

Faculdade AGES de Lagarto
Licenciatura em Ciências Biológicas

EDINANDO NETO GONÇALVES

A INTERPRETAÇÃO DO CONHECIMENTO BIOLÓGICO E A ESCOLA COMO FERRAMENTAS TRANSFÓBICAS: fatores que impedem a TRANS-formação da realidade de corpos dissidentes no espaço escolar.

Lagarto

2021

EDINANDO NETO GONÇALVES

A INTERPRETAÇÃO DO CONHECIMENTO BIOLÓGICO E A ESCOLA COMO FERRAMENTAS TRANSFÓBICAS: fatores que impedem a TRANS-formação da realidade de corpos dissidentes no espaço escolar.

Monografia apresentada no curso de graduação de Ciências Biológicas da Faculdade AGES de Lagarto como um dos pré-requisitos para obtenção do título de licenciado em Ciências Biológicas.

Orientador: Prof. Dr. Daniel Delgado Queissada.

Lagarto

2021

EDINANDO NETO GONÇALVES

A INTERPRETAÇÃO DO CONHECIMENTO BIOLÓGICO E A ESCOLA COMO FERRAMENTAS TRANSFÓBICAS: fatores que impedem a TRANS-formação da realidade de corpos dissidentes no espaço escolar.

Monografia apresentada como exigência parcial para obtenção do título de licenciado em Ciências Biológicas, à Comissão Julgadora designada pelo colegiado do curso de graduação de Ciências Biológicas da Faculdade AGES de Lagarto.

Lagarto, 26 de novembro de 2021.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Daniel Delgado Queissada

Profa. Dra. Mayara Silva Nascimento

	Gonçalves, Edinando Neto, 1998
	A interpretação do conhecimento biológico e a escola como ferramentas transfóbicas: fatores que impedem a TRANS-formação da realidade de corpos dissidentes no espaço escolar/ Edinando Neto Gonçalves. - Lagarto, 2021.
	65 f.: il.
	Orientador: Prof. Dr. Daniel Delgado Queissada.
	Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Biológicas) – Faculdade AGES, Lagarto, 2021.
	1. Transfobia. 2. Educação. 3. Debate de gênero I. Título. II. Faculdade AGES

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Edimeire e Jogival, agradeço a todo o amor, apoio e compreensão que tiveram comigo nesses últimos anos, fazendo com que eu pudesse me dedicar quase que exclusivamente aos estudos. Em especial agradeço ao meu irmão Eduardo por tudo que fez por mim e por nossa família nesse último ano.

Sou imensamente grato a todos os docentes que contribuíram de alguma forma para a minha formação, mas dois deles estão desde o início do curso e contribuíram grandemente para minha formação: Daniel Queissada e Jandson Santos. Ambos sempre buscaram ao máximo nos conectar com a realidade da profissão, e fizeram tudo o que estava ao alcance deles para que isso acontecesse da melhor forma. Agradeço em especial ao professor Daniel, pelo suporte dado enquanto orientador deste trabalho.

Às minhas professoras Valéria Santana, Adriele Ribeiro e Patrícia Matos, agradeço pela leveza na condução das disciplinas, e pelas reflexões provocadas durante as disciplinas ministradas. Tudo que fizeram ao longo desses anos foram para tornar o curso menos tenso e mais prazeroso.

À minha professora do ensino fundamental, Zenaide, que com toda a sua sensibilidade enxergou a minha individualidade e despertou em mim, pela primeira vez, a vontade de ser professor e de ser igual a ela. Onde quer que esteja, que receba toda a minha gratidão.

Aos amigos que o universo acadêmico me deu: Clayton, Gislaine, Viviane, Douglas e Gêisa. Agradeço por ter tido a honra de conhecê-los e por proporcionarem momentos de descontração em meio a tanta tensão. Agradeço em especial à Douglas e a Gêisa, por termos criado esse vínculo desde o início da faculdade. Entre os altos e baixos pudemos crescer juntos, sempre respeitando e apoiando um ao outro, especialmente no último semestre.

Às minhas amigas da vida: Samara, Olga e Emily. Agradeço por todo o incentivo e apoio durante os momentos de fragilidade, e por sempre acreditarem em mim. Me refiz a cada palavra de carinho e respeito.

Gratidão ao universo, que mesmo me fazendo duvidar do porquê de algumas coisas acontecerem, ele me ensinou mais à frente o motivo de tudo.

Existe uma maneira de categorizar os corpos? O que as categorias nos dizem? As categorias nos dizem mais sobre a necessidade de categorizar os corpos do que sobre os próprios corpos.

(Judith Butler)

RESUMO

A transfobia está enraizada no espaço educacional e acaba sendo validada diariamente, dificultando a permanência de corpos dissidentes nesse ambiente. A interpretação do conhecimento biológico é outra ferramenta que auxilia nesse processo, sendo utilizada para julgar os corpos como normais ou patológicos. O objetivo central deste trabalho é analisar o emprego inadequado de conhecimentos biológicos para sustentar discursos transfóbicos dentro das escolas e conhecer as consequências geradas por um ensino excludente. Além de, buscar identificar alternativas para tornar esse ambiente mais inclusivo e aberto à diversidade. A metodologia utilizada no trabalho foi a Revisão Bibliográfica Sistemática (RBS), focando em trabalhos publicados nos últimos 10 anos. Identificou-se que os conhecimentos biológicos são empregados como uma maneira de categorizar corpos trans, impondo o que devem fazer e quais locais devem frequentar. No espaço escolar, a infraestrutura é planejada para atender apenas as pessoas cisgêneros. Isso pode ser percebido em atitudes simples, como a recusa em reconhecer as pessoas trans/trav pelo nome social e o impedimento do uso dos banheiros de acordo com a identidade de gênero. A falta de preparo dos docentes e da gestão para lidar com a temática, e a ausência do debate de gênero no currículo escolar e em documentos educacionais, como a BNCC e o PNE sustentam a transfobia. Nesse contexto, os alunos cis desenvolvem certa repulsa pelos alunos trans/trav, excluindo-os do convívio social e educacional. Percebe-se a necessidade de incluir essa temática nos documentos educacionais, para que estes possam ser debatidos nas escolas. Além disso, a capacitação da gestão pedagógica, a formação continuada dos docentes e a inclusão do tema nos cursos de graduação são aspectos importantes para que possam trabalhá-lo corretamente com os alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Transfobia; Biologia; Inclusão; Debate de gênero.

ABSTRACT

Transphobia is rooted in the educational space and ends up being validated daily, making it difficult for dissenting bodies to remain in this environment. The interpretation of biological knowledge is another tool that helps in this process, being used to judge the bodies as normal or pathological. The central objective of this work is to analyze the inadequate use of biological knowledge to sustain transphobic discourses within schools and to know the consequences generated by an exclusionary teaching. In addition, seek to identify alternatives to make this environment more inclusive and open to diversity. The methodology used in the work was the Systematic Bibliographic Review (SBR), focusing on papers published in the last 10 years. It was identified that biological knowledge is used as a way to categorize trans bodies, imposing what they should do and which places to attend. In the school space, the infrastructure is planned to serve only cisgender people. This can be perceived in simple attitudes, such as the refusal to recognize trans person/transvestite people by social name and the impediment of the use of bathrooms according to gender identity. The lack of preparation of teachers and management to deal with the theme, and the absence of gender debate in the school curriculum and in educational documents, such as BNCC and PNE support transphobia. In this context, cis students develop a certain revulsion by trans person/transvestite students, excluding them from social and educational interaction. It is perceived the need to include this theme in educational documents, so that they can be discussed in schools. In addition, the training of pedagogical management, the continued training of teachers and the inclusion of the theme in undergraduate courses are important aspects so that they can work it correctly with students.

KEYWORDS: Education; Transphobia; Biology; Inclusion; Gender debate.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANTRA	Associação Nacional de Travestis e Transexuais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BSH	Brasil sem Homofobia
CFM	Conselho Federal de Medicina
CID	Classificação Internacional de Doenças
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNJ	Conselho Nacional de Justiça
CNP	Conselho Federal de Psicologia
CONAE	Conferência Nacional de Educação
DSM	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders
EJA	Ensino de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
GLBT	Gays, Lésbicas, Bissexuais, Transexuais e Travestis
LGTBQIA+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros, Queers, Intersexuais, Agêneros, Assexuados e mais
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PJU	Programa Projovem
PNDH	Programa Nacional de Direitos Humanos
PNE	Plano Nacional da Educação
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
STF	Supremo Tribunal Federal
TDF	Testis Determining Factor
TGEU	Transgender Europe
TMM	Trans Murder Monitoring
Trans	Transexual(is)/Transgênero(s)
Trav	Travesti(s)
UFT	Universidade do Tocantins

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 LGBTQIA+: caracterizando o T da sigla.....	11
3 CONHECIMENTOS BIOLÓGICOS X PESSOAS TRANS	15
3.1 Aspectos Biológicos	15
3.2 A interpretação do conhecimento biológico na sociedade.....	17
3.3 A transexualidade como patologia.....	20
4 A EXPERIÊNCIA DE PESSOAS TRANS NA ESCOLA: resistências e violências.....	22
4.1 Faces da transfobia: o senso comum e o “senso comum pedagógico”	23
4.2 O ensino binário de gênero e suas problemáticas	27
4.3 A utilização do nome social e dos banheiros	30
5 ENSINO EXCLUDENTE: as consequências que atravessam os muros da escola	35
5.1 Escolaridade e mercado de trabalho	35
5.2 A expectativa de vida da população trans.....	38
6 A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO DO DEBATE DE GÊNERO NAS ESCOLAS... 	42
6.1 Os primeiros passos do debate de gênero na educação	42
6.2 A diversidade sexual e de gênero no Plano Nacional de Educação (PNE) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	44
6.3 A formação docente frente à diversidade de gênero no espaço escolar.....	50
7 CONCLUSÃO.....	54
REFERÊNCIAS	57

1 INTRODUÇÃO

A escola é um espaço que sofre transformações ao passar dos anos, acompanhando e refletindo as mudanças constantes da sociedade. Tópicos como a diversidade e a inclusão estão sendo cada vez mais debatidos e cobrados nesses espaços, uma vez que esse é um local onde discursos preconceituosos acabam, em muitas situações, sendo validados. Isso fica evidente quando se observa a existência de indivíduos que desafiam ou divergem das normas binárias de gênero, como ocorre com a população transexual e travesti (DOS SANTOS, 2015).

As pessoas trans/trav (transsexuais e travestis) são aquelas com a identidade de gênero diferente do sexo biológico, pois a genitália por si só não é capaz de determiná-la. De acordo com Lima (2020, p.71):

Em virtude da construção social e histórica do que é homem e do que é mulher, determinada a partir da matriz biológica feminino/masculino e de concepções morais e religiosas que estigmatizam as identidades de gênero que não correspondem à norma imposta, transexuais e travestis podem sofrer transfobia e serem excluídas/os de ambientes sociais por serem associadas/os ao pecado, à marginalidade e à patologia.

A presença de corpos dissidentes no âmbito escolar deixa em evidência os preconceitos enraizados na sociedade, que de uma forma ou de outra ecoam dentro desses espaços. A escola possui regras e padrões para atender aquilo que a heteronormatividade exige, excluindo todos aqueles que fogem às normas de gênero. Como consequência, pode-se notar estranhamentos, incômodos e curiosidades entre os demais, fazendo com que a “normalidade” do ambiente seja afetada apenas pela presença desses indivíduos (DOS SANTOS, 2015). Portanto, as pessoas trans/trav geralmente não se encaixam nesses ambientes, já que não existem ações efetivas para a sua inclusão e permanência. Fato que fica claro quando são impedidas de utilizar os banheiros de acordo com a identidade de gênero, e a recusa de alguns profissionais e colegas em chamá-las pelo nome social. Procedimentos e condutas básicas para qualquer pessoa, mas algo ainda utópico para essa população (NATAL-NETO; MACEDO; BICALHO, 2016).

Para Natal-Neto, Macedo e Bicalho (2016), o ambiente escolar mostra-se inóspito para essas pessoas, seja ao adotar práticas discriminatórias ou ao se omitir diante dos casos de violência. Essa realidade dificilmente será transformada somente com as manifestações dos sujeitos afetados e sem o apoio da sociedade como um todo. Desse modo, o presente trabalho objetivou analisar o emprego inadequado de conhecimentos biológicos para sustentar discursos transfóbicos dentro das escolas e conhecer as consequências geradas por um ensino excludente.

Além disso, buscou identificar alternativas para tornar esse ambiente mais inclusivo e aberto à diversidade. A abreviação "trans/trav" foi empregada no corpo do trabalho desta forma para identificar os corpos transgêneros, principalmente, para não apagar a identidade travesti desse debate, uma vez que ela também faz parte do T da sigla, mas acaba sendo tratada como algo isolado.

A metodologia utilizada no referido trabalho caracteriza-se como Revisão Bibliográfica Sistemática (RBS). Para produzi-lo foram selecionados artigos sobre o tema com até 10 anos de publicação (parâmetro de inclusão), com exceção daqueles considerados clássicos e de suma importância para o tema em questão, em bases como SCIELO, Periódicos CAPES, Google Acadêmico, BDTD e LUME, além de teses e dissertações com significado relevante. Os materiais que excederam a limitação temporal estabelecida ou que não tinham como foco o tema da revisão foram desconsiderados.

2 LGBTQIA+: caracterizando o T da sigla

A comunidade LGTBQIA+ (lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, transgêneros, queers, intersexuais, agêneros, assexuados e mais) sofre diariamente com discursos excludentes, que utilizam as normas binárias de gênero e aspectos biológicos para sustentar a LGBTIfobia (CAFÉ, 2021). Cada letra dessa sigla possui suas singularidades, mas, enfrentam algo em comum: a exclusão. No caso das pessoas que fazem parte do T da sigla, suas identidades enfrentam um longo período de negação e discriminação, já que são consideradas fora da “normalidade” que a sociedade produziu. A normalidade é aquela que está de acordo com a “natureza” (homens com pênis/mulheres com vagina) demarcada, e que precede até mesmo o nascimento. Suas características são consideradas ameaçadoras e monstruosas, pois vão contra a construção de gênero existente (BRAGA, 2012).

Os conhecimentos que a população em geral tem sobre as pessoas trans ainda são muito limitados, fazendo com que esses indivíduos produzam e reproduzam preconceitos estruturados. Durante muito tempo essas pessoas foram privadas de expressarem suas verdadeiras identidades. Contudo, esse cenário começou a sofrer modificações em meados do século XX, quando a busca por respostas para inúmeros questionamentos sobre a existência desses corpos começou a ganhar força. Porém, isso foi utilizado como forma de encontrar um

diagnóstico médico para a transexualidade, assim como aconteceu com a homossexualidade anteriormente (BENTO, 2014).

Abordar a transexualidade é colocar em discussão questões de gênero, e pensar além da norma binária (homem e mulher), que impõe papéis de gênero de acordo com as genitálias. Gênero é uma criação social, ou seja, a sociedade reconhece pessoas do gênero masculino e pessoas do gênero feminino. Portanto, fala-se em identidade de gênero, que pode condizer ou não com o gênero que lhe foi atribuído ao nascer. No caso das pessoas trans, elas se identificam com o gênero oposto ao que lhe foi determinado ao nascimento. Já as pessoas que se identificam com o gênero atribuído ao nascimento são chamadas de cisgêneros ou “cis” (DE JESUS, 2012). Porém, essa construção da sociedade espera que todas as pessoas apresentem concordância entre o sexo biológico, o gênero e a orientação sexual. Desse modo, homens devem possuir pênis e serem heterossexuais, e as mulheres devem possuir vagina e serem heterossexuais, excluindo todos àqueles que fogem dessas normas (BENTO, 2011; GOMES *et al.*, 2018; BENTO; XAVIER; SARAT, 2020).

A transexualidade não é uma escolha, não é patológica, não é contagiosa, nem é uma perversão sexual. Ela não é limitante, pelo contrário, é a sociedade que estabelece limites a ela. Além disso, não tem relação alguma com a orientação sexual, como muitas pessoas pensam. Cabe ressaltar a importância de apontar as diferenças entre Orientação Sexual e Gênero. “Gênero é diferente de Orientação Sexual, podem se comunicar, mas um aspecto não necessariamente depende ou decorre do outro” (DE JESUS, 2012, p. 13). Tanto as pessoas trans quanto as pessoas cis podem apresentar diferentes orientações sexuais. Já que, diferentemente do que dita a norma binária de gênero, nem todas as mulheres e nem todos os homens são “naturalmente” cis e/ou heterossexuais. A Orientação Sexual está ligada a atração afetivo-sexual por determinado indivíduo, ou seja, desassociada da identidade de gênero dela, independentemente de ser cis ou trans (BENTO; XAVIER; SARAT, 2020).

Homens podem possuir vagina, no caso dos homens trans, e mulheres podem possuir pênis, sendo essas consideradas mulheres trans e/ou travestis. Homens trans que se sentem atraídos por mulheres são heterossexuais, assim como mulheres trans que se atraem por homens também são heterossexuais. Nesse caso, essas relações estão no campo da orientação sexual, e não de gênero. Portanto, a depender do gênero do indivíduo e do gênero que se sentem atraídas afetivosexualmente, as pessoas trans podem ser heterossexuais, homossexuais ou bissexuais. Todas essas configurações existentes são inimagináveis e intoleráveis para àqueles que só enxergam a binaridade como a verdade absoluta e natural (DE JESUS, 2012; GOMES *et al.*, 2018; LIMA, 2020). Os corpos e as identidades que desafiam os padrões acabam sendo

marginalizados, e em muitas das vezes torna-se inaceitável incluí-los em qualquer espaço da sociedade. Fugir daquilo que está predestinado antes mesmo de nascer é considerada uma atitude desviante e anormal (BENTO; XAVIER; SARAT, 2020).

De acordo com Gomes et al. (2018), o não reconhecimento das identidades de corpos dissidentes evidencia o poder da matriz cisheteronormativa que as condenam e as definem como patológicas. Ela enxerga as necessidades e as diferenças desses corpos, mas continua a disseminar que o modelo binário e cisgênero dos sexos é o “normal”. A vivência de pessoas trans carrega inúmeros desafios que precisam ser superados diariamente. A luta para serem reconhecidas e respeitadas como realmente são está presente em todos os âmbitos e momentos das suas vidas. Existe um outro ponto, onde o comportamento das pessoas trans é considerado intolerável, sendo que vindo de uma pessoa cis isso não acontece:

(...) comportamentos, hábitos (e até compulsões) de pessoas cisgêneras no que toca a seu gênero podem ser lidas como corriqueiras, enquanto que o mesmo comportamento em uma pessoa não-cisgênera será visto como narcisista ou pervertido, por exemplo. Tudo depende das narrativas possíveis e da relação que a pessoa tem com as normas sociais para gênero. (DUMARESQ, 2016, p. 128).

