

# RELAÇÕES PEDAGÓGICAS NAS VIVÊNCIAS ESCOLARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE TRANSEXUAIS, TRAVESTIS E TRANSGÊNEROS EM PRODUÇÕES CIENTÍFICAS BRASILEIRAS<sup>1</sup>

Lui Soares<sup>2</sup>

Constantina Xavier Filha<sup>3</sup>

**Resumo:** Este estudo investiga as relações pedagógicas narradas por pessoas trans no contexto de suas vivências escolares durante o processo de escolarização na Educação Básica, tendo como fontes produções científicas brasileiras no período de 2007/2021. Teve como objetivo identificar, discutir e problematizar as vivências escolares de transexuais, travestis e transgêneros considerando dimensões e perspectivas estabelecidas nas relações pedagógicas. Adotamos uma abordagem qualitativa com base na perspectiva pós-crítica de cunho bibliográfico e documental, partindo de informação em dois repositórios: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), selecionando trabalhos do GT-23 (Gênero, Sexualidade e Educação) e do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes por meio de indexadores/descriptores. O referencial teórico traz contribuições de Meyer e Paraíso (2012), Cordeiro (2007), Xavier Filha (2009), Bento (2006;2008;2012), Louro (1997;2000;2009), Carvalho *et al* (2009), Miskolci (2005;2012), Balieiro e Risk (2014), Minayo (2002), entre outros. Os principais resultados consistem nas relações pedagógicas narradas por pessoas trans, as quais são vividas por entrelaçamentos entre as dimensões linguísticas, pessoais e cognitivas, sendo interseccionadas por perspectivas de gênero, representações e relações de poder. Sobretudo concluímos que as relações pedagógicas estão organizadas por modelos hegemônicos de heteronormatividade impostos sob a escolarização de pessoas trans, o que reflete diretamente na relação com/de saber, o que pode contribuir para a expulsão escolar de transexuais, travestis e transgêneros da Educação Básica.

**Palavras-Chave:** Vivências Escolares, Pessoas Trans, Relações Pedagógicas

## 1 INTRODUÇÃO

Este artigo é resultado da pesquisa realizada entre 2022-2023, como Trabalho de Conclusão de Curso, do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (FAED), da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), sob orientação da Professora Dr<sup>a</sup>. Constantina Xavier Filha, tendo como tema as vivências escolares de Transexuais, Travestis e Transgêneros no âmbito da Educação Básica. A pesquisa baseou-se em fontes acessadas em dois repositórios: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) entre 2007-2021 e Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no período temporal de 2010/2021, a partir das fontes primárias abarcadas em produções científicas brasileiras (artigos científicos, dissertações e

---

<sup>1</sup> Trabalho de Conclusão de Curso apresentado no dia 29 de setembro de 2023 como requisito parcial para obtenção do título de licenciada em Pedagogia, sob orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Constantina Xavier Filha.

<sup>2</sup> Discente do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Participante do Grupo de Estudos e Pesquisa, GEPSEX (Grupo de Estudos e Pesquisa em Sexualidade, Educação e Gênero). Email: lui.soarxs@gmail.com.

<sup>3</sup> Professora da UFMS, pesquisadora, orientadora. Doutora em Educação pela FEUSP (2005). Líder/Coordenadora do GEPSEX - CNPq/UFMS (Grupo de Estudos e Pesquisa em Sexualidade, Educação e Gênero). Email: tinaxav@gmail.com

teses de doutorado). Ressaltamos que esta pesquisa adota predominantemente a escrita na primeira pessoa do plural. No entanto, em determinados momentos, será empregada a primeira pessoa do singular para abordar a trajetória pessoal do(a) pesquisador(a).

A fim de delimitar e direcionar a pesquisa, foi estabelecido como objeto de estudo “ as relações pedagógicas narradas por pessoas trans nas vivências escolares no decorrer da escolarização na Educação Básica” Por objetivo geral, buscamos identificar, discutir e problematizar as vivências escolares de transexuais, travestis e transgêneros considerando as dimensões e perspectivas estabelecidas nas relações pedagógicas.

A escolha do tema surge da necessidade de levantar as discussões no campo da Educação e do incentivo de caráter pessoal no início da graduação em uma roda de conversa, onde questionou-se “*porque não há pessoas trans produzindo conhecimentos sobre pessoas trans*”? Tal questionamento despertou interesse inicial pela temática em indagar o porquê não vemos pessoas trans ocupando os espaços de poderes e saberes e, principalmente, uma inquietação para entender o processo e entrelaçamentos da escolarização de pessoas trans.

Com o decorrer da graduação, me confrontei sobre ser cisgênero<sup>4</sup>, definição à qual nunca fui pertencente. Eu estava em constante conflito interno por não me identificar plenamente com o gênero masculino ou feminino, e só nos anos finais da graduação me identifico e compreendo como pessoa não binária com gênero fluído. Em vista disso, torna-se fator primordial para a motivação em dialogar as discussões no campo e inquietações que perpassam as relações pedagógicas da escola pública, partindo das vivências escolares da transgeneridade.

De acordo com o “Dossiê: Assassinatos e Violências contra Travestis e Transexuais Brasileiras em 2022” da Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA<sup>5</sup>), de autoria de Bruna Benevides, o Brasil é o país que mais assassinou pessoas trans pelo 14º ano consecutivo, além de cerca de 142 violações de direitos humanos, entre outros casos de violências contra essa população.

Ao se debater com tais índices de “violência transfóbica, que é estrutural e estruturante de nossa sociedade” (Benevides; Nogueira. 2020. p. 14), envolvem-se discussões

---

<sup>4</sup> Para Bagagli (2018. p. 13) “Cisgênero” é uma palavra composta por justaposição do prefixo “cis” ao radical “gênero”. O prefixo “cis”, de origem latina, significa “posição aquém” ou “ao mesmo lado”, fazendo oposição ao prefixo “trans” que significa “posição além” ou “do outro lado”. “Cisgênero” estabelece uma relação de antonímia com a palavra “transgênero”. Desta forma, “cisgênero” é utilizado para designar aquelas pessoas que não são transgêneras, ou seja, aquelas cujo gênero auto identificado está na “posição aquém” daquele atribuído compulsoriamente ao nascimento.

<sup>5</sup> A Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA), é uma rede nacional que articula em todo o Brasil 127 instituições que desenvolvem ações para promoção da cidadania da população de Travestis e Transexuais (ANTRA). Disponível em: <https://antrabrasil.org/sobre/>

sobre contextos históricos, sociais e culturais da sociedade majoritariamente cisgênera, heterossexual e normativa. Tais questões serão dialogadas a partir do referencial teórico citado anteriormente. Sobretudo as normas estão postas por homens, brancos, héteros, calcadas no patriarcado em “princípios” machistas e misóginos, portanto é necessário um exercício de autoquestionamento intrínseco e constante diante da pergunta: “por qual lente você (não) enxerga os corpos trans?”.

As representações de corpos trans fundamentadas na cisheteronormatividade transcende as esferas sociais, culturais, institucionais, educacionais e socioeconômicas, desempenhando um papel fundamental na estrutura e perpetuação dos ciclos de violências, exclusões, subalternização, estereótipos<sup>6</sup> transfóbicos, invisibilidade, marginalização e vulnerabilidades enfrentadas pela população trans. No entanto, é crucial destacar que tais representações não se limitam apenas a aspectos negativos; elas também ensinam formas de resistências. Diante desses desafios, emergem narrativas de força, resiliência e de enfrentamento, que contribuem para a desconstrução desses estigmas, promovendo uma maior compreensão e aceitação da diferença.

Mediante ao exposto, tais questões estão presentes na escola, portanto faz-se necessário considerar a não neutralidade da escola em torno da organização da sociedade. O espaço escolar transforma-se numa instituição legitimada a exercer as normas<sup>7</sup> acerca de um ambiente educacional passível de múltiplas violências e ações excludentes, ao considerar marcadores das diferenças, tais como: gêneros, sexualidades, relações étnico-raciais, geracionais e outros. Logo, abrem-se estranhamentos e questionamentos iniciais na pesquisa de como são as relações e interações de pessoas trans no ambiente escolar, e como essas são constituídas e vivenciadas pelas vozes trans.

A partir dessas indagações, após aprofundamentos teóricos e constantes momentos de orientação, bem como reflexões ocorridas no processo de estudo de duas disciplinas do curso de Pedagogia, Prática Científica I e II, passamos de uma intenção e uma proposta de projeto de pesquisa à realização da pesquisa que apresentamos. A problematização do referido estudo fundamenta-se a fim de responder aos seguintes questionamentos: “Quais relações

---

<sup>6</sup> De acordo com Carvalho *et al.* (2009, p. 15) “o estereótipo é uma representação simplificada e simplificadora, parcial, exagerada, geralmente negativa e prejudicial de um grupo, resistente à correção pela evidência empírica e pela argumentação lógica. O estereótipo funciona como um dispositivo de visão e classificação das pessoas. Pelas lentes do estereótipo, não se enxerga o indivíduo, mas principalmente aquilo que o estereótipo indica. Por exemplo, quando ouvimos a palavra “travesti”, dispara em nossa mente um “pacote pronto” que instrui a nossa percepção acerca das travestis”.

<sup>7</sup> Compreendemos a norma de acordo com Butler (2014, p. 252) “uma norma não é o mesmo que uma regra, e não é o mesmo que uma lei. Uma norma opera no âmbito de práticas sociais sob o padrão comum implícito da normalização”.

pedagógicas são narradas por pessoas trans em suas vivências de escolarização na Educação Básica?” e “Quais perspectivas e dimensões das relações pedagógicas foram vivenciadas por pessoas trans?”.

Os pressupostos teóricos metodológicos foram adotados na perspectiva pós-crítica e de abordagem qualitativa de cunho bibliográfico e documental por meio do levantamento de artigos, dissertações e teses em dois repositórios, posteriormente analisados como fontes secundárias (artigos, dissertações e teses de doutorado), utilizando técnicas de fichas de análise. O referencial teórico fundamentou-se em estudos de Meyer e Paraíso (2012); Cordeiro (2007); Xavier Filha (2009); Benevides (2019; 2021; 2022); Bento (2006; 2008; 2012); Louro (1997; 2000; 2009); Carvalho *et al* (2009); Miskolci (2005; 2012); Balieiro e Risk (2014); Minayo (2002) entre outros(as).

Mediante aos caminhos metodológicos tomados no decorrer da pesquisa, este artigo segue sua organização a partir dos elementos pré-textuais, textuais e pós-textuais. Portanto, nos elementos textuais está localizado o texto introdutório do estudo, seguido posteriormente pelos pressupostos teóricos e metodológicos por meio do referencial teórico sobre os principais conceitos utilizados e as trajetórias metodológicas percorridas, abarcando consecutivamente as análises das produções científicas e as vivências escolares de pessoas trans nas relações pedagógicas. Por conclusão desse elemento e da pesquisa, apresentam-se as considerações finais. Os elementos pós-textuais referem-se às referências utilizadas na pesquisa e apêndice com quadro 2 das produções científicas incluídas para estudo.

## 2 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

### 2.1 Aproximações teóricas: gênero, relações com heteronormatividade e identidades

Para Miskolci (2005. p. 29), após a Segunda Guerra Mundial, a epistemologia dos estudos sobre normalidade e desvio para uma abordagem sobre as diferenças evidenciou o declínio dos modelos biológicos para compreensão de identidades sociais, cujos estudos iniciais estão calcados em três correntes: Feminismos (Estudos de Gênero), Estudos Culturais (Compreensão da Diferença) e na obra de Michael Foucault.

[...] havia era um sistema em que a sociedade imprimia significado à diferença sexual biológica de forma a justificar e fazer valer a dominação masculina. Pouco a pouco, pesquisadores que trabalhavam com a categoria mulheres se aproximaram do gênero e houve uma expansão dessa linha de estudos (Miskolci, 2005. p. 30).

Louro (1997) utiliza o conceito de gênero pelos estudos feministas que está relacionado diretamente ao âmbito das relações sociais, as quais constroem gêneros diante

dos momentos históricos e pluralidades de diversos grupos. Louro (1997. p. 23) afirma o conceito como:

[...] caráter social do feminino e do masculino, obriga aquelas/es que o empregam a levar em consideração as distintas sociedades e os distintos momentos históricos de que estão tratando [...] passa a exigir que se pense de modo plural, acentuando que os projetos e as representações sobre mulheres e homens são diversos.

Podemos considerar, em conformidade com a autora referida, que o conceito de gênero não se limita a um conceito fechado e exclusivo, pois o caráter social de feminino e masculino são organizados na sociedade mediante a cada momento histórico que vivemos. De acordo com Coelho (2018. p. 48), destaca-se que “gênero é um conceito radical aberto a novas práticas e nunca fechado em um único conceito”.

Para Butler (2014. p. 253), “gênero é o mecanismo pelo qual as noções de masculino e feminino são produzidas e naturalizadas, mas o gênero pode muito bem ser o aparelho pelo qual tais termos são desconstruídos e desnaturalizados”, ou seja, é possível pensar gênero a partir de suas multiplicidades.

Conforme Carvalho *et al.* (2009), a organização da sociedade patriarcal realiza a diferenciação entre masculino versus feminino, atribuindo sentidos de dominação simbólica, dicotomias, desigualdade e hierarquias, a fim de determinar normas de identidades, práticas sociais e objetos culturais, ou seja, constitui-se de uma dominação masculinas fundamentada em seus próprios valores, “logo, as relações de gênero são relações de poder em que o princípio masculino é tomado como parâmetro universal” (Carvalho *et al.* 2009. p. 19).

Dessa maneira, a heteronormatividade está baseada em um “conjunto de valores, normas, dispositivos e mecanismos definidores pela heterossexualidade como uma forma legítima e natural” (Carvalho *et al.* 2009. p. 20), isto é dito como única verdade compulsória, e quando há manifestações de outras formas de sexualidades, identidades e gêneros, é tido como errado ou desviante das normas. Para Louro (2009), a heteronormatividade precisou ser comparada de forma binária (heterossexualidade/homossexualidade; Heterossexual/Homossexual), para a heterossexualidade garantir privilégios e status de normalidade em caráter de naturalidade, para isso são engendradas múltiplas estratégias, tais como: família, escola, igreja, medicina, mídia e constituições. Louro (2009. p. 89) ressalta ainda:

[...] estratégias e táticas aparentes ou sutis reafirma-se o princípio de que os seres humanos nascem como macho ou fêmea e que seu sexo – definido sem hesitação em uma destas duas categorias – vai indicar um de dois gêneros possíveis – masculino ou feminino – e conduzirá a uma única forma normal de desejo, que é o desejo pelo sujeito de sexo/gênero oposto ao seu.

A heteronormatividade dialoga diretamente por meio do binarismo de gênero, no que se refere à dualidade imposta ao nascermos em considerar apenas duas categorias, como por exemplo: masculino/feminino, macho/fêmea ou menino/menina. Ou seja, não são consideradas outras possibilidades, pluralidades e particularidades na subjetividade de cada pessoa, é algo imposto no modelo de pensarmos gênero na divisão em duas partes. Para a autora há um “alinhamento (entre sexo-gênero-sexualidade) que dá sustentação ao processo de heteronormatividade, ou seja, à produção e à reiteração compulsória da norma heterossexual” (Louro, 2009. p. 90).

Diante dos conceitos de heteronormatividades expostos, é possível dialogamos utilizando como ótica as normas impostas “o que é esperado para cada pessoa”, ou seja, espera-se nessa ótica uma representação de identidade como pessoa cisgênero e heterossexual, que estabelece como uma norma idealizada para todos(as) na sociedade.

Compreendemos as identidades em seus plurais como múltiplas, subjetivas e culturais. Para Louro (2000), a identidade é uma atribuição cultural dentro de um contexto cultural que produz meios de disputas, classificações, ordenamentos e hierarquias, implicado em processo de diferenciação. Além do mais tem:

[...] caráter relacional seja constituinte da representação de qualquer identidade, podemos notar que algumas delas ocupam, culturalmente, uma posição central e servem de referência a todas as demais. Essas identidades são representadas como "normais", básicas, hegemônicas (Louro, 2000. p. 67).

