolody, destacou-se por esta estética literária, que reúne sensibilidade e concisão em belíssimos temas. A escolha de cada um desses haikais apresentados nestas intervenções se deve a consonância do tema da imagem escolhida e, também, com o que está em debate nas páginas que antecedem a sua aparição. Entendo que cada uma delas será capaz de capturar nosso olhar para elementos de subjetividade necessários à compreensão empática que proponho ao longo de minha reflexão. A cada uma delas, haverá ainda, um *QR Code*, onde será possível acessar o

---

## 1. SER E EXISTIR: GÊNERO E SEXUALIDADE EM INTERSECÇÕES

---

A existência humana é multifacetada e complexa, talvez este seja o fator mais instigante de nossa existência, ao mesmo passo que representa um ponto de tensão, pois nos torna diversos. E, contraditoriamente, os aspectos de nossa individualidade encontram na história da sociedade um amplo caminho para o controle através da normatividade (OLIVEIRA; RODRIGUES, 2018), sob a alegação de que o ordenamento promove liberdade e igualdade, um binarismo dentre outros tantos que nos colocam dentro de uma perspectiva de geometrização.

Nos termos deste estudo, para este capítulo, utilizarei duas facetas da nossa complexa existência, que na lógica hegemônica, produz elevados contextos de violência e o que muitos “humanos” creem ser um desvio: o gênero, no contexto das transgeneridades<sup>8</sup> e a sexualidade, aquela longe dos padrões heteronormativos. Para tanto, seria conveniente que estes dois termos recebam uma análise.

Conceber a existência do ser humano implica reconhecer que usualmente as existências são reconhecidas a partir do dimorfismo (CONNELL; PEARSE, 2016), ou seja, dois tipos de corpos anatômica e biologicamente diferenciados para atender aos pré-requisitos da manutenção de nossa espécie. E deste modo, teríamos corpos considerados masculinos (ou do macho) e femininos (ou da fêmea). Essa segmentação traz com ela uma série de atributos que de acordo com muitos pesquisadores, seriam inatos e típicos deste ou daquele corpo. Seriam também responsáveis pela construção contingente de funções e papéis a serem desempenhados pelos indivíduos, isto é, gestos, posturas físicas e emocionais a serem performadas, sobretudo em coletividade (CONNELL; PEARSE, 2016; CONNELL, 2015; PEDRA, 2020; BENEVIDES; NOGUEIRA, 2021; ANDRADE, 2012).

---

local de origem da imagem apresentada e possíveis informações que favorecerão o diálogo interno daquele que estiver lendo o caminho que percorri ao longo da minha pesquisa. Por isso, estas imagens não aparecerão no índice de figuras. Desejo que o universo trans se desvele por completo via sensibilidade, para acessar de modo pleno a racionalidade de quem se propôs a realizar essa travessia junto a mim!

<sup>8</sup> Por transgeneridade, de modo simplista, entende-se todo o conjunto de identidades e performances de gênero, e papéis sociais diretamente associados à existência trans, isto é, às pessoas que de alguma forma não possuem plena identificação e/ou convicção de sua existência psíquica em conformação com o corpo em termos biológicos e, que por isso se autoafirmam ou autodeterminam pertencentes ao gênero oposto (NASCIMENTO, 2021).

Estas performances, construíram os estereótipos do ser mulher e do ser homem, bem como dos estigmas atrelados a estas posturas. Construíram-se dois mundos diferentes, onde um não caberia dentro de outro. Pior, onde um se sobressai ao outro. E neste caminho, o corpo masculino construiu a sua hegemonia sobre o feminino, atribuindo à mulher um espaço nulo e subjugado, com menor valor; afinal, uma das suas principais tarefas seria servir à reprodução, que se bem-sucedida, traria ao mundo novos corpos lidos como masculinos. Em muitas culturas, dentro da ótica patriarcal, as mulheres seriam valorizadas por sua capacidade de procriar. Segundo Ângela Davis (2016 *apud*. INSEFRAN & MUNIZ, 2020), os estudos sobre maternidade e direitos reprodutivos datam do século XIX, mas só tiveram efeitos positivos sobre o cotidiano das mulheres pela primeira vez em 1970, nos Estados Unidos, ao ser reconhecido o direito ao aborto legal e o combate às esterilizações de natureza eugenista; que representam um avanço na conquista da autonomia das mulheres sobre o seu próprio corpo. Uma luta no sentido de evitar que o universo feminino seja desconsiderado simplesmente por derivar de um indivíduo que socialmente não teria uma função importante a ser desempenhada; pois os grandes feitos estariam magicamente associados ao mundo masculino. De acordo com dados do Unicef (2004 *apud*. CONNELL, 2015) as mulheres sofrem mais com a privação. Na pobreza se alimentam menos, no trabalho ganham menos, abandonadas e abortadas quando no pré-natal for detectado alguma questão física ou outro problema de saúde.

A sociedade grega, escolhida para descrever o início da nossa civilização apresentou os caminhos pelos quais o culto ao masculino deveria seguir. Os cidadãos eram homens, a beleza era masculina, os guerreiros eram homens, os legisladores eram homens, os gestores eram homens, artistas eram homens, filósofos eram homens, muitos dos trabalhos sobre poesia daquele período resgatados hoje são de poetas e não de poetisas, a mitologia tinha seu panteão inspirado em uma linhagem patriarcal. Assim, a sociedade se ergueu sob a égide da singularidade masculina e do falocentrismo<sup>9</sup> (ADAID, 2016), que passou a ser a existência humana ideal. Todas as importantes funções sociais e condutas estéticas eram inspiradas no corpo masculino, que teve para si atribuições

---

<sup>9</sup> Perspectiva que utiliza o poder simbólico do pênis como representação de masculinidade e virilidade. Nessa lógica é fortalecido o sexismo, estabelecendo-se a relação sexo/corpo/gênero, isto é, pênis/homem, vagina/mulher. O poder do falo (pênis) constitui o poder do homem sobre todas as demais existências, afinal, ele penetra a vida e traz fertilidade, vigor, segurança e força; todas as qualidades admiráveis àqueles que devem conduzir seu grupo social (ADAID, 2016). A mulher, dessa forma, é considerada menos importante e passiva à vida, sempre gerida pelos interesses masculinos, seguindo a lógica proposta por Hegel dentro da dialética do senhor e do escravo.

ligadas a potência física como mecanismos de poder (FOUCAULT, 1999) e consequentemente, de controle social. Dentro desta lógica, havia a identificação direta dos indivíduos com corpos socialmente nomeados masculinos (portadores de um pênis) com a performance ligada a masculinidade e a sujeição coercitiva dos corpos socialmente nomeados femininos (portadores de uma vagina) a performance desprestigiada ligada a feminilidade. Pode-se perceber que temos aqui a relação dicotômica entre os gêneros.

Esta relação, não se estabeleceu pelo fato de que a mulher desde sempre se apercebeu como o “outro” ser, aquele a sombra do falo, isto é, do homem. Pois para se reconhecer como indivíduo, o homem precisou de um oposto, para conseguir se autoafirmar como ser. E foi assim, afirmando-se como superior frente à mulher que ele conseguiu se aperceber-se; colocando-se como “essencial”, ele conseguiu construir a imagem do outro, neste caso, da mulher e, consequentemente colocá-la como “inessencial”. E junto dessa atitude, o homem pôde contar com o fato de a mulher não olhar para si mesma como um grupo de indivíduos que se veja como tal e que, portanto, reivindicaria uma realidade outra para si e para todas (BEAUVOIR: 2019).

Desse modo, observa Beauvoir, que apesar de haver uma separação biológica entre os corpos e, da existência de uma relação de complementaridade entre ambos (devido ao desejo sexual e a reprodução), a mulher não conseguiu se descolar socialmente do homem, ficando apenas com aquilo que ele lhe permitiu ter; pois conforme sugere a pensadora, trata-se de uma questão ontológica, afinal, mesmo com muitas conquistas sociais alcançadas pela mulher, ela ainda se mantém presa a figura do homem, em condição de subalternidade.

A mulher, mesmo que inicie o processo de elaboração de seu espaço dentro da sociedade, ainda está inserida em um mundo masculino, onde “legisladores, sacerdotes, filósofos, escritores e sábios empenharam-se em demonstrar que a condição subordinada da mulher era desejada no céu e proveitosa à Terra” (BEAUVOIR, 2019, p. 19). Soma-se a isso, outro fato que não pode ser desconsiderado segundo a pensadora: homens inseguros de sua virilidade são potenciais agressores da mulher e tendem a violar sua dignidade; enquanto homens seguros de si, podem demonstrar maior naturalidade no reconhecimento de igualdade entre os gêneros. Contudo, segue ela afirmando que a condição de fêmea prende a mulher dentro da noção de sexo, fazendo com que todo o seu mundo gire em torno de questões menos subjetivas e muito mais biológicas, por estarem

diretamente associadas a todas as percepções que se tem sobre a ausência de habilidades outras, que não sejam as de dar à luz, cuidar e obedecer. Pois, ao homem incide o desejo de dar sequência aos seus feitos através do nascimento de um filho, biologicamente enquadrado no signo do masculino, isto é, do corpo dotado de pênis e, subjetivamente passivo ao recebimento do conteúdo simbólico dessa condição. Ao passo que a maternidade exigida da mulher (no passado de forma recorrente), consome seu corpo, seu tempo e sua saúde. Este fato possui nuances subliminares de grande eficiência para a opressão masculina sobre as feminilidades: faz modificar a imagem feita da mulher dentro do ambiente doméstico ao assumir o papel de mãe, além de mantê-la refém deste papel social e, conseqüentemente, submetida às necessidades familiares. Esta realidade, durante muito tempo, fez gerações de mulheres não conseguirem enxergar outra possibilidade de vida se não esta, o que expõe a profundidade da violência praticada contra ela, que ultrapassa o campo do simbólico, atingindo a realidade física, psicológica e financeira (LOURO, 2011; BEAUVOIR, 2019; ANDRADE, 2012; NASCIMENTO, 2021).

Essa prática masculina de condicionar/ aprisionar a feminilidade ao sexo biológico (nos padrões cisheteronormativos) transforma o corpo da mulher em mecanismo de posse do projeto de submissão atribuído à ela enquanto o outro ser; aquele que torna o homem visível para si e para a sociedade e lhe garante as prerrogativas de exercício de poder, pois não é só uma forma de objetificação da mulher, mas expressa qual é o caminho que o homem deseja percorrer para tornar reais seus planos de vida (BEAUVOIR, 2019). Um efeito inquietante desta realidade, é o processo de condicionamento do pensamento feminino à alienada condição de inferioridade e reprodução da lógica da vida subserviente, conforme expôs Bento (2011) ao nos lembrar que uma mulher grávida, ao tomar conhecimento da condição biológica de seu bebê, isto é, de seu sexo biológico, com o exame de ultrassonografia, começa a idealizar uma série de papéis a serem exercidos por esta criança que passa a existir quando se “aprisiona” o seu corpo, que ainda é apenas uma “promessa”, à toda uma sorte de estereótipos de gênero que serão responsáveis por dar seguimento à realidade sexista e supressora das potencialidades femininas, uma vez que aquela criança, teria toda uma singularidade construída com a sua sociabilidade “contaminada pela cultura”, pois o exame de ultrassom é um instrumento “construtor de gênero” e destruidor de toda e qualquer subjetividade possível à esta criança, que só poderia construir sua autoafirmação enquanto corpo generificado a

partir da interpretação das representações culturais já construídas na sociedade onde nascerá (BENTO, 2019, p. 550).

Aqui se faz necessário pensar nas alternativas de fuga à esta realidade, pois, a meu ver, apenas as trajetórias traçadas ao livre viver conseguiriam trazer à consciência dos indivíduos os elementos que os fariam se reconhecer como uma existência. O fato é que o processo de sociabilidade na infância se constrói com base em uma série de instrumentos que favorecem a construção da noção de gênero diretamente associada ao sexo em contexto biologizador, pois há condicionalidades e contingências na produção de masculinidades e feminilidades na vida das crianças e sua relação com seus genitais. Estes podem ser vistos como “brinquedos”, ou signos de sua posição na hierarquia social. Por isso, *saber brincar* com eles pode ser decisivo no processo de formação das relações de gênero na vida destas jovens vidas. Mas não só os genitais cumprem essa função, bonecas, carrinhos, bolas e maquiagem, por exemplo, são literalmente brinquedos que a sociedade utiliza para cartografar os espaços do feminino e do masculino no cotidiano. Podemos sugerir, conforme propõe Bento (2019), que estes instrumentos (genitais e brinquedos) são “próteses identitárias” indispensáveis ao trabalho de moldar os corpos na direção do exercício das identidades de gênero (p. 551). Seus usos podem ainda viabilizar a percepção do modo pelo qual as masculinidades agem e interferem de modo decisivo para a reprodução das estruturas de poder centradas no falocentrismo; gostaria de referenciar aqui a convergência destas ideias, na retomada do pensamento de Beauvoir (2019), que percebe que

O pênis é singularmente indicado a desempenhar, para o menino, o papel de “duplo”: é para ele um objeto estranho e, ao mesmo tempo, ele próprio; é um brinquedo, uma boneca e é sua própria carne; pais e mães tratam-no como um pequeno personagem. Concebe-se então que se torne para a criança “um *alter ego* em geral mais malandro, mais inteligente e mais hábil do que o indivíduo”; do fato de que a função urinária e mais tarde a ereção se encontram a meio caminho entre os processos voluntários e os processos espontâneos; do fato de que é uma fonte caprichosa, quase alheia, de um prazer subjetivamente sentido, o pênis é posto pelo sujeito como si mesmo e outro que não si mesmo; a transcendência específica encarna-se nele de maneira apreensível e ele é fonte de orgulho; é porque o falo é separado que o homem pode integrar na sua individualidade a vida que o ultrapassa. Concebe-se então que o comprimento do pênis, a força do jato de urina, da ereção, da ejaculação tornem-se, para o sujeito, a medida de seu próprio valor. Por isso é constante que o falo encarne carnalmente a transcendência (BEAUVOIR, 2019, p. 77).

A análise do gênero deve considerar que a colonização das existências se estabelece a partir das ações coordenadas por homens, como o serviço militar e o comércio ou a inserção da mulher em atividades domésticas na economia colonial, por exemplo. E, neste aspecto, a prática da violência sexual, tornou-se uma realidade instalada e não discutida. O início do circuito de relações sociais parte sempre da interação entre masculino e feminino. Seria possível perceber isso através da implementação das políticas públicas, das pesquisas biomédicas ao analisar a diferença reprodutiva biológica entre os corpos e as Ciências Sociais ao analisar as diferenças entre os papéis sociais. O gênero representaria um processo formativo criativo e violento da história, que transformou e destruiu corpos e culturas. Um fato que nega a cidadania de indivíduos, pois seria considerado cidadão aquele que for visto como um membro integral de um grupo. Seria também, um fato que demonstra o status atribuído aos indivíduos a partir da ordem de gênero estabelecida através dos padrões sexistas da masculinidade (CONNELL, 2015).

Em relação direta às performances de gênero são estabelecidas interpretações sobre os corpos e seu comportamento. Há pouco foi mencionada a situação das mulheres valorizadas quando conseguem dar à luz a um bebê com pênis, pois este levará o sobrenome da família, terá papel de destaque por ser responsável por ocupar espaços de poder e, por exercer controle sobre outros corpos, não apenas sobre os femininos, mas também aos outros masculinos, que nas disputas de poder naturalizadas no cotidiano, se sobrepõe a outros homens considerados menos dominantes, ou menos másculos, menos capazes. E é neste aspecto, o do reconhecimento de corpos e seus respectivos comportamentos mais masculinos que outros (então vistos como femininos) que pretendo trazer a discussão sobre a questão da sexualidade. Afinal, ela representa um ato performativo tal qual o gênero. Torna-se complexo estabelecer uma relação de hierarquia entre gênero e sexualidade. Contudo, creio ser, a partir da noção de gênero, mais fácil analisar os papéis sexuais frente a ideia de orientação.

Gênero e sexualidade estariam em um mesmo campo da existência humana. Mas há de se pontuar suas diferenças. Cotidianamente, o gênero, de modo simplista e grosseiro, se associa ao reconhecimento das existências dentro da ótica do ser mulher e do ser homem. Enquanto a sexualidade concentra os estímulos da ordem do desejo, da libido e do interesse pelo relacionamento sexual íntimo de uma pessoa com outra (CONNELL, 2016; LOURO, 2001).

Com a constituição dos papéis sociais, definidos a partir da generificação dos corpos, é possível perceber que eles (os corpos) teriam recebido antecipadamente uma atribuição de exercício de suas sexualidades, ou seja, corpos masculinos devem se relacionar sexualmente com corpos femininos com vias à reprodução e seguimento da espécie, e contingencialmente ao ordenamento social. A manutenção dessa perspectiva cisheteronormativa<sup>10</sup>, reproduz perspectivas de atuação das masculinidades no contexto da posse do direito de explorar o sexo dos corpos femininos, fato que se reflete nos altos índices de crimes dessa natureza na atualidade, refletindo as antigas práticas perpetradas ao longo da nossa história.

Dentro do circuito das práticas sexuais cisheteronormativas, masculinidades e feminilidades foram convencionadas a heterossexualidade como a performance sexual componente do estado de natureza des indivíduos. Ela daria conta de validar os papéis de gênero criados anteriormente e ocupariam a função de solidificar o status dos indivíduos frente aos grupos sociais aos quais pertencem. As mães, por exemplo, ao reconhecerem seus filhos, casando-se e se reproduzindo, não apenas em termos biológicos, mas também sociais, perceberiam a si mesmas como àquelas que cumpriram seu papel social (e de gênero) e adquiririam maior status frente ao coletivo. O mesmo, em proporção inversa também ocorre, levando-as à exposição vexatória diante do grupo, sendo responsabilizadas por não cumprirem uma tarefa importante (mas nem tanto).

A maioria das discussões sobre gênero na sociedade enfatiza uma dicotomia. Ao começar a partir de uma divisão biológica entre homens e mulheres, define-se gênero como diferenças sociais ou psicológicas que correspondem a essa divisão, sendo construídas sobre ela ou causadas por ela. (CONNELL: 2015, p. 46)

---

<sup>10</sup> O prefixo *CIS*, evidencia a condição de uma pessoa que possui conformidade entre a sua autoidentificação de gênero e o sexo biológico. Já a expressão *cisheteronormatividade* representa a ideia de que a organização social, os papéis sociais e de gênero, bem como o exercício da sexualidade considerados não apenas naturais ao ser humano, mas hegemônicos sejam aqueles ligados às pessoas heterossexuais que tenham sua identidade de gênero e seu sexo biológico em plena conformidade (CONNELL, 2015).

Sendo assim, outras formas de manifestação da sexualidade foram patologizadas<sup>11</sup> para terem a legitimidade persecutória heterossexual. Há muito as sexualidades consideradas desviantes foram oprimidas e encurraladas socialmente para que não se manifestassem publicamente e aceitassem a sua condição não apenas marginal, como também, dominada e passível de análise e estudos. Objetivando o controle sobre os corpos e sobre as performances, a violência foi instrumentalizada e permitida dentro dos pactos sociais firmados no contexto da honra e da tradição, para que fosse possível a construção naturalizada nas mentalidades dissidentes, de que esta condição é abjeta e indesejada (JESUS, 2015). Fator este, responsável pelo desenvolvimento de formas de violência auto praticadas, o que é muito mais agressivo do que ser vítima da violência praticada por outrem. A autoagressão motivada pelo “desvio de sexualidade”<sup>12</sup> representa uma rejeição a si mesmo, como aquele que reconhece a ausência do direito de fazer parte da sociedade que possui uma harmonia natural que foi quebrada e interrompida por sua performance sexual e de gênero. Há de se lembrar que aqueles que possuem performances sexuais consideradas discordantes podem apresentar interpretações de gênero mais flexíveis, fato que produz novas manifestações de repúdio e violência.

Assim como o gênero traz a prevalência da performance masculina, no campo da sexualidade, todas aquelas que estiverem associadas ao universo do feminino serão rechaçadas e posicionadas em espaço de menor visibilidade e status. Um fato que nos permite essa percepção pode ser expresso pela relação dos indivíduos com os cuidados médicos e o (re)conhecimento de seu corpo. Os corpos biologicamente masculinos são estimulados às práticas sexuais precocemente, enquanto os corpos biologicamente femininos são condenados à castidade e à não descoberta do prazer e do auto prazer (masturbação). Nesta perspectiva as feminilidades fortalecem-se como o ideal de vida docilizada (FOUCAULT, 1999) e invisibilizada, suscitando a construção de debates sobre feminismos e masculinismos.

---

<sup>11</sup> Patologização é a caracterização como doença passiva de tratamento, de toda e qualquer discordância existente em termos biológicos, psicológicos e atitudinais que acabam por justificar práticas preconceituosas e violentas contra pessoas que expressam a sua natureza tal qual ela é frente a coletividade. Assim, considerar a diversidade de gêneros e de sexualidades como uma patologia, justifica a naturalização do apagamento da população LGBTQIA+ (CONNELL, 2015).

<sup>12</sup> Utilizo a expressão entre aspas por considerar que a sexualidade é uma construção cotidiana e ligada a manifestações culturais, portanto, seria natural e como tal, não pode ser padronizada, uma vez que cada indivíduo ao receber os estímulos e experimentar as vivências coletivas, a desdobra a seu modo.

Em sua publicação *Gênero, sexualidade e educação*, Guacira Louro (1997, pg. 14 e 15) nos fala sobre o que segundo ela seria o início dos debates em esfera mundial, motivados essencialmente pelo reconhecimento de direito ao voto concedido às mulheres em alguns países e aqui no Brasil no início da década de 1930. Para ela, o movimento sufragista<sup>13</sup> teria sido suficientemente capaz de organizar o pensamento da mulher a ponto de ela olhar para si e notar todos os outros aspectos de sua vida que mereceriam um novo tratamento, fazendo então emergir com força os movimentos feministas. Os gêneros assim, só se tornam possíveis de serem notados quando a sociedade vê de modo compulsório se levantar um outro gênero que não seja o masculino, porque é cabível afirmar que os debates sobre gênero não existiam pelo fato de que socialmente não era notado outro gênero que não fosse o masculino. Só existia o homem biológica e socialmente construído e a sua sombra, a mulher, que tinha papéis bem restritos dentro da sociedade e que durante muito tempo nem a si mesma notou como indivíduo dentro da sociedade.

Na história, foram poucas as mulheres que conseguiram adotar posturas de vanguarda e tentaram dizer ao mundo que eram mais do que queriam fazê-las crer que eram. Joana D'Arc e a poetisa francesa Olympe de Gouges seriam apenas dois exemplos, fato que evidencia o modo pelo qual a sociedade foi moldada a ponto de separar o universo de diferentes “gentes” em apenas dois recipientes, obviamente um maior e outro menor, o masculino e o feminino respectivamente. E aquilo que era uma diferença biológica tornou-se comportamental e moralmente fiscalizado por suas instituições, da mesma forma como propunha Michel Foucault (1999) dentro da lógica do vigiar e punir, para assegurar que na realidade binária homem/mulher, o homem estaria sempre na liderança. Por isso é importante afirmar que, conforme o sugerido no debate apresentado no material preparado pelo MEC, para o programa Escola sem Homofobia, “o que é próprio do feminino e do masculino é tudo aquilo que a sociedade assim convencionou” (BRASIL, 2011, p.18). Logo, os arranjos sociais organizados historicamente não poderiam ser diferentes e diante da necessidade de controle masculina, as mulheres tiveram um espaço bem simplório construído para elas. Este fato é confirmado e questionado pelos estudos realizados pela antropóloga Margaret Mead (1969) com povos

---

<sup>13</sup> MOVIMENTO SUFRAGISTA: defesa do direito ao voto dos cidadãos para a escolha de seus representantes.

da região de Nova Guiné e relatados em seu livro *Sexo e Temperamento*. De acordo com a autora, é facilmente questionada a assertiva de que a agressividade é típica ao comportamento masculino e que as mulheres são típica e necessariamente dóceis e pacíficas. Na prática, a partir de longo estudo etnográfico ela pôde observar que naquelas sociedades havia homens que não praticavam a guerra, deixando-a para as mulheres que em vários casos correspondiam ao perfil combativo e agressivo necessário para tal. Esse modo de pensar apontado pelos estudiosos até aqui nos remete a importância do momento em que as análises tentam separar o conceito de sexo e gênero, negando assim a soberania da condição biológica sobre os aspectos comportamentais que são historicamente o alvo da discriminação e do controle exercido sobre as mulheres.

O controle comportamental que é mencionado, representa a repressão do que pode ser chamado de *identidade*, ou seja, das características descritoras de um indivíduo, que cristalizam sua personalidade e são responsáveis pela promoção de sua autoafirmação.

Os estereótipos de gênero estabelecidos com base na cisheteronormatividade podem facilmente abalar a autoestima dos indivíduos, quando a realidade, de modo hostil não reconhece a existência de diferentes formas de ser homem ou mulher.

Não se pode esquecer a influência do meio social na construção e reconstrução de valores morais que irão influenciar diretamente a conceituação dos papéis sociais; por isso é que tendem a tornarem-se homogeneizados. A identidade então, consiste na percepção de nós mesmos a partir da ideia de ser homem e ser mulher e o que somos frente à esse entendimento. Diante das reflexões feitas por Judith Butler, somos convidadas a pensar sobre o conceito de identidade partindo da noção de reconhecimento, pois isso demonstraria o quanto as realidades de assujeitamento estão postas neste contexto, afinal, o reconhecimento feito pelo outro à nós, é o que garante a nossa sobrevivência frente ao coletivo e, determinaria dessa forma, quem existe ou não.

A identidade percebida dentro do parâmetro do reconhecimento, expressa uma prática social regulatória, que em ambientes como os da escola, torna-se um princípio regulatório, determinando àqueles que serão lides como corpos naturais ou artificiais, isto é, como aceitos ou abjetos (KRITSCH; VENTURA, 2019).

Igualar as diferentes existências e formas de manifestar o “eu” também favorece a estigmatização daqueles que não representam o perfil de comportamento sexual

definido ideologicamente para atender às expectativas morais pré-existentes. Contudo, se tornou possível a discussão acerca da questão do gênero, porque não avançar também na análise e reconstrução das visões de mundo, quem sabe pautadas em práticas alteritárias<sup>14</sup> que reconheçam o direito a individualidade já previsto em nossa constituição federal, através do princípio da isonomia que confere a cada ser o direito de transparecer a si mesmo diante da maioria sem receios de julgamentos e coerções de qualquer natureza, poderia ser considerado uma arbitrariedade.

Se o gênero não cabe em si, se assim pode-se dizer, é sinal de que de fato a condição física não pode condicionar manifestações da natureza humana e o modo pelo indivíduo se reconhece diante de outros. Assim, é natural que surjam variadas formas de expressar a si mesmo, ligadas ao conceito de *identidade de gênero*, nada mais que o reconhecimento que um indivíduo faz de sua existência dentro de um grupo social, como recomenda o material do Programa do MEC, *Escola sem Homofobia*.<sup>15</sup> qual um

De acordo com o documento:

As **identidades de gênero** são, portanto, as maneiras – sempre diversas entre si – que o indivíduo tem de se sentir e de se apresentar para si e para os demais na condição de mulher ou de homem ou, em muitos casos, como uma mescla de ambos, sem que se possa inferir desse processo uma conexão direta e inescapável com o sexo biológico. Uma travesti, por exemplo, lida com seu corpo sentindo-se *ao mesmo tempo* um ser feminino e masculino; já uma pessoa transexual desconsidera o fato de ter nascido com um pênis ou com uma vagina para afirmar-se, respectivamente, como homem ou mulher a partir da forte convicção que tem de sua identidade de gênero (BRASIL, 2011, p. 25).

Nesse processo de autoidentificação serão notadas também diversas identidades sexuais que variam de acordo com o modo pelo qual uma pessoa vê sua condição biológica de existência, sua relação com o próprio corpo e o modo pelo qual sente prazer ao dar prazer para outro indivíduo.

---

<sup>14</sup> A alteridade representa a ideia de que toda ser humane interage com o outro e é construída de forma interdependente. Desse modo, é possível olhar para os indivíduos a partir do ponto de vista dele.

<sup>15</sup> Este projeto, que tinha uma proposta de inserção dos debates sobre sexualidade e gênero dentro das escolas, viabilizando uma série de proposições dos então Parâmetros Curriculares Nacionais, daria subsídios para a desconstrução gradativa das normativas cisheterossexistas sobre a sociedade. Entretanto, tamanha foi a perseguição e distorção do projeto, que este foi descontinuado. Ficou conhecido grosseiramente e pejorativamente como “kit gay” (SOARES, 2015).

## NAVEGANTE

Navegou no veleiro dos livros.

Desembarcou e conferiu.

E o mundo que viu não era o que imaginou.

*Helena Kolody, Viagem no Espelho, 1988.*

**O TRABALHO TRANSFORMA**

O acesso ao trabalho por travestis e transexuais só depende de você, empregador e empregadora. Abra-se ao novo e transforme sua rotina.

**Maria Clara** experimentou a discriminação desde cedo por ser mulher trans e negra. Hoje, estudante de Serviço Social, a oportunidade de contratação na Secretaria Executiva de Direitos Humanos mudou todas suas perspectivas. Milhares de pessoas enfrentam no preconceito e discriminação, não tendo a mesma chance que ela.

**Centro Estadual de Combate à Homofobia**

**SISTEMA ESTADUAL DE PROTEÇÃO À PESSÓAS**

**SECRETARIA DE POLÍTICA DE GÊNERO E DIVERSIDADE**

**SECRETARIA DE POLÍTICA DE GÊNERO E DIVERSIDADE**

**PERNAMBUCO**

**+** Para saber mais, use o QR Code.



Mas lembremos que numa perspectiva cisheteronormativa, todas as que fugirem desse padrão deveriam ser rechaçadas pela coletividade, entretanto, conforme o mencionado anteriormente neste capítulo, os debates sobre o reconhecimento de espaço da mulher na sociedade abriram caminho para uma grande quantidade de temáticas ou problemáticas que estavam aguardando um momento para serem notadas.

Podemos falar da relação do gênero e da sexualidade com o universo do trabalho, sobretudo na ótica neoliberal, onde a noção de propriedade é extremamente fortalecida pelas relações sociais. “Nem é claro, tampouco, que a propriedade privada tenha acarretado fatalmente a escravização da mulher” (BEAUVOIR, 2019, p. 86), entretanto, Beauvoir, ao analisar o pensamento de Friedrich Engels, dentro da perspectiva histórico-materialista, concorda que pode haver diferença na realização do trabalho em tarefas que dependam de desempenho físico, mas que essa possível demarcação de limite na capacidade de trabalho feminino, não caracteriza objetivamente inferioridade, pois esta poderia, se fosse o caso, existir apenas dentro do contexto do uso da força física, sendo assim, uma representação de raciocínio retórico vazio que deseja apenas encontrar apoio para explorar a mão de obra feminina e manter o ciclo da acumulação capitalista, não só do ponto de vista material, mas sobretudo, político e ideológico, com vias ao poder estruturados pela masculinidade.

De acordo com Connell (2015) o capitalismo desde a sua origem depende dos corpos e os destrói. O trabalho no capitalismo é uma forma de corporificação social generificada, porque dá forma a estrutura social e nesse processo, se apoiou o conceito de gênero; pois o corpo masculino é o instrumento da extração do lucro, formando uma masculinidade hegemônica. O trabalho produz o aniquilamento dos corpos ao utilizá-los como ferramenta. A lógica da atividade assalariada incutiu nas mentalidades a ânsia pela busca da renda para o enriquecimento e, utilizando os mecanismos de desvalorização dos corpos generificados, se permitiu explorar sobremaneira a mão de obra feminina, ampliando os mecanismos da dominação misógina e sexista da masculinidade colonial. O trabalho sempre foi pensado na relação binária masculino/feminino. Os colonizadores se sentiam ofendidos em sua cultura pelos hábitos do colonizado, daí a prática comum da aculturação, segregando tarefas aos corpos pelo gênero atribuído aos mesmos. Hoje o capitalismo faz o mesmo ao pagar menos pelo trabalho feminino; em especial de mulheres jovens, pobres e negras. Enfraquecer as entidades classistas, como os sindicatos e os

movimentos feministas também foram uma estratégia eficaz para garantir a lucratividade dentro da divisão sexual do trabalho no âmbito do capitalismo.

E, como ao homem interessa que a mulher esteja sempre constituída na condição de “outro”, usar a figura da força física como atributo à plena realização do trabalho, encontrou-se uma forma eficiente de oprimir a mulher para além das formas de ser e existir. No trabalho, o homem, ao estender sua hegemonia sobre o feminino, faz com que para muitas, as questões perceptíveis entre os gêneros sejam na verdade uma questão de luta de classes, isto é, uma relação entre burguês e proletário (BEAUVOIR, 2019).

O neoliberalismo privilegia o lucro e acaba com os espaços e/ou serviços de atenção à sociedade, impactando de modo direto indivíduos que possuem alguma deficiência física, que tenham um corpo dissidente (incluindo o feminino) ou uma expressão de sexualidade e identidade de gênero consideradas discordantes. Historicamente as pessoas sempre tiveram algum modo de colaborar em seu grupo, independentemente de sua condição física ou de sua idade, mas no capitalismo isso não funciona, pois a colaboração é medida pelo resultado material, expresso através da capacidade de geração de lucro. O mercado de trabalho é uma forma de definir corpos, identidades de gênero e sexualidades, porque evidencia quem está apto ou não para o exercício do trabalho. E para isso, é necessário vigiar os corpos para zelar por sua integridade/ produtividade (CONNELL, 2015; FOUCAULT, 1999). “O corpo passou a ser compreendido, nesse contexto, como espaço a ser ocupado, domesticado, docilizado e, conseqüentemente tornou-se mais um território geopolítico economicamente rentável.” (OLIVEIRA; RODRIGUES, 2018, p. 89).

Especificamente com relação às questões identidade de gênero e sexualidade, o capitalismo encontrou uma forma ainda mais perversa de extrair lucro dos corpos que a sociedade considera abjetos. O mais revoltante é que o sistema o faz de modo a forjar a abertura de um espaço de suposto reconhecimento e visibilidade das minorias. Como este estudo faz referência às vidas trans, esta é a minoria a qual faço referência direta. A biotecnologia, o campo da estética, a pornografia e as cirurgias plásticas representam algumas formas de produção do lucro através da exploração dos corpos e identidades dissidentes (CONNELL, 2015, p. 59).

Raewin Connell entende que:

Ao nível do contexto laboral, as pessoas que não conformam o gênero que é imposto socialmente têm dificuldade em conseguir e manter emprego. Este problema decorre não apenas do fato de ser trans, mas também de pertencer a outros eixos de opressão interseccionados, como classe social, orientação sexual, “raça”/etnia. Além disso, abandonar precocemente a escola, não ter apoio familiar aquando do *coming out* (sair do armário, se assumir) e, inclusive, ser expulso/a de casa; ter dificuldade de inserção profissional devido ao contexto de crise econômica e não conseguir obter facilmente a correspondência entre gênero eleito e os documentos oficiais de identidade (GARCÍA NIETO, 2130; PLATERO, 2014) são fatores presentes na vida das pessoas trans que também têm influência nas oportunidades de realização ao nível laboral dos/as jovens trans. Muitos/as jovens têm vidas precárias, ostracizadas e estigmatizadas (Platero, 2014) (OLIVEIRA; RODRIGUES, 2018, p. 86).

Neste momento cabe lembrar que o debate sobre as relações de gênero e sobre gênero amplia a necessidade das discussões sobre o feminismo e mais recentemente, sobre o transfeminismo, diante dos diferentes tipos de masculinidades, de homens e de meninas; sobretudo daqueles que independentemente de sua identificação de gênero e orientação sexual, sofrem algum tipo de violência em virtude de expressarem performances que se aproximem daquilo que socialmente for considerado feminino. Sobretudo porque o setor corporativo e o capitalismo colaboraram desde sempre com a manutenção dos modelos de masculinidade e, neste espaço, são grandes os tensionamentos femininos na direção para a conquista de mudanças nas relações de gênero; principalmente a partir dos anos 1970, onde o movimento feminista intensificou as críticas ao patriarcado e a crítica libertária.

Como as sexualidades que fogem ao padrão cisheteronormativo sempre foram alvo da atenção dos segmentos moralistas da sociedade, cabe lembrar momentos importantes da história marcados pela perseguição dirigida à população LGBTQIA+ e às mulheridades, afinal, estes indivíduos formam o grupo dos “não homens”. E, cabe lembrar mais uma vez, que a manutenção do panorama moralista cissexista é um dos principais caminhos de manutenção das relações de poder e dominação, conseqüentemente, de produção e consumo.

De acordo com a professora e pesquisadora Jaqueline Gomes de Jesus

Nas sociedades ocidentais de tradição cultural-religiosa judaico-cristã se costuma generalizar concepções de mundo, a partir da crença de que o sexo seja algo universal, binário (macho e fêmea) e globalizante das identidades e papéis sociais. [...]

É comum se dizer ou escrever que pessoas trans “nasceram homens/mulheres e viraram mulheres/homens. Raciocínio falacioso. Todos os seres humanos nascem com um sexo biológico/uma conformação genital e se tornam alguém de um gênero que corresponde ou não às expectativas sobre esse sexo/conformação genital.

A partir dessa compreensão, tornam-se inteligíveis mulheres com pênis ou homens com vagina. Quando o conceito de gênero é central, compartilha-se a noção de que o primado do sexo biológico não se impõe sobre o gênero que se produz discursivamente, reconhece-se que o ideal normativo do sexo é incapaz de explicar a pluralidade de identidades de gênero identificadas ao longo da História da humanidade. E se torna crível que as pessoas, na sua diversidade, podem ser felizes como são, porque a fisiologia não restringe, apenas os particulariza. (JESUS, 2015, p. 22-23).

E, a partir dessa percepção, o que se vê é a construção de um espaço marginal para todes que representam a fuga à padronização cissexista. Por isso que as discussões sobre a compreensão do gênero se fazem ainda mais necessárias, porque ajudam a dissociar a visão de que sexo e gênero sejam sinônimos, mais uma expressão da intenção patologizante que é imposta às diversidades, que desconsidera a força da autodeclaração de gênero feita especialmente por trans, porque hoje, é possível considerar a força que a ciência ocupa no espaço de demarcação das diferenças quando produz teorias e/ou “explicações” científicas acerca do gênero apoiadas em dados supostamente analisados e replicáveis. Assim, vemos nascer uma série de práticas cotidianas patologizantes e naturalizadas com argumentos falaciosos. Aqui, amparado na reflexão proposta por Bento (2011, p. 559) de que as relações sociais foram genitalizadas, com o objetivo de estruturar os espaços de enquadramento à norma, e, conseqüentemente, os espaços de marginalização, sujeição e reparação daqueles que fogem aos padrões cisheterossexistas considerados parâmetros de normalidade. Esta seria mais uma demonstração do que a autora chamou de “heteroterrorismo” (BENTO, 2011, p. 551).

Este conceito definido por Berenice Bento, evidencia as estratégias pelas quais os grupos hegemônicos, em termos de exercício de sexualidade e de performance de gênero, exercem violência, coação e apagamento sobre as identidades, corpos e sexualidades dissidentes, com o

objetivo de promover o controle e a homogeneidade dos padrões comportamentais pautados nos binarismos de gênero sempre conectados à concepção biologizadora da existência humana (BENTO, 2011).

Ainda segundo Berenice Bento, o condicionamento dos corpos aos papéis de gênero é uma representação da cisheteronormatividade. E seria a partir desta atitude que surgiram as dissidências de gênero, sexualidade e corporalidade; obedecendo sempre ao princípio dos binarismos. Este fato, faria surgir uma série de mecanismos de controle e opressão intencionalmente propostos para incentivar ou inibir comportamentos com vias à manutenção da ordem social (BENTO, 2011; FOUCAULT, 1999). Esta seria uma representação clara da prática heteroterrorista. Desse modo, completa Bento (2011), os grupos hegemônicos, ao criarem a norma, criam com ela a diferença, ou “o outro”, com o objetivo claro de ser apagado, pois a invisibilidade interessa ao heteroterrorismo, porque o outro/ dissidente/ abjeto/ indesejado/ anormal, só existirá como uma evidência daquilo que não se pode e nem se deve ser. A análise feita por Bento nos deixa uma contestação: a de que atribuir a construção da norma das performances/ papéis de gênero e sexualidade à natureza é um grande erro, pois o binarismo de gênero e sexualidade é uma construção cultural não sendo portanto, algo correlato a biologia dos corpos.

Este seria um forte argumento que conduz e produz a patologização da diferença. Submetendo a diversidade de gentes a este contexto, a autora nos faz lembrar que a heterossexualidade, usaria assim, a ideia da complementaridade dos gêneros/ corpos-sexuados como mecanismo de autoafirmação do *cistema*.<sup>16</sup>

Berenice Bento entende que

Os “normais” negam-se a reconhecer a presença da margem no centro como elemento estruturante e indispensável. Daí as instituições eliminarem-na obsessivamente por insultos, leis, castigos, assassinatos. As mortes das travestis e transexuais se caracterizam pelo ritual de perversidade. Não basta um tiro, uma facada. Não basta matar uma vez. Mesmo diante do corpo moribundo, o assassino continua atirando e golpeando. Quem está sendo

---

<sup>16</sup> Usar a expressão sistema grafada com a inicial “C” é um modo de se fazer referência à construção de um modelo de sociedade heterossexualmente referenciada, que utilizará diversos recursos e ferramentas para produzir a adequação das existências à norma cisheterossexista e, conseqüentemente o apagamento de todes que não se assujeitarem à ela.

morto? A margem? Não seria o medo de o centro admitir que ela (a transexual/a margem) me habita e me apavora? Antes matá-la. Antes agir em nome da norma, da lei e fazer a assepsia que garantirá o bom funcionamento e a regulação das normas. Outra solução “mais eficaz” é o confinamento dos “seres abjetos” aos limites dos compêndios médicos e trazê-los à vida humana por uma agulhada que marca um código abrasado a cada relatório médico que diagnostica um “transtorno” (BENTO, 2011, p. 553-554).

Nesse contexto, é importante lembrarmos que corpos, gêneros e sexualidades que fujam à norma serão percebidos muitas vezes como elementos poluidores, daí a necessidade outra de promover uma “sanitização” dos espaços, pois negar a existência das dissidências é uma forma muito eficaz de evitar os constrangimentos sentidos por aqueles que não conseguem compreender e/ou conviver com a diversidade. Afinal, a sociedade deseja tratar de modo igual as pessoas para valorizar a retórica heterossexual e seu *cistema*, contudo, para poderem permanecer na sociedade sem estarem a margem, as pessoas trans devem, segundo essa lógica, se adequar ao comum, promovendo um autoapagamento.

Fatos como estes, nos fazem lembrar de outros tantos mecanismos de apagamento/higienização já utilizados pela sociedade; como a Lei Masquerade<sup>17</sup> americana, que em 1875, proibia o uso de roupas discordantes ao sexo biológico e que criminalizava também as relações homoafetivas. Mas em contrapartida à estas tentativas, talvez a grande referência da luta em prol da cidadania diversa foi o movimento de Stonewall<sup>18</sup>, em 1969 (PEDRA, 2020, p. 129), dando origem a realização da Parada do Orgulho Gay, hoje realizada nas principais cidades do mundo todo – sendo a de São Paulo, uma das maiores; e ao Dia Internacional do Orgulho Gay.

---

<sup>17</sup> Datada de 1.875, esta lei americana tipificava como crime as relações homoafetivas e, também o uso de roupas consideradas pertencentes ao gênero oposto, ocasionando a prisão de travestis, transexuais e drag queens, sem contar no sem-número de casos de violência em sua decorrência (PEDRA, 2020).

<sup>18</sup> Stonewall Inn é o nome de um tradicional bar situado no East Village, em Nova York, frequentado pela população LGBTQIA+, que encontrava naquele estabelecimento, um espaço seguro para expressarem sua sexualidade e identidade de gênero, uma vez que que àquela época, a homossexualidade era considerada crime de acordo com a legislação local. Comumente a polícia recebia propina para informar quando ocorreriam inspeções no bar para coibir a permanência de pessoas LGBTQIA+ no local. Entretanto, no dia 28 de junho de 1.969, os donos do bar não haviam sido informados de ação programada para o dia, fato que levou a polícia a prender funcionários e frequentadores do bar, a partir de uma ação extremamente violenta. A repressão agressiva feita pela polícia, fez os frequentadores reagirem contra a ação policial, fazendo com que os policiais tivessem que se proteger dentro do bar e receber o apoio do corpo de bombeiros da cidade. Seguiram-se cinco dias de manifestações e protestos nos arredores do bar, que acabou se tornando o marco inicial do movimento LGBTQIA+, que deu origem ao Dia do Orgulho LGBTQIA+.

Voltada para a questão trans, menciono o movimento mundial Stop Trans Pathologization<sup>19</sup> (JESUS, 2015), grande defensor do fim da concepção binarista de gênero, como forma de não condicionar as existências apenas aos modelos já popularizados e considerados “naturais”, afinal, se a identificação de gênero e a sexualidade são manifestações típicas aos seres humanos, todas elas são essencialmente naturais, portanto, legítimas e dignas de espaço e sobretudo, de respeito.

No Brasil, a luta contra-hegemônica se torna mais intensa ainda no período da ditadura militar, iniciando o que se chamou de “primeira onda” do movimento homossexual em nosso território (PEDRA, 2020). Neste período (1978), Surge o SOMOS – Grupo de Afirmação Homossexual, em São Paulo, formado a princípio apenas por pessoas homossexuais, que objetivavam acabar com as interpretações negativas atribuídas às expressões comumente utilizadas como forma de xingamentos (bicha e lésbica), “combater as assimetrias de gênero entre homens e mulheres, a polarização entre “ativo” e “passivo” e os estereótipos de “efeminado” e “masculinizada” (PEDRA, 2020, p. 130). No mesmo ano, temos o jornal Lampião da Esquina. Pouco tempo depois, vemos nascer o Grupo Gay da Bahia (1980), ainda em atuação e, hoje, um dos grandes responsáveis pelo monitoramento dos casos de lgbtfobia no Brasil, diante da falta de estatísticas oficiais, demonstração da negligência governamental; um fato que por si só, é forte demonstração de violência e perseguição contra a população LGBTQIA+ no Brasil. Afinal, se somos todos “assistidos” pelo mesmo pacto social, que é popularmente conhecido como “constituição cidadã”, qual seria a justificativa para esta realidade?

