



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE**



EVERTON DOS SANTOS DE SANTANA

**PRESENÇA DE MENINAS TRANS NA ESCOLA: EXPERIÊNCIAS E POLÍTICAS
DE PERMANÊNCIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Campo Grande (MS)

2025

EVERTON DOS SANTOS DE SANTANA

**PRESENÇA DE MENINAS TRANS NA ESCOLA: EXPERIÊNCIAS E POLÍTICAS
DE PERMANÊNCIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, área de concentração Formação de Professores, Culturas e Diversidade, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Ademilson Batista Paes

Campo Grande (MS)

2025

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

S223p Santana, Everton dos Santos

Presença de meninas trans na escola: experiências e políticas de permanência no contexto da educação básica / Everton dos Santos Santana. – Campo Grande, MS: UEMS, 2025.

123 p.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2025.

Orientador: Prof. Dr. Ademilson Batista Paes

1. Identidade de gênero 2. Inclusão 3. Educação básica 4 Diversidade 5. Transfobia. I. Paes, Ademilson Batista II. Título

CDD 23 ed. 370.81

Ficha Catalográfica elaborada pela bibliotecária da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) Aline Perdomo Soutelo, inscrita sob o CRB n. 3668 - 1ª Região.

EVERTON DOS SANTOS DE SANTANA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, unidade Universitária de Campo Grande, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Formação de Professores, Culturas e Diversidade.

Aprovado em/...../.....

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Ademilson Batista Paes (Orientador)

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Prof. Dr. Gilson Gomes Coelho (Titular Externo)

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Profa. Dra. Sirley Lizott Tedeschi (Titular Interno)

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Campo Grande (MS)

2025

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais todo o amor, incentivo e apoio incondicional ao longo da minha trajetória. Foram suas palavras, seus gestos e sua fé em mim que me sustentaram nos momentos de dúvida e me impulsionaram a seguir. À minha irmã, companheira de vida, obrigada por estar ao meu lado com tanto carinho e força.

Agradeço também aos meus amigos e amigas, que me acolheram com afeto, escuta e presença nos momentos mais desafiadores deste percurso. Vocês foram abrigo e coragem quando tudo parecia incerto. Sou profundamente grato por cada conversa, abraço, silêncio respeitado e apoio oferecido com tanta generosidade.

De forma especial, agradeço a Soraia, colega de pesquisa e de caminhada, com quem compartilhei inquietações, descobertas e aprendizados. Sua parceria foi fundamental para que este trabalho ganhasse forma e sentido. Obrigada por acreditar comigo na potência transformadora da educação.

Gostaria de expressar minha profunda gratidão aos pais e responsáveis das alunas trans que autorizaram a participação de suas filhas nas entrevistas. Sem essa confiança e abertura, este trabalho não teria sido possível. O apoio das famílias é fundamental para garantir que as vozes dessas meninas sejam ouvidas e respeitadas.

Um agradecimento especial a Liz, Kaela, Theodora, Izabel, Alma, Daniela, Jack e Shadaw que participaram das entrevistas, cuja coragem e sinceridade foram essenciais para a realização desta pesquisa. Suas histórias e experiências enriquecem e humanizam todo o estudo, revelando a importância de um olhar sensível e inclusivo no ambiente escolar.

Também deixo meu agradecimento à professora Gabriela, por seu apoio, disponibilidade e dedicação durante todo o processo. Sua colaboração foi fundamental para viabilizar o contato com as alunas e para o desenvolvimento do trabalho.

Ao meu orientador, Ademilson, agradeço pela escuta atenta, pelas provocações críticas e pelo comprometimento com este processo. Sua orientação foi essencial para que eu pudesse crescer como pesquisadora e como sujeito político neste campo de estudo. Obrigada por caminhar comigo com respeito e confiança.

DEDICATÓRIA

Dedico a Liz, Kaela, Theodora, Izabel, Alma, Daniela, Jack e Shadaw. Que suas trajetórias não sejam mais marcadas pela exclusão, pelo silenciamento ou pela violência, mas sim pelo direito à existência plena, ao conhecimento, ao afeto e ao reconhecimento.

EPÍGRAFE

“Ser trans na escola é, muitas vezes, resistir para existir. A transfobia é uma violência educacional que precisa ser combatida com políticas, mas também com afeto e escuta”
(JESUS, 2012).

Que este trabalho seja parte dessa escuta.

RESUMO

O presente trabalho tem como tema a presença e permanência de meninas trans na educação básica e objetiva investigar o papel do movimento de pessoas trans no contexto educacional, com especial atenção às barreiras e oportunidades enfrentadas por essas estudantes na Escola Estadual Marina Cintra, localizada na cidade de São Paulo (SP). O objeto de pesquisa consiste nas experiências escolares de alunas trans, evidenciando os desafios estruturais e institucionais que comprometem sua permanência e pleno desenvolvimento no ambiente escolar. A partir da seguinte problemática: Como as escolas públicas, inseridas em um contexto sociopolítico conservador, têm lidado com as demandas específicas de alunas trans e que transformações são necessárias para garantir sua inclusão efetiva?, a investigação adota uma abordagem qualitativa, interdisciplinar e crítica. O referencial teórico está fundamentado nos estudos de Michel Foucault, ao problematizar as relações de poder e os mecanismos de normalização presentes na escola; de Judith Butler, especialmente ao abordar a performatividade de gênero e a subversão das normas identitárias; e de Guacira Lopes Louro, ao refletir sobre a educação como espaço de disputa de sentidos sobre o corpo, o gênero e a sexualidade. A metodologia envolveu a realização de entrevistas semiestruturadas com alunas trans matriculadas na escola, além da observação do cotidiano escolar e da análise documental de normativas da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (Seduc-SP). Os dados foram analisados a partir de categorias emergentes do campo empírico, como identidade de gênero, violência simbólica, acolhimento institucional e políticas de permanência. Os resultados indicam que, embora avanços legais e institucionais tenham sido conquistados – como o uso do nome social, a flexibilização do uniforme e o direito ao uso do banheiro de acordo com a identidade de gênero –, as práticas escolares ainda estão marcadas por resistências cotidianas, discriminações veladas, ausência de formação docente específica e falta de uma cultura institucional voltada à valorização da diversidade. A pesquisa evidencia que o acolhimento real de alunas trans demanda muito mais do que adaptações pontuais; exige uma transformação pedagógica e institucional profunda, pautada na escuta ativa, no diálogo constante e na construção de vínculos que promovam pertencimento. Por fim, este estudo aponta para a urgência de se repensar as práticas escolares, as políticas públicas educacionais e os processos formativos de docentes à luz das questões de gênero, de modo a garantir uma educação equitativa, segura e respeitosa para todas as pessoas. Destaca-se também a necessidade de investigações futuras que analisem o impacto psicológico da exclusão escolar em meninas trans e o papel das famílias como redes de apoio ou agentes de resistência.

Palavras-chave: identidade de gênero; inclusão; escola; diversidade; transfobia.

ABSTRACT

This study focuses on the presence and permanence of transgender girls in basic education, aiming to investigate the role of the trans movement within the educational context, with particular attention to the barriers and opportunities faced by these students at Escola Estadual Marina Cintra, located in the city of São Paulo (SP), Brazil. The object of the research is the school experiences of trans students, highlighting the structural and institutional challenges that compromise their continued education and full development in the school environment. Based on the following research question: How have public schools, situated within a sociopolitically conservative context, addressed the specific needs of trans girls, and what transformations are necessary to ensure their effective inclusion?, the study adopts a qualitative, interdisciplinary, and critical approach. The theoretical framework draws on the works of Michel Foucault, particularly regarding power relations and mechanisms of normalization within schools; Judith Butler, especially concerning gender performativity and the subversion of identity norms; and Guacira Lopes Louro, who reflects on education as a space of contestation over meanings related to the body, gender, and sexuality. The methodology involved semi-structured interviews with trans students enrolled at the school, as well as observation of the school's daily routines and document analysis of guidelines issued by the São Paulo State Department of Education (Seduc-SP). The data were analyzed through categories that emerged from the field, such as gender identity, symbolic violence, institutional support, and retention policies. The findings indicate that although legal and institutional advances have been made – such as the use of social names, the flexibility of school uniforms, and the right to use restrooms according to gender identity – school practices are still marked by daily resistance, subtle forms of discrimination, lack of specific teacher training, and the absence of an institutional culture that values diversity. The research shows that genuinely welcoming trans students requires much more than punctual adaptations; it demands a deep pedagogical and institutional transformation, grounded in active listening, continuous dialogue, and the building of meaningful relationships that foster a sense of belonging. Finally, this study highlights the urgency of rethinking school practices, public educational policies, and teacher training processes in light of gender issues, in order to ensure an equitable, safe, and respectful education for all. It also points to the need for future research on the psychological impact of school exclusion on trans girls and the role of families as support networks or as agents of resistance.

Keywords: gender identity; inclusion; school; diversity; transphobia.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2. QUANDO SER É UM ATO POLÍTICO	14
2.1. Gênero, identidade e transgeneridade	15
2.2. Movimento de pessoas trans e educação	19
2.3. Transfobia escolar: Quando o ódio é naturalizado entre os muros da escola	22
2.4. Resistir para existir: Uma perspectiva foucaultiana	27
2.4.1. O papel da micropolítica na resistência cotidiana das alunas trans	29
2.5. A humanização dos corpos transgêneros de Paulo Freire	33
2.5.1. O diálogo como ferramenta de humanização nas escolas	36
2.5.2. A importância da conscientização coletiva na inclusão de alunas trans	39
2.6. A posição dos corpos transgêneros: O processo de construção da identidade sexual e de gênero	42
2.6.1. A desconstrução de estereótipos de gênero na educação básica	45
2.6.2. O impacto da invisibilidade midiática na formação da identidade de alunas trans	49
2.7. A influência das tradições culturais no processo de inclusão escolar de meninas trans	53
2.7.1. O conservadorismo e suas influências sobre a percepção de gênero nas escolas	56
2.7.2. A influência da cultura regional na construção de normas de gênero	59
2.7.3. Iniciativas locais de inclusão e resistência	63
2.8. Caminhos para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva	66
2.9. Síntese crítica e perspectivas para uma educação transformadora	70
3. ENTRE A LOUSA E O PRECONCEITO: TRAJETÓRIAS DE MENINAS TRANS NA ESCOLA ESTADUAL MARINA CINTRA, SÃO PAULO – SP	76
3.1. Das vivências dessas meninas	80
3.1.1. Violências	83
3.1.2. Invisibilidade	86
3.1.3. Corpo, espaço e normas	91
3.1.4. Fugir para sobreviver	97
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
REFERÊNCIAS	107

APÊNDICE 1 – PROJETO DE INTERVENÇÃO: FORMAÇÃO COM ESTUDANTES E PROFESSORES A RESPEITO DA DIVERSIDADE DE GÊNERO NA ESCOLA..	115
APÊNDICE 2 – ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	119

1. INTRODUÇÃO

Brasil é o país que mais mata pessoas trans e travestis, aponta dossiê

Apesar da redução de 16% nas mortes em 2024, o Brasil lidera, pelo 16º ano consecutivo, os índices globais de assassinatos contra essa população. A maioria das vítimas são mulheres trans, jovens, negras e nordestinas, com crimes marcados por extrema violência. (NARCISA, 2025).

Reconhecido mundialmente por sua diversidade cultural e étnica, o Brasil é também o país que lidera a triste estatística de homicídios de pessoas trans e travestis, o que reflete as profundas desigualdades sociais e a transfobia estruturada que permeia a sociedade. De acordo com dados de organizações de direitos humanos, a cada dois dias, uma pessoa trans é assassinada no país, e o estado de São Paulo lidera o número de assassinatos de pessoas trans no Brasil. A violência, no entanto, não se limita apenas ao assassinato; ela se reflete nas exclusões, nos preconceitos e nas constantes ameaças que essas pessoas enfrentam em diversos espaços, especialmente no ambiente escolar.

Enquanto instituições formadoras de cidadãos, as escolas muitas vezes se configuram em lugares de marginalização para alunas e alunos trans, negando, silenciando ou atacando suas identidades de gênero. A falta de políticas públicas efetivas e de formação adequada para educadores contribui para que o ambiente escolar seja, por vezes, um campo de batalha para o reconhecimento e respeito da identidade de gênero de estudantes trans. Nesse contexto, as alunas trans enfrentam não apenas os desafios da educação em si, mas também a constante luta pela afirmação de sua existência e seus direitos dentro de um sistema que muitas vezes as vê como “fora do lugar”.

A pesquisa desenvolvida busca explorar uma questão de grande relevância no campo educacional e social, centrada nas vivências de um grupo específico que enfrenta desafios únicos dentro do sistema escolar. Frequentemente, as alunas trans encontram barreiras que incluem preconceito, discriminação e negação de suas identidades de gênero, fatores que podem impactar profundamente seu desempenho acadêmico e saúde mental. O estudo visa compreender essas experiências e como as instituições educacionais do estado de São Paulo têm respondido a essas questões.

Inserida em um momento histórico em que os direitos das pessoas trans estão sendo cada vez mais reconhecidos, embora ainda enfrentem resistências significativas, especialmente em ambientes conservadores como o sistema educacional, essa investigação se propõe a analisar essas dinâmicas. Segundo Bento (2011, p. 47), a escola pode ser tanto um espaço de

emancipação quanto de repressão para identidades de gênero que desafiam as normas. No caso de estudantes trans, a ambiguidade desse papel se torna ainda mais evidente, pois muitas vezes encontram um ambiente hostil e pouco acolhedor.

A literatura existente, como a obra de Butler (2018, p. 49), sugere que as normas de gênero são perpetuadas e reforçadas nas escolas, dificultando a plena integração dessas alunas. Foucault (1976/1993, p. 31) também contribui para a compreensão desse fenômeno ao discutir como as instituições, incluindo a escola, desempenham um papel fundamental na formação das subjetividades, muitas vezes impondo restrições às identidades que desafiam o status quo.

Marcada por fortes tradições culturais, São Paulo é uma região específica do Brasil que oferece um cenário particular para a análise dessa questão. A realidade dessas alunas nesse contexto pode revelar tanto os avanços quanto os retrocessos nas políticas de inclusão e diversidade nas escolas da região. É nesse cenário que esta pesquisa se propõe a atuar, buscando oferecer uma análise detalhada e fundamentada das práticas pedagógicas e das políticas educacionais que afetam diretamente essas estudantes.

O objetivo principal desta pesquisa é investigar como essas alunas são tratadas no ambiente escolar, analisando as políticas educacionais e as práticas pedagógicas implementadas para lidar com as questões de gênero. Além disso, o estudo busca identificar as principais dificuldades enfrentadas por essas estudantes e como essas barreiras afetam seu desempenho acadêmico e sua inclusão social.

O problema de pesquisa que orienta este estudo pode ser formulado da seguinte maneira: De que forma as práticas pedagógicas e as políticas educacionais implementadas nas escolas de educação básica do estado de São Paulo impactam a experiência dessas alunas? A investigação desse problema é fundamental para compreender se as escolas estão preparadas para oferecer um ambiente inclusivo e acolhedor ou se, ao contrário, estão contribuindo para a perpetuação de preconceitos e discriminações.

A justificativa para esta pesquisa reside na necessidade de promover um ambiente escolar mais inclusivo, onde todas as alunas, independentemente de sua identidade de gênero, se sintam seguras e respeitadas. Estudos como os de Bento (2014, p. 12) e Bortolini *et al.* (2014, p. 55) demonstram que a inclusão de questões de gênero no currículo escolar é essencial para a construção de uma sociedade mais equitativa. No entanto, a realidade muitas vezes diverge, tornando-se fundamental a análise crítica e a proposição de soluções que permitam avanços significativos nesse campo.

2. QUANDO SER É UM ATO POLÍTICO

No desenvolvimento desta pesquisa, foi realizada uma análise crítica sobre as experiências das meninas trans na educação básica do estado de São Paulo, com foco na interseção entre gênero, identidade e educação. Este capítulo está dividido em nove seções principais, cada uma abordando diferentes aspectos do tema central. Inicialmente, a discussão se concentra nos conceitos de gênero, identidade e transgeneridade, explorando as bases teóricas e sociológicas que sustentam a compreensão dessas categorias. Em seguida, o movimento de pessoas trans e sua relação com a educação, destacando a luta por direitos e reconhecimento no ambiente escolar.

O terceiro tópico abordará a transfobia escolar, analisando como o preconceito e a discriminação se manifestam nas escolas e quais são as consequências disso para as alunas trans. Na sequência, o texto se apoiará em uma perspectiva foucaultiana para discutir a resistência das meninas trans frente a essas adversidades, explorando a ideia de que resistir é um ato de existência. O quinto tópico será dedicado à humanização dos corpos transgêneros a partir das ideias de Paulo Freire, destacando a importância de um olhar pedagógico que reconheça a dignidade e a humanidade dessas estudantes. Já o sexto tópico discutirá a construção da identidade sexual e de gênero das meninas trans, analisando como esse processo se desenvolve dentro e fora do ambiente escolar, considerando os desafios e as possibilidades de afirmação identitária.

No sétimo tópico será discutida a influência das tradições culturais no processo de inclusão escolar de meninas trans, reconhecendo que práticas sociais, valores e costumes regionais impactam diretamente as formas de convivência e aceitação dessas estudantes no ambiente escolar. Serão analisados, assim, fatores como o conservadorismo presente em determinados contextos, que pode reforçar estigmas e dificultar a implementação de políticas inclusivas, bem como as normas culturais que determinam papéis de gênero rígidos, limitando a expressão da identidade de meninas trans dentro das escolas.

Na sequência, o estudo abordará os caminhos para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva, apontando estratégias que vão desde a revisão de práticas pedagógicas até a formação continuada de educadores, o fortalecimento de políticas públicas e o desenvolvimento de ações afirmativas que promovam respeito, acolhimento e segurança para todas as identidades de gênero.

Por fim, o nono tópico refletirá sobre a síntese crítica e as perspectivas para uma educação transformadora. Nele, serão ainda apontados os principais desafios e avanços identificados ao longo da pesquisa, destacando a urgência de ações integradas entre comunidade escolar, sociedade civil e poder público para garantir a permanência e o pleno desenvolvimento de meninas trans no contexto da educação básica. Será analisada também a necessidade de superar visões excludentes, consolidando um modelo educacional pautado no respeito à diversidade e nos princípios dos direitos humanos.

2.1. Gênero, identidade e transgeneridade

A compreensão dos conceitos de gênero, identidade e transgeneridade é fundamental para a análise das experiências das meninas trans na educação básica. O gênero, tradicionalmente entendido como uma construção social, vai além de uma simples categorização binária entre masculino e feminino. Ele envolve uma série de expectativas sociais, comportamentais e identitárias que são impostas aos indivíduos desde o nascimento, conforme discutido por Butler (2018, p. 49). A identidade de gênero, por sua vez, refere-se ao sentido interno de ser homem, mulher, ambos, nenhum ou algo além dessas definições tradicionais. Nesse contexto, a transgeneridade surge como uma manifestação de identidades que transcendem as normas de gênero estabelecidas ou não se conformam a elas.

A teoria de gênero desafia as noções rígidas e binárias de masculinidade e feminilidade, reconhecendo que essas categorias são, em grande parte, construções sociais que podem variar significativamente entre diferentes culturas e contextos históricos (Butler, 2018, p. 51). Foucault (1976/1993, p. 30) argumenta que as instituições sociais, incluindo a escola, desempenham um papel central na imposição dessas normas de gênero, muitas vezes marginalizando aqueles que não se encaixam nas expectativas hegemônicas. Nesse sentido, as alunas trans frequentemente enfrentam desafios significativos ao tentar afirmar suas identidades em um ambiente que, muitas vezes, reforça essas normas tradicionais.

O conceito de transgeneridade deve ser compreendido dentro desse quadro mais amplo de gênero e identidade. Transgeneridade refere-se a uma diversidade de identidades de gênero que não se alinham às normas culturais tradicionais associadas ao sexo atribuído no nascimento. Como aponta Bento (2011, p. 47), a transgeneridade não deve ser vista apenas como uma transição de um gênero para outro, mas como uma expressão complexa de identidade que pode desafiar as próprias bases sobre as quais as normas de gênero são construídas.

Na educação, a transgeneridade traz à tona questões complexas e desafiadoras, tanto para as alunas quanto para as instituições. Como espaços de socialização primária, as escolas têm uma influência significativa na formação da identidade de gênero dos indivíduos. No entanto, conforme Bento (2014, p. 12) ressalta, quando as escolas falham em reconhecer e respeitar a diversidade de identidades de gênero, elas não só contribuem para a marginalização dessas identidades, mas também para a perpetuação de um ambiente de exclusão e discriminação.