O período de autorreconhecimento das pessoas trans costuma ser conturbado, isso porque convivem com a incerteza, a insegurança e o medo. Falar com outra pessoa sobre esses aspectos e sobre se reconhecer no gênero oposto é uma tarefa que pode levar algum tempo. Como forma de tentar eliminar essas barreiras, muitas delas adentram no mundo do gênero do qual se identificam reproduzindo comportamentos preestabelecidos pela sociedade heteronormativa. Tais comportamentos vão do modelo do homem viril a mulher submissa, para que assim possam ser vistos mais facilmente como pertencentes ao gênero. As mudanças físicas também são fundamentais para que esse sentimento de pertencimento se estabeleça, assim, algumas delas buscam não serem vistas com homens ou mulheres trans, mas que consigam a “passabilidade” necessária para se tornarem parte de determinado gênero sem que as associem a uma pessoa trans e sejam reconhecidas como cisgêneros. Em resumo, a passabilidade refere-se ao apagamento de características e traços que remetam a uma pessoa trans (BENTO, 2014; DE PONTES; DA SILVA, 2017).

O T da sigla também se refere às travestis, que diferentemente da identidade trans, é exclusivamente feminina, mas que não necessariamente se reconhecem como mulheres. Travesti é um termo que antecede o conceito de “transexual” ou “trans”, por isso é mais utilizado e conhecido. O termo mulher/homem trans foi criado depois, e é visto como forma de higienizar essas identidades e torná-las mais próximas das pessoas cisgêneros. As travestis

também passam por mudanças físicas, e assim como as pessoas trans, seus corpos não são obrigatoriamente normalizados e ajustados para seguirem o modelo binário de gênero (CARRIERI; DE SOUZA; AGUIAR, 2014). De acordo com essas características, Dumaresq (2016, p. 127) ressalta que:

(...) podemos definir a travestilidade e as outras identidades trans como um conjunto amplo e variado de comportamentos, ações e afirmações de si, que produzem reações sociais, infelizmente, de estigmatização e marginalização. Os indivíduos criam sua identidade coletiva em sua história de alianças, pactos e códigos de sobrevivência e resistência. A travestilidade – como qualquer categoria de gênero – é uma identidade transversal. Praticamente onipresente nos ambientes e situações sociais, conseqüentemente, é uma categoria importante para a autoidentificação e o autoconhecimento.

Segundo Carrieri, De Souza e Aguiar (2014), algumas travestis acabam seguindo o caminho contrário daquelas que buscam se encaixar e serem vistas como pertencentes a matriz heterossexual, e isso as colocam como os principais alvos de violência simbólica, afetando seu estado emocional e psicológico. Se encaixar nessa matriz ajuda a diminuir o impacto dessa violência, mas não contribui para que ela deixe de existir e oprimir os que estão fora dela. Esses corpos “ferem” normas e condutas sociais, onde as pessoas são vistas como infratoras. Desse modo, eles são criminalizados, uma vez que não seguem os discursos legitimados e estabelecidos socialmente. O resultado disso é a negação da existência dessas pessoas em sociedade, já que não são considerados como parte dela. As alternativas que o meio social oferece ficam dentro do campo da correção. Muitas delas fazem uso de medicações, terapias de adequação comportamental e/ou cirurgias, mesmo que esse não seja o seu desejo, mas a pressão provoca essa “fuga” da anormalidade, buscando se enquadrar em algum grupo que seja socialmente aceitável (NATAL NETO; MACEDO; BICALHO, 2016).

No imaginário social esses indivíduos colocam em ameaça todas as ideias e concepções binárias sobre corpos, gênero e sexualidade (BRAGA, 2012). As transformações que os corpos dissidentes realizam nem sempre são com o objetivo de se assemelharem com mulheres ou homens cis, e não são vistas por elas como uma necessidade. Essa questão fica mais explícita quando se observa a travestilidade, um corpo que sofre modificações, mas que nem sempre incorpora totalmente as características ditas femininas. Dessa forma, elas criam uma nova possibilidade de viver o gênero ao qual se identificam, rompendo as regras do binarismo de gênero. A respeito da travestilidade, cabe ressaltar que existem travestis que podem se identificar como mulheres, mas que também podem se sentir como alguém que não se encaixa dentro de nenhuma das nomeações existentes (CRUZ, 2011).

Dias e De Souza (2019) relatam que os corpos trans/trav acabam sendo confundidos ou lidos como homossexuais. Essa confusão ocorre devido a interpretação que a sociedade faz dessas identidades, colocando a identidade de gênero e a orientação sexual como sinônimos. O homossexual se identifica como homem, portanto, seu desejo afetivo-sexual é por outro homem. Desse modo, como foi apontado por De Jesus (2012), isso está relacionado à forma como cada um se identifica, estando totalmente desassociado das sexualidades. A criação de estereótipos é uma das ferramentas que permitem essa associação, onde as travestis são lidas como gays “exagerados” e “extravagantes”. A percepção que muitas pessoas têm sobre os homossexuais, de que eles querem se tornar uma mulher, junto com as normas de gênero que identificam as pessoas através da aparência e da genitália, contribuem para esse imaginário (BENTO; XAVIER; SARAT, 2020).

Bento, Xavier e Sarat (2020) ainda destacam que, a partir das concepções do que é certo ou errado, fica evidente que ao seguir as normas de gênero a sociedade só reconhece as identidades que estiverem em corpos-homens e corpos-mulheres que se enquadrarem no modelo pré-estabelecido. Essas normas criam um discurso onde essas identidades ficam no campo da anormalidade, sendo assim não existe um lugar onde possam se encaixar. Nesse contexto, a transexualidade é vista como “(...) a materialização do impossível, o inominável, aquilo que transcende a capacidade de compreensão” (BENTO, 2011, p. 552). Porém, são as singularidades que tornam os seres humanos únicos, e isso resulta em semelhanças e diferenças entre as pessoas. Para uma pessoa trans, o que ela reivindica desde o início é o direito de ser vista e reconhecida socialmente em sua condição humana, necessitando de direitos básicos para poder sobreviver (BENTO, 2014).

3 CONHECIMENTOS BIOLÓGICOS X PESSOAS TRANS

3.1 Aspectos Biológicos

Muito se fala sobre a Biologia como a principal fonte de explicação para os aspectos biológicos dos seres humanos, e em muitas das vezes ela é utilizada para sustentar discursos preconceituosos sem fundamentos científicos comprovados. O processo que define a genitália

dos indivíduos sofre algumas influências, de acordo com Graves (2015), há um gene que funciona como TDF- Testis Determining Factor (fator determinante de testículos), esse gene é o SRY, que age no cromossomo Y e proporciona o desenvolvimento de testículos em seres humanos e outros mamíferos. A ausência ou a presença desse gene é o que determinará o sexo do indivíduo. Entre o segundo e terceiro trimestre de gestação ocorre uma rápida elevação nos níveis de testosterona no cérebro de um bebê do sexo masculino, essa elevação ocorre mais rápido do que no cérebro de um bebê do sexo feminino no mesmo período. Esses altos níveis fazem o feto se identificar como pertencente ao gênero masculino, e os baixos níveis fazem o oposto.

Sekido (2014, p. 136) aponta as diferenças entre ambos, e relata que:

Existem muitas diferenças biológicas e fisiológicas entre machos e fêmeas. (...) Testículos e ovários surgem das gônadas iniciais bipotenciais durante a embriogênese. O testículo, uma vez formado pela ação SRY, produz testosterona que masculiniza outros tecidos. Na ausência de SRY, a gônada "indiferente" diferencia-se no ovário e secreta estrogênio. Hormônios esteroides sexuais ligam-se aos receptores específicos quando alcançam suas células-alvo através do sistema circulatório. Receptores de esteroides são fatores de transcrição que pertencem à superfamília de receptores nucleares. O complexo ligante-receptor se transloca para o núcleo e promove a expressão do gene específico do sexo. (...) No entanto, influências de genética e/ou diferenças epigenéticas entre células XX e XY não podem ser excluídas. Desde a vários genes ligados a Y, incluindo *SRY* / *Sry*, são expressos não apenas nos testículos, mas também em outros tecidos, incluindo o cérebro, eles podem desempenhar um papel dominante papel na diferenciação sexual de tecidos não gonadais como *Sry* faz em gonadais determinação do sexo.

A transexualidade pode ser associada aos processos que contribuem para o neurodesenvolvimento do cérebro, ligada a ação da testosterona convertida em estradiol (hormônio sexual feminino) por meio da influência enzimática da aromatase. Dessa forma, nos mamíferos, as diferenças sexuais podem ser estabelecidas muito cedo, em uma fase ainda imatura do cérebro. Em relação ao gene SRY, caso ele tenha sido herdado durante a embriogênese, a testosterona que é secretada pelos testículos se direciona ao cérebro e é convertida em estradiol pela aromatase. Assim, o estradiol age no cérebro ligando-se aos receptores de estrogênio intracelular, que estão em sua maioria nos neurônios, masculinizando regiões cerebrais específicas (RAMÍREZ, *et al.*, 2021).

Difícilmente, alguém irá contestar a identidade de uma pessoa trans utilizando argumentos científicos reais, o que será utilizado são as características físicas e não aquelas que precedem o nascimento. De Jesus (2012) reforça que os cromossomos ou as genitálias não importam na definição do que é ser homem ou mulher, mas sim a forma como cada uma delas se enxergam e se expressam em sociedade. Sendo assim, mesmo com a Biologia comprovando

que a transexualidade é algo natural, e que as identidades dessas pessoas não estão condicionadas ao sexo biológico, a sociedade em geral continua afirmando o contrário.

3.2 A interpretação do conhecimento biológico na sociedade

A sociedade possui uma certa resistência em compreender as pessoas trans e trav, e a grande maioria não consegue aceitar o fato de que uma pessoa que nasceu com um pênis possa ser considerada uma mulher, e vice versa. As relações do cotidiano exemplificam melhor essa situação, como por exemplo, o incômodo que meninas e mulheres cis relatam ter ao verem travestis ou mulheres trans utilizando o mesmo banheiro que elas. Elas sentem-se ameaçadas por terem que dividir espaço com alguém que pode ou não ter um pênis, mas também por terem que sair da visão limitada que possuem e entenderem que “ser mulher” vai além da genitália e da construção que lhes foi imposta desde criança. Isso é algo que vai contra as concepções religiosas e biológicas, que apontam que esses indivíduos estão negando sua verdadeira natureza. No caso dos meninos e homens cis, perceber que uma pessoa com pênis pode “virar” mulher, independentemente de cirurgia, coloca em jogo suas possíveis relações, de que eles poderiam se envolver com “outro tipo” de mulher ou até mesmo se “transformarem” em mulheres, o que fere a sua masculinidade (CRUZ, 2011).

A ciência tem um importante papel na sociedade, contribuindo para a construção de novos conhecimentos, auxiliando na mudança de saberes e opiniões, e na reconstrução de símbolos do senso comum, além disso, a ciência consegue comprovar tudo aquilo que é apresentado por ela. O gênero é um desses símbolos que sofre ação da ciência, onde é possível observar algumas delimitações a respeito de suas características biológicas identitárias e dicotômicas de feminilidade e masculinidade. As delimitações são frutos de um longo processo que regula os corpos, e reproduzem normas que colaboram para a manutenção do padrão social aceitável. Fomentadas pelo senso comum, essas normas estabelecem práticas, identidades e comportamentos que enquadram as pessoas como homens ou mulheres (JANINI *et al.*, 2019).

No Brasil, os conceitos sociais aceitáveis foram sendo construídos ao longo dos séculos com base em concepções e entendimentos biológicos e religiosos, o que colaborou para a estabilização de normas de gênero. Isso resultou em parâmetros que demarcam até hoje os papéis que cada gênero deve desempenhar e ocupar em sociedade. Essa polarização coloca de um lado a figura masculina, que deve desempenhar atividades que exijam esforço físico, já que

suas características biológicas os condicionam a isso. A inteligência para ações mais complexas, como o ramo dos negócios, também é uma característica que deve ser desempenhada por homens. Do outro lado, no polo feminino, as mulheres precisam desempenhar funções de acordo com a sua biologia fraca e delicada, limitando-as principalmente ao cumprimento de atividades domésticas e que não exijam o esforço mental e físico (BARBOSA; DA SILVA, 2016).

Bussinger e Menandro (2021) discorrem sobre como esses conceitos e discursos colaboram para que o determinismo biológico ainda seja aceitável e tolerável. As características biológicas que acompanham cada um desde o nascimento são utilizadas para separar os indivíduos em dois grupos, desconsiderando a opção de promover o compartilhamento de habilidades e conhecimentos que ambos possuem. Essa separação se dá por meio da Teoria das Representações Sociais, que engloba a vivência, os pensamentos e os contextos social, econômico e histórico de determinado grupo. Dessa forma, o discurso que define a masculinidade, por exemplo, apresenta argumentos embasados no determinismo biológico e na diferenciação sexual para sustentar as diferenças entre o ser biológico homem e o ser biológico mulher. A construção desses discursos dificilmente é questionada, e isso faz com que a origem e a influência histórica não sejam consideradas, sendo assim, não ocorrem avanços. A transexualidade foi enquadrada e vista como uma patologia desde o início, e essa é mais uma forma de exercer poder sobre essas existências (MORERA; PADILHA, 2016; NATAL NETO; MACEDO; BICALHO, 2016).

Através dos conceitos de Foucault (1988), é possível identificar o que ele chama de dispositivos da sexualidade. Esses dispositivos controlam as condutas dos corpos, e foi por meio deles que surgiu uma sexualidade que serviu como referência para que a hierarquização entre as demais acontecesse. A hierarquização fundamentou-se na patologização de condutas consideradas desviantes. Com isso, ao longo da história foi criada uma “verdadeira” identidade sexual, interligada ao “verdadeiro” sexo, que nesse caso é o biológico (CRUZ, 2011). As condutas desviantes e anormais referem-se a travestilidade e a transexualidade, que desestabilizam as normas binárias (DOS SANTOS, 2015).

As identidades trans são atravessadas pela padronização dos corpos de acordo com os gêneros. A anulação das suas identidades se dá quando não são reconhecidas ou respeitadas pelo simples fato de serem que são. Cada indivíduo se reconhece de uma forma, e isso independe das suas condições anatomobiológicas ou das regras da sociedade. As pessoas trans realizam uma (re)constituição de si de acordo com suas manifestações e desejos internos. Essas transformações não precisam necessariamente acompanhar procedimentos cirúrgicos para

serem consolidadas, mas a sociedade, na maioria das vezes, cobra isso para que sejam reconhecidas. As cirurgias são vistas como uma forma de se tornarem “biologicamente” do sexo oposto. No entanto, os procedimentos cirúrgicos não são uma necessidade da comunidade trans/trav, mas sim uma necessidade ou desejo de algumas dessas pessoas para se sentirem confortáveis com seus corpos (CRUZ, 2011; NASCIMENTO, 2019).

Desde muito cedo, as crianças são condicionadas a seguirem uma enorme lista de expectativas e desejos, para isso, leva-se em conta o sexo biológico para que essas se enquadrem como meninos ou meninas. As roupas, os comportamentos, as cores e os acessórios, tudo em volta delas é projetado seguindo suas genitálias. O corpo-sexuado é resultado das normas de gênero, e quando se descobre se é um menino ou uma menina, um conjunto de expectativas vem acompanhado. “O original já nasce ‘contaminado’ pela cultura. Antes de nascer, o corpo já está inscrito em um campo discursivo” (BENTO, 2011, p. 550). Cruz (2011) destaca que os discursos cisnormativos mostram-se tão fortes que é praticamente impossível as pessoas questionarem aquilo que está sendo imposto a elas, e reconhecerem identidades diferentes dessas. O resultado disso é o estranhamento, a exclusão e o apagamento de corpos dissidentes da sociedade. Percebe-se que as regras heterossexuais são tão opressoras que oprimem até mesmo àqueles que as seguem, portanto, nem mesmo a heterossexualidade acontece de forma natural, pois a todo momento ela precisa ser reafirmada.

Dos Santos (2015, p. 643) é incisiva ao afirmar que:

Assim, pode-se compreender que antes mesmo de serem considerados como “humanos”, os sujeitos são sexuados e generificados. Pensar em corpos construídos como femininos, com pênis e que se colocam no mundo de forma feminina, desestabiliza algumas das certezas produzidas pelas redes de poder-saber-controle, em especial, naquilo que se refere à diferença sexual e à prática heterossexual naturalizada.

Rondini, Teixeira Filho e Toledo (2017) afirmam que nenhuma identidade sexual pode ser considerada imutável. As identidades sexuais são frutos de uma construção cultural, social, política e histórica. Porém, a imposição de discursos construídos socialmente, como o médico do século XIX, o religioso, o educacional e o jurídico permitem que a heterossexualidade, no campo binário de gênero, seja vista como a única possível, já que é natural e biologicamente definida. O poder do heterocentrismo em toda a sociedade até hoje não deixa de ser a referência “correta”, anulando as outras possibilidades.

3.3 A transexualidade como patologia

A transexualidade é vista no mundo inteiro ao longo da história, porém o século XX proporcionou que as pessoas trans vivenciassem suas identidades de uma nova maneira. Os avanços médicos possibilitaram que elas conseguissem se assemelhar à homens e mulheres cisgêneros (DE JESUS, 2012). Estudos sobre a identidade, sua anatomia, cromossomos e hormônios iniciaram na década de 50. Para definir o sexo de indivíduos intersexo, que apresentam características sexuais de ambos os gêneros, eram utilizados marcadores biológicos, como por exemplo, o tamanho do falo, ou seja, o órgão genital, nesse caso, o pênis. Já em adultos era considerado o gênero manifestado pelos indivíduos (GOMES *et al.*, 2018).

Durante décadas, o olhar que a medicina teve sobre esses corpos sempre foi o de tentar atribuir um diagnóstico. A forma que as pessoas trans são tratadas, sempre como pessoas transtornadas, é algo que acontece em muitos países. A associação de Psiquiatria Norte-Americana possui um manual onde vários profissionais do mundo todo se baseiam, que é o Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM). Na última versão, o DSM-5, a transexualidade ainda é apontada como “disforia de gênero” (DE MELO, 2018). No Brasil, até o final da década de 90 o Conselho Federal de Medicina (CFM) proibia a realização de cirurgias de redesignação sexual em pessoas trans. Isso acontecia em contramão ao que a Classificação Internacional de Doenças (CID), manual que orienta os profissionais da saúde para lidar no tratamento de transtornos mentais, abordava na época. A nona versão da CID foi editada pela OMS (Organização Mundial da Saúde) e abordou pela primeira vez o termo “transexualismo” como transtorno de identidade de gênero, recomendando a realização de cirurgias no tratamento. Apesar de patologizar, essa inclusão possibilitou que médicos pudessem realizar procedimentos cirúrgicos sem que fosse considerado lesão corporal (DE JESUS, 2014).