Ser uma pessoa cisgênero e heterossexual é tido como esperado pela norma, ou seja, a lógica de que todas as pessoas ao nascerem se identificam com gênero/sexo destinado, mediante ao órgão sexual, assim idealizado por atribuições culturais e históricas de uma futura “normalidade” de relacionar-se com outra pessoa, sobretudo em uma representação de identidade já estabelecida. Ao nos remetermos às normas criadas pela cisgeneridade, faz-se necessário lembrarmos da patologização de gênero/sexualidade/identidade, que categorizou historicamente que pessoas não heterossexuais/cisgêneras eram classificadas com uma patologia (doença/transtorno) que precisava de intervenção médica (diagnóstico e tratamento). Resulta-se na diferenciação da transexualidade em comparação a homossexualidade, sendo demarcada pelo prolongamento da despatologização.

Segundo Gama (2019), no contexto brasileiro de 1985, o Conselho Federal de Medicina retirou o “homossexualismo” do código 302.0, porém o reconhecimento internacional da despatologização ocorreu em 1990 pela Organização Mundial de Saúde - OMS.

Conforme Bento (2012), a abjeção ao corpo seguiu inicialmente por tendências cirúrgicas entre as décadas de 60 e 70, a fim de diferenciar diagnósticos de transexuais daqueles de gays, lésbicas e travestis. E, após o primeiro congresso da Associação Harry Benjamin, em 1973, a “transexualidade passou a ser considerada uma “disforia de gênero”, termo cunhado por John Money” (Bento, 2012. p. 571), sendo incluída “no Código Internacional de Doenças, em 1980, [...] marco no processo de definição da transexualidade como uma doença.” (Bento, 2012. p. 571). Segundo a autora, no ano de 1994, a Associação de Psiquiatria Norte-Americano por meio do comitê do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV), que é um dispositivo oficial de traçar os diagnósticos psiquiátricos nos Estados Unidos, aprovou a substituição do diagnóstico de “Transexualismo” para “Transtorno de Identidade de Gênero”. Somente após 28 anos, a OMS retira a transexualidade da classificação de transtorno mental, durante a 72ª Assembleia Mundial da Saúde, em Genebra, no ano de 2018. Válido ressaltar que alguns países do continente Africano e Asiático ainda consideram ser uma pessoa LGBTQIAPN+<sup>8</sup> ilegal, aplicando leis de criminalização com penas severas (prisão perpétua e penas passíveis de morte).

Bento (2006) sugere que a transexualidade, a travestilidade e a transgeneridade permeiam entre as experiências identitárias, categorizadas pelo conflito com as normas de gêneros e identificação de novas identidades de gênero e/ou sexo, por meio de suas subjetividades e vivências. “A transexualidade é um desdobramento inevitável de uma ordem de gênero que estabelece a inteligibilidade dos gêneros no corpo” (Bento, 2006. p. 19), ou seja, há divergências e rupturas necessárias com as normas impostas e processos de expressões identitários que ao longo da vida foram impostos por um único modelo idealizado de sexo, identidade e expressões, assim rompendo barreiras dos aspectos biológicos e normativos, havendo uma compreensão de si mesma(o).

Portanto seguiremos neste estudo com as nomenclaturas contidas nas letras “T, Q e N”, da sigla LGBTQIAPN+, sendo utilizados os termos Transexuais<sup>9</sup> (femininos e

---

<sup>8</sup> Sigla LGBTQIAPN+ represente a população de lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travesti, transgêneros, pessoas queer, intersex, assexuais, pansexuais, pessoas não binária e símbolo de adição representando as demais identidades, gêneros e sexualidades existentes.

<sup>9</sup> Transexuais femininos, mulheres transexuais e Male to Female (MtF) todas as pessoas que reivindicam reconhecimento social e legal para gênero feminino (Bento, 2008. p. 181); Transexuais masculinos, homens transexuais e Female to Male (FtM), todas as pessoas que reivindicam reconhecimento social e legal para gênero masculino (Bento, 2008. p. 181), ou seja, pessoas transexuais apresentam a identidade de gênero diferente da que foi designada no nascimento, porém pensam, sentem e comportam-se conforme sua identidade gênero e não necessariamente sentem necessidade de transformações corporais como por exemplo: cirurgia de transgenitalização.

masculinos), Travestis<sup>10</sup> e Transgêneros<sup>11</sup>. Compreendemos o termo Transgênero em suas transgeneridades múltiplas de identidades e expressões que perpassam não apenas por binariedades seja como permanente, fluido, parcial, neutro ou inteiramente em ambos os gêneros. As identidades “Trans<sup>12</sup>” não são fixas ou linear, as especificidades e singularidades são constituídas de acordo com cada vivência.

### 2.1.1 Relações Pedagógicas

O interesse por esses conceitos de relações pedagógicas surge após cursar a disciplina de Didática e Relações Pedagógicas, por meio das leituras e debates dos textos “A relação Pedagógica: a Didática em ação” sob autoria do Jaime Cordeiro (2007), e o “Guia de estudos de formação docente-didática” sob autoria da Constantina Xavier Filha (2009), que a seguir traz as principais discussões dos conceitos aplicados neste trabalho e discutidos pelo(a) autor(a).

De acordo com Cordeiro (2007. p. 98), o conjunto de relações humanas [...], sociais e históricas pode ser apreendido sob a denominação de *relações pedagógicas* que engloba o conjunto de interações que se estabelecem entre o professor, os alunos e o conhecimento”. Do mesmo modo não devem restringir-se somente aos aspectos relacionais (interações) entre docente e discente, mas considerar realidades amplas e complexas envolvendo outras dimensões no ensino e aprendizagem, ou seja, é um ponto de vista dinâmico além da organização do trabalho pedagógico. Para Xavier Filha (2009), as relações pedagógicas ocorrem por meio do ensino e aprendizagem, que resultam em relações sociais, culturais e históricas contemplando dimensões técnicas, culturais, políticas e discursivas no ato de ensinar. A autora ressalta que o “como ensinar” não é capaz de garantir aprendizagem como um ato exclusivamente neutro e técnico.

A partir das contribuições de Cordeiro e Xavier Filha, compreendemos os aspectos teóricos das relações pedagógicas conforme a figura 1 abaixo:

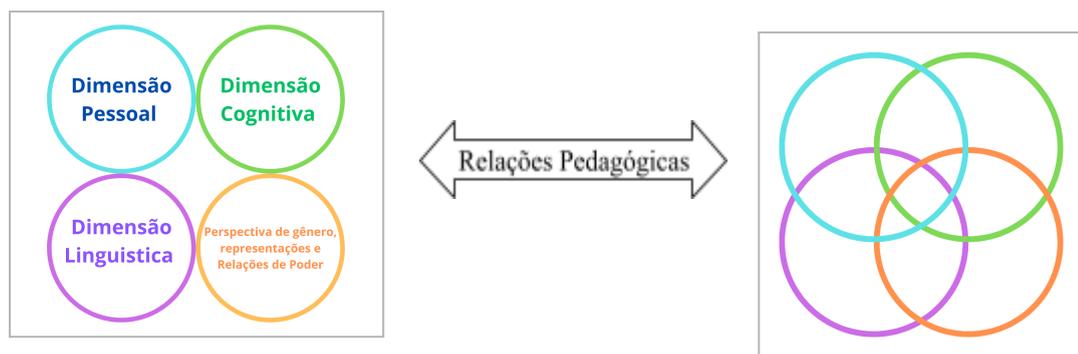
#### **Figura 1** - Aspectos teóricos das Relações Pedagógicas (dimensões e perspectivas)

---

<sup>10</sup> Travestis pessoas que foram identificadas como sendo pertencentes ao gênero masculino no nascimento, mas que se reconhecem como pertencentes ao gênero feminino e tem expressão de gênero feminina, mas não se reivindicam como mulheres da forma com que o ser mulher está construído em nossa sociedade (Benevides; Nogueira, 2020. p. 11).

<sup>11</sup> Transgêneros referência às pessoas cujas identidades de gênero são construídas em conflitos com as normas de gênero. (Carvalho *et al.* 2009. p. 45)

<sup>12</sup> O termo “Trans” aqui aplicado refere-se como termo guarda-chuva, para identificar pessoas transexuais, travestis, transgeneros que percorrem sobre a transgeneridade.



Fonte: Cordeiro (2007); Xavier Filha (2009). Organização: Soares (2023)

Conforme a figura 1, as relações pedagógicas são constituídas por diversas vertentes de dimensões e perspectivas, podendo ser observadas algumas dessas vertentes no primeiro quadro da figura. São denominadas por Cordeiro (2007) três dimensões: linguística, pessoal e cognitiva. Xavier Filha (2009) traz a conceituação das dimensões de Cordeiro, porém elenca perspectivas em torno das relações pedagógicas, tais como: relações de gênero, representações e relações de poder. Desse modo, compreendemos conforme o segundo quadro da figura que as relações pedagógicas são mediadas por intersecções e cruzamentos entres dimensões e perspectivas produzidas e reproduzidas de maneiras e formatos plurilaterais, seja por docentes, discentes, conhecimento ou elementos espaciais contidos no espaço educacional.

Analisaremos as relações pedagógicas narradas por pessoas trans a partir das vertentes estabelecidas por Cordeiro (2007), que aponta três dimensões citadas no parágrafo anterior. No decorrer da análise, utilizaremos as contribuições de Xavier Filha (2009), para quem as relações pedagógicas perpassam-se entre as perspectivas de gênero, sexualidade, representações e relações de poder.

A primeira dimensão considerada por Cordeiro (2007) é dimensão linguística, considerada como estruturante das relações pedagógicas partindo de diálogos, conversas e tipos de linguagens estabelecidas na sala de aula. Ele ressalta que diálogos não resultam em todo processo educacional, mas têm caráter central e principal. O referido autor destaca que o diálogo e/ou conversas entre discente/docente transformam-se em um perfil de ser estudante através de como são constituídos os diálogos dentro da sala de aula.

[...] relação com perguntas/respostas realizadas [Tipos de perguntas que são feitas; os modos de como elas são formuladas; observação de como as respostas são aceitas, toleradas ou rejeitadas pelo docente e do retorno (feedback) que é dado a cada uma] (Cordeiro, Jaime. 2007. p. 99).

Nesse contexto de perguntas e respostas realizadas no decorrer de um diálogo, estabelecem-se relações pedagógicas de trocas e interações, seja em caráter positivo ou

negativo nas vivências escolares. Cordeiro (2007) demarca outros aspectos a serem considerados, tais como: padronização ou rotinas; autoridade; interação com sala de aula; jogo linguístico; controle de diálogos; papel ativo ou passivo dos/as estudantes; contestação do padrão dominante; instauração de outros padrões de diálogos e de relação pedagógica.

Para Xavier Filha (2009), a importância da dimensão linguística é fundamental para pensarmos na linguagem como componente da relação pedagógica, como capazes de criar realidades, produções discursivas, produções das diferenças e identidades. A dimensão linguística é “muito mais ampla do que o ato de comunicação (ou de dificuldade de comunicação) entre criança-aluna(o)-professor(a) e o conhecimento” (Xavier Filha, 2009. p. 40). Portanto, entendemos que a linguagem é primordial na relação pedagógica, porém ocasiona possíveis silenciamentos e vários tipos de linguagens.

A segunda é a dimensão pessoal, compreendida por Cordeiro (2007) como os vínculos entre docente e discente, por meio de interações pessoais marcadas pela afetividade (não implica necessariamente em uma ação negativa) e principalmente por uma perspectiva do desvelo (docentes não abrem mão dos seus compromissos políticos e competências técnicas). Contudo, as interações pessoais são marcadas por um forte vínculo pessoal entre docente e discente. Mediante aos vínculos estabelecidos nas relações de docente e discente, e de acordo com Cordeiro (2007), é preciso admitir um conjunto de tensões, espaço de partilha de ideia, troca de impressões e de formulação de opiniões, relações com saber, violências simbólicas e diferentes modalidades de conhecimento que exigem posturas e condutas pedagógicas que implicam diferentes formas nas relações pedagógicas. O autor elenca considerações em torno das práticas pedagógicas na sala de aula tradicional e das pedagogias renovadoras, em que a crítica tem tantos pontos de vista positivos e negativos. Segundo Cordeiro (2007. p. 1007), é ponderável um tipo de crítica que:

[...] procura desvelar em que medida os aparatos e dispositivos pedagógicos e educacionais contribuem para a reprodução das estruturas sociais vigentes, dos papéis de mando e obediência, da ideologia, da imposição dos padrões de normalidade e anormalidade, entre outras características negativas que se apontam na escola.

Segundo Xavier Filha (2009), esta dimensão é permeada de outros elementos, como as representações e relações de poder, as quais não foram aprofundadas por Cordeiro. Para a autora, a prática pedagógica é perpassada e produzida por representações das mais diversas. A autora argumenta que não compreende o conceito de representações conforme o campo da psicologia, mas por meio das contribuições de Silva (2003) e Louro (1997). Explica que possíveis representações existem nas relações pedagógicas, tais como: representações de idealização do alunado ou o que é esperado de meninas e meninos.

A dimensão cognitiva para Cordeiro (2007) está diretamente ligada à relação com o saber, tendo como base uma relação triádica entre: docente, discente e conhecimento.

A dimensão cognitiva da relação pedagógica é vital para compreender as maneiras pelas quais a escola encontra (ou não) ressonância entre as crianças e os jovens, bem como os papéis que ela representa ou pode representar na solução de diversos problemas percebidos na sociedade contemporânea. (Cordeiro, 2007. p. 109)

O autor traz a escola para além de uma instituição destinada somente à socialização, traz como espaço de apropriação acessível aos saberes, que se torna para algumas pessoas único espaço social para apropriação de aparatos intelectuais. Ainda ressalta contribuições do sociólogo Bernard Charlot “apreender as relações com o saber implica criar mecanismos que permitam apreender a história singular de cada um dos alunos no sistema escolar” (Cordeiro, 2007. p. 111 apud Charlot), em que é primordial perceber, tentar, identificar as motivações dos(as) estudantes em ir para escola e tentar aprender quais as relações estabelecidas com a própria escola. Segundo Cordeiro (2007) compreender como estudantes desdobram sua motivação pode ser observada por duas perspectivas: Mobilização familiar e percepção de futuro.

Xavier Filha (2009. p. 44) traz considerações a conceituação de Jaime Cordeiro que:

[...] analisa a “relação de saber” as que são consideradas sob o ponto de vista do aprender”  
A relação com o saber se constrói em relações sociais de saber. Ou seja, a relação com o saber é uma relação social COM o saber e a relação DE saber estabelecesse na medida em que o sujeito aprende, lida com o saber, interage com ele.

A relação “COM” saber, refere-se à interação ativa do(a) discente com o conhecimento e está interligada à maneira como os conhecimentos e informações são percebidos no contexto das relações sociais. No que se refere à relação “DE” estabelece-se no momento em que cada pessoa interage e aprende ativamente com o saber por meio das relações de trocas significativas com o saber aprendido, ou seja, concentra-se na dinâmica do processo de aprendizagem e na compreensão individual do saber. Portanto, ambas relações de/com saber são cruciais para uma compreensão das dimensões que são estabelecidas entre discente e conhecimento.

Em conformidade com ambos excertos informados anteriormente, a escola é um espaço plural de relação com/de saberes dentro e fora, por meio de atribuições de sentidos, identidades e intencionalidade significativas para cada estudante e docente. Dessa forma, seguimos através dos aparatos teóricos expostos para construção da análise a fim de entender como são narradas as vivências escolares por pessoas trans e quais dimensões e perspectivas foram vivenciadas pelas vozes. Importante ressaltar que não atribuímos exclusivamente às

contribuições de Cordeiro e Xavier Filha como únicas considerações teóricas para dialogarmos com as vivências escolares de pessoas trans.

## **2.2 Pressupostos Metodológicos e Trajetória Metodológica da Pesquisa**

O percurso metodológico foi constituído no decorrer das etapas da pesquisa, sendo um processo formativo, pedagógico, “subjetivo e intrínseco” na trajetória metodológica, transmutando da ótica militante para visão de pesquisador/a. Ao pesquisar objeto de estudo potente na academia e da sociedade, destaca-se o papel fundamental da orientação, primordial para os caminhos teórico-metodológicos ora apresentados.

De acordo com Minayo (2002), o objeto de estudo nas ciências sociais traz características do contexto histórico da sociedade, e ao pesquisar nesta área de conhecimento lida-se diretamente com seres humanos e suas relações. A autora relata característica “identidade entre sujeito e objeto”, questões presentes na pesquisa, que estão interligadas como substrato comum na identidade do(a) investigador(a), tornando-o(a) solidariamente imbricados(as) e comprometidos(as).