A identidade de gênero é [...] uma construção social que se dá em diálogo constante com as normas culturais, e a transgeneridade representa uma forma de resistência a essas normas, desafiando as fronteiras do que é considerado 'normal' e aceitável. Como tal, a experiência das alunas trans na escola é marcada por uma série de tensões e conflitos, tanto internos quanto externos, à medida que elas tentam afirmar suas identidades em um ambiente que muitas vezes nega sua legitimidade. (Butler, 2018, p. 55).

A citação acima destaca a natureza conflitante da identidade de gênero em ambientes que não reconhecem ou validam a transgeneridade. Essas tensões são frequentemente exacerbadas em contextos educacionais em que as normas de gênero são rigidamente aplicadas e as alunas trans podem ser forçadas a se conformar a expectativas de gênero que não refletem sua identidade. Isso pode levar a uma série de consequências negativas, incluindo aumento da vulnerabilidade ao bullying, dificuldades acadêmicas e problemas de saúde mental.

Além disso, a invisibilidade das identidades trans no currículo escolar é uma questão crítica. A ausência de representações positivas e afirmativas de pessoas trans nos materiais didáticos e nas práticas pedagógicas contribui para a perpetuação de estereótipos e para a manutenção de um ambiente hostil. Conforme Bento (2011, p. 49) observa, essa invisibilidade não só marginaliza as alunas trans, mas também impede que todos os estudantes desenvolvam uma compreensão mais ampla e inclusiva das diversidades de gênero.

A transgeneridade, portanto, desafia as noções tradicionais de gênero e identidade que têm sido historicamente reforçadas nas escolas. Assim, reconhecer e respeitar essas identidades é essencial para criar um ambiente educacional inclusivo que promova a dignidade e os direitos de todos os estudantes. O desafio para as instituições educacionais é, portanto, desenvolver políticas e práticas pedagógicas que reconheçam a diversidade de identidades de gênero e que promovam a inclusão e o respeito.

Nesse sentido, o reconhecimento e a validação das identidades trans nas escolas exigem uma mudança significativa nas abordagens educacionais. Isso inclui a adoção de políticas que

garantam o uso do nome social, a inclusão de questões de gênero no currículo escolar e a formação continuada de professores e gestores para lidar com a diversidade de gênero de maneira inclusiva e respeitosa. Como argumenta Foucault (1976/1993, p. 33), a transformação das instituições sociais é necessária para que elas possam se adaptar às realidades emergentes e para que os indivíduos possam exercer plenamente seus direitos e suas identidades.

Em suma, a discussão sobre gênero, identidade e transgeneridade no contexto educacional é crucial para a compreensão das experiências das alunas trans na educação básica. A análise desses conceitos revela as complexidades e os desafios enfrentados por essas estudantes, ao mesmo tempo que aponta para a necessidade de uma transformação das práticas pedagógicas e das políticas educacionais para promover a inclusão e o respeito às diversidades de gênero. É nesse contexto que se insere a luta por uma educação que reconheça e valorize todas as identidades, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Segundo Guacira Lopes Louro (2018), a sexualidade não deve ser discutida apenas sob a ótica biológica — como algo natural e previsível —, pois ela é também uma construção cultural. Aprendemos, ao longo da vida, o que significa ser “menina” ou “menino”, segundo padrões sociais impostos. A sociedade cria expectativas de comportamento para cada gênero, tratando esses papéis como se fossem naturais. Esse olhar rompe com a visão cartesiana, linear e rígida da modernidade, que ainda valoriza a superioridade masculina e heterossexual como norma.

Nesse contexto, os Estudos Culturais e o Pensamento Queer oferecem importantes contribuições para a compreensão da sexualidade. Desde a década de 1990, pesquisadores da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) começaram a questionar os modelos tradicionais da educação — como o pensamento de Paulo Freire e a psicologia genética de Jean Piaget — e criaram um novo campo de estudo: os Estudos Culturais em Educação. Universidades como a UFRGS e a Universidade Luterana do Brasil (Ulbra) passaram a usar a expressão “pedagogias culturais” para se referirem a práticas educativas que ocorrem fora da escola, mas que também influenciam a formação de identidades.

Essa valorização da cultura, em oposição à ideia de “natureza”, ajuda a entender como a sociedade organiza e impõe lugares fixos às pessoas. Foi a partir dessas brechas no discurso do Estado que, no século XX, começaram a ser questionadas antigas estruturas de poder. Louro (2012) propõe, então, uma “desconstrução” dessas verdades impostas, articulando as vivências cotidianas, desejos e lutas negadas pelas normas. O Pensamento Queer, além de ser uma bandeira de grupos LGBTQIAPN+, também questiona a própria ideia de identidade fixa. Ele

incomoda, contradiz e desestabiliza discursos conservadores que classificam o que é certo ou errado com base em padrões antigos e generalizados.

Esse pensamento rejeita a normalização e apresenta saberes instáveis, que não se encaixam em modelos definidos de identidade ou comportamento. Ele problematiza noções clássicas como sujeito, identidade e agência. Com base em Foucault, Louro (2009) aponta que a resistência queer acontece dentro das normas sociais — nas repetições do que é considerado “normal” —, desafiando binarismos e a imposição de verdades sobre sexualidade e gênero.

Um exemplo forte dessa resistência é a figura da drag queen. Com humor e exagero, a drag parodia o masculino e o feminino, ironizando os padrões impostos pela sociedade machista, conservadora e capitalista. Com sua performance, ela denuncia dores, opressões e abre espaço para dizer o que não pode ser dito diretamente.

Guacira Lopes Louro (2004) acredita que as minorias engajadas — como pessoas trans, não binárias e outros grupos dissidentes — têm o poder de renovar os debates socioculturais, ao questionar aquilo que foi naturalizado. No entanto, reconhece que essas ideias ainda enfrentam resistência, especialmente em espaços como a escola, historicamente marcada por uma lógica disciplinadora e pouco aberta às transgressões.

Para Louro (2011), instituições formadoras como a escola e a universidade ainda têm dificuldade em compreender e lidar com os novos tempos, onde há um crescente debate sobre identidade, sexualidade e gênero. A escola continua sendo um espaço essencialista, onde discutir sexualidade — sobretudo fora da norma heterossexual — ainda é um grande desafio.

Um exemplo simbólico disso está na fachada da Escola Estadual Marina Cintra, em São Paulo. Nela, há um painel que mostra um padre catequizando um indígena. À primeira vista, parece apenas uma cena histórica. Mas, ao olhar com mais atenção, percebemos que essa imagem representa a imposição violenta de uma cultura dominante sobre outra. A catequese, nesse contexto, foi uma ferramenta de colonização, usada para apagar identidades e impor normas europeias aos povos indígenas, obrigando-os a negar suas línguas, crenças e modos de vida.

Essa lógica de apagamento continua viva hoje — e pode ser vista na forma como a sociedade trata meninas trans. Assim como os indígenas foram forçados a negar quem eram, meninas trans ainda lutam diariamente para existir com dignidade. Enfrentam pressões para se encaixar em papéis de gênero que não correspondem à sua vivência e são julgadas por desafiar o que se espera de seus corpos e identidades.

Ao relacionarmos o painel do padre catequizando o indígena com a exclusão de meninas trans, percebemos uma continuidade histórica: o controle dos corpos e das identidades. Desde a colonização, pessoas têm sido impedidas de viver suas verdades — espirituais, culturais ou de gênero. A exclusão de meninas trans nas escolas, nas famílias e na sociedade repete esse ciclo de silenciamento.

Mas também há resistência. Os povos indígenas resistiram e seguem lutando por seus direitos e culturas. Da mesma forma, meninas trans vêm afirmando suas identidades, criando redes de apoio e exigindo respeito. Existe uma força que atravessa os séculos: a força de quem se recusa a ser apagado.

O painel da escola, portanto, não é apenas uma representação do passado. É um espelho do presente. Ele nos convida a refletir sobre as imposições que ainda praticamos. Que histórias ainda silenciemos? E, principalmente: queremos continuar repetindo a lógica de catequese — de imposição e apagamento — ou queremos construir um mundo que ouve, acolhe e aprende com a diversidade?

2.2. Movimento de pessoas trans e educação

Ao longo das últimas décadas, o movimento de pessoas trans tem desempenhado um papel decisivo na luta pela afirmação de direitos e na promoção da visibilidade de identidades trans, com particular ênfase no campo da educação. Por sua natureza transformadora, a escola tornou-se um dos principais campos de batalha para as reivindicações desse movimento, que busca garantir que o ambiente escolar seja um espaço de acolhimento, respeito e inclusão para todas as identidades de gênero. Compreendida como um dos principais instrumentos de transformação social, a educação tem sido utilizada pelo movimento trans como uma ferramenta para combater as desigualdades históricas e promover a equidade. No contexto de São Paulo (SP), essa luta adquire contornos específicos, uma vez que a cultura local e as tradições conservadoras apresentam desafios adicionais para a implementação de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Historicamente, as pessoas trans foram sistematicamente excluídas do ambiente escolar, enfrentando não apenas barreiras físicas, mas também psicológicas e simbólicas que as impediam de participar plenamente da vida educacional. Esse processo de exclusão não apenas negou o direito fundamental à educação, mas também contribuiu para a perpetuação de estigmas e preconceitos sociais. Como instituições sociais de grande influência, as escolas

desempenharam um papel central na reprodução dessas discriminações. A partir da mobilização do movimento trans, no entanto, emergiu uma luta que não busca apenas o acesso à educação, mas também a transformação das estruturas educacionais para que reflitam sobre a pluralidade de identidades de gênero e a respeitem (Bortolini *et al.*, 2014, p. 55).

Uma das principais conquistas do movimento trans no âmbito educacional foi a institucionalização do uso do nome social nas escolas. Essa medida, aparentemente simples, representa um marco na garantia do reconhecimento da identidade de gênero de alunos e alunas trans. Conforme Bento (2014, p. 12), o uso do nome social não deve ser encarado como uma mera formalidade, mas sim como uma afirmação da dignidade e da identidade desses estudantes, algo essencial para seu bem-estar emocional e psicológico. No entanto, apesar de sua implementação, a resistência cultural e institucional continua a ser um obstáculo em muitas regiões. Em São Paulo, práticas discriminatórias ainda prevalecem, com muitos gestores e professores demonstrando falta de preparo ou mesmo resistência em lidar com essas questões. Isso evidencia a necessidade urgente de uma formação continuada e de maior conscientização por parte dos educadores.

Além de garantir o uso do nome social, o movimento trans tem atuado de forma incisiva para incluir a diversidade de gênero no currículo escolar. A presença de conteúdos que abordem de maneira crítica as questões de gênero e sexualidade é vista como um avanço crucial na construção de uma educação que respeite e valorize todas as identidades. A invisibilidade de pessoas trans nos materiais didáticos e nas discussões em sala de aula perpetua uma cultura de exclusão, o que reforça estereótipos e preconceitos que afetam não apenas os estudantes trans, mas também toda a comunidade escolar, pois limitam a compreensão da diversidade humana (BENTO, 2011, p. 47). A inclusão de debates sobre gênero no currículo, portanto, não beneficia apenas os alunos trans, mas enriquece a experiência educativa como um todo, promovendo a formação de cidadãos mais conscientes e sensíveis às questões sociais.

Apesar dos avanços, o movimento trans enfrenta desafios significativos no campo educacional. Em muitas regiões, especialmente em São Paulo, onde valores conservadores ainda predominam, a resistência à inclusão de questões de gênero nas escolas continua forte. Como observa Fleury (2000, p. 20), a gestão da diversidade em ambientes educacionais exige mais do que mudanças políticas ou legais. Ela demanda uma transformação cultural profunda, que muitas vezes é difícil de alcançar, sobretudo em contextos em que os valores tradicionais são amplamente aceitos e defendidos. Esse cenário demonstra que a luta por uma educação

inclusiva não se restringe à implementação de políticas, mas envolve a superação de barreiras culturais e sociais que impedem a plena aceitação das identidades trans.

Outro desafio central enfrentado pelo movimento trans no ambiente escolar é a violência e a discriminação que ainda ocorrem de forma recorrente nas instituições de ensino. A transfobia, muitas vezes manifestada através de bullying, assédio e exclusão, é uma realidade cotidiana para muitas alunas trans, conforme relatado por Cassal e Bicalho (2011, p. 79). Esses atos de violência têm um impacto devastador no desempenho acadêmico dessas alunas, comprometendo sua saúde mental e seu bem-estar geral. Ciente da gravidade desse problema, o movimento trans tem trabalhado ativamente para sensibilizar escolas e comunidades sobre a importância de combater a violência e promover um ambiente seguro e acolhedor para todas as identidades de gênero. Isso inclui a criação de políticas de combate à transfobia e a implementação de ações educativas que promovam o respeito e a empatia.

Apesar dos desafios, o movimento trans tem sido capaz de promover importantes mudanças nas escolas, contribuindo para uma reinvenção do próprio conceito de educação. Ao questionar as normas tradicionais de gênero e lutar pela inclusão de identidades trans, o movimento não está apenas reivindicando direitos, mas também propondo uma nova visão de escola – uma visão que enxerga a diversidade como uma riqueza e não como uma ameaça. A partir dessa perspectiva, a escola deixa de ser um espaço de conformidade e controle para se tornar um lugar de emancipação, onde todas as formas de identidade são reconhecidas e respeitadas (BORTOLINI *et al.*, 2014, p. 60). Essa transformação não beneficia apenas as alunas trans, mas também toda a comunidade escolar, pois contribui para a criação de um ambiente educacional mais justo e inclusivo.

Contudo, a consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva ainda está longe de ser uma realidade universal. A implementação das mudanças defendidas pelo movimento trans enfrenta obstáculos que vão além da esfera educacional, sendo refletidas nas dinâmicas políticas e culturais da sociedade. Em São Paulo, por exemplo, a cultura regional, marcada pelo conservadorismo, muitas vezes dificulta a aplicação de políticas inclusivas, gerando resistências que vão desde as famílias até os gestores escolares. O desafio é, portanto, não apenas transformar a escola, mas também criar uma rede de apoio mais ampla que envolva a comunidade e as políticas públicas, de modo a garantir que as escolas se tornem espaços de acolhimento para todos os estudantes, independentemente de sua identidade de gênero (SILVA *et al.*, 2016, p. 1020).

As iniciativas do movimento trans no campo da educação demonstram que a luta pela inclusão vai além da demanda por direitos formais. Trata-se de uma luta pela transformação da própria escola enquanto instituição social. Para que a inclusão de meninas trans nas escolas seja efetiva, é necessário que a educação seja reimaginada como um processo de construção coletiva, em que a diversidade de experiências e identidades seja o ponto de partida para a formação de sujeitos críticos e conscientes. Isso inclui, por exemplo, a necessidade de práticas pedagógicas mais flexíveis e adaptáveis, que considerem as especificidades de cada estudante e que promovam o respeito às diferenças como um valor central.

Em síntese, o movimento de pessoas trans no campo educacional é um reflexo da luta por uma sociedade mais justa e equitativa. Sendo uma das principais ferramentas de transformação social, a educação tem o poder de moldar as futuras gerações e de promover uma cultura de respeito e inclusão. No entanto, para que essa transformação ocorra, é necessário enfrentar os desafios impostos por uma sociedade que ainda se prende a normas conservadoras e excludentes. Enquanto espaço de socialização primária, a escola tem o dever de promover a inclusão de todas as identidades, criando um ambiente onde a diversidade seja celebrada e onde os estudantes possam se desenvolver de forma plena, independentemente de sua identidade de gênero.

A luta do movimento trans pela inclusão nas escolas, portanto, é uma luta pelo direito à educação, mas também pelo direito à dignidade, ao reconhecimento e ao respeito. A transformação da escola em um espaço verdadeiramente inclusivo depende da capacidade de repensar suas práticas e de confrontar as barreiras que ainda impedem o pleno desenvolvimento de meninas trans e de outras identidades que fogem às normas tradicionais de gênero.

2.3. Transfobia escolar: Quando o ódio é naturalizado entre os muros da escola

A transfobia, uma forma específica de preconceito e discriminação contra pessoas trans, é um fenômeno profundamente enraizado em várias esferas da sociedade, incluindo a educação. No ambiente escolar, esse preconceito manifesta-se de maneiras sutis e explícitas, criando um ambiente hostil e muitas vezes perigoso para estudantes trans. O espaço escolar, que deveria ser um local de acolhimento e aprendizado, frequentemente se torna um campo minado, onde o ódio e a exclusão são naturalizados. Este tópico explora como a transfobia se manifesta no ambiente escolar, as suas consequências para as alunas trans, e as lacunas nas políticas educacionais que perpetuam essa forma de violência.

A escola é uma instituição social que, além de transmitir conhecimento, desempenha um papel fundamental na socialização dos indivíduos. No entanto, essa socialização pode ser marcada pela reprodução de preconceitos e estereótipos que reforçam a marginalização de grupos minoritários, como as pessoas trans. A transfobia escolar, portanto, não é apenas uma questão de atitudes individuais, mas também de estruturas institucionais que perpetuam desigualdades e exclusões (CASSAL; BICALHO, 2011, p. 79). O preconceito contra pessoas trans no ambiente escolar pode assumir várias formas, incluindo a recusa em usar o nome social, o bullying verbal e físico, a exclusão de atividades escolares e o tratamento diferenciado por parte de professores e colegas.

A recusa em usar o nome social de alunas trans é uma das formas mais comuns de transfobia nas escolas. Essa prática nega a identidade da estudante, contribuindo para a sua invisibilidade e marginalização. Bento (2014, p. 12) destaca que o uso do nome social é uma questão fundamental de respeito à identidade de gênero e que a sua negação representa uma forma de violência simbólica que pode ter sérias consequências para o bem-estar emocional da estudante. Além disso, a recusa em usar o nome social pode ser entendida como uma forma de resistência institucional às mudanças necessárias para a inclusão de pessoas trans no ambiente escolar.

A transfobia também se manifesta de maneira explícita através do bullying, que pode ser verbal, físico ou psicológico. Estudos mostram que estudantes trans são particularmente vulneráveis ao bullying, o que impacta negativamente seu desempenho acadêmico, sua autoestima e sua saúde mental. Conforme Bento (2011, p. 47), a violência escolar dirigida a estudantes trans não é apenas uma questão de atitudes individuais, mas reflete uma cultura escolar que tolera e, em alguns casos, até incentiva a discriminação. Essa cultura é alimentada pela falta de políticas efetivas para prevenir e combater o bullying e pela ausência de uma educação que promova o respeito à diversidade.

A violência escolar contra estudantes trans deve ser compreendida como parte de um sistema mais amplo de opressão que visa controlar e punir aquelas identidades que desafiam as normas de gênero estabelecidas. Essa violência, muitas vezes invisível ou naturalizada, tem efeitos devastadores não apenas para as vítimas diretas, mas também para o ambiente escolar como um todo, que se torna um espaço de medo e exclusão. (BENTO, 2011, p. 49).

A citação ilustra como a violência transfóbica na escola não é um evento isolado, mas parte de um sistema maior que visa reforçar as normas de gênero e punir aqueles que as

desafiam. Esse sistema de opressão perpetua a exclusão e o sofrimento das alunas trans, impedindo-as de acessar plenamente os benefícios da educação.

Além do bullying, a transfobia também se manifesta através da exclusão de estudantes trans de atividades escolares, como esportes e eventos sociais. Essa exclusão é muitas vezes justificada com base em normas de gênero que não reconhecem a identidade dessas alunas e que as obrigam a escolher entre participar de atividades que não correspondem à sua identidade de gênero e serem excluídas delas. Cassal e Bicalho (2011, p. 79) argumentam que isso reforça a ideia de que as pessoas trans não pertencem ao ambiente escolar, perpetuando a sua marginalização.

Outro aspecto importante da transfobia escolar é o tratamento diferenciado dado a estudantes trans por parte de professores e administradores escolares. Esse tratamento pode incluir desde a negação de direitos básicos, como o uso do banheiro correspondente à identidade de gênero, até atitudes discriminatórias mais sutis, como a falta de apoio ou de atenção às necessidades específicas das alunas trans. Fleury (2000, p. 20) ressalta que a gestão da diversidade nas escolas requer uma mudança profunda na cultura institucional, que inclua a formação de professores para lidar de maneira adequada com a diversidade de gênero.

A falta de políticas educacionais específicas para combater a transfobia também contribui para a perpetuação desse problema. Embora existam leis e diretrizes que proíbem a discriminação com base na identidade de gênero, muitas escolas falham em implementar essas políticas de maneira eficaz. Isso ocorre, em parte, devido à falta de recursos e de formação adequada para os educadores, mas também devido a uma resistência cultural que entende as questões de gênero como secundárias ou irrelevantes para o ambiente escolar.

A ausência de políticas educacionais eficazes para lidar com a transfobia nas escolas é uma falha crítica que contribui para a manutenção de um ambiente hostil e inseguro para estudantes trans. Essa ausência reflete não apenas uma falta de recursos, mas também uma resistência institucional em reconhecer e enfrentar a realidade da discriminação contra pessoas trans no ambiente escolar. (FLEURY, 2000, p. 23).