Há pouco mais de uma década, na resolução CFM 1.955/2010, a transexualidade ainda era considerada como um problema psicológico relacionado com sua identidade sexual no qual o indivíduo rejeitava seu fenótipo, podendo levar a automutilação ou suicídio (BRASIL, 2010). Essa resolução distancia indivíduos trans dos demais, criando uma barreira entre eles. Porque ela deixa claro que as pessoas que se identificam com o sexo atribuído ao nascimento, cisgêneros, são considerados normais, e àqueles que manifestam algo diferente disso possuem algum problema. Esses problemas ou patologias são associados ao fato de a mulher possuir um pênis ou um homem possuir uma vagina, desse modo, o saudável e normal seria o gênero condizer com as genitálias. Os transtornos de identidade, desordens e disforias mentais, são

criados para sustentar o argumento de que essas pessoas apresentam disfunções de gênero, apontando que algo não está certo (MORERA; PADILHA, 2016; GOMES *et al.*, 2018; ROCON; RODRIGUES; DE BARROS, 2018). Classificá-las desse modo coloca a Biologia como fator determinante na definição dos gêneros, considerando somente ela e sua configuração genética ou genital ao tratá-la como transtorno (DE JESUS, 2014).

A décima primeira versão da CID, publicada em 2018 pela OMS, apresenta uma abordagem diferente sobre a transexualidade, tratando-a como “incongruência de gênero”, retirando a classificação de transtorno mental. É preciso destacar que, seguir a versão mais recente da CID não é uma obrigatoriedade para os países, fica a critério de cada um à sua implementação. Porém, essa mudança proporcionou avanços no Brasil, fazendo com que o Conselho Nacional de Justiça (CNJ), através do provimento n. 73, de 28 de junho de 2018, possibilitasse que as pessoas trans e trav pudessem alterar seus nomes em cartórios sem a necessidade de realização de redesignação sexual ou de um laudo diagnóstico. Por mais que esse tenha sido um grande avanço para essa população, a cultura em si não as desvinculou do estigma patológico. Os indivíduos que necessitam que suas identidades sejam respeitadas sofrem com a opressão e rótulos que lhes são dados por àqueles que não as entendem e/ou não buscam entender (DE MELO, 2018).

Mesmo com a flexibilidade da diretriz clínica internacional, fugindo da zona do binarismo e reconhecendo que a transexualidade não é uma patologia, a realização de intervenções cirúrgicas continua seguindo um viés psiquiatrizado ao compreender que pessoas trans possuem Disforia de Gênero. No Brasil, o Conselho Federal de Psicologia (CNP), por meio da Resolução 01/2018, apresenta uma assistência patologizada guiada pelo diagnóstico de Transtorno de Identidade Sexual. Essa assistência realiza, segundo Gomes et al. (2018, p. 2001) um “exame da identidade de gênero autoatribuída o que denota um propósito de regulação das identidades e de normalização dos corpos trans”.

Essa normalização enxerga apenas uma parcela dos indivíduos, àqueles que se encaixam nos padrões. Os valores hegemônicos revelam a deficiência desse sistema de gênero e sexualidade que foi erguido baseando-se em características biológicas por meio das relações sociais que essa genitalização proporciona. O atual contexto da sociedade brasileira confere um lugar de exclusão extrema a homens e mulheres trans, e a travestis. Onde, na maioria das vezes, suas identidades não são reconhecidas, necessitando lutar diariamente para conseguir a garantia dos seus direitos básicos, um deles, o direito à vida (BENTO, 2011; DE JESUS, 2014).

4 A EXPERIÊNCIA DE PESSOAS TRANS NA ESCOLA: resistências e violências

A presença de pessoas trans no cotidiano escolar é sinônimo de coragem, pois elas convivem com a invisibilidade todos os dias. As instituições de ensino, de modo geral, não são preparadas para trabalhar com essa população, e, na maioria dos casos, não estão abertas a isso. Principalmente para aqueles que já iniciaram o processo de transição, fazendo o uso de hormônios e/ou cirurgias, e modificando os vestuários. À medida que elas se distanciam cada vez mais dos padrões de gêneros e sexualidade, mais excluídas são (DOS SANTOS, 2015).

Desde muito cedo as crianças compreendem o que é ser uma menina ou um menino de acordo com as concessões e os impedimentos que são impostos a elas. Para as crianças trans, essas vivências são marcadas pela constante reprovação dos seus comportamentos, onde seus desejos são ignorados e sua identidade é invisibilizada no cotidiano social (BRAGA, 2012; DE JESUS, 2012; SILVA *et al.*, 2021).

A biologia dos corpos é uma peça determinante para que essas regulações aconteçam, como explica Butler (2003, p. 38):

A noção de que pode haver uma “verdade” do sexo, como Foucault a denomina ironicamente, é produzida precisamente pelas práticas reguladoras que geram identidades coerentes por via de uma matriz de normas de gênero coerentes. A heterossexualização do desejo requer e institui a produção de oposições discriminadas e assimétricas entre “feminino” e “masculino”, em que estes são compreendidos como atributos expressivos de “macho” e de “fêmea”. A matriz cultural por intermédio da qual a identidade de gênero se torna inteligível exige que certos tipos de “identidade” não possam “existir” — isto é, aquelas em que o gênero não decorre do sexo e aquelas em que as práticas do desejo não “decorrem” nem do “sexo” nem do “gênero”.

Discursos excludentes em escolas e em outras instâncias sociais, reproduzem e ensinam as maneiras corretas de agir e de se expressar em sociedade. As relações afetivas/sexuais consideradas normais são as que ocorrem entre os sexos opostos, heterossexuais. Os que sentem esse desejo, amor ou afeto por alguém do mesmo sexo, sentem também o peso do preconceito, da opressão e da condenação das instituições familiares, religiosas e educacionais. Vale ressaltar que a escola é um espaço heterogêneo, onde é possível observar a enorme pluralidade existente entre os indivíduos. A diversidade de classe social, racial, étnica, religiosa, de orientação sexual e de gênero compõem essa pluralidade. Uma única vertente não pode ser

considerada e validada num ambiente assim, mas o que se nota é a visão limitada somente a um grupo (BENTO; XAVIER; SARAT, 2020).

Os espaços educativos são permeados por normas, e neles é possível perceber que o público LGBTQIA+ não se encaixa nessa normatização. Nas escolas são estabelecidas regras aos comportamentos e gestos para torná-los aceitáveis e condizentes com os gêneros (LONGARAY; RIBEIRO, 2015). Nesse espaço, quando um menino ou uma menina diz se identificar com o gênero oposto, surgem soluções imediatas para tentar sanar esse “problema”, porque esse comportamento representa uma ameaça para todos que estão no mesmo ambiente (BENTO; XAVIER; SARAT, 2020). As existências trans e trav em espaços educacionais são indesejáveis, já que se tratam de ambientes sociais altamente regulados, por isso, a população cisgênero está em constante conflito com elas. Os esforços dessas instituições é, de modo geral, visando a segregação, e não a inclusão desse público (MORERA; PADILHA, 2016).

4.1 Faces da transfobia: o senso comum e o “senso comum pedagógico”

O cotidiano das pessoas trans/trav é regado por preconceitos e discriminações, atos transfóbicos que visam impedir que elas tenham acesso a coisas que pessoas cis conseguem com facilidade. O termo “transfobia” engloba as pessoas transgênero de forma geral, como por exemplo, as mulheres/homens trans e travestis (DE JESUS, 2012). Em casa, no trabalho, no mercado, na mídia ou na escola, a discussão sobre a transfobia está presente, e tornou-se um tema bastante debatido nos últimos anos (BARBOSA; DA SILVA, 2016).

Sabe-se que a internalização da religião cristã e os valores morais são aspectos que colaboraram e colaboram até hoje, para a perpetuação da visão limitada que a maior parte dos indivíduos possuem. O senso comum utiliza justificativas rasas para embasar aquilo que não conhece, e o desejo de entender de fato essas questões nem sempre é percebido. Os critérios para definir os conceitos do que é ser homem e ser mulher são baseados em aspectos meramente morais, religiosos e biológicos. Desse modo, o indivíduo que nasce com determinada genitália torna-se um ser imutável, já que foi “feito” por Deus daquela forma (BENTO, 2014; BARBOSA; DA SILVA, 2016).

O ambiente familiar pode ser considerado como um espaço educativo que possibilita o primeiro contato de pessoas LGBTQIA+ com o preconceito e discriminação. A socialização com diferentes pessoas nesse espaço permite a identificação de várias crenças, normas e valores

que são impostas a todos que fazem parte dele. Além disso, estes valores precisam ser reproduzidos no próprio convívio familiar e fora dele. Quando se fala em identidade de gênero e demais questões que envolvem a diversidade, a família sente a necessidade de reafirmar a única opção possível, que é a heterossexual. Para eles, essas atitudes protegerão as crianças e adolescentes de se “transformarem” ou manifestarem comportamentos inadequados. É no próprio seio familiar que os indivíduos sofrem homofobia, transfobia, e aprendem como se “salvarem” da anormalidade através da religião, por exemplo (LONGARAY; RIBEIRO, 2015; NATAL NETO; MACEDO; BICALHO, 2016).

O futuro da criança molda-se de acordo com os desejos da família, e com as imagens negativas que seus familiares criam de tudo aquilo que diz respeito a diversidade de gênero. São criados e reforçados termos homofóbicos, como “viado” e “bicha”. Mesmo sem saber do que se trata, elas não querem se tornar “algo ruim”, que desperta aversão e raiva em seus pais. Sendo assim, o caminho que devem seguir é o oposto. Quando crescem, compreendem a realidade do que é ser uma pessoa LGBTQIA+ e percebem que tudo será mais difícil se não seguirem a ordem “natural”. Fora do universo da binaridade eles poderão ter dificuldade de convivência dentro de casa e na escola, dificuldades para conseguir emprego, e até mesmo de conseguirem ser reconhecidas ao solicitarem a mudança de nome e/ou procedimentos cirúrgicos relacionadas a transição (BENTO, 2011).

Na escola, esses conhecimentos disseminados pelo senso comum também estão presentes, e a transfobia é vista através do bullying transfóbico praticado contra as pessoas trans/trav. O machismo favorece a potencialização de atos transfóbicos por parte dos meninos, que cobra deles um comportamento mais bruto e menos tolerante. A aversão a meninas trans e a travestis é mais perceptível, e no contexto escolar os meninos utilizam todos os artifícios possíveis para se manterem distantes, seja durante os intervalos das aulas ou até mesmo em atividades escolares. Retirando assim, o direito de conviverem e se expressarem socialmente com os demais (CASSAL; GARCIA; BICALHO, 2011; BENTO; XAVIER; SARAT, 2020).

Abramovay, Castro e Waiselfisz (2015) aplicaram uma pesquisa que identificou as pessoas que os alunos não queriam ter como colega de classe. A pesquisa foi realizada no Ensino de Jovens e Adultos (EJA), Ensino Médio (EM) e no Programa Projovem (PJU), que visa reinserir alunos que foram excluídos do processo educacional e possibilitar que eles se formem.

A Tabela 1 indica que cerca de 19,3% do público participante disse não querer ter homossexuais, transgêneros, transexuais e travestis como colegas.

ASPECTO	EJA	EM	PJU	Total
Bagunceiros	55,1%	35,7%	58,7%	41,4%
"Puxa-saco" dos professores	23,6%	29,5%	23,5%	27,8%
Travestis	4,3%	8,3%	3,7%	7,1%
Egressos de Unidades Prisionais	4,0%	6,2%	1,9%	5,5%
Homossexuais	3,4%	6,1%	2,7%	5,3%
Transexuais	2,6%	5,2%	1,8%	4,4%
"Nerds"	3,3%	3,6%	2,2%	3,5%
Transgêneros	1,2%	3,0%	0,7%	2,5%
Pessoas de outros estados ou região	1,2%	0,7%	1,8%	0,9%
Pobres	0,4%	0,8%	1,6%	0,7%
Pessoas com deficiência	0,6%	0,6%	0,7%	0,6%
Negros	0,2%	0,3%	0,8%	0,3%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabela 1: Indicação das pessoas indesejáveis como colega de classe, segundo modalidade de ensino dos alunos.
Fonte: ABRAMOVAY; CASTRO; WAISELFISZ (2015, p. 94)

Nota-se na Tabela 1, que as pessoas que os alunos menos queriam contato eram: bagunceiros, "puxa-saco" dos professores e travestis. Observou-se que, no EM a repulsa desses alunos pelas pessoas trans, trav e homossexuais é maior do que nas outras duas modalidades de ensino. Na Tabela 2, pode-se observar como esse preconceito ocorre em níveis diferentes quando se parte dos meninos ou das meninas.

Pessoa que não se queria ter como colega de classe	Fem.	Masc.	Total
Bagunceiros	48,6%	33,0%	41,4%
"Puxa-saco" dos professores	31,7%	24,3%	27,9%
Travestis	3,3%	11,2%	7,1%
Egressos de Unidades Prisionais	6,7%	4,4%	5,6%
Homossexuais	2,0%	8,8%	5,3%
Transexuais	1,8%	7,2%	4,4%
"Nerds"	2,8%	4,2%	3,5%
Transgêneros	1,0%	4,1%	2,5%
Pessoas de outros estados ou região	0,9%	0,8%	0,9%
Pobres	0,5%	1,0%	0,7%
Pessoas com deficiência	0,7%	0,5%	0,6%
Negros	0,2%	0,4%	0,3%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

Tabela 2. Indicação das pessoas que não se queria ter como colega de classe, segundo modalidade de ensino e sexo dos alunos (%)

Fonte: ABRAMOVAY; CASTRO; WAISELFISZ (2015, p.95)

O tratamento é diferenciado quando se distingue os alunos por sexo. Como Bento, Xavier e Sarat (2020) e Cassal, Garcia e Bicalho (2011) apontaram, os meninos são menos tolerantes à diversidade de identidades sexuais que fogem da heteronormatividade. Percebe-se que 31,3% dos meninos não desejam ter homossexuais, trans e travestis como colegas. Enquanto para as meninas, apenas 8% não os desejam como colegas. Dentre as pessoas que as meninas se mostram menos receptivas, a identidade de gênero não figura em nenhuma delas,

sendo os alunos bagunceiros, “puxa-saco” de professores e os egressos de unidades prisionais, os mais citados (ABRAMOVAY; CASTRO; WAISELFISZ, 2015).

As manifestações individuais das identidades trans e trav são lidas como comportamentos homossexuais ao identificarem um “jeito gay” em alguns alunos. Os membros que compõem a gestão escolar e demais alunos tentam barrar essas manifestações ignorando suas necessidades e/ou colaborando para que atos transfóbicos continuem acontecendo como forma de fazer essas pessoas deixarem de ser o que são. Até mesmo as relações de amizade entre meninos cis, homossexuais, meninas trans e travestis são rejeitadas por serem consideradas inapropriadas (BUSSINGER; MENANDRO, 2021).

A censura de corpos trans no ambiente escolar sempre carrega um viés biológico e também religioso, como por exemplo, quando afirmam que uma travesti ou uma mulher trans é um homem, ou que um homem trans é uma mulher. Ou seja, elas estão fadadas ao que a sua configuração genética, o destino, Deus e/ou as demais crenças morais e religiosas definiram. Essas questões revelam o poder que as normas binárias aliadas a hegemonia heterossexual e as questões culturais têm sobre o corpo do outro (DIAS; DE SOUZA, 2019). De acordo com Da Silva Junior e Caetano (2017) toda a construção que envolve corpos sexuados foi instaurada com a ajuda da escola. Ao impor um gênero a determinada pessoa, ela perde até mesmo o direito de reivindicar sua própria identidade, em outras palavras, nem ela tem controle sobre seu próprio corpo, gênero ou sexualidade.

As violências transfóbicas no âmbito escolar nem sempre são vistas como um problema que a instituição deve intervir. Esses acontecimentos são considerados raros, e quando acontecem a vítima é posta como culpada por ser diferente dos demais. A dificuldade de se debater sobre o tema nesses espaços é resolvida através da omissão da gestão e do corpo docente, fazendo com que travestis e transexuais abandonem a escola. Esse processo não pode ser considerado como evasão, mas sim como expulsão, uma vez que esses corpos são diariamente violentados e obrigados a abandonarem esse espaço que é configurado para rejeitá-los (FRANCO; CICILLINI, 2015; NATAL NETO; MACEDO; BICALHO, 2016; FRANCO; ROCON; RODRIGUES; DE BARROS, 2018; DE LACERDA; ALMEIDA, 2021).

Os dispositivos que afastam essas identidades do cotidiano escolar são vistos como diferentes formas de manifestar a violência, iniciando por agressões consideradas pequenas, como a verbal, podendo atingir a violência física (DE MELO, 2018). Parente, Moreira e Albuquerque (2018, p. 446) definem a violência como

(...) o uso intencional de força física ou poder, na forma de ameaça realizada contra si mesmo ou contra outra pessoa, grupo e comunidade, e que resulta na possibilidade de ocasionar ferimentos, morte, consequências psicológicas negativas, mau desenvolvimento ou privação social.

Os atos violentos não cessam quando atingem fisicamente as pessoas trans, é um ciclo que se estende por toda a instituição. A violência também ocorre através da omissão perante os casos de transfobia e dos comentários odiosos propagados pela comunidade escolar. Os rituais escolares, aqueles onde o preconceito e a discriminação têm passe livre, são vistos dentro das salas de aula quando os docentes se negam a utilizar os nomes sociais, ou no próprio espaço físico que divide os banheiros de acordo com as genitálias, e tem seu acesso negado àqueles que auto se identificam com o gênero masculino ou feminino, mas que não estão dentro do padrão binário, que são as pessoas trans (FOUCAULT, 2017; ROCON; RODRIGUES; DE BARROS, 2018).

O conjunto de fatores que promovem a exclusão de pessoas trans/trav é visto em espaços educativos, porém ele transcende e também as excluem culturalmente. Os mecanismos excludentes não são exclusivos de determinada parte da sociedade, estão presentes em diferentes níveis. A exclusão é tão naturalizada pela hegemonia de um determinado grupo que ela tende a ser relativizada. Com isso, o poder de segregação entre os grupos torna-se mais potente, fazendo com que as pessoas que compõem o grupo dominante não se sensibilizem-se com os grupos que são violentados diariamente (MORERA; PADILHA, 2016).

A escola é um meio de validar e normalizar as sexualidades, e isso acontece graças a cultura heteronormativa. Nela, a população trans é vista como uma forma errada de ser, pois existe uma “desconformidade” entre o corpo que se apresenta e a genitália. Mesmo sem enxergar o que cada um carrega em seus corpos, seja um pênis ou uma vagina, os estereótipos sociais fornecem formas de identificação. A conformidade vai além da genitália, mesmo realizando a cirurgia de redesignação sexual a pessoa não estará livre das imposições de gênero, da violência e dos diagnósticos patologizantes (DOS SANTOS, 2015; RONDINI; TEIXEIRA FILHO; TOLEDO, 2017).