Retomando a formação do Grupo Gay da Bahia, este, estava engajado na inclusão no novo texto constitucional, da proibição da prática discriminatória originada na orientação sexual. Essa tentativa foi essencial na construção de uma visibilidade politizada da luta em favor da cidadania LGBTQIA+. Esse primeiro movimento impulsionou o surgimento de outros movimentos a nível nacional, como a Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais; bem como a realização

---

<sup>19</sup> Movimento surgido na primeira década dos anos 2.000, que mobilizou a sociedade pela despatologização da transexualidade. Neste período, estava em discussão a revisão do DSM-IV, que sofria pressões para a retirada da transexualidade do rol de patologias nele elencadas. Esse contexto de luta fez crescer o movimento em favor da autodeterminação de gênero. Anualmente o movimento realiza ações no mês de outubro para reacender as discussões, promover a conscientização em favor do combate à transfobia e à violência de gênero.

de encontros e seminários, que estimularam cada vez mais discussões sobre visibilidade em favor do combate à violência contra a população LGBTQIA+, que auxiliaram na formação da ANTRA (Associação Nacional de Travestis e Transexuais); uma entidade que hoje monitora as condições da cidadania trans no Brasil e a violência sofrida por estas pessoas frente a realidade conservadora vivida em nosso país, sobretudo em tempos de pessoas frente a realidade conservadora vivida em nosso país, sobretudo em tempos de bolsonarismo.<sup>20</sup>

Uma outra forma de reconhecer a violência praticada contra as pessoas trans consiste no fato de que o Conselho Federal de Medicina entendia todo o processo de modificação corporal trans, como mutilação, sendo necessária a modificação formal desta prática, que com a implementação do Processo Transsexualizador<sup>21</sup> do SUS, facilitou (pelo menos em termos legais) todo o universo de terapias corporais voltadas para a adequação do corpo ao autorreconhecimento de gênero.

Ressalto ainda, que dentro do rol de mecanismos persecutórios às pessoas trans, a habitual utilização da expressão “trans” (por mim também utilizada neste estudo) antes da referência a mulher e ao homem, pode representar uma forma de evidenciar a diferença entre as pessoas com uma conotação pejorativa. Destaco esta questão, pois o mesmo não ocorre quando falamos de questões étnico-raciais, profissionais ou religiosas, por exemplo.

Essa prática pode ser considerada uma forma de objetificação dos corpos e das existências com vias à estigmatização, que justificaria a necessidade de uma vida vivida

---

<sup>20</sup> Esta expressão representa a formação de uma corrente ideológica em favor da extrema-direita, que ganhou popularidade com a disputa a presidência da república pelo então deputado federal Jair Bolsonaro em 2018. É uma linha de pensamento voltada para a defesa da família tradicional, do patriotismo, do conservadorismo, antifascismo, anticomunismo, autoritarismo, à rejeição dos direitos humanos, ao porte de armas, dentre outras posturas repressoras. Seu ponto de partida foi a instabilidade política instaurada pelos ataques dirigidos ao governo de Dilma Roussef, que resultou em seu impeachment em 2016. O gesto que imita o formato de uma arma de fogo, feito com a mão, se tornou um símbolo comum da prática bolsonarista, que não é reconhecida pelo próprio político e seus seguidores. Há ainda a ação do falecido escritor Olavo de Carvalho como organizador/ guru da ideologia bolsonarista.

<sup>21</sup> Programa criado em 2008 através da portaria nº 1707/2008 do Ministério da Saúde, que oferece suporte clínico e terapêutico às pessoas trans que desejam realizar o processo de transição de gênero. Com oferta de atenção básica (terapia psicológica e bloqueadora hormonal) e atenção especializada (hormonização e cirurgia de redesignação sexual). Inicialmente dirigido apenas às mulheres trans e as travestis, passou por ampliação em 2013, passando a atender também homens trans desde então. Contudo, há de se destacar que este programa, por ter tido sua implementação via portaria e não ter sido alvo da atenção do legislativo brasileiro, pode vir a ser extinto caso o executivo nacional revogue tal portaria e não provoque o debate a fim de propor uma legislação que dê sustentação e consolide o programa como uma política pública de estado (SBEM, 2019).

as sombras da coletividade e da necessidade da formação de guetos. Este fato ajudaria a explicar o motivo pelo qual as pessoas trans são alvo de tamanha curiosidade e causadoras de tamanho estranhamento, quando percebidas em meio a coletividade sob a luz do dia e distantes das calçadas e esquinas da prostituição. Esta por sua vez, representa um outro aspecto da violência dirigida aos corpos trans: a sujeição aos fetiches da masculinidade, à prática de jogos de poder, muitas vezes para se autoafirmarem, o que pode incluir a violência praticada contra os corpos dos não homens, como os que serão detalhados no próximo capítulo deste estudo, sob as palavras de Welzer-Lang (2001).

A grande potência dos movimentos em favor da visibilidade trans (ou LGBTQIA+ de modo geral), deseja o reconhecimento de cidadania, para que os debates sobre gênero naturalizem a diversidade de gentes para garantir que a diferença, seja da natureza que for, não se torne mais um motivo para evidenciar grupos sociais e legar aos mesmos a marginalidade e a segregação social.

De acordo com Pedra (2020), é necessário que pensemos na necessidade da desconstrução de uma visão preconceituosa que as pessoas LGBTQIA+ criam sobre si mesmas, a partir da imposição cisheteronormativa.

Em primeiro lugar, como esses movimentos trabalham com populações que têm uma longa história de marginalização e invisibilidade, nossa primeira tarefa é sempre ajudar a construir em cada lésbica, cada homossexual, cada bissexual ou cada transgênero uma visão de si mesmo(a) que não seja negativa. É impossível lutar por mudanças sociais quando se sente vergonha de ser o que é (SARDA, 2005, p. 17 *apud* PEDRA, 2020, p. 139).

Segundo Judith Butler, a heteronormatividade se apresenta como o mecanismo que põe a heterossexualidade como o padrão social que possibilita a vida, desde que ela esteja sempre restrita aos seus limites (BUTLER, 2003, *apud* JESUS, 2015). Em situações fora desse padrão, a violência será recorrente e, estará o tempo todo, de acordo com as contingências da cotidianidade, controlando as experiências das performances sexuais e de gênero a fim de construir os papéis sociais segundo as necessidades de controle e sujeição dirigidas à manutenção da harmonia social.

## ALQUIMIA

Nas mãos inspiradas nascem antigas palavras com novo matiz.

*Helena Kolody, Viagem no Espelho, 1988.*

29 DE JANEIRO  
DIA DA VISIBILIDADE  
**TRANS**

**EDUCAÇÃO**  
UM DIREITO DE TODOS.  
**TRAVESTIS E TRANSEXUAIS**  
na escola!

Nome Social é Direito Garantido!  
1939/2011 - Decreto de Lei que dispõe a inclusão e uso do nome social de pessoas travestis e transexuais na escolas do município de Pacatuba

Erika Souza  
Pessoa Transexual  
Professora da Rede Municipal

Realização  
Coordenadoria Especial da DIVERSIDADE SEXUAL

Apoio  
UDSDHP  
PREFEITURA MUNICIPAL DE Pacatuba  
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

 Para saber mais, use o QR Code.



Nessa direção, Jaqueline Gomes de Jesus, nos ajuda a refletir sobre o modo como são impostos os padrões cissexistas sobre os corpos generificados.

Um corpo não pode ter sua existência senão em consonância com sua genitália, dado a partir do seu nascimento, ou até mesmo antes, quando a força do discurso médico decreta ao visualizar uma ecografia de uma gestante: “É menino ou menina”. Deve-se seguir a linha do sexo (macho ou fêmea) para a produção do gênero correspondente (masculino, homem e feminino, mulher) e obviamente não desviar da heterossexualidade, a expressão da sexualidade sacralizada. (JESUS, 2015, p. 105)

Este elemento destacado acima, nos remete ao poder epistemológico que a naturalização dos discursos cientificistas patologizantes ganham sobre o pensamento coletivo. As ideologias, neste caso, a cisheteronormatividade, é o modo pelo qual os indivíduos apresentam para si o “aparecer social”, que por ser fruto de idealizações não representa a realidade e produz uma série de enganos e, violência. Não seria então, uma simples ilusão ou uma falsa conclusão (CHAUÍ, 1997). A percepção que Chauí nos apresenta de que há aqueles dotados da competência para apontar os caminhos do pensamento, da vivência e de tudo aquilo que fizer parte da nossa realidade é traduzido na existência de uma classe dominante que visa sempre homogeneizar diferentes formas de existência. Há uma necessidade de universalizar as particularidades autoproclamadas “normais” ou “adequadas” com a intenção de anular e invisibilizar as diferenças. E o que temos aqui? Perseguição outra vez! Mas logicamente acomodada atrás da ideia de ordenamento social. As relações generificadas representam uma postura construtora da realidade, pois levam os indivíduos a moldarem sua existência, mas na verdade, tal construção é feita com base no condicionamento do pensamento coletivo, que vê como abjetas as existências consideradas dissidentes.

Encaminhando para o final desta primeira parte da pesquisa, gostaria de destacar a importância de conceituação das noções de gênero e sexualidade, sobretudo, quando ancoradas nos contextos opressores da sociedade que está posta, dentro da lógica binária que subalterniza todos os corpos não lidos como masculinos. Por isso, o capítulo que apresento a seguir, conduz na direção da compreensão das transgeneridades, para que o debate sobre a sua despatologização se torne não apenas viável, mas capaz de favorecer a percepção trabalhada nos capítulos subsequentes, de que a educação representa um

espaço dissidente para as pessoas trans. Para isso, serão debatidas algumas visões no contexto da patologização e, conseqüentemente, o contraponto que se deseja naturalizar para resguardar a cidadania de todes.

---

## 2. TRANSPARECER PARA NÃO APAGAR

---

*O que me leva a perceber que nessa existência, o meu corpo, meu lugar social e de fala, reivindica toda uma estética feminina através de signos e códigos por meio do discurso político de ser uma travesti. “Pedagogia de Desobediência: travestilizando a educação”, Tiffany Odara.*

Decidi trazer para a abertura deste capítulo a epígrafe de Tiffany Odara, pedagoga e pesquisadora baiana, porque ela é afirmação de que a vida não masculina foi colocada em segundo plano, sujeita às necessidades e vontades do homem. Fato que pode nos levar a pensar, que para muitas pessoas, a única possibilidade de se existir é sendo mulher ou homem, não haveria possibilidade de se pensar em uma diversidade de gentes, sobretudo em termos de identidade de gênero, orientação sexual e corporalidades.

Contudo, se essa fosse de fato a única possibilidade de se existir, não haveria a necessidade da construção de barreiras protetoras para as pessoas dentro de suas existências. Afinal, mesmo sendo consideradas discordantes, indivíduos que performam o gênero feminino e o masculino, mesmo quando não tem os corpos desejados pela sociedade (com genitália correspondente no contexto biologizador<sup>22</sup>), seguem se declarando homens e mulheres. Esta existência traz com ela toda uma retórica corporificada que comprova e valida modos de ser, agir e pensar. Por isso, para este capítulo, a ideia principal a ser discutida é a de transparecer. Pois tornar claras as questões acerca do universo trans é essencial para que sejam naturalizadas todas as formas de existir.

Retomando a ideia do capítulo anterior, quero colaborar para a compreensão daquilo que representa o ato de existir. A você que lê estas linhas, esta atitude pode soar arrogância presumida, mas aqui, neste estudo, há alguém que também está em processo de autoconhecimento, buscando entender o que é existir, ainda mais em um debate sobre

---

<sup>22</sup> Quando se considera que a identidade de gênero está obrigatoriamente atrelada às características físicas do corpo, adequadas a identificação do sexo biológico e do aparelho reprodutivo (SBEM, 2019).

gênero, sendo um homem cis, branco e homossexual (portanto, vítima de atos de violência, mesmo que em menor grau), não entende tudo o que faz parte da realidade de uma pessoa trans.

Pensemos que por trans, temos a representação de tudo aquilo que vai além do aparente, do perceptível, chegando ao universo da humanidade singular, que exalta a beleza de cada um em seu caminhar. Estou em busca por conhecer quem é esse a quem pejorativamente chamam de *outro*, que sendo diferente de mim, me ajuda a compreender quem sou, a reafirmar a minha existência. Como parte da comunidade LGBTQIA+, tenho minha identidade alvo do apagamento compulsório imposto pela cisheteronormatividade da mesma forma, porém, não com a mesma carga de violência do que a sofrida pelas identidades trans.

Logo, a primeira nuance que desejo transparecer é a da transgeneridade.

Muitas foram as tentativas de diversos segmentos da sociedade, de encontrar respostas para a existência das diferenças entre as percepções de identidade de gênero e sexualidade entre os indivíduos. Mas não se engane. O objetivo não era fomentar a construção de ambientes de tolerância e integração. Alguns estudos já publicados visavam o enquadramento dos chamados “desvios” em categorias patologizadas para que pudessem ser justificadas as atitudes “terapêuticas” e medicalizantes<sup>23</sup> para curar os indivíduos desta triste condição. Lembremos que esta visão de que há alguém em posição de desvio existe por se considerar haver um “caminho” correto a ser seguido por todos, ou seja, estamos diante da realidade normativa proposta/imposta pela sexualidade hegemônica, para atender ao modelo generificado de sociedade liderada pela masculinidade (não falo em masculinidades como em outros momentos, porque nesta perspectiva, até mesmo a ideia do ser homem era única), que frente à necessidade de manter o domínio sobre e sobre (qualquer pessoa que não fosse considerada um homem) avalia a performance social e pessoal dos indivíduos com vistas à harmonia coletiva. Esta

---

<sup>23</sup> De acordo com o Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade, medicalizar é “o processo em que as questões da vida social, sempre complexas, multifatoriais e marcadas pela cultura e pelo tempo histórico, são reduzidas à lógica médica, vinculando aquilo que não está adequado às normas sociais a uma suposta causalidade orgânica, expressa no adoecimento do indivíduo.

Assim, questões como os comportamentos não aceitos socialmente, as performances escolares que não atingem as metas das instituições, as conquistas desenvolvimentais que não ocorrem no período estipulado, são retiradas de seus contextos, isolados dos determinantes sociais, políticos, históricos e relacionais, passando a ser compreendidos apenas como uma doença, que deve ser tratada.” Disponível em: <http://medicalizacao.org.br/> Acesso em: 23 mai. 2021.

harmonia desconsidera o fato de que as vivências nesta realidade forjada, representam intenso sofrimento e apagamento da diversidade humana.

Em termos cotidianos, a masculinidade, sobretudo aquela pensada no singular, foi construindo os espaços permitidos para a mulher. No matrimônio ela deve ser conduzida pelo marido. Na família está pronta para cuidar de todos no contexto doméstico. Em público, a mulher deve ser invisível. Na vida social precisa estar ligada à igreja e à defesa da moral, dos bons costumes e à projeção social do marido. Sua reputação deve ser preservada para garantir a honra do esposo e da família. Na educação, a mulher deve garantir que os filhos sigam, respeitem e reproduzam os mesmos valores de opressão e geometrização das existências aos quais foi submetida desde a infância.

E, por que este paralelo é levantado quando o objetivo é falar sobre transgeneridade?

Ora, quis exibir apenas alguns aspectos da cotidianidade que expressam os modos pelos quais a sociedade foi construída para reconhecer a prevalência da masculinidade sobre todo o coletivo. Por isso, a transgeneridade, sendo a representação de identificação de um indivíduo com uma performance de gênero que não vá de encontro com a atribuição de gênero imposta ao nascimento, é tão repudiada. Ela pode ser expressa pelo fato de uma pessoa que biologicamente no paradigma binário de sexo/gênero (homem/pênis, mulher/vagina) performar o comportamento inverso ao que deveria, isto é, um nascido homem performando feminilidade ou vice-versa; até aqueles indivíduos que compreendem que a existência humana é muito maior do que viver condicionada a apenas uma única forma padrão de comportamento. E, portanto, vivencia uma fluidez tão grande que não precisa escolher entre um e outro, podendo adotar aquilo que a representa, independentemente de ser uma atitude masculina ou feminina.

A transgeneridade também está representada nas posturas comportamentais, onde mesmo que os corpos “obedeçam” ao binarismo na identificação de gênero e estejam em plena conformidade, acreditam que os papéis sociais não devam obedecer à esta mesma lógica dos corpos e, ainda assim, não terem diminuídas as suas características identitárias, ao contrário, reforçam-nas, por acreditarem que tais atitudes fortalecem a ideia de que na verdade, estamos diante do que chamo de gênero humano.

Poderíamos assim, entender ou imaginar que a transgeneridade estaria localizada de modo anterior a outras expressões que acolhem as manifestações dissidentes de gênero e sexualidade. Afinal, compreendo que ela representa antes de tudo, o desejo da mulher de reconhecimento de sua existência, de sua força e de sua importância. A primeira tentativa de mostrar à sociedade masculinizada que havia algo muito errado e fora de lugar. A intensão da mulher de se mostrar socialmente como alguém que não precisa, não merece e não deseja ser conduzida por um homem produziu reações imediatas e, impôs a ela situações crescentes de opressão e invisibilidade.

O movimento feminista, especialmente através do movimento de Libertação das Mulheres (CONNELL, 2015), que ao longo de sua trajetória se tornou responsável por inspirar outros movimentos, como o da Libertação Gay nos anos 1990, estabeleceu os questionamentos necessários para que neste caminho algumas explicações que justificavam atitudes misóginas e lgbtfóbicas fossem expostas e duramente criticadas. Vieses patologizantes como o apresentado por Silva (2018) em sua publicação *A transexualidade sob a ótica dos direitos humanos: a redesignação de sexo na sociedade globalizada*. Um título que se propõe a encorpar a luta pela cidadania LGBTQIA+ apresenta em suas páginas, voltadas ao campo do direito, uma série de exemplos de posturas e compreensões que denotam a incapacidade de se compreender os campos do sexo, gênero, sexualidade e identidade. Uma das primeiras demonstrações é a expressão utilizada na publicação para fazer referência à pessoa trans após cirurgia de transgenitalização: “redesignado”. O uso deste vocábulo evoca o distanciamento e frieza com que se olha para este momento de suma importância para muitas pessoas trans: a correção da inconformidade física para dar fim ao seu sofrimento.

Um desses vieses patologizadores com “ares” de desconstrução da lgbtfobia podem ser claramente percebidos no fragmento de texto extraído do trabalho de Silva (2018):

Revela o prof. França cinco teorias para explicar a origem da transexualidade:

1. **Teoria genética** – atualmente a mais aceita, que atribui existir um gene específico no cromossoma sexual capaz de transmitir;
2. **Teoria fenotípica** – que admite a influência da própria conformação física do indivíduo androginoide, levando a mulher para o transexualismo

masculino, e a conformação anatômica androide levando o homem para o transexualismo feminino;

3. **Teoria psicogênica** – que admite a influência da orientação e do comportamento dos pais como capaz de marcar tendências nitidamente masculinas ou femininas;
4. **Teoria neuroendócrina** – que afirma existirem alterações nas estruturas dos centros de identidade sexual, em face do hipotálamo não receber a quantidade necessária de hormônios;
5. **Teoria eclética** – que aceita os mais diversos fatores endógenos e exógenos como causadores dessa alteração (França, 2015, p. 198, *apud* SILVA, 2018, p. 23).

É perceptível o uso de interpretações que colocam as identidades trans de fato em condição de anomalias, pressupondo que o padrão binário cisheteronormativo deva ser de fato considerado como natural, como um suporte para as reflexões dentro do aparato legal brasileiro. Assim, Silva (2018) segue realizando sua “reflexão” caracterizando as transgeneridades como transtornos sexuais patológicos, conforme destaco a seguir:

A transexualidade, que em alguns casos são *transtornos sexuais patológicos* (grifo meu), gera a exclusão social dos envolvidos. A sociedade não está preparada para o diferente e não é só o transexual o excluído, tem-se diversos casos, como o portador da síndrome de Down, de albinismo, de nanismo, de gigantismo, de TEA – Transtorno do Espectro Autista, entre outros. (IDEM, *ibid.*, p. 44).

Percebe-se nesta passagem que a autora realiza um pequeno esforço para reconhecer que a exclusão é uma realidade, mas demonstra grande desconhecimento sobre a temática e pouca humildade no tratamento à realidade das diversidades. Ao longo da “obra” ela ainda se apoia em estudos e publicações do período em que a homossexualidade, por exemplo, era entendida como doença na Classificação Internacional de Doenças (CID). Há um capítulo em que é apresentada a “ontogenia do sexo no ser humano” (IDEM, *Ibid.*, p. 69), trecho destinado a debater outras formas de patologização das identidades e sexualidades humanas.

A citação que apresento abaixo, mostra a normalidade com que estudos de natureza comparativa tentam servir de parâmetro para a análise da condição dos indivíduos.

Dorina Quaglia cita experiência feita por Doemer em roedores em 1970, na qual o pesquisador verifica que é necessária uma quantidade de testosterona para mudar a direção básica predominantemente feminina para impulso sexual masculino, podendo a criança nascer com predisposição para a homossexualidade ou para a transexualidade, quando ocorrerem alterações genéticas no hipotálamo, de testículos hipofuncionantes, ou de insuficiências gonadotróficas no período crítico do “imprintig” masculinizante na vida intrauterina (QUAGLIA, 1980, p. 6, *apud* SILVA, 2018, p. 76).

Em contrapartida à estas posições, estudos sobre masculinidades, que passaram a ser produzidos após a grande projeção dos movimentos feministas, têm trazido algumas considerações sobre o modo como o padrão cisheteronormativo pode ser utilizado na educação generificada das crianças para conduzir a sociedade na direção de interações sociais pautadas na violência de gênero naturalizada. Daniel Welzer-Lang, em seu artigo *A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia* (2001), explora as relações sociais dos homens para com outros homens e também para com as mulheres e, em determinado ponto de sua discussão apresenta o conceito de “casa dos homens” (WELZER-LANG, 2001, p. 462). Que representa um período da vida dos meninos, onde eles estariam vivenciando uma convivência mais próxima com outros meninos (inclusive mais velhos, que ele chamou de homosociabilidade), seja em instituições monossexuadas ou mesmo no círculo social, onde teriam contato com a ideia de que para ser de fato homem é essencial que sejam afastadas quaisquer formas de representação que os aproxime do universo feminino. Neste aspecto, o autor faz referência direta dessa circunstância ao surgimento de atitudes homofóbicas e, aqui, me atrevo a estender a conceituação ao universo lgbtfóbico, afinal, a pretensa masculinidade dominante naturaliza a invisibilidade do universo feminino, logo, pessoas que de alguma forma estariam dentro ou próximo a ele, não poderiam ser vistas como enquadradas no grupo dos homens e da masculinidade hegemônica.

Veja o que Welzer-Lang propõe:

Em nossas sociedades, quando as crianças do sexo masculino deixam, de certo modo, o mundo das mulheres, quando começam a se reagrupar com outros meninos de sua idade, elas atravessam uma fase de homosociabilidade na qual emergem fortes tendências e/ou grandes pressões para viver momentos de homossexualidade. Competições de *pintos*, maratonas de punhetas (masturbação), brincar de quem *mija* (urina) o mais longe, excitações sexuais coletivas a partir de pornografia olhada em grupo, ou mesmo atualmente em frente às *strip-poker* eletrônicas, em que o jogo consiste em tirar a roupa das

mulheres... Escondidos do olhar das mulheres e dos homens de outras gerações, os pequenos homens se iniciam mutuamente nos jogos do erotismo. Eles utilizam para isso estratégias e perguntas (o tamanho do pênis, as capacidades sexuais) legadas pelas gerações precedentes. Eles aprendem e reproduzem os mesmos modelos sexuais, tanto pela forma de aproximação quanto pela forma de expressão do desejo.

Nessa casa dos homens, a cada idade da vida, a cada etapa de construção do masculino, em suma está relacionada uma peça, um quarto, um café ou um estádio. Ou seja, um lugar onde a homosociabilidade pode ser vivida e experimentada em grupos de pares. Nesses grupos, os mais velhos, aqueles que já foram iniciados por outros, mostram, corrigem e modelizam os que buscam o acesso à virilidade. Uma vez que se abandona a primeira peça, cada homem se torna ao mesmo tempo iniciado e iniciador. (WELZER-LANG, 2001, p. 462).

Vale destacar, que das situações descritas por Welzer-Lang, não há nenhuma que não seja considerada “coisa de garotos”, isto é, comum ao universo masculino, mesmo que elas representem a formação inconsciente de indivíduos que fortalecerão a tensão pela não igualdade de gênero e da prática de violência contra as identidades associadas à feminilidade, como forma de manter o ordenamento social. E, na vida adulta, seguem as contraditórias visões acerca do ser homem e do ser mulher, pois em uma sociedade masculinizadamente controlada, para adquirir status se faz necessário manter e propagar essa classificação.

E para evidenciar essa necessidade, o autor nos conduz em uma reflexão sobre o modo como os padrões masculinistas de sociedade são introjetados naqueles que apresentam as características que devem reproduzir este ideal de sociedade:

Nós estamos claramente em presença de um modelo político de gestão de corpos e desejos. E os homens que querem viver sexualidades não-heterocentradas são estigmatizados como não sendo homens normais, acusados de serem “passivos”, e ameaçados de serem associados a mulheres e tratados como elas. Pois se trata bem disto, ser homem corresponde ao fato de ser ativo. E não foi por acaso que encontramos os estupradores dos homens, pois ativos e penetrantes não vivem como homossexuais. Michäel Pollack menciona o mesmo na obra *Les homosexuels et le sida*. Ele evoca “a hierarquia tradicionalmente estabelecida [...] entre o “fodido” e o “fodedor”, o primeiro sendo recriminado socialmente pois ele transgride a ordem “natural” das coisas, organizada segundo a dualidade feminino (dominado) e masculino (dominante). De forma que, em algumas culturas, só é considerado um “verdadeiro veado” aquele que se deixa penetrar e não aquele que “penetra”.

Aqui também o heterocentrismo constitui categorias. Ele distingue os dominantes, que são os homens ativos, penetrantes, e os outros, aquelas e aqueles que são penetradas/os, logo dominadas/os. E é claramente a homofobia que se aplica àqueles, homossexuais, bissexuais, transexuais, desvalorizando-os porque eles/elas não adotam, ou são suspeitos de não adotar, configurações

sexuais naturais. [...] aqueles que se distinguem por uma razão ou outra, por sua aparência, ou seus gostos sexuais por homens, representam uma forma de não-submissão ao gênero, à normatividade heterossexual, à doxa de sexo e são simbolicamente excluídos do grupo dos homens, por pertencerem aos “outros”, ao grupo dos dominados/as que compreende mulheres, crianças e qualquer pessoa que não seja um homem *normal*. (IDEM, *Ibid.*, p. 468).

Com estas observações podemos perceber o quanto a questão de gênero é fundante em diversas estruturas da vida humana e em sociedade.

A transexualidade há muito perseguida sob a lógica da manutenção da naturalidade das relações sociais, precisa ser compreendida não para objetificar as existências e fazer delas categorias de análise, mas para reconhecer a cidadania sempre a elas negada. O primeiro passo seria o reconhecimento de sua existência através da eliminação dos princípios de patologização, que fazem das pessoas trans indivíduos que “estão passando por uma fase” ou que sejam “mal resolvidas com seus corpos”. Nem mesmo nas estatísticas populacionais do nosso país, a população trans é devidamente representada. Nos documentos do IBGE, as pessoas trans são registradas como “população LBGT” (PEDRA, 2020, p. 18).

Frente ao quadro de invisibilidade da vida trans, uma sequência de espaços lhes são negados e dessa forma, experimentam formas de exclusão social muito maiores do que outros indivíduos também atravessados por marcadores sociais. Assim, é muito comum encontrar entre as histórias de vida destas pessoas a realidade da prostituição, da vida noturna, da baixa expectativa de vida, das constantes situações de humilhação e violência, bem como da negação de direitos, que as deixa ainda mais distantes do autorreconhecimento como cidadãs. Para Marshal “a cidadania é um *status* concedido àqueles que são membros **integrais** (grifo meu) de uma comunidade. Todos aqueles que possuem o *status* são iguais com respeito aos direitos e obrigações pertinentes ao *status*” (1967, p. 76). Olhando por essa ótica, a cidadania ganha a dimensão política necessária para tornar a sociedade um espaço onde as diferenças estariam unidas sob o princípio da igualdade. Contudo, o próprio conceito de cidadania pressupõe a existência de um conjunto de noções e interpretações sobre grupos de pessoas que não experimentam as mesmas realidades e não tem acesso da mesma forma aos direitos destinados à todes, sendo assim, vistos como diferentes. Fica exposta a condição interseccional da cidadania e suas experiências.

Diariamente as pessoas trans lutam ao experimentar a exclusão, pelo direito de não serem destacados frente aos demais, de na sua diferença, terem um lugar para performar. Mas essa liberdade passa pela necessidade de ter reconhecidas as suas decisões e ter respeitados todos os seus sentimentos, porque se há um gênero humano, deve haver uma dignidade também humana. E dentro do universo das existências trans, os homens trans relatam sofrer menor discriminação e violência quanto mais convincente for a sua imagem e performance de gênero (BENTO, 2015). Fato que pode ser expresso pelo termo *passabilidade*<sup>24</sup>, demonstrando mais uma vez o poder das masculinidades sobre o coletivo. Já travestis, seriam de acordo com os estudos, as maiores vítimas do preconceito (PEDRA, 2020).

Por isso, seria fundamental lembrar que em decorrência do preconceito, as pessoas trans sofrem exclusão em diferentes dimensões de suas vidas. No campo econômico a lgbtfobia, mais especificamente ao segmento T da sigla, isto é, às pessoas trans, a informalidade no mercado de trabalho produz instabilidade financeira e acarreta problemas correlacionados à moradia, alimentação, saúde e educação. Na esfera do trabalho, as condições de empregabilidade das pessoas trans em geral estão associadas ao campo dos cuidados com a beleza e à estética, que podem ser praticados de modo autônomo em grande número. Mais recentemente, o aumento da visibilidade das drag queens, impulsionada pela indústria cultural como um grande nicho de consumo e geração de lucro (conforme debate do capítulo anterior), conseguiu atingir um trânsito social em espaços que as travestis nunca chegaram em larga escala, acabaram por diminuir o campo de atuação e geração de renda para elas (PEDRA, 2020).

Entretanto, o preconceito também é manifesto até mesmo em documentos oficiais. Na citação que apresento a seguir, utilizo as palavras de Jaqueline Gomes de Jesus (2013b), para demonstrar o modo pelo qual o Ministério do Trabalho e Emprego<sup>25</sup>, através da Classificação Brasileira de Ocupações, faz referência às pessoas trans e travestis. Acompanhe:

---

<sup>24</sup> Termo que representa o modo fácil ou natural pelo qual uma pessoa trans “passa por” uma pessoa cis, dentro da performance de gênero com a qual se identifica (PEDRA, 2020).

<sup>25</sup> Ministério extinto em 2019, no início do mandato de Jair Bolsonaro, sendo absorvido como uma secretaria especial do Ministério da Economia, sob a tutela de Paulo Guedes.

## NAVEGANTE

Navegou  
no veleiro dos livros.

Desembarcou  
e conferiu.

E o mundo que viu  
não era o que imaginou.  
*Helena Kolody, Viagem  
no Espelho, 1988*

## OPORTUNIDADE DE EMPREGO

para travestis, mulheres transexuais e homens trans



### VAGA PARA ATUAR EM GRANDE VAREJISTA

**ÁREAS:** caixa, reposição de mercadoria, atendimento de drogaria ou posto de combustível.

**ESCOLARIDADE:** Ensino Médio Completo.

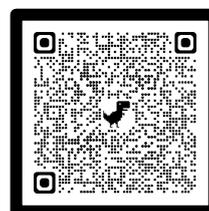
**BENEFÍCIOS:** Assistência Médica e Odontológica, Participação nos Lucros, Seguro de Vida e Vale Transporte.



**PRÉ-SELEÇÃO: 04/10 (SEXTA-FEIRA) DAS 10H ÀS 15H**  
Av São João 473, Auditório do 8º Andar.



Para saber mais,  
use o QR Code.



No código 5198-05, que define e dá sinônimos para a ocupação “Profissional do Sexo”, tais como: “Garota de programa, Garoto de programa, Meretriz, Messalina, Michê, Mulher da vida, Prostituta, Trabalhador do sexo”; estiveram incluídos, também, os termos “Transexual” e “Travesti”, os quais somente foram retirados no ano de 2011, ante a protestos do movimento social transgênero. (JESUS, 2013b, p. 106 – 107).

Vale destacar assim, que existem ações na direção da regulamentação da prostituição como profissão, para que estas profissionais possam ter acesso a vários elementos de seguridade social. Pois, de acordo com dados publicados pela Associação Nacional de Travestis e Transexuais – Antra, 90% das travestis e mulheres trans no Brasil sobrevivem desta prática<sup>26</sup> e, sabe-se que diante da exclusão relacional, que representa as dificuldades de convivência intrafamiliar, que resultam em precoce expulsão do lar, acabam por iniciar o trabalho na prostituição muito cedo. De acordo com Pedra (2020, p. 69, 70, 107), em estudo realizado na cidade de Belo Horizonte em 2016, 9,35% das entrevistadas se prostituíram pela primeira vez entre 9 e 12 anos; 12,33% entre 13 e 14 anos; 28,06% entre 15 e 16 anos; 23,74% entre 17 e 18 anos; 15,11% entre 19 e 21 anos; 8,63% entre 22 e 25 anos e com mais de 25 anos foram 2,16%. Ainda nesta intersecção trabalho e família, a mesma pesquisa aponta os motivos que as levaram a sair de casa: 23,97% apontaram a violência e o preconceito vindos da família. A mesma quantidade apontou o trabalho; 22,31% assinalaram a prostituição como motivo; 5,79% apontaram o relacionamento; 1,65% a violência e o preconceito dirigidos pela sociedade; outros 1,65% apontaram a formação e, não houve menção às opções que indicavam violência e preconceito na escola e as questões ligadas a saúde. E frente aos índices, 56,74% das pessoas que não moram junto às suas famílias, vivem com amigos.

Prostituir-se parece tão fortemente constitutivo dos devires trans\*, particularmente entre aqueles que se aproximem das feminilidades, e isto evidentemente é construído (junto a outros elementos constitutivos) a partir de uma significativa presença da prostituição enquanto ocupação econômica de pessoas trans\*, particularmente entre aquelas mais identificadas, digamos, com ‘feminilidades’. Sim, a linguagem colonial a partir da qual constituímos nossas identidades+identificações nos limita (JESUS, 2015, p. 47).

---

<sup>26</sup> Informação disponível na Cartilha *Dicas para travestis e mulheres trans profissionais do sexo em tempos de Covid-19*. Disponível em: <https://antrabrasil.files.wordpress.com/2020/04/dica-profissionais-do-sexo-covid19-antra.pdf> Acesso em: 23 jan. 2021

No que diz respeito à escolaridade e consequente formação para o mercado de trabalho, a evasão escolar pode ser vista como uma das principais limitações à cidadania (ANDRADE, 2012; ANTRA, 2021). Um dos princípios que envolvem a oferta da educação está relacionado com o tratamento equânime dentro da sociedade. Contudo, a escola, que deveria formar pessoas capazes de desconstruir alguns papéis sociais que conduzem os comportamentos segregacionistas e preconceituosos, acaba se tornando um espaço muito vulnerável a violência. Podemos destacar também a precarização do setor como um dos elementos que favorecem essa percepção (PEDRA, 2020; ANDRADE, 2012; NASCIMENTO, 2021).

De acordo com o pensamento de Guacira Louro (1997), a escola entende muito bem como separar pessoas, fazendo isso primeiro através do acesso que se tem à ela ou a falta dele. Aos que nela conseguem adentrar, ela separa meninos de meninas. As turmas, divide a partir dos níveis de rendimento e assim segue realizando sua cartografia. “A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes” (LOURO, 1997, p. 57).

Passando para o campo da saúde, segundo Pedra e dados ofertados pela Antra, pesquisas realizadas em diversos países apontam para índices de depressão na ordem de 60% da população trans e que se comparadas às pessoas cis, possuem quatorze vezes mais chances de praticar o suicídio, sendo que 41% delas de fato já tentou (2020, p. 89); sem falar nos casos de autoagressão e automutilação, comuns sobretudo durante a puberdade e em direção à juventude, que ainda não foram mapeados.

Uma forma de demonstrar o modo como os dados acima não são considerados nos debates sobre o exercício de cidadania de pessoas trans, no que tange a garantia de atenção básica à saúde, saúde mental e educação, são demonstrados a partir das ações governamentais que “implementam um debate” voltado ao público LBGT. As campanhas publicitárias tendem a envolver a prevenção às infecções sexualmente transmissíveis e a prevenção contra HIV/AIDS (uma prática de violência fruto do surto da doença, nos anos 80, onde o HIV/AIDS foi socialmente conhecido como a “peste gay”), quando prestariam um enorme serviço à comunidade se fossem dirigidas à elaboração de programas de atenção à saúde básica, realização de exames preventivos em condições de proteção à violência que normalmente são expostas estas pessoas dentro dos espaços de saúde, seja por usuários dos serviços, seja pelos profissionais que prestam os atendimentos. Uma das poucas realizadas neste sentido em nosso país, foi lançada pelo Ministério da Saúde em

27 de janeiro de 2016, para marcar o Dia da Visibilidade Trans (29/01). Em parceria à época com os Ministérios da Saúde e das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos; a campanha tinha o foco na garantia do acesso das pessoas trans à saúde, com respeito aos direitos e necessidades desta população. Batizada de

*Cuidar bem da saúde de cada um. Faz bem para todos. Faz bem para o Brasil* (grifo meu), com foco na saúde integral, atendimento humanizado e respeito para as travestis, mulheres transexuais e homens trans. O objetivo é informar e conscientizar toda a sociedade, bem como profissionais de saúde, trabalhadores e gestores do Sistema Único de Saúde (SUS) sobre garantias ao atendimento considerando as especificidades de saúde dessa população. (MINISTÉRIO DA MULHER, DA FAMÍLIA E DOS DIREITOS HUMANOS, 2016).

Esta campanha foi difundida nos locais de atendimento e oferta de serviços do Sistema Único de Saúde e, além de estimular o uso dos serviços pela população trans, visava conscientizar os servidores públicos, profissionais da saúde e demais usuários do SUS para a necessidade do tratamento digno e respeitoso às pessoas trans. Na ocasião foi distribuída uma publicação<sup>27</sup> produzida pelo Ministério da Saúde aos seus servidores e profissionais de saúde com orientações e informações necessárias para a formação de uma rede de atendimento humanizada para que a acolhida aos pacientes se desse de modo a garantir a atenção básica e demais necessidades apresentadas pela comunidade. A questão que fica posta, é que este tipo de “serviço” de utilidade pública reforça os estigmas contra a população trans e LGBTQIA+ ao discutir apenas o universo das infecções sexualmente transmissíveis.

---

<sup>27</sup> Intitulada *Transexualidade e Travestilidade na Saúde*, o livro encontra-se disponível para download em: [http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/transexualidade\\_travestilidade\\_saude.pdf](http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/transexualidade_travestilidade_saude.pdf). Acesso em: 25 jan. 2021.

Figura nº01 – Campanha *Cuidar bem da saúde de cada um. Faz bem para todos. Faz bem para o Brasil.*



Fonte: Ministério da Saúde<sup>28</sup>.

Dentre os problemas de saúde mais recorrentes entre as pessoas trans, um está atrelado ao uso do banheiro em locais públicos, ou seja, de natureza urinária. Pois é muito comum, que estas pessoas deixem de usá-los por medo da violência a que possam estar expostas. Há também infecções e outras complicações advindas dos procedimentos estéticos realizados clandestinamente e da autoaplicação de hormônios, devido ao seu alto custo e como forma de fugir dos constrangimentos que possam vir a sofrer nos espaços médicos. Nesta realidade dos tratamentos estéticos, eis que surge uma figura importante: a *bombadeira*<sup>29</sup>, que é uma pessoa (normalmente) trans e mais velha, que já realizou procedimentos estéticos, ou que os realiza há muito tempo, tendo, portanto, maior entendimento dos métodos de aplicação para gerar bons resultados, bem como das medidas sanitárias, dos cuidados pós aplicação, dentre outros.

O tipo de campanha veiculada pelo governo voltada para a diversidade, interseccionada pela figura da bombadeira mostra o quão distante o uso dos serviços de

<sup>28</sup> Disponível em: [https://www.gov.br/mdh/pt-br/noticias\\_sep/pt-br/noticias/2016/01-janeiro/ministerio-lanca-campanha-voltada-a-saude-da-populacao-trans](https://www.gov.br/mdh/pt-br/noticias_sep/pt-br/noticias/2016/01-janeiro/ministerio-lanca-campanha-voltada-a-saude-da-populacao-trans) Acesso em: 25 jan. 2021.

<sup>29</sup> Expressão que faz referência a outro termo, o de “bombar” o corpo com aditivos, para que ele adquira os contornos e proporções desejadas pelo indivíduo. Mas que neste contexto faz referência a pessoas dentro da comunidade LGBT que gozam de grande respeito e *status*, uma vez que colaboram com os membros da comunidade (PEDRA, 2020).

saúde pública pela população trans e LGBTQIA+ está distante da razoabilidade, também pode ser evidenciado pela fala de Pedra, trazida a seguir:

A pouca utilização do SUS pelas pessoas trans é um dado preocupante, ao qual ainda deve ser acrescentada a informação do NUH<sup>30</sup> (2016) de que, entre as entrevistadas pela pesquisa, apenas 23,40% declararam possuir convênio ou plano de saúde. Apesar das longas listas de espera existentes no Processo Transexualizador, oferecido pelo SUS desde 2008, é possível perceber que ele ainda não serve como porta de entrada para as pessoas trans utilizarem os serviços públicos de saúde. Isso porque, por exemplo, 93% das entrevistadas pela pesquisa em Belo Horizonte alegaram não terem iniciado o Processo Transexualizador no SUS (NUH, 2016) e 81,75% informaram que sequer pretendiam iniciar (NUH, 2016). (PEDRA, 2020, p. 95).

Outro campo de grande importância a ser destacado é o da participação política e exercício de cidadania. O estudo apresentado pelo Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania LGBTQIA+ da UFMG (NUH), conduzido por Pedra (2020), aponta para o fato de que o grau de exclusão e violência sofrida pela comunidade LGBTQIA+ é tão grande que 70% das travestis entrevistadas pela entidade afirmaram não confiar em muitas instituições que lutam na direção dos direitos trans, como partidos políticos, empresas e a própria polícia, que no estudo do núcleo (PEDRA, 2020, p. 119) foi apontada entre 60% das travestis que foram entrevistadas, como a quarta instituição mais agressiva dentre as praticantes de violência contra travestis e transexuais.

Em setembro de 2020, ano de eleições para o executivo e o legislativo municipal no Brasil, a Antra publicou a *Agenda de Compromissos com a População Trans que Devem Ser Assumidos Publicamente Pelas Diversas Candidaturas - Aliadas e LGBTI+ nas Eleições*<sup>31</sup>, onde através dos seus objetivos principais, busca o compromisso público dos candidatos com pautas ligadas à todas as interseccionalidades apresentadas até aqui (educação, saúde, segurança, qualificação profissional, dignidade, moradia, alimentação, participação política, etc.) com vias a integração, visibilidade e reconhecimento de

---

<sup>30</sup> Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania LGBT da Universidade Federal de Minas Gerais. Pesquisa *Projeto Trans: travestilidades e transexualidades*. Realizada em 2016 e disponível em: [http://www.nuhufmg.com.br/gde\\_ufmg/index.php/projeto-trans](http://www.nuhufmg.com.br/gde_ufmg/index.php/projeto-trans). Acesso em: 23 jan. 2021.

<sup>31</sup> A cartilha completa está disponível em: <https://antrabrasil.files.wordpress.com/2020/09/agenda-trans-para-compromisso-nas-eleicoes-2020-antra.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2021.

cidadania à população trans. Se foi necessária esta publicação, bem como a cobrança pela aplicação destes compromissos assumidos eventualmente pelos candidatos que ao sinalizarem seu apoio, atingirem a função pública; é um demonstrativo de que a participação política é quase nula dentro do contexto nacional, mesmo que desde 2018, o Tribunal Superior Eleitoral já tenha reconhecido o direito de respeito às identidades trans na participação dos pleitos no país. Nesta decisão, as mulheres trans serão contabilizadas dentro do número de vagas reservadas para as candidaturas femininas.

As condições de vida, típicas a qualquer pessoa, mas extremamente delicadas às pessoas trans, demonstram a importância da existência e do trabalho do movimento feminista, desde a sua origem, até a atualidade, passa por modificações estruturais para atender as demandas das mulheridades que reivindicam por reconhecimento de sua diversidade. Estou me referindo mais especificamente ao *transfeminismo*. Mas antes, para entender a importância do transfeminismo, é necessário lembrar de algumas questões relativas ao movimento feminista, que é anterior.

Por estar muito ligado a questão do binarismo de gênero, o movimento feminista acabou por excluir de suas pautas as lutas das mulheres homossexuais, por não considerar que elas de fato fossem causas da mulher. Da mesma forma, dentro do movimento LGBTQIA+, grupos que discutiam as questões feministas dentre as lésbicas, questionavam a presença de travestis e transexuais nestes debates, pois de fato em sua visão biologizante, elas seriam homens (PEDRA, 2020). Pedra destaca ainda a contradição presente na articulação do movimento, se consideradas as suas bases, conforme o exposto a seguir:

É curioso constatar isso, uma vez que na matriz, na origem do movimento LGBTI enquanto tal (ainda como movimento Gay ou no máximo GLS) estavam justamente duas trans: Marsha P. Johnson (1945-1992) e Sylvia Rivera (1951-2002). Duas mulheres trans portadoras de estigmas de raça e classe e que estavam na liderança da famosa revolta de Stonewall de 1969. Fundadoras inclusive da primeira entidade de ativismo trans do mundo: a “Travestis de Rua em Ação Revolucionária” em 1970.

[...]

O que terá acontecido, para que de lideranças pioneiras as trans tivessem que sair do movimento “G” para fundar seu próprio movimento, o “T”? E um T que não fosse Transparente, invisível, como costumavam ironizar as trans sobre a situação de inferioridade em que estavam colocadas dentro do clássico Movimento LGBTI.

[...]

O cada vez mais higienizado, classe média e embranquecido o movimento LGBTI não estava e parece ainda não estar preparado para o tipo

## PELOS BAIRROS ESQUECIDOS

Pelos bairros esquecidos,  
tantos passos,  
tantos risos,  
tantos sonhos perdidos!

*Helena Kolody, Ontem  
Agora, 1991.*



# 99% DA POPULAÇÃO LGBTI NÃO SE SENTE SEGURA NO BRASIL

**17 DE MAIO  
DIA MUNDIAL DE  
COMBATE A LGBTIFOBIA**

**\*\*PESQUISA REALIZADA PELA ANTRA NAS  
REDES SOCIAIS ENTRE 13 E 17/05/2019.**

**Antra**  
Associação Nacional de  
Travestis e Transexuais

**+** Para saber mais,  
use o QR Code.



de atitude queer que o movimento trans assume em seu cotidiano. Parece também, que as reivindicações do movimento trans são mais viscerais, trata-se do direito mesmo de existir, enquanto que para as demais “letras”, parece tratar-se mais de direito a participação política (SILVA; SOUZA, 2017, p. 114-115, *apud* PEDRA, 2020, p. 134-135).

Necessitando de um lugar de fala, as mulheres trans começaram a articular discussões, ações e práticas que formataram o chamado transfeminismo. E sobre suas características, Jaqueline Gomes de Jesus (2015) afirma que ele

pode ser definido como uma linha de pensamento e de prática feminista que rediscute a subordinação morfológica do gênero (como construção psicossocial) ao sexo (como biologia), condicionada por processos históricos, criticando-a como uma prática social que tem servido como justificativa para a opressão para quaisquer pessoas cujos corpos não estão conformes à norma binária homem/pênis e mulher/vagina, incluindo-se aí: homens e mulheres transgêneros; mulheres cisgênero hysterectomizadas e/ ou mastectomizadas; homens cisgênero orquictomizados e/ ou “emasculados”; e casais heterossexuais com práticas e papéis afetivossexuais divergentes dos tradicionais atribuídos, entre outras pessoas.