Lima e Mioto (2007) consideram essa especificidade do objeto na pesquisa qualitativa ao investigar relações humanas. De uma maneira ou de outra, o(a) pesquisador(a) se identifica com objeto. Durante o período da pesquisa (2022-2023), a relação e identificação com objeto, desencadeou momentos emocionais dolorosos ao ler vivências escolares de pessoas trans repletas de violências e relações pedagógicas excludentes, o que remete a um processo formativo interseccionado no ato de pesquisar. Houve impacto diretamente no cotidiano, por ser uma pessoa trans (não binária), despertando potencial de alteridade e identificação, mas se fez necessário amadurecimento como pesquisador(a), utilizando princípios de criticidade do conhecimento científico e metodológico, ou seja, no caminho metodológico foi preciso ser “objetivo, metódico, passível de demonstração e comprovação (Fonseca, 2002. p. 11). Segundo Meyer (2012. p. 15), uma metodologia de pesquisa é:

[...] pedagógica porque se refere a um como fazer, como fazemos ou como faço minha pesquisa. Trata-se de caminhos a percorrer, de percursos a trilhar, de trajetos a realizar, de formas que sempre têm por base um conteúdo, uma perspectiva ou uma teoria. Pode se referir a formas mais ou menos rígidas de proceder ao realizar uma pesquisa, mas sempre se refere a um como fazer.

Neste contexto pedagógico da metodologia de “como fazer, como fazemos ou como faço”, esta pesquisa foi constituída na perspectiva pós-crítica, no qual o termo “metodologia é tomado de modo bem mais livre do que o sentido moderno atribuído ao termo método”, (Meyer. Dagmar; Paraíso, Marlucy. 2012. p. 16), portanto buscamos compreender a

metodologia como possibilidades de mais liberdade sem esquecer do rigor que esse tipo de prática deve-se pautar.

Segundo as referidas autoras, a metodologia possibilita indagar, interrogar, formular questões e construir problema de pesquisa que é articulado a um conjunto de procedimentos de investigação e levantamento de informações no decorrer da pesquisa.

A pesquisa pós- crítica não é determinada por um único procedimento, método ou técnica. “Construímos nossos modos de pesquisar movimentando-nos de várias maneiras [...] fazendo contornos, curvas, afastando-nos e aproximando-nos” (Meyer. Dagmar; Paraíso, Marlucy. 2012. p. 16). Assim, a perspectiva da pesquisa pós-crítica não apenas oferece uma metodologia flexível e dinâmica, mas também convida os(as) pesquisadores(as) a trilhar caminhos diversos, reconhecendo que a construção do conhecimento é um processo intrincado de movimentações no ato de pesquisar. Portanto seguimos esse caráter flexível, por meio de métodos, procedimentos e técnicas, ao realizar problematizações ao objeto de pesquisa: “relações pedagógicas narradas por pessoas trans nas vivências escolares no decorrer da escolarização na Educação Básica”.

Na pesquisa é utilizada a abordagem qualitativa, respondendo “a questões muito particulares [...] com um nível de realidade que não pode ser quantificado” (Minayo, Maria. 2002. p. 21). Para Minayo (2002), a pesquisa qualitativa traz níveis de realidade que não podem ser quantificados, devido a um universo de significados que correspondem a um espaço mais profundo das relações.

No que se refere ao tipo de pesquisa, optamos pelo caráter bibliográfico e documental, utilizando técnicas/instrumentos bibliográficos, tais como: tipos de leituras, fichas bibliográficas e agrupamentos. Entende-se por pesquisa bibliográfica, segundo Sousa, Oliveira e Alves (2021. p. 66) “levantamento ou revisão de obras publicadas sobre a teoria que irá direcionar o trabalho científico, [...] e tem como objetivo reunir e analisar textos publicados, para apoiar o trabalho científico.”. Em vista disso, as fontes desta pesquisa são secundárias de artigos científicos, dissertações e teses de doutorado levantadas em dois repositórios de produções científicas brasileiras.

Ao iniciar a pesquisa, o tema norteador foi “Pessoas trans na Educação”. Em seguida, realizamos uma pesquisa exploratória<sup>13</sup>, por meio da revisão bibliográfica das produções científicas no campo educacional. Conforme estudo de Fonseca (2002), a pesquisa bibliográfica é feita a partir dos levantamentos de referências teóricas, já analisadas e

---

<sup>13</sup> Este tipo de pesquisa tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses (Silveira; Córdova, 2009. p. 33).

publicadas por escritos ou repositórios digitais. A revisão bibliográfica é de suma relevância no processo inicial da pesquisa para identificar o que o campo científico vem produzindo e o que já foi produzido. Cabe ressaltar que o levantamento bibliográfico da literatura realizado no processo da pesquisa não se categoriza como estado da arte<sup>14</sup>, por não abranger toda área de conhecimento, assim categoriza-se como estado do conhecimento<sup>15</sup>.

Deste modo, a revisão bibliográfica do estado de conhecimento parte do levantamento de produções já publicadas em dois repositórios digitais. A priori, foram delimitadas como fontes artigos, dissertações e teses, nos repositórios de periódicos da: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), identificando produções nacionais do GT-23 (Gênero, Sexualidade e Educação) publicadas em dez reuniões anuais, no período de 2007-2021, por meio de artigos; e o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, no período temporal de 2010-2021, utilizando seleção por descritores (palavras-chaves) e uso do operador booleano AND<sup>16</sup> em dissertações e teses.

A revisão bibliográfica foi dividida em quatro etapas metodológicas, seguindo o fluxograma das etapas realizadas no estudo de Barros, Neves e Ravagni (2023. p. 157), subdividida nas etapas: identificação, seleção, elegibilidade e incluídos. Os tipos de leituras cada etapa tem como base os estudos de Lima e Miotto (2007. p. 41). Segue abaixo quadro 1 das etapas e critérios de inclusão/exclusão aplicado na pesquisa:

**Quadro 1** - Etapas metodológicas da revisão bibliográfica e critérios aplicados.

1- ETAPA DE IDENTIFICAÇÃO (Leitura minuciosa e exploratória dos títulos, resumos e palavras chaves), Tipo de leitura: Leitura de reconhecimento do material bibliográfico	
<b>Crítérios de inclusão</b>	Estudos de Gênero e Educação com pessoas transexuais, travestis e transgêneros (Não Binariedade - Conjunto de identidades: não binárias, gênero fluido, gênero neutro, agêneros, bigêneros, poligêneros entre outras); Produções com narrativas de pessoas Trans na Educação; Recorte temporal; Tipos/métodos/técnicas de pesquisa: estudos de caso, grupos focais, etnografia, história oral, cartografia, questionários, entrevista semiestruturadas, rodas de conversação, observação participante, história de vidas, narrativas
<b>Crítérios de Exclusão</b>	Produções sem narrativas/trajetórias escolares de pessoas trans; produções com/sem narrativas de pessoas trans em outra área/campo de conhecimento; produções com outras temáticas; idiomas de publicação; período temporal fora do recorte estabelecido; Produções no campo da ciências exatas e saúde; produções sem acesso ao texto na íntegra; duplicidade de produções identificada na busca dos descritores e operador booleano.
2- ETAPA DE SELEÇÃO (Avaliação do resumo, sumário e opções metodológicas, análise, roteiro de	

<sup>14</sup> Segundo Romanowski e Ens (2006, p. 38) estado da arte “recebem esta denominação quando abrangem toda uma área do conhecimento, nos diferentes aspectos que geraram produções”.

<sup>15</sup> Para Morosini e Fernandes (2014. p. 155), o estado de conhecimento é definido como “identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, [...] sobre uma temática específica”.

<sup>16</sup>O operador booleano AND é usado para restringir a pesquisa, fazendo a intersecção dos conjuntos de trabalhos que possuem os termos combinados. (Pizzani *et al.* 2012. p. 61)

entrevistas (técnicas/métodos utilizados no levantamento das informações e aplicação dos critérios), Tipo de leitura: Leitura seletiva (seleção de informações pertinentes e relevantes)	
<b>Critérios de inclusão</b>	Produções que contêm relatos, vivências, narrativas, trajetórias, memórias e experiências escolares de pessoas trans na Educação Básica
<b>Critérios de Exclusão</b>	Produções com vivências/narrativas exclusiva do Ensino Superior e Cursos Tecnólogos sem vivências escolares na Educação Básica; Produções com vivências em outro contexto sem abordar processo de escolarização na Educação Básica
3- ETAPA DE ELEGIBILIDADE (Leitura das produções na íntegra e aplicação de critério), Tipo de leitura: Leitura reflexiva e crítica	
<b>Critérios de inclusão</b>	Produções com fontes primárias legíveis para análise das fichas bibliográficas: Vivências de pessoas trans exclusivamente do período da/na Educação Básica (Ed. Infantil, Ed. Ensino Fundamental e Médio) com possibilidade de análise das relações pedagógicas
<b>Critérios de Exclusão</b>	Vivências escolares: fontes secundárias; Não adequados para responder à problematização e objetivo da pesquisa; Vivências escolares exclusivas da Educação Superior.
4- ETAPA DE INCLUÍDOS (Produções selecionadas para validação do instrumento (fichas bibliográficas), elaboração das fichas de análise e quadros de agrupamentos bibliográficos. Válido ressaltar que nesta etapa todos os critérios foram aplicados novamente para validação das informações), Tipo de leitura: Aplicado às demais leituras e a leitura interpretativa	

Fonte: Barros, Neves e Ravagni (2023. p. 157); Lima e Miotto (2007. p. 41). Organização e Elaboração: Soares (2023)

Conforme o quadro acima, a etapa de identificação teve como finalidade identificar as contribuições do campo já produzidas e delimitar a pesquisa (tema, problema, definição do objeto e mapeamento do campo) a partir da análise parcial das produções a fim de aprofundamento e ampliação do estado de conhecimento. No decorrer das etapas da pesquisa, foram sendo delimitadas, de acordo com o objeto de estudo, a problematização e o objetivo, sendo aplicados critérios anteriores em ambas etapas. O critério primordial para inclusão ou exclusão foi que as produções selecionadas contivessem vivências escolares na Educação Básica narrada por pessoas trans.

Os instrumentos e técnicas utilizados na pesquisa foram: tipos de leituras (leitura de reconhecimento do material bibliográfico; leitura exploratória; leitura seletiva; leitura reflexiva e crítica; leitura interpretativa); fichas de análise (ficha de resumo e conteúdo; fichamento bibliográfico; ficha bibliográfica e citações; uso de planilhas); e agrupamentos de análise (quadros bibliográficos de citações). Destacamos que foi realizada a validação das fichas através de oito produções (2 artigos, 3 dissertações e 3 teses).

### 3 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS BRASILEIRAS

#### 3.1 Revisão Bibliográfica

Na revisão bibliográfica em sua totalidade, foram identificados nos dois repositórios cerca de 564 produções, sendo incluídos na pesquisa 35 trabalhos para análise das fontes em caráter secundário (vivências escolares de pessoas trans), conforme a tabela 1 abaixo:

**Tabela 1** - Panorama geral das fontes identificadas nos repositórios e incluídas na pesquisa

Fontes - Repositórios	Quant. identificada nos repositórios	Quant. incluídas na pesquisa
Artigos - ANPEd	187	2
Dissertações - Catálogo (CAPES)	260	28
Teses - Catálogo (CAPES)	117	5
<b>Total</b>	<b>564</b>	<b>35</b>

Fonte: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - GT 23 - (2007/2021; Catálogo de Teses e Dissertações- CAPES - (2010/2021).  
Organização e Elaboração: Soares (2023).

Conforme tabela 1, podemos observar um panorama geral da revisão bibliográfica que contemplou três fontes nos dois repositórios. Deste modo, as demais exposições descritivas dos resultados obtidos na revisão bibliográfica serão apresentadas a seguir, de acordo com repositórios e fontes.

No primeiro repositório ANPEd, sobre recorte dos trabalhos publicados do GT-23 (Gênero, Sexualidade e Educação), no período de 2007-2021<sup>17</sup>, considerando para estudo dez reuniões dos Anais de Reuniões Científicas Nacionais da ANPEd, foram identificados 187 trabalhos científicos com a temática “Educação e Pessoas Trans”, sendo selecionados 25 conforme critérios do quadro 1, e após 3ª etapa elegibilidade foram incluídas duas produções.

Ressaltamos que ao acessar a 33ª Reunião Anual de 2010, não foi possível levantar as informações devido ao erro “*Not Found. Error: The requested address was not found on this server*” (Não encontrado. Erro: O endereço solicitado não foi encontrado neste servidor), portanto foi desconsiderada. Perante o recorte temporal de dez reuniões, a 40ª Reunião Anual de 2021, realizada em Belém do Pará foi acrescentada para levantamento bibliográfico juntamente com recorte temporal do segundo repositório.

No segundo repositório, Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, resultados obtidos foram localizados por meio de dissertações e teses, com os seguintes descritores

<sup>17</sup> Justifica-se o recorte temporal da ANPEd, para considerar dez Anais de Reuniões Científicas Nacionais, entre o período de 2007 a 2021. Nota-se que a partir da 33ª Reunião Nacional de 2010, os intervalos de realizações das reuniões são de dois anos entre uma e outra, sendo disponibilizada em: <https://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional>.

(palavras-chaves): Educação, Trans, Travestis, Travesti, Transexuais, Narrativas, Gênero, Transgêneros, Transexualidade, Transgeneridade, Pessoas Trans, Trajetórias e Escolares.

No levantamento de dissertações, foram localizados 291 trabalhos, dos quais 31 produções constavam em duplicidade com outro descritor, sendo considerados 260 trabalhos e após aplicação dos critérios de seleção e exclusão permaneceram 58 dissertações, sendo incluídas 28 dissertações. Mediante o levantamento de teses, foram selecionados 126 trabalhos, havendo 9 teses em duplicidade com outros descritores, assim totalizando 117 trabalhos, dos quais selecionamos 17 trabalhos e após aplicação dos critérios de seleção/exclusão foram incluídas 5 teses.

Em caráter metodológico e organizacional apresentamos 35 produções científicas incluídas, em que posteriormente será apresentada de forma descritiva por meio de quatro agrupamentos de aproximações teóricas, temas e objetos de estudo entre as pesquisas incluídas. Ressaltamos que os detalhamentos específicos das produções (autoria, ano, tipo, repositória, titulação das produções e link de acesso), se encontram no apêndice deste estudo.

Primeiro agrupamento das fontes selecionadas para pesquisa foi categorizado como “Docências trans”, contemplando três produções, sendo de Franco e Cocolloni (2013), Passos (2019) e Xavier (2020), tendo como principais discussões a docência trans; a presença de professoras travestis e transexuais nas escolas; a inserção e permanência de homens (trans) na docência; as ressignificações de gênero e de sexualidades no contexto escolar.

No que se refere ao segundo agrupamento, “educação para a sexualidade e gênero no ambiente escolar”, agrupamos 4 produções, com autorias de Braga (2011), Cruz (2016), Shimura (2012) e Santos (2010). Os trabalhos abordam seguintes temáticas: sexualidades e discursos nos processos de identificação; sexualidades na educação: tangenciados pelo movimento Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (LGBT); experiências na educação formal; experiências transexuais na escola e traumas; Memórias escolares de travestis.

Terceiro agrupamento contém 24 produções que se dialogam a partir das “vivências escolares de pessoas trans”, abrangendo trabalhos de Corrêa (2021), Rodrigues (2016), Barcellos Junior (2018), Périgo (2021), Salvador (2019), Souza (2021), Ganem (2020), Andrade (2020), Xavier (2020), Amorim (2018), Nascimento (2015), Santos Sobrinho (2018), Ercoles (2020), Andrade (2012), Almeida (2014), Santos (2021), Ribeiro (2019), Sales (2012), Santana (2019), Modesto (2018), Santana (2020), França (2021), Silva (2019). As produções têm como discussões: padrões de gênero no espaço escolar; manutenção da heteronormatividade; valorização de vozes diante as memórias no processo de escolarização;

percepções do ambiente escolar; expulsão escolar de mulheres trans e travestis; estratégias; resistências de identidades trans; desafios; trajetórias escolares; relação de gêneros, os corpos e as práticas educativas cotidianas; estereótipos binários; assujeitamento e resistência à ordem normativa; memórias de escolarização de estudantes; transição de identidade de gênero no período de escolarização; travestilidades e transexualidades no campo da Educação; entre outras.