Essa reflexão evidencia a urgência de políticas que não só proíbam a discriminação, mas também promovam ativamente a inclusão e o respeito pelas diversidades de gênero. Sem essas políticas, a transfobia continuará a ser uma realidade cotidiana para muitas estudantes trans, comprometendo seu direito à educação e seu desenvolvimento pessoal e acadêmico.

A naturalização da transfobia no ambiente escolar é um reflexo de uma sociedade que, de maneira geral, ainda luta para aceitar e valorizar as identidades trans. Como microcosmos

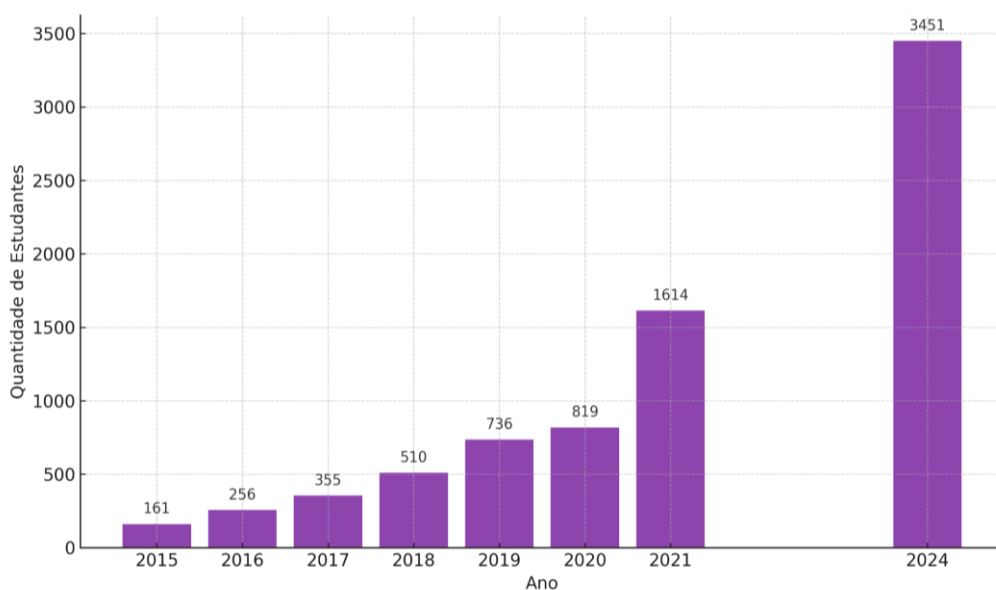
dessa sociedade, as escolas reproduzem as mesmas exclusões e violências que permeiam outros espaços sociais. Assim, para que a escola se torne verdadeiramente um espaço de inclusão, é necessário um esforço para mudar essa realidade, que inclua tanto a implementação de políticas educacionais eficazes quanto a transformação da cultura institucional.

Essa transformação exige um compromisso por parte de todos os atores envolvidos no ambiente escolar, desde professores e administradores até os próprios estudantes. Isso inclui a promoção de uma educação que seja crítica e reflexiva, que desafie os preconceitos e as discriminações e que promova uma cultura de respeito e aceitação. Somente assim será possível romper com o ciclo de exclusão e violência que caracteriza a experiência de muitas alunas trans nas escolas.

Ao tratar da presença e permanência de meninas trans no contexto escolar, é fundamental considerar os obstáculos impostos por práticas institucionais e socioculturais que, por vezes, reproduzem violências estruturais. A escola deveria ser de acolhimento e garantia de direitos; no entanto, muitas vezes atua como um território de negação de existência para sujeitos trans. Na rede estadual de ensino de São Paulo, alguns casos noticiados pela mídia revelam episódios de transfobia que corroboram essa realidade.

O gráfico abaixo demonstra o aumento de estudantes que utilizaram o nome social na rede estadual de ensino de São Paulo entre 2015 e 2024.

Gráfico 1 – Quantidade de estudantes trans com nome social registrado na Seduc-SP (2015-2024)



Em maio de 2022, um dos casos que ganhou ampla repercussão ocorreu na Escola Estadual Professora Rosa Inês Bornia Moreira, localizada no bairro Sete Praias, zona sul da capital paulista. *A direção da escola foi denunciada por alunas e alunos por práticas de discriminação contra uma estudante trans, como a proibição do uso do banheiro feminino e a recusa em adotar o nome social.* A aluna relatou que a diretora teria orientado os docentes a seguirem utilizando seu “nome morto” nas chamadas e nos registros escolares, desrespeitando não apenas sua identidade de gênero, mas também os dispositivos legais que garantem o uso do nome social no ambiente escolar. A situação gerou manifestações dos estudantes em defesa da colega, e a Secretaria da Educação afastou a gestora da unidade enquanto conduzia apuração dos fatos.

Outro episódio semelhante ocorreu em abril do mesmo ano, na Escola Estadual Antônio Padilha, em Sorocaba. O diretor da instituição foi acusado de impedir que uma aluna trans utilizasse o banheiro feminino, provocando mobilizações dos estudantes em forma de protestos e denúncias. Assim como no caso anterior, o gestor foi afastado e a Seduc-SP iniciou um processo de apuração. Em nota, a Secretaria destacou o encaminhamento da situação ao programa Conviva SP, que atua no acolhimento de demandas relacionadas à diversidade e à saúde mental nas escolas.

Mais recentemente, em dezembro de 2024, a Escola Estadual Dr. João Marciano, no município de Franca, foi palco de um trote transfóbico promovido por estudantes. A “brincadeira” consistia em estudantes trocarem de gênero por um dia, expondo e ridicularizando estudantes trans da instituição. Além de reforçar estereótipos, a atitude causou profundo constrangimento e sofrimento entre os alunos afetados. Famílias denunciaram a ausência de resposta eficaz por parte da direção escolar e relataram a perpetuação de um ambiente hostil à diversidade de gênero.

Em fevereiro de 2025, mais um caso chocante ocorreu na Escola Estadual Galdino Pinheiro Franco, em Mogi das Cruzes, quando uma estudante trans foi agredida fisicamente e verbalmente por colegas dentro da escola. Segundo relatos, os agressores gritavam ofensas transfóbicas durante o ato de violência, demonstrando um padrão de ódio e exclusão com base na identidade de gênero. A Seduc-SP acionou a Patrulha Escolar e mobilizou apoio psicológico por meio do Conviva SP, além de garantir suporte à estudante e a sua família.

Esses episódios ilustram a persistência da transfobia nas instituições escolares e a fragilidade das políticas públicas frente às demandas das juventudes trans. Mesmo diante de normativas que asseguram o uso do nome social, o respeito à identidade de gênero e o combate

à discriminação, a realidade mostra que muitas escolas ainda operam sob lógicas cisnormativas e excludentes. Além disso, os dados revelam que a maior parte das violações ocorre justamente por parte de gestores e educadores, que deveriam assumir papel central no enfrentamento dessas violências.

Assim, é imprescindível que se ampliem as ações formativas com foco em gênero e diversidade sexual, bem como o fortalecimento de mecanismos institucionais de escuta e acolhimento. A permanência de meninas trans na escola exige mais do que acesso: requer reconhecimento, respeito e políticas efetivas de proteção. A presença dessas estudantes, por si só, desafia o projeto tradicional da escola e convoca a uma profunda revisão de suas práticas pedagógicas e de gestão.

Em última análise, a luta contra a transfobia escolar não é apenas uma luta pelos direitos das pessoas trans, mas uma luta pela dignidade humana e pelo direito de todas as pessoas a serem quem são, sem medo de discriminação ou violência. A escola tem o potencial de ser um espaço de transformação social, onde as futuras gerações possam aprender a viver em uma sociedade mais justa e inclusiva. Mas, para que isso ocorra, é essencial que a transfobia seja reconhecida e combatida em todas as suas formas e que as escolas se comprometam com a promoção de uma educação que valorize e respeite a diversidade em todas as suas expressões.

2.4. Resistir para existir: Uma perspectiva foucaultiana

A análise da resistência como forma de existência ganha relevância quando discutimos as experiências de meninas trans no ambiente escolar, particularmente sob a ótica foucaultiana. Em sua extensa obra sobre poder, subjetividade e resistência, Michel Foucault oferece um arcabouço teórico potente para compreender como essas alunas não apenas sobrevivem, mas resistem às normas e imposições sociais que buscam silenciá-las. Este tópico examinará como a resistência se manifesta nas vidas de meninas trans, utilizando as ferramentas conceituais de Foucault para analisar as dinâmicas de poder que permeiam o ambiente escolar e as estratégias de resistência que emergem em resposta.

Foucault argumenta que o poder não é simplesmente algo que é imposto de cima para baixo, mas que circula em toda a sociedade e é exercido em todos os níveis das relações sociais (FOUCAULT, 1976/1993, p. 32). No contexto escolar, esse poder se manifesta através de normas de gênero que buscam regular e controlar os corpos e as identidades dos estudantes.

Para as meninas trans, essas normas representam uma forma de violência simbólica e física que visa constranger suas identidades dentro dos limites do que é socialmente aceitável.

A resistência, portanto, não é apenas uma reação passiva à opressão, mas uma forma ativa de existência. Ao insistirem em sua identidade, ao reivindicarem o uso de seu nome social, ao se recusarem a se conformar às normas de gênero, as meninas trans estão exercendo uma forma de resistência que desafia as estruturas de poder que buscam apagá-las. Foucault (1976/1993, p. 34) sugere que a resistência é inerente ao poder, e onde quer que se exerça o poder, sempre haverá resistência.

O poder está em toda parte; não porque englobe tudo, mas porque provém de todos os lugares. E é precisamente essa onipresença do poder que cria as condições para a resistência. A resistência, então, não é externa ao poder, mas está profundamente enraizada nele, surgindo de dentro das próprias relações de poder. (FOUCAULT, 1976/1993, p. 36).

Essa citação ilustra a ideia de que a resistência não é um ato isolado, mas uma parte integrante das relações de poder. No ambiente escolar, onde as normas de gênero são rigidamente aplicadas, a resistência das meninas trans pode ser vista em suas práticas cotidianas de afirmação de identidade, mesmo quando essas práticas são reprimidas ou punidas pela instituição.

Essas formas de resistência variam desde a insistência no uso do nome social até a criação de redes de apoio entre pares que compartilham experiências semelhantes. As meninas trans muitas vezes desenvolvem estratégias para navegar em um ambiente hostil, incluindo a criação de espaços seguros onde possam expressar livremente sua identidade. Esses espaços podem ser tanto físicos, como grupos de apoio, quanto simbólicos, como a construção de uma identidade forte e resiliente que desafia as tentativas de apagamento.

A perspectiva foucaultiana nos ajuda a entender que a resistência não é necessariamente grandiosa ou revolucionária, pois pode se manifestar em atos cotidianos que, embora pequenos, têm um impacto significativo na vida dessas estudantes. A recusa em aceitar um nome que não reflete sua identidade, por exemplo, é uma forma poderosa de resistência que desafia a autoridade da escola e a sua capacidade de controlar a identidade dos alunos. Bento (2014, p. 15) destaca que essas práticas de resistência são essenciais para a sobrevivência das meninas trans em um ambiente que muitas vezes é hostil à sua existência.

Além disso, Foucault nos oferece ferramentas para entender como essas resistências são recebidas e, em muitos casos, reprimidas pela escola. A escola, como uma instituição

disciplinar, exerce o que Foucault chama de biopoder, que busca regular e normatizar os corpos dos indivíduos (FOUCAULT, 1976/1993, p. 30). No caso das meninas trans, o biopoder se manifesta nas tentativas de conformá-las às normas de gênero cisnormativas, seja através da negação do uso do nome social, da imposição de códigos de vestimenta que não correspondem à sua identidade de gênero ou da exclusão de espaços e atividades escolares.

O biopoder, ao regular os corpos e as identidades, busca criar sujeitos que se conformem às normas sociais. No entanto, é precisamente contra essa regulação que as práticas de resistência surgem. Essas práticas, que podem parecer insignificantes em sua manifestação individual, têm o potencial de desafiar e subverter as estruturas de poder que tentam controlá-las. (FOUCAULT, 1976/1993, p. 31).

Essa reflexão foucaultiana permite entender que as formas de resistência das meninas trans não são apenas uma resposta à opressão, mas também uma maneira de afirmar sua existência em um mundo que muitas vezes nega sua legitimidade. Ao resistir às tentativas de controle e normatização, essas alunas estão não apenas sobrevivendo, mas criando formas de ser e estar no mundo que desafiam as normas estabelecidas.

A resistência, portanto, é uma forma de existência que permite às meninas trans reivindicar seu lugar no ambiente escolar, mesmo diante de uma institucionalidade que muitas vezes busca apagá-las. Essa resistência pode ser vista tanto nas pequenas práticas cotidianas de afirmação de identidade quanto nas ações mais coletivas, como a criação de grupos de apoio e a luta por políticas inclusivas. Essas práticas não apenas desafiam as normas de gênero, mas também criam possibilidades para a construção de identidades que são mais inclusivas e diversificadas.

Por fim, a resistência das meninas trans no ambiente escolar, quando vista através da lente foucaultiana, revela as complexas dinâmicas de poder que operam nesse espaço. Essas dinâmicas não são apenas opressivas, mas também criam as condições para novas formas de existência que desafiam as normas estabelecidas. Ao resistir, as meninas trans estão não apenas afirmando sua identidade, mas também criando possibilidades para a transformação das estruturas sociais e educacionais que as marginalizam.

2.4.1. O papel da micropolítica na resistência cotidiana das alunas trans

No contexto das resistências cotidianas, a micropolítica pode ser entendida como um conjunto de ações e estratégias individuais ou coletivas, geralmente sutis e dispersas, que

buscam resistir às formas de controle e opressão em instituições, como a escola. No caso das alunas trans, que enfrentam desafios constantes decorrentes da transfobia e de normas rígidas de gênero impostas no ambiente escolar, a micropolítica emerge como uma ferramenta vital para sua sobrevivência e a afirmação de suas identidades.

Ao discutir as dinâmicas de poder, Foucault (1976/1993, p. 36) argumenta que este está presente em todas as relações sociais, sendo exercido de forma capilar em todos os níveis, inclusive nas instituições educacionais. Nesse contexto, ao resistirem cotidianamente às normas cisnormativas, as alunas trans engajam-se em práticas micropolíticas. Embora muitas vezes invisíveis ou consideradas insignificantes à primeira vista, essas práticas têm um papel fundamental na criação de espaços de resistência dentro de estruturas opressoras. De acordo com Bento (2011, p. 47), as alunas trans exercem formas cotidianas de resistência que vão desde a afirmação de seu nome social até a recusa em se conformar às expectativas de gênero impostas pela escola.

Essas resistências não ocorrem de maneira explícita ou em confrontos diretos com o sistema. Elas se manifestam em ações pequenas e diárias, como o uso de maquiagem ou roupas que reflitam sua identidade de gênero, apesar das normas escolares, ou o simples ato de exigir o uso de seu nome social em documentos e em interações com colegas e professores (BENTO, 2014, p. 12). São esses pequenos atos que compõem a micropolítica de resistência das alunas trans. Para Butler (2018, p. 49), a luta por identidade de gênero envolve a subversão constante das normas hegemônicas, e a escola, como uma das instituições que mais reforçam essas normas, torna-se um campo crucial para essas práticas de resistência.

A micropolítica da resistência cotidiana não se limita à defesa individual de uma identidade de gênero, mas muitas vezes envolve a criação de redes de apoio entre alunas trans. Ainda que informais, essas redes tornam-se espaços de acolhimento e compartilhamento de experiências, criando uma forma de resistência coletiva. Segundo Bortolini *et al.* (2014, p. 60), as alunas trans frequentemente encontram nos pares um refúgio diante da exclusão e da hostilidade do ambiente escolar, formando micropolíticas de solidariedade e apoio mútuo que, embora invisíveis aos olhos das autoridades escolares, são fundamentais para sua sobrevivência emocional e social.

Foucault (1976/1993, p. 34) observa que, onde há poder, há resistência. Nesse sentido, a micropolítica das alunas trans pode ser entendida como um enfrentamento contínuo e multifacetado às tentativas de controle e normatização de suas identidades dentro da escola. Embora esses atos de resistência sejam frequentemente reprimidos ou silenciados pelas

instituições, sua repetição diária revela a persistência dessas alunas em afirmar sua identidade e desafiar a ordem estabelecida. Para Bento (2011, p. 49), essa resistência não pode ser subestimada, pois, embora não produza mudanças imediatas ou estruturais, ela cria fissuras nas normas de gênero que podem, eventualmente, levar a transformações mais amplas no sistema educacional.

Essas formas de micropolítica também revelam uma complexidade particular no que diz respeito à relação entre opressão e resistência. Foucault (1976/1993, p. 32) argumenta que o poder é exercido de maneira difusa, sendo internalizado pelos sujeitos. No caso das alunas trans, essa internalização ocorre de forma particularmente dolorosa, pois a escola, como espaço de socialização primária, é muitas vezes o primeiro lugar onde elas enfrentam o preconceito e a negação de suas identidades de gênero. No entanto, é também nesse espaço que surgem as primeiras formas de resistência, que, embora muitas vezes não sejam organizadas de forma explícita, são extremamente significativas na construção de suas subjetividades (FOUCAULT, 1976/1993, p. 36).

Um exemplo claro de micropolítica no cotidiano escolar das alunas trans é a insistência no uso do nome social. Bento (2014, p. 12) observa que essa prática, embora aparentemente simples, constitui uma forma poderosa de resistência, pois desafia diretamente a autoridade da escola em regular as identidades de gênero de seus estudantes. Ao insistirem em ser chamadas pelo nome com o qual se identificam, as alunas trans estão não apenas afirmando sua identidade, mas também desafiando a cisnormatividade que rege a vida escolar. Fleury (2000, p. 20) destaca que essa luta pelo reconhecimento da identidade de gênero é uma das mais importantes formas de micropolítica no contexto educacional, pois reflete um conflito entre o desejo de autoafirmação das alunas trans e as expectativas institucionais que buscam normatizar seus corpos e comportamentos.

Além disso, a criação de alianças entre alunas trans e outros grupos marginalizados dentro da escola pode ser entendida como outra forma de micropolítica. Segundo Bortolini (2008, p. 55), essas alianças são muitas vezes construídas em torno de uma experiência comum de opressão, o que permite que esses grupos desenvolvam formas de resistência coletiva. No entanto, essas alianças também são frágeis, pois enfrentam não apenas a repressão institucional, mas também as divisões internas criadas pelas diferentes formas de opressão que afetam cada grupo de maneira distinta (BORTOLINI *et al.*, 2014, p. 58).

O conceito de micropolítica, portanto, revela-se central para compreender as estratégias de resistência das alunas trans no ambiente escolar. Como observam Cassal e Bicalho (2011, p.

79), a resistência no cotidiano escolar nem sempre se manifesta de forma grandiosa ou explícita, mas é feita de pequenos atos que, acumulados, têm o potencial de transformar as relações de poder. Esses atos de resistência, por mais sutis que sejam, indicam uma recusa constante das alunas trans em aceitar as normas impostas pela escola, criando espaços de autonomia dentro de uma estrutura que, por sua natureza, tende a reprimir a diferença (BENTO, 2011, p. 47).

O que hoje conhecemos como direitos humanos é fruto de um longo processo histórico, marcado por lutas, conquistas sociais e mobilizações populares. Esses direitos foram expressos de forma mais ampla e universal na Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1948, logo após as atrocidades da Segunda Guerra Mundial. Essa Declaração surgiu da preocupação em estabelecer um código de conduta internacional que definisse os “direitos fundamentais da pessoa humana”, ou seja, o mínimo necessário para que todas as pessoas possam viver com dignidade e segurança.

No contexto brasileiro, apesar de avanços importantes, especialmente após o processo de redemocratização iniciado na década de 1980, persistem graves violações de direitos. Discriminações por gênero, raça, etnia e orientação sexual ainda são recorrentes e se manifestam em diferentes espaços da vida social. A violência homofóbica, por exemplo, continua sendo uma realidade alarmante, refletindo o preconceito estrutural que atravessa nossa sociedade. Como destaca Paulo Sérgio Pinheiro (2003, p. 45), “o reconhecimento formal dos direitos não significa sua efetiva garantia. As desigualdades históricas e estruturais ainda limitam o acesso à cidadania plena por muitos grupos sociais”.

A partir da década de 1980, observou-se um crescimento significativo das lutas por direitos humanos voltadas ao público LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais). Diversos grupos e movimentos sociais passaram a atuar em áreas como educação, saúde, justiça e segurança pública, buscando combater a discriminação, a marginalização e a violência motivadas por orientação sexual e identidade de gênero.