4.2 O ensino binário de gênero e suas problemáticas

A escola e o ensino sempre colocam em questão o que é ser uma mulher ou um homem de verdade. Para a instituição, os homens (XY-sem útero) e as mulheres (XX-com útero)

correspondem a única verdade possível. Assim, o oposto disso, homens (XX-com útero) e mulheres (XY-sem útero) desestabilizam essas concepções. É dessa forma que o ambiente escolar consegue produzir comportamentos que excluem e marginalizam corpos que não correspondem às imposições hegemônicas (DOS SANTOS, 2015; SILVA *et al.*, 2021). Dessa maneira, o espaço escolar não procura ensinar para crianças e adolescentes sobre a existência de identidades que não se encaixam nas normas padrões, e nem que elas precisam ser aceitas. Sendo assim, o que ocorre é o contrário: a rejeição (BENTO; XAVIER; SARAT, 2020).

A discussão sobre gênero e diversidade na escola ainda é muito limitada, ficando sob o controle da matriz binária que é considerada a correta pela maior parte da sociedade. O ensino é pautado nesse único viés, e as demais representações não são abordadas, seja por estarem sob a responsabilidade de professores que omitem ou os apresentam muito superficialmente, ou por não fazerem parte do currículo escolar. Em algumas instituições, mesmo que os docentes queiram expandir os conhecimentos e a mente dos alunos sobre o tema, as limitações que o ambiente escolar coloca sobre esse assunto impedem que o debate aconteça. A instituição segue as normas da heteronormatividade, então, traçar um caminho diferente desse é considerado inapropriado (MELO; PONTES; SOUSA, 2018).

O ambiente escolar apresenta muita dificuldade em abraçar temas transversais como este, porque não existe preparação para lidar com a pluralidade de gênero e com as diferenças que surgem no campo da diversidade. Na escola, todas as construções que visam blindar os gêneros de “alterações” são seguidas, já que ela ainda é considerada como um meio de perpetuar as normas da heterossexualidade. Através do “heteroterrorismo”, práticas de cunho preconceituoso, os corpos dissidentes são afastados dela (BENTO, 2011). As práticas de controle estendem-se aos comportamentos, vestuários e brincadeiras, que se dividem em femininas e masculinas. Os que escapam delas são punidos com a exclusão, como ocorre com as pessoas trans e homossexuais (NATAL NETO; MACEDO; BICALHO, 2016).

Rocon, Rodrigues e De Barros (2018) destacam que o espaço físico e toda a sua arquitetura é planejada para comportar os alunos de acordo com os gêneros, principalmente os banheiros. Além disso, em várias instituições é possível observar a presença de crucifixos, livros sagrados, esculturas, quadros, ou seja, características de determinado grupo hegemônico que indicam os caminhos “corretos” a serem seguidos. No caso da religião cristã, sabe-se que ela possui grande influência na internalização do binarismo, e dentro da escola várias estratégias são adotadas para que nada escape dessas normas. Assim, as ferramentas pedagógicas são utilizadas com base na lógica binária, diferindo as brincadeiras, atividades físicas e artísticas, uniformes, entre outras coisas. As habilidades também são treinadas de acordo com essa lógica,

dividindo objetivos específicos para o público masculino com pênis e feminino com vagina. Até mesmo o ensino é binário, pautado em gêneros, seguindo conteúdos que reiteram aspectos masculinos e femininos (BENTO, 2014; ROCON; RODRIGUES; DE BARROS, 2018).

A construção de um ensino resistente às mudanças começa pelo currículo, que serve como uma ferramenta de poder e controle sobre as pessoas que estão nesse espaço. Ele, junto a escola criam validações de corpos, gêneros e sexualidades através de um dispositivo que promove uma “sexualidade educada”. Nesse cenário, os corpos dissidentes alteram o que é preconizado no currículo e não são considerados como parte dele. Alguns deles tentam se encaixar reproduzindo o que está sendo imposto, porém não é algo que surte efeito por muito tempo. Mesmo que alguém utilize vestuários considerados exclusivos de um gênero e apresente comportamentos considerados femininos ou masculinos, os indivíduos daquele espaço não deixarão de enxergá-lo como um ser “esquisito”, porque ainda existe uma discordância entre a aparência e a forma como ele se expressa (GONZALEZ; BICALHO, 2011; BRAGA, 2012; CASSAL; SANTOS; MARTINS, 2021).

Quando o tema “transexualidade” é trazido pra o universo de uma disciplina, a falta de preparo da comunidade escolar em lidar com ele fica mais claro. O ensino de Ciências e Biologia sempre foi, e ainda é pautado no binarismo sexual (homem/mulher), anulando todas as outras manifestações sexuais e de gênero existentes. Um dos motivos para que isso aconteça está relacionado ao fato de utilizarem o discurso científico para determinar quais são as características fisiológicas e anatômicas que devem estar presentes em corpos masculinos e femininos. Os corpos que fogem às normas binárias são tratados como confusos ou incorretos, demonstrando sempre que há um problema com eles que impede a sua normalidade (BENTO, 2014; RIBEIRO; THIENGO, 2021). Através dos conteúdos da disciplina é possível legitimar e construir saberes. Santos e Martins (2021, p. 4159) reforçam que essa prática produz “(...) corpos, gênero e sexualidade em meio àquilo que é possível e legitimado em determinado contexto social, político, econômico e cultura, dando formas, fôrmas e (in)visibilidades aos seus modos de existir, sentir, falar, vivenciar, experimentar”.

Segundo Ribeiro e Thiengo (2021) o ensino é voltado para o que o currículo orienta, dessa forma, os professores focam nas características biologizantes e em corpos sexuados feminino x masculino, aprovando ou reprovando identidades de acordo com a matriz sexual binária. Em relação ao ensino de Ciências, a escola e os docentes devem proporcionar novas visões de currículos e práticas pedagógicas que possibilitem o estudo do corpo humano, para que assim a pluralidade dos corpos faça parte das discussões que envolvam gênero e sexualidade, promovendo uma aprendizagem significativa. Novas abordagens precisam ser

feitas no processo ensino/aprendizagem ao falar sobre o corpo humano, inserindo problematizações a respeito das imposições biológicas da sociedade, discutindo gênero e sexualidade e saindo do campo que visa somente a genética para determinar as feminilidades e masculinidades. A inclusão da discussão de outras formas de expressão de gênero e sexualidade além da binaridade colabora para que as pessoas trans atuem como participantes ativos e conscientes dos seus direitos.

Os autores ainda trazem aspectos que são paralelos ao currículo formal, mas que favorecem nesse processo, são eles:

(...) o respeito às diversidades, o exercício da tolerância, a efetiva prática de inclusão social para além da inclusão escolar, a colaboração e o entendimento de que o reducionismo biológico masculino x feminino não é o suficiente pra descrever as práticas sociais as quais os corpos humanos estão envolvidos, relativizando as formas de ser e de estar em sociedade (p. 4548).

Aquele que deveria ser um local de acolhimento é, na maioria das vezes, um lugar de exclusão. Não apenas por parte dos estudantes, mas também em relação aos professores e gestores. Observa-se que esses não se preparam para incluir conteúdos que debatam sexualidades e gêneros, excluindo-os da sala de aula, já que em muitas vezes os professores preferem ignorar a temática por não saberem como abordá-la. Além disso, o ambiente é propício para que ocorra o bullying ou atos violentos que ameaçam a integridade física dos sujeitos, o que influencia no rendimento e na evasão/expulsão escolar (CAVALCANTE; SILVA; PINHEIRO, 2018).

4.3 A utilização do nome social e dos banheiros

O acolhimento desses alunos nas escolas é algo raro de se notar, ela não se prepara para esse processo, mas sim para conter todas as manifestações desviantes. O esforço feito é sempre aquele que vai contra o princípio de respeito às diferenças. Uma forma simples de notar essas tentativas de silenciamento é a negativa recebida ao solicitar o uso do nome social, onde o indivíduo manifesta que apresenta um nome diferente do que está no registro. O nome social refere-se àquele que foi escolhido pelo próprio sujeito, onde fica aparente que existe uma discordância entre o seu nome civil e a sua identidade de gênero (DOS SANTOS, 2015).

Desde 2008 existem inúmeras legislações que vão do âmbito municipal ao federal, que discutem o uso do nome social de travestis e transexuais na Educação Básica e no Ensino

Superior. Poder se perceber como um indivíduo na sociedade é um direito básico de todos, e essa é a função do nome. Ele revela e apresenta ao mundo cada pessoa, seja no âmbito social, sexual, profissional, afetivo, familiar ou educacional (ALVES; MOREIRA, 2015). A homologação da Portaria MEC N° 33, de 17 de janeiro de 2018, através do parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE), autorizou o uso do nome social a travestis e transexuais em instituições de Educação Básica do país para alunos maiores de 18 anos. Os alunos que não atingiram a maioria precisam da autorização dos pais ou responsáveis para que o nome seja incorporado no ato da matrícula ou em qualquer outro momento (BRASIL, 2018). Na prática, infelizmente, muitas vezes as instituições não acatam esse direito ao uso do nome social no espaço escolar (ROCON, RIBEIRO; DE BARROS, 2018; DOS SANTOS, 2015).

Segundo De Lacerda e Almeida (2021), mesmo com a existência de uma regulamentação que beneficie a população trans e trav, ela não resulta em mudanças efetivas na realidade dessas pessoas, ou seja, as discriminações, humilhações e constrangimentos ainda continuam acontecendo. Principalmente a recusa pelo reconhecimento do nome social, que deixa o indivíduo em uma situação vexatória perante os demais que estão no ambiente. Cabe ressaltar que o nome social não substitui o nome de registro nos documentos do indivíduo. Geralmente, quando se utiliza o nome social o nome civil vem acompanhado, como no caso dos registros escolares, assim, para que seja possível utilizar somente o nome ao qual a pessoa se reconhece, é necessário fazer a retificação do nome em seus documentos. Nesse caso, o nome social serve como uma forma de evitar constrangimentos caso a pessoa não tenha realizado a retificação. A alteração do nome e gênero nos documentos em cartórios e sem autorização judicial é permitida desde maio de 2018, quando o Supremo Tribunal Federal (STF) reconheceu que não é necessário a pessoa passar pela cirurgia de redesignação ou apresentar laudo médico ou psicológico para que essas informações sejam retificadas.

Alves e Moreira (2015, p. 61) salientam sobre a importância do reconhecimento desses corpos por parte de instrumentos legais

A obrigatoriedade legalizada da inclusão do nome social de travestis e transexuais em documentos de identificação de instituições públicas nos campos da educação, saúde e administração direta possibilita o acolhimento de subjetividades que colocam em xeque o sistema normativo sexo/gênero.

Essas conquistas aconteceram de forma tardia, mas mesmo assim são avanços importantes que visam a garantia de direitos da população trans, para que ela seja incluída na sociedade e tenha direitos básicos respeitados. Por muito tempo a visão patológica que a

sociedade e a ciência possuíam sobre essas pessoas impediam que avanços desse nível acontecessem, mesmo que a Constituição Federal (1988) já trouxesse princípios fundamentais que estabelecem a preservação da dignidade humana a todos, devendo tratá-las sem distinções (DE LACERDA; ALMEIDA, 2021).

É recorrente os relatos de estudantes trans e trav sobre o não reconhecimento do nome por parte da gestão escolar e docentes. Muitas travestis dizem sofrer com a resistência do ambiente escolar em acatar o nome social, sendo chamadas pelo nome de batismo que é masculino, e esse ato é uma forma de reafirmar que elas são lidas como homens. Mesmo com as reivindicações, as interpretações biológicas ainda prevalecem. Quando isso ocorre, elas são impedidas de acessar um direito civil básico, que as proíbem de se expressarem da forma que se identificam. Essas ações são sempre visando a exclusão e expulsão desses corpos da escola (ALVES; MOREIRA, 2015; DIAS; DE SOUZA, 2019; DE LACERDA; LIMA, 2020; ALMEIDA, 2021).

O sexo perde o poder de definir o gênero das pessoas no momento em que o próprio indivíduo escolhe seu nome e a forma como se apresentará em sociedade. A partir do momento em que o aluno é nomeado de alguma forma, esse nome pode evidenciar atitudes a sua volta que possibilite que ele seja visto e ouvido, ou silenciado, tendo sua existência negada. No ambiente escolar faz-se necessária a inclusão do nome social desses indivíduos em todos os documentos utilizados, como atividades, provas, relatórios, e, principalmente, diários, que é onde o professor geralmente identifica o aluno e os apresenta aos demais do ambiente. Muitos relatam o constrangimento de solicitar o nome social, mas no momento da chamada alguns docentes se recusarem a chamá-los por ele. Por isso, é de extrema importância também a inclusão no convívio social, pois o nome revela outros questionamentos e demandas, como o uso do banheiro (ALVES; MOREIRA, 2015; ROCON; RIBEIRO; DE BARROS, 2018).

Mudanças no nome ou no corpo sempre levantam debates acerca dos direitos que essas pessoas terão, como o uso do banheiro feminino ou masculino nas escolas. O senso comum considera mulher transexual àquela que se submeteu à uma cirurgia, e assim adquire o direito de frequentar o banheiro feminino já que não tem mais o pênis. Assim, a sociedade enxerga um banheiro para meninas-vagina e outro para meninos-pênis, e quando os indivíduos não se encaixam nessa classificação esses espaços não permitem a entrada de alguém que se identifique com um gênero ou outro, sendo o pênis ou a vagina os fatores determinantes. Apesar de ser um local destinado para fazer as necessidades fisiológicas, ele é alvo de um grande debate sobre qual o banheiro que uma pessoa trans/trav deve utilizar. Ele é mais uma ferramenta no processo de exclusão quando é negado ao indivíduo o direito de utilizá-lo sob a justificativa de

que ele não se encaixa naquele espaço, utilizado a biologia das genitálias para determinar isso. No momento em que um estudante trans/trav necessita utilizar um banheiro, geralmente são oferecidos os banheiros dos funcionários, direção ou dos professores. Até mesmo sugestões absurdas como “deixar para fazer xixi em casa” ou estabelecer um horário específico para que elas possam ir ao banheiro são dadas (CRUZ, 2011; ROCON; RIBEIRO; DE BARROS, 2018).

A utilização dos banheiros é mais uma barreira que a sociedade impõe, uma forma de correção para enquadrá-los ao padrão, anulando as manifestações de diversidade. Levanta-se um debate sobre a criação de um terceiro banheiro, que seria uma maneira de modificar a arquitetura sem alterar as normas classificatórias de gênero. Esse seria um local onde a “anormalidade” seria normalizada. É mais uma estratégia de exclusão desses alunos do convívio com os demais, e não de inclusão (ALVES; MOREIRA, 2015). Cruz (2011) é enfático ao falar sobre a problematização dos banheiros, que são destinados principalmente às necessidades fisiológicas, necessidades estas que também são biológicas, e nesse local onde a biologia é tão importante para a maioria, essas pessoas não encontram respaldo para realizá-las sem interferências.

De Oliveira Junior e Maio (2016) e Lima (2020) defendem a ideia de que o banheiro vai além de um local destinado a realização das necessidades fisiológicas. Nesse ambiente são construídas as identidades dos indivíduos, onde observa-se as diferenças entre os sujeitos. Para os corpos dissidentes é um local onde lidam com a aversão, agressões, passam por constrangimentos e sofrem com a segregação no momento em que são alocados em outros espaços. As justificativas para que essa população não acesse os banheiros de acordo com a identidade de gênero são sustentadas, principalmente, pelo “perigo” que as mulheres correm ao dividirem o banheiro com uma mulher trans/trav. De Lacerda e Almeida (2021, p. 242) descrevem como isso acontece na prática ao apontar como um dos campus da Universidade do Tocantins (UFT) lidou com a situação, e como a esfera pública reagiu:

Com o número expressivo de divergências e polêmicas visibilizadas tanto em relatos de pessoas que se sentiam incomodadas pelo uso comum dos banheiros quanto pelos/as estudantes que evidenciavam a discriminação aos sujeitos LGBTI+, o diretor de um dos *campi* da UFT protagonizou a formalização do uso do banheiro unissex, solicitando a realização de debates com o objetivo de melhorar o acesso e prevenir situações “desagradáveis” para ambas as partes envolvidas. A ratificação da medida foi alvo de reações contrárias dos vereadores do município em questão, que repudiaram a instalação dos banheiros sob o argumento falacioso de que poderia ocorrer um maior número de estupros e assédios.

No momento em que as pessoas trans/trav começam a acessar esses banheiros, esse perigo é exposto em argumentações baseadas numa transfobia institucional, utilizando o

preconceito como justificativa. Além do cissexismo, que não reconhece a existência de pessoas trans em sociedade. Com isso, gera-se um debate que coloca de um lado os apoiadores dos banheiros sem gênero ou o acesso a eles de acordo com a identidade de gênero do indivíduo, e do outro os que reprovam estes por contrariarem regras morais, religiosas e biologicamente inquestionáveis, amparadas pelo determinismo genético. Pensar em banheiros universais na Educação Básica ainda é algo difícil de se imaginar, já que as normas binárias são muito fortes nas escolas e fora delas (ROCON; RIBEIRO; DE BARROS, 2018; DE LACERDA; ALMEIDA, 2021). Através da Resolução nº 12, de janeiro de 2015, do Conselho Nacional de Combate à discriminação e Promoção dos Direitos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (CNCD/LGBT) é assegurado o direito à utilização dos banheiros de acordo com a identidade de gênero, como aponta o artigo sexto: “Deve ser garantido o uso dos banheiros, vestiários e demais espaços segregados por gênero, quando houver, de acordo com a identidade de gênero de cada sujeito” (BRASIL, 2015).

Impedir o uso dos banheiros para as pessoas trans é reflexo do poder da sociedade e suas concepções do que é certo e natural sobre os demais corpos. Essa intolerância causa vários problemas no processo de escolarização, como a expulsão desse ambiente (LIMA, 2020). Essas problemáticas não são discutidas no próprio espaço escolar, nem com os familiares para propor soluções que favoreçam o cotidiano dos estudantes trans. De acordo com Cruz (2011), esse tema é ainda mais complicado de ser discutido com a família, seja a família dos indivíduos afetados pela transfobia, ou pelas famílias dos demais alunos que não concordam com a presença de pessoas trans e trav em banheiros comuns ou no ambiente escolar.