Quarto agrupamento “Educação Superior com vivências escolares na Educação Básica” abarca 4 trabalhos, sobre autoria de Santos (2017), Scote (2017), Araújo, (2021) e Ferreira (2020), contendo como objetos: acesso e permanência da população trans na educação superior; estratégias de enfrentamento e resistências das normas de gênero; implementação legal e o direito de utilização do nome social; vivências escolares de homens transexuais matriculados na educação superior; Narrativas sobre gêneros e corpos fora da cis-heteronormatividade: (sobre)vivências trans não-binárias na universidade. Ressalto que quatro as produções contém recorte do período da escolarização durante a Educação Básica, portanto foram incluídas no estudo.

As pesquisas apontam pressupostos teórico-metodológicos nos Estudos de Gênero e os Estudos Culturais, Pós-Estruturalismo, Estudos Feministas, Teoria *Queer*, Teorias Pós-Críticas, Abordagens qualitativas, Etnográfica, História Oral, análise de fontes bibliográficas e documentais, entrevistas semiestruturadas, questionários, grupos focais, narrativas, observações etnográficas e autoetnográfica, cartografia, observação participante entre outras abordagens, métodos e técnicas. Por fim, o período temporal das produções é: 2019, 2020 e 2021 com 6 trabalhos cada; 2012, 2017 e 2018 com 3 trabalhos cada; 2015 e 2016 com 2 trabalhos cada; 2010, 2011, 2013, 2014 contém apenas 1 trabalho cada.

As localidades das produções incluídas estão localizadas nas regiões brasileiras: sudeste, 57,1% (20 trabalhos); sul, 20% (7 trabalhos); nordeste, 11,4% (4 trabalhos); centro-oeste, 8,6% (3 trabalhos); norte, 2,9% (1 trabalho). Tendo como principais estados: SP (9); RJ (7); PR (5); MG (4); MT (2); SC, AP, SE, PE, BA, MS, CE e RS, contendo apenas um trabalho. Destacamos a centralidade das produções na região sudeste e sul, e apagamentos nas discussões na região norte e centro-oeste, nos repositórios tendo como tema as vivências escolares de pessoas trans na Educação Básica. Ainda é evidenciado nesta análise que a produção do campo está localizada nos programas de pós-graduação em Educação (Mestrado) das Universidades Federais e Estaduais do Brasil.

### **3.2 Vozes das pesquisas: faixa etária, gênero/identidade, sexualidade, raça/cor e escolaridades**

Antes de iniciarmos as discussões sobre quais relações pedagógicas são narradas por pessoas trans, faz-se necessário conhecer quem são as vozes nas produções. Após levantamentos e seleções das produções, demarcamos 231 vozes conforme faixa etária, gênero/identidades, sexualidade, raça/cor e escolaridade.

Em relação à faixa etária das 231 vozes, não obtivemos informações de 47 vozes, e as 184 vozes identificadas foram subdivididas em três faixas etárias: jovens (0-19 anos de idade), adultos (20-59 anos de idade), idosos(as) (60 anos de idade ou mais), tendo como resultado 24 jovens, 159 adultos e 1 pessoa idosa. Um fator inquietante no marcador geracional é a invisibilidade de informações sobre censos nacionais, sobre qual é expectativa de vida da população trans. Estudos independentes das políticas públicas demonstram baixa expectativa. Segundo os levantamentos de pessoas trans assassinadas no Brasil pela ANTRA desde 2018 há uma média das vítimas entre 24-35 anos de idade, porém ressaltamos que tais informações não expressariam a expectativa de vida de todas as pessoas trans, por representar parcialmente a população trans, o estudo tem como base casos de transfeminicídios.

No que se refere a categoria gênero/identidades tais como: transexuais femininas, transexuais masculinos, travestis e não binariedades. Apenas 7,4% (17) de participantes das pesquisas não foram possíveis identificar sua identidade por falta de informação, sendo assim levantando 217 vozes autodeclarada como: 42% transexuais femininas ou mulheres transexuais (97 vozes), 19% transexuais masculinos ou homens transexuais (44 vozes), 28,6% travestis (66 vozes), e 3% de pessoas que se identificam na não binariedade (7 vozes).

Conforme as informações obtidas, observa-se que as produções (tema/objeto desta) têm sido desenvolvidas a partir de identidades transexuais femininas, masculinos e travestis. Outra constatação desta categoria é a pouca presença de vozes em produções científicas brasileiras que abordam a não binariedade, as quais confrontam toda a cisheteronormatividade e as representações de feminilidades e masculinidades.

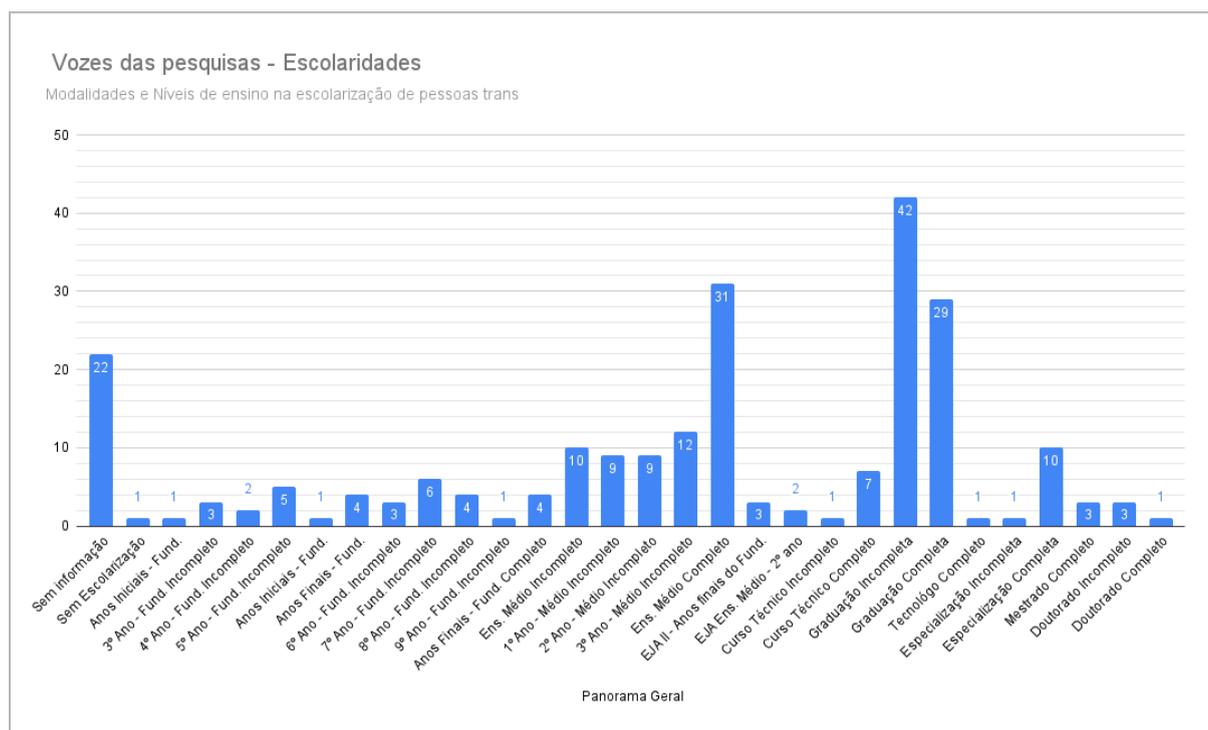
No que diz respeito à sexualidade das vozes não foi possível mapear 154 vozes. Sendo assim, 77 vozes foram identificadas da seguinte forma: 33 heterossexualidade, 10 bissexualidade, 8 pansexualidade, 3 homossexualidade e 3 sem autodeclarações de sexualidade (sem definições, termo utilizado pelas vozes). Salientamos que tais números sem identificações permeiam o recorte de objetos/objetivos das produções. As demais sexualidades existentes foram consideradas, mas não identificadas ao longo dessa análise.

Acerca do marcador étnico-racial (raça/cor), não foi possível verificar 131 vezes, contrapondo 100 vezes autodeclaradas como: branca(o) com 50 vezes; preta(o)/negro(a) com 32 vezes; pardo(a) com 14 vezes; amarelo e indígenas com 1 voz cada e para as outras raças/cor, 2 vezes. Destacamos a relevância deste, por conter intersecções de diferentes sistemas de opressão e exclusão no ambiente escolar sobre ótica da branquitude nas vivências escolares de trans.

Conforme Munanga (2010) evidencia em contexto histórico que o sistema educacional é monocultural e eurocêntrico, em que a “maioria das crianças, adolescentes e jovens negros não conseguiu ingressar de modo representativo no sistema de educação existente” (Munanga, 2010. p. 50). Diante disso, a escola “é uma instituição autorizada e legitimada a exercer a violência simbólica” (Cordeiro, Jaime. 2007. p. 107), partindo de apagamentos históricos, sociais e culturais da população afrodescendente em parâmetros curriculares, silenciamentos de práticas e condutas racistas, entre outras dimensões e representações excludentes e de corpos tido como dissidentes.

Em relação à escolaridade das vozes, consideramos as modalidades de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental (Anos Iniciais, 1º ao 5º ano; Anos Finais, 6º ao 9º ano), Ensino Médio (1º ao 3º ano e Cursos Técnicos/Profissionalizantes), Educação de Jovens e Adultos e Educação Superior (Graduação, Tecnólogo, Especialização, Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado). Consideramos os status de escolarização como: completo, incompleto (em andamento ou expulsão escolar) e sem informações ou escolarização. Não foram identificadas 22 das 231 vozes. Segue abaixo o panorama geral das 209 vozes, ilustrado no gráfico a seguir.

**Gráfico 1 - Panorama geral das escolaridades**



Fonte: Produções incluídas na revisão bibliográfica. Organização e Elaboração: Soares (2023)

Conforme o gráfico 01, observamos e analisamos a partir de três apontamentos qualitativos das informações. O primeiro, observamos ao olhar separadamente as modalidades de acordo com níveis de escolaridade, seja em caráter completa ou incompleta, de forma inicial, fragmentado e geral das barras encontra-se a escolaridade do Ensino Superior (graduação) e Ensino Médio (completo) entre 65 vezes, elevada às demais modalidade de ensino, porém evidenciamos que esta amostra fragmentada não corresponde com escolaridade plena de toda a população trans no Brasil, e não ousamos afirmar tais informações, pois para sua totalidade, é necessário estudos mais aprofundados e amplos. Ressaltamos ainda que tais números expressivos se dão pelos caminhos teóricos e metodológicos (tema, objeto, objetivo, problema) de cada produção científica, nas quais foram inseridas as vozes nas pesquisas com Educação Básica completa.

Nesse contexto exposto, conforme a ANTRA, por meio dos dados do Projeto Além do Arco-Íris/AfroReggae, destaca-se “que cerca de 0,02% estão na universidade, 72% não possuem o ensino médio e 56% o ensino fundamental” (Benevides, Bruna; Sayonara, 2019, p. 43), em que “essa situação se deve muito ao processo de exclusão escolar, gerando uma maior dificuldade de inserção no mercado formal de trabalho e deficiência na qualificação profissional causada pela exclusão social” (Benevides; Nogueira, 2021, p. 43).

O segundo apontamento, ao observarmos as modalidades da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA), 80 vozes não concluíram a etapa da Educação Básica. Dialogando com as informações expostas por Benevides e Nogueira (2019;2021), temos 31 vozes não concluintes e 4 concluintes do Ensino Fundamental, 40 vozes não concluintes e 31 concluintes do Ensino Médio, e, por fim, 5 vozes não concluintes da EJA. Portanto, as informações demonstram um processo de exclusão escolar entre pessoas trans na Educação Básica.

Conforme Censo Trans (2020) realizado pela Rede Trans Brasil, destaca-se:

[...] é o percentual de pessoas trans que não concluíram o ensino médio, **cerca de 64,1%, caindo por terra a narrativa de que as pessoas trans “abandonam” a sala de aula e cometem evasão, ou seja, não há abandono, existe a “expulsão”**, pois uma vez que esses seres humanos estão num local que não as convida a fazer parte dele, a única saída possível é deixar de frequentá-lo. (França, 2020, p.19. grifo nosso)

De acordo com França (2020), utilizaremos a terminologia 'expulsão' ao invés do termo “evasão escolar” ou “abandono”, por entendermos a não neutralidade da escola, pois

ela é um espaço de poder passível de práticas e condutas positivas e negativas nas relações pedagógicas. Para Benevides e Nogueira (2021), outra questão significativa que demonstra a realidade da escolaridade de pessoas trans na Educação Básica é o processo de exclusão familiar e social. “Estima-se que a média de idade em que Travestis e Mulheres Transexuais são expulsas de casa pelos pais seja de 13 anos” (ANTRA), o que ocasiona vulnerabilidade institucional, social, educacional e econômica.

Por fim, observa-se o último apontamento demonstrado no gráfico: falta de acesso no campo intelectual da Educação Superior, especialmente em programas de pós-graduação. Conforme nota oficial da Associação Nacional de Travestis e Transexuais - ANTRA (2020) sobre cotas e reservas de vagas em universidades destinadas às pessoas trans, destaca-se:

[...] acesso à universidade e a construção científica por pessoas trans que tem sido prejudicada historicamente devido ao processo de apagamento social da sua identidade e expressão de gênero, que tem expulsado nossos corpos dos bancos escolares e impossibilitando a chegada ao ambiente acadêmico, ou ainda àquelas que mesmo tendo conseguido entrar na universidade, encontram dificuldades motivadas por sua condição para a continuidade, devido a fatores sociais e situação de vulnerabilidade.

A nota traz a relevância das ações afirmativas para a população trans no Brasil, devido aos processos de apagamentos e exclusões sociais. É identificado, no gráfico 1, que apenas uma voz detém a titulação de Doutorado, na qual a mesma é autora e participante através do autorrelato incluído neste como vivências. Conforme Gomes *et al.* (2019), Luma Nogueira de Andrade foi a primeira transexual a concluir um doutorado em uma rede pública no Brasil.

Após conhecermos quem são as vozes, é possível pensarmos nas relações pedagógicas por meio de seus cruzamentos com as dimensões e perspectivas pedagógicas, relações de gênero, representações e relações de poder narradas e vivenciadas por pessoas trans no processo de escolarização na Educação Básica, o que será analisado sequencialmente.

## 4 ANÁLISE DAS VIVÊNCIAS ESCOLARES DE PESSOAS TRANS

### 4.1 Relações Pedagógicas: Dimensões e Perspectivas

Nesta seção, retomamos as problematizações iniciais: “quais relações pedagógicas são narradas por pessoas trans em suas vivências de escolarização na Educação Básica?” e “quais perspectivas e dimensões das relações pedagógicas foram vivenciadas por pessoas trans?”. Analisamos as vivências escolares a partir de cinco tópicos de agrupamentos com subagrupamentos entre dimensões e perspectivas narradas/vividas nas relações pedagógicas. Tais vivências foram selecionadas perante recorte de trechos significativos, conforme os agrupamentos/subagrupamentos, com o objetivo de identificar, discutir e problematizar as

vivências escolares de transexuais, travestis e transgêneros nas dimensões e perspectivas estabelecidas nas relações pedagógicas, a partir das vivências das vozes.

O conceito de relações pedagógicas, conforme discutido no tópico 2.1.1, é baseado no autor referido, Cordeiro (2007), que o conceitua como um conjunto de relações e interações entre docentes, discentes e o conhecimento. Esse conceito é subdividido em três dimensões: Dimensão Linguística, que se refere aos discursos, diálogos e linguagens em sala de aula; Dimensão Pessoal, estabelecida nos vínculos entre docentes e discentes, por meio de interações pessoais; Dimensão Cognitiva, que diz respeito às relações com/de saber e é constituída na relação triádica.

Além dos conceitos anteriores, utilizamos as conceituações de Xavier Filha (2009), que realizou considerações não elencadas no conceito de relação pedagógica por Cordeiro. Para a autora, as dimensões conceituadas por Cordeiro são permeadas de outros elementos, tais como: na dimensão linguística, vai-se além do ato de comunicação, sendo capaz de criar realidades (produção da diferença ou da identidade); na dimensão pessoal, englobam-se diversas representações produzidas e reproduzidas por um sistema de significações sociais e atribuições de sentidos através de discursos e relações de poder, em que essas relações de poder têm “caráter produtor e constituidor de subjetividades e identidades” (Xavier Filha. 2009. p. 41); e, por fim, a dimensão cognitiva está diretamente relacionada com as relações com/de<sup>18</sup> saber(es), representações de gênero e outras representações produzida na dimensão pessoal. Esses conceitos considerados por Xavier Filha (2009) auxiliam na compreensão das relações pedagógicas nas vivências escolares sob uma perspectiva de gênero.