No plano internacional, o tema da discriminação por orientação sexual ganhou visibilidade na Conferência Mundial sobre a Mulher, realizada em Beijing, em 1995, quando a delegação da Suécia propôs incluir o combate à discriminação por orientação sexual nas ações da ONU. Embora a proposta não tenha sido aprovada naquele momento, ela abriu um importante precedente. Posteriormente, durante a Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, realizada em Durban, na África do Sul, em 2001, o Brasil foi um dos países que defendeu a inclusão da temática LGBT no debate internacional, apresentando um diagnóstico nacional e propostas concretas.

Contudo, as questões relativas à diversidade sexual ainda enfrentaram resistência por parte de países de culturas mais conservadoras.

Seguindo as recomendações de Durban, o Brasil criou, em 2001, o Conselho Nacional de Combate à Discriminação (CNCD), que incluiu entre suas prioridades o enfrentamento à discriminação por orientação sexual. Em 2003, foi implementada uma comissão temática específica dentro do CNCD para receber denúncias de violações de direitos humanos com base na orientação sexual. No ano seguinte, em 2004, foi estruturado o Programa Brasil Sem Homofobia, coordenado pela Secretaria Especial de Direitos Humanos, visando articular ações governamentais para a promoção dos direitos da população LGBT. A partir de 2005, o programa começou a ser implementado nacionalmente, buscando enfrentar a violência, promover a cidadania e reduzir as desigualdades.

Esse processo de institucionalização das políticas públicas voltadas ao público LGBT representa um passo importante na busca pela efetiva garantia dos direitos humanos no Brasil. No entanto, como lembra Facchini (2005, p. 30), “o combate à discriminação por orientação sexual exige não apenas políticas de Estado, mas também transformações culturais profundas nas relações sociais e nas formas de convivência cotidiana”.

2.5. A humanização dos corpos transgêneros de Paulo Freire

Neste capítulo, será abordado o conceito de humanização dos corpos transgêneros a partir da perspectiva de Paulo Freire, considerando as complexidades e desafios enfrentados pelas alunas trans no ambiente escolar. No pensamento freiriano, a ideia de humanização está intrinsecamente ligada à educação como um ato libertador, que valoriza a dignidade humana e combate todas as formas de opressão. Para que a escola seja, de fato, um espaço inclusivo e de respeito às diversidades, é fundamental que as práticas pedagógicas se baseiem no diálogo, na empatia e no reconhecimento pleno das identidades de gênero. Nesse sentido, a humanização dos corpos transgêneros envolve a criação de condições para que essas alunas possam afirmar suas identidades e sejam vistas em sua totalidade, rompendo com as dinâmicas excludentes que tradicionalmente permeiam o ambiente educacional.

Freire (2014) enfatiza que a educação deve ser um processo de libertação, em que os sujeitos oprimidos têm a oportunidade de se reconhecer como tal e, a partir desse reconhecimento, lutar por sua emancipação. Para as alunas trans, a escola pode ser um ambiente tanto de opressão quanto de emancipação, dependendo da forma como as questões de gênero

são tratadas. Segundo Bento (2011, p. 47), a exclusão dessas alunas não se dá apenas através de atos explícitos de violência, mas também pela invisibilização de suas identidades e pelo não reconhecimento de suas necessidades específicas dentro do ambiente escolar. Nesse cenário, a educação inclusiva deve ir além da mera aceitação das diferenças, buscando ativamente formas de garantir que essas alunas sejam vistas, ouvidas e respeitadas.

De acordo com Freire, a humanização dos corpos transgêneros na escola exige uma prática pedagógica que seja dialógica e transformadora. A centralidade do diálogo na pedagogia freiriana é fundamental para que a educação não seja uma simples transmissão de conhecimento, mas sim um processo de construção conjunta, no qual tanto professores quanto estudantes são agentes ativos. No caso das alunas trans, esse diálogo é essencial para que elas possam expressar suas vivências e necessidades, sem medo de represálias ou discriminação. Como aponta Bortolini (2008, p. 55), o acolhimento das alunas trans não pode se limitar a ações pontuais, mas deve ser parte de uma cultura escolar que valorize a diversidade de gênero como uma riqueza e um direito humano.

A pedagogia freiriana propõe que a educação seja um espaço de acolhimento e respeito, em que as opressões de gênero, raça e classe sejam discutidas e combatidas. No entanto, como destaca Bento (2014, p. 12), muitas vezes as alunas trans são vistas como “desajustadas” ou “problemáticas”, o que resulta na sua exclusão do ambiente escolar, seja por meio de práticas de bullying, seja pela falta de políticas que garantam sua inclusão plena. Assim, em vez de ser um espaço de acolhimento e desenvolvimento, a escola muitas vezes se torna um lugar de sofrimento para essas alunas, que precisam lidar com a rejeição de seus colegas, professores e, muitas vezes, da própria administração escolar. Nesse sentido, Freire (2014) afirma que “a humanização é um ato contínuo de reconhecimento do outro em sua integralidade”, ou seja, a humanização das alunas trans passa pelo reconhecimento de suas identidades, histórias e vivências dentro e fora do ambiente escolar.

Um dos principais desafios para a humanização dos corpos transgêneros no contexto escolar é a ausência de representações afirmativas de pessoas trans nos currículos e práticas pedagógicas. Conforme Bento (2011, p. 49), a invisibilidade das identidades trans no currículo escolar reforça a ideia de que essas identidades não são legítimas ou dignas de reconhecimento. Esse processo de invisibilização é, por si só, uma forma de violência simbólica que desumaniza essas alunas e impede que todos os estudantes desenvolvam uma compreensão mais ampla e inclusiva das diversidades de gênero. A inclusão dessas questões no currículo, como defendido

por Freire, não é apenas uma questão de justiça social, mas também uma forma de garantir que a escola seja um espaço de construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Além disso, a humanização das alunas trans passa pela necessidade de desconstrução das cisnormatividades que permeiam o ambiente escolar. Butler (2018, p. 49) argumenta que as escolas são um dos principais espaços de reprodução das normas de gênero, onde as identidades que não se conformam ao binarismo de gênero são constantemente marginalizadas. Para Freire (2014), a educação só será verdadeiramente libertadora quando essas normas forem questionadas e as identidades trans puderem ser expressas livremente. A prática pedagógica, nesse sentido, deve ser capaz de criar um ambiente em que todas as alunas, independentemente de sua identidade de gênero, possam se sentir seguras, valorizadas e acolhidas.

Uma forma concreta de promover a humanização das alunas trans é através do uso do nome social e do respeito às suas identidades de gênero. Freire (2014) argumenta que o respeito à identidade de cada estudante é uma forma de demonstrar amor e empatia, valores essenciais para uma educação libertadora. A humanização, portanto, passa pelo reconhecimento do nome social como uma ferramenta de afirmação identitária e como um ato de resistência às cisnormatividades que tentam apagar a existência das alunas trans.

A citação a seguir, de Cassal e Bicalho (2011, p. 79), ilustra a importância desse reconhecimento:

A recusa em utilizar o nome social de uma aluna trans é mais do que um simples ato de desrespeito. É uma tentativa de negar sua identidade, de apagar sua existência e de reafirmar as normas de gênero que a marginalizam. Essa forma de violência simbólica tem consequências devastadoras para o bem-estar emocional e psicológico dessas alunas, que muitas vezes se veem forçadas a abandonar a escola para preservar sua saúde mental.

Diante de todos esses desafios, é essencial que as escolas adotem práticas pedagógicas que promovam a inclusão e a valorização das identidades trans. Para isso, é necessário que os educadores recebam formação contínua sobre questões de gênero e que a escola se comprometa com a criação de um ambiente onde todas as alunas possam se sentir seguras e respeitadas. Freire (2014) argumenta que “a educação deve ser um ato de coragem” e que essa coragem se manifesta na disposição de enfrentar as injustiças e criar uma nova cultura escolar baseada no respeito, na empatia e na inclusão.

Em conclusão, a humanização dos corpos transgêneros na escola, a partir da perspectiva de Paulo Freire, é um processo contínuo que exige mudanças profundas nas práticas pedagógicas e na cultura institucional. Como prática libertadora, a educação deve ser um espaço

de acolhimento e respeito, onde as alunas trans possam expressar suas identidades e desenvolver suas potencialidades sem medo de discriminação ou exclusão. Para que isso seja possível, é fundamental que as escolas adotem uma postura ativa na promoção da diversidade de gênero, garantindo que todas as alunas, independentemente de sua identidade, sejam vistas, ouvidas e respeitadas em sua totalidade.

2.5.1. O diálogo como ferramenta de humanização nas escolas

Conforme proposto por Paulo Freire, o diálogo é uma das ferramentas mais poderosas na construção de uma educação libertadora, humanizadora e transformadora. No contexto das alunas transgêneras, o diálogo representa mais do que uma simples troca de ideias; é uma prática que busca criar um espaço de respeito e acolhimento, onde a dignidade de cada indivíduo é reconhecida e valorizada. Enquanto instituição social, a escola pode ser tanto um local de opressão quanto de emancipação, e o diálogo surge como um mecanismo para romper com as dinâmicas de exclusão e construir uma convivência inclusiva. Segundo Freire (2014), a prática dialógica deve ser centrada na escuta ativa e no reconhecimento das experiências do outro – no caso, das alunas trans, como forma de superar as barreiras impostas pelas cisnormatividades.

Freire enfatiza que o diálogo não se limita à fala, mas envolve também a escuta atenta e o respeito mútuo. No contexto das alunas trans, essa prática é essencial para que suas experiências e vivências sejam compreendidas, e não invalidadas ou invisibilizadas. A ausência de diálogo, por outro lado, reforça as desigualdades e mantém as alunas trans em uma posição de marginalização. Como Butler (2018, p. 55) argumenta, “as normas de gênero são perpetuadas e reforçadas quando não há espaço para que as vozes dissidentes sejam ouvidas”. Nesse sentido, o diálogo se torna uma ferramenta de resistência às normas impostas pela sociedade e pela própria instituição escolar.

Uma das principais questões que emergem quando se fala em diálogo como ferramenta de humanização no ambiente escolar é a necessidade de criar um espaço seguro e acolhedor. O ambiente escolar tradicionalmente reforça normas rígidas de gênero, que excluem aqueles que não se conformam às expectativas sociais. Quando há espaço para o diálogo, a escola pode transformar-se em um local de empoderamento e afirmação de identidade. Bento (2014, p. 12) ressalta que o diálogo, ao dar voz às alunas trans, permite que elas articulem suas necessidades e desafios de forma a encontrar estratégias para resistir às estruturas opressoras que ainda imperam na escola.

No entanto, o diálogo autêntico só pode ocorrer em um ambiente onde as alunas trans se sintam seguras e respeitadas. Isso implica não apenas na criação de políticas inclusivas, mas também na promoção de uma cultura escolar que valorize a diversidade e a pluralidade das identidades de gênero. Segundo Bortolini *et al.* (2014, p. 60), “a promoção do diálogo entre educadores e alunas trans não pode ser vista como um ato isolado, mas como parte de um processo contínuo de construção de uma cultura inclusiva, onde todos os estudantes se sintam valorizados”. A formação continuada de professores é, portanto, fundamental para que esses profissionais estejam preparados para mediar diálogos respeitosos e inclusivos, que ajudem a promover a humanização no ambiente escolar.

Freire (2014) afirma que o diálogo deve ser uma prática constante e permanente no processo educativo, e não um evento pontual ou esporádico. No caso das alunas trans, o diálogo diário com colegas e professores torna-se essencial para a construção de relações de confiança e para a criação de um ambiente onde elas possam ser quem realmente são. O reconhecimento de suas identidades, através da escuta e da valorização de suas vivências, contribui para a construção de uma escola mais justa e democrática. Como ressalta Fleury (2000, p. 20), “o diálogo é o ponto de partida para a transformação das relações de poder dentro da escola, permitindo que os indivíduos oprimidos encontrem seu espaço de fala e de ação”.

Através do diálogo, as alunas trans podem não apenas expressar suas angústias e desafios, mas também encontrar apoio emocional e psicológico. Nesse contexto, a escola deve ser vista como um espaço de acolhimento, onde o diálogo possibilita a criação de redes de solidariedade entre estudantes, professores e demais membros da comunidade escolar. Essas redes são essenciais para que as alunas trans possam resistir às adversidades impostas pela transfobia e encontrar meios de afirmação e fortalecimento identitário. Bento (2011, p. 47) destaca que “o diálogo é uma ferramenta poderosa de construção de solidariedade, pois permite que as alunas trans se vejam refletidas nas experiências de outras pessoas e se sintam menos isoladas em sua jornada”.

Freire (2014) também argumenta que o diálogo deve ser fundado na confiança mútua e no respeito à autonomia do outro. No caso das alunas trans, isso implica reconhecer que elas têm conhecimentos, vivências e experiências valiosas que devem ser compartilhadas no ambiente escolar. Nesse sentido, por não ser uma via de mão única, na qual o professor apenas transmitiria o conhecimento, mas sim uma troca recíproca, o diálogo permite que tanto professores quanto alunas aprendam e cresçam juntos. Esse processo de troca é fundamental

para a humanização, pois permite que as alunas trans se vejam como sujeitos ativos de sua própria educação e não como objetos passivos de um sistema educacional excludente.

Como destaca Bortolini (2008, p. 55), “o verdadeiro diálogo é aquele que permite que todas as vozes sejam ouvidas e respeitadas, independentemente de sua conformidade com as normas sociais estabelecidas. É através dessa escuta ativa que as alunas trans podem encontrar seu lugar dentro da escola e começar a construir sua trajetória educacional de forma mais segura e acolhedora”. Nesse sentido, a prática dialógica é uma forma de promover a inclusão e o respeito, rompendo com as estruturas de poder que historicamente têm marginalizado as alunas trans.

Uma das grandes contribuições de Paulo Freire para a educação inclusiva é sua insistência de que o diálogo não pode ser dissociado da prática. Isso significa que o diálogo, por si só, não é suficiente se não for acompanhado por ações concretas que promovam a inclusão e a justiça social. Para a inclusão das alunas trans, ele deve estar associado a políticas e práticas que garantam o respeito às suas identidades de gênero, como o uso do nome social, a inclusão de temas relacionados à diversidade de gênero no currículo e a criação de espaços seguros para que elas possam expressar suas vivências sem medo de represálias.

Um ponto fundamental da pedagogia do diálogo de Freire é o reconhecimento de que o conhecimento não é neutro – ele é construído social e historicamente e está imbuído de relações de poder. Para as alunas trans, isso significa que o ambiente escolar é um espaço onde as cisnormatividades são constantemente reproduzidas, e o diálogo surge como uma ferramenta para questioná-las e desconstruí-las. Como afirma Freire (2014): “o diálogo é um ato de amor, e esse amor se manifesta no reconhecimento do outro em sua plena humanidade, em sua totalidade, e na recusa de qualquer forma de opressão que desumanize e reduza o ser humano a uma condição de subalternidade”. Nesse sentido, o diálogo é uma prática revolucionária, que visa à emancipação dos sujeitos oprimidos e à construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A prática dialógica também contribui para o fortalecimento da autoestima e da confiança das alunas trans, que, muitas vezes, sofrem com o estigma e a discriminação dentro do ambiente escolar. Ao serem ouvidas e respeitadas, essas alunas começam a desenvolver uma maior confiança em si mesmas, o que impacta diretamente em seu desempenho acadêmico e em sua saúde mental. Como observa Bortolini *et al.* (2014, p. 60), “o diálogo inclusivo cria um espaço de acolhimento onde as alunas trans podem se sentir valorizadas e seguras, o que é essencial para o seu desenvolvimento acadêmico e pessoal”.

Em conclusão, o diálogo, como concebido por Paulo Freire, é uma ferramenta essencial para a humanização das alunas trans no ambiente escolar. Ele permite que essas alunas expressem suas vivências, compartilhem suas angústias e encontrem apoio dentro da comunidade escolar. No entanto, para que o diálogo seja verdadeiramente transformador, ele deve estar associado a práticas concretas de inclusão e respeito à diversidade de gênero. Somente através do diálogo – aliado à ação – será possível construir uma escola verdadeiramente inclusiva, onde todas as alunas, independentemente de sua identidade de gênero, conheçam a segurança, o respeito e a valorização de quem são.

2.5.2. A importância da conscientização coletiva na inclusão de alunas trans

A inclusão de alunas trans no ambiente escolar é um desafio que ultrapassa a simples implementação de políticas formais, como o uso do nome social ou a proibição explícita da discriminação. Para que a inclusão se concretize de maneira significativa, é necessário fomentar uma conscientização coletiva que permeie as práticas diárias, as relações interpessoais e a própria cultura institucional. Esse processo de conscientização não pode se restringir a ações pontuais, mas deve envolver todos os atores da comunidade escolar – gestores, professores, alunos e funcionários – na construção de um ambiente que valorize e celebre a diversidade de gênero. Essa transformação não ocorre de forma instantânea; trata-se de um compromisso contínuo e de longo prazo, no qual cada indivíduo é corresponsável pela humanização das relações escolares.

O primeiro passo em direção à conscientização coletiva é o reconhecimento da complexidade das vivências de alunas trans e o impacto que as normas sociais e institucionais exercem sobre suas experiências escolares. As identidades trans desafiam as normas binárias de gênero que estruturam grande parte das interações escolares e, muitas vezes, essas alunas encontram-se em um ambiente hostil ou indiferente. Assim, a conscientização deve começar por um processo de educação e sensibilização, no qual preconceitos e estereótipos profundamente enraizados na sociedade sejam desconstruídos. Esse processo envolve uma reconfiguração das percepções de todos os envolvidos na vida escolar, para que o respeito à dignidade das alunas trans seja integrado como um valor inegociável e permanente (BENTO, 2014, p. 12).

Os professores ocupam uma posição central nesse processo. Enquanto principais mediadores do conhecimento e das interações no ambiente escolar, sua formação e

sensibilização em relação às questões de gênero são essenciais para o sucesso de qualquer iniciativa de inclusão. No entanto, muitos docentes não recebem a capacitação adequada para lidar com as especificidades das identidades trans, o que pode levar, às vezes de maneira inconsciente, à perpetuação de práticas excludentes. A formação continuada é, portanto, um elemento indispensável na conscientização coletiva, proporcionando aos educadores uma compreensão aprofundada das questões de gênero e equipando-os com estratégias pedagógicas inclusivas (BORTOLINI *et al.*, 2014, p. 60). Além disso, os professores devem ser capacitados para atuar como facilitadores de diálogos respeitosos e construtivos entre os estudantes, promovendo um ambiente de acolhimento e respeito.

É igualmente importante que os alunos estejam envolvidos ativamente nesse processo. Como espaço socializador, a escola tem um papel fundamental na formação dos valores dos estudantes, e é necessário que questões de diversidade de gênero sejam abordadas de maneira pedagógica, aberta e sensível. Os alunos precisam compreender que a transfobia e outras formas de discriminação não são apenas comportamentos inadequados, mas também violências que afetam diretamente a dignidade e o bem-estar de suas colegas trans. Assim, a promoção de rodas de conversa, debates e atividades educativas que abordem temas como identidade de gênero, diversidade e direitos humanos são fundamentais para sensibilizar o corpo discente e promover uma cultura de respeito mútuo (BORTOLINI, 2008, p. 55).

A inclusão de conteúdos sobre diversidade de gênero no currículo escolar também desempenha um papel crucial na construção de um ambiente escolar inclusivo. O currículo é um poderoso instrumento de formação de valores e, ao abordar de maneira crítica e reflexiva questões relacionadas às identidades de gênero, a escola contribui para a desconstrução de preconceitos. Não se pode tratar dessas questões de forma superficial ou isolada, mas deve-se integrá-las de maneira transversal nos diferentes componentes curriculares, promovendo o respeito à diversidade como um princípio pedagógico e ético. A introdução de temáticas como transfobia, equidade de gênero e inclusão no currículo, além de legitimar as vivências das alunas trans, prepara os estudantes para conviver de maneira respeitosa e colaborativa em uma sociedade plural (FLEURY, 2000, p. 20).

O impacto da conscientização coletiva, contudo, não deve se limitar às salas de aula. A inclusão plena das alunas trans requer uma revisão de todas as práticas e interações escolares, incluindo os espaços físicos e as regras de convivência. Muitas alunas trans enfrentam situações de constrangimento e exclusão em espaços como banheiros e vestiários, que são tradicionalmente segregados por gênero de maneira rígida. Garantir que essas estudantes

possam utilizar os espaços de acordo com sua identidade de gênero, sem temores ou constrangimentos, é um passo fundamental para sua plena inclusão (BORTOLINI *et al.*, 2014, p. 60). Além disso, regulamentos e códigos de vestimenta que reforçam o binarismo de gênero devem ser revistos para evitar a perpetuação de práticas excludentes.