Percebe-se que a escola continua acatando as decisões do grupo hegemônico, sendo extremamente hostil e violento com os demais. Seja se isentando das responsabilidades ou se omitindo diante das necessidades dos educandos ao recusar-se a aceitar chamá-los pelo nome social ou impedi-los de acessar o banheiro que se sentem mais confortáveis (NATAL NETO; MACEDO; BICALHO, 2016). Dessa forma, faz-se necessária a mobilização da escola para tornar sua arquitetura acolhedora a todos, superando práticas discriminatórias e preconceituosas direcionadas contra alunos trans/trav. A discussão sobre essas problemáticas e a ação efetiva para modificar essa realidade são pontos fundamentais para a mudança acontecer (DE OLIVEIRA JUNIOR; MAIO, 2016). Assim como os demais cidadãos, as pessoas trans precisam vivenciar as experiências que as possibilitem exteriorizar aquilo que são por dentro. Isso se dá quando enxergam suas necessidades como seres humanos, respeitando seus nomes, e não colocando restrições ao uso dos banheiros, entre outros fatores (DE JESUS, 2012).

5 ENSINO EXCLUDENTE: as consequências que atravessam os muros da escola

5.1 Escolaridade e mercado de trabalho

O percurso escolar de pessoas trans/trav é bem conturbado, sendo necessário lidar com situações que visam a todo momento o seu afastamento desse espaço. Os atos transfóbicos impactam diretamente no rendimento e aprendizagem desses alunos, além disso, a expulsão provocada pelas violências sofridas é um outro fator que prejudica a formação destes. Bento (2011) e Silva (2021) ressaltam a importância de diferenciar a “evasão” da “expulsão”, pois a saída desses indivíduos do ambiente escolar não é uma escolha, pelo contrário, eles suportam o insuportável para que a educação possa modificar seu caminho futuramente.

Uma das fases mais complicadas para elas é o ensino médio, muitas relatam a dificuldade de resistir aos ataques físicos e verbais. Há relatos de travestis que abandonaram a escola após serem atacadas a pedradas e a instituição se omitir sobre a situação. Isso só confirma o fato de que a escola não oferece suporte para esse público. O ambiente inóspito em que vivem e estudam também reflete diretamente no seu aprendizado, já que precisam lidar com a rejeição das pessoas ao mesmo tempo em que se reconhecem e constroem suas identidades (FRANCO; CICILLINI, 2015; SILVA, 2021).

A permanência das pessoas trans/trav na escola tem relação com a forma que as famílias lidam com elas. Muitas delas são obrigadas pela família a continuarem na escola mesmo sofrendo violência diariamente, porém, não encontram uma realidade diferente dessa dentro de casa. Quando podem, abandonam a escola para seguir sua vida longe dali o que representa também viver longe da família. Em outro cenário, mulheres trans que possuem a aceitação da família e o suporte para lidar com os desafios que a sociedade impõe a elas, apresentam um grau de escolaridade maior do que aquelas que sofrem com a rejeição dos familiares (DE SOUZA; BERNARDO, 2014).

Dados da Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA) revelaram que em 2017, 57% da população trans e trav não conseguiu concluir o ensino fundamental. Quando se fala em educação superior a realidade é pior ainda, sendo que no mesmo ano apenas 0,02%

conseguiu iniciar um curso de graduação. Para poder ter acesso à educação alguns abrem mão da sua identidade, já que enxergam que os estudos e sua verdadeira identidade não podem coexistir (ANTRA, 2021). De Souza e Bernardo (2014) exemplificam isso através da história de vida de Rosa, uma mulher trans que abandonou os estudos, e somente 28 anos após realizar o processo de transição, incluindo a retificação do nome nos documentos e a cirurgia de redesignação sexual, voltou a estudar. Ela enxergou que essa era uma maneira de não ter sua identidade questionada nesse espaço.

A expulsão dessas pessoas do contexto educacional impede que transformações efetivas sejam realizadas futuramente. O acesso ao ensino superior só é possível se as demais etapas que antecedem a graduação forem concluídas, e para isso é necessário um ensino que respeite a existência dos corpos dissidentes. O número de pessoas trans/trav que ingressam na educação superior é muito baixo, como os dados da ANTRA apontaram. As barreiras impostas para essa população acessar e concluírem os estudos, seja no ensino fundamental, médio ou superior produzem obstáculos ainda maiores para que possam adentrar no mercado de trabalho, onde a escolaridade é de extrema importância. (NOLASCO; DE ANDRADE LOPES; DE OLIVEIRA ARRUDA, 2020; DE LACERDA; ALMEIDA, 2021).

Com a saída prematura dessas pessoas do âmbito escolar, o que sobra, na maioria das vezes, é a informalidade no mercado de trabalho (FRANCO; CICILLINI, 2015; SILVA, 2021). Elas sofrem com o preconceito que acontece primeiramente pela sua identidade considerada anormal, e depois por estarem nas margens da sociedade, em empregos condenáveis, como a prostituição (DE SOUZA; BERNARDO, 2014). A prostituição é vista por alguns como um meio de obter-se retorno financeiro mais facilmente, mas é um universo cercado por inúmeras violências. Nolasco, Lopes e Arruda (2020, p. 215) deixam claro que essas pessoas estão em constante perigo ao evidenciarem que:

(...) a prostituição de rua, pelas travestis, é uma atividade cercada de muita violência e opressão: além de elas terem que se submeter às regras do cafetão ou cafetina para “bater ponto” em determinados espaços territorializados pela prostituição, não são incomuns os casos de agressões físicas, uso de drogas, além da pressão para que a atividade sexual, tonada “mercadoria” no âmbito da prostituição, ocorra de determinadas formas (sem o uso de preservativos, por exemplo).

Para Dias e De Souza (2019) a prostituição não é um destino para esses corpos, ou seja, a única opção, porém, elas podem escolhê-la como profissão se assim desejarem. Ainda existe um estigma negativo a respeito da prostituição, mas ela também pode ser vista como uma profissão que promove o prazer e o desejo. O lugar que ela ocupa, as margens, colabora para

que olhares tortos sejam disparados, mas ela acontece em diferentes espaços. Inclusive, quem a pratica pode receber outras nomeações, como acompanhante de luxo, que é uma forma de retirar os estigmas sociais indesejáveis. Essa higienização do termo proporciona também que elas sejam vistas como pertencentes a uma classe social mais elevada em comparação a quem é conhecida como prostituta.

Marinho e De Almeida (2019) reforçam que a visão da sociedade sobre essas pessoas afeta seu destino no mercado de trabalho. Elas não são respeitadas do mesmo modo como as que se encaixam na binaridade são. Dessa forma, esses corpos são inseridos no mundo do trabalho em situações desiguais de direitos. Além da prostituição, o setor que elas mais ocupam é o de serviços, como beleza, alimentos e telemarketing. Este é visto como um local onde podem desenvolver atividades individuais, sem o contato com muitas pessoas, o que evitaria a interação em grupo e conseqüentemente algum tipo de violência. Vale destacar que, muitos desses setores possuem uma estrutura precário de trabalho com longas jornadas, alta demanda de esforço físico e/ou mental, mas ao mesmo tempo atraente para um público específico por não exigir nível de escolaridade alto ou experiência. Além disso, é um trabalho formal com uma fonte de renda segura, o que garante certa estabilidade.

Expressar uma identidade de gênero que foge da binaridade já é por si só um empecilho para conseguir um trabalho formal. A sociedade possui suas normas que classificam as pessoas e define os locais que podem ocupar, e mesmo que uma travesti ou uma pessoa trans seja qualificada e possua alta escolaridade na área que objetiva ocupar, o que se levará em conta será a sua identidade. Sendo assim, sem educação, sem o apoio da família e sem uma fonte de renda digna, o que resta a elas são as opções consideradas condenáveis pela sociedade para poderem sobreviver, como as drogas e a prostituição (DE JESUS, 2012; NATAL NETO; MACEDO; BICALHO, 2016; BENTO; XAVIER; SARAT, 2020). O fato de abandonarem os estudos precocemente reflete na dificuldade em adentrarem no mercado formal de trabalho. Porém, a falta de preparo profissional e a baixa escolaridade também podem ser utilizadas como justificativas para encobrir os preconceitos contra essas pessoas no momento da contratação. É uma forma de ocultar que a empresa não aceita corpos que não condizem com as normas de gênero (DE SOUZA; BERNARDO, 2014; DE OLIVEIRA; PORTO, 2016).

5.2 A expectativa de vida da população trans

As pessoas trans e as travestis lutam pela sobrevivência todos os dias, já que a violência contra esses corpos é constante. O preconceito e o ódio que as pessoas que as violentam sentem partem de uma negação dos comportamentos, que são considerados incorretos. Ao causarem uma “bagunça” nos marcadores de sexo e gênero, essas pessoas viram alvo de violências, sendo vítimas de facadas, apedrejamento, alvejamento, entre outras formas de violência que podem culminar em morte (DE JESUS, 2012; NOLASCO; LOPES; ARRUDA, 2020).

Benevides e Nogueira (2021) discorrem sobre a luta que os movimentos sociais e a sociedade enfrentaram nos últimos anos para que a homofobia e a transfobia fossem criminalizadas. Isso se concretizou em maio de 2019 quando o Supremo Tribunal Federal (STF) as criminalizou. Por mais que signifique um avanço, poucas cidades brasileiras apresentam delegacias específicas para realizar o atendimento às vítimas, e a dificuldade em denunciar esses crimes nestes locais também é um problema, uma vez que, culturalmente, o sistema de justiça é LGBTfóbico.

A morte de pessoas trans é um fato corriqueiro no cenário social brasileiro, atingindo crianças, jovens e adultos. Um exemplo disso ocorreu na cidade de São Paulo, quando a vida da jovem Lorena Vicente, de 23 anos, foi interrompida em 2019 após ser agredida. O principal suspeito de assassiná-la é um membro da própria família. A transfobia, em alguns casos, atinge àqueles que estão ao redor da vítima. Ela não é a primeira da família a ter um fim trágico, seu irmão também foi morto dois anos antes, após defendê-la de ataques transfóbicos. Segundo relatos, Lorena era estudante do ensino médio na modalidade (EJA) e sonhava em ser médica. Pode-se pressupor que um dos fatores que levaram Lorena ainda estar no ensino médio aos 23 anos está associado ao próprio ambiente escolar, que exclui e marginaliza esses corpos, dificultando a conclusão dos estudos. Após sua morte sofreu mais uma violência ao não ter seu nome social respeitado no Boletim de Ocorrência, mesmo sendo lei no estado de São Paulo. Além disso, a polícia não revelou se o caso seria investigado como transfobia (GONZALEZ, 2021).

Uma outra adolescente, de 13 anos, chamada Keron Ravach, morava no Ceará e estava iniciando o processo de transição de gênero quando foi morta em janeiro de 2021. A menina foi assassinada a pauladas e socos após cobrar uma dívida relacionada a um programa sexual que havia realizado. As autoridades descartaram a hipótese de que a morte da jovem tenha relação com sua identidade de gênero (VEJA SÃO PAULO, 2021). A violência contra corpos

trans está presente em todo lugar, das metrópoles às cidades menores. Muitas vezes essa violência acaba sendo escondida e minimizada, um exemplo disso é a forma que as autoridades conduzem as investigações desses casos, onde, em grande parte deles, a transfobia não entra como possível causa da morte.

Não bastasse serem mortas por se expressarem da forma que se identificam, as mortes de transexuais e travestis são marcadas pela brutalidade e perversidade. Os autores dos crimes são frios, e mesmo após a morte continuam a golpear ou atirar no corpo da vítima (BENTO, 2011). Em fevereiro de 2017, na cidade de Fortaleza, a morte de uma travesti chocou o país por tamanha barbaridade. Dandara dos Santos, 42 anos, foi vítima de um crime brutal, sendo torturada a pedradas, pauladas, chutes, e por fim, alvejada a tiros. O caso veio à tona pois tudo isso foi registrado em vídeo por um dos agressores, e divulgado por esse nas redes sociais. De Melo (2018, p. 75) descreve como tudo aconteceu:

Nas cenas, a vítima é vista sentada no chão, já bastante ensanguentada, enquanto são desferidos chutes, pauladas e xingamentos pelos rapazes envolvidos. Depois de bastante violência, os rapazes ordenam a Dandara que suba num carro de mão e ela bastante debilitada, quase sucumbindo, não consegue se levantar. Com isso, eles rispidamente a jogam sobre o carro de mão e a levam em direção a uma viela, no final da rua, na qual seria, enfim, assassinada a tiros no rosto.

Dandara dos Santos sofreu ao ser torturada fisicamente pelos seus agressores, por aqueles que assistiram e nada fizeram, e pelo Estado que não a reconhecia da forma como deveria e não lhe garantia seus direitos básicos. Ela foi violentada até mesmo após a morte, quando o caso foi registrado com seu nome de batismo. Uma tortura múltipla, que deixa em evidência a omissão da sociedade como um todo (DE MELO, 2018).

Em 2020 a ANTRA registrou dados preocupantes sobre a violência contra travestis transexuais no Brasil. Nesse ano, o Brasil se manteve como o país que mais matou pessoas trans e trav no mundo. Foram registrados 175 assassinatos, número recorde, todos estes contra pessoas que se identificavam com o gênero feminino. O ano de 2021 iniciou com a morte de uma adolescente trans de apenas 13 anos, a vítima de transfemicídio mais jovem do Brasil e do mundo. A expectativa média de vida de pessoas trans no país é de 35 anos, e no primeiro semestre deste ano apenas 15% das pessoas assassinadas conseguiram ultrapassar essa estimativa, as demais se enquadravam na faixa de 13 a 35 anos de idade. A idade tem relação direta com a e violência e mortalidade, quanto mais novas, mais chances de serem mortas. Aquelas que conseguem ultrapassar a idade média de 35 anos enxergam um caminho mais tranquilo, vendo a chance de serem assassinadas diminuir (ANTRA, 2018).

Em 2021 foram registradas 89 mortes de pessoas trans apenas no primeiro semestre (janeiro-junho), sendo elas resultantes de 80 assassinatos e 9 suicídios. Duas das vítimas eram homens trans, e as demais, 78, eram mulheres trans e travestis. Se comparado com os Estados Unidos da América (EUA) que registraram 29 casos, o Brasil tem quase três vezes mais casos (ANTRA, 2021).

Conforme é possível observar no Gráfico 1, no primeiro semestre de 2020 foram registrados 100 assassinatos, 20 a mais que o mesmo período de 2021.

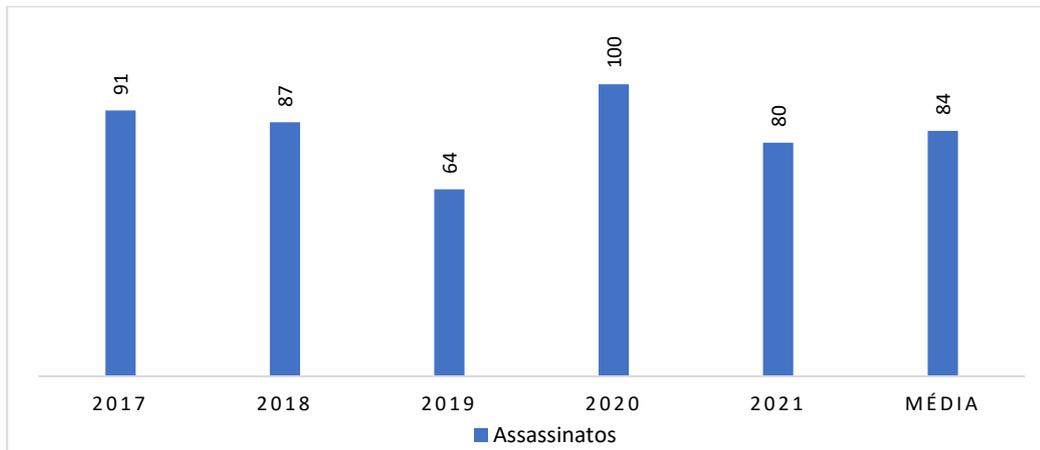


Gráfico 1: Dados dos assassinatos de pessoas trans no Brasil por semestre
Fonte: ANTRA (2021).

Apesar de 2021 apresentar um número de casos menor, a situação ainda é preocupante. 80 casos foram registrados nesse período, 4 a menos que a média dos últimos cinco anos. Os 84 casos correspondem a uma média de 14 casos por mês, e o ano de 2021 apresentou no primeiro semestre uma média de 13,3 casos por mês, número bem próximo (ANTRA, 2021).

A ONG Transgender Europe (TGEU) lança desde 2008 relatórios anuais sobre a morte de pessoas trans no mundo, o Trans Murder Monitoring (TMM). Em novembro de 2021 a TGEU divulgou a pesquisa “Transrespect versus Transphobia Worldwide (TvT)” realizada entre 1 de outubro de 2020 e 30 de setembro de 2021. Os dados revelaram que 375 pessoas trans foram mortas em todo o mundo, o que representa um aumento de 7% em comparação com o ano de 2020. Sendo assim, 2021 deverá ser o mais violento para pessoas trans/trav. Cabe ressaltar que desse total de mortes, 125 aconteceram em território brasileiro. Desde o início da contagem em 2008, o Brasil segue no topo do ranking. A Figura 1 destaca o número absoluto de assassinatos de pessoas trans no mundo no período de 1 de janeiro de 2008 a 30 de setembro de 2021 (TRANSRESPECT.ORG, 2021).

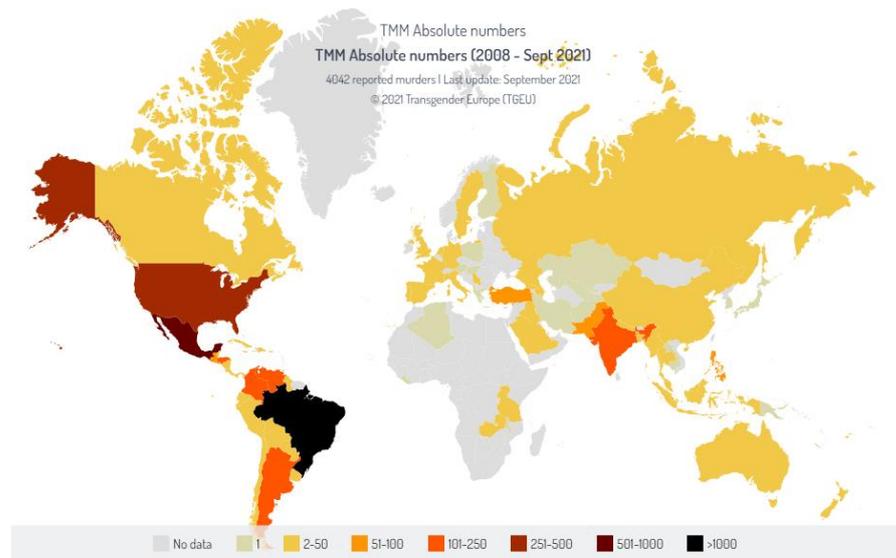


Figura 1: Número absoluto de assassinatos de pessoas trans no mundo (set. 2008-2021).

Fonte: TRANSRESPECT.ORG (2021).