O transfeminismo está em construção, é uma literatura de fronteira. De no máximo cinco anos de desenvolvimento por estas paragens brasileiras, e que por isso mesmo estão sendo delineados os seus horizontes teóricos e éticos (JESUS, 2015, p. 19).

A autora segue discutindo o apagamento das transgeneridades ao apontar para o fato de que as lutas das mulheres cis e das mulheres trans apesar de encontrarem semelhanças, possuem pontos de forte tensão, se analisada a teoria queer e as políticas identitárias. Pois para mulheres cisgênero a luta histórica é pelo reconhecimento de sua existência, a luta das mulheres trans está em conseguir superar o binarismo de gênero, para a garantia do autorreconhecimento de gênero. E dessa forma, ainda para a autora, o transfeminismo, seria constituído por teorias “que não conseguem tocar o coração dos seus defensores sem ferí-los” (IDEM, *ibid.*, p. 19).

O transfeminismo deseja construir a autonomia e a emancipação das identidades trans; dando a elas a visibilidade necessária para a construção sólida de suas lutas, principalmente para enfraquecer as barreiras impostas pelas identidades cis que requerem a manutenção do apagamento, da patologização e da marginalização das transgeneridades.

Podemos destacar, que as agendas constituintes da luta transfeminista seriam (JESUS, 2015, p. 154 - 156):

- a) Desconstrução do binarismo de gênero;

- b) Despatologização das transgeneridades;
- c) Combate à violência transfóbica;
- d) Visibilidade às sexualidades trans não heterossexuais e;
- e) Direitos sexuais e reprodutivos para homens trans.

E nesse contexto da construção de um movimento transfeminista, há uma importante participação das epistemologias do Sul, pois estas são a construção de um olhar sobre a realidade trans dentro de contextos locais, descolados de uma visão colonialista. Ricas experiências culturais construídas fora do contexto das metrópoles globais representam hoje a resistência e o fortalecimento de grupos minoritários. As pesquisadoras do Sul não são valorizadas, mas fornecem subsídio para muitos debates sobre o feminismo nos grandes centros. O trabalho científico global cria debates e os trabalhos periféricos são a base de busca de dados e aplicação das teorias globais (CONNELL, 2016).

Essa relação das discussões entre a metrópole e a periferia, de acordo com Connell (2016, p. 28) faz com que pesquisadoras feministas da periferia tenham interesse nas interpretações produzidas no norte global, expressando um desejo por ‘fontes externas de autoridade intelectual’ e a este processo ela chamou de *extroversão*. Segundo sua perspectiva, a metrópole acabaria assim, dando projeção e visibilidade às pesquisadoras e feministas periféricas. Ela mesma se coloca nesta condição ao afirmar que como parâmetro para a realização de seus estudos sobre o feminismo, utilizou a teoria queer americana, mas que sentiu um grande desconforto, dada a diferença de perspectiva intelectual criada nos centros imperiais e na realidade vivida no mundo colonizado e pós-colonial. Este fato, para ela, demandaria uma revisão dos referenciais teóricos criados na metrópole.

A esse respeito, de acordo com Connell:

A extroversão, nesse sentido, é largamente difundida nos estudos de gênero, tanto nas universidades quanto nas associações profissionais e agências estatais da periferia global. Textos que vêm da metrópole sobre gênero são traduzidos e lidos aqui, e tratados como autoridades que constituem a disciplina. Pesquisadoras feministas da periferia viajam até a metrópole para obter qualificação e reconhecimento. Arcabouços teóricos inteiros, terrenos de debate e problemáticas são importados.

Parece injusto citar exemplos particulares quando há tantos, mas preciso mencionar alguns. O excelente livro *A Mulher na Sociedade de*

*Classes\**, de Heleieth Saffioti (1969), foi uma conquista engrandecedora, embora moldada no marxismo estruturalista de Paris (CONNELL, 2016, p. 28).

Desse modo, é importante considerar a relevância dos trabalhos realizados pelas Epistemologias do Sul, uma vez que eles colaboram para a formação de um referencial teórico local, fazendo com que o aceite do Norte Global não seja mais um pré-requisito indispensável para a análise das questões de gênero na periferia.

---

### **3. UMA PORTA PARA A RUA? DEPOIS DE APAGAR ALUNES TRANS, A ESCOLA OS JOGA NO MUNDO E OS COLOCA NA MARGEM**

---

A escola segue sendo o sonho das transgeneridades (ANDRADE, 2012), que majoritariamente acabam expulsas (e/ ou nem chegam a fazer parte dela) pelo rigor com que a educação defende a manutenção de seus padrões construídos com base na colonialidade/ racismo/ misoginia, que institui formas de ser e existir depositados sobre as nossas vidas desde o nascimento. E como tudo precisa ser identificado para que possa ser percebido, entendido e, sobretudo, combatido, em caso de afronta à norma, a escola passa a nomear tudo o que dela faz parte ou participa, o que ocorre fatalmente com os corpos, fazendo surgir corporificações dissidentes, transformando a sociabilidade em uma espécie de ética dos “bons” costumes que sepulta o direito de autoafirmação discente e não dissidente, como se deseja naturalizar.

É necessário estabelecer uma crítica ao modelo de educação praticado em nossa sociedade. Hegemonicamente, o que se vê é uma hermenêutica cisheterossexual, isto é, uma educação que se orienta a partir da separação dos corpos generificados e seus supostos papéis sociais que não cabe à todes, por isso, começo a reflexão sobre educação olhando para a escola enquanto instituição que pretende realizar a ponte entre saberes, estudantes e sociedade. Contudo, desejo expor que esse processo só se torna possível se a comunidade escolar estiver disposta à sujeição aos protocolos de exercício dos papéis de gênero, sexualidade e corporalidade eleitos como possíveis aos indivíduos. Assim, desejo discutir neste capítulo, os processos violentos impostos às transgeneridades para que elas possam se manter institucionalizadas. Seria a transfobia praticada pela escola,

mostra o quanto a educação não está preparada para discutir a diversidade humana desde os elementos mais simples, até a composição das subjetividades?

Desse modo, seria interessante buscar o que disse Heller (1989, *apud*. CAETANO, 2005) sobre o crescimento dos preconceitos dentro da nossa sociedade. Segundo o autor, os preconceitos dirigidos aos homossexuais tiveram crescimento no mesmo período em que os poderes da burguesia foram ampliados e refletidos na organização do Estado ainda no final do século XIX. Esse detalhe é que faz a diferença ao pensarmos o formato de organização da escola (sobretudo hoje), pois se o Estado determina as políticas aplicadas no setor educacional e ele é formado pelas ideologias burguesas, seus valores e importâncias, fica fácil compreender porque sempre houve uma necessidade muito grande de estudantes e profissionais envolvidos na educação, em camuflar sua individualidade para não serem “descobertes” e assim, tornarem-se vítimas da discriminação trazida pelos estereótipos e estigmas socialmente construídos e aplicados sobre aqueles que exercem uma identidade/ sexualidade que foge ao que se classifica como convencional.

De acordo com Caetano, é necessário pensarmos no modo como a escola colabora para a reprodução dos padrões cissexistas através de suas práticas:

O espaço escolar, que em seu discurso zelaria pela diversidade, ignora a possibilidade de expressão da orientação sexual de seus/suas alunos/as, assim como dos/as profissionais que nele atuam, reforça a perspectiva heterossexual e limita-os a visões pré-concebidas acerca da sexualidade. O papel ainda “sacralizado” da escola a colocou também em um status de disciplinadora e construtora de um homem/mulher capaz de resguardar a soberania e o crescimento da nação. Nesse sentido, a homossexualidade, em detrimento de seus estigmas, é vista como vilã (CAETANO, 2005, 12-13).

Por isso, é que em muitos casos percebe-se a formação de guetos que garantem aos seus integrantes o mínimo de dignidade, respeito e a possibilidade de livre expressão de suas identidades. Mesmo que Heller fale especificamente dos homossexuais, a comparação pode ser feita na direção das pessoas trans, porque a realidade do preconceito não só se mantém, como aumenta quando são notadas diferenças nos modos de ser das pessoas, principalmente, quando a questão envolve a performance generificada dos corpos. E, neste contexto, o professor acaba por ter uma importância fundante. Se ficar

calade diante das situações de violência generificada e cissexista, construirá na realidade da sala de aula, um ambiente com plena falta de empatia “fazendo com que, deste modo, jovens gays e lésbicas só possam se reconhecer como desviantes, indesejados ou ridículos” (LOURO, 1997, p. 68). Por isso, que a escola, quando junto aos seus professores, também se cala na luta pela naturalização da diversidade, especialmente, da transgeneridade, faz com que os padrões da cisheteronormatividade sejam reproduzidos e geometrizem as performances estudantis, punindo e fazendo delas exemplos considerados abjetos/ repulsivos/ indesejados; portanto, representação daquilo que não se deve assimilar ou se considerar comum. Esse fato pode ser referendado quando trazemos para a discussão os dados da pesquisa realizada por Abromovay (2004 *apud*. ANDRADE, 2012), que apontou que 60% dos professores não sabem como abordar o tema em sala.

É possível dizer que a escola proclama ter um perfil de aceitação às diferenças, especialmente àquelas relacionadas a transgeneridade, quando na verdade, mantém as diversidades sob constante vigilância, para que crianças, adolescentes e jovens simulem performances que escondam a sua essência, seja ela qual for, para se enquadrarem aos moldes biologizadores.

É fundamental que em nome de uma ética educacional, os “guetos” não sejam percebidos, para não fragilizarem a sustentação do sistema escolar, que está também a serviço da manutenção das tradições familiares cisheterossexistas. A escola deixa de ser assim, o lugar da produção do conhecimento por excelência, para se transformar em um lugar que pratica a violência e o silenciamento, que compromete não só as condições afetivo emocionais de todes aqueles considerados desviantes à cisheteronormatividade, como também incidem sobre o seu rendimento e níveis de aprendizagem enquanto estudantes.

Estas seriam demonstrações de que a escola pratica políticas de morte às diferenças, importadas para dentro de seus muros, para tornar claro que os temas relativos ao gênero e a sexualidade, por exemplo, não precisam e não devem ser debatidos pela/ dentro da escola (BENTO, 2011).

Entretanto, se faz necessário perceber que gênero e sexualidade fazem parte da escola por um motivo muito simples: são parte das pessoas que estão dentro dela. Por isso, esse assunto precisa ser tratado de forma “desconstrucional” (ANDRADE, 2012, p. 18), para não reproduzir a violência transfóbica ancorada nos estereótipos comuns à norma vigente. E, vale destacar, que a norma é construída com base na relação

sexo/gênero, isto é, a partir de genitálias transformadas em indivíduos. Situação que expõe o interesse da escola em produzir a heterossexualidade, ocultando e negando as transgeneridades/ travestilidades/ homossexualidades/ mulheridades, porque estas são consideradas poluidoras do ambiente educacional. Por isso, fingir a inexistência da presença trans é tão importante. Porque essa atitude evita constrangimentos à cisheteronormatividade, que ao valorizar a cisheterossexualidade, torna evidente que a aceitação efetiva está condicionada a sua adequação.

Uma pesquisa realizada pela Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos – ABGLT, intitulada *Pesquisa Nacional Sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2016: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais* (ABGLT, 2016), apresenta dados alarmantes (e que reforçam a percepção da escola enquanto um espaço de reprodução das dinâmicas sociais externas aos seus muros) sobre os índices de rendimento escolar de discentes LGBTQIA+ que experimentaram maior grau de violência. Estes estudantes, que representaram 72,4%, afirmaram não terem conquistado notas boas ou excelentes. Enquanto aqueles que enfrentaram poucas situações de violência e atingiram tais notas, representam 80,2%. E, de acordo com Pedra, uma pesquisa nacional realizada pela Ordem dos Advogados do Brasil (2016, *apud.* PEDRA, 2020), o índice de evasão escolar de travestis e transexuais no Brasil em 2016, foi de 82%. O pesquisador Luíz Henrique Coletto (2015) também faz apontamentos muito inquietantes sobre este fato. Segundo ele, no Brasil talvez o único indicador que poderia ser levado em conta é o divulgado pelo próprio Ministério da Educação, que desde 2014 autorizou a inscrição de pessoas trans com o uso do nome social no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Naquele ano, foram mais de nove milhões e meio de inscrições e, apenas noventa e cinco foram realizadas usando o nome social, isto é, menos de 0,001% de todas as inscrições. Esse dado é revelador, mostra o tamanho da exclusão de pessoas trans não só do exame, conseqüentemente, da universidade, mas antes disso, da exclusão delas do acesso a educação básica.

Coletto (2015) ainda faz uma ressalva: para ele a própria carência de referências pode ser usada como fonte de informação e que se forem cruzados os dados sobre empregabilidade, violência, letalidade e alfabetização, seria possível perceber que o universo trans está muito distante do acesso à escola e a permanência dentro dela.

A esse respeito, considero necessário estabelecer uma conexão com o crescimento do conservadorismo desde a realização do golpe político que resultou no impeachment da presidente Dilma Rousseff, em 2016. pois este fato abriu espaço para o uso de retóricas tradicionalistas como salvaguarda para a prática da violência contra a diversidade, que cada dia mais atacada por aqueles que defendem a família tradicional e os militarismos em detrimento do diálogo; por considerarem que um ambiente progressista produz o colapso das instituições sociais. Nesse sentido, Insfran *et al* (2020) nos ajudam a situar este debate, conforme retratado abaixo:

Assim, falando especificamente do Brasil e da onda conservadora que nos assola desde 2013, percebemos um retorno dessas concepções preconceituosas, racistas, antidemocráticas - hoje no cerne do governo federal - que se valem de um discurso nacionalista, moralista e desenvolvimentista/neoliberal para legitimar perseguições e ameaças a grupos minoritários e extirpar direitos duramente conquistados (INSFRAN *et al.*, 2020, p. 174).

Isso tudo reafirma a postura excludente que a escola assume no exercício de suas atividades, porque, ao seguir os padrões morais da classe dominante, cria classificações para definir o que é aceito e o que é rejeitado, visto como fora do normal. Em seu dia a dia, a escola “ensina” o modo correto de se expressar, de se comportar a partir da visão *cistêmica* e não abre espaço para a compreensão das necessidades emocionais, afetivas e mesmo educacionais, das pessoas trans.

Caetano colabora com a avaliação do papel da escola sobre a construção da percepção dos alunos sobre si e sobre os outros, quando suas referências são *cisheterocentradas*, observe:

É na vivência diária que a homossexualidade, como expressão das sexualidades, é marginalizada pelo senso comum ou pela manutenção das imagens representativas e majoritárias da sociedade: as “imagens sadias” heterossexuais. O quadro fica ainda mais latente se observarmos os instrumentos de defesa existentes no indivíduo e na criança e como isso irá interagir no espaço escolar. Não se trata apenas que o indivíduo possua maiores elementos defensivos ou negociáveis “contra” aqueles que ele julga capaz de reprimi-lo ou recriminá-lo (...) Para a criança e adolescente que percebe sua sexualidade e, no interior desta (...) acaba por encontrar nos espaços sociais em que circula imagens e linguagens que depreciam e inferiorizam seus desejos e comportamentos, refletindo na construção sadia de sua individualidade e logicamente da sexualidade (CAETANO, 2005, 32-33).

## POESIA MÍNIMA

Pintou estrelas no muro  
e teve o céu  
ao alcance das mãos.

*Helena Kolody, Poesia  
Mínima, 1986.*



**II Seminário Internacional**  
**Docência e Diferenças na Educação Infantil**

Reserve a data  
De 06 a 08 de Setembro de 2021

USP  
UNICAMP  
UNILAB  
ANPED

**II SEMINÁRIO INTERNACIONAL – Docência e Diferenças na Educação Infantil. De 06 a 08 de setembro de 2021.**

**Público Alvo:** Professorxs de todos os níveis de ensino, mas especialmente da Educação Infantil, pesquisadores das temáticas envolvidas no evento e interessadxs em geral.

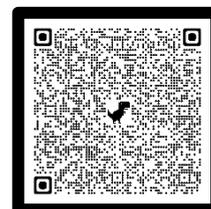
**Convidadxs especiais:**

- Fikile Nxumalo (Canadá) - Megg Rayara (Brasil) - Hasina Ebrahim (África do Sul) - Michel Vandebroek (Bélgica) - Daniel Munduruku (Brasil) - Atividades culturais com Cia Balangandaça (Brasil), Teatro ao vazio (México e Argentina) e Cia Zin (Brasil)

- Inscrições até - 16/08/2021.

**INFORMAÇÕES NO SITE:**  
[HTTPS://WWW.FE.UNICAMP.BR/EVENTOS/DOCENCIA-E-DIFERENCAS-NA-EDUCACAO-INFANTIL/](https://www.fe.unicamp.br/eventos/docencia-e-diferencas-na-educacao-infantil/)

 Para saber mais, use o QR Code.



Fica fácil compreender por que as diferenças são tratadas de forma tão complexa pela sociedade, que muitas vezes discute o assunto sem debatê-lo objetivamente, apenas ignorando sua existência e obrigando pessoas a se enquadrarem em modos de ser que ferem a sua individualidade; um fato no mínimo curioso se retomarmos o que foi mencionado anteriormente. Pois se a sociedade atual se moldou nos princípios da comunidade burguesa que fortaleceu o Estado, ela substituiu o ideal coletivo pela ideia de individualidade diante do modelo de vida que se tem hoje, onde a noção de coletividade, ou de grupo é minimizada diante dos interesses particulares. Seria muito sensato, crer que este formato abriria espaço para que as pessoas exerçam suas especificidades ao contrário do que vemos habitualmente.

Nossa Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei nº 9.394/96 prevê que as escolas sejam um espaço livre para a prática de uma educação democrática, inclusiva, agregadora e que favoreça o desenvolvimento integral das crianças que fazem parte dela. Conforme dispõe o parágrafo IV, do artigo 3º, onde se lê: “respeito à liberdade e apreço à tolerância” (BRASIL, 1996, p. 04). Essa realidade pode ser colocada em prática através dos currículos escolares, que de acordo com os dispositivos legais podem ser adaptados às necessidades da comunidade escolar, isso pressupõe que temas transversais há muito previstos nos antigos Parâmetros Curriculares Nacionais, hoje substituídos pela Base Nacional Comum Curricular, como por exemplo a ideia do autoconhecimento e do autocuidado, sejam facilmente incluídos no cotidiano escolar; favorecendo a diminuição da intolerância e permitindo que práticas inclusivas sejam uma realidade dentro das comunidades escolares (BRASIL, 2019).

Entretanto, conforme nos lembra Pedra no destaque que apresento abaixo, estas discussões são introduzidas fora de contexto e acabam por fortalecer os estereótipos que empurram a diversidade para o campo do marginal:

A movimentação conservadora e o avanço dos seus interesses sobre o currículo escolar e, conseqüentemente, o cerceamento do debate sobre a diversidade nas escolas de todo o país são preocupantes e só demonstrar a urgência e relevância do tratamento desses temas. Segundo Silva (2016, p. 202), é importante que o currículo abrace ‘as questões de gênero, as identidades sexuais e o combate à homofobia’ – que, como vimos, é geralmente ainda muito utilizada abrangendo todas as identidades e, portanto, com o sentido de LGBTfobia. Segundo o autor, as poucas vezes em que essas discussões podem ser trabalhadas, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), é nas discussões sobre os riscos de contaminação pelo vírus HIV (já que esse tema e a gravidez na adolescência são temas transversais

incutidos nos PCNs), o que ‘não engloba a complexidade da diversidade sexual’ e ainda reproduz um ‘viés biologizante e aterrorizante (PEDRA, 2020, p. 76 – 77).

Mas quando são observados os currículos colocados em prática, percebemos que muitas vezes não há essa preocupação em dar atenção às especificidades estudantis, em outros há a “invasão” de doutrinas religiosas que engessam a prática pedagógica das escolas; quando não ocorre um distanciamento disfarçadamente não intencional dessa proposta, para garantir a manutenção do controle sobre a realidade e as rotinas escolares.

De acordo com Insfran *et al* (2020) o contexto da descentralização organizacional do Estado é essencial para que a educação possa buscar os princípios da participação e da autonomia, alcançando assim, uma perspectiva democrática. Expõem que a descentralização na ordem neoliberal pode ser apenas uma forma disfarçada de manter antigas formas estruturais a partir da ideia de autonomia trazida pelo modelo econômico. Fato que também ocorre dentro da escola e que demonstra a manutenção do autoritarismo, apagando as possibilidades reais de descentralização, participação e autonomia da comunidade escolar.

A realidade forjada seria real pelo simples fato da oferta de espaço para participação, que não se efetiva porque a burocratização e as exigências estabelecidas, fazem distanciar a comunidade da luta pela ocupação destes espaços, além de serem induzidos a crer na sua incapacidade para realizar as tarefas inerentes à escola.

Por fim, os autores apontam que a autonomia seria um importante passo na direção da democratização da educação, pois haveria a possibilidade da construção de novos “moldes estruturais pedagógicos que numa perspectiva local poderiam suscitar maior participação popular nos assuntos da escola, do fazer pedagógico e da formação de um vínculo identitário entre comunidade e escolas” (INSFRAN *et al*, 2020, p. 72).

As regras vigentes na sociedade tornaram-se um disciplinador na vida daqueles que descobrem sua identidade e percebem-se diferentes daquilo que se julgou ser o “natural”, acabam por se reprimir para não sofrerem as sanções morais que são impostas àqueles que são considerados desviantes. Mas seria importante lembrar que neste aspecto a ação da escola faria muita diferença, porque ela pode com suas estratégias pedagógicas apontar para o caminho da integração. Com posturas menos classificatórias e mais esclarecedoras, poderia construir novos referenciais de identidade para colaborar no processo de reconhecimento de si mesmas das crianças trans.

É importante que educadores e profissionais da educação conheçam as transgeneridades, compreendam a realidade das crianças trans para evitar traumas que possam ser responsáveis pela manutenção das altas taxas de suicídio de pessoas trans<sup>32</sup>. Como já foi dito, os próprios educadores não sabem como agir nestes casos e na maioria das vezes intensificam os comportamentos discriminatórios com seus posicionamentos e opiniões, pois o professor, principalmente na Educação Infantil, acaba por ser referência de atitude das crianças e qualquer coisa que fizer diante delas poderá ser reproduzida em seu cotidiano e entre colegas de classe, podendo trazer sérias dificuldades de relacionamento entre crianças que sejam diferentes entre si, independente da natureza de diferença que tenham.

Por não entenderem as subjetividades da autoafirmação de gênero (sobretudo, na infância), muitos educadores negam as feminilidades/ masculinidades trans e acabam condicionando essa percepção ao campo biológico.

Perceber que a identidade é escrita apenas com o corpo, mostra o quanto são importantes as experiências de vida para todes, em especial para quem está de fora e tenta compreender ou julgar, como no caso da escola.

A relação identidade e subjetivação evidencia a plasticidade da autoafirmação, que está em transformação, sempre acompanhando as mudanças da mente e da alma de cada pessoa. Nesse caminho, têm sido cada vez mais comum pessoas trans e travestis usarem adjetivos ultra positivos para expressar a sua condição e retirá-las do obscurantismo. Isso não só contraria a norma mais uma vez, mas tornam estas pessoas, segundo a pedagogia do apagamento, um perigo em forma de gente.

Por isso considero de grande potência a reflexão da professora e pesquisadora Luma de Andrade sobre este aspecto, ao afirmar que a

[...] identificação não se escreve somente com tinta, pois é vivida, é sentida, é como uma tatuagem que marca o corpo e a alma das pessoas. As imagens, os símbolos, as várias grafias marcadas em cada centímetro da nossa existência não obedecem, com exclusividade, ao deslizar da caneta, são “letras sentintes”, “artes corpestres” e “pós-corpestres”, palimpsestos, mistérios, rabiscos indecifráveis de dor, de alegria, de tristeza, de gozo e de suor. Como lembra

---

<sup>32</sup> “Em 2020, foram catalogados 23 casos de suicídio, sendo sete (30%) casos de homens trans/transmaculinos e 16 (70%) travestis/mulheres trans. Enquanto em 2019, dos 15 casos de suicídios mapeados, cinco (33%) eram homens trans/transmasculinos e 10 (67%) foram travestis e mulheres trans” (BENEVIDES, NOGUEIRA, 2021, p. 119).

Stuart Hall (2006, p. 24), “as conceptualizações do sujeito mudam e, portanto, tem uma história.”

O jogo da identificação é aparentemente simples: eu identifico, tu identificas, ele identifica, nós identificamos, vós identificais, eles identificam; é próprio do ser humano identificar e identificar-se. O xadrez da identidade é *trans-histórico*, o jogo da nomeação perpassa os tempos, os espaços e os contextos da história, mas não existe um ser humano universal, não existe uma identidade absoluta; a necessidade de identificar pode ser *trans-histórica*, mas a maneira como identificamos e como somos identificados muda de acordo com a época, com o lugar, com os conflitos que perpassam a sociedade, com as ideias e com os discursos que criam, ou que ajudam a criar, novas subjetividades (ANDRADE, 2012, p. 89).

Há de se pensar que a identidade de gênero de uma pessoa, seja masculina ou feminina, é inata ao ser, antecedendo a sua existência. Assim, não pode ser atrelada contingencialmente aos genitais. Esse é um erro grave e seguidamente praticado pela sociedade e muito claramente dentro do território escolar. A cartografia deste espaço é organizada a partir dessa lógica e, dessa forma, é muito comum que a escola use a aparência física ou o perfil estético juvenil para classificar o grupo ao qual cada estudante pertence (ou deveria pertencer), indicando qual será a realidade imposta para cada criança, adolescente ou jovem; podendo variar entre violência/ apagamento, que pressupõe que este aluno estará resistindo às investidas do sistema ou, a normalidade no tratamento, que indica um cotidiano “sem” rotulações. Isso ajuda a entender por que é comum às diversidades estarem sempre em grupos ao circular pelos espaços, pois essa estratégia acaba por inibir situações onde haverá tentativa de imposição da realidade ou prática de agressão quando houver resistência à adequação as normas (ANDRADE, 2012).

A escola tenta constantemente com suas práticas validar compulsoriamente a heterossexualidade ao usar da naturalização do sexo no contexto biologizador, para tentar fazer todos acreditarem que o gênero precisa estar em correspondência. Isso pode ser notado na construção de ações lidas pela rotina escolar como importantes para a organização das atividades e manutenção da ordem e, representadas por coisas aparentemente inocentes, como a fila das meninas e a fila dos meninos. Ou o time das meninas e o time dos meninos. E ainda, o uniforme das meninas e o uniforme dos meninos.

Reitero que se torna essencial ultrapassar estes marcadores como referência de identificação individual dentro da escola, afinal, se a educação visa a construção de pessoas aptas à cidadania, mais importante que rótulos, nomenclaturas e classificações,

deveria ser a compreensão da trajetória estudantil no decorrer do tempo em que estes alunos permanecem institucionalizadas, pois este viés daria conta de avaliar o resultado do processo educativo, não um boletim ou coisa semelhante. Pois as atitudes performativas dos corpos desejadas socialmente não podem ser consideradas um modo de compreensão das identidades, porque diariamente estão em construção.

Assim como as identidades, os corpos possuem fluidez e habitam lugares diferentes a cada dia, afinal, podem ser usados como plataforma de expressão de uma variedade infinita de informações acerca de cada um, como por exemplo, o estado de humor. Neste caso, as cores e estampas de uma roupa, o penteado ou a maquiagem podem colaborar nessa percepção, mas não dizem tudo sobre como uma pessoa está. Até porque, *estar* é muito diferente de *ser* e a questão da interpretação destas variações linguísticas corporificadas, podem fortalecer a busca do esquadramento desejado pela escola aos estudantes.

As identidades são plurais. Há mulheres mães, mulheres chefes de família, mulheres de negócios, mulheres pesquisadoras etc. e o mesmo ocorre com os homens e, isso independe se são portadores de uma vagina ou de um pênis. Estamos dentro de definições que se tornam ineficazes diante da liquidez/ fluidez humana. Entretanto, para que as pessoas se sintam mais seguras dentro dos locais que habitam, se orientam pelos mesmos referenciais de outrora: a cristalização de conceitos/ modelos.

Talvez isso possa dificultar ainda mais a convivência com pessoas LGBTQIA+ e, em recorte para este estudo, com pessoas trans, pois estas pessoas têm maior tranquilidade em circular dentro dos limites que a norma impõe (porque ser mulher ou homem independe unicamente do corpo, pois em muitos casos pode não haver correspondência), fazendo com que a dita normalidade se aperceba dentro de um contexto calcificado, podendo em alguns momentos se deparar com situações onde também tensionem a norma, percebendo assim, que também não são seres plenamente estáveis em todos os aspectos de suas vidas. Isso traria a confrontação com a plasticidade que tanto questionam naqueles que consideram abjetos.

O corpo não comunica tudo sobre o ser. Sendo ele uma experiência de identificação e esta se manter em processo de construção, ele (o corpo) deve ser entendido como um instrumento de (auto)conhecimento e facilitador para a descoberta da subjetividade humana, tão cara para a construção de uma escola que consiga ultrapassar

o discurso e pratique de fato uma hermenêutica das identidades/ corporalidades/ existências/ pluralidades.

O que vemos na escola, apesar de séculos terem se passado, é o maniqueísmo da educação jesuíta, ao utilizar as estruturas de separação entre bem e mal, certo e errado, mulher e vagina, homem e falo. O esforço pela manutenção destes referenciais demonstra quanto colonial a educação se mostra e o quanto ela se utiliza do poder institucionalizado em si para violentar estudantes e assujeitar existências ao que foi convencionado em suas ferramentas de trabalho, a saber: o Projeto Político Pedagógico (PPP), o regimento interno (que pode ser definido pelas instituições estatais, como as secretarias de educação, por exemplo) ou códigos de conduta “construídos coletivamente” a nível comunitário (que apenas dão ar de participação e escuta) e o uniforme. Tódes, artefatos utilizados para justificar a inserção oculta de valores morais e interpretações culturalmente construídas para reafirmar a cisheteronormatividade compulsória.

Quero lembrar que este estudo não representa uma defesa dos debates acerca das supostas ideologias de gênero que uns e outros afirmam existir, contudo, é válido citar que o cissexismo foi responsável por criar a cultura da classificação dentro da nossa sociedade, que escraviza e marginaliza tantas pessoas e suas idiosincrasias.

Se a pedagogia brasileira se orgulha tanto de ter em seu berço nomes como o de Paulo Freire, porque não agir de acordo com os postulados por ele propostos em suas obras, como por exemplo no livro *Pedagogia da Autonomia?* (2006). Esta publicação faz defesa de comportamentos mais humanos e independentes em relação aos padrões educacionais pré-estabelecidos que desconsidera a importância da integração das crianças trans dentro de espaços educacionais a fim de torná-las adultes ou antes, adolescentes emocionalmente saudáveis.

A autonomia pode ser considerada dentro desta pesquisa inicialmente sob o campo da *formação*, pois, se a educação visa a emancipação, deve romper com os saberes técnicos/ cristalizados/ descontextualizados, que desprivilegiam o comportamento relacional contido no processo de ensino-aprendizagem, que conduziria a comunidade escolar a conhecer o que de fato significam as transgeneridades e, assim, a escola não seria mais uma das vias que empurra para a margem todes que trouxeram dentro de si algo que a princípio, contraria a norma.

A autonomia aponta para a construção coletiva dos saberes, por considerar que todes são dotades de experiências que precisam e merecem ser significadas. Ao percorrer

este caminho, não só os saberes produzidos terão uma dignidade instituída, como aqueles que os representam de modo direto. Assim, entendo que a proposta de Paulo Freire em estabelecer processos colaborativos de produção de conhecimento, fariam com que as diversidades fossem lidas como mais uma nuance da existência humana, não como condição de exclusão. Se os saberes são dignos por respeitarem a lógica da construção cotidiana, cada indivíduo seria dotado também da dignidade suficiente para ocupar seu espaço sem a necessidade de travar batalhas diárias para ao menos ser percebido pelo coletivo (a escola e pela educação).

Gostaria de mencionar também o que Paulo Freire (2006) relata nesta obra sobre a necessidade do reconhecimento do outro e de suas manifestações para evitarmos preconceitos, mas acima de tudo, para garantir que nós mesmos ao olharmos para o outro e suas práticas, saibamos exatamente quem somos (pois ao outro também somos um *outro*). Desse modo iremos apurar nosso olhar para a importância de percebermos o que se passa com o aluno, porque tão importante quanto preocupar-se com o espaço onde a aprendizagem ocorre, é saber que impactos as ações pedagógicas tem sobre os alunos, que podem aprender muito mais com ações do que com conteúdos.

À pedagogia cabe a construção de modelos de organização escolar, e certamente, a discussão profunda sobre a realidade de diferentes tipos de necessidades dos alunos que as unidades escolares recebem. E esse debate é importante porque para muitos educadores não apenas no Brasil, também no mundo, as transgeneridades devem ser “tratadas” dentro do espectro da Educação Especial, nas salas de recurso, com equipes multidisciplinares. Logicamente, terapeutas e profissionais especializadas são fundamentais, mas no caso das crianças trans, serão responsáveis por ajudar as crianças a entenderem o que ocorre com elas, colaborando para a compreensão desta realidade por parte das pessoas que a cercam.

Muitos educadores podem tentar utilizar um documento publicado em 2008 pelo Ministério da Educação (MEC), a *Política Nacional para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008), que não traz nenhuma orientação para a realidade das transgeneridades, uma vez que são poucos os estados da federação que possuem legislação ou orientações específicas para este fim. O que ela traz, são orientações para o tratamento igualitário entre alunos e as características de trabalho que deve ter a escola que recebe alunos especiais.

A transgeneridade não é parte da Educação Especial, mas o seu reconhecimento como tal é uma questão que faz parte da mentalidade e da moral de uma sociedade

generificada e patologizadora das diferenças, para subjugar-las e assim, estruturar suas políticas pedagógicas dentro de um viés especializado na direção do apagamento das diversidades.

Retomando a proposta de produção da autonomia sugerida por Paulo Freire (2006), entenderemos porque é descabida a possibilidade de compreender as transgeneridades pelo viés da Educação Especial. Para o autor o processo de ensino-aprendizagem deve ser uma prática respeitosa às diferentes formas de manifestação do *ser* humano, ou seja, deve observar individualidades para que diferentes posições pessoais/ modos de ser também tenham espaço dentro do ambiente educacional. O bom senso garante a construção de uma parceria de equidade entre todos os atores do processo educativo. Contudo, se por um lado é importante lembrar do respeito que se deve ao educando, é necessário lembrar do respeito devido ao professor e ao espaço onde a educação se desenvolve, porque a negligência também representa prática desrespeitosa e impede que todos sejam valorizados e emancipados da condição de inexistência.

Para que isso ocorra é necessário que o professor seja capaz de apreender o espaço em que atua, pois sua tarefa é mediar o processo de desenvolvimento do aluno que precisa perceber que ele próprio é responsável por seu aprendizado, mas que tem ao seu lado um colaborador que está sempre atento às suas necessidades para favorecer seu desenvolvimento. Assim, a tarefa do educador é tão plena em responsabilidade, porque ao perceber limites, não pode conformar-se com eles, deve percebê-los para saber que é hora de avançar. A educação que ocorre apenas dentro de sua zona de conforto não é promotora de autonomia, o professor é responsável por fazer do diferente, algo único, e como tal, necessário para o coletivo. O aluno que em suas limitações sente-se distante dos colegas seria visto como parte da identidade da turma, por exemplo.

O atendimento adequado às crianças trans depende mais da boa vontade dos profissionais de educação e de qualificação do que de estrutura das escolas. E esta realidade demonstra o grau de exclusão que as crianças trans vivenciam dentro das escolas, ainda mais no Brasil, que lidera o *ranking* dos países mais conservadores e violentos do mundo, de acordo com a Antra.

Estamos imersos em uma profunda desigualdade, que experimenta padrões de pensamento, de política e de comportamentos patriarcais, machistas, racistas e lgbtfóbicos que orientam as relações humanas herdadas em sua maioria do passado.

Todas as questões relativas à tolerância são muito delicadas dentro da sociedade

## DOM

Deus dá a todos uma estrela.  
Uns fazem da estrela um sol.  
Outros nem conseguem vê-la.

*Helena Kolody, Poesia  
Mínima, 1986.*



**+** Para saber mais,  
use o QR Code.



brasileira porque existe uma carência muito grande de estudos, análises e estatísticas que apresentem casos, situações e procedimentos adequados a serem colocados em prática por parte de nossos gestores e pelos responsáveis por instituições públicas que recebem pessoas diferentes e em diferentes condições.

O interessante é pensar que neste universo de carências e ausências (seja da comunidade acadêmica ou dos órgãos governamentais) somente a presença das transgeridades dentro dos espaços educativos seria capaz de apontar novas possibilidades de inclusão e equidade dentro das nossas escolas, bem como dentro da sociedade de modo geral. Todavia, estes indivíduos só conseguem chegar a estes postos de trabalho se puderem passar pela escola e pela universidade, fato que talvez nos leve a pensar então, que resolver esta situação seria impossível. Contudo, existem aqueles que mesmo enfrentando todos os problemas de aceitação e inclusão no cotidiano escolar, conseguem se estabelecer e colaborar para a construção de espaços mais agregadores e saudáveis para todos aqueles que buscarem pelas mesmas oportunidades.

Por isso, paralelamente ao desenvolvimento de políticas públicas para a educação básica, para que as crianças possam ser acolhidas dentro das unidades educacionais brasileiras, é preciso também que a universidade esteja atenta a esta necessidade. Pois é na formação dos novos educadores que uma visão mais ampla sobre a realidade da diversidade sexual e de identidade de gênero seja construída para garantir o pleno crescimento de uma educação que tenha de fato qualidade em nosso país. Porque assim, seria possível promover a compreensão ainda dentro da escola, por parte das crianças, do que é a diversidade de identidades de gênero, facilitando a integração e a inclusão desde a infância até a vida adulta.

Seria muito fácil afirmar que é um dever ético da escola criar um ambiente seguro e saudável para as crianças que nela estiverem, mas é necessário o envolvimento de pais, professores e instituições sociais afins, para que os debates ocorram e a escola possa atuar nesta direção.

Pedra (2020) acredita que os papéis sociais seriam mais condizentes com a realidade se fossem oriundos da desconstrução de mitos e preconceitos que tensionam a opressão contra diversidades culturais e de gênero. E nesse processo, a escola protagonizaria uma luta contra o racismo, sexismo, lgbtfobia e outras formas de segregacionismos; uma vez que a educação promove valores de equidade.

De acordo com Louro (2011) a diferenciação social entre as pessoas é construída por meio de marcadores que ultrapassam a esfera simbólica, tornando-se essencialmente materiais e sociais. E, desta forma, acabam sendo percebidas como naturais, fato que nos leva a repeti-los, naturalizando assim as diferenças, como forma de silenciar as relações de poder que estão na base de sua formação. A autora defende ainda que educadores precisam se manter atentos aos

processos históricos, políticos, econômicos, culturais que possibilitam que uma determinada identidade fosse compreendida como a identidade legítima e não-problemática e as demais como diferentes ou desviantes. Há que se analisar também as formas como a escola tem lidado com essas questões (LOURO, 2011, p. 65).

Nessa perspectiva, professores teriam condições de perceber a chegada de comportamentos de violência, exclusão e segregação, observando performances de gênero construídas a partir das diferenças, em espaços onde elas antes não se faziam presentes. E, a convivência, afirma Louro (2011, p. 66), entre alunes, professores e comunidade seria um modo de demonstrar que é possível construir espaços de tolerância com vias à harmonia.

Mas em termos práticos, há um ponto de tensão existente: a tolerância representa uma atitude condescendente, permissiva e indulgente, tipificadas como naturais aos indivíduos que se percebem superiores em uma dada realidade (LOURO, 2011). Logo, a coercitividade cisheteronormativa se apresenta com muita “delicadeza”, pois o convívio harmonioso, isto é, tolerante, estaria condicionado ao enquadramento dos indivíduos aos seus espaços próprios, sempre definidos a partir da ótica dominante.

Vale apontar que dentro do espaço escolar, seus membros, ao perceberem esta lógica, estarão colhendo os ganhos desta concepção de sociedade, levando-a para a sua vida adulta, onde superficialmente desejam aparentar suas características e posturas tolerantes, seguindo a receita de que a harmonia decorrente da tolerância estará presente quando o outro a quem se *deve* demonstrar tolerância não ultrapassar os limites do espaço que deve ocupar.

Desse modo, pessoas pertencentes ao grupo dominante, por vezes se permitirão expressar atitudes “permeadas por pura caridade”, ao reproduzirem segundo a sua perspectiva opressora, o estereótipo daquele que é oprimido, achando que ao reproduzir esta imagem, estará demonstrando afeição ou “respeito”, permitindo que ela tenha seus quinze minutos de existência, não de fama. Dar fama e visibilidade às minorias é subverter essa lógica.

Gostaria de apontar com esta passagem, que estes adultos formados dentro das nossas escolas cissexistas, machistas, misóginas e lgbtfóbicas, tentam demonstrar suas humanidades, construindo leituras caricatas das pessoas trans, conforme demonstrou Jaqueline Gomes de Jesus (2021), ao debater recente situação de transfobia praticada em um programa de reality show da televisão aberta do país. Em seu artigo *Maquiagem, BBB e transfobia recreativa*, a professora e pesquisadora nos lembra que ter acesso à informação não significa conhecer de fato uma dada realidade, o que reforça a ideia de que estamos em uma condição de consumo alienado e extremamente aligeirado de qualquer coisa que satisfaça uma necessidade momentânea.

Por mais que o texto faça referência à um programa de televisão, estabeleço uma analogia com o espaço da escola por entender que dentro deste ambiente é muito comum os debates sobre a diversidade serem conduzidos por pessoas “curiosas” e sem conhecimento suficiente para realizar esta ação de modo a não fortalecer os estereótipos já existentes e tão difíceis de se desconstruir. Assim, para Jaqueline Gomes de Jesus,

O fato de vivermos na Sociedade do Conhecimento não significa que todas as pessoas, mesmo as mais conectadas, acessam informações qualificadas sobre quaisquer temas. Diferentes comportamentos descuidados de exposição ao vírus durante esta pandemia da Covid-19 e a disseminação acrítica de *fake news* evidenciam a dimensão desse problema.

Quando a temática é gênero, ou mais especificamente as vidas trans, os episódios do atual Big Brother Brasil, relativos ao uso jocoso de maquiagem e concepções errôneas acerca das identidades travestis, demonstram o que sempre reiteramos: educação para a valorização da diversidade é um processo continuado, e não se resolve apenas com convivência ou assistindo vídeos e palestras (JESUS, 2021).

Como a autora reforça, além de não promover o debate adequado acerca das transgeneridades, esse tipo de exposição do tema só serve para reafirmar a posição de

comando das masculinidades sobre as vivências humanas. Pontuo que esse molde de vivência de masculinidades já vem sendo questionada pelas Epistemologias do Sul, ao pactuar que as experiências de autoafirmação das feminilidades trazem em si uma modificação nas posturas de aceite da subalternização da diversidade, por ser ancorada na retórica da inferioridade da mulher frente aos debates sobre gênero. Esta analogia construída entre o ambiente do entretenimento televisivo e a escola podem nesse contexto representar uma forma de tornar evidente que ambos os espaços colaboram para a construção do imaginário popular de modo retroalimentativo, pois representam concessões feitas pela cisheteronormatividade para que a menção às transgeneridades nestes espaços seja a demonstração de “esforço” na direção da ressignificação des outres existências.

Movides pela curiosidade e pela intensão de perecerem “politicamente corretos” e, também para sustentarem a aparência de que a escola é o espaço para o exercício da abertura das mentes pela produção do conhecimento; continuamos a perceber professores – sempre receosos em tocar em assuntos ligados ao gênero e à sexualidade – conduzindo atividades “exploratórias”, quase “sensoriais” em salas de aula, que fazem apenas aumentar o caráter da diferenciação social entre pessoas cis e pessoas trans. Há um “falatório” sobre o tema dentro da escola, mas que em termos reais, nada discute e nada colabora.

De acordo com Benevides e Nogueira (2021), essa realidade pode ser explicada pela análise dos impactos produzidos pelo aumento da presença dos discursos religiosos/conservadores nos espaços educativos.

O avanço do movimento conservador/religioso sobre a educação no momento obteve eficácia graças ao pânico moral instaurado pela categoria acusatória da ideologia de gênero. Mas é preciso alertar para os possíveis efeitos do pânico moral e da retirada dos temas gênero e sexualidade das escolas, tais como: o risco de reforço da estigmatização e da discriminação das identidades de gênero e sexuais que escapam da norma, assim como o aumento da homofobia, da lesbofobia e da transfobia e outras formas de violências físicas ou simbólicas. Mais o aumento da evasão escolar e, conseqüentemente, da exclusão social desses sujeitos é certamente um dos efeitos mais incoerentes e divergentes para uma política de educação e escolarização (BENEVIDES & NOGUEIRA, 2021, p. 41).

Por isso, é importante pensarmos a entrada e permanência de estudantes trans na escola brasileira, pois se estas pessoas estivessem de fato inseridas, haveria a possibilidade da construção de um entendimento sobre o que são as transgeneridades. Suas necessidades mais essenciais, até os detalhes que naturalizados aos olhares binaristas, nem mesmo são percebidos pelas pessoas cis, mas fundamentais para a construção/manutenção da dignidade trans.

O que se vê é um movimento na direção oposta. As nossas escolas, para manterem suas rotinas disciplinadoras (FOUCAULT, 1999), apagam e emudecem as diversidades, para que elas continuem invisíveis. Em sua lógica cínica de construção de cidadania emancipatória, que só existirá para aqueles que negarem sua essência em favor da “aceitação”. E nesta rotina, 91% das pessoas trans não concluirão o Ensino Médio (SALABERT, 2018) e terão mais uma negativa imposta ao seu cotidiano: o impedimento de colaborar para a construção dos ambientes de reconhecimento das diferentes existências humanas.

Para finalizar este capítulo, destaco uma outra consequência importante sobre a vida de estudantes trans: dependendo do grau de aceitação que experimenta em casa ou na escola, ele acaba por cobrar de si mesmo a vivência de dois tipos de performances diferentes. Uma para atender as expectativas coletivas acerca das relações de poder generificadas, sempre objetivando a fuga da violência. E outra, onde se permita ser quem é, por contar com maior apoio e compreensão (nos espaços onde ocorre a acolhida necessária para a percepção de uma seguridade afetiva).

---

#### **4. EDUCAÇÃO DISSIDENTE / PEDAGOGIA DELETÉRIA**

---

Neste capítulo, desejo estabelecer uma reflexão sobre o perfil pedagógico da educação; pois é no seu exercício que serão construídos os mecanismos considerados necessários para a conquista dos objetivos almejados para o processo educativo.

Quais seriam os caminhos para que o plano societário seja aplicado sem que haja prejuízo à manutenção da heteronormatividade? Seria possível crer que neste aspecto reside a formulação das políticas de apagamento das transgeneridades?