A criação de redes de apoio é outro aspecto fundamental para o sucesso da inclusão. Alunas trans, muitas vezes, se encontram em situações de vulnerabilidade e isolamento social, o que pode afetar negativamente seu desempenho acadêmico e seu bem-estar emocional. A criação de grupos de apoio e de mentorias dentro da escola pode proporcionar a essas alunas um espaço seguro para compartilhar suas experiências e buscar apoio, tanto acadêmico quanto emocional (BENTO, 2011, p. 47). Essas redes de solidariedade não apenas ajudam a combater o isolamento, mas também promovem um senso de pertencimento, fortalecendo a resiliência das alunas trans frente aos desafios que enfrentam no cotidiano escolar.

Além disso, é imprescindível que a conscientização coletiva envolva as famílias das alunas trans. Muitas vezes, a falta de compreensão sobre as questões de gênero no ambiente familiar pode gerar conflitos e aumentar a vulnerabilidade dessas estudantes. Ao promover eventos de sensibilização e diálogos com as famílias, a escola pode desempenhar um papel crucial na construção de uma rede de suporte mais ampla e integrada. O envolvimento das famílias no processo de inclusão é essencial para que as alunas trans se sintam apoiadas em todos os âmbitos de sua vida, o que impacta diretamente sua experiência escolar (FLEURY, 2000, p. 23).

Por fim, a conscientização coletiva deve ser compreendida como um processo contínuo, que não se esgota em ações pontuais ou em iniciativas isoladas. A inclusão de alunas trans exige uma transformação cultural profunda e duradoura, na qual todos os membros da comunidade escolar estejam constantemente engajados na busca por uma convivência mais justa e equitativa. Esse processo requer um olhar atento para as desigualdades que permeiam o ambiente escolar e a disposição de todos os envolvidos para enfrentá-las de maneira colaborativa e resoluta. Somente assim será possível construir uma escola onde a diversidade seja não apenas respeitada, mas celebrada como um valor essencial, e onde a inclusão, a segurança e a valorização de todas as alunas, independentemente de sua identidade de gênero, seja uma realidade.

Desse modo, a conscientização coletiva desempenha um papel essencial na inclusão de alunas trans, sendo um processo que envolve educação, sensibilização e ação conjunta. A formação contínua de professores, a inclusão de temáticas sobre diversidade de gênero no

currículo, a adaptação dos espaços escolares e a criação de redes de apoio são estratégias indispensáveis para a construção de um ambiente escolar inclusivo e humanizador. Ao assumir esse compromisso, a escola não apenas cumpre seu papel educativo, mas contribui ativamente para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde todas as identidades de gênero sejam plenamente respeitadas e valorizadas.

2.6. A posição dos corpos transgêneros: O processo de construção da identidade sexual e de gênero

A construção da identidade sexual e de gênero envolve um processo contínuo e dinâmico, permeado por fatores individuais, sociais, culturais e institucionais. Para as alunas trans, esse processo é ainda mais desafiador, uma vez que suas vivências e identidades colocam em xeque as cisnormatividades que estruturam a sociedade e, em especial, o ambiente escolar. Por ser o espaço de socialização primária, a escola desempenha um papel decisivo na formação dessas identidades, tanto pela validação e pelo reconhecimento quanto pela exclusão e pela marginalização. As instituições educacionais não apenas refletem as normas de gênero vigentes, mas também as reproduzem de forma a perpetuar modelos rígidos de masculinidade e feminilidade, dificultando a construção de identidades que desafiem essas convenções.

O corpo transgênero, em sua essência, desestabiliza a ideia de uma relação estática entre sexo e gênero, propondo uma ruptura com a ordem hegemônica que associa o corpo biológico ao gênero socialmente atribuído. Nesse sentido, a vivência trans representa uma constante reinvenção do corpo e da identidade, em que as alunas trans precisam, muitas vezes, construir suas subjetividades em ambientes que questionam ou invalidam suas existências. O processo de construção da identidade sexual e de gênero para essas alunas é, portanto, marcado por enfrentamentos contínuos com as normas binárias e com as representações de gênero cristalizadas na cultura escolar.

Judith Butler (2018) argumenta que o gênero não é uma característica fixa ou inerente, mas uma performance contínua, regulada por normas sociais e culturais. Para Butler, “o gênero é uma espécie de encenação que se repete ao longo do tempo e que é sustentada por sistemas de poder que impõem os padrões normativos de masculinidade e feminilidade” (2018, p. 49). Esse conceito de performatividade do gênero ajuda a compreender a maneira como as alunas trans navegam em ambientes escolares que, em grande parte, operam com base em uma expectativa binária e excludente de gênero.

O ambiente escolar, tradicionalmente, reforça normas de gênero que delimitam as possibilidades de expressão e vivência das identidades trans. As políticas institucionais, o currículo oculto e as interações cotidianas entre alunos e professores frequentemente reproduzem as expectativas da cisnormatividade, criando um espaço que se torna hostil para aqueles cujas identidades as desafiam. O processo de construção da identidade de gênero para as alunas trans, portanto, envolve não apenas a afirmação de si mesmas em um contexto adverso, mas também a resistência ativa às tentativas de apagamento e negação de suas vivências.

Por não se conformar aos padrões impostos, o corpo trans passa a ser visto como um “corpo dissonante” dentro do ambiente escolar, um corpo que exige espaço, mas que muitas vezes é silenciado, negado ou violentado. A construção da identidade sexual e de gênero dessas alunas envolve, portanto, uma luta constante por reconhecimento e por validação, em um cenário onde suas experiências são frequentemente tratadas como anomalias ou como desvios das normas estabelecidas. Foucault (1993) nos lembra que as instituições, como a escola, desempenham um papel fundamental na produção de corpos e subjetividades, impondo formas de controle e regulamentação que visam normatizar e disciplinar aqueles que escapam às expectativas.

Assim, a construção identitária das alunas trans ocorre em um contexto marcado pela resistência e pela necessidade de reconfiguração das próprias normas que as oprimem. A resistência, contudo, não é passiva, mas um movimento ativo e contínuo de afirmação da própria identidade, mesmo em face de um sistema que insiste em negar essa possibilidade. Como afirma Bento (2014, p. 12), as alunas trans enfrentam uma realidade na qual suas identidades são constantemente questionadas e deslegitimadas, exigindo delas uma capacidade única de resiliência e de autodefesa. Embora muitas vezes silenciosa, essa resistência é um aspecto central no processo de construção da identidade de gênero, já que cada ato de afirmação – como a exigência do uso do nome social ou a reivindicação do direito de usar roupas que correspondam à sua identidade de gênero – representa um desafio direto às cisnormatividades que permeiam o ambiente escolar.

A interação entre corpo e identidade de gênero, no caso das alunas trans, também deve ser compreendida à luz da performatividade de gênero discutida por Butler (2018). Para essas alunas, o corpo não é apenas o local onde o gênero se manifesta, mas também o espaço onde se trava a batalha por legitimidade e reconhecimento. Em muitos casos, o corpo transgênero é tratado pela escola como um corpo “indesejável”, um corpo que não se adequa às expectativas

normativas e que, por isso, é excluído das dinâmicas de inclusão e pertencimento que deveriam caracterizar o ambiente escolar. O processo de construção identitária dessas alunas, portanto, envolve a necessidade de reconfigurar o próprio corpo como um espaço de resistência, no qual as normas são desafiadas e ressignificadas.

Além disso, é fundamental reconhecer que a construção da identidade sexual e de gênero das alunas trans não ocorre de forma isolada. Elas estão inseridas em um contexto social mais amplo, no qual as dinâmicas de poder, as políticas públicas e as interações interpessoais desempenham um papel crucial na maneira como suas identidades são formadas e vivenciadas. A família, os amigos, os educadores e até as representações midiáticas de pessoas trans influenciam diretamente a maneira como essas alunas constroem suas subjetividades. Muitas vezes, a ausência de modelos positivos de identidade trans no ambiente escolar e na sociedade mais ampla pode dificultar o processo de afirmação dessas alunas, levando-as a questionar seu lugar e sua legitimidade nesses espaços.

A mídia, por exemplo, tem um papel ambivalente na construção da identidade das alunas trans. Enquanto, por um lado, a visibilidade de figuras trans na mídia pode oferecer modelos de identificação e resistência, por outro, muitas dessas representações perpetuam estereótipos e imagens estigmatizantes, que contribuem para a marginalização dessas identidades. Como aponta Bento (2011, p. 47), a invisibilidade de identidades trans em currículos escolares e nos materiais pedagógicos contribui para a perpetuação de um ambiente hostil, no qual as alunas trans são sistematicamente negadas ou silenciadas. A construção da identidade, portanto, ocorre em meio a um processo contínuo de negociação entre as imagens e discursos dominantes e as experiências individuais de resistência.

Em vez de ser um ambiente de acolhimento e formação identitária, o espaço escolar muitas vezes se transforma em um campo de tensão, onde as alunas trans são forçadas a se adequar a normas que negam sua existência. Contudo, mesmo nesse ambiente, as alunas trans encontram formas de resistir e de se afirmar, utilizando suas próprias vivências como ferramentas para ressignificar a identidade de uma estudante trans dentro de uma instituição educacional. Essa ressignificação não ocorre sem resistência; trata-se de um processo doloroso e, muitas vezes, solitário, no qual cada ato de afirmação é uma vitória sobre um sistema que insiste em negar a legitimidade dessas identidades.

Como destaca Bento (2014, p. 12):

A construção da identidade de gênero no espaço escolar não é um processo linear ou homogêneo, mas um campo de disputa, no qual as alunas trans

precisam constantemente reafirmar suas identidades em um ambiente que, na maioria das vezes, não está preparado para lidar com a diversidade de gênero. O corpo trans, nesse contexto, torna-se um corpo político, que desafia as normas estabelecidas e que reivindica seu lugar em um espaço que historicamente lhe foi negado.

Essa reflexão ilustra o caráter profundamente político do processo de construção da identidade de gênero no contexto escolar, evidenciando a importância de uma transformação nas práticas institucionais que permita a plena inclusão e valorização dessas identidades.

Por fim, o processo de construção da identidade sexual e de gênero das alunas trans é marcado pela resiliência e pela capacidade de ressignificar as próprias experiências em um ambiente que, muitas vezes, as rejeita. Ao reforçar cisnormatividades, as instituições escolares perpetuam dinâmicas de exclusão que dificultam a construção de uma identidade sólida e afirmativa. No entanto, essas alunas demonstram uma impressionante capacidade de resistência, utilizando seus corpos e suas vivências como instrumentos de transformação e de luta por reconhecimento e pertencimento. A escola, enquanto espaço de formação, deve reconhecer o papel central que desempenha nesse processo e comprometer-se com a construção de uma cultura que valorize e celebre a diversidade de gênero, permitindo que todos os estudantes, independentemente de sua identidade de gênero, possam se desenvolver plenamente e em um ambiente de respeito e acolhimento.

2.6.1. A desconstrução de estereótipos de gênero na educação básica

A desconstrução dos estereótipos de gênero na educação básica não pode ser tratada de maneira superficial ou pontual. Ao longo de décadas, as normas sociais que regem a divisão binária entre masculino e feminino se enraizaram profundamente nas práticas pedagógicas, nos currículos e nas interações escolares. Muitas vezes reproduzidas de forma inconsciente por educadores e estudantes, essas normas impõem padrões limitadores sobre a forma como meninas e meninos devem se comportar, se expressar e até mesmo aspirar a diferentes papéis sociais. No caso das alunas trans, a questão torna-se ainda mais urgente, uma vez que suas identidades desafiam diretamente essas expectativas tradicionais, expondo as falhas de um sistema educacional que ainda não se adaptou à diversidade de gênero.

A educação básica tem um papel decisivo na formação das primeiras percepções que as crianças e os adolescentes desenvolvem sobre gênero e sexualidade. Desde os primeiros anos escolares, as práticas pedagógicas tendem a reforçar a naturalização de papéis de gênero

socialmente construídos, atribuindo características, comportamentos e até oportunidades de acordo com o gênero que se presume como natural. Esse processo começa de maneira sutil, mas intensa, com a divisão de brincadeiras, jogos e atividades de acordo com o que se entende como apropriado para meninos ou meninas. Essas práticas reiteram estereótipos de que o comportamento assertivo e competitivo é desejável nos meninos, enquanto o cuidado e a delicadeza são valorizados nas meninas.

Por outro lado, o impacto de tais estereótipos é ainda mais profundo para quem foge a essa normatividade de gênero. Ao se posicionarem fora dos limites tradicionais impostos à identidade de gênero, as alunas trans enfrentam uma série de barreiras, não apenas em termos de aceitação social, mas também no que se refere ao seu próprio processo de autoafirmação. A escola, ao reproduzir e perpetuar esses estereótipos, contribui para a marginalização dessas alunas, dificultando seu desenvolvimento pessoal e acadêmico. Desconstruir esses estereótipos, portanto, torna-se um imperativo não apenas para promover a inclusão, mas também para garantir que o ambiente escolar seja um espaço de desenvolvimento igualitário para todos.

O primeiro aspecto que precisa ser considerado na desconstrução desses estereótipos é o papel do currículo escolar. As representações de gênero presentes nos livros didáticos e nos conteúdos curriculares muitas vezes reforçam uma visão binária e limitadora das identidades de gênero. A ausência de discussões críticas sobre gênero, aliada à perpetuação de narrativas estereotipadas – como a mulher submissa e o homem provedor – reforça a normatividade cisgênera, impossibilitando a diversidade. Nesse sentido, a inclusão nos currículos de debates sobre diversidade de gênero, transgeneridade e a complexidade das identidades sexuais torna-se fundamental. Ao proporcionar uma educação que promova o respeito à pluralidade de corpos e identidades, é possível que as escolas desafiem os estereótipos arraigados e ofereçam modelos mais diversificados de identificação.

Outro ponto central na desconstrução de estereótipos de gênero é a maneira como os professores abordam o tema em sala de aula. Enquanto mediadores do conhecimento e das relações interpessoais, os educadores desempenham um papel central na formação das concepções de gênero entre os estudantes. No entanto, muitos deles, ainda que sem intenção explícita, acabam reforçando estereótipos ao aplicar atividades e exercícios que pressupõem papéis de gênero fixos ou ao direcionar comportamentos diferentes para meninos e meninas. Para combater isso, é essencial investir em uma formação docente que ofereça ferramentas teóricas e práticas para que os professores possam identificar e desconstruir os estereótipos de gênero presentes em suas práticas cotidianas.

Ademais, é preciso reconhecer que a desconstrução de estereótipos de gênero não é apenas uma questão de adaptação do currículo ou de mudanças nas práticas pedagógicas. Trata-se também de uma transformação estrutural mais ampla, que deve envolver toda a comunidade escolar. Pais, responsáveis, funcionários e estudantes devem ser incluídos nesse processo de conscientização, para que a desconstrução dos estereótipos se torne uma prática transversal e colaborativa. Um exemplo eficaz dessa prática é a promoção de debates e palestras que envolvam todos os atores do ambiente escolar, abordando a importância de respeitar as diferentes identidades de gênero e promovendo a ideia de que a pluralidade é uma fonte de enriquecimento coletivo.

Ao mesmo tempo, é fundamental criar espaços de acolhimento dentro das escolas onde as alunas trans possam expressar livremente suas identidades sem medo de repressão ou discriminação. Tais espaços, como grupos de apoio, podem ser essenciais para garantir que essas estudantes tenham um refúgio onde possam discutir suas vivências e encontrar suporte emocional. Esses espaços podem ser geridos de maneira colaborativa, envolvendo profissionais da educação e psicólogos escolares, e devem ser compreendidos como parte integrante de uma estratégia mais ampla de inclusão e acolhimento.

O papel das políticas educacionais também não pode ser ignorado. A criação de diretrizes claras que promovam a inclusão de alunas trans e que proíbam expressamente qualquer forma de discriminação de gênero é fundamental para garantir que as escolas se comprometam com a desconstrução dos estereótipos de gênero. Mais do que isso, tais políticas devem ser constantemente monitoradas e revisadas para garantir que sejam realmente eficazes na promoção da inclusão. É importante que essas políticas não se limitem a garantir direitos básicos, como o uso do nome social, mas que avancem em direção a uma mudança estrutural, promovendo ações concretas e articuladas para transformar a cultura escolar e envolvendo toda a comunidade escolar.

Um primeiro passo fundamental é a formação continuada de educadores. É necessário que professores, gestores e demais profissionais da escola recebam orientações e capacitações específicas sobre identidade de gênero, direitos humanos e enfrentamento à transfobia, de modo que estejam preparados para lidar de forma ética, respeitosa e informada com as demandas das estudantes trans.

Além disso, a revisão do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola é essencial para garantir que a promoção da diversidade de gênero e o combate às discriminações sejam princípios institucionalizados. Isso inclui a adoção de medidas práticas, como o reconhecimento

do nome social em todos os registros escolares e o respeito à identidade de gênero no cotidiano da escola. Adaptações nos espaços físicos e nas rotinas também são necessárias, como garantir banheiros e vestiários acessíveis e seguros, bem como flexibilizar normas de vestuário, permitindo que as estudantes se vistam de acordo com sua identidade de gênero.

Outra ação importante é a criação de grupos de apoio e escuta voltados para estudantes LGBTQIAPN+, especialmente meninas trans, proporcionando um espaço seguro para compartilhar experiências e construir redes de solidariedade. A escola também deve estabelecer canais confidenciais para denúncias de discriminação ou violência, assegurando que todas as situações sejam devidamente acompanhadas e resolvidas.

A realização de ações de sensibilização, como campanhas educativas, semanas temáticas e projetos interdisciplinares, junto aos estudantes e à comunidade escolar contribui para ampliar a compreensão e o respeito às diversidades. É importante também envolver as famílias nesses processos, promovendo espaços de formação e diálogo, para que possam compreender melhor as questões relacionadas à identidade de gênero e apoiar suas filhas no ambiente escolar e fora dele.

A garantia da saúde mental, por meio do acompanhamento psicossocial é outro eixo essencial, tanto dentro da escola quanto por meio de parcerias com serviços externos. Além disso, a escola deve manter um olhar atento ao bem-estar, ao rendimento escolar e à frequência dessas estudantes, atuando de forma preventiva em casos de evasão ou exclusão. Para isso, é imprescindível fortalecer a articulação da escola com redes de proteção social, integrando políticas públicas das áreas da educação, saúde, assistência social e direitos humanos. Dessa forma, cria-se uma estrutura de suporte mais ampla e sólida, que contribui para assegurar a permanência, o desenvolvimento e a proteção integral das meninas trans no contexto da educação básica.

A desconstrução dos estereótipos de gênero também implica a criação de novas narrativas sobre o que significa ser uma menina, um menino ou uma pessoa com uma identidade de gênero diversa no ambiente escolar. Muitas vezes, as alunas trans são vistas como “diferentes” ou “exóticas”, o que reforça sua marginalização. Nesse sentido, é necessário que a escola promova uma representação positiva e diversificada das identidades de gênero, destacando a pluralidade como uma norma, e não como uma exceção. Esse processo de construção de novas narrativas deve envolver tanto os educadores quanto os próprios alunos, para que seja possível criar um ambiente onde todos estejam representados de maneira digna e respeitosa.

Em última instância, a desconstrução dos estereótipos de gênero na educação básica está intrinsecamente ligada à ideia de justiça social. Garantir que as alunas trans possam viver e aprender em um ambiente livre de preconceitos não é apenas uma questão de inclusão, mas de garantia de direitos fundamentais. O ambiente escolar deve ser um espaço onde todos os alunos possam desenvolver-se plenamente, sem medo de discriminação ou exclusão. Para que isso aconteça, é essencial que as escolas se comprometam com uma transformação profunda de suas práticas e estruturas, desafiando os estereótipos que historicamente marginalizaram as identidades de gênero diversas.

A escola não pode ser vista como um espaço neutro, mas como um local onde se constrói e se desconstrói a subjetividade dos indivíduos. Desse modo, quando uma instituição educacional falha em reconhecer e acolher as identidades de gênero não-normativas, ela contribui para a perpetuação de um ciclo de opressão que marginaliza essas identidades e reforça as desigualdades de gênero que permeiam a sociedade. (BENTO, 2011, p. 49).

Portanto, ao repensar as práticas escolares em relação à questão de gênero, estamos não apenas promovendo a inclusão de alunas trans, mas também trabalhando pela construção de uma sociedade mais justa e equitativa, onde todas as formas de ser e existir possam ser respeitadas. É urgente que as escolas assumam essa responsabilidade e que compreendam que a educação não deve ser apenas sobre transmissão de conhecimento, mas também sobre a formação de sujeitos críticos, capazes de questionar e transformar as normas que perpetuam a exclusão e a marginalização. Nesse sentido, a desconstrução de estereótipos de gênero não é apenas uma tarefa da escola, mas uma responsabilidade ética de toda a sociedade.