A Figura 1 ilustra que 4.042 pessoas trans foram assassinadas durante esses 13 anos de análise, com destaque negativo para o Brasil em preto. Percebe-se que o país segue como o único que ultrapassou o número de 1.000 assassinatos de pessoas trans/trav. De acordo com os dados da TvT, 40% dos casos aconteceram no Brasil, o que corresponde a 1.645 mortes (TRANSRESPECT.ORG, 2021).

As três principais causas de morte das pessoas trans e trav estão associadas a AIDS, a realização de intervenções médicas clandestinas, e, principalmente, a violência transfóbica. Todas essas causas têm relação com a exclusão social e consequentemente a marginalização destas. O assassinato de pessoas trans é reflexo da violência estrutural que a sociedade comete contra elas, sendo considerado como uma tentativa genocídio dessa população. Isso fica claro quando uma pessoa tenta realizar uma denúncia e não consegue, ou é induzida a acreditar que o ataque sofrido não foi por conta da sua identidade. Dificilmente todos os casos de transfeminicídios e transfobia são registrados, isso acontece porque em muitas vezes os boletins de ocorrência não incluem a identidade de gênero ou orientação sexual. Estes acabam sendo enquadrados apenas como crimes violentos, portanto, o número de vítimas deve ser bem maior. Todo o sistema está pautado na invisibilização dos casos de transfeminicídio e transfobia, para que sejam tratados apenas como assassinatos isolados, sem um motivo aparente (DE JESUS, 2014; DE MELO, 2018; LIMA, 2020).

As mortes de pessoas trans no Brasil quase sempre não são apuradas como deveriam, pois, elas não possuem a mesma importância que as demais. Existe uma hierarquia das mortes, onde a depender do grupo cada uma tem um valor diferente. Para a sociedade, as vidas dos

corpos dissidentes são as que valem menos, e os assassinatos são justificados transferindo a culpa para a vítima e seu comportamento. As únicas vidas que recebem a atenção necessária são aquelas que possuem características aceitáveis pela hierarquia, como os brancos, pertencentes a elite, heterossexuais, entre outras (BENTO, 2011).

6 A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO DO DEBATE DE GÊNERO NAS ESCOLAS

6.1 Os primeiros passos do debate de gênero na educação

A princípio, a escola deveria ser um local que fornecesse ferramentas para que todos os indivíduos pudessem acessar a educação de forma igualitária, e tivessem os mesmo direitos e deveres. Porém, as formas de violência que ela valida, cria e reproduz, fazem com que esses direitos não alcancem a todos. Não se questiona as manifestações de violências simbólicas, já que se trata de um ciclo dominado pela hegemonia vigente (ALVES; MOREIRA, 2015).

As escolas não costumam lidar da forma correta quando se detectam esses problemas, pelo contrário, fogem da responsabilidade. Ainda existe a dificuldade em introduzir o debate de gênero, e abordagens sobre as diversidades em documentos oficiais para que posteriormente sejam aplicados na prática. A luta de movimentos sociais para que estes sejam implementados acontecem desde a década de 80. Mesmo não sendo um documento educacional, alguns anos depois, avanços sobre o tema foram vistos no Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH). O PNDH de 1996 foi o documento de Estado que trouxe pela primeira vez o termo “homossexuais” no campo dos direitos fundamentais (CATRINCK; MAGALHÃES; CARDOSO, 2020).

Através do Decreto nº 1.904, de 13 de maio de 1996, o PNDH trouxe a questão da sexualidade em seu texto da seguinte forma:

Direitos humanos são os direitos fundamentais de todas as pessoas, sejam elas mulheres, negros, homossexuais, índios, idosos, pessoas portadoras de deficiências, populações de fronteiras, estrangeiros e emigrantes, refugiados, portadores de HIV positivo, crianças e adolescentes, policiais, presos, despossuídos e os que têm acesso

a riqueza. Todos, enquanto pessoas, devem ser respeitados e sua integridade física protegida e assegurada (BRASIL, 1996).

Além desse trecho, é possível observar o termo se repetir nas propostas de ações governamentais a serem realizadas a curto prazo, focando na vulnerabilidade desse grupo. Ele está presente no item 5 das políticas públicas para proteção e promoção dos direitos humanos no Brasil, citando a criação de programas que previnam a violência contra os grupos que estão em situação vulnerável como o dos homossexuais (BRASIL, 1996).

Nos anos seguintes as outras versões do PNDH trouxeram o termo “orientação sexual”, e como elas deveriam ser respeitadas frente às discriminações. Em consonância com esse documento, anos depois os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), diretrizes que norteiam a educação brasileira, também abraçaram o termo. Ele foi incluído na categoria dos conteúdos transversais, sendo discutido juntos aos temas de ética, saúde, meio ambiente e pluralidade cultural. Os temas transversais são aqueles que emergem de necessidades sociais, ou seja, que estão presentes nos cotidianos dos alunos, seja dentro ou fora da escola. Eles vão além dos conteúdos discutidos nas disciplinas, e sua discussão deve ser vista durante todo o processo educativo (NATAL NETO; MACEDO; BICALHO, 2016). Os PCNs voltados para a orientação sexual tem como objetivo “promover reflexões e discussões de técnicos, professores, equipes pedagógicas, bem como de pais e responsáveis, com a finalidade de sistematizar a ação pedagógica da escola no trato de questões da sexualidade” (BRASIL, 1997, p. 287). As discussões, segundo o documento, deveriam acontecer em momentos chamados de “dentro da programação”, que são atividades previamente planejadas de acordo com o currículo, e “extraprogramação”, momentos em que os temas transversais surgem espontaneamente no ambiente escolar (BRASIL, 1997).

A inclusão do termo orientação sexual nesses documentos representou um avanço, principalmente no âmbito educacional, porém, não foi um meio que de fato proporcionou a discussão dele como deveria. Acabou ficando preso na área da saúde, entrando em questões biológicas que discutem apenas as genitálias e as associam ao binarismo de gênero, desconsiderando a existência das demais identidades, como os corpos trans. Não existe uma discussão de gênero, ou seja, esse conteúdo não contempla realmente os temas transversais, ficando restrito a algo que poderia ser discutido dentro de conteúdos básicos da disciplina de Ciências. Os PCNs não proporcionaram mudanças no currículo escolar a respeito da abordagem de gênero, pelo contrário, deixaram espaços em branco onde deveriam ser incluídas ações que possibilitassem a discussão da temática (BRASIL, 1997; CATRINCK; MAGALHÃES; CARDOSO, 2020).

6.2 A diversidade sexual e de gênero no Plano Nacional de Educação (PNE) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

A presença da temática de gênero nos documentos que norteiam a educação é fundamental para que todos possam colaborar com as mudanças necessárias. O Brasil possui o Plano Nacional da Educação (PNE) que define metas e diretrizes para promover o desenvolvimento da educação a nível federal, estadual e municipal. Foi instituído por meio da Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001, vigorando de 2001 a 2010. Em relação ao que esse plano traz a respeito do debate de gênero, foi possível observar que ele não o abordava de forma explícita, apenas em alguns tópicos de forma quase que imperceptível. O PNE é programado para vigorar durante dez anos, sofrendo alterações após o fim desse período. Com o fim do decênio (2001-2010), em 2010 um projeto de lei que previa a implementação do PNE para o decênio seguinte (2011-2020), trazia em seu corpo objetivos que visavam a eliminação da discriminação e do preconceito em relação a orientação e identidade de gênero, criando assim uma base para a proteção da população LGBT. Nesse plano existiam diretrizes como a “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual” (SOUZA JUNIOR, 2018; LIMA, 2020).

O Plano Nacional da Educação que deveria ter sido aprovado em 2011 sofreu um atraso de 3 anos, motivado por impasses e interesses políticos. No ano de 2014, finalmente o plano foi sancionado pelo Congresso Federal, trazendo 20 metas para serem atingidas durante os próximos 10 anos. Porém, sua aprovação ocorreu sem a presença de tópicos que contemplassem a discussão sobre sexualidade e o debate de gênero nas escolas (CATRINCK, MAGALHÃES; CARDOSO, 2020). O início da década de 2010 foi marcado pela forte ação da bancada conservadora e religiosa, que lutaram pela retirada dos temas que envolviam o debate de gênero no PNE. Infelizmente, aconteceu a retirada dessa temática da versão final do plano, que foi proposta pela Conferência Nacional de Educação (CONAE). Além disso, o desenvolvimento de estratégias para combater a discriminação não pôde ser assegurada por lei. É nesse cenário que surge o debate em torno da “ideologia de gênero” na educação, sendo sustentada pela falsa ideia de que as famílias estariam ameaçadas por ela (NORO, 2019; BUSSINGER; MENANDRO, 2021).

A bancada religiosa também esteve envolvida em outros acontecimentos que proporcionaram retrocessos na educação, como na suspensão do “Kit Escola sem Homofobia” no ano de 2011. Este material englobava oficinas, referências teóricas e atividades para que os

docentes pudessem trabalhar questões de gênero e orientação sexual com os alunos. Depois de muita pressão, o governo acabou regredindo e vetando o uso do material nas escolas. O poder da bancada religiosa conservadora é visto há muito tempo, desde 2003, com o movimento “Escola sem Partido”, no qual eles “combatem a ideologia” na educação. Todo esse esforço colaborou para que os termos de gênero e sexualidade fossem eliminados da versão final do PNE (SEXUALITY POLICY WATCH, 2021).

Catrinck, Magalhães e Cardoso (2020, p. 196) apontam os impactos que a bancada religiosa provocou no PNE

Em consequência, no texto final da lei que aprova o novo PNE, foram excluídos termos como homofobia, identidade de gênero, lesbofobia, machismo, movimento feminista, orientação sexual, segregação, sexismo, transfobia e outros que constavam anteriormente no documento final da Conferência Nacional da Educação (CONAE), sendo este o documento base para a elaboração do PNE (2014-2020).

Segundo os conservadores, esses termos fazem parte de uma ideologia que doutrina as crianças, e dessa forma não podem fazer parte da educação. Se comparado aos PCN’s, o Plano Nacional da Educação retrocedeu nesse eixo, sendo mais fechado e limitado acerca do debate de gênero e da diversidade sexual (CATRINCK; MAGALHÃES; CARDOSO, 2020).

Ao mesmo tempo que se busca maneiras para incluir essas temáticas no âmbito educacional várias forças contrárias tentam de todas as maneiras eliminá-las. A disseminação falsa e sem fundamento sobre a “ideologia de gênero” que estaria tentando modificar as normas binárias é percebida como uma forma de excluir esse debate das escolas. Esse é mais um exemplo de como a religião é utilizada para justificar atos LGBTfóbicos, apropriando-se de informações inverídicas para que assim possam manter seus ideais e práticas religiosas como hegemônicas (BENTO; XAVIER; SARAT, 2020). Leite, De Castro e Ferrari (2021, p. 391) classificam esses opostos de duas formas:

De forma bem simplificada, temos, de um lado, o pensamento conservador cristão que defende ser a Biologia definidora dos sentidos de pertencimento aos gêneros, enquanto, por outro lado, o campo interdisciplinar dos estudos de gênero argumenta em favor de uma visão construcionista, investindo em argumentos de que é por meio da cultura e das relações sociais que nos constituímos como sujeitos de gênero, com múltiplos sentidos de pertencimento, como homens e mulheres, pessoas cisgêneras e transgêneras, pessoas de gênero não-binário, entre outras denominações.

As restrições sobre o tema estendem-se sobre outros importantes documentos que orientam o processo educacional, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essa base contempla vários aspectos necessários para a aprendizagem dos alunos ao longo de toda a Educação Básica, seguindo os preceitos do PNE (BRASIL, 2018). Ela foi elaborada em um

curto espaço de tempo, com a ajuda de professores, especialistas e assessores. O início da sua construção se deu em julho de 2015, e no mesmo ano aconteceram consultas públicas. (FRANCO, MUNFORD, 2018). Noro (2019, p.91) detalha o funcionamento da BNCC da seguinte forma:

A BNCC, aprovada pelo CNE e homologada pelo Ministro da Educação, em dezembro de 2017, apresenta caráter normativo, voltada para a melhoria da qualidade da educação, assegurada pela Lei 13.005/2014, que aprova o PNE. Definida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a BNCC deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, bem como balizar as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil e Ensino Fundamental do Brasil.

Assim como o PNE, a BNCC sofreu fortes pressões da bancada religiosa, mais precisamente da Frente Parlamentar Evangélica, para que tudo aquilo relacionado a discussão de gênero e sexualidade fosse retirado do documento. Para eles, o estudo dessas temáticas colabora para que as características biológicas dos alunos sejam desconsideradas. Estendem-se também a outros tópicos, como a legalização das drogas, o aborto e a discussão sobre a utilização dos banheiros, que devem ser utilizados somente por quem possui a mesma anatomia (NORO, 2019; GOMES, 2020). O Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou a BNCC no final de 2017, após mais de 2 anos de elaboração. A versão que inúmeros especialistas elaboraram ao longo desses anos sofreu inúmeras alterações, onde pode-se notar a exclusão de todos os termos e temáticas que traziam em seu texto as palavras gênero e diversidade sexual. A palavra “gênero” só é encontrada quando se refere a língua portuguesa, nas demais partes do documento ela não aparece. No quadro abaixo, é possível observar o documento que foi produzido pelos especialistas, e do outro lado a versão final que o MEC repassou para o CNE aprovar:

Subtítulos da BNCC	Página - Versão da BNCC entregue ao MEC	Página - Versão da BNCC que chegou ao CNE
1) Introdução Competências Gerais da Base Nacional Comum Curricular	10 - Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro, com1 acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, idade, habilidade/necessidade, convicção religiosa ou de qualquer outra natureza, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual deve se comprometer.	10 - Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

<p>4) A Etapa da Educação Básica</p> <p>O Ensino Fundamental no Contexto da Educação Básica</p>	<p>56 - Os estudantes dessa fase inserem-se em uma faixa etária que corresponde à transição entre infância e adolescência, marcada por intensas mudanças decorrentes de transformações biológicas, psicológicas, sociais e emocionais. Nesse período de vida, como bem aponta o Parecer CNE/CEB nº 11/2010, ampliam-se os vínculos sociais e os laços afetivos, “intensificando suas relações [dos estudantes] com os pares de idade e as aprendizagens referentes à sexualidade e às relações de gênero, acelerando o processo de ruptura com a infância na tentativa de construir valores próprios” (BRASIL, 2010).</p>	<p>56 - Os estudantes dessa fase inserem-se em uma faixa etária que corresponde à transição entre infância e adolescência, marcada por intensas mudanças decorrentes de transformações biológicas, psicológicas, sociais e emocionais. Nesse período de vida, como bem aponta o Parecer CNE/CEB nº 11/2010, ampliam-se os vínculos sociais e os laços afetivos, as possibilidades intelectuais e a capacidade de raciocínios mais abstratos. Os estudantes tornam-se mais capazes de ver e avaliar os fatos pelo ponto de vista do outro, exercendo a capacidade de descentração, “importante na construção da autonomia e na aquisição de valores morais e éticos” (BRASIL, 2010).</p>
<p>Linguagens Arte Ensino Fundamental</p>	<p>161 - (EF15AR22) Experimentar as possibilidades criativas do corpo e da voz, discutindo questões de gênero e corpo.</p>	<p>201 - (EF15AR22) Experimentar possibilidades criativas de movimento e de voz na criação de um personagem teatral, discutindo estereótipos.</p>
	<p>165 - (EF69AR15) Refletir sobre as experiências corporais pessoais e coletivas desenvolvidas em aula ou vivenciadas em outros contextos, de modo a problematizar questões de gênero, corpo e sexualidade.</p>	<p>205 - (EF69AR15) Discutir as experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas na escola e em outros contextos, problematizando estereótipos e preconceitos.</p>
<p>Linguagens Educação Física Ensino Fundamental</p>	<p>181 - Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos, com base na análise dos marcadores sociais de gênero, geração, padrões corporais, etnia, religião.</p>	<p>221 - Usufruir das práticas corporais de forma autônoma para potencializar o envolvimento em contextos de lazer, ampliar as redes de sociabilidade e a promoção da saúde.</p>
	<p>193 - (EF67EF17) Problematizar preconceitos e estereótipos de gênero, sociais e étnico-raciais relacionados ao universo das lutas e demais práticas corporais e estabelecer acordos objetivando a construção de interações referenciadas na solidariedade, na justiça, na equidade e no respeito.</p>	<p>233 - (EF67EF17) Problematizar preconceitos e estereótipos relacionados ao universo das lutas e demais práticas corporais, propondo alternativas para superá-los, com base na solidariedade, na justiça, na equidade e no respeito.</p>
<p>Ciências da Natureza Ensino Fundamental</p>	<p>301 - (EF08CI11) Selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética) e a necessidade de respeitar, valorizar e acolher a diversidade de indivíduos, sem preconceitos baseados nas diferenças de gênero.</p>	<p>347 - (EF08CI11) Selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética).</p>
<p>Ciências Humanas Geografia Ensino Fundamental</p>	<p>305 - Cognição e contexto são, assim, categorias elaboradas conjuntamente, em meio a circunstâncias históricas específicas, nas quais a diversidade – cultural, étnica, de gênero, entre tantas outras – deve ganhar especial destaque, com vistas ao acolhimento da diferença.</p>	<p>351 - Cognição e contexto são, assim, categorias elaboradas conjuntamente, em meio a circunstâncias históricas específicas, nas quais a diversidade humana deve ganhar especial destaque, com vistas ao acolhimento da diferença.</p>
	<p>311 - Desse modo, a aprendizagem da Geografia favorece o reconhecimento da diversidade e das diferenças dos grupos sociais, com base em princípios éticos (respeito à diversidade sem preconceitos étnicos, de gênero ou de qualquer outro tipo).</p>	<p>356 - Desse modo, a aprendizagem da Geografia favorece o reconhecimento da diversidade étnico-racial e das diferenças dos grupos sociais, com base em princípios éticos (respeito à diversidade e combate ao preconceito e à violência de qualquer natureza).</p>

	318 - Construir argumentos com base em informações geográficas, debater e defender ideias e pontos de vista que respeitem e promovam a consciência socioambiental e respeito à biodiversidade e ao outro, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, idade, habilidade/ necessidade, convicção religiosa ou de qualquer outro tipo.	364 - Construir argumentos com base em informações geográficas, debater e defender ideias e pontos de vista que respeitem e promovam a consciência socioambiental e o respeito à biodiversidade e ao outro, sem preconceitos de qualquer natureza.
	339 - (EF07GE04) Analisar a distribuição territorial da população brasileira, considerando a diversidade étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática), assim como aspectos de renda, gênero e idade nas regiões brasileiras.	385 - (EF07GE04) Analisar a distribuição territorial da população brasileira, considerando a diversidade étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática), assim como aspectos de renda, sexo e idade nas regiões brasileiras.
Ciências Humanas História Ensino Fundamental	351 - Convém destacar as temáticas voltadas para a diversidade cultural, as questões de gênero e as abordagens relacionadas à história dos povos indígenas e africanos. Ressalta-se, também, na formação da sociedade brasileira, a presença de diferentes povos e culturas, suas contradições sociais e culturais e suas articulações com outros povos e sociedades.	399 - Convém destacar as temáticas voltadas para a diversidade cultural e para as múltiplas configurações identitárias, destacando-se as abordagens relacionadas à história dos povos indígenas originários e africanos. Ressalta-se, também, na formação da sociedade brasileira, a presença de diferentes povos e culturas, suas contradições sociais e culturais e suas articulações com outros povos e sociedades.
	Questões de gênero , o anarquismo e protagonismos femininos.	Anarquismo e protagonismo feminino.
	379 - (EF09HI07) Identificar as transformações ocorridas no debate sobre as questões de gênero no Brasil durante o século XX e compreender o significado das mudanças de abordagem em relação ao tema.	427 - (EF09HI08) Identificar as transformações ocorridas no debate sobre as questões da diversidade no Brasil durante o século XX e compreender o significado das mudanças de abordagem em relação ao tema.
	381 - (EF09HI27) Avaliar as dinâmicas populacionais e as construções de identidades étnico-raciais e de gênero na história recente.	429 - (EF09HI26) Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas.