Portanto, as vivências escolares de pessoas trans estão organizadas nesta seção em quatro agrupamentos com subagrupamentos, conforme as dimensões linguística, pessoal, cognitiva e perspectiva de gênero de Cordeiro e Xavier Filha.

#### **4.1.1 Primeiro agrupamento: Dimensão Linguística**

O primeiro agrupamento foi dividido em dois subagrupamentos: Tipos de diálogo/linguagem estabelecidos na relação e organização do diálogo; Relações silenciadas. Compreendemos que o primeiro subagrupamento, tipo de diálogo/linguagem, engloba todas as formas de linguagem, sejam elas formais, informais, verbais, não verbais, corporais, orais, visuais, sonoras e outras formas. Além dessas formas de diálogo/linguagem, observamos nesse agrupamento a organização nas conversas, tipos de perguntas, respostas, retornos,

---

<sup>18</sup> A relação com o saber se constrói em relações sociais de saber. Ou seja, a relação com o saber é uma relação social COM o saber e a relação DE saber estabelecesse na medida em que o sujeito aprende, lida com o saber, interage com ele. (Xavier Filha. 2009. p. 44)

rejeições e aceitações, bem como os modos como essas interações são formuladas. Notamos que, na maioria das vezes, as vivências escolares de travestis e transexuais femininas preponderam nessa relação pedagógica. As vivências escolares que são narradas frequentemente envolvem atos e formas de violência que antecedem a violência física.

Conforme Miskolci (2012. p. 32), “atos isolados de violência emergem quando formas anteriores, invisíveis de violência, se revelaram ineficientes na imposição de normas ou convenções culturais”, ou seja, a violência física/corporal é antecedida por linguagens verbais e não verbais, por meio de “ironias, piadas, injúrias e ameaças costumam preceder tapas, socos ou surras”. O autor destaca que o abjeto ajuda a entender a origem da violência tanto de um xingamento quanto de uma injúria:

Quando alguém xinga alguém de algo, por exemplo, quando chama essa pessoa de "sapatão" ou "bichà: não está apenas dando um "nome" para esse outro, está julgando essa pessoa e a classificando como objeto de nojo. A injúria classifica alguém como "poluidora: como alguém de quem você quer distância por temer ser contaminado. (Miskolci, 2012. p. 39)

Observam-se tais tipos de linguagens nas vivências de: [Suzanne] “*ficavam me chacotando, falando negócio de gayzinho, essas coisas*” (Ribeiro. 2019. p. 103, grifo nosso); [Elis] “*Ela me xingou muito, de um monte de coisa. Eu tinha oito anos e tive que ouvir vários palavrões de uma professora.*” (Ribeiro. 2019. p. 113, grifo nosso); [Andressa] “*tiravam sarro. [...] Mas sempre tem um professor que meio que dá uma tiradinha de sarro [...] às vezes você poderia ir, reclamar e ouvir "mas a culpa é sua, olha o jeito que você é"*” (Rodrigues. 2016. p. 94, grifo nosso); [Estrela] “*Era muito xingamento, vinha de tudo quanto é lado. Era dentro da sala de aula, eu saía pro intervalo era no intervalo e teve época que eu nem queria ir mais pra escola [...].*” (Ferreira. 2020. p. 87, grifo nosso); [Dandara] “*foi de um menino que eu era perseguida 24 horas [...], na época [...], já estava no ensino médio, um menino que toda vez assim, não é questão de dar em cima de mim, chamava de marica, chamava de viadinho, chamava de bixinha.*” (Périco, 2021. p. 63-64, grifo nosso).

Diante das vivências mencionadas, todas as vezes são mediadas por xingamentos, piadas e ironias por meio de adjetivos como “*marica, viadinho, mulherzinha, bixinha, gayzinho*”, entre outros, sendo que na maioria das vezes esses termos são utilizados no diminutivo e permeado por subalternização do gênero feminino. Esses termos são evidentes nas relações entre estudantes, docentes-estudantes e direção-estudantes.

Observamos que aqueles que deveriam impedir que esse tipo de violência ocorresse também utilizavam essa linguagem e esses diálogos, muitas vezes sob o pretexto de 'brincadeira'. Vejamos um desses casos vivenciado pela Ana: “*Teve um professor que um dia*

*me chamou de viadinho. Me chamou de bichinha e deu a briga*” (Santos Sobrinho. 2018. p. 49) e pela Tânia “*muitos professores falavam ‘vem mocinha, vem escrever [na lousa]’, e era assim.*” (Rodrigues. 2016. p. 91). Essas condutas refletem diretamente como os/as estudantes irão lidar, ou não, com o impacto emocional e psicológico desses tipos de diálogos. Isso fica evidenciado na voz de 'Yveline', que enfrenta uma violência constante e diária. A escola deixa de ser um local seguro e se torna um ambiente hostil e violento para pessoas trans, sendo um dos fatores fundamentais para a expulsão escolar.

Diante disso a ideia de abjeção, “dinâmica coletiva que gera a injúria e a violência contra aqueles e aquelas que explicitam a instabilidade dos gêneros” (Miskolci. 2012. p. 40), instaura em estudantes trans alvos suscetíveis a diversos tipos de linguagens permeada de ações excludentes e violentas, para quem transita em identidade, sexualidades e gêneros fora das normas heteronormativas.

Na vivência de Fernanda, mulher trans, é possível identificar heterossexismo<sup>19</sup> nas interações na sala de aula e tentativa de controle do diálogo por parte da professora.

[Fernanda] “*Lembro que um dia a professora mandou fazer uma redação contando de um sonho que a gente tinha e eu falei que queria casar com um príncipe. Na hora de ler lá na frente da sala eu li e todo mundo caiu na risada. A professora, acho que querendo ajudar, falou assim: “Você quer dizer que quer casar com uma princesa, não é?” Ai eu falei: “Não. Quero casar com um príncipe.” Ai ela ficou calada e mandou outro aluno ler a redação dele. Não falou mais nada, mas me deu um bilhete para levar para casa. Hoje, lembrando disso, eu sei que ela mandou minha mãe me levar ao psicólogo.* (Braga. 2011. p. 7.)

Inicialmente é identificado um padrão de linguagem (não verbal) em sua maioria estabelecido nas vivências analisadas, quando a norma do heterossexismo é confrontada, ao modo que a professora impõe um tipo de resposta da Fernanda, em que estabelece controle do diálogo em imposição do que é esperado pelas norma. A professora reproduz silenciamento e continuidade da rotina/aula, mas evidencia posteriormente aspectos da patologização, como já exposto no tópico 2.1, em que a Fernanda necessitaria de acompanhamento psicológico, como se algo estivesse errado.

Conforme Cordeiro (2007. p. 101), nos diálogos há sempre um jogo linguístico do que se tem resposta, questões que domina e tem controle, da maneira de não deixar emergir diálogos sem resposta, destacando aquelas que permeiam os campos da incertezas, ou seja, os diálogos estabelecidos por docentes estão interligados diretamente na sua formação e quais

---

<sup>19</sup> Heterossexismo é a pressuposição de que todos são, ou deveriam ser, heterossexuais. Um exemplo de heterossexismo está nos materiais didáticos que mostram apenas casais formados por um homem e uma mulher. (Miskolci. Richard. 2012. p. 43)

relações querem adentrar em suas práticas, como, por exemplos, o tema das diferenças tão pouco inserido no dia a dia da sala de aula de forma efetiva.

No que se diz respeito ao segundo subagrupamento, as vivências escolares são narradas por relações pedagógicas por dimensões de vários tipos de silenciamentos, exclusões e isolamentos. Observa-se silenciamento do corpo docente e instituição nas vivências escolares de: [Janaina Lima] “*Me senti expulsa do colégio, porque ninguém fez nada. Não houve nenhuma posição da direção da escola ou dos professores pelo que eu sofria e, então, preferi abandonar*” (Franco; Cocolloni. 2013. p. 9-10); [Amanda] “*a escola não tomava partido, o silêncio dos profissionais durante todas as formas de violência sofrida, traumas que ficaram na memória até os dias de hoje*” (Santos. 2021. p. 110), e por fim [Bianca] *sofri muito [...] intolerância e rejeição, apanhei muito na escola, cresci rodeada [...] violência física e psicológica [...] não consegui estudar por causa da violência. A coordenação não fazia nada*” (Santos. 2021. p. 130).

Janaina, Amanda e Bianca são algumas das vozes que sofreram diversas violências, exclusões e agressões, em que a gestão e corpo docente das escolas se omitiram por meio do silêncio negligenciando e deixando de cumprir seu papel de ouvir, acolher e proteger, além de tudo sendo motivador para expulsão escolar dessas pessoas, que carregam lembranças do período de violências e negligência escolar durante sua vida adulta. “Silenciamento em relação às diferenças, há, portanto, a cumplicidade com as violências cotidianas”. (Baleiro; Risk. 2014. p. 157), ou seja, quando cala-se ou utiliza-se do “não fazer nada”, as autoridades pedagógicas da escola perpassam de forma contínua a violências já sofridas, assim mantendo ciclos de violações e violências contra pessoas trans no ambiente educacional.

Segundo Bento (2008), nos casos em que as crianças são levadas a deixarem o espaço escolar por ser um ambiente hostil, torna-se limitador falarmos que nesse caso tenha havido evasão escolar, “na verdade, há um desejo em eliminar e excluir aqueles que contaminam o espaço escolar” (p. 166), pois é relevante diferenciar “evasão” de “expulsão”, mas ressalta que é preciso entender as causas que levam as crianças a não querer frequentar a escola. Podemos observar possíveis causas dessa expulsão escolar a partir das vivências de Janaina, Amanda e Bianca marcadas por violências e negligências escolares, conforme já descrito.

Outro elemento deste tópico, são os processos de exclusão e isolamentos social nas relações, durante escolarização, são evidenciadas por: [Raiane,]”[...] *qualquer tempinho que eu tinha para ficar sozinha, eu queria ficar sozinha [...] . Não me relacionava com ninguém. Me sentia segura, porque eu estava sozinha e ninguém podia me machucar*” (Rodrigues. 2016. p. 128); [Pier] “*eu era como era muito fechado, então eu era muito tímido, minha sala*

*tinha muita gente, [...] passava despercebido*” (Santos. 2017. p. 37); [Arthur] *“Então os meninos excluíam, as meninas excluíam e acabava que até eu às vezes me excluía também, [...] eu ficava sem fazer nada, preferia ficar sozinho”* (Périco. 2021. p. 62-63).

Os processos de exclusão das vivências narradas ocasionaram isolamento social, passividade e silêncios, como podemos perceber na voz de Arthur (processos de exclusão relação estudantes-estudantes), Raiane (o isolamento passar a ser utilizado como estratégia para se sentir segura e não ser alvo), Pier (relação pedagógica como papel passivo no diálogos).

Portanto, cabe ressaltar que os silêncios são construídos por silenciamentos compulsórios, ou seja, tem caráter de obrigar, forçar, impor um silenciamento das vozes referidas neste subagrupamento, em não serem incluídas(os) nos espaços de sociabilidade das relações, sendo assim, outra forma de violência excludentes de pessoas trans no ambiente educacional, como, por exemplo, vivenciado por Céu *“Era bem desagradável, porque na escola eu não conseguia brincar direito com as meninas, mas também não conseguia brincar direito com todos os meninos”*(Ferreira. 2020. p. 110), pois observa-se que pessoas trans são afetadas socialmente no ambiente escolar por serem quem são.

#### 4.1.2 Segundo agrupamento: Dimensão Pessoal

Analisamos esse agrupamento a partir de quatro subagrupamento: Interações pessoais (Conjuntos de Tensões); Interação pessoais de estudantes-estudantes; Dispositivos disciplinares para normalização de gêneros na escola; e Afetividade.

No que diz respeito às interações pessoais estabelecidas nas vivências, foi possível verificar um conjunto de tensões na relação, por viés das relações pessoais, conforme as vozes de Gal e Anne.

[Gal] [...] *larguei a escola na 8ª série, foi quando o pessoal na escola não me aceitava muito, eu tinha diversos problemas com os alunos e os professores e diretores da escola me culpavam por conta disso, e quando eu chegava em casa eu também era culpada pelos preconceitos que eu sofria dentro da escola* (Scote. 2017. p. 63).

**Anne:** *Eu entrei analfabeta e saí analfabeta, sem saber nada, sem saber ler, escrever, nada, entendeu, porque eu não tinha condições psicológicas, eu não tinha espaço pra desenvolver nada, [...] foco era sempre me moldar, [...] me colocar dentro do sistema, da situação, [...] como não conseguiam, [...] aumentavam mais a violência. Tipo, com 12 pra 13 anos, os meninos tentou me comer no banheiro à marra, me prendeu, chegaram a arrancar minha roupa, [...] eu gritei, eu briguei, corri, fiz um escândalo, [...] me levaram pra diretoria, entendeu, brigaram comigo, falaram um monte de coisa ‘ó, você sabe que você não pode fazer isso, não sei o que, não sei o que, e tal...’ [...], eu falei ‘mas eles foram me atacar!’, ‘mas a culpa é sua, é esse seu jeito que faz o menino fazer isso, a culpa é sua e não sei o que...’ e eu fui expulsa da escola. [...] aí nunca mais voltei a estudar”* (Ercoles. 2020. p. 117).

Observam-se conjuntos de tensões relacionadas diretamente às atribuições de sentidos àquilo que se faz e é feito na escola. Gal e Anne, ambas foram expulsas pelo ambiente educacional hostil e violento, sendo negligenciadas pelas competências técnicas da coordenação/direção/docentes (autoridade pedagógica). Eram tida sempre como culpada pelas tensões físicas e verbais originadas pelas próprias violências sofridas. Portanto, esse agrupamento perpassa por outras dimensões e perspectivas, como relações familiares, banheiro como ambiente de abusos sexuais, exclusão escolar como causa da expulsão e a culpabilidade direcionada às pessoas trans ocasionado negligências escolares.

No que se refere às interações pessoais estudantes-estudantes, observamos que essas relações são marcadas por tensões de rejeições, relações significativas; estratégicas desenvolvidas; resistências; e possíveis vínculos afetivos entre colegas (aceitação), sendo evidenciado nas vivências escolares, na dissertação de Rodrigues (2016. p. 78) pela Fernanda *“Era útil porque eu guardava o caderno deles quando eles matavam aula [...] essas pessoas não eram tão contra, me acolhiam mais, eu não fumava [cigarro e maconha], mas as pessoas que fumavam sempre também me aceitavam”* e Raquel *“eu sofri até meus 17 anos. Por parte dos alunos, mais por parte dos meninos, porque eu só vivia no meio das meninas, as meninas aceitavam mais[...] Quando eu sofria preconceito, as meninas me defendiam”* (p.107).

Outras vozes, como a de Bruna, contida na produção de Amorim (2018. p. 81-82), destaca relações de identificação de entre grupos (meninos ou meninas).

[Bruna] *“[...] foi do prezinho até a minha sexta série... [...], o que acontece, eu não me identificar com os meninos... [...] eu não conseguia ter amizade com os meninos [...] e com as meninas sim. Então era automático me apegar mais às meninas, mais amizade com as meninas e ficar mais com elas. aí automaticamente eu me desvinculava mais dos meninos. [...] Então num dava certo, sempre dava algum problema, me constrangia de repente, então não gostava! Não batia! [...] não uma humilhação até que eu nunca, nunca senti nada assim... era às vezes uma brincadeirinha mais velada.”*

Diante do contexto, reconhecimento de grupo conforme construção identitária, analisamos que pessoas trans interagem com gênero que mais se aproxima com sua identidade, podendo ser exemplificado na vivência da Iara mediante o trabalho de Barcellos Junior (2018. p. 61):

[Iara] *“No início da adolescência eu começo a me identificar com desejo de me aproximar do que era feminino, mas me sentia muito vigiada. Se um menino fosse andar comigo era considerado viado pelos os outros. Eles só conversavam comigo se estivessem em grupo. Para não ficar sozinho eu procurava as meninas. Isso, eu era viado sem saber, porque quem andava com menina já viu era bichinha, viadinho, mariquinha...”*

Iara vivenciou em seu processo de transição/identidade relações solitárias, por andar na transgeneridade, ser vista com ela é motivo de comparação pejorativa e vinculado a homossexualidade, tendo como parâmetro julgamento de representações de meninos e

meninas idealizadas, em que é observado no terceiro agrupamento “dispositivos disciplinares para normalização de gêneros na escola”.