2.6.2. O impacto da invisibilidade midiática na formação da identidade de alunas trans

A invisibilidade midiática exerce um papel central na formação da identidade de alunas trans, especialmente durante a educação básica, uma fase crucial de desenvolvimento pessoal e social. A mídia – em suas múltiplas formas, incluindo televisão, cinema, redes sociais e jornais – tem um impacto profundo na maneira como os indivíduos se veem e como são percebidos pela sociedade. No caso das alunas trans, a ausência de representações positivas e diversificadas de pessoas trans na mídia contribui significativamente para a marginalização dessas identidades, reforçando estigmas e promovendo uma cultura de exclusão e invisibilidade que afeta diretamente seu processo de construção identitária.

Assim, em grande medida, a mídia é responsável pela formação de narrativas culturais e sociais que influenciam as expectativas de gênero e os comportamentos aceitos. Desde cedo, crianças e adolescentes são expostos a representações de gênero que, em sua maioria, reforçam cisheteronormatividades. Essas representações frequentemente limitam as possibilidades de identificação e reconhecimento para as alunas trans, que não encontram na mídia referências que validem suas experiências de vida e sua existência. A ausência de figuras trans ou, quando presentes, sua representação estereotipada, leva essas alunas a uma sensação de isolamento e exclusão social.

Sendo uma poderosa ferramenta de disseminação de valores e normas sociais, a mídia constrói padrões de normalidade que impactam diretamente a formação da identidade. A ausência de representações trans ou a veiculação de imagens estigmatizadas reforça a ideia de que essas identidades são marginais, desajustadas ou mesmo inexistentes no que se entende como “normalidade” social. Isso se agrava no caso das alunas trans, cujas vivências já são invisibilizadas e estigmatizadas em espaços sociais como a escola e o ambiente familiar. Ao não oferecer modelos de identificação, a mídia acentua esse processo de exclusão, contribuindo para a formação de uma identidade marcada pela negação de suas vivências.

Adicionalmente, é importante reconhecer que a invisibilidade midiática não apenas nega a existência das alunas trans, mas também contribui para a sua estigmatização quando estas aparecem de forma superficial ou estereotipada. Em muitos casos, as poucas representações de pessoas trans que chegam ao grande público são limitadas a papéis caricatos ou como “o outro”, reforçando a ideia de que essas identidades são “fora do normal” ou “desviantes”. Esse tipo de representação não apenas perpetua a marginalização, mas também impacta diretamente o desenvolvimento psicológico e emocional dessas jovens, que se veem retratadas de maneira negativa ou simplificada. Assim, elas internalizam esses estereótipos, o que pode gerar uma série de dificuldades no processo de autoafirmação e construção de uma identidade saudável.

Quando aplicado ao contexto midiático, o conceito de invisibilidade implica na ausência de representações que reflitam a complexidade das identidades trans. A mídia tradicionalmente privilegiou narrativas que reforçam a cisheteronormatividade, o que resulta na marginalização de qualquer identidade que não se conforme a esses padrões. Para as alunas trans, essa ausência é sentida de maneira ainda mais intensa, pois elas não apenas enfrentam a invisibilidade nas interações cotidianas, mas também se deparam com a falta de modelos na esfera pública que possam lhes servir de referência. A construção da identidade trans, portanto, torna-se um

processo solitário e desafiador, onde as alunas são obrigadas a encontrar formas de afirmar sua identidade em um mundo que, muitas vezes, se recusa a reconhecê-las.

Além disso, a invisibilidade midiática impacta diretamente o acesso à informação sobre a diversidade de gênero. Para muitas alunas trans, a mídia poderia ser uma ferramenta fundamental para obter conhecimento sobre suas próprias identidades e vivências, mas a ausência de conteúdo acessível e representações positivas limita essa possibilidade. O desenvolvimento da identidade de gênero, especialmente durante a adolescência, é um processo que depende não apenas de fatores internos, mas também de um diálogo com o mundo externo. Quando a mídia falha em oferecer representações autênticas e informativas de pessoas trans, ela priva essas jovens da possibilidade de verem suas experiências refletidas na esfera pública, o que é essencial para a construção de um senso de pertencimento e de autoestima.

Ainda que a mídia tradicional tenha historicamente negligenciado a diversidade de gênero, as novas mídias e plataformas digitais oferecem uma oportunidade única para a desconstrução desse cenário. Redes sociais, canais independentes no YouTube, podcasts e blogs, por exemplo, têm surgido como espaços de resistência, onde pessoas trans compartilham suas histórias e experiências de forma autêntica e sem as amarras dos estereótipos midiáticos tradicionais. Para as alunas trans, essas plataformas podem funcionar como importantes fontes de apoio e identificação, proporcionando modelos positivos que são frequentemente negados pelos meios de comunicação convencionais.

Apesar dessas iniciativas nas novas mídias, o impacto da invisibilidade midiática tradicional ainda persiste. A falta de reconhecimento nas principais plataformas de comunicação reforça a marginalização das identidades trans em espaços sociais formais, como a escola. Em um ambiente educacional que é moldado por padrões culturais amplamente disseminados pela mídia, as alunas trans sentem-se ainda mais excluídas, não encontrando espaço para expressar suas identidades de maneira segura e validada. Essa exclusão, que começa na escola e é reforçada pela invisibilidade midiática, compromete não apenas o processo de autoaceitação dessas alunas, mas também seu desempenho escolar e sua participação ativa na vida acadêmica e social.

A relação entre a invisibilidade midiática e o ambiente escolar é, portanto, uma via de mão dupla. A escola, por ser uma instituição social, não está dissociada das dinâmicas midiáticas. Ela reflete, e ao mesmo tempo reforça, as normas e expectativas disseminadas pelos meios de comunicação. A invisibilidade das identidades trans na mídia fortalece as práticas discriminatórias e excludentes dentro da escola, que, ao não reconhecer a existência dessas

identidades, perpetua um ciclo de invisibilidade e marginalização. Para romper esse ciclo, é essencial que as escolas adotem uma postura crítica em relação à mídia e à forma como ela representa (ou deixa de representar) as identidades de gênero, promovendo, internamente, debates que desafiem essas narrativas excludentes.

Além de impactar a autoimagem das alunas trans, a invisibilidade midiática afeta a maneira como os colegas e professores as percebem. Quando as únicas referências que a sociedade tem sobre pessoas trans são estereótipos negativos ou sua completa ausência na mídia, isso se reflete nas interações cotidianas dentro do ambiente escolar. A falta de contato com representações reais e positivas de pessoas trans faz com que professores e alunos reproduzam atitudes transfóbicas, muitas vezes sem sequer se darem conta disso. Assim, a invisibilidade na mídia não apenas impede a autoafirmação das alunas trans, mas também dificulta a criação de um ambiente escolar inclusivo e respeitoso.

Esse impacto da invisibilidade midiática no ambiente escolar pode ser revertido através de ações educativas que promovam o questionamento crítico das representações de gênero nos meios de comunicação. É crucial que a escola não apenas reconheça o papel da mídia na formação de estereótipos e normas sociais, mas também se empenhe em desconstruí-los por meio de uma educação crítica, que desafie os estereótipos de gênero e promova a diversidade. Oficinas, debates e discussões em sala de aula sobre a representatividade trans na mídia podem funcionar como ferramentas poderosas para desconstruir preconceitos e criar um espaço mais acolhedor e inclusivo para as alunas trans.

Outra estratégia importante é incentivar as alunas trans a produzirem suas próprias narrativas e histórias, seja através de projetos escolares, seja de trabalhos audiovisuais, seja de redações. Ao empoderar essas alunas permitindo que elas mesmas contem suas histórias, a escola contribui para romper o ciclo de invisibilidade e oferece um espaço onde suas vivências são reconhecidas e valorizadas. A criação de espaços de fala para as alunas trans dentro da escola é um ato de resistência e de reconhecimento de suas subjetividades, o que impacta diretamente no fortalecimento de sua identidade.

Entretanto, o combate à invisibilidade midiática não pode ser uma responsabilidade apenas da escola. As famílias, os meios de comunicação e o governo também devem estar envolvidos nesse processo. É imprescindível que a sociedade como um todo reconheça a importância da visibilidade das pessoas trans na mídia, não apenas para a validação de suas existências, mas para o fortalecimento de uma sociedade mais justa e inclusiva. A invisibilidade

mediática perpetua um ciclo de opressão que afeta, além das alunas trans, a percepção social sobre a diversidade de gênero como um todo.

Em síntese, a invisibilidade midiática impõe barreiras substanciais à formação da identidade de alunas trans, dificultando a autoafirmação e o reconhecimento dessas identidades na esfera pública e no ambiente escolar. O impacto dessa invisibilidade é sentido tanto no desenvolvimento pessoal das alunas quanto nas interações sociais e educacionais em que elas estão inseridas. Para reverter esse cenário, é necessário um esforço conjunto entre escola, mídia e sociedade, promovendo não apenas a visibilidade das identidades trans, mas também representações positivas e diversificadas que sirvam de modelo para as novas gerações.

2.7. A influência das tradições culturais no processo de inclusão escolar de meninas trans

O processo de inclusão escolar de meninas trans em São Paulo é amplamente moldado pelas tradições culturais e valores que permeiam o estado. Enraizadas em um conservadorismo que mistura elementos religiosos e econômicos, essas tradições têm um impacto significativo na forma como as escolas do estado lidam com as questões de diversidade de gênero. Entender como essas influências culturais afetam a experiência escolar de meninas trans é fundamental para abordar os desafios e desenvolver estratégias eficazes de inclusão.

Em São Paulo, o conservadorismo cultural é fortemente presente, com profundas raízes nas tradições religiosas e na estrutura econômica rural do estado. Esse conservadorismo alimenta normas rígidas sobre gênero e sexualidade, que se manifestam diretamente nas interações escolares e no tratamento dado às alunas trans. Enquanto espaços de socialização, as escolas muitas vezes reproduzem essas normas de gênero binárias, reforçando expectativas limitadoras que afetam o desenvolvimento de identidades trans (BENTO, 2011, p. 47). A ideia de que o gênero é uma característica imutável e ligada exclusivamente ao sexo biológico é amplamente difundida, tanto no ambiente familiar quanto no educacional, criando um cenário de exclusão e invisibilidade para as meninas trans.

Essa rigidez cultural não se manifesta apenas nas práticas escolares, mas também na estrutura familiar predominante em São Paulo. Em sua maioria, as famílias têm expectativas tradicionais de gênero e muitas vezes se mostram resistentes à aceitação de identidades trans no ambiente familiar. Isso cria uma duplicidade de exclusão para as meninas trans: ao serem rejeitadas ou mal compreendidas por suas famílias, elas enfrentam ainda mais dificuldades na

escola, que reflete e reforça essas normas culturais (SILVA *et al.*, 2016, p. 1018). Nesse contexto, o ambiente familiar torna-se uma extensão da escola em sua função de socializar as crianças dentro dos padrões normativos, perpetuando o ciclo de marginalização.

Além da influência familiar, o papel da religião é igualmente central na manutenção de normas de gênero conservadoras. A religiosidade é profundamente enraizada na cultura de São Paulo, com uma forte presença de igrejas evangélicas e católicas, que promovem discursos que reforçam a cisnormatividade. Nas escolas, esses discursos podem influenciar tanto as políticas institucionais quanto as atitudes de professores e gestores, que frequentemente reproduzem esses valores religiosos em suas práticas pedagógicas. Em muitos casos, as alunas trans encontram resistência e incompreensão por parte dos educadores, que, por falta de formação ou por estarem imersos nesses valores conservadores, acabam reforçando a exclusão delas (BORTOLINI *et al.*, 2014, p. 60).

Outro elemento que impacta a inclusão escolar de meninas trans em São Paulo é a cultura do agronegócio. A economia do estado é amplamente sustentada pelo setor rural, que promove uma visão tradicional e rígida sobre os papéis de gênero. Com sua ênfase na força física masculina e na divisão clara entre os papéis masculinos e femininos, o agronegócio reforça a ideia de que o gênero é algo fixo e inquestionável. Essa perspectiva é transmitida para as escolas, especialmente nas áreas rurais, onde a conformidade às normas de gênero tradicionais é esperada e exigida. Ao desafiarem essas expectativas, as meninas trans são frequentemente estigmatizadas como “desviantes” ou “inadequadas”, sendo marginalizadas tanto pelos colegas quanto pelos professores (FLEURY, 2000, p. 20).

Apesar dessas influências conservadoras e das barreiras culturais impostas pela estrutura econômica e social de São Paulo, também é possível identificar nuances culturais que podem favorecer a inclusão de meninas trans. Uma dessas influências vem das comunidades indígenas presentes na região, que, em muitos casos, têm uma compreensão mais fluida do gênero. Algumas culturas indígenas, como os Tupinambá e os Tikuna, reconhecem a existência de múltiplas identidades de gênero, o que contrasta fortemente com a visão binária imposta pela sociedade ocidental e cristã. Embora essas influências indígenas sejam frequentemente marginalizadas no contexto educacional formal, elas representam uma fonte potencial de resistência e inclusão, oferecendo uma visão mais plural e inclusiva das identidades de gênero (SILVA, 2016, p. 103).

Contudo, a marginalização dessas tradições indígenas reflete a predominância das normas ocidentais no sistema educacional de São Paulo. Ao adotarem práticas e valores

enraizados no conservadorismo, as escolas acabam negligenciando ou suprimindo as contribuições culturais que poderiam favorecer a inclusão de identidades trans. A invisibilidade dessas influências indígenas no currículo escolar e nas práticas pedagógicas reforça o ciclo de exclusão, ao não oferecer aos estudantes uma visão plural das identidades de gênero e ao não desafiar os estereótipos cisnormativos que permeiam o ambiente escolar.

A invisibilidade midiática é outro fator que afeta a percepção de meninas trans nas escolas de São Paulo. A mídia regional, assim como a nacional, ainda é deficiente em fornecer representações positivas e diversificadas de pessoas trans, contribuindo para a perpetuação de estigmas e preconceitos. Essa ausência de representações autênticas na mídia reforça a ideia de que as identidades trans são “invisíveis” ou “anormais”, o que tem um impacto direto no modo como os estudantes e professores percebem e tratam as meninas trans nas escolas (CASSAL; BICALHO, 2011, p. 79). Devido à falta de referências positivas, as meninas trans enfrentam dificuldades adicionais no processo de autoafirmação.

Diante dessas influências culturais, é evidente que a inclusão escolar de meninas trans em São Paulo enfrenta desafios multifacetados. O conservadorismo, as tradições familiares rígidas, a influência do agronegócio e a invisibilidade midiática atuam em conjunto para criar um ambiente que, na maioria das vezes, é hostil às identidades trans. No entanto, é possível vislumbrar caminhos de resistência e transformação. Movimentos sociais e ONGs locais têm se empenhado em promover a inclusão de pessoas trans, desenvolvendo iniciativas que buscam conscientizar a população e transformar as práticas pedagógicas. Ao desafiar as normas culturais e educacionais vigentes, esses movimentos oferecem uma perspectiva de mudança que, embora lenta, é essencial para a criação de um ambiente escolar mais inclusivo e acolhedor (BENTO, 2014, p. 15).

Para que a inclusão escolar de meninas trans em São Paulo seja efetivamente promovida, é necessário um esforço conjunto que envolva a desconstrução das tradições culturais excludentes e a promoção de uma nova cultura escolar, baseada no respeito à diversidade. Isso implica, entre outras coisas, na formação contínua de professores, na criação de políticas públicas voltadas para a inclusão de identidades trans e no reconhecimento das influências culturais positivas, como as tradições indígenas, que oferecem uma visão mais ampla e inclusiva das identidades de gênero. Apenas com essa transformação profunda, será possível garantir que as meninas trans tenham acesso a uma educação que respeite suas identidades e que promova seu pleno desenvolvimento como cidadãs.

2.7.1. O conservadorismo e suas influências sobre a percepção de gênero nas escolas

O conservadorismo cultural tem uma presença significativa na sociedade brasileira e, no contexto de São Paulo, essa ideologia exerce uma influência marcante sobre as práticas sociais e educacionais. Em sua essência, o conservadorismo tende a preservar normas e valores tradicionais, o que inclui concepções rígidas sobre gênero, sexualidade e comportamento. Nas escolas do estado, essas influências culturais e políticas se manifestam, por exemplo, na maneira como questões de gênero são percebidas e abordadas, especialmente no que diz respeito à inclusão de meninas trans. A reprodução de valores conservadores nas instituições escolares contribui para a manutenção de estereótipos de gênero e, em muitos casos, dificulta a aceitação e integração dessas alunas no ambiente educacional.

Uma característica central do conservadorismo é a valorização de uma ordem social que se apoia em normas tradicionais de família, religião e moralidade. Em São Paulo, a forte influência da religião – sobretudo o catolicismo e o crescente evangelismo – molda significativamente as percepções culturais sobre o que é considerado “normal” ou “natural” em termos de identidade de gênero. Por estarem inseridas nessas mesmas comunidades que compartilham esses valores, as escolas acabam refletindo essas visões conservadoras, promovendo uma abordagem de gênero que se baseia na cisnormatividade. Isso significa que as identidades trans, ao desafiam essas expectativas, são vistas como desvios a serem corrigidos ou, no mínimo, ignorados dentro do sistema educacional (BENTO, 2011, p. 47).

A relação entre conservadorismo e educação é historicamente marcada pela tentativa de manter uma visão tradicionalista de gênero. Nos ambientes escolares do estado, as práticas educacionais tendem a refletir essa visão binária, em que o masculino e o feminino são rigidamente definidos, e qualquer variação é tratada com estranheza ou resistência. Essa abordagem conservadora cria um ambiente hostil para as meninas trans, que têm suas identidades frequentemente invalidadas ou desconsideradas tanto por seus colegas quanto pelos professores e gestores escolares. O conservadorismo, portanto, atua como uma barreira significativa à inclusão dessas alunas, uma vez que limita as possibilidades de discussão e aceitação das identidades de gênero diversas dentro da escola (SILVA *et al.*, 2016, p. 1018).

A cultura do agronegócio, que é uma das bases econômicas e sociais mais fortes de São Paulo, também reforça as normas conservadoras de gênero. Nas áreas rurais, onde o agronegócio predomina, os papéis de gênero tradicionais são fortemente estabelecidos. A masculinidade é frequentemente ligada à força física e ao papel de provedor, enquanto a

feminilidade é associada à docilidade e ao cuidado, o que reforça uma cisnormatividade rígida. Ao desafiarem essas expectativas de gênero, meninas trans enfrentam ainda mais resistência nas escolas rurais, onde a cultura local muitas vezes favorece a manutenção dessas divisões tradicionais. Para essas alunas, a escola pode se tornar um ambiente de constante vigilância e controle, onde suas identidades são questionadas e invalidadas, criando uma experiência educacional profundamente excludente (BORTOLINI *et al.*, 2014, p. 58).

No entanto, o conservadorismo do estado não se manifesta apenas através da cultura do agronegócio e da religião, mas também nas estruturas políticas e administrativas do estado. O conservadorismo político em São Paulo tem resistido à implementação de políticas progressistas de inclusão de gênero nas escolas. Isso se reflete na falta de diretrizes claras sobre como lidar com as identidades de gênero diversas no ambiente escolar. Embora existam legislações nacionais que garantam o uso do nome social e o respeito às identidades trans, a implementação dessas políticas no estado ainda é limitada, em grande parte devido à resistência de gestores escolares e da própria comunidade (BENTO, 2014, p. 15).

A resistência à inclusão de meninas trans nas escolas do estado pode ser entendida como uma manifestação do medo de perda da “ordem social” tradicional. Para muitos conservadores, as identidades de gênero diversas representam uma ameaça às normas estabelecidas e à ideia de que o gênero deve ser imutável e definido biologicamente. Essa resistência não se manifesta apenas em atos explícitos de discriminação, mas também em práticas cotidianas que perpetuam a exclusão, como a recusa em usar o nome social ou a ausência de discussões sobre diversidade de gênero nas salas de aula. Essa invisibilização sistemática reforça a marginalização das alunas trans, criando um ambiente onde suas identidades são tratadas como irrelevantes ou inexistentes (FLEURY, 2000, p. 23).

Além disso, o conservadorismo presente no ambiente escolar contribui para a perpetuação de estereótipos de gênero que afetam a percepção dos próprios educadores e gestores sobre suas responsabilidades na promoção de uma educação inclusiva. Muitos professores, imersos em valores conservadores, não recebem a formação adequada para lidar com questões de gênero de forma inclusiva e acabam reforçando preconceitos e normas excludentes em suas práticas pedagógicas. A falta de formação continuada sobre diversidade de gênero nas escolas de São Paulo é um reflexo direto dessa cultura conservadora, que limita a capacidade das instituições de proporcionar um ambiente seguro e acolhedor para todas as alunas, independentemente de sua identidade de gênero (BORTOLINI *et al.*, 2014, p. 60).