Quadro 1: Quadro comparativo entre a versão entregue ao MEC e a entregue ao CNE.

Fonte: Noro (2019, p. 82-85, grifos da autora).

Através da comparação entre as duas versões, fica evidente nos grifos da autora a remoção da temática e das tentativas de realizar o debate de gênero nas instituições educacionais. Ramalho e Vieira (2020) também fizeram uma análise do documento, e notaram a presença da palavra gênero(s) 329 vezes, mas somente quando se referia a questões gramaticais, musicais ou literárias. Com essa ausência do termo, outros termos foram pesquisados pelos autores

Na falta da palavra gênero, dentro do debate humano do termo, buscamos por palavras que poderiam retratar uma busca por um currículo preocupado com as desigualdades

de gênero na sociedade, mesmo que de maneira indireta. Nossos achados para palavras alternativas foram esses: Trabalho – 221; Diversidade – 188; respeito – 174; Direitos Humanos – 64; Cidadania – 58; Preconceito(s) – 54; Violência – 18; Homem – 3; Mulher(es) – 2; Feminino – 2 (RAMALHO; VIEIRA, 2020, p. 491).

Mesmo que exista a presença dessas palavras na BNCC, fica evidente que o que foi proposto inicialmente não está sendo contemplado. As alterações implicam diretamente na satisfação dos conservadores, que tem grande responsabilidade na articulação de estratégias para eliminar esses debates em sala de aula. Quando este documento se omite a respeito do tema, ele assume a responsabilidade de não propor alternativas para diminuir a discriminação, e assim contribuir para a formação de indivíduos que repreendam cada vez mais aqueles que não fizeram parte das normas binárias de gênero (GOMES, 2020).

Percebe-se que o caminho que a educação percorreu nesses últimos anos a respeito da inclusão do debate de gênero e as discussões sobre sexualidade foi marcado por altos e baixos. Desde 1997, quando o termo “orientação sexual” foi visto pela primeira vez nos PCN’s, notava-se a necessidade de trazer essas temáticas para o campo educacional, porém, ações políticas contrárias sempre barraram de alguma forma essas tentativas de avanço. Mais recentemente, foi aprovado um projeto de lei que proíbe a “ideologia de gênero” nas escolas

O Projeto de Lei 4893/20 tipifica como crime a conduta de quem, nas dependências das escolas da rede municipal, estadual e federal de ensino, adote, divulgue, realize ou organize política de ensino, currículo escolar, disciplina obrigatória, complementar ou facultativa ou ainda atividades culturais que tenham como conteúdo a “ideologia de gênero (HAJE, 2020).

O empenho do governo brasileiro em extinguir pautas e programas que abordam a diversidade se tornou mais incisivo a partir de 2019. Um exemplo disso foi a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) através do Decreto nº 9.465, de 02 de janeiro de 2019. Durante seu funcionamento a SECADI proporcionou a implementação de políticas públicas educacionais que trabalhavam a diversidade através da oferta de cursos para docentes da Educação Básica (CATRINCK; MAGALHÃES; CARDOSO, 2020).

A ausência de debates acerca do tema é uma forma de silenciar as diferentes identidades existentes. Entretanto, mesmo sem essas pautas no âmbito educacional, esses indivíduos e as suas respectivas necessidades não deixarão de existir. O resultado disso é a construção de um ambiente intolerante e, conseqüentemente, prejudicial a todos aqueles que diferem da norma heterossexual, expondo-os a situações vexatórias e de risco social (BENTO; XAVIER; SARAT, 2020). Incluir as discussões sobre sexualidade e gênero nos planos e documentos

educacionais é uma maneira de frear e combater a discriminação, a desigualdade e a violência que se instalou sobre o gênero e a orientação sexual dos indivíduos (LIMA, 2020).

Faz-se cada vez mais urgente a discussão de gênero nas escolas, para que a expulsão de alunos LGBTQIA+ não ocorra, e assim possam ser respeitados nesses espaços. Dessa forma, nota-se a importância do Estado em promover ações e programas que enxerguem e acolham esse público. A construção de políticas educacionais que atendam às necessidades dessa população é um fator primordial para assegurar o debate no currículo escolar, como a presença dessas temáticas em cursos de formação continuada para professores. Os docentes precisam estar preparados para trabalharem e lidarem com a diversidade presente nas escolas. Porém, percebe-se que esforços para que isso acontecesse já foram realizados, mas nunca chegaram a ser concretizados por conta do poder de grupos políticos e hegemônicos sobre essa área (BRAZ; SILVA; GOMES, 2018; SOUZA JUNIOR, 2018; CATRINCK; MAGALHÃES; CARDOSO, 2020).

6.3 A formação docente frente à diversidade de gênero no espaço escolar

O ambiente escolar é um espaço construído sob regras e comportamentos da sociedade, representando, em grande parte, o desejo de um único grupo. A escola está intrinsecamente interligada com a cultura do povo que vive no entorno dela, assim, problemas considerados externos habitam o ambiente educacional, e sem as ações necessárias para resolvê-los diferentes formas de violências podem surgir (ALVES; MOREIRA, 2015). A discriminação de gênero é um desses problemas, e se não for combatida o aluno acaba abandonando a escola. Isso põe em questão o papel da instituição, uma vez que ela não atua para evitar que isso aconteça, como se fosse algo que ela desejasse, esperando apenas o momento certo de oficializar a expulsão do indivíduo (BENTO, 2011).

Nesse sentido, todas as pessoas que estão presentes no espaço escolar exercem ações que podem contribuir para que a discriminação perpetue ou para que ela seja eliminada ou amenizada. Atitudes discriminatórias ou omissivas são observadas no corpo docente, que colaboram para que identidades fora do binarismo de gênero sejam ridicularizadas e invisibilizadas. Como já foi abordado, a introdução de temáticas que discutam gênero e sexualidade em documentos e políticas educacionais ainda enfrenta barreiras para serem aprovadas. Essa ausência de debate afasta da escola as pessoas trans/trav que têm que lidar com

um ambiente inóspito, o que dificulta a sua formação. A discussão, apenas, não consegue dar conta da demanda, necessitando, assim, de um ambiente preparado para lidar com a diversidade, desde a estrutura até o corpo pedagógico (DE OLIVEIRA JUNIOR; MAIO, 2016; LIMA, 2020).

A formação dos professores é pautada em conteúdos que não contemplam o tema, ou seja, as licenciaturas não trazem em sua estrutura curricular temáticas importantes para a formação do docente nesse aspecto. Mesmo que sejam capazes de identificá-las no cotidiano escolar, os professores não conseguem intervir ou propor alternativas que possam evitar situações constrangedoras. O que sobra, na maioria das vezes, é que a própria vítima se defenda dos ataques sem o auxílio dos profissionais da instituição. Muitos docentes apontam a necessidade de incorporar a temática no currículo e no plano de curso das disciplinas para que assim a discussão ocorra de forma mais fácil e natural. Ao inseri-la no currículo, os professores podem trabalhá-la de acordo com o que sua disciplina aborda, por exemplo, é possível abordá-la em História ao estudar as pessoas trans em diferentes períodos história, em Geografia o estudo da população trans no Brasil, e em Matemática os números de assassinatos (SILVA, 2021).

A inclusão das temáticas de gênero e sexualidade ajudam os professores a combaterem a discriminação e os preconceitos. Porém, somente a inclusão desses temas no currículo não é suficiente para proporcionar mudanças significativas. Para que isso ocorra é necessário mais investimento na formação dos professores, mas depende também da disposição deles em estarem abertos para lidar com diferentes situações e agirem sobre elas (DINIS, 2011). Além disso, nem sempre os horários de aula conseguem dar conta do que o docente prepara para apresentar, então, para debater o tema seria necessário “(...) ampliar tempos escolares para o cultivo das curiosidades e para a manifestação das dúvidas e questões que não necessariamente precisam de respostas, mas precisam de espaços para ser formuladas, pensadas e impulsionadas” (BALESTRIN; SOARES, 2015, p. 51).

Os próprios docentes relatam a que é necessário ter a oferta de cursos de capacitação profissional na área, e apontam que a falta de apoio da própria instituição é um dos pontos que dificultam trabalhar a temática de gênero com os alunos (SILVA, 2021). A existência de uma formação docente que TRANS-forme o ensino, proporciona o respeito as diferenças e, consequentemente, a eliminação dos preconceitos. Debater sobre orientação sexual e identidade de gênero não é normatizá-las, e sim educar as pessoas para que possam respeitá-las em um mundo onde elas coexistem em diferentes espaços. A normatização ocorre na situação oposta,

com as normas binárias de gênero, presentes, principalmente, no ensino básico (MELO; PONTES; SOUZA, 2018).

Discutir sobre a transfobia e as diversas formas de violência no espaço escolar é uma maneira de dar destaque para assuntos que ainda são muito invisibilizados. Ao evidenciar que a escola e a sociedade impõem comportamentos para as pessoas de acordo com a biologia dos corpos, a intenção não é negar que existem diferenças entre eles, mas mostrar que as necessidades e as expressões de cada um não podem ser predeterminadas apenas pelo caráter genético. Quando as diferenças são utilizadas para fomentar desigualdades, elas não podem ser toleradas e normalizadas, como acontece no âmbito educacional ao notar a presença de estudantes trans e trav (DE OLIVEIRA JUNIOR; MAIO, 2016).

A docência precisa dar conta das demandas que em algumas vezes não estão no planejamento, por isso, o docente precisa ser flexível e estar preparado para lidar com elas. Eles também enfrentam desafios quando necessitam questionar e quebrar barreiras heteronormativas para alcançar o público que precisa de atenção, nesse caso, as pessoas trans/trav (MELO; PONTES; SOUZA, 2018). Com o desenvolvimento de atividades e práticas pedagógicas que colaborem para a promoção do debate, esses indivíduos podem ter acesso a um dos direitos básicos para qualquer ser humano, que é a educação (SILVA, 2021).

Bento, Xavier e Sarat (2020) relatam que, a transfobia no espaço escolar precisa ser combatida desde o início, para que a criança cresça sendo capaz de compreender as diferenças existentes entre as pessoas e respeitá-las. Provocar esse debate na escola é mais que necessário, pois, percebe-se que os alunos que fazem parte dela não são apenas pessoas cisgêneros e heterossexuais, existe uma pluralidade de identidades e orientações, como as pessoas homossexuais, lésbicas, bissexuais, transexuais e travestis. Desde sempre pessoas LGBTQIA+ debatem sobre assuntos que dizem respeito apenas a pessoas cis e heterossexuais, dessa forma, não há porque não os incluir no debate. Debater gênero é também falar de ciência, e a ciência é discutida nas escolas. Os autores ainda esclarecem que:

A perspectiva de uma ampliação do debate é fundamental na proposição e na adoção, por parte do Estado brasileiro, de políticas educacionais promotoras de campanhas afirmativas dentro das escolas, com a utilização de práticas pedagógicas como cartilhas, documentários, seminários, palestras, curtas-metragens, filmes, entre outros. Além dessas, a proposição de realização de cursos de capacitação para os profissionais da educação (docentes, funcionários(as), gestoras/gestores) e para a comunidade escolar (estudantes e famílias), abordando temas sobre direitos humanos, sexualidades e gênero, incluindo nesse debate o cotidiano institucional (BENTO; XAVIER; SARAT, 2020, p. 22).

Seguindo essa linha, percebe-se o papel crucial que o Estado desempenha na construção de bases que possibilitem o estudo desses temas. Ao direcionar o olhar para o passado, percebe-se que documentos e políticas educacionais como os PCN's, o PNE e a BNCC, já contemplaram em algum momento da história os aspectos citados por Bento, Xavier e Sarat (2020). Além desses já citados, um outro programa que proporcionou avanços nessa área foi o Brasil sem Homofobia, o qual incluiu o famoso “kit gay” que não passava de uma cartilha sobre orientações sobre a diversidade. O programa Brasil sem Homofobia (BSH) foi criado em 2004 pelo governo Lula, e, aparentemente, existe até hoje, mas não é possível encontrar muitas informações sobre o andamento dele atualmente. Esse programa visa o cumprimento de um dos direitos básicos a todos que é a educação, em consonância com o que prega a Constituição de 1988. Ele apresenta um tópico específico que discute a orientação sexual denominado “Direito à Educação: promovendo valores de respeito à paz e à não discriminação por orientação sexual”. Dentro desse tópico observa-se a presença de atividades como

Fomentar e apoiar curso de formação inicial e continuada de professores na área da sexualidade; Formar equipes multidisciplinares para avaliação dos livros didáticos, de modo a eliminar aspectos discriminatórios por orientação sexual e a superação da homofobia; Estimular a produção de materiais educativos (filmes, vídeos e publicações) sobre orientação sexual e superação da homofobia; Apoiar e divulgar a produção de materiais específicos para a formação de professores; Divulgar as informações científicas sobre sexualidade humana; Estimular a pesquisa e a difusão de conhecimentos que contribuam para o combate à violência e à discriminação de GLTB; 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. (BRASIL, 2004, p. 22-23).

O BSH coloca em seu texto um grande holofote para a importância da formação dos docentes e a preparação do ambiente educacional para lidar corretamente com o público LGBTQIA+, até então chamado de GLBT (gays, lésbicas, bissexuais, transexuais e travestis) (BRASIL, 2004).

É possível observar que o combate ao preconceito e a discriminação trilha um caminho instável, onde os avanços e retrocessos são as características mais marcantes. Catrinck, Magalhães e Cardoso (2020, p. 198) alertam que:

As mudanças nesse cenário só serão possíveis se o sistema educacional proporcionar condições para que as escolas possam ser palco de críticas e transformações sociais. Para que os alunos possam se tornar agentes dessa mudança e possam se emancipar, é preciso que assuntos que ameaçam cercear direitos, tolher a liberdade dos cidadãos e sufocar a democracia sejam amplamente discutidos e sejam feitas análises críticas sobre eles. Só assim teremos uma educação transformadora e políticas públicas que se prestem ao atendimento das necessidades sociais, permanentes, como o Estado de direito; e não passageiras, como os governos partidários.

Em conformidade com o que for abordado dentro do âmbito educacional, é possível derrubar os discursos patologizantes, hegemônicos e psiquitrizantes que foram criados em torno das pessoas trans. Assim, se estabelece a construção de um olhar menos biologizante e mais humano, compreendendo que sexo, corpo, gênero e sexualidade são características que não cabem em padrões, mas que perpassam o que é considerado natural (MORERA; PADILHA, 2019). Desse modo, é inegável a urgência do Estado possibilitar a oferta de capacitação para os profissionais da educação que ainda estão em formação, e para aqueles já formados, independentemente do nível em que atuem (BENTO; XAVIER; SARAT, 2020).

7 CONCLUSÃO

A construção do referido trabalho permitiu analisar os caminhos que contribuem para construção do discurso transfóbico no ambiente escolar. A interpretação e o emprego inadequado dos conhecimentos biológicos decorrem, na maioria das vezes, das normas binárias de gênero, enxergando apenas aqueles que se encaixam nelas. As crenças morais e religiosas também exercem influência nesse processo, regulando os corpos de acordo com o que é tido como natural e criado por Deus, portanto, imutável.

A influência da sociedade é um fator determinante para que a transfobia seja validada, anulando as necessidades e os direitos básicos das pessoas trans e trav. Esse discurso é amparado por um viés que enxerga as pessoas trans/trav como seres patológicos, o que abre espaço para limitá-los em sociedade. Apenas aqueles expressam uma conformidade entre suas características anatômicas, fisiológicas e comportamentais são considerados “normais”. Além disso, essas pessoas estão condicionadas às regras do grupo hegemônico, que possui grande poder em decisões que afetam a vida dessas pessoas.

No espaço escolar, o nome social nem sempre é respeitado, e a sua infraestrutura é construída para atender um único grupo, impedindo a utilização dos banheiros de acordo com a identidade de gênero. A falta de preparo dos docentes para lidar com a temática é comum, o que resulta na omissão diante dos casos de transfobia. Além disso, a ausência do debate de gênero em documentos educacionais, como a BNCC e o PNE, e no próprio currículo escolar, sustentam a transfobia, tornando-a aceitável. A retirada de tudo aquilo que se refere a gênero

da BNCC evidencia o apagamento desse debate do ambiente escolar, abordando o termo apenas na literatura. Uma das consequências desse processo é a rejeição que os alunos cisgêneros desenvolvem pelos alunos trans/trav, já que os únicos conhecimentos que eles possuem sobre essas pessoas são aqueles que estão dentro do viés transfóbico. Dessa forma, eles acabam excluindo-os dos momentos do convívio social e educacional.

O ambiente escolar mostra-se intolerante aos corpos trans/trav, provocando a expulsão destes e encaminhando-os para as margens da sociedade, seja para a prostituição ou para desempenhar funções que provocam grande desgaste físico e mental. Além disso, esses aspectos fazem com que elas ocupem locais de maior vulnerabilidade, o que colabora para a violência contra essas pessoas e para o alto índice de mortalidade. A família desempenha um importante papel na vida das pessoas trans/trav, onde o apoio ajuda a enfrentar os desafios que a escola e a sociedade criam.

O trabalho destaca-se ao abordar um tema que o ambiente educacional, de modo geral, exclui do contexto de debate e reflexão. O olhar de vários autores sobre uma mesma temática evidencia a necessidade de percebê-la na prática e traçar estratégias para sanar os problemas que surgem, haja vista que a preparação do corpo escolar para intervir no combate à transfobia é omissa ou, em alguns casos, completamente inexistente. Poucos docentes mostram-se abertos para conhecer ou entender as necessidades da população trans/trav na escola, deixando-a desamparada.