Urge conceituarmos identidade de gênero e orientação sexual para fundamentarmos a nossa discussão diante do caso destacado anteriormente. “O gênero não é igual a orientação sexual, mas são termos relacionados, o que leva muitas pessoas associarem, com frequência, comportamentos de gênero (um menino mais delicado, uma menina que gosta de futebol) com homossexualidade” (Pelúcio. 2014. p. 104). Compreendemos a identidade de gênero como autodefinição de cada pessoa, pois cada indivíduo tem sobre seu próprio gênero, que pode ou não coincidir com o sexo designado ao nascer. Por outro lado, a orientação sexual<sup>20</sup> refere-se à atração emocional, romântica, não-romântica, sexual ou assexual de uma pessoa em relação a outras pessoas.

Neste contexto exposto, faz-se necessário problematizar a associação entre identidade de gênero e orientação sexual que Lara vivenciou. Colegas perpetuaram comportamentos de gênero estereotipados, assim contribuindo para implicações e associações significativas de inclusão e exclusão social de estudantes que não se encaixam nas normas estabelecidas de gênero e/ou sexualidade, como exemplificado nas vivências de Lara e do próximo subagrupamento.

Os principais cenários dos dispositivos para normalização são vivenciados e narrados na aula de Educação Física, compreendendo como pessoas trans são inseridas nesse momento, que tem como base a binariedade (feminino e masculino), representações de gênero e marcadores que atravessam fronteiras.

[Carla Amaral] *“outra tortura da mulher trans: a Educação Física. [...] professor separavam meninas de meninos [...] Mas o problema não estava na separação, mas sim na aula que o professor dava para os meninos, pois era só jogar bola. Eu odeio futebol. Não que futebol ou bola seja um negócio masculino, mas era o que era me imposto naquele momento – que menino tinha que gostar de jogar bola porque era menino. Algumas coisas que me foram impostas como coisas de menino até hoje me causam repulsa. É como a cor azul que até hoje eu odeio. Eu odeio azul, principalmente azul marinho. E o rosa também eu odeio, porque eu associo com o que diziam que rosa era cor de menina, logo não era minha cor.* (Santos. 2010 p. 164-165)

Carla Amaral destacou como Educação Física contém dispositivos de normalização impondo diferenciação e comportamentos de gênero em brincadeiras e jogos, de forma rígida e obrigatória na participação entre meninos e meninas. Nessa vivência, o futebol é predominantemente associado ao gênero masculino, considerado obrigatório para todos e a única atividade oferecida aos meninos durante a aula. Isso é percebido como uma norma,

---

<sup>20</sup> De acordo com princípios de Yogyakarta a orientação sexual é tida como uma das referências à capacidade de cada pessoa de ter uma profunda atração emocional, afetiva ou sexual por indivíduos de gênero diferente, do mesmo gênero ou de mais de um gênero, assim como ter relações íntimas e sexuais com essas pessoas.

como ilustrado pela Carla Amaral “*menino tinha que gostar de jogar bola porque era menino*”. Nesse cenário de imposição de normas de gênero em atividades esportivas, incluindo estereótipos como associar azul a meninos e rosa a meninas, a Educação Física pode ser uma experiência difícil tanto para mulheres trans quanto para pessoas trans durante sua trajetória escolar.

Conforme Cordeiro (2007), o sistema escolar reproduz as estruturas da sociedade e reforça as decisões já instituídas. No caso citado, as aulas de educação física são repletas de representações normativas de gênero através de divisões binárias (meninas jogam vôlei, meninos futebol), também relatado na fala de Micaela: “*Eu não podia jogar com as meninas, tinha que jogar com os meninos porque eles falavam que eu era homem [...], o professor mesmo falava [...] tu não pode jogar com as meninas não porque você não é mulher*” (Ganem, 2020. p. 104), percebemos que essas relações pedagógicas são estabelecidas, em sua maioria, pelo próprio corpo docente. Salientamos ainda que transexuais masculino são afetado por esses dispositivos disciplinares para normalização de gênero, como por exemplo Arthur traz que “*ficava constrangido em aulas de educação física, na hora de entrar na piscina, por ser obrigado a usar maiô e em outras atividades, ficar no time das meninas* (Salvador. 2019. p. 143).

Tais dispositivos para normalização como visto anteriormente são identificados pelos diversos tipos de representações idealizadas de meninos e meninas, sendo permeados por discursos de poder, “que fixam determinada configuração como a norma; a partir daí classifica, elege arbitrariamente como parâmetro” (Xavier Filha. 2009. p. 42), ou seja, as definições impostas pelos discursos de poder(es) nas representações, segue como parâmetros para corpo docente em sua maioria, do que seria “ideal” para menino ou menina dentro da escola e nas atividades pedagógicas.

As vozes de Carla, Micaela e Arthur perpassa por esses parâmetros estabelecidos nas representações através de ações discriminatórias que “devem ser constantemente vigiadas e problematizadas por educadoras(es) para não gerarem práticas preconceituosas, racistas, homofóbicas, sexistas, misóginas, excludentes, entre outras. (Xavier Filha. 2009. p. 43).

Por fim, apresentamos o último subagrupamento. De acordo com Cordeiro (2007), os vínculos entre docentes/discentes são marcados pela relação de afetividade presente nas relações pedagógicas, portanto consideramos neste subagrupamento as relações de afeto e desafeto, relações de troca de afeto, interações pessoais e ações de acolhimentos. Vejamos abaixo alguns depoimentos que expressam esse tipo de relação pedagógica nas vozes de Danny, Guerreiro e Dione:

[Danny] *“A minha relação com minhas amigas é muito boa. Até com os próprios meninos. Os meninos me tratam muito bem. Os meninos me abraçam, falam até que me amam, e assim porque eu sei me portar muito bem e nisso você tem que ter uma educação ao comunicar com as pessoas. Porque não é todo homem, todo menino que gosta de um gay, que gosta de uma travesti, então você tem que conquistá-lo. Você tem que ser educada, você tem que saber se portar [...] conversar com ele [...] você só tem uma intimidade a mais com eles se ele te der intimidade. Caso contrário, você deve ficar na sua”* (Sales. 2012. p 89, grifo nosso).

[Guerreiro, E] *“Eu sempre vou me lembrar de bons professores. Daqueles que me influenciaram, que me fizeram inclusive acreditar na educação como os óculos da transformação, que me fizeram querer estar dentro da educação. E que me trataram como “gente”, me elogiando quando mereci”* (Sales. 2012. p. 168, grifo nosso).

[Dione] *“eu não criei vínculo e tal. As pessoas vinham, eu ficava na biblioteca, trancada na biblioteca, quando era tipo recreio, pra não ter que ficar com as pessoas [...] Então essa era a minha vida, eu não criei realmente vínculo com ninguém nessa escola, no primeiro ano, sabe, com ninguém”* (Ganem. 2020. p. 82).

Há vivências escolares narradas por relações de afeto e atenção, elas são de interações e trocas significativas e afetivas. Mediante a esse contexto, é possível observar a dimensão pessoal pela afetividade, mas em comparação às demais vivências, essas trocas são eventuais e poucas, como vivenciada pela Danny, foi algo construído na “beira do muro”, a outra pessoa precisava dar autorização para relações de trocas afetivas. Há sempre uma linha tênue entre o afeto e o desafeto.

#### 4.1.3 Terceiro agrupamento: Dimensão Cognitiva

Este agrupamento foi analisado com base nas relações pedagógicas instauradas pela relações de/com saber, tendo como premissa a relação triádica (docentes, discentes e conhecimento). Em nossa pesquisa, esse agrupamento foi dividido em três subagrupamentos: Relação com escola: espaço de apropriação de saberes e sentidos; Mobilização para ir à escola; Relação com escola e saberes (estratégias e resistências), conforme aspectos elencados na dimensão cognitiva por Cordeiro.

A escola é um espaço de socialização e pluralidades de relações com saberes na escola e fora. Desse modo, o primeiro subagrupamento analisa atribuições de sentidos para saber/escola de pessoas trans como espaço de busca por conhecimento, acesso e dimensões significativas. Percebem-se os aspectos analisados nas vozes de: [Érica] *No terceirão comecei a me maquiagem, mas eu ainda não me aceitava. Até então ainda não tinha acesso à internet, tudo que eu fazia/ia era em livros da biblioteca e no computador da escola* (Corrêa. 2021. p. 81); [Baby] *“lembro que quando eu estava na sétima série, professora de História falou sobre transexualidade, e foi aí que eu falei “é isso”* (Scote. 2017. p 69); [Dione] *“[...] a escola acho que é muito esse ensaio de você entender onde você se encaixa e quem você é*

[...] *começar a se questionar.*” (Ganem. 2020. p. 51); [Marina] “**Sempre brinquei [...] de escolinha.** E, um detalhe, eu era professora. Os meus amigos imaginários ou as amigas, meninas que brincavam comigo e que **eu sempre era a professora** e elas eram as alunas.” (Franco. 2014. p. 102); (Elliot] “*Da oitava série até o terceiro eu adorava ir pra escola, era o ambiente que eu me sentia eu mesmo*” (Corrêa. 2021. p. 96).

Essas são algumas das vivências pelas quais a escola desenvolveu sentidos nas pessoas trans entrevistadas nos estudos que foram fontes de nossa pesquisa. Cordeiro (2007) ressalta que as atribuições de sentidos que cada estudante relaciona com meio, constitui classificações do que é de seu interesse e relevância, pelo qual atribui investimentos pessoais, como, por exemplo, identificado nas vivências de Duda e Emuela.

[Duda] “*onde eu estudei de 5ª a 8ª, que eu gostava pra caramba mesmo, eu dava o máximo de mim, [...] geralmente vinham pedir minha ajuda [...] sempre gostei de cultura, [...] de participar onde tinha dança, teatro [...] onde tinha que lidar com pessoas eu sempre gostei, não é à toa que eu me formei em RH*” (Ribeiro. 2019. p. 91)

[Emanuela] “*Eu gostava muito de estudar, gostava de Matemática e Geografia. As duas matérias que eu gostava. Eu era muito bom de conta. Eu gosto de Matemática, me dava muito bem com a Matemática. [...] até hoje, eu me identifico com ela. Quando eu **peço para alguém ir no mercado, eu sempre pergunto quanto custou tudo e se tem troco. Depois, eu vou somando tudo o que veio na minha cabeça. Eu sei se faltou dinheiro ou se não faltou.***” (Shimura. 2012. p. 65)

A escola para essas pessoas é, além do espaço de socialização, as relações pedagógicas lá vividas, estabelecendo relações com/de saber para a vida de estudante e depois para o decorrer da vida adulta. Portanto consideramos no segundo subagrupamento as mobilizações de ir para escola Mobilização, “o que move até lá, [...] o que os faz estudar ou não estudar, ter êxito ou fracassar” (Cordeiro. 2007. p. 111). O autor aponta duas perspectivas de mobilização: familiar e perspectiva de futuro, sendo observada nas vivências de Maitê, Mônica, Tânia e Iara.

[Maitê] *Escola para mim sempre foi um caminho para chegar num fim, entende? [...] não tinha nada de segunda família, não tinha nada de nada, não tinha nenhum vínculo afetivo com a escola. Era um caminho que eu tinha que trilhar para chegar no fim que eu queria, da melhor maneira possível.* (Santos. 2010 p. 171).

[Mônica] “*O que eu aprendo na escola me fortalece e me faz ser uma pessoa melhor. Esta escola é uma coisa que me mudou muito [...] Eu quero ter minha casa, construir meus sonhos, arrumar um marido [...] vou continuar aqui até terminar meu 3º ano porque [...] todo mundo gosta de mim aqui. [...] De todas as escolas que eu já estudei essa foi a única que eu mais me senti livre e respeitada por ser eu mesma.*” (Santana. 2019. p. 122)

[Tânia] *a minha mãe que bancava tudo isso, porque a minha mãe achava que eu tinha que estudar.* (Rodrigues. 2016. p. 87)

[Iara] “*Nessa época eu acreditava que a escola podia mudar minha vida e mediar meus sonhos*” (Barcellos Junior. 2018. p. 55)

A mobilização de ir até a escola perpassa por percepções de um futuro melhor, como

Maitê diz “era um caminho que tinha que trilhar chegar no fim que queria”, e apesar dessa perspectiva e consciência da relevância do estudo, muitas trans são excluídas no ambiente escolar e são encaminhadas pra prostituição compulsória<sup>21</sup>, como elencado por Sara:

[Sara] “*Na escola, a gente vai se formar e vai sair de lá com o intuito de uma profissão certa já, porque vai sair formado, com um diploma na mão e vai ser gente, e não vai precisar sair que nem eu saí ou muitas amigas minhas, pra se prostituir pra sobreviver, porque era o único meio de sobrevivência que tinha, era a prostituição.*” (Andrade. 2012. p. 71)

Bruna, E.B. e Cássia demonstram em suas vivências a dualidade de escolarização *versus* prostituição: [Bruna] “*Na minha época, o que tinha era, ou você ia para pista ou você ia estudar*” (Franco. 2014. p. 97); [E.B.] “*é fundamental. Sem escola não tem nada, sem escola eu vou para a rua fazer programa.*” (Sales. 2012. p. 102); [Cássia] “[...] *não ter podido me dedicar aos estudos como é necessário para você prestar um vestibular, porque eu tive que ir para a prostituição e não tive nem condições, nem tempo para estudar*” (Scote. 2017. p. 48)

De acordo com Benevides (2022), 90% da população de travestis e mulheres transexuais utilizam a prostituição compulsória como única fonte de renda, mas é válido ressaltar que “as urgências de suas necessidades, somadas as transfobias, as diversas exclusões (social, familiar, estatal, etc), e dificuldades de acesso à educação e ao mercado formal que as leva, em sua maioria, para o trabalho sexual”. (Benevides; Nogueira. 2021, p. 47), ou seja, múltiplos processos excludentes evidenciam vulnerabilidades da população trans em todas as esferas, principalmente no acesso e permanência no ambiente escolar e acesso ao mercado de trabalho.

A mobilização de ir para escola também é perpassada por relações negativas estabelecidas com o ambiente escolar, como demonstrado nas falas de: [João] “***Eu não gostava da escola, não era por causa dos amigos ou por estudar, porque eu amava estudar, amava língua portuguesa, escrever redação, mas eu não gostava da escola porque eu não me sentia bem.***” (Corrêa. 2021. p. 88); [Lohanna] “*Não conseguiram passar pelo Ensino Médio, porque é muito, mas é muito difícil mesmo. Você sofre um inferno, é um inferno a cada dia, você pensa assim: “**Vou ter que ir para aquele inferno mais um dia.**”*” (Franco. 2014. p. 106); [Lúcio] “*A pior época [...] porque quando a gente estuda a gente não tem escolha...[...] ou você vai, ou você vai [...] ouvia coisas terríveis, vivi coisas terríveis, [...] estou aqui porque eu tenho que estar, porque eu não gosto de estar aqui*” (Amorim. 2018. p. 109).

---

<sup>21</sup> Entendemos por prostituição compulsória, diversos processo de exclusão social, econômica, educacional que transexuais e travestis acabam por viver a prostituição como única alternativa de fonte de renda, por faltas de oportunidade no mercado de trabalho e outros marcadores sociais. A prostituição deve ser voluntária e não imposta como única e plena alternativa para corpos trans.

Sobretudo as relações em ir para o “inferno”, termo usado por Lohanna, expressa a hostilidade no espaço escolar, no qual a “transexualidade é uma experiência identitária, caracterizada pelo conflito com as normas de gênero” (Bento. 2008. p. 18). Portanto, as pessoas trans criam “mecanismos” e estratégias de defesa de permanência, assim identificadas no último subagrupamento deste tópico.