Entretanto, é importante destacar que o conservadorismo de São Paulo não é homogêneo, e há nuances que devem ser consideradas. Em algumas comunidades indígenas da região, por exemplo, o gênero é compreendido de forma mais fluida, como já dito. Essas influências culturais, embora frequentemente marginalizadas pelas estruturas ocidentais e conservadoras dominantes, oferecem uma perspectiva de resistência ao conservadorismo normativo presente na maioria das escolas do estado. Além disso, essas influências indígenas raramente são integradas ao currículo escolar ou às práticas pedagógicas, o que limita seu potencial transformador no âmbito da inclusão de meninas trans (SILVA, 2016, p. 103).

A influência do conservadorismo também se manifesta na construção de um discurso público que marginaliza as questões de gênero nas escolas. Em São Paulo, o debate sobre gênero na educação é frequentemente visto como uma “ameaça” aos valores familiares tradicionais, e qualquer tentativa de incluir discussões sobre diversidade de gênero é rapidamente rotulada como uma “ideologia de gênero”. Esse tipo de discurso, amplamente disseminado por líderes políticos e religiosos conservadores, cria um ambiente hostil para as alunas trans, que têm suas identidades e experiências apagadas em prol da manutenção de uma visão limitada e binária de gênero. Ao perpetuar a noção de que a escola deve ser um espaço de conformidade aos valores tradicionais, o conservadorismo restringe as possibilidades de diálogo e transformação (BENTO, 2011, p. 47).

Apesar dessas barreiras, a resistência ao conservadorismo dentro do sistema educacional do estado começa a surgir através de movimentos sociais e iniciativas locais que buscam promover a inclusão e o respeito às identidades trans. ONGs e grupos ativistas têm trabalhado para promover a conscientização sobre as questões de gênero nas escolas, oferecendo capacitação para professores e criando redes de apoio para estudantes trans. Embora enfrentem resistência, essas iniciativas são fundamentais para desafiar a hegemonia conservadora e abrir espaço para uma educação mais inclusiva e respeitosa (SILVA *et al.*, 2016, p. 1019).

Um dos aspectos mais importantes a ser considerado é a necessidade de se enfrentar o conservadorismo de forma estratégica, promovendo a conscientização e a formação continuada de professores e gestores escolares. O primeiro passo nesse processo é reconhecer que a exclusão de meninas trans nas escolas não é apenas um reflexo de preconceitos individuais, mas também o resultado de uma estrutura cultural e institucional que reforça normas de gênero excludentes. A formação de professores deve, portanto, incluir discussões críticas sobre o papel do gênero na educação e sobre as formas como o conservadorismo molda as práticas pedagógicas e institucionais. Além disso, é essencial que as escolas implementem políticas

públicas que garantam o respeito às identidades trans e que promovam a visibilidade dessas alunas dentro e fora da sala de aula (FLEURY, 2000, p. 25).

O conservadorismo, enquanto força cultural e política, tem um papel central na manutenção das normas de gênero que excluem as identidades trans. Ao definir o que é ‘natural’ ou ‘aceitável’ em termos de gênero, ele cria barreiras que dificultam a inclusão dessas alunas no ambiente escolar. O desafio para as escolas é, portanto, romper com essas normas e criar um espaço onde todas as identidades de gênero possam ser reconhecidas e respeitadas. (BENTO, 2014, p. 12).

Portanto, o conservadorismo presente nas escolas de SP exerce uma influência profunda sobre a forma como as questões de gênero são tratadas, criando barreiras significativas para a inclusão de meninas trans. A resistência a essas normas, no entanto, começa a surgir, impulsionada por iniciativas locais e movimentos sociais que buscam transformar o ambiente escolar em um espaço mais inclusivo e acolhedor. A mudança será gradual, mas a conscientização e a capacitação de professores, junto à implementação de políticas públicas inclusivas, são passos essenciais para garantir que as alunas trans possam viver e aprender em um ambiente onde suas identidades são plenamente respeitadas.

2.7.2. A influência da cultura regional na construção de normas de gênero

A cidade e o estado de São Paulo são conhecidos por sua diversidade cultural e social, mas também carregam traços marcantes de uma população majoritariamente conservadora em termos de valores e crenças tradicionais. Essa característica se reflete, em grande medida, na receptividade das pautas sociais progressistas, especialmente aquelas relacionadas à diversidade de gênero, sexualidade e direitos humanos.

No campo educacional, essa realidade impõe desafios significativos para a formulação e implementação de políticas eficazes que promovam a inclusão de grupos historicamente marginalizados, como estudantes trans e travestis. Embora existam normativas e diretrizes, como a adoção do nome social nas escolas e ações de combate à discriminação, a resistência cultural e social dificulta a aceitação ampla e o cumprimento dessas medidas.

Além disso, o governo estadual de São Paulo, influenciado por esse contexto conservador, muitas vezes enfrenta pressões políticas que limitam a adoção de políticas educacionais que possam ser consideradas “polêmicas” por parte de setores mais tradicionais da sociedade. Essa conjuntura gera um ambiente de incertezas e retrocessos, em que avanços

conquistados podem ser questionados ou postergados, prejudicando a construção de uma educação inclusiva e respeitosa para todas e todos.

As normas de gênero em São Paulo (SP) são forjadas em um contexto cultural que reflete a intersecção de valores conservadores, práticas econômicas e dinâmicas sociais características da região. A influência da cultura regional não apenas modela comportamentos e expectativas sobre masculinidade e feminilidade, mas também regula as formas de interação social, educação e políticas locais que impactam diretamente a inclusão e o tratamento de meninas trans nas escolas. Essas normas não surgem de maneira isolada, mas são produto de processos históricos e culturais complexos que se reforçam mutuamente nas diversas esferas da vida comunitária.

Uma das bases da cultura regional de SP é o peso econômico e cultural do agronegócio, que define não apenas a economia local, mas também os valores que permeiam as interações sociais. A produção agrícola e pecuária não envolve apenas relações econômicas, mas também estrutura as relações de poder que ditam papéis de gênero. No imaginário coletivo local, a masculinidade está profundamente ligada à imagem do trabalhador rural forte e resiliente, enquanto a feminilidade está associada à submissão e ao trabalho doméstico. Essas noções de gênero não são meramente simbólicas, mas moldam ativamente as interações cotidianas e as expectativas que a sociedade paulista coloca sobre seus membros (SILVA, 2016, p. 105).

Essa visão tradicional de gênero, amplamente difundida, é reforçada nas instituições educacionais. Nesse sentido, o ambiente escolar atua como um microcosmo da sociedade, onde as normas culturais são internalizadas pelos alunos desde cedo. Professores, muitas vezes inconscientes de seu papel na reprodução dessas normas, tendem a reforçar estereótipos que associam meninos à assertividade e meninas à passividade, refletindo o ethos rural e conservador da região. Assim, ao transgredirem essas normas impostas, as meninas trans encontram-se em uma posição vulnerável, não apenas por desafiar expectativas de comportamento e identidade, mas por expor as fragilidades de um sistema que ainda não está preparado para lidar com a diversidade de gênero (SILVA *et al.*, 2016, p. 1019).

A influência da cultura regional vai além das práticas econômicas. A geopolítica da região também desempenha um papel importante na construção das normas de gênero. Embora essa posição geográfica proporcione um intercâmbio cultural dinâmico, com influências transnacionais que poderiam enriquecer a diversidade cultural e, por conseguinte, as abordagens de gênero, na prática, a fronteira funciona muitas vezes como uma barreira. As políticas conservadoras de controle de fronteiras e as questões relacionadas à segurança nacional

frequentemente reforçam uma visão rígida e defensiva das identidades sociais, onde a conformidade às normas de gênero integram a ideia de ordem social “estável” que se deseja preservar (FLEURY, 2000, p. 25).

Sendo moldada por essas influências regionais, a educação paulista tem uma abordagem limitadora em relação às discussões sobre identidade de gênero. O currículo escolar raramente reflete as realidades de pessoas trans, perpetuando a ideia de que essas identidades não pertencem à “normalidade” social. O resultado é um ambiente onde meninas trans não encontram reconhecimento nem validação de suas experiências. Com isso, ao reproduzir as normas locais, o sistema educacional contribui para a perpetuação de uma cultura de exclusão, onde as identidades trans são invisibilizadas ou, quando reconhecidas, tratadas como anomalias a serem corrigidas. Isso cria uma barreira para o desenvolvimento pleno dessas alunas, que muitas vezes se veem forçadas a negar ou ocultar sua identidade para evitar represálias sociais (BENTO, 2011, p. 47).

Outro fator que agrava a situação é a relação entre gênero e religiosidade no contexto regional. São Paulo é uma região onde a religiosidade – especialmente o cristianismo, tanto na sua vertente católica quanto evangélica – tem uma forte influência sobre os valores culturais. Nesse contexto, não se trata apenas de crenças pessoais, mas um marco moral que orienta as normas de comportamento e as expectativas de gênero. As igrejas exercem um papel fundamental na preservação de um discurso que enaltece a cisnormatividade, reforçando a ideia de que a conformidade ao gênero atribuído ao nascimento é uma questão de ordem divina. Essa moralidade religiosa é absorvida pelas escolas e influencia diretamente as interações e as políticas institucionais, criando um ambiente onde meninas trans são frequentemente deslegitimadas (CASSAL; BICALHO, 2011, p. 465).

Além disso, a cultura familiar paulista desempenha um papel significativo na construção das normas de gênero. As famílias na região, fortemente influenciadas pelos valores tradicionais, são centrais na socialização das crianças em relação ao gênero. As normas culturais são transmitidas através das gerações, reforçando expectativas binárias sobre o comportamento “adequado” a meninos e meninas. A noção de que o gênero é inquestionável e imutável, baseada na correspondência entre sexo biológico e identidade de gênero, permeia as interações familiares e define as expectativas que os pais têm sobre seus filhos. Para meninas trans, isso significa enfrentar, além das barreiras escolares, a resistência ou a rejeição em suas próprias famílias, o que agrava sua exclusão social e educacional (SILVA *et al.*, 2016, p. 1018).

No estado, as normas de gênero também se manifestam de maneira simbólica nos espaços públicos, como nas festividades culturais, que desempenham um papel importante na construção e reafirmação das identidades sociais. As festas tradicionais da região, como o *Arraial* e as celebrações religiosas, muitas vezes reforçam papéis de gênero binários, em que homens e mulheres têm funções claramente delimitadas. Esses eventos, que fazem parte do tecido cultural da região, perpetuam estereótipos que consolidam uma visão de mundo na qual o gênero é estático e inquestionável. Ao não se enquadrarem nesses papéis predefinidos, as meninas trans são excluídas também nos espaços culturais da comunidade, além da exclusão escolar já comentada.

Apesar dessas barreiras culturais, existem forças de resistência e adaptação dentro do contexto regional. Algumas escolas, influenciadas por movimentos sociais e pela pressão de ONGs que lutam pelos direitos das pessoas trans, estão começando a desafiar essas normas rígidas de gênero. Embora ainda enfrentem resistência considerável, essas instituições estão buscando implementar políticas mais inclusivas, como o uso do nome social e a criação de espaços seguros para estudantes trans. Ainda que incipiente, essa transformação demonstra que, mesmo em um contexto cultural conservador, há possibilidades de mudança e inclusão (BORTOLINI *et al.*, 2014, p. 60).

A mídia local também começa a desempenhar um papel ambíguo na construção das normas de gênero. Embora, em muitos casos, ainda reforce estereótipos conservadores, há uma crescente pressão para que as representações midiáticas incluam a diversidade de gênero de forma mais autêntica. Movimentos de mídia alternativa e digital, muitas vezes liderados por jovens e por ativistas trans, estão começando a desafiar as narrativas tradicionais e a promover novas formas de representação. Apesar de suas limitações, essas plataformas oferecem um contraponto às normas rígidas de gênero impostas pela mídia tradicional, criando espaços onde as identidades trans podem ser visibilizadas e valorizadas (BENTO, 2014, p. 15).

Assim, no estado de São Paulo, as normas de gênero não são apenas uma reprodução passiva de valores tradicionais, mas resultam de uma complexa interação entre economia, geopolítica, religião e cultura popular. Essas forças regionais moldam o ambiente escolar, transformando-o em um espaço que tanto reforça as expectativas de gênero quanto oferece oportunidades, ainda que limitadas, de resistência. A inclusão de meninas trans nas escolas depende de uma compreensão profunda dessas dinâmicas e da disposição de enfrentar as normas culturais que excluem e marginalizam identidades de gênero que desafiam o status quo.

A transformação desse cenário exige mais do que a implementação de políticas públicas inclusivas. Ela requer uma mudança cultural profunda, que reconheça a pluralidade de identidades de gênero e que vá além da aceitação passiva da diversidade. Para que isso ocorra, é fundamental que as escolas se tornem agentes de mudança, desafiando as normas culturais excludentes e promovendo uma educação que celebre a diversidade de gênero como parte essencial do desenvolvimento humano. Somente com essa abordagem será possível construir um ambiente escolar no estado em que todas as identidades, incluindo as das meninas trans, sejam respeitadas, valorizadas e plenamente incluídas.

2.7.3. Iniciativas locais de inclusão e resistência

No estado de São Paulo, apesar do peso do conservadorismo e das normas culturais rígidas, surgem também iniciativas que buscam promover a inclusão e a resistência frente à marginalização de meninas trans no ambiente escolar. Esses esforços são movidos por diversas frentes, como movimentos sociais, ONGs, educadores progressistas e a própria juventude trans que desafia as normas excludentes. Ainda que enfrentem diversos obstáculos, essas iniciativas desempenham um papel crucial na transformação das escolas em espaços mais acolhedores e inclusivos, promovendo a visibilidade e o respeito das identidades trans. Essa luta pela inclusão envolve estratégias inovadoras que respondem diretamente ao contexto regional e às especificidades da cultura local.

Uma das principais forças por trás dessas iniciativas são as ONGs que atuam na promoção dos direitos LGBTQIAPN+. Essas organizações têm se engajado no desenvolvimento de programas que visam criar um ambiente escolar mais inclusivo, oferecendo apoio às meninas trans e desafiando as normativas rígidas de gênero presentes nas instituições educacionais. Em São Paulo, muitas ONGs realizam workshops de sensibilização com professores, além de fornecerem suporte psicológico e emocional para estudantes trans que enfrentam discriminação no ambiente escolar. Essas ações têm se mostrado eficazes para mobilizar a sociedade local em torno da questão da inclusão, pois promovem uma educação voltada para a diversidade, algo que muitas vezes é negligenciado pelas escolas tradicionais (SILVA *et al.*, 2016, p. 1019).

Outra importante frente de resistência é formada por professores comprometidos com a luta por uma educação mais justa e igualitária. Esses educadores atuam como aliados das alunas trans, trabalhando para romper com a perpetuação de estereótipos de gênero e promovendo um

ambiente de respeito dentro da sala de aula. Eles desempenham um papel fundamental ao questionar as normas culturais e trazer para o debate escolar temas relacionados à diversidade de gênero, frequentemente silenciados pelas políticas institucionais ou por pressões comunitárias conservadoras. Essa atuação progressista cria pequenas, mas significativas, mudanças nas práticas pedagógicas, fomentando a conscientização e a inclusão (BENTO, 2014, p. 12).

Ademais, é crescente a participação ativa das próprias meninas trans em iniciativas de inclusão. Jovens lideranças trans estão se mobilizando, tanto no ambiente digital quanto no espaço físico, para exigir seus direitos e garantir visibilidade. Elas utilizam as redes sociais como uma plataforma para compartilhar suas vivências, promover o ativismo trans e construir redes de apoio que transcendem as fronteiras regionais. Esse ativismo digital tem sido uma ferramenta poderosa de resistência, proporcionando às meninas trans um espaço onde suas vozes podem ser ouvidas e suas lutas podem ganhar força. Além disso, essas redes funcionam como mecanismos de empoderamento, conectando as alunas trans a movimentos nacionais e internacionais, fortalecendo a luta por direitos e inclusão (FLEURY, 2000, p. 25).

Nas escolas, ainda que em número limitado, algumas iniciativas inclusivas já começam a tomar forma. Em resposta à pressão de movimentos sociais e à conscientização crescente sobre a importância da diversidade de gênero, algumas escolas de São Paulo estão implementando políticas progressistas, como o uso do nome social e a criação de espaços seguros para estudantes trans. Essas mudanças, embora localizadas e ainda não amplamente disseminadas, indicam que há uma transformação em andamento. No entanto, o caminho para uma inclusão abrangente ainda enfrenta desafios, especialmente devido às barreiras culturais e à falta de políticas públicas que garantam uma aplicação universal dessas práticas (BORTOLINI *et al.*, 2014, p. 60).

Outro fator importante na luta pela inclusão no estado é a mobilização de grupos de familiares de pessoas trans. Esses grupos de apoio, muitas vezes compostos de pais e mães de jovens trans, são fundamentais para a aceitação das identidades de gênero no ambiente escolar. Através de encontros, palestras e trocas de experiências, esses grupos ajudam as famílias a entender melhor as vivências de suas filhas trans e a lutar por seus direitos dentro das escolas. Essa mobilização tem um papel decisivo na construção de uma cultura de respeito e inclusão, tanto nas famílias quanto nas instituições educacionais (SILVA *et al.*, 2016, p. 1021).

Além dessas iniciativas, o ativismo acadêmico tem desempenhado um papel central na promoção da inclusão e da resistência. Pesquisadores locais têm documentado as experiências

das meninas trans no ambiente educacional, expondo as barreiras estruturais que essas alunas enfrentam e oferecendo análises críticas sobre a necessidade de reformulação das políticas escolares. Esses estudos acadêmicos não apenas dão visibilidade às vivências trans, mas também fornecem a base para a criação de novas políticas públicas que promovam a diversidade de gênero e combatam a discriminação nas escolas.

Um exemplo importante desse ativismo acadêmico está na análise das narrativas educacionais, que demonstram como as escolas de São Paulo têm se estruturado para manter um status quo excludente e como, a partir da pressão de movimentos sociais e da pesquisa acadêmica, algumas mudanças estão começando a ocorrer. Os relatos de exclusão, invisibilidade e preconceito que emergem das experiências das alunas trans têm sido fundamentais para a formulação de políticas que reconheçam o nome social e criem um ambiente educacional mais acolhedor (BENTO, 2011, p. 47).

As iniciativas de inclusão e resistência em contextos culturais fortemente conservadores, como o São Paulo, são um testemunho da resiliência e da capacidade de adaptação de movimentos sociais que lutam pela equidade de gênero. Elas representam a resposta ativa a décadas de exclusão e marginalização de identidades trans e indicam que, apesar das resistências institucionais, há uma transformação cultural em curso, que busca estabelecer espaços educacionais mais inclusivos, onde todas as formas de identidade possam florescer e ser plenamente reconhecidas. (SILVA *et al.*, 2016, p. 1020).

Além disso, algumas prefeituras de São Paulo começaram a dialogar com ONGs e movimentos sociais para a criação de políticas públicas inclusivas no âmbito escolar. Esses diálogos são um sinal positivo de que, embora o conservadorismo ainda seja predominante, há uma abertura crescente para a implementação de práticas que promovam a diversidade de gênero nas escolas. No entanto, a resistência por parte de algumas autoridades locais e setores conservadores da sociedade continua a ser um desafio considerável, impedindo que essas políticas sejam amplamente adotadas.

O futuro dessas iniciativas depende de um esforço contínuo para promover a conscientização, mobilizar a sociedade e garantir que as políticas inclusivas se tornem parte integrante do sistema educacional de São Paulo. A transformação cultural necessária para garantir a inclusão de meninas trans nas escolas exige a participação ativa de todas as partes interessadas – ONGs, movimentos sociais, professores, gestores escolares, famílias e, especialmente, das próprias alunas trans. Somente com a colaboração de todos esses atores será

possível construir um sistema educacional verdadeiramente inclusivo, onde as identidades de gênero sejam respeitadas e valorizadas em sua diversidade.

Essas iniciativas, em conjunto, revelam que a resistência é uma força fundamental na busca por inclusão em um contexto cultural que, muitas vezes, se opõe à diversidade. As ações de ONGs, professores, movimentos juvenis e famílias, combinadas com o ativismo nas redes sociais e a crescente produção de conhecimento acadêmico sobre as questões de gênero, estão pavimentando o caminho para uma transformação mais ampla e duradoura. O desafio agora é garantir que essas iniciativas sejam sustentadas e ampliadas, para que possam alcançar todas as escolas e comunidades paulistas, promovendo uma educação verdadeiramente inclusiva para meninas trans e para todas as identidades de gênero.

2.8. Caminhos para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva

A edificação de uma escola verdadeiramente inclusiva demanda mais do que ajustes pontuais em políticas e práticas pedagógicas. Trata-se de uma mudança estrutural profunda, que deve rever a própria essência da instituição escolar, desde seus valores até as relações interpessoais e as formas de gestão. Essa transformação não ocorre de forma linear, mas exige esforços contínuos e articulados entre todos os agentes envolvidos no processo educacional.

A inclusão de meninas trans no ambiente escolar representa um desafio e uma oportunidade para que a escola se converta em um espaço de pluralidade, onde a diversidade é celebrada e onde todos os estudantes possam se desenvolver em sua totalidade, independentemente de sua identidade de gênero.