É de suma importância a presença da temática de gênero no currículo escolar e nos documentos educacionais, como a BNCC e o PNE, que são cruciais para formalizar o processo de inclusão desses corpos no espaço escolar. Estas amparam e guiam o professor para lidar com as necessidades desse grupo, porém, elas por si só não causam efeito, é necessário que os cursos de graduação e de formação continuada forneçam o preparo adequado aos docentes para lidarem com temas que englobam a diversidade e a comunidade LGBTQIA+, nesse caso, mais especificamente, o público trans/trav. A capacitação dos gestores também é importante, para que possam traçar estratégias de inclusão, proporcionando a construção de um ambiente mais plural.

A disposição dos docentes para trabalhá-las é outro fator importante, já que nem sempre se percebe a existência de uma abertura espontânea destes para abraçar temas transversais. Ao voltar o olhar para os docentes de Ciências e/ou Biologia, o conhecimento acerca da diversidade de gênero é fundamental, pois sempre surgem dúvidas e questionamentos que envolvem a sexualidade, identidade de gênero e orientação sexual, onde estas, em sua maioria, são direcionadas a eles como forma de encontrar respostas cientificamente comprovadas. Devendo

trabalhar a pluralidade dos corpos além das configurações genéticas. De forma geral, o preparo para lidar com a diversidade é um fator decisivo para promover a inclusão e TRANS-formar de fato a realidade de corpos dissidentes no espaço escolar.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia; WAISELFISZ, Júlio Jacobo. Juventudes na escola, sentidos e buscas: Por que frequentam. **Brasília-DF: Flacso-Brasil, Oei, Mec**, 2015.

ALVES, Cláudio Eduardo Resende; MOREIRA, Maria Ignez Costa. Do uso do nome social ao uso do banheiro:(trans) subjetividades em escolas brasileiras. **Quaderns de psicologia. International journal of psychology**, v. 17, n. 3, p. 59-69, 2015.

ANTRA. **Dossiê dos ASSASSINATOS e da violência contra pessoas Trans em 2017**. Disponível em: <<https://antrabrasil.org/assassinatos/>>. Acesso em 12 out. 2021.

ANTRA. BOLETIM Nº 002-2021 - BRASIL TEM 89 PESSOAS TRANS MORTAS NO 1º SEMESTRE EM 2021. SENDO 80 ASSASSINATOS, 9 SUICÍDIOS. HOVERAM AINDA 33 TENTATIVAS DE ASSASSINATOS E 27 VIOLAÇÕES DE DIREITOS HUMANOS. Disponível em: <<https://antrabrasil.org/assassinatos/>>. Acesso em 12 out. 2021.

BALESTRIN, Patrícia Abel; SOARES, Rosângela de Fátima Rodrigues. Género y sexualidad en las prácticas educativas. **Retratos da Escola**, v. 9, n. 16, 2015.

BARBOSA, Bruno Rafael Silva Nogueira; DA SILVA, Laionel Vieira. Os cães do inferno se alimentam de blasfêmia: religião e transfobia no ciberespaço. **Ciencias Sociales y Religión/Ciências Sociais e Religião**, v. 18, n. 24, p. 110-133, 2016.

BENEVIDES, Bruna G.; NOGUEIRA, Sayonara Naider Bonfim. Dossiê: Assassinatos e Violência contra Travestis e Transexuais no Brasil em 2020, Brasil: **ANTRA/IBTE**. 2021.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Revista Estudos Feministas**, v. 19, p. 549-559, 2011.

BENTO, Berenice. O que pode uma teoria? Estudos transviados e a despatologização das identidades trans. **Florestan**, p. 46, 2014.

BENTO, Nosli Melissa de Jesus; XAVIER, Nubea Rodrigues; SARAT, Magda. Escola e infância: a transfobia rememorada. **Cadernos pagu**, 2020.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. **Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico**, 1988. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 01 de out. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 1.904, de 13 de maio de 1996**. Institui o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direitos-Humanos-no-Brasil/i-programa-nacional-de-direitos-humanos-pndh-1996.html>>. Acesso em: 22 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: orientação sexual**. Brasília, 1997.

BRASIL, Conselho Nacional de Combate à Discriminação/ Ministério da Saúde. Brasil sem Homofobia: Programa de combate à violência e à discriminação contra GLBT e promoção da cidadania homossexual. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

BRASIL. Resolução nº 1.955, de 3 de setembro de 2010. Dispõe sobre a cirurgia de transgenitalismo e revoga a Resolução CFM nº 1.652, de 2 de dezembro de 2002. *Diário Oficial União* 2010; 3 set.

BRASIL. Resolução nº 12, de janeiro de 2015, do Conselho Nacional de Combate à discriminação e Promoção dos Direitos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (CNCD/LGBT). Disponível em: <https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/legis/sdh/resolucao_cndc_lgbt_n12_2015__parecer_ref_identidade_de_genero_na_educacao.pdf>. Acesso em: 10 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Nº 33, de 17 de janeiro de 2018**. Brasília (DF), 2018. Disponível em: <<https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2341/portaria-mec-n-33>> Acesso em: 08 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRAZ, Jucivan; SILVA, Maicon; GOMES, Allyne. Discriminação rouba de transexuais o direito a educação. **Revista Inclusiones**, p. 37-42, 2018.

BRAGA, Denise Da Silva. A Experiência Transexual: Estigma, Estereótipo e Desqualificação Social no Intramuros da Escola. **Periferia**, v. 4, n. 1, p. 5-24, 2012.

BUSSINGER, Rebeca Valadão.; MENANDRO, Maria Cristina Smith. THE EFFECTS OF GENDER BINARISM IN COGNITIVE STRUCTURES AND SOCIAL CONSTRUCTION THOUGHT OF INJURY'S CHILDREN. **Revista Artemis**, v. 31, n. 1, p. 442-467, 2021.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CAFÉ, Leonardo. " **A Gente só é, e Pronto!**" **Uma Análise Linguístico-Discursiva sobre os Impactos da Lgbtifobia na Escola**. Editora Appris, 2021.

CARRIERI, Alexandre De Padua; DE SOUZA, Eloisio Moulin; AGUIAR, Ana Rosa Camillo. Work, violence and sexuality: a study of lesbians, transvestites and transsexuals/Trabalho, violencia e sexualidade: estudo de lesbicas, travestis e transexuais. **RAC-Revista de Administracao Contemporanea**, v. 18, n. 1, p. 78-96, 2014.

CASSAL, Luan Carpes Barros; GONZALEZ, Aline Monteiro Garcia; BICALHO, Pedro Paulo Gastalho. Psicologia e o dispositivo da sexualidade: biopolítica, identidades e processos de criminalização. **Psico**, v. 42, n. 4, 2011.

CATRINCK, Isabela Maria Oliveira; MAGALHÃES, Sandy Aparecida Barbosa; CARDOSO, Zilmar Santos. Políticas Públicas Educacionais de Gênero e Diversidade Sexual: avanços e retrocessos. **Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.**, v. 29, n. 58, p. 187-20, 2020.

CAVALCANTE, Antonio Simão; SILVA, Isaíde Bandeira da; PINHEIRO, Regina Cláudia. Rosa é choque: enfrentamentos de gênero no chão da sala de aula e a invisibilidade no universo trans na educação. **Revista Multidebates**, v.2, p. 139-154, 2018.

CRUZ, Elizabete Franco. Banheiros, travestis, relações de gênero e diferenças no cotidiano escolar. **Revista Psicologia Política**, v. 11, n. 21, pág. 73-90, 2011.

DA SILVA JUNIOR, Paulo Melgaço; CAETANO, Marcio. Narrativas em primeira pessoa: experiências docentes, gênero e sexualidades. **Periferia**, v. 9, n. 2, p. 38-58, 2017.

DE LACERDA, Milena Carlos; ALMEIDA, Guilherme. Exclusão “da” e “na” educação superior: os desafios de acesso e permanência para a população trans. **Revista Em Pauta: teoria social e realidade contemporânea**, v. 19, n. 47, 2021.

DE JESUS, Jaqueline Gomes. Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos. **Guia técnico sobre pessoas transexuais, travestis e demais transgêneros, para formadores de opinião**, 2012.

DE JESUS, Jaqueline Gomes. Transfobia e crimes de ódio: Assassinatos de pessoas transgênero como genocídio. **História Agora, São Paulo**, v. 16, p. 101-123, 2014.

DE LACERDA, Milena Carlos; ALMEIDA, Guilherme. Exclusão “da” e “na” educação superior: os desafios de acesso e permanência para a população trans. **Revista Em Pauta: teoria social e realidade contemporânea**, v. 19, n. 47, 2021.

DE MELO, George Souza. O caso de Dandara dos Santos: sobre a violência e o corpo dissidente. **Revista Periódicus**, v. 1, n. 10, p. 72-84, 2018.

DE OLIVEIRA, João Felipe Zini Cavalcante; PORTO, Tauane Caldeira. A transfobia e a negação de direitos sociais: A luta de travestis e transexuais pelo acesso à educação. In: **Anais do Congresso Latino-Americano de Gênero e Religião**. p. 332-336, 2016.

DE OLIVEIRA JUNIOR, Isaias Batista; MAIO, Eliane Rose. Re/des/construindo in/diferenças: a expulsão compulsória de estudantes trans do sistema escolar. 2016. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, v. 25, p. 159-172, 2016.

DE PONTES, Júlia Clara; DA SILVA, Cristiane Gonçalves. Cisnormatividade e passabilidade: deslocamentos e diferenças nas narrativas de pessoas trans. **Revista Periódicus**, v. 1, n. 8, p. 396-417, 2017.

DE SOUZA, Heloisa Aparecida; BERNARDO, Marcia Hespagnol. Transexualidade: as consequências do preconceito escolar para a vida profissional. **Bagoas-estudos gays: gêneros e sexualidades**, v. 8, n. 11, 2014.

DIAS, Danilo; DE SOUZA, Marcos Lopes. " Parece uma mulher, mas é um traveco ": produções discursivas marginais e transfóbicas nas vivências de uma travesti professora. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 18, n. 212, p. 19-30, 2019.

DINIS, Nilson Fernandes. Homofobia e educação: quando a omissão também é signo de violência. **Educar em revista**, n. 39, p. 39-50, 2011.

DOS SANTOS, Dayana Brunetto Carlin dos. A biopolítica educacional e o governo de corpos transexuais e travestis. **Cadernos de pesquisa**, v. 45, p. 630-651, 2015.

DOS SANTOS, José Wilson; BARROSO, Rusel Marcos B. Manual de Monografia da AGES: graduação e pós-graduação. **Paripiranga: Ages**, 2016.

DUMARESQ, Leila. Ensaio (travesti) sobre a escuta (cisgênera). **Revista Periodicus**, v. 1, n. 5, p. 121-131, 2016.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade I: a vontade de saber*. 17. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade 1: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FRANCO, Luiz Gustavo; MUNFORD, Danusa. Reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular: Um olhar da área de Ciências da Natureza. **Horizontes**, v. 36, n. 1, p. 158-170, jan./abr. 2018.

FRANCO, Neil; CICILLINI, Graça Aparecida. Professoras trans brasileiras em seu processo de escolarização. **Revista Estudos Feministas**, v. 23, p. 325-346, 2015.

GOMES, Romeu et al. Gender and sexual rights: their implications on health and healthcare. **Ciencia & saude coletiva**, v. 23, p. 1997-2006, 2018.

GOMES, Vitor Savio De Araújo. O LUGAR DAS DIVERSIDADES NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR–BNCC. **Anais do Simpósio Internacional de Ensino de Língua, Literatura e Interculturalidade (SIELLI) e Encontro de Letras**, v. 1, n. 1, p. 1-17, 2020.

GONZALEZ, Mariana. Mulher trans morta em SP estudava para ser médica; B.O. ignora nome social. **Universa - UOL**, São Paulo, 17 de out. de 2019. Disponível em: <<https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2019/10/17/mulher-trans-morta-em-sp-2-anos-apos-irmao-sonhava-em-ser-medica.htm>>. Acesso em: 22 de out. 2021.

GRAVES, Jennifer Ann Marshall. Twenty-five years of the sex-determining gene. **Nature**, v. 528, n. 7582, p. 343-344, 2015.

HAJE, Lara. Projeto criminaliza promoção de “ideologia de gênero” nas escolas. **Câmara dos Deputados**. Brasília, 13 de out. de 2020. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/noticias/699563-projeto-criminaliza-promocao-de-ideologia-de-genero-nas-escolas/>>. Acesso em: 23 out. 2021.

JANINI, Janaina Pinto et al. The epistemological construction of transsexuality: the science, nursing and common sense. **Escola Anna Nery**, v. 23, 2019.

LEITE, Lara Casarim; DE CASTRO, Roney Polato; FERRARI, Anderson. Gênero no BNCC de ciências da natureza: buscando brechas para outros currículos. **Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio**, p. 390-409, 2021.

LIMA, Tatiane. Educação básica e o acesso de transexuais e travestis à educação superior. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, p. 70-87, 2020.

LONGARAY, Deise Azevedo; RIBEIRO, Paula Regina Costa. Espaços educativos e produção das subjetividades gays, travestis e transexuais. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, p. 723-747, 2015.

MARINHO, Silvana; DE ALMEIDA, Guilherme Silva. Trabalho contemporâneo e pessoas trans: considerações sobre a inferiorização social dos corpos trans como necessidade estrutural do capitalismo¹. **Sociedade e Cultura**, v. 22, n. 1, p. 114-134, 2019.

MELO, Katamara Medeiros Tavares; PONTES, Verônica Maria de Araújo; SOUZA, Francisco das Chagas Silva. Gênero e ensino na educação básica: questionar, subverter, (trans) formar. **Ensino na educação básica. Natal: IFRN**, p. 40-64, 2018.

MENINA trans de 13 anos é espancada até a morte. **Veja São Paulo**, São Paulo, 06 de jan. de. 2021. Disponível em: <<https://vejasp.abril.com.br/cidades/menina-trans-13-anos-espancada-ate-morte/>>. Acesso em: 22 de out. 2021.

MORERA, Jaime Alonso Caravaca; PADILHA, Maria Itayra. Transexualidades: os rostos do estigma e da exclusão social. **Em tese**, v. 13, n. 1, p. 120-140, 2016.

NASCIMENTO, Robéria Nádia Araújo. Novas formas de ser: mídia e Transexualidade a partir de Narrativas de (re) construção Identitária. **Revista FAMECOS**, v. 26, n. 1, p. e30398-e30398, 2019.

NATAL NETO, Flávio de Oliveira; MACEDO, Geovani da Silva; BICALHO, Pedro Paulo Gastalho. A Criminalização das Identidades Trans na Escola: Efeitos e Resistências no Espaço Escolar. **Psicologia Ensino & Formação**, v. 7, n. 1, p. 78-86, 2016.

NOLASCO, Gabriel Luis Pereira; LOPES, Zaira De Andrade ; ARRUDA, Dyego De Oliveira. “Ela é boa de cuspir, maldita Geni!?”: Reflexões sobre violências contra os corpos dissidentes de travestis em Campo Grande / MS. **Revista Artemis** , v. 29, n. 1, pág. 205, 2020.

NORO, Deisi. Diversidade sexual e de gênero na formação docente: a heteronormatividade diante das neurociências. Tese (Doutorado em Educação em Ciências), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Ciências Básicas da Saúde. Porto Alegre, p. 147. 2019.

PARENTE, Jeanderson Soares; MOREIRA, Felice Lira Teles Dos Santos; ALBUQUERQUE, Grayce Alencar. Violência física contra lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais no interior do nordeste brasileiro. **Revista de Salud Pública**, v. 20, p. 445-452, 2018.

RAMALHO, Carla Chagas; VIEIRA, José Jairo. O ESCUTAR DO SILÊNCIO—O QUE ESTÁ POR TRÁS DA MUDEZ DA BNCC SOBRE AS ESTRUTURAS DE GÊNERO. **Interfaces Científicas-Educação**, v. 8, n. 3, p. 483-496, 2020.

RAMÍREZ, Karla Del Valle et al. Implications of the Estrogen Receptor Coactivators SRC1 and SRC2 in the Biological Basis of Gender Incongruence. **Sexual Medicine**, v. 9, n. 3, p. 100368, 2021.

RELATÓRIO “Ofensivas Antigênero no Brasil: políticas de Estado, legislação, mobilização social”. **Sexuality Policy Watch**, Rio de Janeiro, 21 de out. de 2021. Disponível em: <<https://sxpolitics.org/ptbr/ofensivas-antigenero-no-brasil-politicas-de-estado-legislacao-mobilizacao-social/12156>>. Acesso em: 22 out. 2021.

RIBEIRO, Guilherme Augusto Maciel; THIENGO, Edmar Reis. “Corpos estranhos” na escola: problematizando as questões de gênero e sexualidade no Ensino de Ciências. VIII ENEBIO. **Ensino de Ciências e Biologia: Inclusão e Diversidade**, 2021.

ROCON, Pablo Cardozo; RODRIGUES, Alexsandro; DE BARROS, Maria Elizabeth Barros. Trans people who attend school: the challenge of living in a disciplinary space. **Argumentum**, v. 10, n. 3, p. 272-285, 2018.

ROCON, Pablo Cardozo et al. Vidas após a cirurgia de redesignação sexual: sentidos produzidos para gênero e transexualidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 25, p. 2347-2356, 2020.

RONDINI, Carina Alexandra; TEIXEIRA FILHO, Fernando Silva; TOLEDO, Livia Gonsalves. Homophobic conceptions of high school students16. **Psicologia USP**, v. 28, p. 57-71, 2017.

SANTOS, Sandro Prado; MARTINS, Matheus Moura. O que é possível dizer de corpos, gêneros e sexualidades com/na educação em Biologia a partir do encontro com as experiências de pessoas trans. VIII ENEBIO. **Ensino de Ciências e Biologia: Inclusão e Diversidade**, 2021.

SEKIDO, Ryohei. The potential role of SRY in epigenetic gene regulation during brain sexual differentiation in mammals. **Advances in genetics**, v. 86, p. 135-165, 2014.

SILVA, Francisca Vilela da et al. A transgeneridade infantil sob a ótica de professores de ensino fundamental. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 29, 2021.

SOUZA JUNIOR, Paulo Roberto. A questão de gênero, sexualidade e orientação sexual na atual base nacional comum curricular (BNCC) e o movimento LGBTTQIS. **Revista de Gênero, Sexualidade e Direito**, v. 4, n. 1, p. 1-21, 2018.

TMM Update TDoR 2021. TVT TMM Update • Trans Day Of Remembrance 2021. **Transrespect.Org**, Berlim, 11 de nov. de 2021. Disponível em: <<https://transrespect.org/en/tmm-update-tdor-2021/>>. Acesso em: 25 nov. 2021.