Neste agrupamento, analisamos as relações com a escola e com os saberes a partir de estratégias e resistências criadas por estudantes trans para se manter no ambiente escolar, partindo de mecanismos de compensação nas relações de poder. Podemos identificar a utilização da relação de/com saber como forma de estratégia para resistir e permanecer fora do alvo (preconceito e discriminação), como demonstrado por: [Luciana] “*era uma pessoa muito prestativa, muito inteligente, fazia as coisas direitinho[...] talvez seria até uma forma de [...] contornar, ir levando a situação [...] tentava ser a boazinha, ser a prestativa... Talvez era até uma certa forma de sobreviver, de me proteger*”. (Braga. 2011. p. 7.); [Emily] “*Para sobreviver eu tive de criar uma estratégia: ser a melhor em tudo o que eu fazia. Então eu me tornei a melhor aluna da turma. A melhor aluna da escola. Eu queria ser boa em tudo.*” (Nascimento. 2015. p. 143).

As relações com a escola foram permeadas por reproduções dos valores hegemônicos, pois pessoas trans passam a utilizar de múltiplas estratégias de resistências e permanências, como mecanismo de defesa/compensação. Nas vozes de Luciana e Emily acabaram exercendo uma representação de “boas estudantes, ser a melhor em tudo, ser boazinha e prestativa”, como forma de estratégia em utilizar saberes/conhecimentos apropriados a fim de evitar, diminuir, contornar e parar as violências sofridas.

Esse mecanismo de compensação não é a única forma criada, outras estratégias são elaboradas como vemos na vivência de Fernanda “*Eu consegui terminar a escola porque eu me impunha muito na escola, sempre me impus.*” (Rodrigues. 2016. p.2), para ser respeitada e ouvida necessitava exercer o papel de sempre estar cobrando e reivindicando. Outras formas de estratégia de sobrevivência, conforme Mayara era, “*tentar me igualar aos garotos, tentar ser como eles [...]. Eu zoava, colocava apelidos [...] fazia de conta que sabia “ser” um menino. Eles me respeitavam mesmo sabendo que eu era “diferente”. Era a forma que encontrava para “sobreviver*”. (Nascimento. 2015. p. 145). Mayara criou a estratégia de reproduzir os mesmos valores hegemônicos e heteronormativos, pois ao se “igualar” as relações pedagógicas de pessoas trans são mais suscetíveis em ser aceita, assim destacam-se relações de poder e saberes constituído no processo de escolarização.

#### 4.1.4 Quarto agrupamento: Perspectiva de Gênero e outras dimensões/perspectivas

Compreendemos esse agrupamento por esfera de interseções entre as demais dimensões das relações pedagógicas, visto que as relações estabelecidas na escola por pessoas trans perpassam as representações de gênero produzidas e reproduzidas na sociedade. Em vista disso, realizamos os subagrupamentos desta perspectiva por meio das representações de feminilidade e masculinidade esperadas ou não nas relações pedagógicas, condutas e Práticas (LGBTQIAPN+[fóbica] e de Acolhimento) e dimensão pedagógica do (des)pertencimento (Nome Social e Banheiro).

As representações de feminilidade e masculinidade estão presentes nas relações pedagógicas e são constituídas por dicotomias do que se espera ou não de meninas e meninos, como podemos ver nas falas de Arthur *“as perguntas “você é menino ou menina”, isso aí era uma coisa que me feria demais”* (Amorim. 2018. p. 84); Igor *“Quando eu cortei o cabelo, quando eu fiquei, acabei ficando um pouco mais masculina, as pessoas faziam questão de chamar, de perguntar alto né... “isso é homem ou mulher?”* (Ganem. 2020. p. 61,). Cássia *“eu era muito feminina, eu usava cabelo chanel, baby look, calça justinha, mesmo para gay eu ainda tinha um estereótipo que era muito além do que “poderia socialmente” ser aceito, porque não era isso esperado de um rapaz”* (Scote. 2017. p 63).

As vivências escolares narradas por Arthur, Igor e Cassia foram permeadas por aspectos da cisnormatividade em que se impõem as identidades de pessoas cisgêneras como norma, por meio de comparações e diferenciações binárias, como pode ser observado na fala de Arthur e Igor *“você é menino ou menina”* ou *“isso é homem ou mulher”*. Tais questionamentos passam a serem feitos quando uma pessoa trans começa a atravessar as fronteiras das representações esperada para cada gênero e fronteiras do binarismo (masculino/feminino), como podemos observar as múltiplas possibilidades de expressões identitárias, por exemplo: ser mais feminina ou masculino do que a identidade cisgênera designada, corte/tamanho do cabelo ou usar roupas/acessórios que se aproximam com sua identificação de gênero.

As comparações e diferenciações binárias interferem diretamente nas relações pedagógicas e com a vida fora da escola, de forma que a instituição não é capaz de mensurar, uma vez dito não tem como retirar o que já foi perpetuado, podemos observar tais agravamentos das representações de ser menino ou menina relatado por Santos (2021. p. 111), na vivência de Pedro *“Meu pai foi chamado na escola pela diretora para falar que meu comportamento ‘era de menino e isso não poderia pois eu era menina’, [...] vestia como menino e só queria ficar perto dos meninos [...] chegou em casa ele me estuprou para eu ser*

*mulher*”. Pedro saiu de sua casa com 14 anos e passou a viver na rua. Portanto, é inegável a relação que esta diretora ocasionou na vida de Pedro por simplesmente ser reprodutora de representações idealizadas da feminilidade e masculinidade baseado em uma “falsa” norma de ser, principalmente para pessoas trans.

Em relação às condutas e práticas de acolhimento, Fernanda relata que *“teve um menino que ele me defendia quando as outras pessoas queriam me zoar, os outros meninos, ele não deixava”* (Rodrigues. 2016. p. 81), e já Alessandra traz esse apoio através de um professor *“de sociologia, o cara mais incrível do mundo [...] ele levava totalmente essa questão pra escola, [...] então ele que bateu nessa tecla, “porque ela tem que usar”, “Porque ela tem que usar um banheiro masculino?” Aí ele foi na direção”* (Ganem. 2020. p. 105). Alessandra comenta sobre o uso do banheiro feminino, em que foi autorizada a usá-lo após apoio do professor de sociologia. Apesar de identificarmos poucas vivências escolares em que houvesse pessoas na escola que apoiassem e protegessem as pessoas trans, podemos observar que é possível “ter” e “ser” uma pessoa aliada nos enfrentamentos da cisheteronormativa que tem como “modelo social regulador das formas como as pessoas se relacionam” (Miskolci. 2012. p. 40).

Percebemos ainda algumas condutas e práticas pedagógicas preconceituosas, LGBTQUIAPN+[fóbica], sexistas, misóginas e excludentes no decorrer das falas de Amanda *“Tinha uma professora que falava que eu era uma aberração”* (Santos. 2021. p. 112). Afrodita relata que *“na época eles não deixavam por nada que era feminino, se a gente colocasse, a gente era expulsada pelo diretor da escola [...] diretor que era homofóbico, transfóbico né. Ele expulsava a gente por qualquer ação e reação”* (Andrade. 2020. p. 80-81) e conforme Cordeiro (2007), se faz necessário reflexões das relações pedagógicas estabelecidas, devido ao “ato de ensinar implica o ato de aprender, mas também o compromisso ético e político de docentes” (Xavier Filha. 2009. p. 47).

A dimensão pedagógica do (des)pertencimento, entendemos como (*des*) as invisibilidades nas relações pedagógicas nos processos de pertencimento de pessoas trans no ambiente escolar, (*pertencimento*) relações identitárias de pessoas trans. O termo utilizado neste subagrupamento diz respeito às dimensões das relações pedagógicas de invisibilização, subalternização e negligências escolares constituídas por normatizações cisgêneras, ao que se refere ao uso do nome social e espaço do banheiro.

O nome social foi homologado no Brasil após o Decreto nº 8.727, de 28 de abril de 2016 que “dispõe sobre o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e

fundacional” (Brasil. 2016). Na Educação perante ao Parecer CNE/CP nº 14/2017, aprovado em 12 de setembro de 2017, que trata da normatização nacional sobre o uso do nome social na Educação Básica, e pela Resolução CNE/CP nº 1, de 19 de janeiro de 2018 que define o uso do nome social de travestis e transexuais nos registros escolares.

Mediante esse contexto recente nas políticas públicas e educacionais, pessoas trans relatam que, para ter e ser cumprida, a resolução perpassa por questões de negação, rejeição e processos de burocratização dificultando a garantia do nome social nos registros escolares.

Podemos observar nas vozes de: [Julia] não teve seu nome social e identidade respeitada sofrendo preconceito de *“um professor que chegou e falou que: “homem que era homem tem que ser chamada pelo nome de homem. Não deveria ser chamado por nome de mulher e ele não iria me chamar pelo meu nome de mulher [...]”* (Cruz. 2016. p. 113); [Theo] tentou incluir o uso do nome social na escola, porém *“eles não aceitavam colocar o nome social [...] aí eu pedi para os meus pais me mudarem e eles falaram que não[...] aí eu entrei em depressão, desenvolvi crise de ansiedade e não quis fazer mais nada na escola, aí eu parei de fazer, aí eu reprovei* (Périco. 2021 p. 61); [Bruno] relata que ao solicitar o nome social foi orientado a procurar por parâmetro jurídico: *“eu precisava de um advogado porque teve outra pessoa trans que tentou fazer, mas, precisou de um advogado, quando não é assim. Eu estava com o regulamento que dizia claramente como é”* (Santana. 2019. p. 124).

Relevante ressaltar que identificamos outros contexto com uso/aceso do nome social tais como: reforço no uso do “nome morto<sup>22</sup>” em lista de presença e nas interações das relações pedagógica, falácias mediante aos discursos dos documentos civis que não constavam o nome social; implicações de uso/aceso do nome social nas escolas anterior ao Decreto nº 8.727/2016, Parecer do CNE/CP nº 14/2017 e a Resolução CNE/CP nº 1/2018; uso de pronomes e artigos oposto a transgeneridade da pessoa.

Para Louro (2000), a preocupação com corpo é central de processos, estratégias e das práticas pedagógicas, ao que se diz respeito ao espaço do banheiro os disciplinamentos dos corpos são evidente, nas vivências de: [Iara] *Eu entrava no banheiro masculino com medo”* (Barcellos Junior. 2018. p. 55); [Carla Amaral] *“No das meninas eu não ia porque não me deixavam. Quando sentia vontade de ir ao banheiro na escola, segurava até chegar em casa.”* (Santos. 2010 p. 162); [Tarso] *“Mais marcante é a gente tentar usar o banheiro*

---

<sup>22</sup> O nome morto aqui entendido como nome civil designado no seu nascimento, ou seja, é nome que a pessoa era acostumada a ser referida antes do seu processo de identificação ou transição de sua transgeneridade. A pessoa trans não utiliza e não se identifica com esse nome, pois para ela/e/u esse nome está morto. Válido ressaltar que existem pessoas trans que utilizam o mesmo nome ou em conjunto nome social, em que cabem maiores aprofundamentos posteriores por conter diversos elementos e fatores para compreensão e discussão.

*masculino e não conseguir óbvio*” (Périco. 2021. p. 56); [Carlos] “*Uma vez fui usar o banheiro e deram um chute na porta da cabine onde eu me encontrava e me jogaram lixo*”.(Salvador. 2019. p. 137); [Melyssa] “*Que eu não era uma mulher e que deveria usar o banheiro conforme meu sexo biológico*” (Salvador. 2019. p. 139); [Lara] “*sofri violência sexual, eu não frequentava banheiro masculino ou feminino na escola, tive sérios problemas de saúde. Inclusive na contenção urinária, tive infecções posteriormente, porque eu tinha medo de ir ao banheiro e ser agredida por alguém*” (Santos Sobrinho. 2018. p. 61).

O banheiro é um espaço de relações de poder em relação ao gênero e sobretudo por sua dicotomia binária (masculino e feminino), além de tudo é um espaço que as pessoas estão “preocupados em vigiar, controlar, modelar, corrigir, construir os corpos de meninos e meninas, de jovens homens e mulheres” (Louro. 2000. p. 60), ou seja, é um ambiente que constitui normas sociais de gênero e abjeção ao corpo trans.

As diversas vivências escolares com relação ao banheiro são contidas por medo, exclusão, acesso negado, segurança do local, local passível de agressões e abusos sexuais, humilhação, em que as pessoas trans acarretam problemas de saúde. E, ao questionar com coordenação/direção, são criadas tanto outras possibilidades de usar banheiro de funcionários quanto ter o direito de frequentar o banheiro conforme sua identidade.

E, por fim dessa análise, ressaltamos a fala de Adriana do Santos na produção científica de Franco e Cocolloni (2013. p. 5-6)

*[travestis e transexuais] são as últimas a serem inseridas, as últimas a serem pautadas, as últimas a serem pensadas como elemento de uma escola. [...] Porque se não está na escola, acaba sobrando a rua para ela, porque a família expulsa de casa, ela não tem mercado de trabalho propício. Indo para a rua ela esquece, ignora realmente a existência da escola.*

Em concordância com Adriana do Santos, há urgência e relevância de problematizar e refletir sobre o porquê pessoas trans ainda são esquecidas e colocadas na base da pirâmide social e educacional. O ambiente educacional não deve ser um espaço de exclusão e expulsão de pessoas trans, mas um espaço necessário de reflexão, ação e reestruturação das relações pedagógicas estabelecidas para uma educação de equidade, alteridade e sobretudo o respeito como finalidade formativa intelectual ao invés de formação de rejeições, julgamentos e restrições.

Destaco, por fim, que somos corpos (trans) que existem e resistem a todas as normas hegemônicas, pelas quais o processo de escolarização de pessoas trans deve ser reconhecido(a) e valorizado(a) independentemente de sua identidade, gênero e sexualidade. É primordial enxergar as pessoas trans além da lente do estigma, marginalizações, heteronormatividade, vulnerabilidade, estereótipos e representações negativas. A escola tem

que exercer e garantir de fato os mesmos parâmetros de acessos e permanências que uma pessoa cisgênera possui, mas sobretudo um olhar de pluralidades e singularidades para transgeneridade.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo identificar, discutir e problematizar as vivências escolares de transexuais, travestis e transgêneros mediante as dimensões e perspectivas estabelecidas nas relações pedagógicas, das quais trilhamos trajetórias teórico-metodológicas partindo da perspectiva pós-crítica. Entendemos que não é possível entender as vivências escolares sem partir diretamente das próprias vozes que narram e vivenciam as diversas dimensões e perspectivas das relações pedagógicas. Ressalto que a impossibilidade de identificar as vozes a partir da pesquisa de campo foi primordial às contribuições das produções científicas e autores(as) que elencaram e relataram as vivências escolares em seus estudos como fonte primária, assim abrindo a possibilidade de desenvolvimento para essa pesquisa por ter caráter bibliográfico e documental em suas fontes, assim sendo referidas como fontes secundárias nesta pesquisa.

As relações pedagógicas vividas por pessoas trans são dialogadas e entrelaçadas não apenas por uma dimensão ou perspectiva, mas são interseccionadas entre si e principalmente pela normatividade hegemônica da sociedade que reflete e organiza as relações pedagógicas de saberes e poderes com a escola. Não podemos determinar uma dimensão ou perspectiva mais central nas vivências escolares, mas, de acordo com Cordeiro (2007) e as discussões abordada nessa pesquisa, a dimensão linguística tem uma centralidade nas relações pedagógicas devido à organização e aos tipos de diálogos/linguagens que são estabelecidos por perspectivas de gênero, relações de representações e poder, assim sendo condutora para as demais dimensões das relações pedagógicas principalmente nos aspectos da dimensão pessoal (vínculos) e dimensão cognitiva (relação com/de saber). As produções científicas incluídas dialogam entre elas no requisito demarcado das vivências escolares de pessoas trans e seus processos de escolarização.

Entendemos o espaço escolar, conforme Baleiro e Risk (2014), como dispositivo das demandas sociais, baseadas em pedagogia de (in)visibilidade e composições que seguem as regras da heteronormatividade estabelecidas nas vivências escolares como padrão as serem unicamente seguidas por todas, todos e todes nos embates múltiplos de tensões.

Foi evidenciado no decorrer da pesquisa que as relações pedagógicas de pessoas trans são constituídas por vivências em sua maioria às margens da vulnerabilidade, violências

(física, psicológica, sexual, moral e institucional), transfobia, homofobia, exclusão social e diversos elementos da expulsão escolar.