Proponho então a observância aos elementos que constituem a pedagogia educacional, como o Projeto Político Pedagógico (PPP), o currículo escolar, as regras que constituem o regimento/ código de conduta da escola, o uniforme e tensionamentos relacionados à formação docente. Talvez seja possível perceber que a educação se desdobra em mecanismos que controle e vigília dos valores morais hegemônicos em detrimento da individualidade e plasticidade humana.

Usando como base a ideia do panoptismo<sup>33</sup> proposto por Foucault (1999), tentarei explorar os caminhos que levam a educação a se levantar como um instrumento eficaz de promoção da dependência de seus membros à aceitação coletiva, para que estudantes possam ser quem são, ultrapassando assim o limite do existir, para serem vistas como seres dotados de tudo aquilo que se considera necessário para que alguém tenha respeito. Nessa perspectiva, o respeito se torna política meritocrática, colocando a pessoa trans como naturalmente desviante da regra e, por isso, não digna de ser respeitada.

Nesse contexto, a educação e a escola acabam por colocarem-se em uma perspectiva dissidente, pois são elas que estão em dissonância com seu objetivo principal: permitir o surgimento de indivíduos integralmente desenvolvidos em seus aspectos cognitivo, afetivo, emocional e relacional. Afinal, entendo que é a sociedade que forma a escola e, sendo dessa forma, a escola falha ao não estar preparada para receber os diferentes tipos de alunos.

---

#### **4.1. DIRETRIZES ORGANIZACIONAIS DO SISTEMA DE ENSINO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO: FERRAMENTAS QUE VIABILIZAM A EDUCAÇÃO DISSIDENTE**

---

Para haver condições de análise dos processos educacionais praticados dentro da escola, é necessário observar a estrutura da rede estadual de ensino, uma vez que ela atende a maioria dos estudantes matriculados atualmente.

---

<sup>33</sup> Panóptico é um modelo de organização social voltado para definir a presença de relações de poder existentes dentro de um determinado grupo social. Através da elaboração de mecanismos de controle sobre os indivíduos, a ordem social se mantém estável e previsível. Inicialmente adotado em instituições prisionais através da arquitetura dos prédios e, posteriormente através da inserção de regramentos sociais e formalidades burocráticas destinadas a autovigilância (Foucault, 1999).

Uma ressalva é necessária: em face da LDB, lei nº 9.394/96, a municipalização da Educação Infantil e do Ensino Fundamental permitiu aos municípios a criação de seu próprio sistema educacional, diretamente associado às necessidades e interesses locais. Contudo, não são todos os municípios que já absorveram integralmente todas as séries do Ensino Fundamental. Esse fato é que torna ainda mais extensa a abrangência da rede estadual de educação, justificando a afirmação inicial.

Farei uso neste subcapítulo, da lei nº 4.528/05, que estabelece as diretrizes para a organização do sistema de ensino do estado do Rio de Janeiro, à época, no governo de Rosinha Garotinho.

A referida lei se propõe a ser uma forma de aplicar direitos e garantias aos alunos previstas na Constituição Federal, na Constituição Estadual e na LDB. Desse modo, temos no art. 4º:

A educação escolar, no Estado do Rio de Janeiro, obedece aos seguintes princípios:

- I** - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II** - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, vedada qualquer discriminação;
- III** - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV** - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- V** - ensino público gratuito para todos em estabelecimentos oficiais;
- VI** - **VETADO.**
- VII** - gestão democrática do ensino público.
- VIII** - garantia de padrão de qualidade;
- IX** - educação não diferenciada entre sexos, seja na condução pedagógica ou no conteúdo do material didático;
- X** - regionalização, inclusive para a educação profissional, segundo características sócio-econômicas e culturais, respeitado o estabelecido no artigo 317 da Constituição Estadual (Rio de Janeiro, 2005, p. 02).

Há um objetivo claro de assegurar acesso e permanência no sistema público de ensino, garantir liberdades sem discriminação, pluralidade de ideias e não diferenciação entre os sexos. Podemos ter aqui três desdobramentos diferentes:

- a) Tratamento igual às mulheres e aos homens: poderíamos aqui acreditar que a pretensa igualdade expressa é dirigida aos elementos constitutivos da ordem de gênero dentro de uma perspectiva binária, o que por si só demonstra o

caráter disciplinador da expressão das identidades de gênero dos estudantes. Isso tornaria quase imperceptível o aspecto positivo do igual tratamento entre os gêneros, se não houvesse a segunda possibilidade de desdobramento para o trecho em destaque;

- b) Condicionamento da identidade de gênero ao sexo biológico: aqui fica evidente a postura biologizadora da administração pública ao conceber as existências segundo os princípios do *cistema*; abrindo caminho para a vigilância das condutas dos alunos quanto à performance generificada dos corpos.
- c) Podemos perceber mais uma nuance da prática heteroterrorista. Por que não? Afinal, se ao tratar da ideia de igualdade, temos como única referência de seres “possivelmente” desiguais a sua existência genitalizada, então nota-se a inobservância da construção da linha que separa o normal do abjeto e, assim, criar a *sansão* naturalizada às pessoas *cisheterodiscordantes*. A regra que pretende a igualdade é intrinsecamente segregadora, mesmo que esteja a serviço do respeito “ao atendimento universal das populações em idade escolar, inclusive daqueles que não tiveram acesso à escola na idade apropriada” (RIO DE JANEIRO, 2005, p. 03).

Mais adiante, a referida lei se aventura em assertivas sobre o modo como cada aluno deve ser estimulado em seu desenvolvimento dentro da escola, para que lhe seja garantida “a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe os meios e condições intelectuais para progredir no trabalho e em estudos posteriores, bem como para poder participar dos movimentos sociais e responder as demandas da sociedade” (RIO DE JANEIRO, 2005, p. 07). Um ato falho ao meu entender, pois uma das principais demandas da sociedade é o tratamento equânime com o reconhecimento da diversidade humana como algo comum, fazendo assim, com que não haja a naturalização das identidades à natureza, produzindo a patologização da diferença (BENTO, 2011).

No mesmo sentido, o artigo 19º estabelece como uma das dez regras comuns à organização da educação, a inclusão no currículo de conteúdos sobre educação sexual, o Estatuto da Criança e do Adolescente e à defesa dos direitos fundamentais previstos na constituição. Nesta regra, seriam facilmente inseridos no cotidiano das práticas educativas mecanismos de reconhecimento da diversidade, especialmente das transgeneridades.

Ainda em se tratando de currículo, no artigo 21º, na estrutura de ensino da rede estadual, as escolas

**I** - devem abranger o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e *da realidade social e política*, especialmente do Brasil;

**II** - o ensino da Arte constitui disciplina obrigatória nos diversos níveis, *integrando artistas, grupos e movimentos culturais locais, de forma a promover os diferentes valores culturais dos alunos* – grifos meus (RIO DE JANEIRO, 2005, p. 10).

Os trechos que destaquei acima são mais uma evidência do modo agressivo com que se pratica transfobia dentro da educação, afinal, são várias as situações em que a discussão acerca das transgeneridades poderia ser colocada em prática dentro da escola. Contudo, o tema do gênero e da sexualidade, ainda sinalizam um ponto de tensão e insegurança à manutenção da norma, por isso seguem sendo invisibilizados, e quando surgem no contexto das aulas, muitas vezes, são discussões sobre prevenção à gravidez precoce, às infecções sexualmente transmissíveis (ISTs), colaborando para colocar as pessoas LGBTQIA+ como dissidências representativas do risco de introdução desse “mal” na comunidade.

Os elementos em destaque poderiam ser utilizados para o reconhecimento da cultura LGBTQIA+, para que se possa conhecer os perigos reais vividos por aqueles que são deixados à margem da sociedade. Pois, tornar marginal toda essa população é dificultar seu acesso à saúde, à permanência sadia dentro da escola, ao mercado de trabalho formal etc.

Tal reconhecimento evitaria uma prática comum por mim mencionada no início deste capítulo: a de que o respeito deve ser uma concessão, um mérito. Conforme sugere Bento (2011), a escola e conseqüentemente, o modelo de educação hegemônica transforma as vítimas de transfobia em culpadas por suscitar a violência contra si pelo fato de expressarem sua identidade de gênero. Ainda segundo a autora, a educação é reprodutora da heterossexualidade e uma leal guardiã e fiscalizadora das normas de gênero. Por isso, em sua compreensão seria um erro atroz afirmar que pessoas trans evadem da escola, porque o que de fato ocorre é a sua “expulsão” dos espaços e do sistema (2011, p. 555).

Se considerarmos que a escola e o sistema educacional obedecem a lógica cisheteronormativa, que controla as corporalidades para docilizar a performance de gênero com vias à manutenção da ordem (FOUCAULT, 1.999), as transgeneridades serão constantemente “lembradas” de que estes espaços são destinados apenas para a obediência e conseqüente apagamento da diferença. Assim, o sistema e a instituição escolar conseguem fazer com que seja suscitada na mente e no coração de alunos trans que são eles que desejam não mais permanecer dentro dos muros da escola. É incutido no inconsciente destes estudantes que eles estão errados ao acreditarem que todo e qualquer espaço (sobretudo os espaços formais de educação) lhes pertence naturalmente.

Por isso, reafirmar a sua expulsão é o caminho correto para dar início ao propósito de evidenciar a prática de uma pedagogia deletéria e dissidente dentro das nossas escolas. Porém, pior que isso, é reconhecer que estas pedagogias existem porque refletem a mentalidade de seus articuladores, que não fomentam a autonomia necessária à emancipação da condição subalterna de (in)existência das transgeneridades.

Nos artigos que se seguem dentro das diretrizes organizacionais da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, especificamente aqueles que tratam dos segmentos componentes<sup>34</sup> encontraremos, respectivamente nos artigos 26º (Educação Infantil), 29º (Ensino Fundamental) e 33º (Ensino Médio):

A educação infantil, o ensino nas instituições dos municípios que optarem por integrar o Sistema de Ensino do Estado do Rio de Janeiro, tem por finalidade o *desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social* complementando a ação da família e da comunidade.  
(...)

O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, tem por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:  
(...)

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

O ensino médio, etapa final da Educação Básica, com duração mínima de três anos, tem como finalidades:

---

<sup>34</sup> Os governos municipais podem firmar parceria com o governo estadual para aderirem à rede estadual e terem suas escolas regidas e administradas a nível estadual.

(...)

**III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética** e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico – grifos meus (RIO DE JANEIRO, 2005, p. 14).

Não faltam argumentos dentro do aparato legal. Para finalizar este subcapítulo, apresento o artigo 67º B, diretrizes nº III e nº V, respectivamente, do Plano Estadual de Educação (PEE), que preconiza “a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação (...) a formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade” (RIO DE JANEIRO, 2005, p. 23). Esta diretriz é a representação daquilo que se deseja como ideal de realidade.

Mas o próprio artigo mostra a contradição de ideias que expressam apenas o desejo de se fazer constar os princípios democráticos de respeito e valorização à vida. Assim, a diretriz nº V recomenda “a formação para o trabalho e para a cidadania, **com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade**” (RIO DE JANEIRO, 2005, p. 23. Grifo meu). Isso deixa claro que o tipo de cidadania desejada pelo sistema educacional do estado do Rio de Janeiro é aquele fundamentado na cisheteronormatividade/ racismo/ misoginia/ machismo, elementos essenciais para a cultura de expulsão trans do sistema educacional sem direito à experiências que poderão ser decisivas para a construção de um futuro seguro às transgeneridades, que se devidamente integradas à educação e aos espaços escolares, poderão ser conhecidas, colaborando assim para a promoção de uma cultura de autorreconhecimento da diferença como algo não nocivo.

E antes de apresentar a próxima ferramenta constante do sistema de ensino da rede estadual do Rio de Janeiro, lembro que de acordo com a lei analisada aqui, é de responsabilidade de cada unidade escolar, elaborar o seu próprio regimento interno atendendo às normativas descritas nela. Desse modo, multiplicam-se as possibilidades de construção de realidades outras para promover a integração das transgeneridades à comunidade escolar. E, sobre as características dos documentos escolares construídos a nível local, reservo um capítulo mais adiante, onde serão apresentadas as análises destes documentos e de uma pesquisa realizada com professores atuantes na rede estadual de educação do Rio de Janeiro.

## SONHAR



Sonhar é transportar-se em asas de ouro e aço  
Aos páramos azuis da luz e da harmonia;  
É ambicionar o céu; é dominar o espaço  
Num vôo poderoso e audaz da fantasia.  
Fugir ao mundo vil, tão vil que, sem cansaço,  
Engana, e menospreza, e zomba, e calunia;  
Encastelar-se, enfim, no deslumbrante Paço  
De um sonho puro e bom, de paz e de alegria.

*Helena Kolody, Poesias Escolhidas, 1983.*

15/01/2021 10h14

Coitado desta menina..... Pode trocar o nome , mas sempre sera uma mulher. Pode se vestir como homem, mas sempre sera uma mulher. Podem chamar de DUDU, mas sempre sera uma mulher. nunca poderão mudar o natural, sinto muito esta briga sera eterna.

Responder

14/03/2020 19h15

Legal, o menino de oito anos tem o direito de escolher sua sexualidade, mas n pode ser preso pq n sabe o que está fazendo... Pq chamam de trans? Na minha época que descobri o termo, Roberta Close tinha cortado o órgão sexual, após isso, e só após isso foi considerada transexual. Ele é gay, ok e nada contra. Outra coisa, um menino de 8 anos, qnd entrar na puberdade, já irá se entupir de hormônio para inibir sua sexualidade natural?

Responder

Para saber mais, use o QR Code.



---

## 4.2. O REGIMENTO ESCOLAR E A PROPOSTA PEDAGÓGICA SEGUNDO O CEE: UMA VIA PARA A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA ESCOLA QUE NÃO É UTILIZADA

---

O Conselho Estadual de Educação (CEE), dentro de suas atribuições deliberativas, teve publicada em Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro do dia 21 de dezembro de 2020, a deliberação nº 388, de 08 de dezembro de 2020. Este documento, estabelece as normas que devem orientar a abertura e o fechamento de escolas que ofertam ensino presencial pertencentes a rede estadual de educação, faz apontamentos sobre o regimento escolar e a proposta pedagógica das unidades escolares.

E, da mesma forma como o expresso na lei nº 4.528/05 (analisada no subcapítulo anterior), nesta deliberação do CEE é reforçada em seu artigo 16º a obrigatoriedade da elaboração do regimento escolar por este ser o instrumento legal “no qual se estabelecem as normas de funcionamento do estabelecimento de ensino, a organização administrativa, didática e pedagógica *e as regras das relações entre os membros da comunidade escolar e com o público em geral*” (CEE, 2020, p. 04. Grifo meu). Sendo assim, deve ser registrado em Cartório de Registro de Títulos e Documentos, disponibilizado cópias à comunidade de diferentes formas, para facilitar o seu acesso; além de ser o apoio essencial para a construção e aplicação do Projeto Político Pedagógico (PPP).

No mesmo artigo, em seu inciso 5º, encontramos também a afirmação da responsabilidade de cada escola em elaborar o seu próprio regimento, desde que atendidas todas as legislações em vigor.

Para os fins desta pesquisa, destaco com especial atenção o inciso 2º do artigo 16º:

*Deverão constar* no Regimento Escolar *normas sobre o tratamento a ser dispensado a professores, alunos, servidores e empregados com deficiências, com o objetivo de coibir e reprimir qualquer tipo de discriminação*, bem como as respectivas sanções pelo descumprimento dessas normas (CEE, 2020, p. 04. Grifos meus).

Os grifos servem para salientar o fato de que o único momento desta deliberação, em que se fala em “coibir e reprimir qualquer tipo de discriminação” é dirigida às situações em que haja a percepção de uma deficiência física. Tornando invisíveis dentro do espaço escolar quaisquer outras formas de discriminação, bem como preconceito e violência surgidas em sua decorrência.

Para finalizar este subcapítulo, que muito fala diz sobre transfobia, trago uma colaboração feita por Andrade (2012), que sinaliza o fato de que o regimento escolar também sofre influência religiosa cristã. Desse modo, alunes trans são automaticamente consideradas desviantes e conduzidas à algum tipo de punição simplesmente por estarem dentro da escola. Pois sua presença já seria uma quebra da norma. Segundo a autora ainda, a presença da religião na escola estimula a lgbtfobia no processo de formação das regras escolares e consequentemente na convivência.

---

### **4.3. PPP: PRÁTICAS INSTITUÍDAS DE APAGAMENTO E DISSIDÊNCIA PEDAGÓGICA**

---

O PPP estabelece uma relação direta com o currículo e seus desdobramentos em sala de aula. Define o modo como a apropriação do conhecimento será oportunizada aos estudantes, incluindo neste aspecto o desenvolvimento relacional de cada alune com seu meio e com as diferenças que serão encontradas no espaço/ processo educacional. Este elemento demonstraria parte da função social da educação e da escola, preparando pessoas capazes de interpretar o caráter simbólico da vida escolar para além dela, transcendendo para aspectos da convivência com diferentes grupos sociais.

É importante pensar que o PPP por ter o caráter norteador dos trabalhos na educação, está ligado contingencialmente à plasticidade das realidades/ necessidades/ interesses/ problemas/ dificuldades de modo objetivo. Por isso, deve ser entendido como um documento que está sempre em construção, devendo observar demandas trazidas por todos que afetam e são afetados pela educação ofertada pela escola.

Apesar de ser o instrumento atitudinal da educação promovida pela escola, não é garantia de solução de todos os problemas vividos cotidianamente. Sendo ele muitas vezes o mecanismo que propicia a construção de outros tantos, por isso, sua construção

precisa considerar o compromisso coletivo da escuta de todos e na percepção das necessidades coletivas com vias a integração.

Constituindo-se em processo participativo de decisões, o projeto político-pedagógico procura instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições, busque eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando pessoal e racionalizado da burocracia e permitindo as relações horizontais no interior da escola.

Ao dar uma nova identidade à escola, o projeto político-pedagógico deve contemplar a questão da qualidade do ensino, o que significa enfrentar o desafio da inovação, tanto na organização do trabalho pedagógico quanto na gestão exercida pelos interessados, o que implica repensar a estrutura de poder da escola (VEIGA, 2020, p. 05).

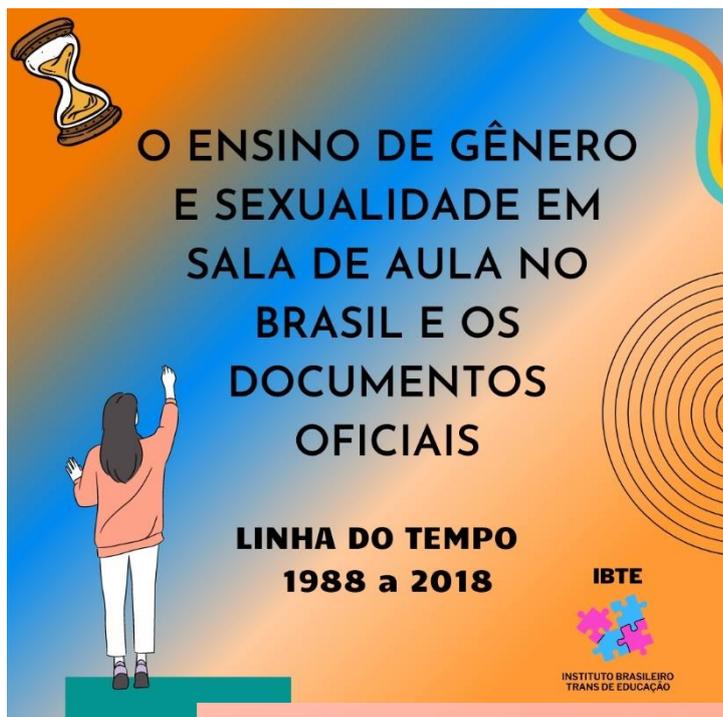
Nesse sentido, a educação deve assimilar uma perspectiva de confronto à norma, quando esta tem como efeito o assujeitamento de seus integrantes a formas de violência simbolicamente naturalizadas, como é o caso dos debates sobre gênero e sexualidade. Propondo inovações para a prática do chão da escola, o PPP também será entendido como uma forma de resistência às tentativas de apagar e/ou invisibilizar pessoas, grupos e suas diferenças. Devendo ter diferentes vertentes constitutivas, a base do documento “deverá ser *estatal* quanto ao funcionamento, *democrática* quanto à gestão e *pública* quanto à destinação” (Veiga, 2020, p. 55).

Em consonância com a LDB, o PPP reforça a finalidade da educação no contexto societário como o mecanismo desenvolvedor discente que considere suas dimensões física, intelectual, emocional, afetiva, social, ética, estética e política. Alunos preparados com a devida atenção a estes aspectos de sua individualidade/ coletividade serão conduzidos para uma prática cidadã que privilegie a autopercepção de cada ser como um sujeito inserido de modo histórico nos contextos de interação social e política, evidenciando o peso trazido por direitos e deveres conquistados a partir de mobilizações do passado. Contudo, se trouxermos o PPP para a aplicabilidade dentro do Ensino Médio por exemplo, começaremos a encontrar nele os elementos que colocam a escola e a educação como figuras dissidentes à coletividade dentro do contexto das transgeneridades.

Neste segmento da Educação Básica, na elaboração dos currículos, bem como na construção de eventos e projetos outros desenvolvidos internamente, perceberemos a inclinação para o desenvolvimento de temáticas voltadas para a qualificação e posterior inserção dos jovens no mercado de trabalho, demonstrando um viés incongruente com a diversidade de gentes existente dentro da escola. Falo especificamente da população LGBTQIA+, na lógica das transgeneridades, que quando conseguirem sobreviver à uma educação que não está adaptada para a sua existência enquanto cidadãos, terão na maioria dos casos, negada a possibilidade de ascensão ao mercado de trabalho formal, pelo fato de a sociedade não ter sido preparada para o diferente, muitas vezes para se poupar da necessidade de refletir sobre si mesma, atitude que conduziria todos na direção da transição e a escola, à *transição pedagógica*, que poderia ser gradualmente/ facilmente adotada durante a execução dos projetos desenvolvidos ao longo de um ano letivo; paralelamente à avaliação do PPP.

Essa entrada gradual de novas temáticas e da inovação no cotidiano escolar, faria com que a educação assumisse o seu papel de resistência e promoção de cidadania tão necessária em tempos de retomada do conservadorismo e reformulação da educação como mecanismo persecutório daqueles que desejam ser, para além do (in)existir. Contudo, o que se vê habitualmente é a prática estanque de projetos temáticos que expressam o quanto a pretensa prática democrática da liberdade, da autonomia e da participação exibem-se a superficialidade da intenção de aparentar o caráter agregador que a educação deveria ter e, de modo oculto, usando da fragmentação, para criar ilhas de visibilidade às diversidades e fazer a sociedade acreditar que a educação não é um mecanismo dissidente às vidas trans, por exemplo. Todavia, a educação e seus atores seguem sendo indivíduos desconhecedores da existência do diferente, acreditando que o “normal” é ser igual. Mas nesta igualdade alienada e sufocante, a educação desperdiça uma grande oportunidade de cumprir o seu papel social e seus objetivos mais básicos.

Utilizando os dados coletados em sua pesquisa, Gláucia Xavier (2018), em uma série de entrevistas com alunes trans da Educação Básica, no Ensino Médio do Instituto Federal de Minas Gerais, nos mostra como as possibilidades de realização de um bom trabalho dentro da sala de aula é facilmente desperdiçado:



## PRECE

Concede-me, Senhor, a  
graça de ser boa,  
De ser o coração singelo  
que perdoa,  
A solícita mão que  
espalha, sem medidas,  
Estrelas pela noite escura  
de outras vidas  
E tira d'alma alheia o  
espinho que magoa.

*Helena Kolody,  
Paisagem Interior, 1941.*

### 1988: Constituição Federal:

Art. 3º, dentre os objetivos fundamentais mencionados está, no inciso IV, o de "promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação" (Brasil 1988).

Em 2003 e 2008 houveram mudanças na LDB, através da Lei n. 10.639/2003 e a Lei n. 11.645/2008 que incluíram no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".

IBTE  
INSTITUTO BRASILEIRO  
TRANS DE EDUCAÇÃO



### 1996: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -Lei 9.394/1996

Art. 26, os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos" (Brasil 1996).

**Aqui se coloca a importância de uma educação multicultural que enfoque a rica diversidade ao incluir na formação da cidadania a história e a cultura de outras raízes formadoras do Brasil. As leis 10639/03 e 11645/08 que tornam obrigatórios o ensino da história do continente africano, dos negros e povos indígenas brasileiros têm essa função reparatória e corretora.**

MUNANGA, Kabengele, 2015.

**Continua!**

[...] ainda acho que, principalmente na maneira como professores e funcionários tratam os alunos, acredito que seja importante ter mais familiaridade com os conceitos, pois você nota que o professor vai conversar sobre gênero, mas você percebe que ele nunca ouviu falar nisso antes, e então ele não sabe como lidar com o tema. Ele está com boa vontade, mas acaba cometendo alguns erros que abrem espaço para a sala tomar aquilo como brincadeira ou algo do tipo. Aí, corre o risco de não passar uma mensagem bacana e ir por outro caminho, pela falta de conhecimento sobre o assunto. Se os professores tiverem uma vivência melhor e experiência em como lidar seria interessante. Não adianta muito ter boa vontade, se há falta de entendimento sobre o assunto (XAVIER, 2018, p. 90).

Na ocasião, o estudo conduzido por Gláucia Xavier (2018), visava analisar os efeitos das experiências escolares (no contexto relacional, experiências de aprendizagem e percepção de violência) sobre as identidades trans. Seria aqui essencial observar o modo como dentro do PPP, a educação faz uso constante de projetos realizados em momentos específicos do calendário escolar para tratar de temas diversos a fim de cumprir as demandas legais e, de forjar a ideia de que de fato trabalha assuntos caros aos grupos minoritários presentes no cotidiano da escola. Essa prática fragmentada da pedagogia de projetos (PRADO, *et al*, 2020) setoriza o fazer pedagógico e acaba servindo como ferramenta de exposição de muitas temáticas e grupos sociais que não estão de fato inseridos nos contextos educacionais e, acaba em muitos casos, colaborando para a construção de imagens erradas/ estereotipadas/ estigmatizadas/ discriminatórias sobre o diferente, como o fez nosso atual ministro de educação, Milton Ribeiro, ao afirmar que a universidade pública deveria ser para poucos<sup>35</sup>; e que a criança com deficiência atrapalha o aprendizado das demais<sup>36</sup>.

Essa atitude expressa como a educação se coloca de forma discordante às diferenças e incapaz de se adaptar às necessidades daqueles que deveria conduzir a plena integração com a sociedade, mas que acaba servindo como mecanismo segregacionista. Fato que reforça a necessidade de questionar se a escola não estaria em desalinhamento com a vida das pessoas e, violenta todas elas quando aponta para a necessidade de discentes se assujeitarem às suas normas e preceitos vigilantes (FOUCAULT, 1999).

<sup>35</sup> Informação completa disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/cartaexpressa/ministro-da-educacao-defende-universidade-para-poucos-tem-muito-engenheiro-dirigindo-uber/> . Acesso em: 20 ago. 2021.

<sup>36</sup> Informação completa disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/ministro-da-educacao-diz-que-e-impossivel-a-convivencia-com-criancas-com-certo-grau-de-deficiencia/> . Acesso em: 20 ago. 2021.

De acordo com Andrade (2012, p. 129) a escola pratica a “cartografia do domínio”, ou seja, ao se amparar na hierarquia e no poder, ela define os espaços, práticas e papéis de cada indivíduo. Para esta autora, o PPP seria uma das formas de produzir estes espaços de dominação (cita ainda o regimento escolar e o formato dos prédios como outras possibilidades dessa construção) quando dentro deste documento ficam definidas as ações desenvolvidas no chão da escola durante as aulas e ao longo de todo o ano letivo; e neste caso, volto a fazer referência a pedagogia de projetos; pois, a meu ver, ela deixa evidente (tal qual o currículo, conforme apresentarei a seguir) a formação de existências enquanto ausências epistêmicas (PRADO, *et al*, 2020).

A escola está a serviço da manutenção da hierarquização de categorização do poder. Ela forja a noção da construção de identidades críticas, autônomas e cidadãs, quando na verdade executa mecanismos de perpetuação de discursos e mentalidades subjogadas à ideologia do controle, através do exercício performático das identidades estudantis.

E, caso surja o questionamento sobre as ferramentas disponíveis à educação para tal intento; a resposta é imediata: o currículo escolar e a prática da pedagogia de projetos temáticos, que se colocam em oposição à prática da construção do conhecimento de modo interdisciplinar. Assim, a pedagogia dos projetos temáticos dentro da escola legitima a produção de ausências epistêmicas. E ao fazer isso, traz com ela

o fatiamento, o recorte, o instante, a fragmentação, a objetificação como premissa incompatível com uma proposta interdisciplinar que, contemplando a produção de sentidos naquilo que é múltiplo, teria condições de destituir as ausências instituídas pelas práticas disciplinares.

[...] A construção de projetos temáticos escolares tem como objetivo atender às orientações estabelecidas pela Secretaria Estadual de Educação<sup>37</sup>, dando contornos a um modelo pedagógico concebido a partir de uma lógica disciplinar estruturada sob a premissa de que o debate setorizado é capaz de construir referenciais de conhecimento, esclarecer dúvidas, produzir protagonismo, integração, valorização à diversidade e resultar em uma aprendizagem que conecte as necessidades e interesses discentes para criar novas formas de existir, onde a ética e o engajamento seriam o resultado, através de estudantes capazes de um olhar holístico sobre si e sobre o outro.

---

<sup>37</sup> O controle construído sobre as rotinas escolares e mencionados na citação utilizada, também podem ser estendidos aos demais órgãos gestores do sistema educacional do Brasil, nos âmbitos federal, estadual e municipal. Portanto, mesmo que neste trecho do estudo seja mencionada apenas a secretaria estadual de educação – que no texto original faz referência ao estado do Rio de Janeiro – deve-se entender que a lógica do controle, do silenciamento e da invisibilização é prática em todas as esferas da gestão pública.

No entanto, a lógica de projetos temáticos traz temas importantes, mas não se debruça, epistemologicamente, em noções que atravessam o campo da educação.

[...] No dia a dia da escola, percebemos que as bocas falam, as paredes se enfeitam, todos se reúnem e as palavras são lançadas ao vento durante alguns momentos pré-determinados, que nem sempre encontram consonância nas individualidades. As bocas falam, mas os braços não se estendem em direção ao outro. As paredes se enfeitam e atraem para si os olhos que deveriam também enxergar o outro. E assim, o que se percebe é a realização de ações que desperdiçam oportunidades de promover a empatia nos envolvidos, sobretudo entre os alunos, uma vez que a rotina escolar registra grande número de situações onde a falta de empatia traz prejuízos emocionais, psicológicos e de aprendizagem (PRADO *et al.*, 2020, p. 50-52).

No contexto da realização dos projetos temáticos, é importante lembrar que eles estão previstos dentro dos calendários operacionais utilizados dentro das respectivas redes das quais fazem parte. Estes, por sua vez, representam o ideal de organização e planejamento do ano letivo, portanto, por natureza, possuem mesmo que subliminarmente (no mínimo), um caráter disciplinador.

Sociologicamente falando, a escola exerce através da retórica do ordenamento social a violência legitimada sobre as existências, e, na dinâmica das questões de gênero, sobre os corpos. É por isso, que em termos práticos, a coletividade não a percebe como este local potencialmente agressivo.

Posso então imaginar que o PPP esteja sendo tratado com desleixo? Ou seria esta uma prática intencional instituída na educação para garantir o apagamento e a expulsão das transgeneridades? Diante de todos os argumentos expostos até aqui, entendo que sim. Andrade (2012) acrescenta ainda a estes questionamentos o perigo da presença constante dos valores cristãos no perfil de indivíduo que se deseja formar. Esse fato demonstra o quanto a presença trans subverte a ordem e por isso se faz tanto esforço para evitá-la ou “extirpá-la” (p. 175). A presença da religião nos documentos escolares, sobretudo no PPP, constitui a construção dos modelos de mulher e de homem que se deseja.

Assim é fácil compreender quais comportamentos serão negados na escola e quais os modelos a serem apresentados e seguidos. Quando analisamos a comunidade escolar sob o ponto de vista da religião, percebemos que a maioria é católica, seguida de diversas denominações evangélicas e neopentecostais. Se considerarmos que a maioria dos estudantes e dos professores é cristã, podemos afirmar que a travesti (e pessoa trans – grifo meu)

se insere em um comportamento ou cultura que, na concepção deles, deve ser negada e extirpada da escola, pois contraria o pensamento religioso capturado pelas famílias e atua na rotina da escola (ANDRADE, 2020, p. 175).

Um impedimento factível que também colabora na compreensão da falta de atenção ao PPP e à valores como respeito e autoconfiança, ainda segundo Andrade (2012), seria a preocupação com a realização de avaliações externas à rotina da sala de aula, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, Exame Nacional do Ensino Médio - Enem e olimpíadas voltadas a aferição dos conhecimentos em matemática e língua portuguesa, essencialmente. Assim, as disciplinas da área de humanas ficam “exprimidas” entre as pequenas brechas do fazer pedagógico. A autora nos lembra o fato de que estas disciplinas já possuem baixa carga horária dentro dos currículos, fator que dificulta ainda mais o desenvolvimento de ações constantes no sentido de se conhecer a realidade das transgeneridades, promover autoconfiança e combater a violência dedicada àqueles que insistentemente a escola vê como dissidentes.

Muitas ações adotadas pela escola para garantir bom desempenho nessas avaliações são dispensadas pela equipe docente e pedagógica da escola e, quando trouxerem como resultado a captação de recursos para complementar as verbas recebidas pelo Estado, de acordo com Andrade (2020), acabam por ser aplicadas na aquisição de instrumentos que fortalecerão os processos de vigilância dentro da escola. Cita como exemplos a compra de câmeras, portões e sirenes. E investir em mecanismos de controle são demonstrações de que a educação ainda entende a transgeneridade como a responsável pela indisciplina, uma vez que ela já é dissidente por natureza. Uma vez entendida dessa forma, alunos trans precisam ser disciplinados e vigiados constantemente para garantir a pronta punição.

Curioso é pensar que todas estas estratégias previstas no PPP são “democraticamente” definidas, atendendo a necessidade imediata da comunidade que “participa” da elaboração deste documento. Entretanto, este dispositivo anula o interesse das transgeneridades, compulsoriamente colocadas como minorias que passam a ser oprimidas por variada gama de hierarquias que exerçam poder. Essa seria mais uma evidência de que o silêncio produzido pelo PPP sobre as questões de gênero e sexualidade, seria uma forma de garantir que as ações educacionais fossem sempre guiadas pelos

## SEMPRE MADRUGADA

### 2017/2018 – APROVAÇÃO DA BNCC Base Nacional Comum Curricular



O documento busca assegurar todos os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos conforme o que já estava definido no Plano Nacional de Educação (PNE).

A BNCC é um documento que regulamenta quais são as aprendizagens essenciais a serem trabalhadas nas escolas brasileiras públicas e particulares de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio para garantir o direito à aprendizagem e o desenvolvimento pleno de todos os estudantes.

competências e habilidades



Para quem viaja ao encontro do sol,  
é sempre madrugada.  
*Helena Kolody,*

### 2001: PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – PNE/LEI N. 10.172

- Estabelecia objetivos e metas a serem alcançados na Educação Básica e Superior.
- Tinha como meta a promoção de uma sociedade menos desigual no que se diz respeito a gênero e sexualidade.
- Avaliação do livro didático, estabelecendo entre seus critérios a adequada abordagem das questões de gênero e etnia e a eliminação de textos discriminatórios ou que reproduzam estereótipos acerca do papel da mulher, do negro ou do índio.
- Nos objetivos e metas para o Ensino Superior incluía a necessidade de se discutir nos cursos de formação de professores temas com gênero e educação sexual, articulados a noções de justiça e respeito mútuo.



### 2004 PROGRAMA BRASIL SEM HOMOFOBIA



O Programa Brasil Sem Homofobia foi lançado em 2004, a partir de uma série de discussões entre o Governo Federal e a sociedade civil organizada, com o objetivo de promover a cidadania e os direitos humanos de LGBTs, a partir da equiparação de direitos e do combate à violência e à discriminação.



interesses morais e crenças daqueles que conduzem as atividades e/ou dos gestores das unidades escolares.

---

#### 4.4. O CURRÍCULO E SUAS ENTRELINHAS

---

A outra ferramenta utilizada pela educação para praticar o controle das performances identitárias, fazendo com que elas tomem o lugar da escola como dissidentes/ discordantes, seria o currículo escolar. Este, pode ser considerado um instrumento de seleção cultural tem grande poder sobre a reconstrução de padrões hegemônicos de comportamento e mentalidade.

Através dele, se consegue com muita tranquilidade aplicar os binarismos típicos de nossa sociedade opressora, como por exemplo: moral/imoral, certo/errado, belo/feio, adequado/inadequado, aceito/rejeitado. Com a utilização, naturalização e apreensão destes opostos, a educação, através da seleção de conteúdos, consegue incutir nas mentes e no emocional de seus estudantes o perfil dos papéis sociais de modo generificado e produzir assim, os movimentos de exclusão/ agressão comuns aos seus espaços.

Citando Guacira Louro (2008; 1997), a pesquisadora Gláucia Xavier (2019) conduz a reflexão sobre o modo como o currículo escolar pode aprisionar o significado dos temas e das discussões que a escola pode estabelecer em seu cotidiano:

Louro (2008) afirma a necessidade de se investigar os currículos escolares que tratem da sexualidade, uma vez que eles podem determinar o que se aprende e ensina na escola. Por meio do currículo, “a escola não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas que ela própria a produz” (LOURO, 1997, p. 80-81). A reprodução e a produção de concepções são formas de controle que podem ser transmitidas tanto pelas disciplinas e conteúdos como por comportamentos do dia a dia, valores, regras e ações rotineiras. As escolas não apenas controlam as pessoas, elas também ajudam a controlar o significado. Pelo fato de preservarem e distribuírem o que se percebe como “conhecimento legítimo” – o conhecimento que “todos devemos ter” (APPLE, 2002, p. 103) – as escolas conferem legitimidade cultural ao conhecimento de determinados grupos (XAVIER, 2019, p. 85).

Pensado desta forma, o currículo acaba servindo de modo muito eficiente para a geometrização das vivências e experiências. No caso do trabalho com gênero e

sexualidade, os conteúdos reforçarão o caráter marginal dos chamados desvios à cisheteronormatividade, quando o que se vê é a educação e a escola realizando um esforço gigantesco para fazer com que os discentes sejam vistos como dissidentes/ discordantes, não o contrário.

O fato é que mais uma vez temos a demonstração de que as instituições sociais produzem a naturalização de moldes que fazem as transgeneridades serem vistas como a representação da anomia social. Usando como exemplos as estatísticas de violência para produzir o amedrontamento daqueles que precisam encontrar um caminho para a assunção de seu ser, fazendo com que as diversidades continuem por buscar as sombras da cotidianidade.

Assim, se o currículo colabora para instruir estudantes sobre as teorias científicas, modos gramaticais e sobre a lógica matemática, coloca dentre estas necessidades de aprendizado, o currículo oculto, que é capaz de trabalhar a autoestima dos indivíduos a ponto de condicionar suas práticas com vistas à aceitação não das características naturais de cada um, mas da performance imposta aos corpos.

De acordo com Andrade (2012), o currículo oculto ensina o conformismo, a obediência e o individualismo, que são elementos que favorecem o aprendizado do ser mulher e do ser homem, com um olhar atento à heterossexualidade. Neste aspecto, ainda de acordo com a autora, a educação/ currículo mantém o maniqueísmo quando instituem em seu corpo a ideia rivalizada de certo/errado, logo, de concordante/ discordante para conseguir atingir sua proposta de adestramento dos corpos e dos sentimentos correlacionados à performance desses corpos. Afinal, esta performance previamente definida pela educação e vigiada/ punida pela escola nos remete à colonialidade vigente dentro do sistema educacional brasileiro dentro da lógica da “cartografia do domínio” (ANDRADE, 2012, p. 129), que produz e define os espaços, práticas e papéis sociais de cada indivíduo.

O discurso do “somos todos iguais” precisa ser substituído pelo “somos todos diferentes.” Enquanto o discurso da homogeneidade na sociedade e na escola for mantido, como modelo do que é o ideal, não haverá espaço para as diferenças. A falta de um ambiente inclusivo na escola pode ocasionar “[...] situações de violência que são experimentadas de diferentes maneiras por aqueles/as que se distanciam dos padrões esperados em termos de orientação

sexual, identidade de gênero, cor/raça e condição socioeconômica (BRASIL, 2009, p. 148 *apud* IDEM, Ibid, p. 85).

Seguindo essa linha, em diálogo com a ideia de Andrade (2012) é possível estabelecer uma ponte entre a cartografia do domínio pela autora sugerida com as escolhas dos integrantes do sistema educacional para a elaboração do currículo, uma vez que ao organizar os conteúdos em suas respectivas séries, teremos a concatenação das ideias sexistas trabalhadas de modo a sustentar a moral vigente/ excludente que mantém a escola no patamar de instituição responsável por zelar pela manutenção do *cistema*, mantendo a dialética do certo/errado, do sadio/doentio, etc. o currículo destacaria assim, o que deve ser vigiado e controlado.

O currículo serviria como o “remédio” necessário ao tratamento de alunade “doente”. Isso quer dizer que mais uma vez, a educação trata as transgeridades como patologias passíveis de cura. Mais uma atitude que mostra a lógica transgressora da educação e da escola de se colocarem como instituições em concórdia com o plano societário, para fazer alunes trans surgirem no contexto escolar como abjetos e dissidentes, portanto, doentes. Vale lembrar que na perspectiva *cistemática*, alunes trans não precisam errar para serem punidos, basta apenas que existam dentro da escola.

Talvez, uma das poucas situações em que seria possível observar uma pequena suavização da geometrização das performances de gênero dentro da escola, poderia ser o momento da exposição de conteúdos (não o conteúdo em si, mas o ato de expor), pois esta estaria focada nas ações voltadas para a aprendizagem. Digo isso pensando no fato de que neste momento, a ação está centrada no desenvolvimento cognitivo des alunes, e neste ponto, não haveria diferença no fato de serem meninos ou meninas. A fala do professor é dirigida à todes, sem distinção. O que ocorre a partir daí é o modo como se dará a cobrança acerca desse aprendizado, pois o possível fracasso escolar, pode abrir caminho para o exercício da opressão (violência) que se manifesta também com base nos padrões de comportamentos generificados, que são esperados des alunes com base no binarismo sexo/gênero.

Outro fator que poderia amenizar esta situação de pleno apagamento proposto pelo currículo escolar seria a atuação do Conselho Estadual de Educação (CEE), pois, de acordo com as diretrizes organizacionais do sistema educacional do estado do Rio de

Janeiro, o CEE seria a instituição autorizada a criar orientações para a elaboração dos currículos escolares.

Nas possibilidades encontradas para tal, não o fez e não o faz, principalmente quando o currículo passa por uma profunda reformulação a partir da implementação da BNCC. Esta oportunidade foi desperdiçada pelo conselho durante os trabalhos relacionados ao Ensino Fundamental e, mais uma vez a mesma negligência está em prática com relação ao Ensino Médio, que em nosso estado ocorre este ano.

As modificações mais efetivas estarão presentes no formato do chamado “Novo Ensino Médio”, que manterá o chamado *Núcleo Básico* para todos os estudantes, representado pelas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e os *Itinerários Formativos*<sup>38</sup>, e constituídos por três *Disciplinas Eletivas*<sup>39</sup>, pelo *Projeto de Vida*<sup>40</sup> e pelos *Componentes de Área*<sup>41</sup>.

Desse modo, no Ensino Médio, a partir da BNCC, as escolas dentro de um mesmo município poderão escolher cada uma o seu próprio itinerário formativo e ter um corpo docente composto por alunos interessados nas disciplinas componentes do itinerário da escola em que se matricularem. De acordo com o Ministério da Educação e com a SEEDUC, os alunos poderão escolher quais disciplinas desejam aprofundar os seus

---

<sup>38</sup> *Itinerário Formativo* é o nome dado ao perfil de disciplinas a serem trabalhadas/ aprofundadas pelo currículo escolhido por cada escola, podendo ser um dos seguintes: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e o Itinerário Integrado, que reúne um pouco de cada um dos outros itinerários formativos. Sendo este o recomendado pela Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC) para as escolas situadas nos distritos de cada município, nas escolas rurais e/ou do campo (BRASIL, 2017).

<sup>39</sup> As *Disciplinas Eletivas* foram organizadas pela SEEDUC da seguinte maneira: Eletiva 1 – Ensino Religioso ou Reforço Escolar. Eletiva 2 – Língua Espanhola ou Estudos Orientados. Eletiva 3 – as disciplinas componentes desta terceira optativa serão definidas pelas escolas que participam do projeto piloto da Seeduc para a implementação da BNCC em toda a rede e, posteriormente informadas às escolas. No ato da matrícula os responsáveis farão a escolha das três disciplinas optativas de acordo com a possibilidade de oferta dentro da escola pretendida, que será disponibilizada com base no quadro de professores da unidade (BRASIL, 2017).

<sup>40</sup> O *Projeto de Vida* já era realidade em algumas escolas da rede desde a implantação do Projeto Ensino Médio Inovador (PROEMI) e será trazido para todas as unidades escolares. Seu objetivo é desenvolver a política da meritocracia dentre os alunos, ao trazer aspectos da formulação de estratégias voltadas para a organização de estudos com base na conquista de objetivos de vida a curto, médio e longo prazo (BRASIL, 2017).

<sup>41</sup> Os *Componentes de Área* representam as disciplinas já constantes do atual currículo e que de acordo com a BNCC serão agrupadas nos seguintes Itinerários Formativos: Linguagens e suas Tecnologias (Artes, Educação Física, Língua Portuguesa/Literatura e Língua Inglesa), Matemática e suas Tecnologias (Matemática), Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Biologia, Física e Química) e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (História, Geografia, Filosofia e Sociologia) (BRASIL, 2017).

conhecimentos e desenvolver suas habilidades de acordo com seus gostos particulares ao escolher a escola onde desejarem se matricular.

Entretanto, o aspecto do currículo que poderia auxiliar no desenvolvimento de debates de fato relevantes para trabalhar a noção de gênero e sexualidade dentro das escolas, que seria a dos Componentes de Área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, sofrerão uma reforma estrutural, podendo serem caracterizadas como conteúdo dentro de outras disciplinas e terem sua carga horária reduzida.

## 1997 PCNS

Publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que foram diretrizes elaboradas para orientar professores por meio da normatização de alguns aspectos fundamentais concernentes a cada disciplina.

Nos volumes 8 e 10 os títulos eram, respectivamente, "Apresentação dos temas transversais e ética", "Pluralidade cultural e orientação sexual", em que concentravam aspectos relativos a esses temas, reconhecendo-os como fundamentais na constituição de identidades de crianças e jovens.

No volume 10, havia dois tópicos especialmente que procuraram promover o desenvolvimento de atividades e discussões que se articularsem às questões de gênero e sexualidade, quais sejam: "Corpo: matriz da sexualidade" e "Relações de gênero".

No tocante às questões de gênero e à educação para as relações de gênero e sexualidade, a LDB (BRASIL, 1996) não trouxe nenhuma das temáticas explicitamente.




## SEM AVISO

Sem aviso,  
o vento vira

uma página da vida.  
*Helena Kolody, 1988.*

### 2004 – PROGRAMA BRASIL SEM HOMOFOBIA V – DIREITO À EDUCAÇÃO: PROMOVEDO VALORES DE RESPEITO À PAZ E À NÃO-DISCRIMINAÇÃO POR ORIENTAÇÃO SEXUAL

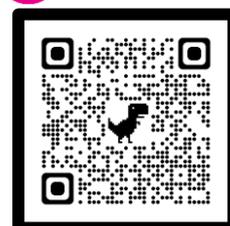
1. Elaborar diretrizes que orientem os Sistemas de Ensino na implementação de ações que comprovem o respeito ao cidadão e à não-discriminação por orientação sexual.
2. Fomentar e apoiar curso de formação inicial e continuada de professores na área da sexualidade;
3. Formar equipes multidisciplinares para avaliação dos livros didáticos, de modo a eliminar aspectos discriminatórios por orientação sexual e a superação da homofobia;
4. Estimular a produção de materiais educativos (filmes, vídeos e publicações) sobre orientação sexual e superação da homofobia;
5. Apoiar e divulgar a produção de materiais específicos para a formação de professores;
6. Divulgar as informações científicas sobre sexualidade humana;
7. Estimular a pesquisa e a difusão de conhecimentos que contribuam para o combate à violência e à discriminação de LGBTs.
8. Criar o Subcomitê sobre Educação em Direitos Humanos no Ministério da Educação, com a participação do movimento de homossexuais, para acompanhar e avaliar as diretrizes traçadas.

2004: Criação da SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

Tinha o objetivo de dar conta de colocar no centro da política pública em educação o valor das diferenças, com seus conteúdos étnico-racial, geracional, de pessoas com deficiência, de gênero, de orientação sexual, regional, religioso e cultural.



**+** Para saber mais,  
use o QR Code.



Conteúdos importantes para formar criticamente a comunidade escolar serão deixados de lado em benefício e valorização dos ensinamentos de Língua Portuguesa e Matemática, conforme já anunciei anteriormente, visando a conquista de bons resultados nas avaliações externas. Em outros termos, para facilitar a compreensão do que estou apontando, quero dizer que a Filosofia e a Sociologia serão diluídas dentro de História e Geografia. Uma perda significativa para desenvolver o capital humano da educação; começando pelo corpo docente, se estendendo pelo tipo de alune que a educação formará a partir de então.

Ainda mais em tempos em que as forças do conservadorismo fortalecido dentro do Brasil a partir da eleição do presidente Jair Bolsonaro, que promoveu uma onda de alienação disfarçada de defesa dos valores morais e da família tradicional, que tanto se esforça para distorcer o real sentido da Filosofia e da Sociologia, disciplinas que historicamente foram retiradas e recolocadas no currículo escolar de acordo com os interesses da política praticada pelos governos que passaram pelo Distrito Federal e, que durante a ditadura militar foram substituídas por disciplinas altamente capazes de moldar crianças, jovens e adolescentes ao assujeitamento às normas e à reprodução dos padrões hegemônicos de sociedade que desde sempre produziram o apagamento compulsório das transgeneridades.

O que se vislumbra com esse “novo” Ensino Médio? Seria essa reforma do currículo uma demonstração de que a educação é discordante da sociedade no que toca a diversidade de gentes? A escola seria assim uma instituição de fato excludente, de modo oficializado/ naturalizado, mais uma vez?

Estas respostas podem ser encontradas na retórica utilizada pela SEEDUC para justificar o novo currículo que será implantado este ano nas escolas de Ensino Médio da nossa rede estadual.

Para a Seeduc, haverá maior igualdade de direitos e de aprendizagem para todes, pois alunos e professores passarão maior tempo realizando atividades interdisciplinares, com muita autonomia discente na escolha de disciplinas que farão parte do seu curso.

O cotidiano seria assim mais atrativo e produtivo, porque o modelo de currículo, prevê menos aulas expositivas e a realização de um maior número de projetos, oficinas, aulas práticas com aprendizagem significativa. No entanto, há de se considerar que as

escolas carecem de investimento em infraestrutura para a realização desta proposta “diversificada” que em termos de diversidade de gentes não privilegia nenhum aspecto de *transição* para um modelo mais agregador e humanizado, pois a hermenêutica continua sendo a mesma, valorizando apenas a formação de saberes mais “técnicos” úteis ao mercado de trabalho e inspirando o empreendedorismo, fator que leva o pensamento meritocrático e que mostra que nada mudará em termos de execução pedagógica, pois a setorização e a prática da pedagogia dos projetos temáticos (PRADO *et al*, 2020), o atual *modus operandi* da escola, seguirá norteando o dia a dia no chão da escola.

Esse fato fica evidente quando analisados os objetivos dos itinerários formativos. Estes desejam aprofundar e ampliar a aprendizagem das competências gerais das áreas de conhecimento e/ou cursos de formação técnica e profissional eleitas por cada escola. Isso tornaria possível viabilizar, segundo a SEEDUC a formação integral dos alunos, para que consigam construir o seu projeto de vida; promovendo assim valores humanísticos em cada estudante, como a ética, a liberdade, a autonomia, a democracia, a justiça social, a pluralidade, a solidariedade e a sustentabilidade. Elementos no mínimo curiosos se lembrarmos de que a BNCC não é um documento que se direciona nesse sentido, uma vez que superficializa inúmeras possibilidades de trabalho com tais valores ao sucatear o desenvolvimento das disciplinas com a mudança curricular apresentada para implementação.

Outra curiosidade reside no aspecto da ausência de um amplo debate efetivo. Pois, como servidor público pertencente a rede estadual que sou; enquanto professor das disciplinas de Filosofia e Sociologia para o Ensino Médio, nutria grandes expectativas para o ciclo de debates divulgado pela secretaria estadual de educação para a discussão do novo currículo.

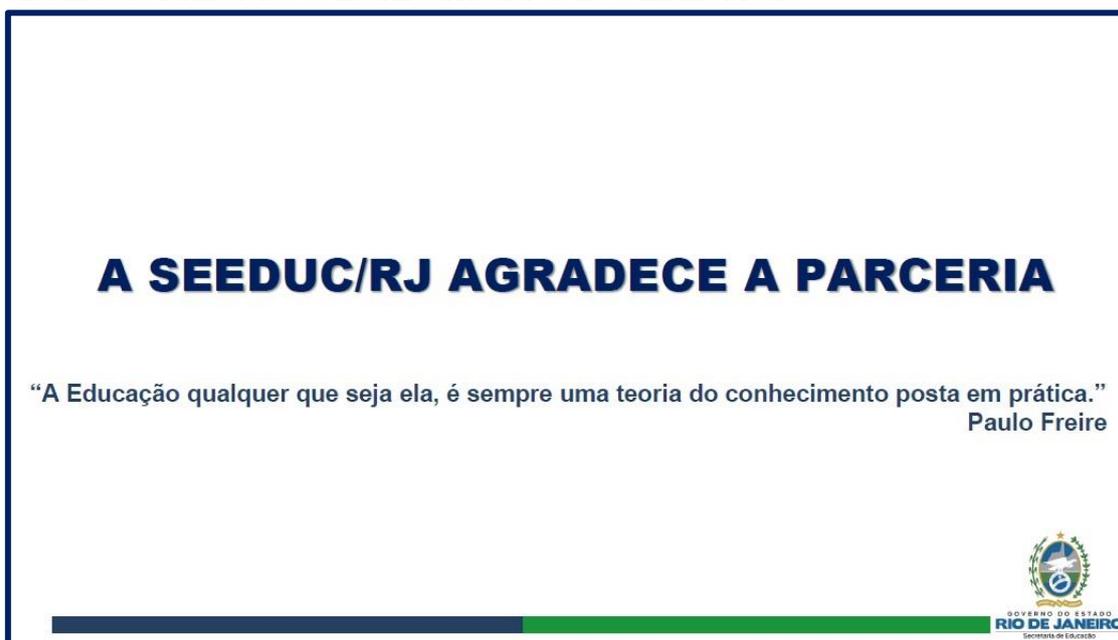
De acordo com as informações que chegavam à escola em que estou lotado, o Colégio Estadual Johenir Henriques Viégas, localizado no distrito de Laranjais, município de Itaocara (noroeste do estado do Rio de Janeiro), que conta com aproximadamente 140 alunos, divididos em sete turmas (Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio), estaríamos seguindo uma longa trilha processual para se chegar ao momento dos debates, que compreendia as seguintes etapas:

- 01.** Fevereiro de 2017: publicação da lei nº13.415/17, que deu o pontapé à reforma do Ensino Médio.
- 02.** Junho de 2019: formação da equipe Pró-BNCC com servidores da rede para realização da discussão e redação do Documento Orientador Curricular.
- 03.** Dezembro de 2020: criação do Comitê de Implementação – BNCC/EM.
- 04.** Janeiro de 2021: envio do Documento Orientador Curricular ao Conselho Estadual de Educação.
- 05.** Fevereiro de 2021: elaboração e envio dos formulários de escuta dos professores para coleta de impressões, sugestões e críticas dos mesmos ao documento formulado pela SEEDUC e; análise de opções de possíveis matrizes curriculares com base nas experiências de outros estados da federação, uma vez que o Rio de Janeiro está realizando a discussão sobre a implementação da BNCC próximo ao término do prazo para isso (fator que justifica a falta de ações práticas de debate e participação docente neste processo).
- 06.** Abril de 2021: elaboração e envio dos formulários de escuta dos alunos para coleta de impressões, sugestões e críticas destes ao documento formulado pela SEEDUC.
- 07.** Maio de 2021: discussão do Novo Ensino Médio nas escolas da rede.
- 08.** Junho de 2021: elaboração de um documento local com os apontamentos da escola acerca do Documento Orientador Curricular formulado pela SEEDUC.
- 09.** Julho de 2021: debate a nível regional com representantes das escolas sobre o Documento Orientador Curricular formulado pela SEEDUC, para unificação de encaminhamentos das escolas de cada regional para serem remetidos à SEEDUC. Com posterior reedição do Documento Orientador Curricular com as contribuições recebidas de todo o estado e envio ao Conselho Estadual de Educação para análise e aprovação.

Seguidos todos estes passos, a SEEDUC teria assim a possibilidade de divulgar a nova matriz curricular que será adotada a partir do ano letivo de 2022 em todas as escolas do estado do Rio de Janeiro. Mas antes de seguir a reflexão sobre o novo currículo e sua relação com práticas de transfobia e apagamentos das transgeneridades, gostaria de pontuar um aspecto importante: a participação docente neste processo se resumiu a participar de uma explanação sobre a “nova” estrutura do Ensino Médio e a preencher

formulários online, onde os professores integrantes de um mesmo componente de área, apontariam habilidades e competências que os alunos deveriam alcançar e desenvolver ao final do segmento. Os links foram disponibilizados no dia da explanação, com data marcada para serem acessados. E, ao final da explanação, o slide produzido pela secretaria de educação agradece a participação, considerando que a proposta de elaboração foi amplamente discutida.

**Figura nº 02 – Agradecimentos da Seeduc pela “participação” docente na discussão de competências e habilidades formadoras da matriz curricular do novo Ensino Médio.**



Fonte: SEEDUC/RJ.

No quinto capítulo, pretendo expressar o modo pelo qual, todas estas práticas desenroladas no percurso da educação, além de promoverem a expulsão das transgeneridades dos espaços de aprendizagem e socialização formais expõem o caráter necropolítico do *cistema*. Porque de modo mais imediato, vou apresentar os resultados de uma pesquisa realizada com professores da rede sobre as questões ligadas ao debate sobre gênero e sexualidade.

---

#### **4.5. O PPP DOS COLÉGIOS ESTADUAIS DO MUNICÍPIO DE ITAOCARA E A CONSTRUÇÃO DA PEDAGOGIA ESCOLAR DISSIDENTE**

---

Neste subcapítulo apresento uma análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) e do Regimento Escolar (RE), Código de Conduta e/ou de Ética (CC/E) das escolas pertencentes a rede estadual de educação do Rio de Janeiro, do município de Itaocara, local onde resido e atuo como professor de Sociologia e Filosofia, no Ensino Médio e, orientador educacional para turmas de Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio.

Neste contexto, a amostra possui um caráter não probabilístico e intencional, pois as escolas escolhidas para a busca e análise documental foram definidas pelos seguintes fatores:

- a) Estarem no município de minha residência e atuação profissional;
- b) Serem de mais fácil acesso devido ao relacionamento profissional prévio (fator que facilita o acesso aos documentos, sobretudo em momento de isolamento social);
- c) Permitir a construção um perfil das instituições educacionais do município onde atuo;
- d) Identificar possíveis semelhanças entre as práticas pedagógicas existentes, uma vez que é comum que vários professores atuem em mais de uma escola;
- e) Observar o grau de interferência da mentalidade dos gestores e dos professores na construção dos documentos;
- f) Perceber se há carência de conhecimentos necessários à implementação de pedagogias que não transformem a educação ofertada em uma política dissidente, aquela que repele as transgeneridades.

As escolas participantes da amostra são: Colégio Estadual Frei Tomás, CIEP 275 Lenine Côrtes Falante, ambos situados na sede do município de Itaocara. Colégio Estadual Johenir Henriques Viégas, do distrito de Laranjais, Colégio Estadual Laurindo Pita, localizado no distrito de Jaguarembé e Colégio Estadual Jaime Queiroz de Souza, situado no distrito de Portela; todas localizadas no município de Itaocara, noroeste fluminense, no estado do Rio de Janeiro.

Para ter acesso ao PPP e ao RE foram contatados professores, servidores atuantes na secretaria escolar, na coordenação pedagógica e/ou direção das unidades. Na ocasião do contato por telefone, me identifiquei e fiz uma descrição do desenvolvimento deste estudo, solicitei autorização para obter uma cópia do PPP e do RE daquelas escolas que o possuem, pois ao realizar esta busca, foi percebido que em algumas não há registro da construção de um documento de Regimento Escolar / Código de conduta e/ou Ética.

Após o contato com as referidas escolas, foi possível obter a cópia do PPP de todas elas e o RE de três delas, a saber: C. E. Frei Tomás, C. E. Johenir Henriques Viégas e C. E. Jaime Queiroz de Souza.

Procedo então à sua análise após a leitura dos documentos, onde vou concentrar a minha atenção aos argumentos construtores da pedagogia dissidente, conforme registrei de modo pretérito nos capítulos de fundamentação desta pesquisa, aos quais lembro aqui:

- a) Obediência às normativas oficiais (LDB – lei nº 9.394/96, Reforma do Ensino Médio-BNCC – lei nº 13.415/17, Diretrizes Organizacionais do Sistema de Ensino do Estado do Rio de Janeiro – lei nº 4.528/05 e Deliberação nº 388/20 do Conselho Estadual de Educação);
- b) Foco das atividades nas áreas de conhecimento que integram os sistemas de avaliação externa (SAEB e Enem);
- c) Presença do discurso religioso;
- d) Formação de estudantes centrada no padrão cisheteronormativo;
- e) Falta de conhecimento/ interesse sobre as temáticas e realidades que envolvem as questões de gênero e sexualidade.

Inicialmente, é possível perceber que o texto dos PPPs analisados tem uma estrutura comum, que é resultado de um projeto administrativo implementado dentro do âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, a Gestão Integrada da Escola (GIDE)<sup>42</sup>, que inseriu rotinas técnico-administrativas à realidade escolar, fator que

---

<sup>42</sup> [...] Programa de gestão implantado nas escolas durante o primeiro governo de Sérgio Cabral, chamado de Gestão Integrada da Escola – GIDE. Neste, cada escola possui um organograma, apontando suas forças e fraquezas, nomeadas a partir de uma matriz de análise construída em conjunto pela direção das mesmas, pela Agente de Acompanhamento da Gestão Escolar – AAGE, e pela Regional que coordena a escola. Este organograma inclui variáveis que vão do índice de evasão, passam pelo fluxo (índice de aprovação) e chegam às questões sociais que interferem nos processos de ensino-aprendizagem da escola (PRADO *et al.*, 2020, p. 52).

por si só demonstra o quanto a educação sofre com a desumanização e precarização de seus processos instituintes; demonstrando também porque a atenção à elaboração das práticas pedagógicas que atendam a diversidade não é uma prioridade.

Este programa de gestão não está mais em vigor, mas suas bases foram absorvidas e seguem sendo utilizadas nas escolas, porque promoveu “otimização” de tempo, recursos técnicos/ humanos/ financeiros dentro das então chamadas Unidades Administrativas (ou escolas). Ele promoveu uma padronização das práticas pedagógicas e administrativas das escolas da rede, e fez com que a elaboração dos documentos atendessem a um modelo pré-definido e semiestruturado. Sendo assim, as escolas iniciam o PPP localizando geograficamente o seu endereço, para em seguida descrever o “Marco Referencial”, que traz a visão de ser humano e de sociedade que cada escola pretende formar.

Neste ponto, o que se viu nos documentos é a compreensão genérica de que os alunos devem perceber a importância do seu papel na sociedade e, através da apreensão de que a convivência e o desenvolvimento social de cada pessoa ocorrem através da tolerância às diferenças e do respeito ao outro. Contudo, a diversidade apontada nos documentos considera apenas as diferenças culturais, algo que não favorece o debate sobre gênero e sexualidade, uma vez que, de modo geral, a cultura brasileira tem viés colonial, portanto, é sexista e misógina.

O próximo aspecto contemplado no marco referencial é a “Visão de Sociedade”; que também traz algo comum entre os documentos analisados, que é a construção de uma sociedade justa e igualitária. Aqui considero importante dar destaque para uma proposição apresentada no PPP do C. E. Johenir Henriques Viégas, que considera necessária que a sociedade se construa sem barreiras sociais e com o apoio incondicional da família.

Entendo ser necessário tal destaque para problematizar a ideia de *barreira social*, pois no caso das transgeridades, que pelo simples fato de existirem, são vistas como uma transgressão à norma, terão o acesso e permanência na escola uma altíssima barreira social a ser derrubada.

Não podemos esquecer que a presença de alunos trans evidencia a necessidade sentida pela educação e pela escola de homogeneizar as performances, sobretudo, as de gênero, pois através deste mecanismo de controle é que se consegue atingir o

ordenamento considerado necessário para a construção de processos “sadios” de ensino-aprendizagem. E neste contexto, são expostos os pressupostos meritocráticos contidos nas entrelinhas das políticas pedagógicas dissidentes, responsáveis por produzir a expulsão dos corpos trans, fazendo-os crer e à sociedade também, que a escola mantém vigilância constante sobre a moral coletiva, que em termos práticos é a norma do grupo hegemônico naturalizada pelos comportamentos desejados.

Essa vigília impõe sobre es indivíduos a obrigatoriedade do ajuste/sujeição. Assim, “percebemos que a colonialidade causa um grande desprivilegio na vida de muitas pessoas que se encontram em diversas maneiras e formas de viver, rejeitando, assim, toda a historicidade cultural e social, mostrando sua força com grande intensidade no sistema educacional” (ODARA, 2020, p. 92).

De acordo com a autora, o tensionamento dessa realidade apenas se tornou possível com a chegada da lei nº 10.639/03, que trouxe para o currículo escolar a obrigatoriedade da inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira, que ao trazer temáticas antirracistas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas, favorecerá a construção de práticas decoloniais na educação. E esta realidade produz impactos diretos sobre outros aspectos importantes da educação brasileira que em sua essência reproduz a colonialidade em muito daquilo que constrói e, neste caso, a opressão às feminilidades e às mulheridades, tornando cada vez mais nítidas as falas de ódio e violência naturalizadas nos contextos educacionais em nosso país (ANDRADE, 2012; ODARA, 2020).

A constatação dos problemas relacionados à construção do projeto político pedagógico das escolas na direção de uma prática pedagógica dissidente segue no próximo ítem estruturante dos documentos em análise.

Os PPPs se encaminham então, para a apresentação do “Marco Referencial Específico da Educação”, que irá se utilizar de princípios de igualdade e exercício de cidadania propostos pela LDB (BRASIL, 1996) e pela Constituição Federal (BRASIL, 1988). Contudo, em nada expressam o tipo de cidadania, igualdade de tratamento e de condições necessárias para que as transgeneridades possam permanecer no sistema educacional e dentro da escola sendo quem de fato são, não apenas existindo quando lhes permitirem, de acordo com as conveniências da cotidianidade. Pois esta existência é, de acordo com a cultura hegemônica, generificada. Entretanto, seria importante perceber que

são os elementos da moral culturalmente construídos e amparados no cisheterossexismo que definem os corpos aceitos e as suas respectivas performances de gênero.

Nesse sentido, a professora e pesquisadora Letícia Carolina do Nascimento (2021) salienta a observância do sentido de construção das normas de sexo/gênero dentro da ótica cultural que dispõe corpos cis como sendo naturais e corpos trans não naturais. Segundo ela

[...] o sexo também é discursivo, cultural e histórico, assim como o gênero, e principalmente que o gênero é o próprio dispositivo de produção do sexo. O sexo não é anatômico, hormonal, cromossômico, pois essa suposta natureza é discursivamente construída pela cientificidade médica. Os modos como as funções reprodutivas são desenvolvidas são eminentemente culturais, e seu uso como justificativa para o binarismo congruente entre sexo/gênero também é político.

Assim, afirmar que o sexo anatômico, hormonal, cromossômico é algo natural é, na verdade, uma construção discursiva que cria o conceito de sexo. O sexo não é algo natural, pois tanto sexo, como os conceitos de anatômico, hormonal, cromossômico são enunciados discursivos criados a partir de contextos culturais específicos. [...] o uso da ideia de que sexo binário é algo natural atende a determinados interesses, que expõem relações de poder que querem a permanência de hierarquias sexuais e de gênero (NASCIMENTO, 2021, p. 95-96).

A criação das normas de gênero a partir do *cistema*, seria uma forma de fazer com que as pessoas cis olhem para si mesmas para se reconhecerem também como fruto de uma construção cultural, assim como querem fazer crer as transgeneridades (NASCIMENTO, 2021). Este fato, mostra mais uma vez que o “Marco Referencial Específico da Educação” é um mecanismo usado para indicar àqueles que poderiam ser vistos como cidadãos e, conseqüentemente, no contexto educacional, pessoas bem-vindas por direito.

[...] enquanto as pessoas cis têm um gênero “normal”, as pessoas trans\* têm um gênero anormal, patológico, desviante e falso. Os indivíduos cisgêneros se autodeterminam como homens e mulheres de verdade, já que percebem que sua congruência pênis/gênero masculino e vagina/gênero feminino é validada socialmente, sobretudo pelos discursos médico-psiquiátricos, que se

## SAUDADES

Um sabiá cantou.  
Longe, dançou o  
arvoredo.  
Choveram saudades.

*Helena Kolody. Viagem no  
Espelho, 1988.*

**”AS PESSOAS TRANS NÃO SE  
SUICIDAM PORQUE SÃO TRANS.**

**ELAS SE SUICIDAM PORQUE O  
RESTO DA SOCIEDADE NÃO AS  
TRATA COMO SE FOSSEM  
PESSOAS.”**

**FALAR É A MELHOR SOLUÇÃO!**

LIGUE  
**188** SIGILOSO  
GRATUITO  
24 H  
CENTRO DE VALORIZAÇÃO DA VIDA



**+** Para saber mais,  
use o QR Code.



constroem a partir da moral, e não de uma neutralidade [...] o estigma da doença contribuiu para a subalternização das identidades trans\* (NASCIMENTO, 2021, p. 98).

Até aqui, o que se pode apreender, é a apresentação da importância da educação, a função social da escola, o papel dos pais e da comunidade na educação, a noção de tempo e espaço na educação, como mecanismos de fortalecimento dos discursos segregacionistas e construtores da pedagogia dissidente. A essa altura, vemos a retórica de que a escola deve conduzir seus alunos ao pleno exercício da democracia, da criticidade e da responsabilidade social; sem deixar de trazer para si a responsabilidade pela transmissão de *normas* e *regras* que permitem a manutenção do ordenamento social. E as ações pedagógicas, além do currículo, trazem um conteúdo oculto em suas entrelinhas. Pois ao ser expresso nos PPPs que à escola cabe a responsabilidade de transmitir normas, mais uma vez subentende-se que seja a norma cisheterocentrada. Aquela que apaga a individualidade e que ensina que ser cidadão implica em negar seu verdadeiro “eu” e aceitar a morte da diversidade, afinal, a homogeneização proposta pelo modelo educacional faz com que as pessoas sejam condicionadas ao perfil apresentado já no início da estrutura dos PPPs, que é o tipo de ser humano que se deseja formar: o ser humano heterossexual.

A esse respeito, Letícia Nascimento (2021) afirma:

O conceito de cisgeneridade é uma máquina de guerra discursiva que expõe o modo pelo qual corpos generificados se apropriam do direito de subalternizar outros corpos generificados. A cisgeneridade retira o foco da produção discursiva sobre nós, corpos trans\*, e passa a questionar: como corpos cis construíram o privilégio discursivo de que são naturalmente generificados? Parafrazeando Lélia Gonzales (2019), o lixo toma a palavra, o lixo recusa as definições que lhe foram impostas e passa a questionar o processo de construção da norma (NASCIMENTO, 2021, p. 99)

Ao dar sequência a análise dos documentos, encontro o tópico “Marco doutrinal”, elemento que expressa a necessidade da manutenção do bem-estar coletivo, que nos leva a crer que o bem-estar coletivo é comprometido a cada vez que for percebido um desvio à norma, ou seja, a presença de alunos trans. Afinal, o bem-estar é condicionado aos

padrões morais do *cistema*. Outro ponto importante, o marco é DOUTRINAL, fato que corrobora a ideia trazida pela professora e pesquisadora Letícia Nascimento (2021) de que sexo e gênero são construções discursivas, portanto, requerentes de poder e legitimadores da prática da violência. O perfil de alune que se deseja formar é a personificação do pensamento cisheterocentrado.

O “Marco operativo”, é o próximo elemento da estrutura dos documentos e, reforçam a ideia do apagamento das transgeneridades, pois, mesmo ao colocar a gestão da escola dentro dos princípios da democracia e da participação, expõe uma contingência que torna claro o motivo pelo qual a educação praticada dentro da escola é amparada em uma pedagogia dissidente à diversidade.

Essa contingência seria a formação de uma equipe de trabalho que compartilhe objetivos comuns e que seja flexível de tal modo a considerar as necessidades daqueles que se servem da educação promovida pela escola em que atua, *porém*, obedecendo as possibilidades e habilidades de tal equipe. Este argumento ressalva a realidade que se encontra dentro da escola: o trabalho pedagógico condicionado à mentalidade dos membros integrantes da equipe escolar. Fato que mostra a necessidade urgente da presença de mecanismos que não só estimulem a presença e a convivência com a diferença, como instruem os profissionais de educação ao pleno conhecimento/reconhecimento/ respeito pela diversidade – neste caso, às transgeneridades.

Ainda no que se refere a gestão escolar, é apresentado o caminho pelo qual os alunes fariam parte dessa gestão *democrática* exercitada dentro da escola: o amplo e pleno conhecimento do que dispõe o Regimento Escolar (RE), Código de Conduta e/ou de Ética (CC/E). Nessa perspectiva, poder-se-ia prever um relacionamento harmonioso entre alunes, professores e funcionáries da escola. Elemento que por si só mostra a necessidade de assujeitamento que a escola revela no exercício da educação de seus discentes. A prática da violência simbólica nos contextos da manutenção da ordem como condição para a aprendizagem significativa; o que pressupõe a homogeneização de performances, mais uma vez mostrando a força com que o heteroterrorismo é praticado na educação através de discursos que naturalizam a generificação dos corpos segundo o princípio cissexista (BENTO, 2011; NASCIMENTO, 2021).

Dentro da estrutura dos PPPs há um espaço para que se descreva a função dos membros que compõem a equipe de trabalho escolar. Neste trecho são utilizados verbos e adjetivos que induzem a prática da violência simbólica e do assujeitamento atitudinal nos casos em que poderia haver a intenção de alguém de questionar a norma vigente dentro da escola e, que apresento na tabela a seguir.

**Tabela nº 01 – Classificação das funções e os respectivos verbos e/ou adjetivos correlatos, como demonstração da prática de violência simbólica dentro da escola e da educação.**

<b>CARGO/FUNÇÃO</b>	<b>VERBO/ADJETIVO</b>
Direção	Controlar, avaliar, fazer cumprir
Coordenação pedagógica	Promover, participar, mediar, aperfeiçoar, otimizar
Orientação educacional	Orientar, incentivar
Corpo docente	Participar, planejar, executar, avaliar, registrar, elaborar, controlar, aplicar
Secretário escolar	Conhecer, cumprir, divulgar, manipular, preparar, expedir
Auxiliar de secretaria	Assistir, atender
Coordenação de turno	Auxiliar, controlar, orientar, disciplinar

Fonte: Projetos Políticos Pedagógicos das escolas da amostra pesquisada (C. E. Frei Tomás, CIEP 275 Lenine Cortes Falante, C. E. Johenir Henriques Viégas, C. E. Laurindo Pita e C. E. Jaime Queiroz de Souza).

Os cargos destacados fazem parte da equipe técnico-administrativa e pedagógica da escola. Funções que podem ser consideradas estratégicas no tocante a elaboração, implementação e execução das políticas educacionais, podendo conduzi-las para um viés integrador ou segregador.

Quero destacar que apesar de serem parte de uma gestão que se propõe democrática, possui um direcionamento imperativo quando expressa a forma como serão desempenhadas as funções no cotidiano. Foram vinte e cinco expressões dentre verbos e adjetivos apresentados na tabela e, destes, onze, apontam para uma prática de vigilância/ opressão/ assujeitamento/ punição dentro do espaço escolar; tornando a educação um mecanismo de controle para a manutenção da hegemonia da pedagogia dissidente.

Seguindo, encontraremos a descrição da “Dimensão Pedagógica” das escolas, que apresenta os segmentos da Educação Básica que integram cada escola.<sup>43</sup> Sobre o Ensino Fundamental, em duas escolas, o C. E. Johenir Henriques Viégas e no CIEP 275 Lenine

<sup>43</sup> No caso da amostra selecionada, tem-se o Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio, sendo que o C. E. Frei Tomás, dentro do município de Itaocara é o único que oferece o Curso Normal e a modalidade de Educação para Jovens e Adultos (EJA) a nível de Ensino Médio.

Cortes Falante, é feita menção ao fato do segmento atualmente ser de nove anos, que teria por objetivo assegurar às crianças maior convívio escolar, oportunizando maiores oportunidades de aprendizagem e em desdobramento uma formação mais ampla. Contudo, como a escola está pedagogicamente e moralmente fechada para a diferença, temos aqui, mais uma vez, o reforço das práticas hegemônicas, apagadoras e silenciadoras da diversidade.

De acordo com a pedagoga Thiffany Odara (2020, p. 86) “a escola precisa assumir o seu real papel, que é transformar o que está imposto e exposto nesse contexto de desrespeito e desvalorização das diferenças.” Nesse sentido a pedagogia dissidente se mostra como uma ferramenta eficaz no processo de reprodução da violência transfóbica e dos valores constituintes do sistema, pois se à esta etapa do processo educativo, a criança deve aprender e compreender os valores presentes na sociedade, crescerá aprendendo a praticar a discriminação caso se aperceba como uma pessoa cis e a se esconder quando se sentir diferente da maioria.

Com referência ao Ensino Médio, o que mais chama a atenção é o fato de que este segmento da Educação Básica deve preparar o aluno para o mercado de trabalho, para o exercício de sua cidadania, com ênfase na formação ética e no desenvolvimento da autonomia. Contudo, a autonomia é um princípio que não se torna real, pois o PPP condiciona a participação discente ao que está previsto no regimento escolar ou no código de conduta e/ou ética da escola. E, quando este não existir, ao “bom” senso daqueles que exercerem uma função de poder dentro da hierarquia escolar.

Thiffany Odara nos lembra que o relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI intitulado “Educação: um tesouro a descobrir”, produzido para a UNESCO em 1998,

apresenta em dois dos seus quatro pilares, princípios essenciais para uma proposta de educação que vise o respeito pela diversidade. O pilar aprender a ser, independente da etnia, gênero, sexualidade, busca o pleno desenvolvimento e autonomia do educando, para que este, esteja preparado para a sociedade, respeitando assim, a si mesmo e ao outro. O segundo pilar: aprender a viver juntos, também está intimamente interligado com o outro, ou seja, a diversidade, tratando das semelhanças e diferenças que englobam os

seres humanos, defendendo a união, a convivência entre todos (ODARA, 2020, p. 86).

A contrariedade ao que propõe o relatório se torna evidente quando, ao avançar na análise dos PPPs das escolas da amostra, é encontrada a premissa de que a educação se desdobra em um currículo explícito, ao determinar conteúdos a serem trabalhados e um oculto, destinado a disseminar os valores vigentes na sociedade, ou seja, aqui encontra-se mais uma demonstração do modo naturalizado da prática do apagamento e da transfobia, demonstração da pedagogia dissidente, que expõe as transgeneridades ao assujeitamento como única via à permanência dentro da educação.

Espantoso é perceber que nos documentos, o currículo oculto é tratado como um conjunto de conhecimentos e práticas transmitidos de modo não intencional. Ora, se a escola é a instituição que reflete a sociedade, esta cria um modelo de educação que forja o perfil de cidadão que se deseja para o convívio coletivo. Uma sociabilidade diretamente associada ao epistemicídio de toda pedagogia que se mostrar desobediente ou decolonial.

Mais curiosa ainda se torna a análise dos documentos quando ao chegar ao tópico que apresenta o “Referencial Metodológico”, serão encontrados nomes que integram o pensamento educacional antiautoritário, que está na contramão de tudo o que já foi apresentado pelos documentos até esta altura de sua estrutura, que volto a lembrar, foi pré-definida pelas orientações da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC).

Na sequência, os PPPs apresentam a matriz curricular para cada segmento. E logo em seguida, as características do processo de avaliação, que dentro da rede estadual deve seguir a Portaria nº 419/2013, que instrumentaliza de forma técnica a aplicação dos instrumentos de avaliação, a quantidade mínima, etc.

Ao encaminharem-se para uma das últimas seções, os documentos traçam um diagnóstico de sociedade, e apontam uma realidade pautada na colonialidade, que coloca as pessoas submissas aos interesses e práticas que não favorecem a democracia, a autonomia e ao exercício de cidadania. São muitas contradições!

Por serem elaborados por indivíduos que estão inseridos nessa realidade que naturalizou as posturas colonialistas, os PPPs refletem a falta da percepção de que sua

estrutura é colonial, repressora, inflexível e violenta, no que diz respeito ao reconhecimento da diversidade. E mesmo que os documentos compreendam que a relação entre a educação, a escola, a sociedade e os indivíduos configure um rizoma (um conjunto de proposições/ afirmações/ definições de papéis sociais em esquema de ramificações e conexões) do modo como estão construídos, não conseguem superar a segmentação de suas estruturas, que dividem/ separam alunos e professores com base em estereótipos generalizados.

---

#### 4.6. O REGIMENTO ESCOLAR E O FORTALECIMENTO DA PEDAGOGIA DISSIDENTE

---

Seguindo a amostra construída para a análise dos PPPs, será realizado a partir deste momento o estudo do Regimento Escolar (RE) e/ou Código de Convivência/Ética (CC/E) do C. E. Jochenir Henriques Viégas, do C. E. Frei Tomás e do C. E. Jaime Queiroz de Souza, as escolas que possuem o documento elaborado. As demais escolas pertencentes a rede estadual no município de Itaocara, estão sujeitas à compreensão dos servidores atuantes dentro da escola, para colocar em prática ações que coíbam a violência ou que colaborem para manter sã a convivência no espaço escolar.

Essa primeira constatação demonstra que não existem mecanismos que garantam a segurança de alunos trans dentro da escola, bem como do respeito aos direitos e garantias de todos e qualquer aluno. Pois os servidores que estiverem *zelando* pela boa convivência se guiarão por seu bom senso e suas convicções pessoais; fato que pode levar a situações a serem vistas com diferentes olhares, resultando em diferentes desfechos, como de costume, não favoráveis para alunos trans.

Os três CC/E analisados possuem estruturas diferentes entre si; o documento do C. E. Frei Tomás, elaborado no ano letivo de 2012<sup>44</sup>, traz uma espécie de preâmbulo onde

---

<sup>44</sup> Uma informação importante que eu gostaria de deixar expressa aqui: a época de elaboração do CC/E do C. E. Frei Tomás, eu fazia parte do corpo docente da referida escola, integrando o grupo de sua formulação. Entendo que o fato mais importante desta informação reside na percepção que tenho hoje do quanto meu olhar como professor não era capaz de perceber o quanto este documento pode ser o limiar entre a existência e o assujeitamento/ violência/ invisibilização de todos alunos que trouxeram dentro de si algum tipo de diferença, frente ao estereótipo de estudante que o sistema compreende como ideal. Foi necessário passar por situações de assédio moral, preconceitos e outras manifestações de violência simbólica enquanto professor, para que eu conseguisse atingir um grau de compreensão empática suficiente para iniciar um processo de mudança de postura pessoal diante da realidade que sempre existiu e esteve posta diante de mim, a qual eu não era capaz de enxergar.

são apresentadas definições para os conceitos de *ética* e de *conduta*, para sinalizar que existe um conjunto de regras vigentes dentro da sociedade e que precisam ser seguidas, pois o que se espera de um *bom* alune são atitudes que estejam dentro do estereótipo hegemônico amplamente naturalizado; aquele que faz crer que performances de gênero e de sexualidade que fujam a cisheteronormatividade, não só serão lidas como abjetas, como também artificiais.

O CC/E do C. E. Jaime Queiroz de Souza, é dividido entre Código de Ética e Pacto de Convivência, que trazem tópicos que sucintamente estabelecem as diretrizes que devem ser seguidas por todes. O primeiro expando o conjunto de valores considerados aceitos pela coletividade. O segundo, define a partir do que está exposto no primeiro, as atitudes e comportamentos que precisam ser praticados.

O do C. E. Johenir Henriques Viégas, descreve valores e atitudes esperadas daqueles que estiverem matriculades na instituição de ensino, sempre cisheterocentradas.

Fora as diferenças estruturais da organização do texto, o conteúdo dos três CC/E não difere significativamente, afinal, como a rede estadual de educação segue as mesmas diretrizes organizacionais, terão um perfil bem semelhante no que diz respeito as suas práticas.

Inicialmente, as três escolas apresentam as informações sobre horários de entrada e saída dos alunes, bem como as providências tomadas quanto a possíveis recorrências de atraso no horário de entrada. Também são descritas as condições que permitem a dispensa das aulas em situações adversas à rotina. Há ainda, a descrição sobre as proibições de circulação de alunes entre as aulas, durante a troca de professores e a maneira como devem se vestir quando estiverem dentro do ambiente escolar.

A vestimenta deve ser preferencialmente o uniforme ofertado pela secretaria de educação (uma camiseta). O restante dele (que deverá ser calça, saia ou bermuda na cor azul ou preta, em jeans ou outro material similar; não podendo ser curto ou que tenham decotes que exponham os seios) deverá ser providenciada pela família de alune.

Sobre este aspecto, o da vestimenta, o CC/E do C. E. Frei Tomás, traz uma justificativa, que tenta dissuadir qualquer interpretação que conduza a ideia de opressão ao apontar o uso do uniforme como garantia de segurança em caso de acidentes ocorridos

durante compromissos cumpridos fora dos muros da escola, como passeios, viagens, desfiles, etc. E, também usa o uniforme como argumento para o tratamento igualitário.

Ressalto aqui, que a ideia de tratamento igualitário apresentado por esta escola, na verdade só o será sob a hermenêutica hegemônica, pois para uma pessoa trans, o uso do uniforme a partir da generificação dos corpos, será uma prática agressora, que expõe o não reconhecimento da autodeclaração de gênero de seus alunos. Esta é mais uma evidência de dissidência pedagógica das escolas da rede, no município de Itaocara, uma vez que os documentos locais produzidos de forma autônoma, que poderiam garantir o reconhecimento das necessidades de cada escola, com sua comunidade, não ganham caráter democrático. Ao contrário, PPPs e CC/Es endossam e reforçam os mecanismos de violência praticados contra as diversidades.

O próximo elemento destacado é a frequência às aulas, que apenas mencionam a necessidade de serem cumpridos os horários de entrada e saída dos turnos, bem como do impedimento de se ausentar da sala de aula quando da troca de professores. Desconsideram quaisquer outros motivos que levem um aluno a se tornar infrequente, como o impedimento do uso do banheiro correspondente ao gênero de autoafirmação, por exemplo.

Os documentos do C.E. Frei Tomás e do C. E. Johenir Henriques Viégas, falam ainda sobre a participação nas aulas de Educação Física, que poderiam ser mais um espaço onde a instituição poderia se posicionar acerca dos marcadores de gênero e sexualidade. Pois é sabido que a prática esportiva tem por base a separação de times em categorias generificadas, que fazem dos corpos o elemento classificatório destes; aprisionando a existência de alunos trans às normas sissexistas. Todavia, não foram identificadas quaisquer inclinações neste sentido.

Os tópicos subsequentes dos CC/Es tratam de questões com menor possibilidade de abertura para o debate sobre a prática da violência de gênero dentro da escola e da educação. Fala-se nos cuidados com o ambiente escolar, a realização de tarefas de casa, observância do currículo escolar, aplicação dos instrumentos de avaliação, acesso a segunda chamada de provas, recuperação de estudos, afastamento por problemas de saúde, realização dos estudos de progressão parcial (dependência), o acompanhamento do boletim, o uso de materiais escolares pertinentes à rotina escolar, uso de equipamentos

eletrônicos. Porém, ainda assim, muitas expressões de conotação imperativa se fazem presentes e indicam a necessidade de assujeitamento dos alunes; que serão desdobrados na parte final dos CC/Es, que apresentam as normas e medidas disciplinares.

Os CC/Es tratam ainda do ajustamento dos alunes à comunidade escolar, para que haja a observância das práticas de respeito à coletividade e da preservação dos direitos de todos, que serão resguardados desde que os alunes não contrariem a norma cissexista.

Aos alunes que forem motivo para queixa dos professores por não participarem das aulas, não realizarem as tarefas, não portarem o material didático ou não cumprirem os deveres de casa, poderão ser advertidos verbalmente. Se excederem o limite de atrasos permitidos por bimestre, escreverem, rabiscarem ou desenharem nas paredes da escola ou nas carteiras da sala de aula, cabularem aula, apresentarem atitude de indisciplina que perturbe o bom andamento da aula; comparecerem sem o uso de uniforme, desrespeitarem os colegas, professores ou funcionários e, ainda, apresentar atitude de indisciplina não mencionadas nos documentos, serão advertidos por escrito.

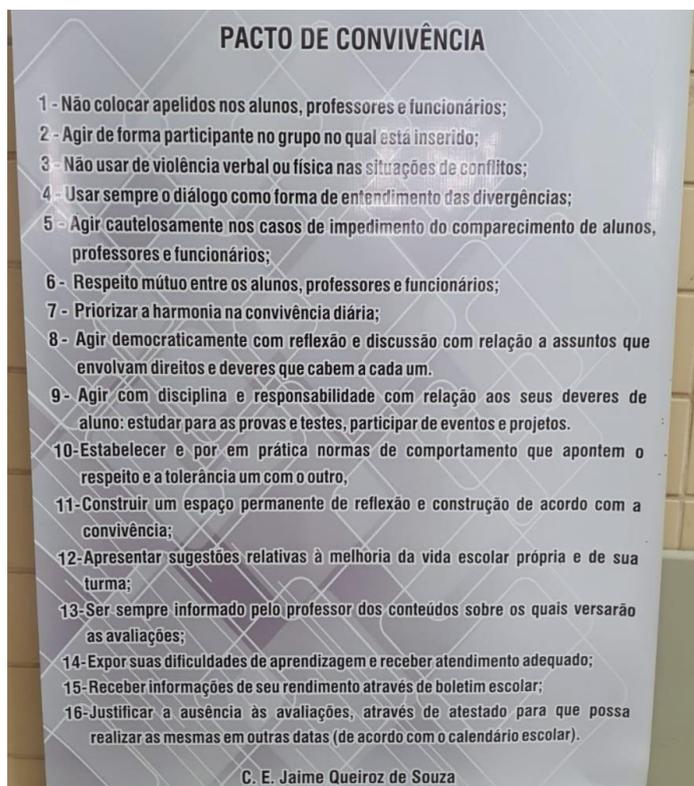
Já a suspensão por um ou três dias, será imputada aos alunes que desacatarem e desrespeitarem professores, funcionáries e alunes. Participarem de brigas ou outras formas de indisciplina, causarem danos materiais, falsificar assinaturas em documentos oficiais da escola e, fumar no espaço escolar.

Chama muita atenção o fato de serem mencionadas situações de desrespeito a professores, funcionáries e alunes, sabendo-se que a transfobia e outras formas de violência amparadas nas questões de gênero e sexualidade muitas vezes são praticadas a partir das relações de poder dentro do espaço escolar, mas não são vistas de tal maneira. Ao serem praticadas pelas funções hierarquicamente empoderadas, abrirão caminho para a sua reprodução entre alunes, em todas as situações em que a moral “coletiva” for agredida. Mais uma manifestação da pedagogia dissidente.

Se olhado por este aspecto, talvez, mesmo que de forma mais genérica, apenas o CC/E do C. E. Jaime Queiroz de Souza traz a possibilidade de se discutir a temática do gênero e da sexualidade através deste documento, pois este, faz referência a necessidade de se evitar o uso de apelidos ou o uso de tratamento considerado hostil ao outro, por exemplo. Mesmo que este dispositivo seja bastante genérico, abre espaço para a discussão do que possa ser considerado hostil e desrespeitoso. Para facilitar essa compreensão, apresento a figura nº 06, que se trata de uma fotografia feita pela direção geral do colégio e enviada a mim, do banner com as normativas do que a escola chamou de Pacto de

Convivência, que representa o CC/E da instituição. Fica exposto no saguão da escola, para que os alunos possam diariamente estar em contato com as regras a fim de praticá-las.

**Figura nº 03 – Fotografia do banner exposto no saguão do C. E. Jaime Queiroz de Souza expondo os elementos formadores do Pacto de Convivência, parte integrante do Código de Conduta/Ética da referida escola.**



**Fonte: Direção Geral do Colégio Estadual Jaime Queiroz de Souza.**

Enquanto as demais escolas correlacionam indisciplina a questões mais específicas e ligadas a instrumentalização do dia a dia da escola e, naquelas em que se aborda o comportamento inadequado, representado pela baixa participação nas aulas regulares, e colocando outras situações não previstas nos documentos a critério da direção escolar, torna excessivamente subjetiva a classificação daquilo que seja considerada uma forma de manifestação de transfobia; pois, ao contrário do que ocorre no C. E. Jaime Queiroz de Souza, no C. E. Frei Tomás e no C. E. Johenir Henriques Viégas, a decisão caberá apenas ao desejo da direção em debater ou não estas situações não descritas no CC/E. Se este debate não é estimulado entre os alunos, não poderão ser apresentados diferentes olhares sobre o tema da indisciplina, do desrespeito e da prática da violência, pois, nem

mesmo será considerada a existência de uma diferença de interpretação, quanto mais a existência da diferença de *gentes* dentro da escola.