Mediante a este contexto, identificamos nas relações pedagógicas narradas pelas vivências escolares de pessoas trans, elementos primordiais que foram vivenciados nas dimensões e perspectivas das relações, tais como: expulsão escolar, ambientes educacionais hostis e negligentes; diálogos e linguagens permeado por piadas, xingamentos, “brincadeiras”, adjetivos de subalternização marcados por relações de gênero e sexualidade; agressões (verbais, sexuais, não verbais); representações do que é esperado da heteronormatividade; silenciamentos; isolamentos; negligências escolares da autoridade pedagógica (docentes/coordenação/direção); diferenciação e normalização binária de gênero; conjuntos de tensões nas interações de discentes-discentes, docentes-discente, gestão-discentes, discente-espço, discente-normas; e sobretudo apagamento que escola impõe nas identidades.

Ressaltamos que não há necessariamente um único motivo de causalidade na expulsão escolar, e sim, um conjunto de relações sociais, culturais, históricas para ser consideradas nas vivenciadas escolares de pessoas trans, visto que permanecer e resistir em espaços excludentes, omissos, opressores e silenciadores torna-se um processo de escolarização doloroso, torturador que se torna inviável de se estar presente. As pessoas que resistem às normas cisgêneras na/da escola, sofrem diariamente e criam estratégias de resistência para continuar na Educação Básica, sob um altíssimo preço de sua identidade questionada frequentemente, como por exemplo: uso do banheiro, uma luta diária de pertencer e ser incluído no espaço educacional.

Considera-se aqui que a pesquisa traz algumas limitações, uma vez levantado tantas vozes e vivências escolares das produções científicas brasileiras, as relações pedagógicas analisadas contêm várias vertentes a serem aprofundadas (dimensão do [des]pertencimento, mapeamento das escolaridades trans no Brasil), em que há a necessidade de estudos futuros para os devidos aprofundamentos, especialmente a partir de pesquisa de campo com fontes primárias. No decorrer de nossos estudos e análises, em especial os levantamentos das vivências, foi possível observar alguns aspectos primordiais sobre o objeto, que sustentam as bases para novos questionamentos e reflexões sobre as outras dimensões e perspectivas das relações pedagógicas em âmbito da transexualidade, travestilidade e não binariedade que não foram abordados neste.

Além disso, outras possibilidades de relações pedagógicas precisam ser revistas como as vivências escolares tidas como potentes e acolhedoras, pois entendemos que as relações

pedagógicas não devem ser entendidas ou determinadas por dimensões e perspectivas narradas unicamente no aspecto de exclusão escolar ou assédio escolar. Portanto, as vivências escolares de pessoas transexuais, travestis e transgênero na Educação Básica não podem seguir um padrão estigmatizante e representado por apenas esta vertente da exclusão. A ocupação de outros saberes precisa ser considerada em outras dimensões e perspectivas e principalmente romper os modelos hegemônicos de heteronormatividade impostos sob a escolarização de pessoas trans.

Encerramos este trabalho com a citação de Xavier Filha (2009), que destaca a essência do ensino como um processo que requer não apenas técnicas e recursos didáticos, mas também uma reflexão constante sobre o significado de ensinar e aprender. Essa reflexão se estende às relações pedagógicas, onde o exercício contínuo de autoavaliação é fundamental, não apenas das práticas, mas também das interações pessoais com outro(a), principalmente com pessoas trans. Em última análise, almejamos uma escola que não exclua, mas que inclua; uma escola que promova a construção de significados, sentidos e pertencimentos para todas as identidades dentro de suas relações.

## 5 REFERÊNCIAS

ANTRA [Associação Nacional de Travestis e Transexuais]. **Nota da antra sobre cotas e reservas de vagas em universidades destinadas às pessoas trans**. Brasil. 2020. Disponível em: <https://link.ufms.br/okbHW>. Acesso em: 09 set. 2023.

BALIEIRO, Fernando de Figueiredo; RISK, Eduardo Name. **Escola e sexualidades: uma visão crítica à normalização**. In: MISKOLCI, Richard; LEITE JR., Jorge (Orgs.). *Diferenças na Educação: outros aprendizados*. São Carlos: UDUFSCAR, 2014.

BENTO, Berenice. **A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual**. Editora Garamond, 2006.

\_\_\_\_\_, **O que é Transexualidade**. São Paulo: editora; Brasiliense, 1º edição 2008 (Coleção Primeiros Passos: 328) 2º Edição, 2012.

BENTO, Berenice; PELÚCIO, Larissa. Despatologização do gênero: organização do gênero: organização do gênero: a politização da politização das identidades abjetas. **Estudos Feministas**, v. 20, n. 2, p. 569, 2012.

BENEVIDES, Bruna. G. **Dossiê dos assassinatos e da violência contra travestis e transexuais brasileiras em 2022**. São Paulo. (Associação Nacional de Travestis e

Transexuais). Brasília, DF: Distrito Drag; ANTRA, 2023. Disponível em: <https://link.ufms.br/SsvvU>. Acesso em: 09 set. 2023.

BENEVIDES, Bruna. G. NOGUEIRA, Sayonara N. B. **Dossiê dos assassinatos e da violência contra travestis e transexuais brasileiras em 2019**. São Paulo: Expressão Popular, ANTRA, IBTE, 2020. Disponível em: <https://link.ufms.br/Dk0xm>. Acesso em: 09 set. 2023.

\_\_\_\_\_, **Dossiê dos assassinatos e da violência contra travestis e transexuais brasileiras em 2018**. São Paulo: Expressão Popular, ANTRA, IBTE, 2019. Disponível em: <https://link.ufms.br/LYXKa>. Acesso em: 09 set. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

BRIZOLA, Jairo; FANTIN, Nádia. Revisão da literatura e revisão sistemática da literatura. **Revista de Educação do Vale do Arinos-RELVA**, v. 3, n. 2, 2016.

BUTLER, Judith. **Regulações de gênero**. Cadernos pagu, p. 249-274, 2014. ISSN 0104-8333. Disponível em: <https://link.ufms.br/C4LYC>. Acesso em: 09 set. 2023.

CARVALHO, Maria E. P. De; ANDRADE, Fernando C.B. De; JUNQUEIRA, Rogério D. **Gênero e diversidade sexual: um glossário**. João Pessoa. Editora UFPB, 2009.

COELHO, Mateus Gustavo. **Gêneros desviantes: o conceito de gênero em Judith Butler**. 2018. 101 f. 2018. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado)-Curso de Filosofia, Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

CORDEIRO, Jaime. **Didática**. São Paulo: Contexto, 2007.

DE FRANÇA. Rebecka. **Educação, o segredo da ascensão**. 2020. In. SOUZA, Dediane; ARAÚJO, Tathiane (Org.). Reflexões sobre os dados do censo trans. 2020.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GAMA, Maria Clara Brito da. Cura gay? Debates parlamentares sobre a (des) patologização da homossexualidade. **Sexualidad, Salud y Sociedad (Rio de Janeiro)**, p. 4-27, 2019.

JESUS, Jaqueline Gomes; ALVES, Hailey. Feminismo Transgênero e Movimentos de Mulheres Transexuais. *Cronos* (Natal. Impresso), v. 11, p. 8-19, 2010.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista katálysis**, v. 10, p. 37-45, 2007.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis, RJ Uma perspectiva pós-estruturalista: Vozes, 1997

\_\_\_\_\_. Corpo, escola e identidade. **Educação & Realidade**, v. 25, n. 2, 2000.

\_\_\_\_\_. **Heteronormatividade e Homofobia**. In.: JUNQUEIRA, Diniz. Diversidade sexual na educação: problematizações sobre homofobias na escolas. MEC/Unesco, 2009.

MEYER, Dagmar Estermann. PARAÍSO, Marlucy Alves. **Metodologias de pesquisas pós-críticas ou Sobre como fazemos nossas investigações**. In: PARAÍSO, Marlucy Alves; MEYER, Dagmar Estermann. Metodologias de pesquisa pós-crítica em educação. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.) *et al.* **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MISKOLCI, Richard. Do desvio às diferenças. **Teoria & Pesquisa: Revista de Ciência Política**, v. 1, n. 47, 2005.

\_\_\_\_\_. Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças. Belo Horizonte. **Autêntica Editora**. UFOP · Universidade Federal de Ouro Preto, 2012.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por escrito**, v. 5, n. 2, p. 154-164, 2014.

MUNANGA, Kabengele. Educação e diversidade cultural. **Cadernos Penesb**, v. 10, p. 37-54, 2010.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista diálogo educacional**, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. **A pesquisa científica**. Métodos de pesquisa. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 33-44, 2009

PELÚCIO, Larissa. **Desfazendo o gênero**. In: MISKOLCI, Richard; LEITE JR., Jorge (Orgs.). Diferenças na Educação: outros aprendizados. São Carlos: UDUFSCAR, 2014.

XAVIER FILHA, Constantina. **Guia de estudos de formação docente-didática e guia de estudos de formação docente-currículo e escola**. Campo Grande, MS. Ed. UFMS, 2009.

## 6 APÊNDICE

### Quadro 2 - Produções científicas brasileiras incluída na pesquisa

Autoria	Ano /Tipo/Repositório	Títulos das produções científicas	Link
---------	-----------------------	-----------------------------------	------

Denise da Silva Braga	2011/Artigo (34ª ANPEd- GT23)	A experiência transexual: estigma, estereótipo e desqualificação social no intramuros da escola	<a href="#">Link</a>
Neil Franco; Graça Aparecida Cicillini	2013/Artigo (36ª ANPEd- GT23)	Professoras travestis e transexuais brasileiras e seu processo de escolarização: caminhos percorridos e obstáculos enfrentados	<a href="#">Link</a>
Flavia Regina Goncalves Correa	2021 - Dissertação (Catálogo de T. D.)	Pessoas Trans e Vivências Escolares: O Atravessamento dos Padrões de Gênero no Espaço Escolar	<a href="#">Link</a>
Tassio Acosta Rodrigues	2016 - Dissertação (Catálogo de T. D.)	Morrer para nascer Travesti: performatividades, escolaridades e a pedagogia da intolerância	<a href="#">Link</a>
Elioneide Cardoso Cruz	2016 - Dissertação (Catálogo de T. D.)	Educação e Travestilidades, no foco: trajetórias escolares das travestis em situação de “pista” na cidade de Macapá	<a href="#">Link</a>
Romulo Cambraia Ribeiro	2019 - Dissertação (Catálogo de T. D.)	Tá pensando que travesti é bagunça?!” Decolonialidade e resistência nas experiências escolares de travestis e transexuais de Macapá, AP	<a href="#">Link</a>
Joyce Mayumi Shimura	2012 - Dissertação (Catálogo de T. D.)	Memórias escolares de travestis: a formação dos sujeitos nos discursos da Ciência'	<a href="#">Link</a>
Adriana Barbosa Sales	2012 - Dissertação (Catálogo de T. D.)	Travestilidades e escola nas narrativas de alunas travestis	<a href="#">Link</a>
Adriana Lohanna Dos Santos	2017 - Dissertação (Catálogo de T. D.)	Formação das pessoas transexuais na Universidade Federal de Sergipe: enfrentamento e resistência das normas de gênero no espaço acadêmico	<a href="#">Link</a>
Fausto Delphino Scote	2017 - Dissertação (Catálogo de T. D.)	Será que temos mesmo direito a universidade? o desafio do acesso e a permanência de pessoas transexuais no ensino superior	<a href="#">Link</a>
Waldyr Barcellos Junior	2018 - Dissertação (Catálogo de T. D.)	Trajetórias escolares das travestis do interior: história, (des)aprendizagens e educação	<a href="#">Link</a>
Dayana Brunetto Carlin Dos Santos	2010 - Dissertação (Catálogo de T. D.)	Cartografias da transexualidade: a experiência escolar e outras tramas	<a href="#">Link</a>
Rubens Gonzaga Modesto	2018 - Dissertação (Catálogo de T. D.)	Sobre coragem e resistência: contando a história de leona, professora e mulher trans'	<a href="#">Link</a>
Lucas Perico	2021 - Dissertação (Catálogo de T. D.)	Educação e sexualidade: a discriminação do público trans no contexto escolar	<a href="#">Link</a>
Penelope Cavalcante Santana	2020 - Dissertação (Catálogo de T. D.)	Mulheres trans no sistema prisional do rio de janeiro: a relação entre suas histórias e suas trajetórias de vida escolar	<a href="#">Link</a>
Antonio Alves De Santana	2019 - Dissertação (Catálogo de T. D.)	Pessoas trans na escola: experiências e resistências no contexto do agreste pernambucano.	<a href="#">Link</a>
Nayara Rios Cunha Salvador	2019 - Dissertação (Catálogo de T. D.)	Pessoas Trans na educação básica no sul do Estado do Rio de Janeiro	<a href="#">Link</a>
Fabio Pinheiro Ramos De Souza	2021 - Dissertação (Catálogo de T. D.)	Orelhões emoldurados: A expulsão escolar de mulheres trans e travestis na cidade do Rio de Janeiro	<a href="#">Link</a>
Caroline Santana Da Franca	2021 - Dissertação (Catálogo de T. D.)	(Trans)pondo barreiras do (cis)tema educacional: uma análise sobre as trajetórias de pessoas trans em espaços de	<a href="#">Link</a>

		prestígio	
Bruno Rodrigues Ganem	2020 - Dissertação (Catálogo de T. D.)	Resistindo para (re)existir: identidades trans por entre experiências e memórias com a escola	<a href="#">Link</a>
Giseli Cristina Dos Passos	20 - Dissertação (Catálogo de T. D.)	Homens (trans): transmasculinidades na educação	<a href="#">Link</a>
Daniel Francisco De Andrade	20 - Dissertação (Catálogo de T. D.)	Os desafios de transgêneros em sua trajetória escolar em um município do interior do estado de São Paulo	<a href="#">Link</a>
Thais Pimentel De Oliveira Xavier	20 - Dissertação (Catálogo de T. D.)	Direito das pessoas trans à educação no município de São Paulo: histórias de abjeção, exclusão e resistência	<a href="#">Link</a>
Sylvia Maria Godoy Amorim	20 - Dissertação (Catálogo de T. D.)	Escola e transfobia: vivências de pessoas transexuais	<a href="#">Link</a>
Samuel Moreira De Araujo	20 - Dissertação (Catálogo de T. D.)	Trajetórias escolares de homens trans: da Educação Básica ao Ensino Superior	<a href="#">Link</a>
Diogo Vieira Do Nascimento	20 - Dissertação (Catálogo de T. D.)	Por um transpensar os gêneros, os corpos e as práticas educativas cotidianas Rio de Janeiro 2015	<a href="#">Link</a>
Paulo Ribeiro Dos Santos Sobrinho	20 - Dissertação (Catálogo de T. D.)	Narrativas travestis e transexuais: transbordar resistências	<a href="#">Link</a>
Jose Augusto Geronimo Ferreira	20 - Dissertação (Catálogo de T. D.)	Narrativas sobre gêneros e corpos fora da cis-heteronormatividade: uma pesquisa/viagem cartográfica (sobre)vivências trans* não-binárias na universidade	<a href="#">Link</a>
Robson Batista Dias	2015 - Dissertação (Catálogo de T. D.)	Identidade de gênero trans e contemporaneidade: Representações Sociais nos processos de formação e educação	<a href="#">Link</a>
Clara Hanke Ercoles	2020 - Dissertação (Catálogo de T. D.)	Sereias do asfalto e suas trajetórias educacionais	<a href="#">Link</a>
Luma Nogueira De Andrade	2012 - Tese (Catálogo de T. D.)	Travestis na escola: assujeitamento e resistência a ordem normativa	<a href="#">Link</a>
Neil Franco Pereira De Almeida	2014 - Tese (Catálogo de T. D.)	Professoras trans brasileiras: ressignificações de gênero e de sexualidades no contexto escolar	<a href="#">Link</a>
Fernando Guimaraes Oliveira Da Silva	2019 - Tese (Catálogo de T. D.)	Vidas precárias de estudantes trans: educação, diferenças e projetos de vidas possíveis	<a href="#">Link</a>
Robson Silva Santos	2021 - Tese (Catálogo de T. D.)	Vivências escolares e identidade de gênero: trajetórias de pessoas travestis e transexuais	<a href="#">Link</a>
Izaque Machado Ribeiro	2019 - Tese (Catálogo de T. D.)	Cidadanias precárias: sujeitos trans e educação	<a href="#">Link</a>

Fonte: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - GT 23 - (2007/2021; Catálogo de Teses e Dissertações- CAPES - (2010/2021). Organização e Elaboração: Soares (2023).