Entendo que a atitude de expor o Pacto de Convivência no saguão da escola, mesmo que não intencionalmente, suscita nas pessoas que o lerem o tensionamento sobre o que pode ser considerado desrespeito, violência e discriminação, por exemplo. Assim, talvez aqui, esteja o caminho para a ampliação do foco na definição das temáticas discutidas. Seja obrigando a escola a se posicionar formalmente como entidade que promove o apagamento e o silenciamento das diferenças ou, abrindo espaço para a inserção de novas nuances ao debate.

A visão de que há para além da transfobia, a falta de conhecimento e informação para a condução adequada da temática do gênero e da sexualidade será apresentada a seguir, no próximo capítulo, através da análise de uma pesquisa realizada entre professores atuantes na rede estadual do Rio de Janeiro.

---

## 5. COM A PALAVRA, OS PROFESSORES

---

Em vários momentos desta pesquisa, foi sinalizado que não basta apenas a boa vontade dos professores em discutir gênero e sexualidade em sala de aula, para que o apagamento e a expulsão de alunes trans deixe de ocorrer. É necessário que haja conhecimento sobre o tema, para que não sejam reforçados estigmas e estereótipos que mantenham a prática da transfobia no chão da escola.

Por isso, acreditei que seria importante saber dos próprios professores, qual é a visão que tem sobre si e sobre sua capacidade de trabalhar temas nesta direção e favorecer a diminuição da violência e do preconceito.

Realizei uma pesquisa online através da plataforma Google Formulários, com professores da rede durante os meses de maio e junho de 2021. Sob o título “Experiência docente envolvendo gênero e sexualidade”, encaminhei para professores atuantes na Educação Básica no município de Itaocara (através do compartilhamento de link via aplicativo de mensagens Whatsapp), para colegas com os quais trabalho ou já trabalhei. Com a ajuda destes, e também dos membros do *Núcleo de Estudos Interseccionais em Psicologia e Educação* (Neipe), grupo liderado por minha orientadora, a Dra. Fernanda

Fochi Nogueira Insfran, do qual faço parte; e, ainda, através de dois grupos institucionais do aplicativo de mensagens Whatsapp dos quais participo por atuar como orientador educacional em uma das escolas onde estou lotado (C. E. Laurindo Pita), em que também exerço a função de RAF Escola (Responsável pelo Acompanhamento de Frequência da Escola), consegui encaminhar para professores da rede em municípios do Noroeste Fluminense.

Disparado no dia 24 de maio, recebeu respostas até o dia 02 de junho, contabilizando 28 participações. A partir das quais, procedo agora com a análise de conteúdo (BARDIN, 1977) para categorizar os resultados e fazer o cruzamento dos dados com a realidade encontrada nas escolas do município de Itaocara, apresentadas no capítulo anterior, que tiveram seus PPPs e CC/E analisados, para identificar a construção de uma pedagogia dissidente, responsável pela expulsão de alunes trans do processo de escolarização, através de práticas de violência simbólica expressas através da transfobia.

A primeira informação que desejo analisar é o recorte de *gênero* dos respondentes do questionário. Considero importante demarcar que o campo da educação é constituído predominantemente por mulheres, as mesmas que são alvo da misoginia, engrossando as estatísticas da violência em nosso país. Que apesar de não serem um grupo numericamente minoritário, acabam sendo vítimas e reprodutoras dos padrões machistas hegemônicos.

Das vinte e oito respostas recebidas, 22 foram de mulheres (78,6%). Seguindo o caminho da interseccionalidade, há o marcador *orientação sexual*, que é uma evidência da necessidade de se trabalhar a perspectiva da convivência entre as diferenças através da pedagogia da desobediência. Digo isso, pois a educação é um dos espaços que mais violenta as transgeneridades, diante de todos os argumentos já apresentados neste estudo. Das vinte e oito respostas recebidas, 25 indicavam pessoas que se entendem como heterossexuais (89,3%), duas se identificaram como homossexuais (7,1%) e uma como bissexual (3,6%). Se trazido o marcador *étnicorracial* para dividir esta cena em construção, temos 22 respostas que identificam pessoas brancas (78,6%) e apenas 6 (21,4%) pessoas negras.

Munido destas informações iniciais é possível perceber qual é o cenário em que a educação se desdobra. Pautada na branquitude cisheteronormativa, a educação não é um

local aberto para a diversidade, apesar de todos os discursos presentes em seu seio falarem em democracia, autonomia, liberdade, transformação e criticidade. Mais uma vez, o que se percebe neste discurso é o exercício da liberdade negativa (ROUSSEAU, 2020; BOBBIO, 1996), ou seja, onde as pessoas serão aceitas apenas enquanto agirem dentro dos limites do aceitável, segundo a norma em vigor.

Dito isso, passo para a análise das respostas dirigidas ao motivo que levou a elaboração do questionário, que é o aspecto da *formação docente* no sentido do trabalho das questões de gênero e sexualidade, pois parto da premissa de que a cisheteronormatividade apagou além das transgeneridades, qualquer outra forma de debate sobre o (re)conhecimento da necessidade do diálogo na direção do respeito a diferença.

Para Luz a ética e a estética, que orientam o cotidiano escolar curricular, estão intimamente ligadas a práticas e condutas eurocêntricas, denegando e desqualificando outras possibilidades existentes na sociedade, sendo a escola [...] “o espaço em que circulam e se divulgam os valores e visão de mundo eurocêntricos (2009 *apud* ODARA, 2020, p. 89).

Anteriormente, vimos que em várias situações a condução do debate sobre gênero e sexualidade se dá de forma a reforçar estigmas e estereótipos que marginalizam e desqualificam os corpos vistos como dissidentes à norma; produzindo especulações que não esclarecem a realidade vivida pelas pessoas trans e que favorecem a sua exclusão dos contextos formais de sociabilidade. Pois, ao apresentar as pessoas trans apenas como caricaturas, anormalidades e outras formas tidas como abjetas, o *cistema* coisifica as existências trans, permitindo que sejam transformadas em categorias exploratórias, para possibilitar a realização de estudos e pesquisas que colocam as transgeneridades como objetos manipuláveis de forma a submetê-las à terapêuticas necropolíticas criadas pela cisheteronormatividade (MBEMBE, 2016). Quando não se vê a construção dessas categorizações para dar um ar de visibilidade às pessoas trans, com um interesse claro em eliminá-las dos contextos sociais formais, sobretudo da escola. Este apagamento evitaria o tensionamento no sentido de forçar a reforma das pedagogias praticadas pela educação,

aquelas que são dissidentes, na direção de pedagogias desobedientes, que abrem espaço para a diversidade.

Também vimos que em outras situações, é o currículo oculto que favorece a invisibilização deste debate. Por isso, que este questionário ajuda a elucidar pontos obscuros sobre a violência praticada pela educação e pela escola contra alunes trans, através da constituição de sua pedagogia dissidente. De acordo com a pedagoga Thiffany Odara (2020), as questões políticas que atravessam a escola e a educação, impossibilitam a prática do diálogo sobre diversidade, gênero e sexualidade, bem como com pessoas que façam parte da diversidade de gentes, diariamente apagadas em todos os contextos sociais. Este fator facilita a compreensão de que ao estarem presentes, as transgeneridades quebram a norma estabelecida, fazendo com que a diversidade de corpos e identidades de gênero sejam identificados e marcados como anormais e imorais. A autora ainda destaca que estas posturas tendem a negar toda a historicidade cultural e social destes alunes, evidenciando o quão colonial é a educação. Demonstra o foco das práticas necropolíticas (MBEMBE, 2016) motivadas pelo racismo e pela misoginia, que no contexto da educação fazem alunes LGBTQIA+ negres estarem ainda mais vulneráveis a prática da transfobia.

Os processos educativos fundados pela colonialidade formatam e excluem, desta maneira, é necessário criar perspectivas de uma educação antirracista, para favorecer uma educação decolonial, compreendendo o racismo como eixo central e determinante nas relações sociais (ODARA, 2020, p. 93).

Seguindo essa linha de pensamento, a professora Letícia Nascimento (2021) nos lembra que a constante vigilância da educação através dos mecanismos ordenadores criados pela escola (PPPs, RE e CC/E), é responsável pelo surgimento de diversas formas de violência e transfobia, que no contexto da infância, impedem as crianças trans de terem uma “infância livre” (NASCIMENTO, 2021, p. 18) por se criar a ideia de não pertencimento ao gênero autoproclamado por cada uma delas. Contudo, a professora Letícia Nascimento entende que a infância se torna um “laboratório inventivo de outras corporalidades generificadas e gêneros” (Idem, *ibid*, p. 19). E aponta para este fato, ao

considerar a sua própria infância e reconhecer em sua trajetória todas as experiências violentas marcadas pelo cissexismo.

Nesse contexto, ela ressalta ainda a importância dos relatos de experiências de pessoas trans e travestis nos contextos de sociabilidade (e, eu, trago para a realidade da educação), por demonstrarem as suas contribuições para o feminismo, apresentando o que elas o entendem “no campo das lutas políticas e das proposições teóricas” (Idem, *ibid.*, p. 21).

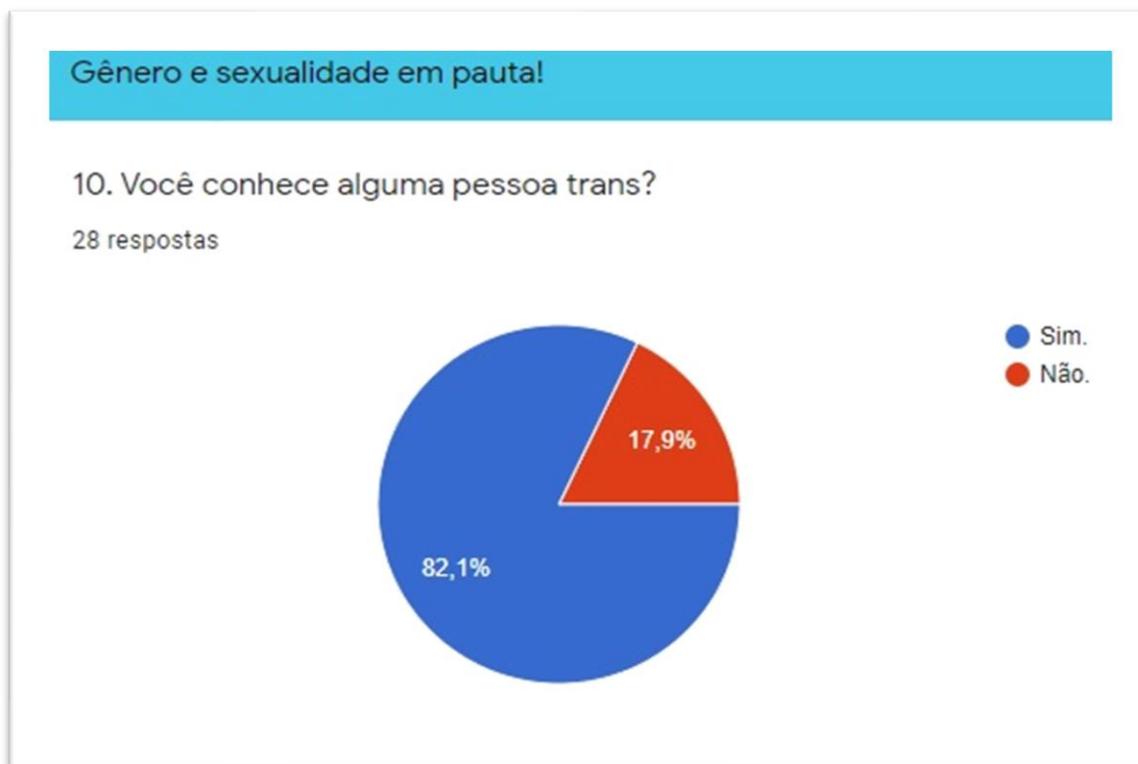
Manter essa pluralidade de vivências no caleidoscópio feminista significa entender que, apesar de diferentes, conectamo-nos com estruturas de opressão semelhantes, tais como o patriarcado, o machismo e o sexismo, que, no decorrer da história, vêm subjugando socialmente as experiências femininas (NASCIMENTO, 2021, p. 22)

Voltando para a análise dos dados da pesquisa, com relação ao município onde atuam, foram 10 respostas indicando o município de Itaocara, 2 indicando Cambuci, 1 para Santo Antônio de Pádua, 3 de Miracema, 1 sinalizando São José de Ubá, 2 indicando Itaperuna, representando municípios do noroeste fluminense. As demais respostas (09 no total) são oriundas da região serrana e da região metropolitana do Rio de Janeiro.

Mesmo que estas respostas não sejam em sua totalidade da região onde atuo, ajudam a expandir a percepção de que de modo geral, a rede estadual de educação do Rio de Janeiro evidencia a necessidade de reestruturação da pedagogia adotada dentro do sistema. Transformar a atual pedagogia dissidente em uma pedagogia desobediente se mostra o caminho para a transformação dessa realidade, o enfrentamento e a intervenção frente as práticas coloniais de educação. A pedagogia desobediente caminha na direção da insubmissão ao sistema, para desconstruir a ideia de que corpos trans e travestis não sejam naturais/ normais.

Estes docentes participantes da amostra, ao iniciar a segunda seção do questionário, foram questionados se conhecem alguma pessoa trans e/ou travesti. E, se tem ou já tiveram alunos trans e/ou travestis. A resposta é apresentada nos gráficos nº 01, 02 e 03<sup>45</sup>.

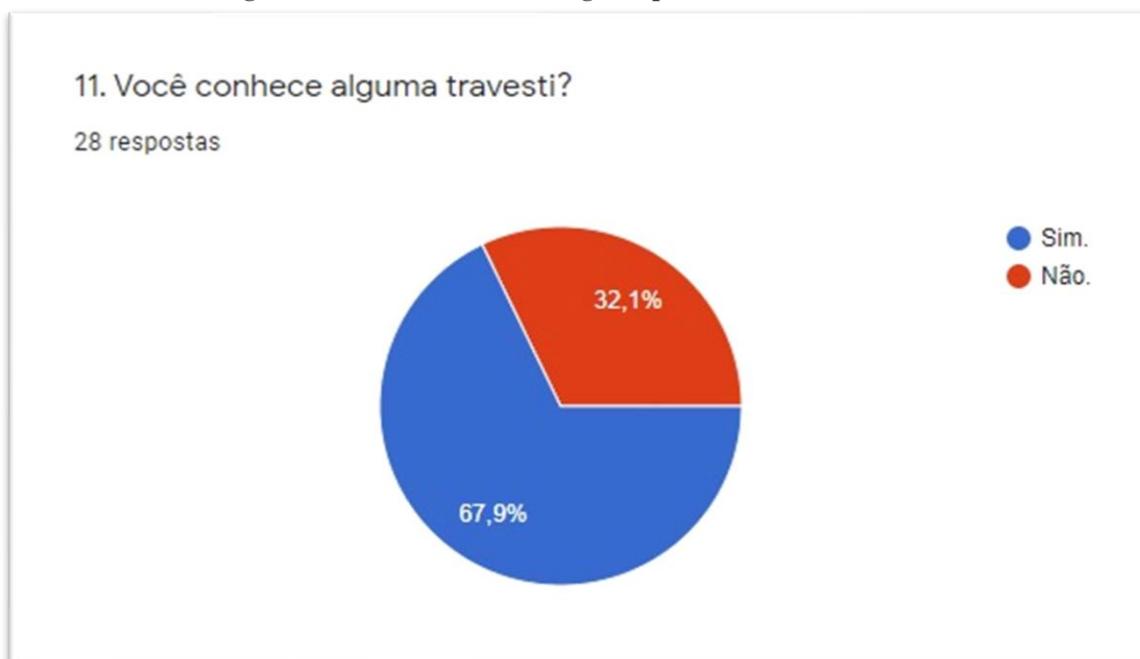
Gráfico nº01 – Pergunta nº 10 – Você conhece alguma pessoa trans?



Fonte: Questionário Experiência docente envolvendo gênero e sexualidade.

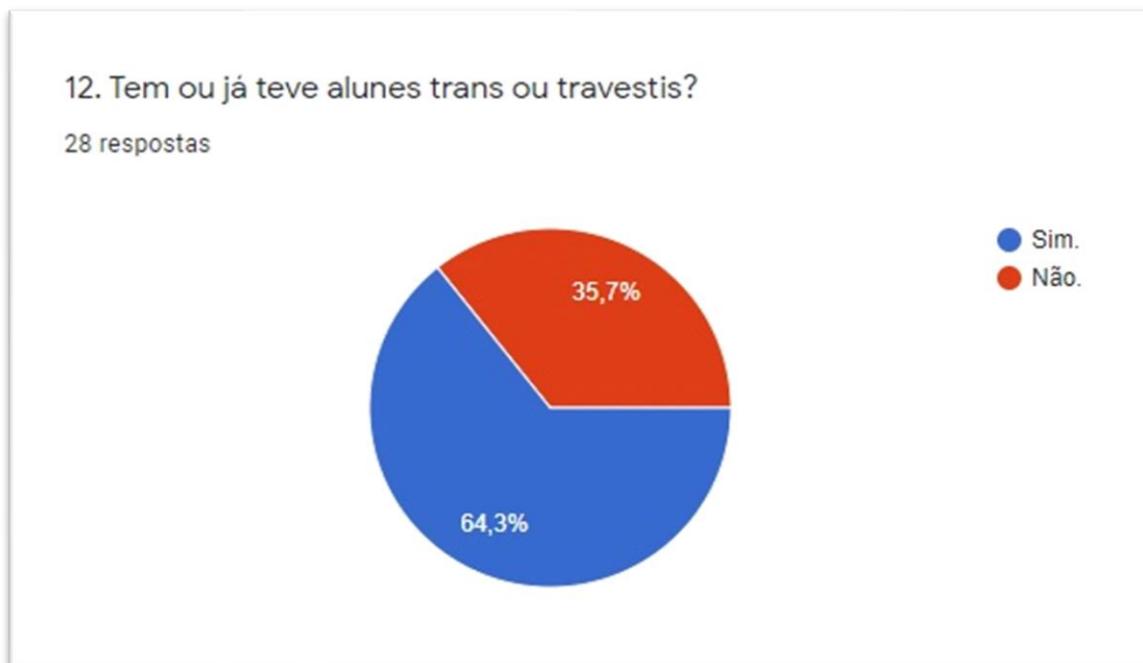
<sup>45</sup> O gráfico nº 01 começa com a pergunta nº 10 do questionário pois as anteriores representam uma seção de identificação dos respondentes e classificação da amostra constituída. Esses dados foram apresentados no início deste capítulo e evidenciam que de fato é urgente a discussão sobre gênero e sexualidade na educação.

Gráfico nº02 – Pergunta nº 11 – Você conhece alguma pessoa travesti?



Fonte: Questionário Experiência docente envolvendo gênero e sexualidade.

Gráfico nº03 – Pergunta nº 12 – Tem ou já teve alunos trans ou travestis?



Fonte: Questionário Experiência docente envolvendo gênero e sexualidade.

É possível perceber que a maioria destes docentes indicam a convivência em contextos educativos e escolares com pessoas trans e travestis. Contudo, hoje, ao fazer a análise do conteúdo, percebo que há uma falha dentro do questionário aplicado. Não perguntei aos respondentes o que entendiam ser uma pessoa trans e travesti. Pois, conforme identificou a professora Luma Andrade (2012) em sua tese de doutoramento, professores e demais profissionais da educação não tem a clara noção da diferença entre identidades de gênero e sexualidades, fator que dificulta ainda mais a realização de um trabalho adequado no contexto da escola para promover a visibilidade de forma adequada às transgeneridades, sem que isso seja feito de modo a reforçar os estigmas e estereótipos tão comuns dentro da sociedade.

Em seu estudo, Andrade percebeu que seria difícil identificar a amostra de sua pesquisa, que seria de “alunas travestis com idade igual ou superior a 15 anos” (ANDRADE, 2012, p. 26), diante da constante confusão feita por professores e profissionais de educação entre identidade de gênero e sexualidade. Assim, ao olhar para os gráficos nº 01, 02 e 03, passei a me questionar se os respondentes de meu questionário teriam em mente a distinção entre estes dois universos, para que os dados apresentados fossem de fato confiáveis.

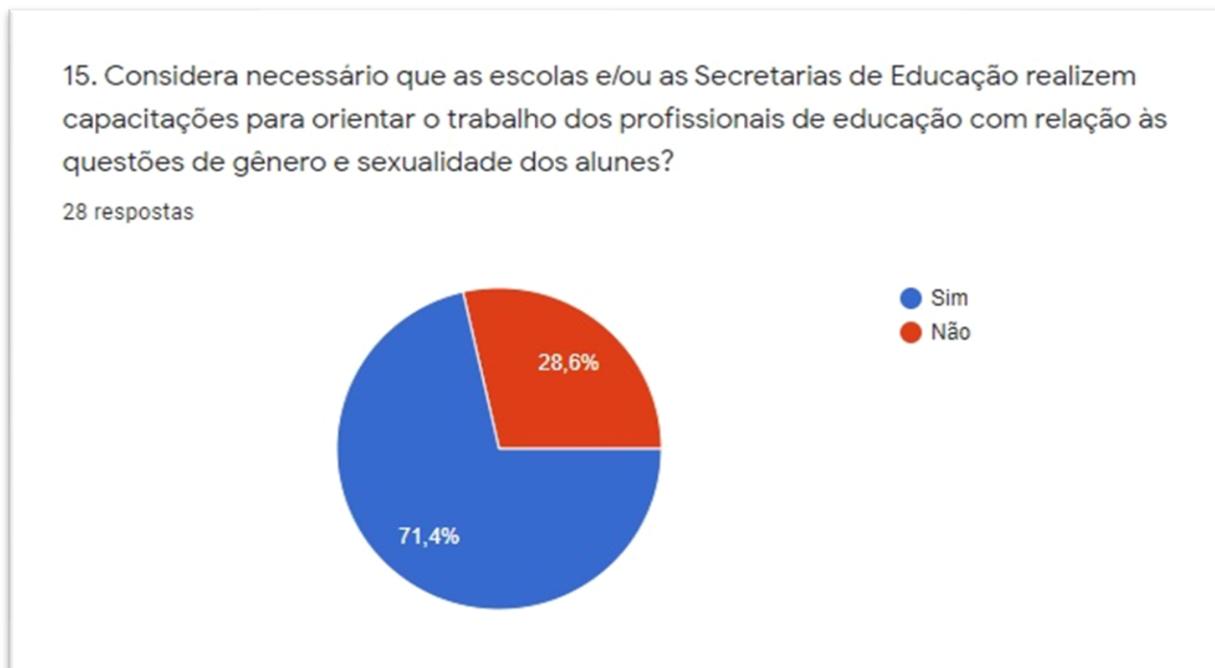
Entretanto, tomarei como base para a análise do conteúdo das respostas apresentadas à minha proposição, a ideia de que seria, assim como no estudo realizado por Andrade (2012), de que docentes e profissionais da educação já enquadram como dissidentes os corpos que expressam uma performance de gênero e interesse sexual incongruente aos corpos generificados segundo a norma cisheterossexista. Creio que dentro deste contexto, para a minha pesquisa, a confusão feita por eles, já seria um indicativo de que facilmente a educação promove a separação entre alunes e seus corpos considerados sadios/ normais/ naturais, daqueles considerados abjetos/ doentes/ artificiais/ artificiais. Esta separação cria práticas instituintes, disseminadoras da transfobia dentro da escola, e que em meu entendimento, resultarão na formulação das pedagogias dissidentes, que tem como ferramentas, todos os instrumentos formais de assujeitamento já apresentados nos capítulos e subcapítulos anteriores.

Este questionário por mim aplicado traz uma pergunta que evidencia o modo inadequado como o trabalho educacional não/ mal feito por professores e profissionais da educação é orientado pela curiosidade. Dessa forma, vemos ser caracterizada mais uma

vez a prática pedagógica dissidente que não favorece a convivência sadia entre o grupo de alunes e suas diferenças. A questão nº 13 do questionário pede aos professores que definam a relação da escola e das turmas com alunes trans e travestis. E dentre as vinte e oito respostas recebidas, a grande maioria indicava para a curiosidade, manutenção de uma relação institucionalizada, atravessada por indiferença, que sinaliza a intenção de invisibilizar alunes trans. Também apontam para relações com escárnio, não acolhedoras, com discursos violentos e, até mesmo piadas feitas por professores dirigidas aos alunes. Sem contar as falas que mencionam preconceito vindo de toda a comunidade escolar.

Esta compreensão favorece a análise da prática formativa continuada em direção aos debates sobre gênero e sexualidade, que de acordo com os dados coletados através do questionário, apontam para a carência não só da compreensão do que sejam as transgeneridades, como também da percepção da necessidade urgente da oferta de formação continuada para todes que atuam no chão da escola.

**Gráfico nº 04 – Pergunta nº 15: Necessidade da realização de capacitações para orientar o trabalho docente acerca de gênero e sexualidade.**



**Fonte: Questionário Experiência docente envolvendo gênero e sexualidade.**

De acordo com o gráfico nº 04, vinte respostas (71,4%) sinalizam a falta de informação e condições dentre os professores de desenvolver a temática do gênero e da sexualidade dentro de sala de aula. E a justificativa para isso, é dada pelos respondentes

na questão nº 16, onde os professores são convidados a justificar essa necessidade. Dessa forma, passo agora a explorar algumas destas respostas.

A primeira que trago para a discussão e análise, foi dada por uma professora negra ou parda, com faixa etária entre 51 e 60 anos de idade, pós-graduada, que atua a mais de 21 anos na educação pública para o Ensino Médio, no município de Itaperuna: *“Sem dúvida nenhuma. É urgente e necessário que os profissionais da educação sejam treinados para trabalhar com pessoas LGBTQIA+. Os próprios professores e funcionários das escolas são, muitas vezes, os mais zombadores e preconceituosos”*. Esta professora informa nunca ter participado de capacitação sobre gênero e sexualidade e que dentro da realidade da escola onde atua, não há suporte para a realização de um trabalho voltado para esta finalidade, nem mesmo, através da seleção de recursos didáticos para tal. E acredita que isso não ocorre porque *“A Escola, principalmente a do interior, não está preparada para falar sobre gênero e sexualidade. Me perdoe a franqueza, mas a crença religiosa de que Deus não aprova a homossexualidade é o que mais atrapalha o desenvolvimento de trabalhos que conscientizem as pessoas sobre este tema. No interior as pessoas são apegadas a uma "falsa" religiosidade que só atrapalha a evolução”*.

Além desta percepção inicial, apresentada na resposta acima, identifiquei que no universo da amostra participante, seis professores (21,4%) apontam ser necessária a capacitação sobre estes temas devido a formação inicial ofertada nas licenciaturas não trazerem qualquer tipo de debate, nem mesmo correlacionado. Uma resposta sugere que a visão preconceituosa do professor pode representar a existência de uma patologia e recomenda o encaminhamento para a realização de terapia psicológica para reverter a situação.

Já, para quatro professores (14,27%), a dificuldade estaria ancorada na falta de informações sobre o tema. Contudo, estes participantes não estabelecem relação dessa carência com a formação inicial nas licenciaturas. Este fato pode conduzir à compreensão de que este não deveria de fato ser um tema presente na graduação das licenciaturas. Essa constatação dá demonstração das subjetividades/interseccionalidades que perpassam a ideia de formação para a docência. Pois, a meu ver, destituem da prática pedagógica o princípio da empatia, tornando a relação entre professores e alunes, mais formal e voltada, talvez, para o conteudismo e para a

informação do que com o desenvolvimento integral daqueles que passam pelo sistema educacional; tornando desnecessária a segurança afetivo-emocional de estudantes e professores no ambiente escolar.

Essa estatística corrobora as informações levantadas por Insfran e Sentineli (2020), que em seu artigo “Famílias, docentes e escolas na pandemia: do contato à relação”, escrito após extensa pesquisa realizada com 1.906 professores de todas as regiões do país, no ano de 2020; mostra que há uma intenção em se estabelecer um diálogo de forma efetiva entre famílias e escola, porém esta não tem sido conquistada. E que este fato se deve a fatores como a naturalização da responsabilidade de alunos e famílias aos seus fracassos; uma formação docente alienada que favorece a obediência às normas pré-estabelecidas, a precarização do trabalho docente, que resulta, por sua vez, em raros espaços para a realização de debates sobre políticas educacionais.

Entendo que apesar do artigo mencionado fazer referência à relação entre famílias e escolas, considero importante a conexão com a proposta de minha pesquisa, por estarmos diante de uma constatação relevante: a de que o diálogo dentro da escola não é uma realidade objetiva. Talvez seja, em termos práticos, uma retórica útil para forjar práticas que tornem céleres toda e qualquer discussão que possa resultar em tensionamento às normas vigentes. E, conforme levantado pelos pesquisadores citados, também estaria amparada na compreensão de que existe um conflito de interesses entre famílias e escolas quando o assunto é o desdobramento de competências e habilidades desenvolvidas nos processos interativos de cada uma das duas instituições sociais. Além, é claro, de que a formação “reducionista e tecnicista” (INSFRAN; SENTINELI, 2020, p. 121), cria condições para que a alienação impeça o professor e a equipe escolar de perceberem que a educação também deve servir para a formação integral de seus alunos, sobretudo, no que diz respeito a concepção do exercício da cidadania.

Uma das respostas traz a seguinte redação: “*Capacitar é fundamental para quebrar tabus*”. O que pode ser mais um indicativo de que a educação de fato está ancorada, como disse a pedagoga Thiffany Odara (2020, p. 93), em “modelos educacionais arcaicos” e, sugere a necessidade da formação continuada na direção do gênero e da sexualidade. Afinal, a participação reproduzida acima, demonstra que o tema ainda é entendido como tabu.

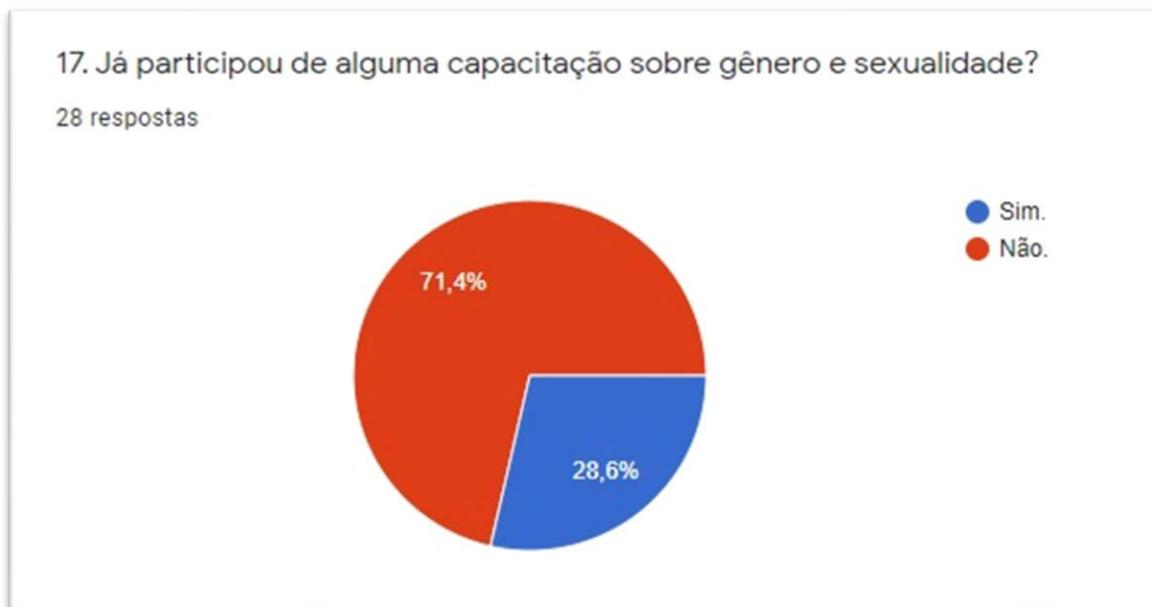
Apenas a resposta de um participante indica ser desnecessária a realização de capacitação para este fim. Diz que nunca participou de nenhum tipo de formação

continuada sobre gênero e sexualidade e, que não sente falta de ações ou apoio para condução de didáticas que favoreçam essa discussão na escola. Afirma ainda nunca ter tido contato com qualquer tipo de material didático direcionado para o tema durante sua carreira. E para compreender a resposta, creio que descrever o perfil do respondente justificaria este entendimento.

Trata-se de um homem branco, heterossexual, com idade entre 51 e 60 anos, que atua na rede pública e privada de ensino, para o Ensino Médio e que possui doutorado. Poderia afirmar ser este um caso de realidade privilegiada? Condição de esclarecimento que o coloca em condição de conduzir ações e debates sobre gênero e sexualidade dentro da escola em que atua? Outros elementos sobre esta resposta em particular nos é dado, se observadas as informações apresentadas na sequência do questionário. Ele afirma conhecer e ter lecionado para pessoas trans, mas não conhecer nenhuma travesti. Acredita que a relação da escola com alunes trans deva ser apenas *institucional* e que isso o faria tratar uma aluna travesti da mesma forma como trata a todes os demais.

As demais respostas possuem tamanha neutralidade em sua redação, que sugerem uma das contingências às quais o debate sobre gênero e sexualidade enfrenta dentro do contexto da educação: a tentativa de se fazer com que este tema não emergja em momento algum. Mas, se ainda assim isso ocorrer, será tratado de modo superficial e de forma a reforçar o valor do cissexismo como norma; fato que para mim, mais uma vez é indicativo de prática necropolítica (MBEMBE, 2016), ou como destaca Berenice Bento (2011), de heteroterrorismo. Fato que pode ser compreendido com relativa facilidade através do próximo gráfico extraído da pesquisa.

**Gráfico nº 05 – Pergunta nº 17: Já participou de alguma capacitação sobre gênero e sexualidade?**



**Fonte: Questionário Experiência docente envolvendo gênero e sexualidade.**

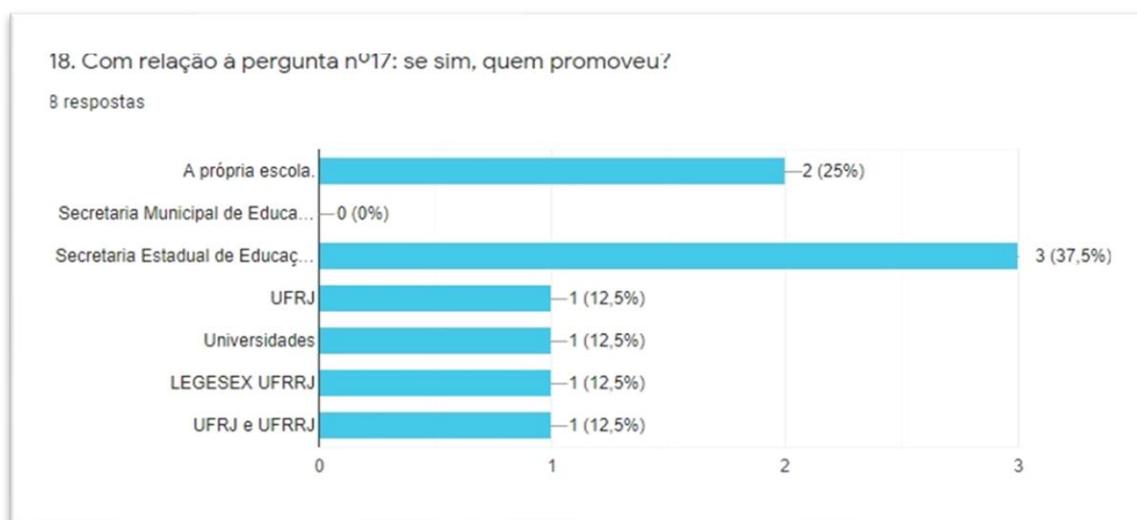
O fato de 71,4% dos participantes da pesquisa online, ou seja, dos 28, 20 terem afirmado nunca terem participado de nenhum tipo de capacitação sobre gênero e sexualidade evidencia o quanto o silenciamento e o apagamento fazem parte das práticas educacionais, pois mostram-se essenciais para garantir a invisibilidade das transgeneridades, garantindo a valorização da heteronormatividade para conformação dos corpos e das performances à pedagogia dissidente praticada dentro de nossas escolas e assimilada por nossos professores.

Para os 28,6% que afirmaram já terem participado de uma capacitação sobre gênero e sexualidade, equivalente a 8 respostas, indicam que dentro do âmbito da Secretaria de Estado de Educação (Seeduc), 37,5% dos profissionais participaram de uma capacitação viabilizada pela própria Seeduc e 25%, de cursos desenvolvidos dentro da própria escola. Este dado, de forma isolada, pode equivocadamente conduzir a compreensão de que a secretaria estadual promove considerável número de formações sobre gênero e sexualidade, fazendo parecer discrepantes as informações ofertadas pelos professores respondentes do questionário. Contudo, os demais participantes apontam que foram as próprias instituições em que estão vinculadas que promoveram as ações de capacitação das quais participaram, fator que representa os outros 37,5% das respostas.

Assim, se somarmos os percentuais das respostas que sinalizam as capacitações propostas diretamente pelas instituições de ensino, teremos 62,5% das iniciativas

propostas fora do âmbito da Seeduc. Esse indicador demonstra a falta de interesse dos órgãos gestores em desenvolver ações que colaborem com a construção de espaços mais tolerantes a diversidade, que seria apenas o início do caminho a ser percorrido na direção da proteção dos direitos e da cidadania de todes, sobretudo de alunes trans e travestis. Esses dados podem ser confirmados através do gráfico nº 06, conforme apresentado a seguir.

**Gráfico nº 06 – Pergunta nº 18: Quem promoveu a capacitação sobre gênero e sexualidade?**



**Fonte: Questionário Experiência docente envolvendo gênero e sexualidade.**

Convidades a falar sobre as suas experiências durante as formações das quais participaram, decidi trazê-las para cá sob a forma de uma imagem, para que todas possam consideradas. Mas gostaria de chamar a atenção para a última delas. Acompanhe:

**Figura nº 04 – Pergunta nº 19: Docentes participantes de formação continuada na área de gênero e sexualidade relatam as suas experiências.**

19. Ainda em relação à pergunta nº17: se sim, conte-nos como foi essa experiência

8 respostas

Esclarecedora
Coletivos fizeram palestras e discutiram ações que poderiam acontecer na escola
Excelente
Muito enriquecedora
Sempre muito enriquecedora, visto que as temáticas não são trabalhadas na formação.
Engrandecedora, emocionante, ímpar.
Está sendo excelente
Muito conhecimento teórico de grande valor. Muitos autores apresentados. Debates edificantes. Mas há a necessidade de transformar tudo isso em práticas, o que não é fácil principalmente em escolas religiosas (católicas) e nas escolas em regiões onde as religiões sectárias imperam...

**Fonte: Questionário Experiência docente envolvendo gênero e sexualidade.**

A resposta faz menção novamente à influência da religião sobre as práticas pedagógicas, que acabam por ultrapassar os limites daquilo que está previsto em lei, que nos garante o direito a laicidade de ensino, para a valorização das práticas formativas na direção à integralidade de cada estudante, em que seja privilegiada a prática democrática que não estabeleça hierarquias de poder com base em aspectos qualitativos relacionados as ideologias que vigoram dentro da comunidade. Assim, todos teriam condição de manifestar suas crenças e valores, sem o temor.

Essa resposta destacada acima, pode ser um indicativo consistente para a questão sobre os materiais didáticos utilizados dentro das escolas. Mas antes, se faz necessário pontuar que ações propostas pelo governo federal para realizar a distribuição de livros e materiais didáticos no Brasil data de 1937. Entretanto, foi apenas em 1985, através do decreto nº 91.542/85, que a indicação do livro didático passou a ser feita diretamente pelos professores, mesmo que naquele momento a distribuição dos livros didáticos ainda não fosse universal dentro da rede pública de ensino e com recursos próprios para este fim.

A escolha do livro didático, seria mais um dos mecanismos que garantem a manutenção da cisheteronormatividade, por representarem escolhas de materiais que excluem essa temática, para não fomentar a sua discussão. Uma escolha que reflete a mentalidade do corpo docente que atua em cada uma das escolas da rede.

Não ter determinado conjunto de temáticas dentro dos livros didáticos, exige que os professores dispostos a levantar esse debate dentro de sala de aula, necessitem produzir ou pesquisar e viabilizar materiais adicionais às turmas, elementos que podem provocar questionamentos sobre a pertinência do trabalho, uma vez que o material tido como oficial não contempla tais temas. Ação que inviabiliza ações na direção da desobediência à norma e ao questionamento dos padrões cissexistas de educação, que sustentam a colonialidade e a necropolítica dentro da educação.

O próximo gráfico, traz como efeito, uma grande quantidade de professores que acabam por não ter acesso a materiais didáticos que discutam o tema e colaborem para a naturalização da diversidade dentro da escola e da educação, correspondendo a 17 respostas ou 60,7% da amostra. Efeitos em cadeia, que distanciam cada vez mais a emancipação dos alunos através da educação, como é sugerido na maior parte dos documentos escolares e das legislações acerca da educação. Ao contrário, o que se vê é a reprodução do assujeitamento compulsório à norma, *fazendo com que a única forma das transgeneridades permanecerem nos espaços educacionais é performando os estereótipos aceitos dentro da sociedade e dentro da escola.*

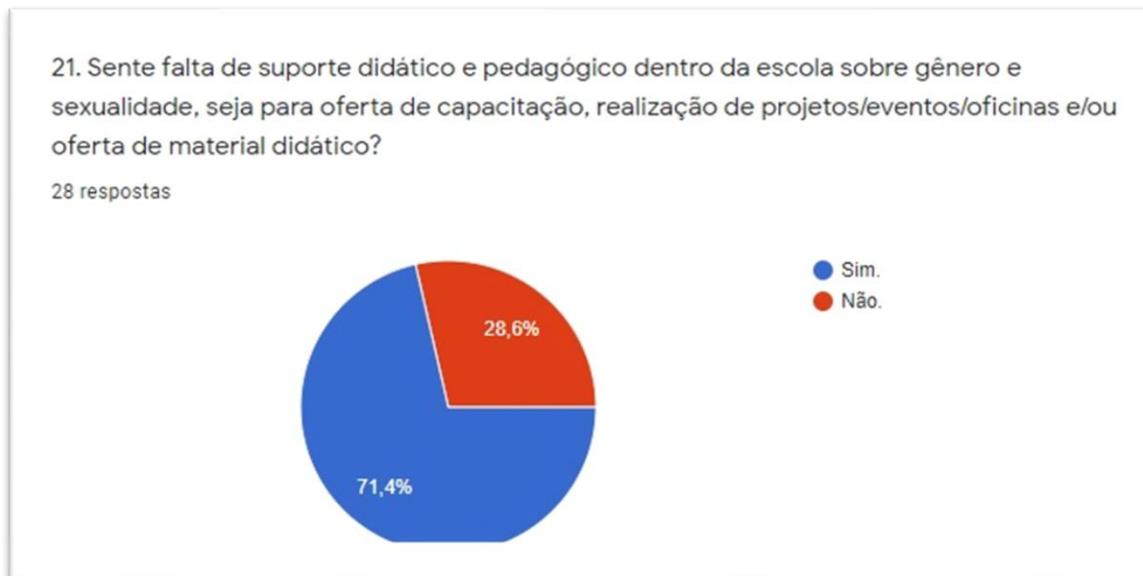
**Gráfico nº 07 – Pergunta nº 20: Professores informam se já tiveram contato com material didático contemplando gênero e sexualidade.**



Fonte: Questionário Experiência docente envolvendo gênero e sexualidade.

E, no gráfico nº 08 teremos uma indicação da necessidade que sentem os professores respondentes desta amostra, sobre a necessidade que sentem ao não poderem contar com suporte didático dentro da escola para desenvolverem debates e/ou ações sobre temas relacionados ao gênero e à sexualidade.

**Gráfico nº 08 – Pergunta nº 21: Sente falta de suporte didático e pedagógico dentro da escola sobre gênero e sexualidade, seja para oferta de capacitação, realização de projetos/eventos/oficinas e/ou oferta de material didático?**



**Fonte: Questionário Experiência docente envolvendo gênero e sexualidade.**

**Figura nº 05 – Pergunta nº 22: Os motivos que na opinião dos respondentes impedem a oferta para suporte didático.**



**Fonte: Questionário Experiência docente envolvendo gênero e sexualidade.**

A pergunta apresentada na figura nº 08, leva os professores participantes a apontarem o que poderia explicar a ausência de ações que ofertem suporte ao trabalho que poderia ser desenvolvido dentro das escolas na direção da substituição da pedagogia dissidente pela pedagogia desobediente. Para corroborar o que já foi apresentado até aqui acerca do silêncio imposto às transgeneridades dentro da escola, transcrevo a seguir todas as respostas recebidas:

1. *“Maior impedimento a meu ver, ainda é a visão preconceituosa em relação a tudo que diz respeito à sexualidade”.*
2. *“Interesse do setor público”.*
3. *“Ignorância”.*
4. *“A Escola, principalmente a do interior, não está preparada para falar sobre gênero e sexualidade. Me perdoe a franqueza, mas a crença religiosa de que Deus não aprova a homossexualidade é o que mais atrapalha o desenvolvimento de trabalhos que conscientizem as pessoas sobre este tema. No interior as pessoas são apegadas a uma “falsa” religiosidade que só atrapalha a evolução”.*
5. *“Uma questão política”.*
6. *“Seria o preconceito msm. Acredito em Deus e acho q todos devem ser tratados como pessoas dignas de respeito e amor”.*
7. *“A comunidade”.*
8. *“Preconceito e pressão religiosa”.*
9. *“Por ser um tema ainda muito polêmico na sociedade, muitas vezes o tema é ignorado para não gerar conflitos com a família e/ou entes religiosos”.*
10. *“Trabalho em escolas do interior, vejo muita resistência sobre esse tema, por ignorância ou extremismo religioso ou político”.*
11. *“O elevado conservadorismo presente nas secretarias de educação dos municípios que atuo, bem como na direção da escola privada. Apesar dos direitos às minorias estarem presentes na constituição e documentos oficiais, nas relações sociais o preconceito ainda é muito forte”.*
12. *“A falta de preparação profissional na aceitação da escolha de opção do aluno. Falta de recursos didáticos – pedagógicos na escola e material humano capacitado e específico, legislação. Falta de interesse da própria escola, que privilegia outros temas, em detrimento deste. Medo e incompreensão da Escola e da Comunidade em desenvolver melhor o assunto”.*
13. *“Livros, materiais didáticos”.*
14. *“Preconceito”.*
15. *“As escolas e secretarias de educação ainda possuem pouco interesse em favorecer formações e orientações sobre o assunto”.*

16. *“Pouco empenho do poder público e desinformação da população em geral”.*
17. *“Falta o despertar por parte de nós docentes. Cobrar essa discussão”.*
18. *“Hoje a ideologia dominante no governo federal-MEC e em estados como o RJ”.*

Após a leitura de cada uma das respostas, é possível perceber algo, que a meu modo de ver indica uma grande barreira na desconstrução da pedagogia dissidente dentro da educação e na escola. Das dezoito respostas dadas à esta questão, que não era obrigatória, doze apontam para fatores extrínsecos a atuação de cada profissional. Este fator é preocupante, pois demonstra o quanto a classe docente foi de fato desarticulada enquanto grupo e passou por um processo de precarização e alienação que faz com que cada profissional não perceba que a ação individual é suficiente para dar início ao processo de instalação da pedagogia desobediente, uma vez que o docente pode, em contato direto com cada alune, promover ações de resgate da autoestima e de valorização das diferenças na geografia da sala de aula onde elas se fizerem presentes.

Se considerarmos o poder que o professor tem sobre os desdobramentos que fatos relacionados à prática da transfobia em sala de aula, poder este que pode replicar estas ações ou produzir a sua superação com vias a compreensão e à tolerância, bem como perceber que sua atitude individualizada colabora para a modificação da realidade da esfera microssocial para a macrossocial; a categoria poderia ter maior consciência de que questionar o *cistema* deve ser uma atitude estimulada por aqueles que experimentam situações de privilégio, por mais utópico que isso possa parecer. No entanto, temos que considerar que a força que o capital social tem para um movimento social é suficientemente capaz de produzir a carona necessária para que a conscientização possa ocorrer de forma mais célere dentro da educação.

E, para encerrar este capítulo quero destacar duas respostas ao último tópico que propus no questionário e que também não era de resposta obrigatória. Nele, pedi àqueles que desejassem deixar alguma observação acerca do tema, que se sentissem à vontade para tal.

A primeira que gostaria de compartilhar é esta: *“Sim. O que percebi na minha experiência com estes alunes é que há uma manifestação de comportamento um pouco*

*agressivo por parte destes alunos no qual vejo como uma forma de defesa, ao mesmo tempo de aceitação e afirmação do seu “eu”, e uma forma de chamar a atenção da família e da escola uma vez que tais comportamentos interferiam na relação com os colegas de turma e com os professores e **acabava comprometendo o rendimento escolar destes alunos**” (grifo meu).*

Gostaria de justificar o grifo que fiz nesta resposta deixada no questionário, apontando para uma atitude muito sutil, mas extremamente comum aos quadros de naturalização da cisheteronormatividade: a responsabilização de alune pelo fracasso escolar. Anteriormente neste estudo, no capítulo 3, apresentei dados de uma pesquisa realizada pela Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexo – ABGLT (2016, *apud*. PEDRA, 2020), que já no ano de 2016, debateu os índices de rendimento de estudantes LGBTQIA+ que vivenciaram experiências de violência em maior grau em seu cotidiano. Destes, 72,4% disseram não ter conseguido alcançar notas boas ou excelentes. Em contraste, aqueles que experimentaram menor grau de violência cotidiana e que atingiram notas boas ou excelentes por conta disso, somaram 80,2%.

Esta resposta em destaque evidencia a prática comum da patologização das identidades trans, pois condiciona a condição desta pessoa às práticas transfóbicas, sem considerar que as situações de violência destroem a saúde física e mental das vítimas, que não podem ser culpabilizadas apenas por expressarem sua natureza que pode contrariar o pensamento hegemônico e passar a ser visto como desvio, logo, passivo de enquadramento e consequente tratamento.

Já, a segunda resposta que destaco, conjuga outra realidade, que está muito mais próxima da compreensão empática tão necessária para a implementação de práticas pedagógicas mais próximas da pedagogia da desobediência. Veja: *“Sim, Viva a Diversidade, Viva a Liberdade de Ser quem queremos Ser neste mundo que parece “direitinho”, mas que tudo na verdade está em Construção! Portanto, nada, nenhum conceito, por ora, pode ser definido como exato ou correto. Muito ainda tem de ser explorado e ainda consentir, na oportunidade de se falar em Sexualidade”*.

Por mais que esta fala esteja fazendo referência específica apenas a sexualidade, quero com ela, evidenciar quão desobediente ela é! Em termos pedagógicos, é o

reconhecimento de que é necessário construir o caminho durante a caminhada. E por mais que essa atitude pareça descabida, por não conter uma estratégia explícita, ela conduz ao reconhecimento da mutabilidade dos contextos, dos valores e da ética educacional; que só poderá construir espaços mais agregadores, se estiver disposta a considerar que a norma deve ser reconstruir a norma.

---

## 6. SUBVERSÃO À LÓGICA PEDAGÓGICA HEGEMÔNICA

---

Após toda a discussão realizada até este momento, somada a análise de conteúdo dos documentos apresentados, bem como do questionário online aplicado aos educadores da região; para este novo capítulo, tenho por objetivo trazer indicativos de práticas pedagógicas que podem produzir modificação nos quadros de exclusão e violência praticada contra alunes trans e travestis no contexto da educação. Pensar as estruturas do fazer docente no chão da escola, aliada com a construção de políticas públicas voltadas para o rompimento com a colonialidade dentro dos contextos escolares requer uma atitude contracultural, e neste caminho, faço uma opção pela pedagogia da desobediência por entender que ela é uma estratégia eficaz para a transição que a escola precisa realizar, pois ela busca através de pautas sensíveis a toda a sociedade, a mobilização necessária para a transformação da realidade.

Pretendo trazer a partir de agora, as contribuições do pensamento pedagógico que questiona o *cistema* e tenta criar mecanismos de não assujeitamento nos processos de sociabilidade, uma vez que a escola enquanto instituição reprodutora dos valores morais dominantes, mata a diversidade que tenta emergir de dentro dela. Entretanto, o que se vê é a prática da violência simbólica, que em nome da manutenção da ordem social estabelecida, anula existências consideradas dissidentes, uma vez que a escola não deseja reconhecer a existência da pluralidade das performances de gênero e sexualidade; pois, fazer isso, seria reconhecer a necessidade de reformas em sua superestrutura.

Inicialmente, gostaria de trazer a concepção de pedagogia desobediente apresentada pela pedagoga baiana Thiffany Odara, em sua publicação “Pedagogia da desobediência: travestilizando a educação” (2020). Segundo ela, esse modelo de pedagogia surge a partir da organização das travestis, que ao tensionarem a

marginalização que a sociedade impetra aos corpos trans ou signos de qualquer outra forma de diferença dentro da educação, abrem espaço para a ruptura com o ciclo de reprodução da violência transfóbica, apontando que tipos de atitudes devem ser modificadas a fim de proporcionar a integração.

A negação da permanência trans no contexto educacional seria o fio condutor de todo o fazer do chão da escola, que amparado em uma perspectiva decolonial, questiona a ordem estabelecida a fim de abrir espaço para o debate de formas outras de ser e existir na sociedade e, sobretudo, dentro da escola.

O movimento trans e travesti, ao longo de sua luta, busca transformar a experiência acumulada nas ações de militância em aprendizagem voltada para a intervenção social, que ao organizar politicamente as pessoas, terá condições de lutar contra as manifestações de transfobia, abrindo espaço para a gestação e aplicação de políticas públicas voltadas para a garantia de direitos à diversidade, sobretudo, para a sua vivência sadia dentro do sistema educacional, que no caso do Brasil, é especialista em produzir a sua expulsão, condenando as transgeneridades a marginalização e, ainda as culpabilizando por este destino; como se ele fosse uma escolha desejada (ODARA, 2020).

Aqui, reforço uma fala da professora e pesquisadora Luma de Andrade (2012), de que a educação e a escola seguem sendo o *sonho* de alunes trans e travestis, que em seus estudos evidenciou o modo torpe com que as políticas públicas voltadas para a educação reforçam a necessidade de questionamento à norma. Fazendo então, com que a pedagogia da desobediência seja ainda mais necessária, pois o que se percebe em nossa sociedade é uma prática de ensino que isola e afasta a diversidade da escola, fazendo persistir a compreensão de que as transgeneridades são responsáveis pelas mazelas vividas dentro dos muros da escola e, também, como fonte de “contaminação” dos corpos e das vidas lidas como normais. Neste caso, corpos e vidas normais seriam aqueles enquadrados no padrão cisheteronormativo.

Thiffany Odara (2020) ainda aponta para a necessidade de olharmos para a interseccionalidade que abrange o contexto da transfobia existente na educação. Segundo ela, é possível aproximar a construção da pedagogia desobediente ao conceito de

“Amefricanidade”<sup>46</sup>, de Lélia Gonzales, que evidencia o protagonismo e importância das minorias sociais na construção das lutas contra o assujeitamento e exploração impostas às mulheres e à diversidade.

Aproveitando todas estas conexões, a pedagogia da desobediência reforma os padrões hegemônicos, trazendo para debate em um mesmo espaço as concepções de mundo e de educação aceitas e praticadas, com o pensamento decolonial. Objetivando superar essa pedagogia que chamo aqui nesta pesquisa, de pedagogia dissidente, para construir a uma nova forma de trabalho educativo que agregue a diversidade e faça dela um caminho para a integração e a reeducação das comunidades escolares.

Considero essencial falar em *reeducação* da educação e, por mais eufemista que pareça, a educação necessita de novos arcabouços teóricos e procedimentais que envolvam o trabalho com temáticas ligadas ao gênero e à diversidade. De fato, será um trabalho gigantesco, sobretudo em tempos de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que em meio ao crescimento das manifestações tradicionalistas e neopentecostais em todos os espaços que se imagine, dificultam a ação de esclarecimento e reconhecimento da diversidade. Por isso, é que pensar em uma alternativa outra para o combate ao preconceito e à transfobia é tão urgente. Através de uma pedagogia desobediente, que nada tem a ver com a atitude simplista de não agir conforme se espera, reagiremos, apontando alternativas para que a diferença não siga sendo estigmatizada.

A própria (r)existência trans na educação já representa um questionamento à norma. E, se trouxermos esse argumento para o contexto das tessituras cotidianas, encontraremos formas sutis e eficazes de modificação das práticas e dos pensamentos. Afinal, frente ao conservacionismo, uma estratégia muito utilizada por educadores desobedientes, tem sido a substituição de vocábulos e expressões absorvidas pelos estigmas do preconceito e da incompreensão por outras que remetam aos mesmos signos,

---

<sup>46</sup> Este conceito proposto por Lélia Gonzales visa o reconhecimento da influência positiva da cultura negra na formação da nossa sociedade. Essa prática nos encaminha para a desconstrução do desprezo destinado aos símbolos e signos da negritude, que tiveram a sua humanidade negada durante a formação de nossa sociedade, que enxergava a população negra apenas como mão de obra desprovida de quaisquer habilidades úteis para a vida em sociedade. Hábitos e costumes vindos da tradição africana são traduzidos pela branquitude cisheteronormativa, como inadequados; sendo então inferiorizados e perseguidos. Daí se justifica seu aniquilamento e os processos de aculturação impostos aos negros escravizados e traficados para as colônias. Para Lélia Gonzales, bem como para muitos outros pesquisadores, gênero, sexualidade e etnicidade, são conceitos que não podem ser pensados isoladamente, por produzirem implicações diretas uns para outros.

com outra roupagem; pois a subjetividade da linguagem/ prática/ ação desobediente seria um obstáculo mais difícil de transpor pela pedagogia dissidente.

Desse modo, estaríamos diante de análises do cotidiano e das imagens que ele produz sobre coisas, pessoas e fatos. Se nele se desdobram todas as circunstâncias e contingências que atravessam a nossa vida, é sobre ele que devemos trazer as nuances da rebeldia pedagógica. O primeiro passo é ressignificar a ideia de rebeldia, que como disse anteriormente, representa o questionamento ao padrão vigente e a proposição de uma outra forma de organização, que está além do discurso eloquente e, se configura em prática de resistência. Por isso, o cotidiano se faz tão importante. Nele, toda e qualquer prática pode ser desconstruída e ressignificada à medida em que forem identificadas. E, se os atores sociais se mostrarem resistentes às novas formas propostas para o fazer pedagógico, a subjetividade da linguagem/ prática/ ação desobediente novamente será o melhor caminho para esse fim.

As ideias apresentadas por Michel de Certeau (1994) podem significar um caminho para a construção dessa pedagogia desobediente. Pois a concepção de trabalho deste pensador tem início pela análise da realidade sob o viés da margem. Iniciar a observação sob este aspecto, seria um caminho para captar a singularidade dos contextos, dentro de sua especificidade, que não só precisa ser entendida de modo radical, como também, amplamente, através de seus desdobramentos sobre as pessoas. Desse modo, sua prática é pautada pelo princípio da escuta, frente a influência trazida do campo da psicanálise, ouvir o que o outro diz (com palavras, gestos ou posturas) é um caminho que desnuda as estruturas de seu pensamento e descortina sua visão de sociedade, expõe valores e moral introjetada por cada pessoa que compõe a cena das relações interpessoais dentro da educação e favorece na construção da alteridade, essencial para esse momento de reorganização/ reeducação da educação. Aqui, teremos a percepção de que o outro se constitui pela palavra. Assim, é que há importância na reconstrução dos sentidos dados ao modo como a sociedade se comunica com a diversidade; pois o discurso dominante torna monstruosa a sua existência, dificultando a dissociação da abjeção dos corpos e performances trans.

Na visão de Certeau, é pela palavra que o outro se constitui, como num processo de bricolagem. Assim, temos a importância do discurso e do diálogo com o outro e sobre o outro. Este seria o elemento que jamais poderia ser deixado de lado, pois a linguagem

utilizada para acessar o conhecimento sobre as transgeneridades determinará o modo como a comunidade escolar reagirá à questão do gênero e da sexualidade no dia a dia dentro da escola, quando alunes trans se anunciarem como o *outr* nessa relação dialógica. É importante perceber que dessa forma, os alunes trans não se constituirão como *o outr* em si, mas como *um outr* na sociabilidade escolar.

Como grande questionador da educação que foi (principalmente a francesa), Certeau desejou analisar o caminho que levou o professor a olhar para os contextos educativos pela borda, reconhecendo que a educação não ocorre apenas na escola. Ele reconhecia os demais espaços por onde passam as pessoas como espaços de aprendizagem. Nesse processo constante de formação, que tudo aquilo que for dito e sobretudo, o que não for, deve ser entendido como uma necessidade a ser trabalhada dentro do grupo social, pois demonstra o modo como as pessoas que estão envolvidas entendem o real, bem como, constrói o que ele chamou de *epistemologia da distância*, que é a diferença existente entre o real e o modo como nós registramos a leitura que fazemos dele.

Neste caso, o modo como as transgeneridades chegam à educação sob o olhar e descrição cisheteronormativa, as faz serem travestidas do estereótipo da abjeção. Se a educação é pautada nos valores elitistas e societários pautados no cissexismo e na misoginia, alunes trans e travestis passam a ser destacadas frente a coletividade negativamente, para que rapidamente possam ser repreendidas e condicionadas à norma se desejarem permanecer no convívio com o grupo hegemônico. Usando a perspectiva de Certeau (1994), poderíamos construir dentro da educação, para analisar a epistemologia da distância, uma análise historiográfica, pois a historiografia daria conta de fazer a contação parcial e ideológica da violência transfóbica sofrida por todes alunes que passaram pelo sistema e/ou ainda estejam nele; além de compreender a lógica atitudinal implementada dentro das escolas.

Ele entende que todos os arranjos sociais são constituídos por culturas, que mesmo distintas precisam ser valorizadas e conhecidas por todes, para que assim, tenham seu espaço reconhecido dentro da sociedade e possam integrar o coletivo, sem uma estrutura hierárquica que as coloque na base da pirâmide social, mas que pelos princípios da relativização cultural, conforme sugere a pesquisa etnográfica e antropológica. Partindo desse entendimento, as diferenças tendem a serem naturalizadas para a

desconstrução das relações de poder entre a diversidade, naturalizando a sua presença, com uma tendência a facilitação da convivência e favorecendo uma sociabilidade mais harmoniosa, tendendo ao diálogo voltado à construção de um cotidiano menos violento.

Essa seria a prática da bricolagem dentro do cotidiano, pois compreendendo que a cultura é múltipla, torna-se possível perceber que cada pessoa está imbrincada em seu contexto original de representações culturais, que repercutem sobre o coletivo e produzirão os sentidos necessários a interpretação da sociedade como representação da diversidade. Assim, percebe-se que cada indivíduo faz parte do mundo e colabora de alguma forma para a construção do todo, dando às pessoas a importância que elas devem ter.

Mas, reconhecer a presença e colaboração de outre dentro da sociedade, não será feita com a finalidade de destacar a sua diferença para criar mecanismos de apontamento de desvio à norma, pois a norma contemplará as representações culturais da diversidade. Isso fará com que o preconceito possa ser trabalhado de forma mais ampla e, na direção de sua desconstrução, poderá favorecer a necessidade da convivência entre as diferenças como forma de fortalecimento dos grupos sociais e, não como fator determinante ao seu fracasso. O que se poderá evitar dentro da educação com essa prática inspirada na produção do cotidiano (CERTEAU, 1994), será o apagamento do diferente e seu assujeitamento à norma dentro de uma ótica cisgenerificada, para que os debates sobre gênero e sexualidade sejam facilitados e tornados uma constante, por perceber-se que estes temas são parte da educação, porque são parte das pessoas que fazem parte dela.

Certeau ao analisar a perspectiva de construção da história entende que a reação à norma seria uma possibilidade de alunes trans se inserirem na história da educação e, fazer da escola o espaço da mudança. Por isso a importância do tempo. Alunes trans não seriam então passivos ao cotidiano, mas pacientes dentro dele, aguardando a oportunidade de propor a mudança conforme forem surgindo as demandas para tal. E, no exercício da paciência é possível, como tática, estar inerte dentro da escola para conhecer suas estruturas e poder constituir uma forma eficaz de reação.

Entender o contexto seria o caminho para apontar o uso da norma como mecanismo classificatório; ao passo que se perceber como outre dentro do espaço e do tempo, já seria um reconhecimento daquele que se coloca no centro da sociedade. A

insurgência seria aqui, um modo de não apagamento das transgeneridades dentro do cotidiano educativo. Seria essa uma prática de bricolagem, para a formação do todo como um espaço possível à todes. É possível perceber a esta altura, que com essa perspectiva, teremos uma construção eficiente da pedagogia da desobediência, pois a reação a norma seria uma maneira de tensionar o paradigma que estabelece o limite entre o aceito e o rejeitado. De forma desobediente, a nova pedagogia que passa a ser proposta e construída no decorrer do cotidiano, a partir do reconhecimento de outre como parte do coletivo.

Essa estratégia, pode ser lida como uma lógica criada por pessoas fortes que tentam se construir como um *ser*, não como um objeto. De modo contrário como a sociedade tende a fazer as pessoas trans se sentirem, para que seja mais fácil subjugá-las ao padrão de pensamento cisheteronormativo.

Estratégia é domínio, que racionaliza um modo de viver que se traduzirá na realidade linguística e urbanística. Assim, pensar uma escola diversa é uma subversão a norma. Por si só, um modo de fazer a transformação necessária na educação, para que possamos sair de uma pedagogia dissidente, para uma pedagogia desobediente e engajada na reformulação do cotidiano, para que as estruturas da escola possam dar às transgeneridades a segurança e a cidadania que lhe foi negada até este momento. Não tomar o outre como idiota, como se não fosse capaz de reconhecer a si mesmo e estar em diálogo com a alienação que lhe é imposta durante o consumo e a prática moral hegemônica que produz a expulsão dos contextos societários a diversidade.

Ao construir a sua própria visão de si, sobre si, para si, mas sobretudo, para o coletivo, teremos a formalização de um espaço próprio, conforme sugeriu Certeau (1994), e, assim, é que o gênero também passa a ser algo pertencente à escola, porque dentro dela as relações de gênero se constroem e se reconstroem. O espaço próprio, isto é, do outre por ele mesmo e para o coletivo, seria um espaço onde algo lhe é comum e coloca as pessoas trans como fortes, criando uma relação equivalente com o coletivo.

Desconstrói aqui a relação entre forte/cisheteronormatividade e fraco/transgeneridades, para o reconhecimento da relativização da diferença, com vias ao tratamento igualitário, pois na escola o alune trans tende a ser viste dentro de seu contexto, abrindo espaço de aproximação apenas àqueles que lhe forem simpáticos, para garantir sua proteção, mostrando-se forte e, deixando para trás a postura imposta de fraco por ser

levade a se perceber no contexto hegemônico como aquele que não é visto como parte de algo, neste caso, como parte integrante da educação.

O poder estabelece um saber que cria estratégias de como alunes trans se posicionam dentro da educação e da escola, num espaço que pode ser físico ou não. Todo esse conjunto atitudinal da pedagogia desobediente pode ser visto como uma tática, assim como propôs Certeau (1994), representando a força daquele que sempre foi considerado fraco, ou a sua arte. A tática pode também ser lida como uma forma de capitalizar um poder que poderá ser replicado no cotidiano, a fim de construir espaços de convivência entre diferenças em grau de equivalência.

A tática, é o fazer e o esperar.

O alune trans suscita uma atenção que criará no futuro um espaço para a discussão daquilo que se deseja, isto é, do gênero e da sexualidade. A pedagogia da desobediência amparada na postura de Certeau, da prática da bricolagem na construção do cotidiano, permitirá a desconstrução constante da educação, sem que haja um modelo a ser seguido. A escola, deixaria assim de ser uma espécie de máquina de moer carne, a carne trans, que condiciona as existências para um mesmo lugar; além de ser uma forma de não se estigmatizar a rebeldia surgida da necessidade do *cistema* de enquadrar as transgeneridades dentro da categoria do desvio social, do grupo de pessoas não dignas do exercício da cidadania, da abjeção.

É importante ressaltar a esta altura, que a noção de respeito deixa de ser vista como uma questão de mérito, que responsabiliza a condição de cada pessoa como o elemento meritocrático que a coloca dentro ou fora do contexto educacional; como merecedora ou não do direito de sair da sombra e viver a educação que lhe garantirá um futuro distante da transfobia e da invisibilidade.

Lembro neste momento, que o Conselho Estadual de Educação (CEE) é a entidade que pode produzir debates e discussões que resultem na construção de diretrizes pedagógicas apresentadas para as escolas da rede pública do estado do Rio de Janeiro, para que estas possam incluir em seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) e em seus Regimentos Escolares (REs)/ Códigos de Conduta/Ética (CC/E) posturas menos segregacionistas e mais contrapedagógicas que sejam convertidas em práticas de aprendizagem para quem media o conhecimento, para os professores, que poderão

desenvolver a compreensão empática tão necessária para o tratamento adequado às transgeneridades, que não mais objetificadas, serão protagonistas nos contextos educacionais e lidas como pertencentes à ele.

Seria deixada de lado a necropolítica que afasta da sociabilidade toda a diversidade de gentes que caminham dentro da sociedade, mas não mais com uma minoria caminhando a margem e uma maioria caminhando ao centro, podendo desfrutar dos privilégios concedidos pelo enquadramento/ obediência a norma. Teríamos a desconstrução dessa ideia da existência dos sub-humanos, consolidando a existência daqueles que não são aceitos, permitindo o reconhecimento de que existam seres considerados mais humanos que outros. Essa política de morte, expressa através do biopoder, que dá àqueles vistos como mais humanos, o direito de matar quem não performar aquela que deveria ser a norma vigente para todos (MBEMBE, 2016).

Na perspectiva da pedagogia da desobediência (ODARA, 2020), em não havendo um modelo de educação a ser seguido (CERTEAU, 1994), o espaço da educação se torna de fato coletivo, democrático e igualitário. E, aqui, gostaria de resgatar um conceito já apresentado capítulos atrás, da professora e pesquisadora Letícia Nascimento. O conceito de *outridade*, que é o reconhecimento da existência de *diversos outros dentro de nós*, que são produzidos, que são moventes e que superam a ideia limitada de que somos uma única versão de nós mesmos. Ao contrário, a pesquisadora nos leva a pensar que somos fruto de múltiplas diferenças e que, não reconhecer este elemento constitutivo de nossa personalidade e existência seria uma grande limitação, nos apequenaria sobremaneira (NASCIMENTO, 2021).

Segundo Letícia Nascimento, a metodologia para o trabalho na escola deve estar voltada para o olhar sobre os alunos, que são para quem o trabalho pedagógico deve estar direcionado. Como exemplo a professora sugere brincadeiras que quebrem os rótulos de gênero, e levem os alunos a perceberem que práticas cotidianas são de todos, não de corpos genericados construindo relações de biopoder. Pois a nomeação dos corpos e o contingenciamento das performances de gênero, farão surgir as corporificações dissidentes, que refletidas dentro da escola, fortalecem o exercício pedagógico hegemônico, por mim lido como dissidente, quando desconsidera a equivalência entre as diferenças.

## NOITE

Luar nos cabelos.  
Constelações na memória.  
Orvalho no olhar.

*Helena Kolody,  
Viagem no Espelho, 1988.*



Para saber mais,  
use o QR Code.



Como mulheres transexuais e travestis, os deslocamentos das *outrerdades* se movem de modo a produzir a vulnerabilização de nossas existências. Nossas *outrerdades* estão além; somos, de certa maneira, o *Outro* do *Outro* do *Outro*, uma imagem distante daquilo que é determinado normativamente na sociedade como homem e mulher. Nesse sentido, é difícil para homens e mulheres cis, brancos, negros e com tantos outros marcadores reconhecer que as materializações de gênero performadas por mulheres transexuais e travestis possam estar nas lutas feministas ou ser reconhecidas dentro das mulheridades e feminilidades (NASCIMENTO, 2021, p. 52).

Se na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a temática do gênero foi completamente apagada e substituída por debates sobre autoconhecimento e autocuidado, se faz necessária a prática da pedagogia da desobediência para evitarmos a estigmatização da diversidade e garantir o espaço para a autoafirmação de gênero como mecanismo de construção das *outrerdades*, tão necessárias para a sociabilidade dentro da educação.

Nessa perspectiva, Letícia Nascimento, durante o curso de extensão *Gênero e Sexualidade na Escola*, promove pelo Laboratório de Estudos de Gênero, Educação e Sexualidades, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (LEGESEX/UFRRJ), no primeiro semestre de 2021<sup>47</sup>, em que fez brilhante participação, trouxe uma fala, que para mim foi muito significativa. Ela falou da necessidade de se trabalhar dentro da educação os *confetos*, que são conceitos permeados por afetos, como o caminho para o reconhecimento das *outrerdades*.

Seria então um caminho para a educação na perspectiva desobediente considerar os modos como os sentidos que a educação assume em nossa realidade, sobretudo nas relações de gênero, nos afetam e reverberam em atitudes que podem ser dirigidas para as políticas de apagamento ou de integração, em uma linha tênue, mas que não é de impossível implementação.

E, em sua publicação *Transfeminismo* (2021), Letícia Nascimento traz reflexões importantes sobre o não reconhecimento do direito ao espaço das transgeneridades dentro da educação, que tensiona a percepção de uma universalização do que seja ser homem e mulher dentro da sociedade, com base no binarismo sexo biológico/gênero.

---

<sup>47</sup> A minha participação neste curso de extensão promovido pelo LEGESEX/UFRRJ foi também uma forma de demonstrar o que apontei no capítulo nº 05. Ao descortinar a análise de conteúdo do questionário que apliquei entre professores do Noroeste Fluminense, sobre a participação em processos de formação continuada sobre gênero e sexualidade, mostrou que é insignificante a sua promoção pela Seeduc.

Somos completas *outsiders* no CISTema sexo-gênero-desejo, desafiando não apenas os limites de uma inteligibilidade de gênero, mas também os do próprio reconhecimento enquanto seres humanos. É a partir do nosso lugar como *outsiders* que conseguimos perceber o quanto o determinismo entre sexo e gênero é falho e o quanto a suposta natureza essencial masculina embutida no pênis é insuficiente para que alguém se defina como homem [...]

É preciso destacar, portanto, que a ideia universal de mulher, inclusive numa relação essencialista com o sexo anatômico, é insuficiente para nomear as possibilidades de experiências femininas em diferentes marcadores interseccionais de performatividade de gênero. Daí a importância de um conceito de gênero que não seja nem universal nem essencial e que possa permitir a afirmação de mulheridades, um termo que pluraliza a noção de mulher e de feminilidades, no intuito de reconhecer que existem performances de gênero femininas experimentadas por corpos que não necessariamente se entendem como mulheres (NASCIMENTO, 2021, p. 53 – 55).

Por isso, discutir gênero e sexualidade dentro da educação acaba por ser um tema necessário para a ampliação do princípio de cidadania dentre a população em nosso país. Precisamos compreender através das vivências marginais impostas às transgeneridades, que a diferença representa uma condição para a implementação da pedagogia desobediente, que demonstra através da desconstrução dos espaços de reprodução da transfobia a possibilidade de criação de ambientes onde o local de fala de alunes trans seja a sala de aula, pois na convergência das distâncias habitualmente retratadas nos quadros da exclusão, teremos a potência da vida que pulsa na direção da apropriação de si, para si e em favor da coletividade.

Nessa direção é que a realização de cursos de formação continuada para professores da Educação Básica se torna indispensável, pois, como vimos no capítulo nº 05 deste estudo, a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (Seeduc), não realiza estas ações. Esse fato torna inteligível a desastrosa relação experimentada dentro da educação com as transgeneridades.

De inspiração crítica, em sentido marxista, a pedagogia da desobediência é contrahegemônica e nos leva a questionar os conhecimentos que supostamente acreditávamos ter de que todes são parte do sistema educacional, por acreditar em sua construção diária. Contudo, o que se percebe é que, forjada a ideia de gestão democrática,

autonomia e participação, os atores sociais que da escola fazem parte, reproduzem os valores éticos e morais que mantêm subjugadas as diferenças, para garantir a manutenção da suposta ordem social, expressa pelo enquadramento às performances generificadas dos corpos que não possuem a liberdade para serem quem são. Pois impedidos de expressarem-se ao natural, acabam empurrados para a escuridão da invisibilidade social.

A pedagogia da desobediência é então uma demonstração de luta antiautoritária, tornando a educação um espaço voltado para a liberdade. Tensionando o papel das masculinidades, a escola desobediente se abriria politicamente oportunizando aos alunos de fato fazerem parte da construção de seu cotidiano, para defenderem a educação do autoritarismo tão natural aos seus espaços. E, para isso, a luta pela derrubada dos limites entre os papéis de gênero e das classes sociais poderá emancipar a população cis de suas amarras morais, mas sobretudo, as pessoas trans, que ao conhecerem e compreenderem todos os processos de construção das injustiças sociais estarão movidos pelo interesse de questionar a ordem social.

A mudança poderá então ser possível se a educação passar a formar pessoas livres no pensar. A sociedade seria moldada em direção aos valores revolucionários; pois a escola cabe formar indivíduos que se rebelem ao apagamento compulsório imposto às transgeneridades. Ter alunos ativos e questionadores romperá com o que se costuma ver hoje, corpos dóceis e obedientes (FOUCAULT, 1999), que tentam se engendrar na lógica binária para sobreviver, mesmo que isso represente matar quem de fato são.

Antes de seguir com o raciocínio acerca da pedagogia da desobediência enquanto elemento da teoria crítica sociológica, gostaria de abrir um parêntese e mais uma vez destacar o motivo que me leva a buscar o debate sobre gênero e sexualidade dentro da educação.

Tomando por base o estudo da doutora em educação, pela Universidade Federal do Paraná – UFPR, a pesquisadora Megg Rayara (2017), que construiu um importante raciocínio entrelaçando as interseccionalidades que envolvem questões de raça, gênero, sexualidade, misoginia, lgbtphobia etc. em sua tese de doutoramento, expõe o modo pelo qual institucionalmente foram elaborados os caminhos que produzem a associação do mal às diversidades de gentes.

Tal atitude, relegou todo o debate que poderia ser construído de forma sadia sobre a relação da sociedade com as diferenças em uma questão persecutória em nome de valores morais que nem mesmo em termos culturais possuem plena condição de sustentação. Mesmo que recorramos aos preceitos da ética do discurso ou até mesmo da análise etnográfica, diversas manifestações de exercício de poder se mantêm apenas sob o ponto de vista daqueles que dele tem benefício direto.

Por isso, gostaria de dividir a experiência que a pesquisadora Megg Rayara (2017) descreve em sua tese de doutoramento, que ainda criança percebeu que era o diabo encarnado em forma de gente, quando se via como uma pessoa diferente da maioria.

[...] o personagem chamado Diabo aparece pela primeira vez nos Evangelhos após Jesus ter sido batizado por João Batista e recolher-se no deserto para jejuar por quarenta dias e quarenta noites, em preparação para o início da sua atividade messiânica.

A forma física do Diabo durante os séculos “passa por diversas metamorfoses, de uma figura angelical para a de um monstro grotesco” (Daniel Lula COSTA; Solange Ramos ANDRADE, 2012, p. 153). À medida que se afastava de Deus para tornar-se seu oponente, o Diabo adquiria formas assustadoras.

Foi no século IX, antes do contato da Europa com a África, que o Diabo passou a ser representado como um anjo preto e nu.

A cor preta, entre os cristãos, passou a ser interpretada como uma representação do mal e a pele preta do Diabo “contrastava com a beleza branca dos anjos. O preto representa o mal e a poluição. Satã sentado em seu trono no Inferno é sempre preto” (COSTA; ANDRADE, 2012, p. 153).

A beleza “passa a ser branca, e a feiura negra. A bondade assume a brancura em contraposição à maldade que é negra. Negro passa a significar algo sujo, enquanto a limpeza se associa ao branco. O inferno é concebido como negro ao passo que o céu é lugar das almas brancas” (José Geraldo da ROCHA, 2010, p. 902).

O Diabo também foi associado à homossexualidade, sendo seus agentes os homossexuais, os gays afeminados, os viados e as bichas condenados ao fogo do inferno.

No livro *Gomorra*, escrito entre 1048 e 1054, seu autor São Pedro Damiano vinculou a homossexualidade à heresia e à lepra com o Diabo (Jeffrey RICHARDS, 1993).

Coincidência ou não, na mesma época em que o Diabo ganha cor e forma – pele preta, chifres, patas de cabra e rabo pontiagudo – sua associação com a homossexualidade se cristaliza “e a sodomia era frequentemente vinculada a bruxaria e ao culto do Diabo” (RICHARDS, 1993, p. 147).

É, então, em meados do século XII, a partir Concílio de Siena em 1234, que os dispositivos da repressão sexual se estabelecem de maneira firme. Assim, a inquisição e as irmandades leigas associadas com as ordens mendicantes tornaram-se instrumentos de perseguição de hereges e de sodomitas, na perspectiva de evitar práticas sexuais desviantes e para se livrar de inimigos (RICHARDS, 1993).

John Boswell, pesquisador da Universidade Yale nos Estados Unidos da América, morto em 1994 vítima da AIDS, aos 47 anos, foi o primeiro a afirmar que a igreja católica não condenou as relações sexuais entre pessoas do mesmo sexo e do mesmo gênero até o século XII (Cynara MENEZES, 2011).

O professor Carlos Callón, da Universidade de Santiago de Compostela, na Espanha, entrevistado por Menezes (2011), concorda com Boswell e não tem dúvidas de que:

os traços básicos do preconceito contra a homossexualidade tiveram sua origem na Baixa Idade Média, entre os séculos XI e XIV. É nessa altura que emerge a intolerância homofóbica, desconhecida na Antiguidade. Inventou-se o pecado da sodomia, inexistente nos mil primeiros anos do cristianismo, a englobar todo o sexo não reprodutivo, mas tendo como principal expoente as relações entre homens ou entre mulheres. (MENEZES, 2011).

Para sustentar suas afirmações, Callón consultou códigos legais, crônicas históricas, prosa literária, poesia religiosa e a literatura profana *del corpus gallego-portugués medieval*. Outro argumento utilizado pelo pesquisador é o fato de que até o século XI a história bíblica de Sodoma e Gomorra, amplamente difundida para infernizar a vida das bichas, não era assim tão conhecida. Essa situação só viria a mudar a partir das interpretações do teólogo Pedro Damian (1007-1072) (RAYARA, 2017, p. 14 -16).

Conforme sugere a pesquisadora, atribuir a figura do mal aos comportamentos e performances que socialmente são indesejadas, constrói através do maniqueísmo ferramentas de autoagressão tão típicas aos alunes trans, que são responsáveis pelos altos índices de depressão, tentativas de suicídio e suicídio consumado entre a população LGBTQIA+.

Com este trecho, Megg Rayara divide conosco a sua experiência com a ideia de que o diabo encarnado em forma de gente habita seu seio, quando desde criança se via dentro dos moldes da dissidência de gênero; fato que a mim também ocorre, sobretudo, desde o rito da minha primeira eucaristia dentro da igreja católica.

Neste momento, buscando algum tipo de diálogo e entendimento sobre mim mesmo, em ato de confissão, falei ao padre da paróquia que sabia eu ser uma pessoa diferente, por me sentir atraído por pessoas do mesmo sexo.

A repreensão moral e a forma como a vigilância sobre minhas atitudes dentro do cotidiano da igreja cresceram a partir de então, me fizeram perceber que não seria visto com naturalidade por ninguém, até mesmo por quem teoricamente me criara a sua imagem e semelhança.

Automaticamente, a escola também acaba por ganhar esse viés controlador e persecutório, pois em minha mentalidade, de criança, saindo para a adolescência, não seria possível ser tratada com *normalidade* se eu não performasse o que cabia a mim lide como um garoto cis dentro de uma instituição social moldada a partir dos valores morais e religiosos locais.

E, hoje, ao defender o debate sobre gênero dentro da educação, como professor dentro do Ensino Médio e mestrando, reconheço o peso da prática persecutória dirigida à diversidade, que condena ao autoflagelo àqueles que deveriam ser encorajados sempre a se orgulharem de si mesmas. Sobretudo, quando conseguirem se reconhecer como quem são, independentemente do local em que estejam ou do que desejem ser ou fazer. Todas as alegorias construídas ao redor da figura do diabo, conforme Megg Rayara (2017) divide conosco, reafirmam o caráter de autovigilância performática ao qual nós, pessoas LGBTQIA+, somos submetidos, em regime de autonegação de nós mesmas, para que sejamos os primeiros a nos condenar por algo que não nos cabe decidir ou modelar. E antes de fechar este parêntese que abri ao trazer Megg Rayara (2017) para este diálogo, o justifico frente a emergência de tantos discursos de ódio proclamados dentro da sociedade e na educação, que a partir dos retrocessos experimentados pela BNCC, tornarão ainda mais importantes as ações em favorecimento do diálogo sobre gênero na educação e, pela presença de alunes trans dentro das escolas. Estratégia, conforme sugere Certeau (1994), para que seja possível desfazer a demonização taticamente construída pela cisheteronormatividade para garantir que dentro dos espaços formais de educação o ordenamento social fosse uma constante.

A arma que me parecia mais eficaz naquele momento era a invisibilidade [...] Nos momentos em que o riso era autorizado, eu ria. Nos momentos em que o silêncio era exigido, eu me calava. Assim meu boletim, a materialização de uma encenação constante, era a prova de que o ajustamento proposto pela escola estava funcionando.

A escola, aparentemente, podia controlar meu corpo, mas não podia controlar meus segredos e aquele anjo higienizado por obra de um processo disciplinar não era real. Era uma personagem que eu interpretava cotidianamente e que me garantia certo sossego e invisibilidade, já que eu conseguia convencer a todos que estava internalizando suas imposições (RAYARA, 2017, p. 22).

Dentro desta perspectiva se torna possível perceber a força opressora do molde hegemônico de comportamento que generifica, sexualiza e desvaloriza tantos corpos que demonstram sinais de desvio a norma e reiteram a necessidade de se criarem rotas de fuga (FOULCAULT, 1999) como estas que proponho ao trazer a pedagogia da desobediência (ODARA, 2020) como uma possibilidade de reorganização do cotidiano a partir da remodelação dos modos de fazer, incutindo naqueles que forem considerados subversivos e indesejados ao ambiente educacional, maior caráter de subjetividade, a fim de serem atingidos os objetivos de realização de um trabalho pedagógico que não só dê visibilidade às transgerências, como façam delas elementos não estranhos ao meio, se considerada apenas a ideia da diferença, sem o acréscimo dessas visões estereotipadas do mal, do pecado, da sujeira, da doença e do medo correlacionados a todo e qualquer corpo lide como dissidente.

Mais uma vez reforço que é a educação, em sua perspectiva anti-humanitária e segregacionista, como sugere Guacira Louro (1997) que promove as separações dentro da escola da forma mais eficiente e irreversível possível dentro da cabeça da comunidade escolar, sobretudo das crianças que venham fazer parte do processo de escolarização, encrustando em suas cabeças toda essa coleção de horrores sobre quem é diferente.

Daí tem-se a importância da adoção de posturas criticamente situadas acerca das estruturas da educação e da prática pedagógica no chão da escola. Pois, em viés desobediente, a construção do currículo escolar, bem como do PPP e dos planos de aula, em desdobramento, poderão abrir caminho para que seja iniciada a abertura na direção de uma educação mais plural e democraticamente situada, assim, como desejou Florestan Fernandes (1976) ao longo de suas análises sobre o poder transformador da escola sobre uma realidade presa a amarras que mantém seus atores submergidos em uma realidade de alienação e reprodução dos modos de fazer e de ser apregoados às grandes populações, para mantê-las sob vigilância.

Poderia também resgatar o conceito de “casa dos homens” ou *homossociabilidade*, de Welzer-Lang (2001, p. 462), já apresentado no capítulo nº 02 deste estudo. O mesmo faz referência aos ritos de passagem aos quais os meninos e adolescentes são conduzidos para que sejam aceites, reconhecidos como naturais e, portanto, dignos de respeito por parte da coletividade. Coloco sobre este elemento mais

uma das condições de reprodutibilidade consciente do sistema educativo de promover o ajuste ao tornar as próprias crianças armas na luta contra a diversidade na educação.

Seguindo a linha da costura entre as amarras presentes no desenvolvimento do debate sobre gênero na educação e as proposições possíveis para a instalação de uma pedagogia da desobediência também é essencial recordar as contribuições das Epistemologias do Sul, contempladas no início desta pesquisa, pois desviar o foco da produção científica na direção de discursos locais é um dos principais pontos a serem colocados nesse construto educacional.

Seria impossível recriar um pensamento pedagógico sem interrelacionar todas as variantes que atravessam a infraestrutura do sistema. A transfobia, por mais que tenha contornos similares nos diferentes contextos societários, ganha sentidos próprios em seus espaços de incidência. E no caso do Brasil, não há como dissociar todo o caráter patriarcal e colonialista basilar de nossa sociedade na organização da superestrutura brasileira desdobrada em cada uma de suas instituições sociais (neste caso, a educação). São os olhares locais que ajudarão na construção de uma hermenêutica voltada para a desconstrução das didáticas dissidentes que não reconhecem na diversidade o caminho para o fortalecimento da coletividade como grupo social criticamente posicionado (CONNELL, 2015; 2016).

Desconsiderar as diferenças no processo de formulação do conhecimento e das relações de poder é evidenciar que a manutenção das formas de opressão não é apenas um projeto, mas antes, uma realidade firmada, que anula as potencialidades naturais dos atores sociais brasileiros, que de múltiplas formas, lhes têm negados direitos básicos, como o da autoafirmação de gênero, expressão primeira do autoconhecimento e do autocuidado, tão necessários para a construção de uma sociedade equilibrada em suas representações culturais.

Esse raciocínio ajuda também a demonstrar que não são as diversidades as dissidências, mas sim o modo como se olha para elas. Da perspectiva do colonizador (o homem branco, cis e heterossexual), o que dele divergir deve ser eliminado, pois seu poder se estrutura na força bruta, que tenta lançar à figura das transgeneridades, fazendo-as parecerem feras violentas e agressivas, prejudiciais a qualquer ambiente. E, faz isso, por ser na verdade ele, o pensamento colonial, incapaz de tecer qualquer tipo de diálogo,

pois o entende como destituição de poder, respeito ou autoridade, esta necessidade desenfreada de apagar as outreridades (NASCIMENTO, 2021).

A atitude desobediente também encontra espaço dentro da lógica da compreensão empática, tão necessária à leitura dos dados da violência transfóbica vivida cotidianamente, sobretudo em tempos de crescimento das vertentes neopentecostais tão influentes na construção do aparato social, trazidas pela falta de arcabouço discursivo, argumentativo e colaborativo para fomentar o rearranjo da realidade.

O desgoverno do qual estamos fazendo parte, não silenciosamente, ao contrário, abertamente se ergueu sobre discursos de ódio que esvaziaram de sentido muitas lutas há décadas em construção, sob o pretexto da proteção à família tradicional brasileira e seus valores. Questionando a ideologização da educação e dos espaços de sociabilidade, acusou a diversidade e impôs sobre ela a responsabilidade por uma série de mazelas sociais, aliás, como estrategicamente sempre foi feito para justificar o assujeitamento desejado ao diferente. Mais uma vez, percebe-se, como propôs Rayara (2017) que a demonização da diversidade é o caminho mais eficaz para torna-la indesejada.

Contudo, o que é ainda pior, é que tais discursos retóricos e falaciosos, não garantem nem mesmo a possibilidade de que os segmentos sociais construam uma imagem ou interpretação daquilo que precisa, pois os sentidos distorcidos são servidos facilmente ao alcance de um clique. Através de redes sociais, *fake news*, superexposição de valores coloniais, se consegue moldar a mentalidade da população.

Por isso, para uma perspectiva didática desobediente, o trabalho se torna um elemento tão necessário. E nesse aspecto gostaria de destacar a visão trazida para este princípio por Célestin Freinet (GADOTTI, 2003), que o entendia como o ato de autoinserção dentro da realidade em que se vive.

A atuação direta sobre a realidade, a partir de todo o tipo de intervenção que se possa praticar, garantirá a possibilidade da introdução da noção de pertencimento (e conseqüente valorização das relações sociais a se construir), da educação livre e democrática, representando as mudanças que enquadrarão a educação enquanto luta de classes em seu sentido mais palpável e poético; como ato político de resistência e enfrentamento à pedagogia do ódio instalada dentro de nossa educação. E, que mais uma

vez insisto, precisam estar recobertas de subjetividade em tamanho suficiente para colocar a diversidade dentro dos contextos educativos sem que seja percebida como tal.

Por mais que pareça a apresentação de uma estratégia que trabalha um ponto de tensão sem de fato tocar nele, essa atitude pode ser lida como uma ferramenta de bricolagem da cotidianidade muito eficaz (GADOTTI, 2003; CERTEAU, 1994). Freinet entendia que abordando o trabalho sob esta perspectiva, seria possível uma construção orgânica de ordem e disciplina, porém, muito distantes destas percebidas até hoje dentro de sala de aula. Pois estariam calcadas na ideia de valorização e respeito às outreridades próprias de cada um, mas sobretudo de outre, que ao ser percebido como parte integrante do coletivo, é valorizado por participar da construção da vida em sociedade e por proporcionar a prevalência do signo da cidadania.

Isso seria possível, pela convergência de ideias e aspirações coletivas, que em nada teriam a ver com coerção e imposição de regras favorecedoras da dissidência pedagógica responsável pela expulsão das transgeneridades e da diversidade de dentro do contexto da educação e da sala de aula. A escola e a educação devem refletir a realidade social e centrar-se nela para estruturar a sua organização. Por isso, é que manter a diferença como aliada é um mecanismo emancipatório da pedagogia dissidente em favor da pedagogia desobediente, fazendo dela, uma abordagem natural aos contextos que reunirem grupos humanos.

Todes es educadores, dentro dessa lógica desobediente são um dos focos de atenção do processo, pois precisa estar preparado para facilitar essa percepção de realidade tão necessária para a implementação de uma postura desobediente ao paradigma educativo. É essencial debater os caminhos de sua formação, uma vez que desde a sua chegada à educação, no passado, enquanto alune, se deu através desse modelo dissidente e segregacionista instalado há muito.

A formação inicial e continuada dos professores deve receber uma atenção especial, pois se ela for dirigida para o campo da teoria crítica, em uma perspectiva radical e decolonial, estará em sintonia com o ambiente que se deseja construir para todes. Desconstruir vícios formativos atrelados ao trabalho conceitual de modelagem dos estigmas e estereótipos atribuídos às transgeneridades é fundante.

## REPUXO ILUMINADO

Em líquidos caules,  
Irisadas flores d'água  
Cintilam ao sol.

*Helena Kolody,  
Viagem no Espelho, 1988.*

**LANÇAMENTO DO VÍDEO  
"O AMOR TRANSFORMA PRECONCEITOS"**

**DATA:** 14/07      **HORÁRIO:** 10h

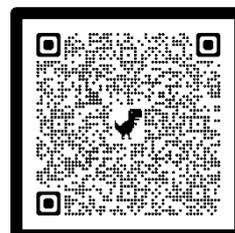
**LOCAL:** Memorial Minas Gerais Vale,  
Praça da Liberdade, Belo Horizonte/MG



**O AMOR  
TRANSFORMA  
PRECONCEITOS.**

**RESPEITE A  
DIVERSIDADE  
SEXUAL  
E DIGA NÃO  
À LGBTfobia.**

 Para saber mais,  
use o QR Code.



Professores que em seu processo formativo foram privados da convivência com a diversidade, poderão demonstrar seu desconhecimento sobre a maneira ideal de se conduzir debates sobre gênero e sexualidade em sala de aula, ocasionando a reprodução de atitudes transfóbicas, machistas, sexistas, etc. Daí a importância de entendermos sempre que a educação é um aparato ideológico em favor de um estrato social, que neste caso, seria o projeto de nação desenhado pelo (des)governo federal, invadido por suas interpretações científicistas, dogmáticas, vazias e sem sentido. Que ao se utilizarem de discursos sociologicamente voltados para a dominação carismática, arrebatam a atenção pública e encontram na necessidade de se agarrar em alguma forma de explicação que justifique o quadro de realidade instalado, o caminho necessário para se disseminar e manter distorcido o olhar sobre as diferenças.

Nesse caminho, acerca do processo formativo docente, é necessário lembrar que se a escola está situada como esse instrumento de poder ideológico dominante, ela se torna uma ferramenta reconhecida e validada para praticar contra os alunes e suas realidades a violência simbólica e, através dela, promover a mutilação de todas as formas de existência trans na educação, seja na permanência destes alunes na escola ou no fortalecimento de suas trajetórias para que possam acessar a docência enquanto pessoas LBGTQIA+.

E o sistema cria mecanismos contínuos para camuflar a violência que exige que a educação pratique contra os alunes trans através dos discursos focados na autonomia pedagógica e institucional. Esse processo, cria na cabeça daqueles que se deseja manter o controle, a ideia de que não há dominação, isto é, forja a transformação enquanto mantém intocadas as estruturas de repressão e vigilância da norma.

Para encerrar este capítulo, gostaria de apontar duas iniciativas idealizadas, já implementadas (mesmo que descontinuadas) que tem como característica a subversão à lógica pedagógica hegemônica, pois em sua essência representam a prática da pedagogia desobediente e, demonstram os seus modos de fazer.

➔ a) *Gênero e Diversidade na Escola – GDE*<sup>48</sup>

Trata-se de um programa de formação para docentes da educação nacional, criado para introduzir os debates sobre a diversidade de gentes que formam a educação de nosso país. Criado em 2008, durante o governo do presidente Luíz Inácio Lula da Silva, era viabilizado pelo Sistema da Universidade Aberta do Brasil – UAB para todas as Instituições de Ensino Superior e, tinha o objetivo de contribuir

para a superação e eliminação de qualquer tratamento preconceituoso. Ações educacionais no campo da formação de profissionais (...) são fundamentais para ampliar a compreensão e fortalecer a ação de combate à discriminação e ao preconceito (CLAM/IMS/UERJ, 2009, p. 09).

Em 2009, foi publicado o livro de conteúdos que passaria a ser utilizado como base para os novos cursistas. O objetivo era transformar essa iniciativa em um programa que se estendesse à totalidade da rede de oferta da Educação Básica, fortalecendo a necessidade de formar professores comprometidos com o respeito a diversidade.

O projeto desejava rumar para a direção da superação das subjetividades envolvidas neste diálogo com a educação, “como o respeito e a valorização da diversidade” (CLAM/IMS/UERJ, 2009, p. 09), por entender que

As discriminações de gênero, étnico-racial e por orientação sexual, como também a violência homofóbica, são produzidas e reproduzidas em todos os espaços da vida social brasileira. A escola, infelizmente, é um deles. Não bastarão leis, se não houver a transformação de mentalidades e práticas, daí o papel estruturante que adquirem as ações que promovam a discussão desses temas, motivem a reflexão individual e coletiva.

Não bastarão leis, se não houver a transformação de mentalidades e práticas, daí o papel estruturante que adquirem as ações que promovam a discussão desses temas, motivem a reflexão individual e coletiva e contribuam para a superação e eliminação de qualquer tratamento preconceituoso (CLAM/IMS/UERJ, 2009, p. 09).

---

<sup>48</sup> Programa articulado pela Secretaria Especial de Políticas Para as Mulheres da Presidência da República – SPM/PR e, pela Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República – SEPP/PR, em parceria com o Ministério da Educação – MEC, com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD/MEC e com o Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos – CLAM, do Instituto de Medicina Social – IMS da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ.

O curso tem início realizando um debate sobre cultura, a fim de demonstrar que ela não é única, e que por ser assim constituída, não poderia produzir pessoas iguais em suas dimensões comportamental, cognitiva, emocional e afetiva.

Aborda também a noção de diversidade cultural como mecanismo produtor de diferenciação social e, que como tal, precisa ser corretamente trabalhada em sala de aula, com o objetivo de serem evitadas hierarquizações e relações de poder com vias a dominação de um grupo social sobre outro.

O curso apresentava uma proposta de análise sobre os “motivos e normas” (CLAM/IMS/UERJ, 2009, p. 31) culturais transformadas em ações efetivas que promovem todo o conjunto de ações segregacionistas impostas a partir do preconceito generificado. O desafio seria a mediação entre as diferenças culturais existentes dentro da sociedade com a necessidade de evitar a construção de uma hierarquia que como resultado não possibilite a convivência plena entre a diversidade que precisa estar inserida no contexto do exercício da cidadania e que auxilie os docentes em formação a serem capazes de: “a) aprender a escutar; b) aprender a formular argumentos; c) aprender a avaliar argumentos e situações; d) aprender a trabalhar em equipe” (IDEM, Ibid, p. 31). Essa aposta, era feita baseada na premissa de que conhecer a diversidade é o caminho para que não seja construída uma relação e/ou reação de medo frente a ela, permitindo assim, que haja de fato um espaço para a construção de relações equivalentes entre as diferentes gentes.

O documento do curso, estimula que educadores inscrites sintam-se à vontade para falar sobre a diversidade e apoiades na luta contra as políticas de apagamento. E faz isso, porque entende que o debate sobre diversidade, gênero e sexualidade é parte da escola, uma vez que o currículo, seja o oculto ou o explícito, não é neutro e incapaz de interferir na leitura de realidade das pessoas que integram um espaço escolar. Nesta direção, as diferenças seriam entendidas mais facilmente como uma característica formadora e não, como uma característica deformadora, que ao ser tornada visível, será responsável por enfraquecer as potencialidades do grupo.

São apresentados aos cursistas elementos básicos dos estudos sobre gênero desenvolvidos ao longo do século XX, para facilitar a compreensão de que a produção corporificada do gênero sob o viés biológico trata-se de uma “arbitrariedade cultural” que

irá significar cada indivíduo a partir do código de sentidos atribuídos aos corpos dentro de seu próprio contexto, mesmo quando isso não seja possível e, o seu “caráter relacional” quando se consegue pensar o feminino apenas sob a luz da comparação com o masculino, ou o contrário (CLAM/IMS/UERJ, 2009, p. 46).

Outro aspecto importante abordado pelo curso faz referência ao período de passagem da infância para a adolescência e juventude, onde as questões correlatas à descoberta da sexualidade e a entrada no mercado de trabalho também sejam considerados pelo fazer pedagógico, para que os fatores da sociabilidade binária não sejam novamente vistos como os elementos norteadores da formação da mentalidade juvenil a partir da escola.

Pensar sobre a dimensão pública e privada do ser mulher e do ser homem é outra discussão fomentada, uma vez que o espaço da rua sempre foi entendido como sendo algo correlato à masculinidade opressora, enquanto o espaço privado, à feminilidade. Isso se justifica porque muitas vezes, a conduta docente em sala de aula no que diz respeito a construção dos papéis sociais de gênero no cotidiano escolar, reforça os modelos que devem ser desconstruídos. O professor, com sua postura pode suscitar a participação ou intimidar a prática da indisciplina dos alunos, a partir da corporificação do gênero. Considero então importante, trazer para cá, uma tabela apresentada dentro do caderno de conteúdo do Curso Gênero e Diversidade na Escola, no módulo nº 02, sobre gênero, que “apresenta algumas das representações acerca de masculinidades e feminilidades que figuram no imaginário social. Tais representações orientam nossas formas de pensar e de perceber o mundo” (CLAM/IMS/UERJ, 2009, p. 100), sendo necessária a sua análise por manifestarem a naturalidade com que se olha para o ser mulher e para o ser homem, que é fatalmente reproduzido pelo professor quando se dirige ao seu grupo de alunos em sala de aula. A figura nº 09 traz de forma bastante simples, o debate que dentro da perspectiva decolonial da pedagogia da desobediência, deva ser considerado por todos os docentes durante a sua prática, pois, mesmo acampando a desconstrução dos limites de gênero dentro da educação, pode ser percebido e evitado.

Figura nº 06 – O que é tradicionalmente esperado de meninos e meninas.

MENINOS	MENINAS
DINÂMICOS, BARULHENTOS E AGRESSIVOS	APÁTICAS, TRANQUÍLAS, DÓCEIS E SERVIS
INDISCIPLINADOS E DESOBEDIENTES	DISCIPLINADAS E OBEDIENTES
NEGLIGENTES, NÃO SÃO APLICADOS	METÓDICAS E CUIDADOSAS, SÃO PERSEVERANTES
ESCREVEM DEVAGAR, SÃO DESARRUMADOS E SUJOS	ARRUMADAS, CONSERVAM-SE LIMPINHAS E ASSEADAS
AUTÔNOMOS, NÃO DEPENDEM, COM CONSTÂNCIA, DE AFETO, APROVAÇÃO E AUXÍLIO	DEPENDENTES DO CONCEITO DA PROFESSORA, PEDEM APROVAÇÃO E AJUDA COM FREQUÊNCIA
SEGUROS, NÃO CHORAM COM FACILIDADE	CHORONAS E EMOTIVAS
SOLIDÁRIOS COM OUTROS DO MESMO SEXO E COM AGUÇADO SENSO DE AMIZADE	FRACAS DE CARÁTER E POUCO SOLIDÁRIAS COM AS COLEGAS

Fonte: BELOTTI, Elena Gianini. *Educar para a submissão*. Petrópolis, Vozes, 1985.

Outro destaque trazido pelo material do curso diz respeito ao modo como os materiais didáticos fazem uso do registro linguístico sempre dentro da perspectiva do inclusivismo, trazendo para dentro da perspectiva dos artigos masculinos, o coletivo do feminino.

Embora possa parecer que analisar livros didáticos a partir da categoria gênero seja algo já realizado exaustivamente, tanto do ponto de vista da quantidade como da qualidade, cabe destacar que mulheres, meninas e pessoas não-brancas permanecem sub-representadas nessas publicações amplamente utilizadas nas salas de aula (CLAM/IMS/UERJ, 2009, p. 101).

No que diz respeito à sexualidade, entendo como elementar o uso da expressão *corpo* feito pelo curso GDE, pois percebo que a dimensão dada ao vocábulo transcende a ideia de que corpo seja o espaço físico constituído por ossos, carne e músculos de um ser humano e, demonstra ele é uma categoria hermenêutica mais holística e profunda, que denota o conjunto de manifestações que envolvam a existência de uma vida.

Discorro brevemente sobre sua organização. Dividido em quatro módulos, o curso esteve distribuído da seguinte forma:

**Módulo 01 – Diversidade:** que se utiliza do princípio de que a diferença não pode e não deve ser sinônimo de desigualdade, que reforce antigas máximas já debatidas frente a ideia da suposta democracia racial experimentada em nossas terras, que produzia como efeito a desvalorização da miscigenação e a colocava como fator de impedimento ao desenvolvimento do país.

A desvalorização das diferenças é um dos principais pontos de ação que tinham o objetivo de serem trabalhados na mentalidade e na visão de realidade dos professores envolvidos no programa de formação continuada.

**Módulo 02 – Gênero:** partindo do questionamento feito aos participantes do curso se, seja enquanto educadores e/ou pais e responsáveis, seriam capazes de identificar as diferenças na educação de meninos e meninas. Pois, seria uma tendência natural ao comportamento humano valorizar as diferenças existentes entre os gêneros, dando evidência à necessidade de manutenção da ordem no fazer pedagógico.

O segundo módulo está centrado em desconstruir a relação existente entre os papéis sociais construídos a partir da biologização dos corpos, para fundar o olhar de que a diferença entre os gêneros é uma construção social que precisa ser significada a todo instante para que sejam evitadas as hierarquias dentro das relações sociais, por serem construídas por corpos que tendem a ser lidos dentro do binômio da generificação/sexualização. Também aborda as hierarquias de poder dentro da categoria gênero, para analisar os marcadores que interseccionam as feminilidades/ mulheridades.

**Módulo 03 - Sexualidade e Orientação Sexual:** inicia trazendo o questionamento sobre os motivos que levam as manifestações sexuais do ser humano a serem consideradas normais ou anormais. E, nesse caminho, o curso pretende explorar a ideia do que seja

## REPUXO ILUMINADO

Em líquidos caules,  
Irisadas flores d'água  
Cintilam ao sol.

*Helena Kolody,  
Viagem no Espelho, 1988.*



 Para saber mais,  
use o QR Code.



“doença ou perturbação” (CLAM/IMS/UERJ, 2009, p. 112) para além da biologização dos comportamentos e performances típicas a nossa espécie.

De forma bastante sábia, o curso direciona seus participantes a refletirem sobre a plasticidade de gostos, preferências e características de personalidade das pessoas em arranjo com a compreensão dos papéis sociais de gênero na sociabilidade, para chegar a necessária análise sobre a formação da família heterossexual como modelo hegemônico; a ponto de produzir o tensionamento sobre o reconhecimento de outras formas de constituição parental na atualidade; e

**Módulo 04 - Relações Étnico-raciais:** o material aborda diversas maneiras ditas naturais de significar as diferenças cognitivas, culturais e de personalidade que são reproduzidas a partir dos modelos de discurso biologizador tão presente dentro dos cotidianos. Leva os participantes a se questionarem sobre a facilidade com que estereótipos e estigmas são lançados ao léu apenas pela prática da generalização das realidades e situações, que colocam as pessoas e suas diferenças culturais dentro de hierarquias nas relações interpessoais e de poder. Tensiona a facilidade com a qual transmitimos a desvalorização da cultura alheia através do riso e da piada, bem como aponta para a necessidade de desconstruir a percepção subalternizada da diversidade cultural.

#### ***Planos de aula disponibilizados pelo Instituto Brasileiro Trans de Educação<sup>49</sup>***

O IBTE desenvolve pesquisa, ciência, produz conhecimento voltado para a educação. Coordenado por Sayonara Naider Bonfim Nogueira<sup>50</sup>, o instituto promove diversos tipos de trabalho voltado para a valorização da diversidade. E é dentro desse contexto, que pretendo trazer para o meu estudo, a relevância da apresentação e disponibilização de exemplos de planos de aula apresentados no site do IBTE, disponíveis

---

<sup>49</sup> Para conhecer o amplo trabalho desenvolvido pelo IBTE, acesse a sua página: <http://observatoriotrans.org/>. Para ter acesso à íntegra dos planos de aula aqui discutidos, basta clicar no menu “Educa-Trans”.

<sup>50</sup> Sayonara Naider Bonfim Nogueira é licenciada em Geografia pela Universidade Federal de Uberlândia, especialista em Atendimento Educacional Especializado pela Universidade Cândido Mendes e Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal de Uberlândia. Técnica em Políticas Públicas de Gênero e Raça pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora, ativista trans, vice-presidenta do Instituto Brasileiro Trans de Educação, membra do Comitê Trans da Rede Ibero-americana de Educação LGBTI, co-fundadora do Observatorio LAC e Global Advisor no projeto TvT do TGEU. Contato: [sayonarageo@observatoriotrans.org](mailto:sayonarageo@observatoriotrans.org). Fonte: Instituto Brasileiro Trans de Educação. Disponível em: <http://observatoriotrans.org/>. Acesso em: 13 nov. 2021.

para a aplicação na íntegra, de forma gratuita e com todas as informações necessárias para o seu desdobramento em sala de aula. Considero essencial falar sobre essa iniciativa, pois são uma referência para o trabalho desobediente e agregador, representam um modelo que pode ser adaptado por diferentes professores para as mais variadas disciplinas e conteúdos. No total, são quatro planos de aula, além da oferta de material para a realização de uma oficina que discute gênero e diversidade sexual na escola, que estão disponíveis para pesquisa, uso e/ou inspiração para a elaboração de outras atividades pedagógicas desobedientes.

Aqui, trarei breve descrição de dois dos planos disponíveis, a saber: Primeiro e quarto planos.

O *primeiro plano de aula* apresentado no site do IBTE é voltado para a área da *Matemática*, podendo se desdobrar em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental, ou para turmas do Ensino Médio. *Seu tema gerador é a Matemática na Diversidade Sexual.*

Ele traz os conceitos introdutórios à temática do gênero e da sexualidade, que darão subsídios para que alunes e professores possam iniciar o contato com os termos e circunstâncias relacionadas a LGBTfobia.

É essencial que as situações que envolvam a diversidade sejam trabalhadas de forma a não estimular a apreensão dos estereótipos erradamente disseminados quando assunto é este. Temos que lembrar que a cultura do *cistema* acaba por naturalizar práticas e comportamentos como naturais ao passo de não serem lidos pela coletividade como manifestações de violência. Assim, é muito importante que os aspectos da violência de gênero e LGBTfóbica sejam evidenciadas em comparação com outras formas, pois a leitura de que somos destaque mundial na produção desse tipo de estatística também importa e começa a demonstrar para as turmas, que a falta de indicadores oficiais sobre o assunto é uma das manifestações do apagamento compulsório.

O texto de referência apresentado neste plano de aula também aborda o desejo de alunes brasileiros de não terem ao seu lado alunes LGBTQIA+. E sobre este aspecto, o grupo de alunes e professores poderão debater todas as representações culturalmente construídas sobre a diversidade de gênero e de sexualidades. Neste caminho, a desconstrução é importante e, ao docente caberá a importante tarefa de ofertar orientação para o acesso a fontes seguras dos dados a serem utilizados na pesquisa. Usar o IBTE, a Antra e o Grupo Gay da Bahia (GGB), são modos de fomentar a visibilidade do trabalho

realizado por estas entidades na construção do monitoramento da violência LGBTfóbica praticada no Brasil.

Um desdobramento muito frutífero que pode ser feito durante a pesquisa e leitura dos dados apresentados pelas instituições, seria a visita guiada pelo professor em seus sites, para que outras frentes de ação possam ser apresentadas aos alunos e assim, debater a importância dessas ações junto à comunidade LGBTQIA+.

Já o *terceiro plano de aula* é voltado para a área da Física, podendo se desdobrar nas três séries do Ensino Médio. Seu tema gerador é a *espectroscopia da luz e a bandeira do arco-íris*. Ele traz uma possibilidade de introdução da temática da diversidade a partir da subjetividade, ao lançar mão das leis da física na acepção de um dos símbolos mais essenciais da militância LGBTQIA+, que é a bandeira do orgulho. Essa é uma das estratégias apresentadas no início do capítulo nº 07 que inicia a apresentação das possibilidades de desenvolvimento da pedagogia da desobediência.

As referências simbólicas utilizadas pelo movimento terão a possibilidade de serem significadas durante o desenvolvimento das aulas do plano em questão. Isso permitirá que seu uso seja sempre contextualizado a partir da ideia da representatividade.

Compreender o sentido de cada um dos elementos que os compõe é um modo eficiente de construir a ideia de naturalidade de cada elemento, se eles forem vistos dentro de um contexto que valorize os discursos a seu redor. A poética contida na percepção da origem das cores variando de uma única, nos conduz a compreensão de que a humanidade pode ser una e diversa ao mesmo tempo, fazendo dessa característica a sua maior força constituinte, pois é no reconhecimento das diferenças que cada pessoa será capaz de encontrar a si mesma, como elemento formador da coletividade.

Também entender a ideia de interdependência e correlação existente entre as pessoas, pode ser um ponto a ser levantado, quando for lançada a ideia da necessidade de um raio de luz, aparentemente neutro, para a refração dele em diversas outras formas e tonalidades; ajudando a perceber que a coletividade só existe porque partimos da conjunção de várias individualidades.

Estes, são apenas dois exemplos. Considero que a oferta destes materiais feita pelo IBTE demonstra o quanto a formação continuada para os professores é essencial para que a temática do gênero e da sexualidade possam fazer parte do cotidiano do chão da escola sem que sejam trazidos a partir dos estereótipos circulantes pela sociedade e que ajudam a manter a lógica opressora do sistema.

---

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS PARA UM (RE)COMEÇO

---

Fomentar a discussão sobre diferentes formas de realizar o trabalho essencial de educação para a diversidade não pode ser entendida apenas como uma forma de militância em favor de uma causa, mas como o desenvolvimento de uma reforma nos modos de ver o mundo e interagir com ele. É no contexto das relações sociais que cada indivíduo ganha sentido e visibilidade, mas também pode ser apagado pela aparente normalidade com a qual se pratica a sociabilidade no cotidiano e também nos espaços formais de aprendizagem, local de aprisionamento das transgeneridades à margem.

O fim da linha para uma pessoa trans é a margem da sociedade e das instituições sociais. Elas não entendem a realidade de vida das pessoas trans como uma possibilidade de ser e existir dentre tantas possíveis.

Mas o ponto final, que é a prática da transfobia, deve ser o ponto de retorno para a reescrita de novas possibilidades de construção do real, se neste, a plasticidade for um dos elementos constitutivos. Saber que a identidade coletiva se constrói a partir da junção de diversas identidades individuais é o modo eficaz de mostrar que a diferença não é mecanismo hierarquizante, mas apenas um descritor de cada existência, que ao ser múltipla, garante o espaço destinado a cada um de nós no campo da sociabilidade.

O fim das possibilidades se torna então a fonte saudável para a organização do cotidiano a partir de inserção de pequenas atitudes de reflexão dentro da objetividade dos papéis sociais e das instituições das quais fazemos parte.

Reinterpretar as possibilidades do ser dando espaço para a performance diversificada do gênero é um caminho para reintroduzir a cultura da integração e da cidadania destituída das transgeneridades.

E, percorrer esse caminho reflexivo como é proposto para o contexto da sala de aula, valorizando a formação do sistema através da reconstrução da mentalidade docente, se torna um mecanismo potente, silencioso e agregador. Devemos lembrar que é direito universal o acesso à educação. E, nesse viés, ela precisa ser *invadida* por uma experiência de rebeldia pedagógica, que está muito distante do simples ato reativo. É muito mais do que isso! Desobedecer a pedagogia ensinada nas universidades, nos cursos de formação de professores é um modo de questionar suas bases estruturantes e fazer perceber que as relações de poder estão sendo reproduzidas no espaço da educação.

Neste processo de reprodução, o preço pago para a manutenção do sistema é a existência de uma grande quantidade de pessoas, que pelo olhar dissidente da sociedade tradicionalista apaga, expulsa, quando não leva a morte física todes que forem diferentes da maioria. É importante perceber que ser maioria não significa ser sadie e por isso, aceite. Pois no caminho, as diferenças constroem a plena compreensão do que seja uma coletividade em plena construção.

Sei que as linhas escritas até aqui possam ter em si, muitas vezes, a entonação de quem está insatisfeito com a realidade da transfobia, da exclusão e do apagamento imposto aos alunes trans em nossas escolas. Mas esta insatisfação não pode ser desconsiderada, pois mesmo que eu seja uma pessoa LGBTQIA+, sendo o gay que sou, ainda tenho meus privilégios dentro da hierarquia de poder estruturada a partir dos corpos generificados pela biologia lida como parâmetro de ordenamento social. Não sofro o mesmo tipo de violência que uma pessoa trans experimenta em seu dia a dia. Mas, mesmo que eu tenha privilégios por conta disso, minhas dores também são dores.

E foram elas que me impulsionaram a perceber que a mudança deveria começar por mim. Primeiro enquanto ser humano, que precisa conhecer a diferença para entender a si mesmo. Segundo enquanto professor, que precisa usar a diferença em sala de aula para não expulsar ninguém deste espaço que é de todes.

Como professor percebi as falhas da minha formação e fui identificando que essa é uma falha do processo formativo de modo geral, que necessita de revisão e reestruturação. Esta pesquisa mostra o motivo e aponta caminhos. Que eu não seja o único a perceber isso!

A partir desta trajetória de leituras, estudo e (auto)reflexão, desejo partir em busca dos meus pares de profissão. Outros tantos professores que precisam modificar o seu modo de olhar para a diversidade e suas práticas pedagógicas, para que a escola e a educação deixem de ser um sonho das transgeneridades (ANDRADE, 2012), para ser uma realidade plena na vida de todes.

Moro em um município do noroeste do estado do Rio de Janeiro. Interior, população relativamente pequena, mas que para mim tem revelado uma necessidade cada vez maior de intervenção em favor das diferenças. O questionário que apresentei ao longo da pesquisa mostra isso. Os documentos locais das escolas desta cidade mostram isso. E as pessoas trans do meu lugar (e do mundo!) merecem isso.

Por isso entendo esta pesquisa como uma atitude de denúncia, pois ela demonstrou os altos índices de violência institucionalizada que são praticados diariamente à todes aqueles que se autoafirmam como pessoas trans ou apenas LGBTQIA+, dentro de uma escola.

Começando pela avaliação do regramento que dá sustentação ao sistema educacional do estado do Rio de Janeiro, é notório o processo de construção geométrico dos espaços de apagamento da diversidade, entendida como nociva ao modelo de sociedade previamente estabelecido. A naturalidade com que as diretrizes estruturantes passam por cima das vidas que fazem parte do chão da escola e que sentirão na pele os desdobramentos de tudo aquilo que for considerada uma estratégia de “aprendizagem”, é absurda. Entendo que as aspas são importantes, porque colocam sob o holofote a representatividade que o conhecimento possui no contexto da minha pesquisa. Fala-se em transmissão dos valores cisheteronormativo, que se utilizam da construção do modelo de indivíduo que se deve construir, para tornar nítido o desvio social.

Assim, se torna possível apontar para es outres como o reconhecimento da artificialidade, uma vez que o “natural” seria a aplicação da norma. Não falo em vivência da norma, porque entendo que as pessoas que desejarem fazer parte da coletividade, necessitarão em algum momento de sua vida, camuflar qualquer característica que represente uma fuga ao convencional.

Talvez aí resida a potência da minha denúncia, porque demonstra a dificuldade de se reformar o sistema educacional e a escola, pois, por ser constituída por indivíduos moldados sob a lógica binária, mesmo que percebam que existe diferença no mundo, não sabem como lidar com ela.

Seu medo de uma suposta deformação do “real”, as faz idealizar os monstros capazes de aniquilar o projeto de futuro para a sociedade. Como esta funcionou até aqui para manter os privilégios dos corpos pertencentes ao campo do natural, isto é, os corpos cisgênero e heterossexuais; os esforços serão erguidos no sentido da reprodução da mesma lógica.

Assim, a denúncia mostra a força com que a transfobia age para produzir o afastamento da possibilidade de vida após a escola para toda e qualquer pessoa trans, que por ela tenha passado. Enquanto para todes as demais pessoas, a escola abre as janelas para o mundo, às transgeneridades ela dá vida, para evidenciar seu desvio e forçar o seu enquadramento ou o seu apagamento.

Toda a análise documental aliada à pesquisa de campo deixa exposta a inclinação do sistema educacional fluminense de empurrar para a margem todos os corpos que não se sujeitam ao padrão. Foi possível desenhar e acompanhar os processos de expulsão das transgeneridades dos espaços de aprendizagem formais, sem que se questionasse qual seria a outra possibilidade de investir de dignidade tantos corpos lidos como indignos de ocupar os espaços daqueles que são entendidos como sádicos.

Por fim, foi possível apontar para o caráter dissidente das políticas públicas voltadas para a educação no estado do Rio de Janeiro e, o quanto a Secretaria de Estado de Educação desperdiçou um importante momento, o da implementação dos novos currículos da Educação Básica, para propor as modificações que façam de fato a educação se tornar universal, pois até agora, ela consegue segregar, não emancipar. Esse processo que teve início em 2017, no Ensino Fundamental e a partir de 2019, no Ensino Médio, apenas deu ar de frescor e novidade às pedagogias de sempre, sem de fato se debruçar sobre os problemas estruturais do sistema educacional e da escola, quando decidiu tornar invisíveis as questões relativas ao gênero e à sexualidade de seus estudantes. Um erro. Pois sabe-se que a escola serve de para-raios para a sociedade, porque os problemas da comunidade escolar desembocam dentro dos muros das escolas estado afora e, sem a instrumentalização necessária para isso, o trabalho se torna inviável. O primeiro passo, seria a convivência com as transgeneridades, mas até esta possibilidade o “novo” modelo de educação impediu.

Que novas denúncias surjam, pois cada uma delas será uma nova oportunidade para a mudança! Como disse anteriormente, as pessoas trans do meu lugar (e do mundo!) merecem isso!

---

## 8. REFERÊNCIAS

---

ADAID, F. Uma discussão sobre o falocentrismo e a homofobia. *Revista Brasileira de Sexualidade Humana*, [S. l.], v. 27, n° 1, 2020. DOI: 10.35919/rbsh.v27i1.123. Disponível em: [https://www.rbsh.org.br/revista\\_sbrash/article/view/123](https://www.rbsh.org.br/revista_sbrash/article/view/123). Acesso em: 7 jan. 2022.

ANDRADE, L. N. de. Travestis na escola: assujeitamento e resistência à ordem normativa. 2012. 279f. – Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2012.

ANTRA (Associação Nacional de Travestis e Transexuais). Agenda de Compromissos com a População Trans que Devem Ser Assumidos Publicamente pela Diversas Candidaturas – ALIADES e LGBTI+ nas Eleições. 30 set. 2020. Disponível em: <https://antrabrasil.files.wordpress.com/2020/09/agenda-trans-para-compromisso-nas-eleicoes-2020-antra.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2021.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Trad. RETO, L. A. PINHEIRO, A. São Paulo: Edições 70, 1977.

BEAUVOIR, S. de. O segundo sexo. Trad. MILLIET, S. 5ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.

BENEVIDES, B. Nova epidemia, velhas mazelas. Disponível em: <https://medium.com/@brunagbenevides/nova-epidemia-velhas-mazelas-5a320a622a0c>. Acesso em: 20 jan. 2021.

BENEVIDES, B. G., NOGUEIRA, S. N. B. (Orgs.). Dossiê dos assassinatos e da violência contra travestis e transexuais brasileiras em 2020. São Paulo: Expressão Popular, ANTRA, IBTE, 2021. Disponível em: <https://antrabrasil.files.wordpress.com/2021/01/dossie-trans-2021-29jan2021.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2021.

BENTO, B. A. M. Travestilidade. In: FLEURY-TEIXEIRA, E. M.; MENEGHEL, S. N. (org.) Dicionário Feminino da Infâmia – Acolhimento e diagnóstico de mulheres em situação de violência. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2015.

BENTO, B. A. M. Na escola se aprende que a diferença faz diferença. In: Estudos Feministas, Florianópolis, mai, – ago, 2011.

BOBBIO, N. Igualdade e liberdade. 1ª ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Caderno Escola Sem Homofobia*. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. 2008.

BRASIL. *Código Civil - Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002*. Brasília. 2002  
[https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=247357&file\\_name=LegislacaoCitada+-PL+4330/2004](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=247357&file_name=LegislacaoCitada+-PL+4330/2004). Acesso em: 09 fev. 2021.

BRASIL. *Conselho Federal de Medicina. Resolução nº 1.955/2010*. Brasília. 2010.  
<https://www.normasbrasil.com.br/norma/?id=111838>. Acesso em: 09 fev. 2021.

BRASIL. *Ministério da Saúde. Portaria nº 1.707/2008*. Brasília. 2008.  
[http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2008/prt1707\\_18\\_08\\_2008.html](http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2008/prt1707_18_08_2008.html). Acesso em: 09 fev. 2021.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília. 1988. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 18 jan. 2021.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Brasília. 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm). Acesso em: 30 jan. 2021.

BRASIL. *Decreto nº 9.278, de 05 de fevereiro de 2018*. Brasília. 2018. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2018/Decreto/D9278.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Decreto/D9278.htm). Acesso em: 31 jan. 2021.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: Ministério da Educação e do Desporto, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 01 fev. 2021.

CAETANO, M. R. V. *Os Gestos do Silêncio Para Esconder as Diferenças*. Niterói: UFF, 2005.

CERTEAU, M. de. *Fazer com: usos e táticas*. In: \_\_\_\_\_. *A invenção do cotidiano. Artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHAUÍ, M. *O discurso competente*. In: \_\_\_\_\_. *Cultura e democracia*. São Paulo: Cortez, 1997. Disponível em:  
[http://www.geografia.fflch.usp.br/graduacao/apoio/Apoio/Apoio\\_Gloria/2015/2s/O\\_discurso\\_competente\\_Marilena\\_Chauí.pdf](http://www.geografia.fflch.usp.br/graduacao/apoio/Apoio/Apoio_Gloria/2015/2s/O_discurso_competente_Marilena_Chauí.pdf). Acesso em: 31 jan. 2021.

CIÊNCIA E SAÚDE. *Conselho Federal de Medicina reduz a 18 anos idade mínima para cirurgia de transição de gênero*. Disponível em: <http://g1.globo.com/ciencia-e-saude/noticia/2020/01/09/conselho-federal-de-medicina-estabelece-novas-regras-para-cirurgia-de-transicao-%E2%80%A610/>. Acesso em: 21 jan. 2021.

CLAM/IMS/EURJ. Gênero e Diversidade na Escola: formação de professores/as em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

COLETTI, L. H. Pessoas trans, escolas e universidades. *In: Revista O Viés*: 2015.

CONNELL, R. Gênero em Termos Reais. São Paulo: nVersos, 2016.

CONNELL, R.; PEARSE, R. Gênero: uma perspectiva global. São Paulo: nVersos, 2015.

CFP (Conselho Federal de Psicologia). Resolução CFP nº 001/99, de 22 de março de 1999. Brasília: 22 mar. 1999. Disponível em: [https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/1999/03/resolucao1999\\_1.pdf](https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/1999/03/resolucao1999_1.pdf). Acesso em: 30 jan. 2021.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas. 1948.

[https://www.normasbrasil.com.br/norma/resolucao-217-1948\\_94854.html](https://www.normasbrasil.com.br/norma/resolucao-217-1948_94854.html). Acesso em: 09 fev. 2021.

FERNANDES, F. A Revolução Burguesa no Brasil. Ensaio de Interpretação Sociológica. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

FOUCAULT, M. Vigiar e Punir. Nascimento da Prisão. *Trad.:* RAMALHETE, R. Petrópolis: Vozes, 1999.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GADOTTI, M. História das ideias pedagógicas. São Paulo: Editora Ática, 2003.

GADOTTI, M. Pensamento pedagógico brasileiro. São Paulo: Editora Ática, 2004.

G1. Crianças transgêneros desafiam leis e políticas escolares nos EUA. 2013.

<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2013/05/criancas-transgeneros-desafiam-leis-e-politicas-escolares-nos-eua.html>. Acesso em: 09 fev. 2021.

INSFRAN, F. F. N. Empatia na educação: buscando a superação de antigos entraves a experiências significativas de aprendizagem. *In: TASSINARI, M.; DURANGE, W. (Orgs.) Empatia: a capacidade de dar luz à dignidade humana*. Curitiba: CRV, 2019.

INSFRAN, F. F. N.; MUNIZ, A. G. C. R. Maternagem e Covid-19: desigualdade de gênero sendo reafirmada na pandemia. *In: Diversitates International Journal*. Vol. 12, nº 02. Jul/dez. 2020. Disponível em: <https://d6scj24zvfbo.cloudfront.net/f87065a8c707400a29b9aab172b63cf6/200000047-87e8687e8c/314-833-1-PB.pdf?ph=b351fbb281>. Acesso em: 07 jan. 2022.

INSFRAN, F. F. N., SENTINELI, T. A. Famílias, docentes e escolas na pandemia: do contato à relação. In: INSFRAN, F. F. N., PRADO, P. A. do, FARIA, S. E. F., LADEIRA, T. A., SENTINELI, T. A. (Orgs.) Fraturas Expostas pela Pandemia: escritos e experiências em educação. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2020.

JESUS, J. G. de. Transfeminismo: teorias e práticas. Rio de Janeiro: Metanoia, 2015.

JESUS, J. G. de. Transfobia e crimes de ódio: assassinatos de pessoas transgênero como genocídio. In: MARANHÃO, F.; ALBUQUERQUE, E. M. de (org.) (In) Visibilidade Trans2. História Agora, v. 16, n. 2, p. 101-123, 2013b.

JESUS, Jaqueline Gomes de. Maquiagem, BBB e transfobia recreativa. In: Ponte. 30 jan. 2021. Disponível em: [https://ponte.org/artigo-maquiagem-bbb-e-transfobia-recreativa/?fbclid=IwAR0SZE89EssNaOyj\\_VGrNgUPSge1mn8XofPBL1ygnDrki0Fn2Z%E2%80%A6](https://ponte.org/artigo-maquiagem-bbb-e-transfobia-recreativa/?fbclid=IwAR0SZE89EssNaOyj_VGrNgUPSge1mn8XofPBL1ygnDrki0Fn2Z%E2%80%A6). Acesso em: 02 fev. 2021.

KOLOGY, H. Poesia mínima. Curitiba: Criar Edições, 1986.

KOLOGY, H. Viagem no espelho. Curitiba: Criar Edições, 1988.

KRITSCH, R.; VENTURA, R. W. Reconhecimento, identidade(s) e conflito social. Porto Alegre: Civitas, 2019.

LEMONS, V. A história da primeira criança trans que conseguiu alterar os documentos no Brasil. BBC Brasil. 11 mai. 2018. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-44034765#:~:text=Nos%20novos%20registros%2C%20atualizados%20h%C3%A1,que%20pudesse%20mudar%20seus%20documentos>. Acesso em: 31 jan. 2021.

LOURO, G. L. Gênero, Sexualidade e Educação. Uma Perspectiva Pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, G. L. Teoria Queer. Uma política Pós-identitária Para a Educação. In: Revista Estudos Feministas: 2001. Pg: 541-553.

LOURO, G. L. Educação e Docência: diversidade, gênero e sexualidade. In: Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

MARSHAL, T. H. Cidadania, classe social e *status*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

MBEMBE, A. Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política de morte. In: Arte & Ensaios. Rio de Janeiro: PPGAV/EBA/UFRJ, 2016.

MEAD, M. Sexo e Temperamento. São Paulo: Perspectiva, 1969.

VALADARES, C. Ministério da Saúde habilita novos serviços ambulatoriais para processo transexualizador. 02 jan. 2017. Ministério da Saúde. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/ministerio-da-saude-habilita-novos-servicos-ambulatoriais-para-processo-transexualizador>. Acesso em: 25 jan. 2021.

NASCIMENTO, L. C. P. do. Transfeminismo: 10. São Paulo: Jandaíra, 2021.

NUH (Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania LGBT – UFMG). Projeto Trans: travestilidades e transexualidades. 2016. Disponível em: [http://www.nuhufmg.com.br/gde\\_ufmg/index.php/projeto-trans](http://www.nuhufmg.com.br/gde_ufmg/index.php/projeto-trans). Acesso em: 23 jan. 2021.

ODARA, T. Pedagogia da Desobediência: Travestilizando a Educação. 1ª ed. Salvador: Editora Devires, 2020.

OLIVEIRA, F. A. G.; RODRIGUES, L. Por uma educação TRANSgressora e TRANSfeminista: possíveis enfrentamentos à produção das ausências através da disciplinarização e subjetivação. *In: APRENDER – Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação*. Nº 20, 2018.

OLIVEIRA, M. R. G. de. O diabo em forma de gente: (r)existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação. Curitiba: Biblioteca de Ciências Humanas e Educação – UFPR, 2017.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. Portaria nº 016/2008 – GS. Belém. 2008. <http://www4.seduc.pa.gov.br/prematricula/016-2008.pdf>. Acesso em: 09 fev. 2021.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação do Paraná. Parecer Nº 01/09. Curitiba. 2009. [http://www.google.com.br/url?q=http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Pareceres2009/CP/pa\\_cp\\_01\\_09.pdf&sa=U&ei=ckuRUb25K4as8ASZ7ID4Ag&ved=0CB0QFjAA&sig2=dJJsmvR1qqqB9Sz2PpOwAg&usg=AFQjCNH0WgdomjSmq\\_2drQvpZLDGLFNtPQ](http://www.google.com.br/url?q=http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Pareceres2009/CP/pa_cp_01_09.pdf&sa=U&ei=ckuRUb25K4as8ASZ7ID4Ag&ved=0CB0QFjAA&sig2=dJJsmvR1qqqB9Sz2PpOwAg&usg=AFQjCNH0WgdomjSmq_2drQvpZLDGLFNtPQ). Acesso em: 09 fev. 2021.

PEDRA, C. B. Cidadania trans: o acesso à cidadania por travestis e transexuais no Brasil. Curitiba: Appris, 2020.

PRADO, P. A. do; VIEIRA, A. R. V.; MELO, M. B. C. de; MILAGRES, Y. M. S. Os Projetos Temáticos na Escola Pública e a Produção de Ausências Epistêmicas: Interdisciplinaridade como Construção de Diálogos na Escola. *In: Imagens e Educação*, v. 10, n.2, p. 48-64, mai./ago., 2020. Disponível em:

<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/51226>. Acesso em: 13 nov. 2021.

RFB (Receita Federal do Brasil). Instrução Normativa nº 1718, de 18 de julho de 2017. Brasília. 18 jul. 2017. Disponível em:

[http://normas.receita.fazenda.gov.br/sijut2consulta/link.action?idAto=84588&visao=anotado#:~:text=IN%20RFB%20N%C2%BA%201718%20%2D%202017&text=Alter%20a%20Instru%C3%A7%C3%A3o%20Normativa%20RFB,de%20Pessoas%20F%C3%ADsicas%20\(CPF\).&text=III%20%2D%20para%20inclus%C3%A3o%20ou%20exclus%C3%A3o,de%20pessoa%20travesti%20ou%20transexual](http://normas.receita.fazenda.gov.br/sijut2consulta/link.action?idAto=84588&visao=anotado#:~:text=IN%20RFB%20N%C2%BA%201718%20%2D%202017&text=Alter%20a%20Instru%C3%A7%C3%A3o%20Normativa%20RFB,de%20Pessoas%20F%C3%ADsicas%20(CPF).&text=III%20%2D%20para%20inclus%C3%A3o%20ou%20exclus%C3%A3o,de%20pessoa%20travesti%20ou%20transexual). Acesso em: 31 jan. 2021.

RIO DE JANEIRO. Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro. Lei nº 4528, de 28 de março de 2005. Rio de Janeiro. 2005. Disponível em:

<http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/CONTLEI.NSF/c8aa0900025feef6032564ec0060dfff/c54d45eaf75d9ffb83256fd60065e520?OpenDocument> . Acesso em: 15 ago. 2021.

RIO DE JANEIRO. Conselho Estadual de Educação. Deliberação nº 388, de 08 de dezembro de 2020. Rio de Janeiro. 2020. Disponível em:

<https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=406416>. Acesso em: 15 ago. 2021.

ROCON, P. C.; SODRÉ, F.; RODRIGUES, A. Regulamentação da vida no processo transexualizador brasileiro: uma análise sobre a política pública. Revista Katálysis. Florianópolis, v. 19, nº 2, p. 260-269, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rk/v19n2/1982-0259-rk-19-02-00260.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2021.

ROSA, B. *In*: ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Secretaria de educação diz que Ensino Médio sofrerá alterações em 2022. 30 jun. 2021.

Disponível em:

<http://www.alerj.rj.gov.br/Visualizar/Noticia/50911?AspxAutoDetectCookieSupport=1> .

Acesso em: 22 ago. 2021.

ROUSSEAU, J-J. Do contrato social: princípios do direito político. *Trad*: BINI, E. São Paulo: Edipro, 2020.

SALABERT, D. Questões de gênero e linguagem: como abordar a diversidade e os direitos humanos em sala de aula. Palestra ministrada na VII Jornada do GEALI, promovido pelo Grupo de Estudos GEALI. Ouro Preto, 13 dez. de 2018.

SARTRE, J-P. *In*: JEASON, Francis. Sartre por ele próprio. Lisboa: Portugália, 1965.

SÃO PAULO. Coordenadoria de Gestão da Educação Básica. Documento Orientador nº15/2014. Tratamento Nominal de Discentes Travestis e Transexuais. São Paulo: 2014.

SILVA, R. F. Nome Social – Um Direito à Dignidade Humana. Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC. Curitiba: 2013.

SBEM (Sociedade Brasileira de Endocrinologia e Metabologia). Transgênero: Posicionamento Conjunto. 01 out. 2019. Disponível em: [https://www.endocrino.org.br/media/pdfs\\_documentos/posicionamento\\_trangenero\\_sbem\\_sbpcml\\_cbr.pdf](https://www.endocrino.org.br/media/pdfs_documentos/posicionamento_trangenero_sbem_sbpcml_cbr.pdf). Acesso em: 18 jan. 2021.

SOARES, W. Conheça o “kit gay” vetado pelo governo federal em 2011. Nova Escola. 01 fev. 2015. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/84/conheca-o-kit-gay-vetado-pelo-governo-federal-em-2011>. Acesso em: 09 fev. 2021.

WELZER-LANG, D. A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. *In: Estudos feministas*. 2ª ed., 2001.

VEIGA, E. Há 30 anos, OMS retirava homossexualidade da lista de doenças. Sociedade. DW Brasil: 17 mai. 2020. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/h%C3%A1-30-anos-oms-retirava-homossexualidade-da-lista-de-doen%C3%A7as/a-53447329#:~:text=Foi%20s%C3%B3%20em%2017%20de,cidadania%20plena%20para%20essa%20minoria>. Acesso em: 30 jan. 2021.

XAVIER, G. do C. Transexualidade no Ensino Médio: desafios e possibilidades. *In: Cadernos de Gênero e Diversidade*. v. 5, n. 1, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/cadgendiv/article/view/31931>. Acesso em: 03 fev. 2021.