É necessário reforçar que a inclusão escolar precisa ser encarada como um processo dinâmico e contínuo, que vai muito além da mera aceitação das diferenças. A verdadeira inclusão não se dá apenas por meio de medidas formais, como a adoção de nomes sociais ou a criação de espaços seguros. Ela implica uma reestruturação cultural e pedagógica da escola, que deve reconhecer e valorizar a pluralidade de identidades e experiências. Isso significa que a instituição precisa rever seus fundamentos e reorientar suas práticas de modo a garantir que todos, e em especial as alunas trans, se sintam acolhidos, respeitados e plenamente integrados ao ambiente escolar.

Um dos principais eixos para a construção de uma escola inclusiva é a reformulação do currículo escolar. Não basta que o currículo seja adaptado superficialmente; ele precisa ser profundamente transformado para refletir a diversidade de gênero, raça e orientação sexual

presentes na sociedade. Essa transformação deve partir do princípio de que o conhecimento é plural e de que a escola tem o dever de garantir que todos os seus estudantes possam se reconhecer nas narrativas e conteúdo que são abordados em sala de aula.

Nesse sentido, é fundamental que a discussão sobre gênero e sexualidade seja incorporada de maneira transversal no currículo, perpassando todos os componentes curriculares, de modo que os estudantes sejam continuamente expostos a diferentes perspectivas e realidades (SILVA *et al.*, 2016, p. 1020).

Para que o currículo seja realmente inclusivo, ele deve ser desafiador no sentido de desconstruir as normas sociais que perpetuam a exclusão e a marginalização. Isso significa romper com a naturalização de uma visão binária de gênero e incluir, de forma propositiva, debates sobre diversidade, direitos humanos e igualdade de oportunidades. Ao promover uma reflexão crítica sobre os estereótipos e preconceitos que permeiam nossa sociedade, o currículo contribui para a formação de cidadãos mais conscientes e comprometidos com a justiça social. Ademais, é importante que as escolas adotem materiais didáticos que reflitam essa diversidade, promovendo representações positivas de pessoas trans e de outras identidades de gênero (BENTO, 2011, p. 47).

A construção de uma escola inclusiva passa, também, pela revisão das práticas pedagógicas. Nesse sentido, os educadores desempenham um papel crucial, pois são eles que, no cotidiano escolar, podem transformar as interações e os processos de ensino-aprendizagem em experiências inclusivas e acolhedoras. Para tanto, é necessário que os professores estejam capacitados para lidar com a diversidade de gênero e para promover um ambiente de respeito e aceitação. Assim, é importante reforçar que a formação continuada dos docentes é um dos principais caminhos para garantir que as práticas pedagógicas sejam inclusivas e sensíveis às necessidades das alunas trans (FLEURY, 2000, p. 25).

Como já dito, as práticas de ensino devem ser reformuladas para criar espaços de aprendizagem nos quais as alunas trans possam se sentir seguras e valorizadas. Isso envolve o uso de metodologias ativas que incentivem a participação e a expressão de todas as alunas, promovendo o diálogo e a escuta ativa. Além disso, é essencial que os professores estejam atentos à linguagem utilizada em sala de aula, de modo a evitar termos que reforcem estereótipos ou preconceitos. A linguagem inclusiva deve ser incorporada ao cotidiano escolar como uma prática que reconhece e valida as diversas identidades de gênero, contribuindo para a construção de um ambiente mais acolhedor e respeitoso (BORTOLINI *et al.*, 2014, p. 60).

A construção de uma escola inclusiva também exige que as relações interpessoais sejam pautadas pelo respeito mútuo e pela empatia. O ambiente escolar deve ser um espaço de convivência harmoniosa, onde as diferenças sejam celebradas e onde todos os membros da comunidade escolar possam se sentir à vontade para expressar suas identidades. Para isso, é fundamental que as interações entre alunos, professores e funcionários sejam mediadas por uma cultura de paz e solidariedade, que valorize a diversidade e combata todas as formas de discriminação e preconceito (SILVA, 2016, p. 105).

As relações interpessoais na escola devem ser orientadas por princípios éticos que promovam o reconhecimento das alunas trans como sujeitos de direitos, capazes de participar ativamente da vida escolar. É necessário que todos os membros da comunidade escolar – desde os gestores até os funcionários administrativos – estejam comprometidos com a criação de um ambiente seguro e acolhedor. Nesse sentido, a escola pode promover atividades de integração, como rodas de conversa, oficinas de sensibilização e projetos culturais, que incentivem o convívio entre pessoas de diferentes identidades de gênero e que contribuam para o fortalecimento das relações interpessoais.

A gestão escolar é outro ponto-chave na construção de uma escola verdadeiramente inclusiva. Cabe aos gestores criar condições para que as políticas de inclusão sejam efetivamente implementadas e para que a escola se torne um espaço de acolhimento e respeito à diversidade de gênero. A administração escolar deve estar diretamente envolvida no planejamento e na execução de ações que promovam a inclusão, desde a elaboração do projeto pedagógico até a implementação de políticas de combate à discriminação e à violência (BENTO, 2014, p. 12).

Uma gestão escolar inclusiva deve ser proativa, promovendo campanhas educativas que sensibilizem toda a comunidade escolar sobre as questões de gênero e diversidade. Além disso, é importante que a escola adote uma postura firme no enfrentamento de casos de transfobia, garantindo que todas as alunas trans tenham seus direitos respeitados e que possam vivenciar suas identidades de forma plena e segura no ambiente escolar. A criação de canais de comunicação e de espaços de diálogo entre gestores, professores, alunos e famílias é fundamental para que a gestão escolar consiga atuar de forma articulada e eficaz na promoção da inclusão.

Por fim, a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva depende também da articulação com políticas públicas que garantam os direitos das alunas trans e que promovam a formação de uma cultura de respeito à diversidade. As políticas públicas de educação inclusiva

devem ser orientadas por diretrizes que assegurem o direito ao uso do nome social, à identidade de gênero e à segurança no ambiente escolar. Além disso, é fundamental que o poder público promova a formação continuada dos educadores, de modo a capacitá-los para lidar com as questões de gênero e para atuar de forma inclusiva e acolhedora.

As políticas públicas devem, ainda, garantir que as escolas tenham acesso a materiais didáticos que reflitam a diversidade de identidades de gênero e que promovam o respeito aos direitos humanos. Além disso, é importante que o estado crie mecanismos de monitoramento e avaliação das políticas de inclusão, de modo a garantir que elas sejam efetivamente implementadas e que as alunas trans possam vivenciar suas identidades de forma plena no ambiente escolar. A criação de espaços de apoio psicológico e pedagógico também é uma medida essencial para garantir que elas tenham o suporte necessário para enfrentar os desafios impostos pela transfobia e pela exclusão social (SILVA *et al.*, 2016, p. 1019).

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) publicaram, em 2004, o estudo “Juventudes e sexualidade”, resultado de uma pesquisa em 14 capitais brasileiras. O levantamento apontou, por exemplo, que cerca de 27% dos(as) estudantes não gostariam de ter um(a) colega de classe homossexual, 60% dos(as) educadores(as) afirmaram não saber como abordar o tema em sala de aula e 35% dos pais e mães declararam não apoiar que seus(uas) filhos(as) estudem no mesmo local que gays e lésbicas.

Esses dados reforçam a urgência de discutir nas escolas os temas diversidade e sexualidade, envolvendo professores(as), familiares, alunos(as) e funcionários(as). Apenas assim é possível promover o respeito aos direitos humanos, à multiplicidade de visões, gostos, peculiaridades e à diversidade sexual, tornando a escola um espaço inclusivo para toda a população.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) indicam que nas relações interpessoais – não apenas entre professor e aluno, mas também entre os próprios alunos – o grande desafio é se colocar no lugar do outro, compreender seus pontos de vista e motivações ao interpretar suas ações. Esse exercício promove o desenvolvimento de atitudes solidárias e da capacidade de conviver com as diferenças.

A escola é um espaço fundamental na construção de novas práticas e atitudes, ao mesmo tempo que é responsável por transmitir conhecimentos científicos e técnicos que orientam o comportamento social, junto à família e a outros espaços sociais. Por isso, é um lugar privilegiado para trabalhar a diversidade cultural humana e os valores éticos de respeito ao outro.

O papel da educação é estimular a construção de uma ética baseada nos direitos humanos, condição essencial para a vida em sociedade. Os educadores devem estar atentos aos estereótipos de gênero e à homofobia e intervir diante de qualquer situação de preconceito, reforçando o valor da dignidade humana e defendendo a cidadania. Afinal, igualdade e liberdade são os princípios fundamentais dos direitos humanos.

A escola como um espaço acolhedor que considere a história pessoal e social dos sujeitos é uma conquista recente de grupos que historicamente eram excluídos dela ou não conseguiam permanecer nela. Não existe um modelo ideal de aluno, pois os seres humanos são diversos. Por isso, a educação deve se organizar para atender todas as pessoas, independentemente de suas características ou identidades.

Estudantes lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, assim como demais identidades de gênero e orientações sexuais, têm direito de estudar em escolas públicas ou privadas que os acolham e respeitem, sem condicionar sua permanência a mudanças de identidade sexual ou de gênero. Alunos(as) LGBTQIAPN+ não devem ser forçados a mudar seu jeito íntimo de ser para permanecer na escola. Ao contrário, é a escola que precisa se preparar para acolher e dar suporte a esses(as) estudantes.

A identidade de gênero ou a orientação sexual de um(a) aluno(a) é parte de sua identidade social, e pedir que ele(a) renuncie a isso para se adequar a padrões pré-definidos e heteronormativos é uma forma de desrespeito. A escola deve receber e acolher a todos e todas, reconhecendo e valorizando suas diferenças.

2.9. Síntese crítica e perspectivas para uma educação transformadora

Nos últimos anos, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (Seduc-SP) tem avançado na formulação de normativas voltadas à garantia dos direitos de estudantes transexuais e travestis, especialmente no que se refere ao reconhecimento da identidade de gênero no ambiente escolar. O principal marco normativo foi a Resolução SE nº 45, de 18 de agosto de 2014, que regulamenta o uso do nome social para discentes travestis e transexuais em todos os registros escolares internos, como lista de chamada, boletins e sistemas eletrônicos. A medida representa um avanço importante ao assegurar o direito à identidade de gênero como parte do respeito à dignidade humana no cotidiano escolar.

No mesmo ano, a Deliberação nº 45 do Conselho Estadual de Educação (CEE-SP) complementou essa resolução ao recomendar que o uso do nome social se estendesse a todas

as interações escolares e ao tratamento nominal por professores, gestores e demais profissionais da escola. Além disso, a Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB), vinculada à Seduc-SP, publicou documentos orientadores, como o Documento CGEB nº 15/2015, que detalha procedimentos para a implementação das diretrizes e reforça a necessidade de ações pedagógicas voltadas à equidade e ao combate à transfobia nas escolas.

As campanhas estaduais de incentivo ao uso do nome social, implementadas a partir de 2015, também refletem esse compromisso institucional. Os dados revelam um crescimento expressivo: de 161 estudantes com nome social em 2015 para mais de 3.400 em 2024. No entanto, apesar do reconhecimento formal da identidade de gênero, ainda persistem lacunas significativas na efetivação plena dos direitos dessas alunas.

Tabela 1 – Documentos oficiais da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo relacionados a estudantes trans matriculadas na rede de ensino

Nº / Nome da Norma	Data	Conteúdo Principal	Observações
Resolução SE nº 45	18/08/2014	Regulamenta o uso do nome social para estudantes travestis e transexuais.	Nome social em registros internos (chamada, boletins, etc.).
Deliberação CEE nº 45	2014	Estende o uso do nome social a todas as interações e documentos escolares.	Complementa a Res. SE 45/2014.
Documento Orientador CGEB nº 15	11/2015	Diretrizes para uso do nome social e respeito à identidade de gênero na escola.	Enviado às Diretorias de Ensino; inclui modelos de requerimento.
Comunicação Conjunta CGEB e CISE	12/2018	Reforça orientações sobre uso do nome social e condutas antidiscriminatórias.	Circular interna da Seduc-SP.
Campanha SEDUC-SP: Nome Social	Desde 2015	Ações de incentivo à adoção do nome social e combate à transfobia nas escolas.	Dados mostram crescimento anual expressivo no uso do nome social.

Uma das principais ausências normativas diz respeito à infraestrutura escolar, como o acesso a banheiros e vestiários conforme a identidade de gênero, ainda não regulamentado por meio de resolução específica. Essa omissão abre margem para interpretações subjetivas por parte das gestões escolares, o que pode resultar em violações de direitos, constrangimentos ou até exclusão escolar.

Outro ponto crítico é a formação continuada obrigatória para profissionais da educação. Embora recomendada nos documentos da CGEB, a formação em gênero e diversidade ainda não foi instituída como componente permanente da política de formação docente, o que contribui para a manutenção de práticas discriminatórias e omissões pedagógicas no tratamento de temas relacionados à identidade de gênero.

Adicionalmente, o protocolo de atendimento psicossocial a estudantes trans também carece de padronização. Muitas alunas enfrentam dificuldades relacionadas à saúde mental, evasão escolar e violência simbólica, sem que haja uma política clara e intersetorial de acolhimento e acompanhamento.

Portanto, apesar das resoluções existentes representarem avanços significativos, a normatização atual ainda é insuficiente para garantir a inclusão plena, equânime e segura de alunas trans na rede estadual de ensino. É urgente a elaboração de novas diretrizes que ampliem a proteção dessas estudantes, assegurando o direito ao uso de espaços escolares de acordo com a identidade de gênero, a inclusão de protocolos intersetoriais de apoio e a consolidação de uma formação permanente que promova o respeito à diversidade como princípio pedagógico e institucional.

A inclusão, como ficou evidente, não pode ser reduzida a um conjunto de políticas pontuais ou a meros ajustes administrativos. Na verdade, ela deve ser encarada como um processo de transformação estrutural, que afete profundamente todos os aspectos da vida escolar. Por seu caráter formativo e socializador, a escola deve deixar de ser um espaço de reprodução de normas excludentes e assumir um papel ativo na promoção da pluralidade, da equidade e da justiça social. Isso implica uma ruptura com os modelos tradicionais de ensino, que muitas vezes reforçam estereótipos de gênero e perpetuam a marginalização de identidades que fogem às expectativas normativas. Para alcançar uma educação transformadora, a escola precisa se reposicionar como agente de mudança social, abraçando a diversidade em todas as suas dimensões.

Um dos desafios mais prementes para a construção de uma escola inclusiva é a necessidade de romper com as cisnormatividades que ainda prevalecem em grande parte das

instituições de ensino. Essas normas, profundamente enraizadas em concepções conservadoras, limitam as possibilidades de expressão das identidades trans e criam um ambiente hostil para meninas trans, que frequentemente se veem obrigadas a ocultar ou reprimir suas identidades para evitar represálias.

Nesse sentido, a escola deve se tornar um espaço de acolhimento e de reconhecimento, onde a diversidade de gênero não apenas seja tolerada, mas seja celebrada como parte integrante do processo educativo. Isso exige uma reestruturação das práticas pedagógicas, que devem promover o respeito à pluralidade e a desconstrução de preconceitos desde os primeiros anos de escolarização (BENTO, 2011, p. 47).

A reformulação das práticas pedagógicas, portanto, é um dos pilares centrais para a construção de uma educação inclusiva. O currículo escolar deve refletir a diversidade de identidades e experiências presentes na sociedade, promovendo uma educação que vá além dos estereótipos e que incentive os alunos a questionarem as normas sociais que perpetuam desigualdades.

Como dito, isso implica integrar questões de gênero e diversidade sexual de maneira transversal em todos os componentes curriculares, proporcionando uma abordagem crítica que permita aos estudantes desenvolver uma compreensão mais ampla e sensível das realidades que os cercam (SILVA *et al.*, 2016, p. 1019). A desconstrução de estigmas deve ser um objetivo constante, e os educadores têm um papel fundamental nesse processo.

No entanto, para que essas mudanças pedagógicas sejam realmente eficazes, é imprescindível que os professores estejam capacitados para lidar com a diversidade de gênero em sala de aula. Apesar de bem-intencionados, muitos educadores carecem de formação adequada para trabalhar com as questões que envolvem identidade de gênero, o que acaba resultando em práticas excludentes e na perpetuação de preconceitos. Desse modo, a formação continuada torna-se essencial. Os professores devem ser constantemente atualizados sobre as discussões em torno da diversidade de gênero, para que possam desempenhar seu papel de forma inclusiva e respeitosa (BORTOLINI *et al.*, 2014, p. 60). A escola precisa ser um espaço de acolhimento, onde todas as identidades sejam valorizadas e onde as alunas trans possam se sentir seguras para expressar suas vivências e identidades sem medo de discriminação.

Além das mudanças pedagógicas, a gestão escolar desempenha um papel crucial na promoção da inclusão. A administração das escolas tem a responsabilidade de implementar políticas que garantam o respeito à diversidade de gênero e que assegurem que a escola seja um

ambiente seguro e acolhedor para todas as alunas, independentemente de sua identidade de gênero.

A gestão inclusiva não deve se limitar à adoção de políticas formais, como o uso do nome social, mas deve promover uma cultura institucional baseada no respeito, na empatia e na valorização das diferenças. A administração escolar precisa ser proativa no combate à transfobia, garantindo que as alunas trans tenham seus direitos respeitados e que possam viver suas identidades de maneira plena e segura no ambiente escolar (FLEURY, 2000, p. 23).

O papel da gestão escolar, entretanto, não pode ser exercido de forma isolada. A construção de uma escola inclusiva requer o envolvimento de toda a comunidade escolar, incluindo pais, estudantes, professores e funcionários. A inclusão é um processo coletivo, que só pode ser bem-sucedido se todos os atores envolvidos estiverem comprometidos com a promoção de uma cultura de respeito e de acolhimento à diversidade. Nesse sentido, é fundamental que as escolas promovam espaços de diálogo, onde toda a comunidade escolar possa discutir e refletir sobre questões de gênero e diversidade, de maneira a construir um ambiente mais plural e inclusivo.

As políticas públicas também desempenham um papel decisivo na construção de uma educação transformadora. Embora as legislações que garantem o uso do nome social e o respeito à identidade de gênero sejam um avanço importante, elas precisam ser acompanhadas de políticas que promovam a formação continuada de educadores e a revisão das práticas pedagógicas e curriculares.

O poder público deve ser um aliado na promoção da inclusão, garantindo que as escolas tenham os recursos necessários para implementar políticas inclusivas e para criar um ambiente onde as alunas trans possam vivenciar suas identidades de forma plena e segura (SILVA, 2016, p. 103). Além disso, é importante que o estado ofereça suporte psicológico e pedagógico às alunas trans, de modo a garantir que elas tenham o apoio necessário para enfrentar os desafios impostos pela transfobia e pela exclusão social.

Diante desse cenário, fica claro que a inclusão de meninas trans no ambiente escolar não é apenas uma questão de justiça social, mas uma necessidade para que a escola cumpra sua função de formação integral. Como já dito, a educação não pode se limitar à transmissão de conhecimentos; ela deve formar cidadãos críticos e conscientes, capazes de questionar as desigualdades e de atuar na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Nesse sentido, políticas que visem à inclusão de meninas trans nas escolas representam um passo essencial

para a promoção de uma educação transformadora, que valorize a pluralidade e que reconheça o direito de todos os indivíduos de vivenciarem suas identidades de forma plena e digna.

Ao refletirmos sobre as questões que vêm sendo discutidas ao longo deste trabalho, torna-se evidente que a construção de uma escola inclusiva é um processo longo e desafiador, mas absolutamente necessário. A inclusão de meninas trans no ambiente escolar não se limita à adoção de políticas formais ou à implementação de medidas pontuais. Ela exige uma transformação profunda, que passa pela revisão das práticas pedagógicas, pela capacitação dos educadores, pela reestruturação da gestão escolar e pela articulação com políticas públicas que garantam o respeito à diversidade. Somente com a participação ativa de todos os atores envolvidos – educadores, gestores, estudantes, familiares e o poder público – será possível construir uma educação verdadeiramente transformadora, que promova a inclusão, a equidade e o respeito à pluralidade de identidades.

Em suma, a educação transformadora que almejamos vai além de uma abordagem normativa ou burocrática da inclusão. Ela implica na construção de um novo paradigma educacional, que reconheça a diversidade como um valor fundamental e que se comprometa com a formação de indivíduos críticos, conscientes e preparados para atuar na construção de uma sociedade mais justa e equitativa. A escola, como espaço de formação cidadã, deve ser um ambiente de acolhimento e respeito, onde todas as alunas – incluindo as meninas trans – possam se desenvolver plenamente, vivenciando suas identidades de forma segura, digna e com respeito (BENTO, 2011, p. 47).

3. ENTRE A LOUSA E O PRECONCEITO: TRAJETÓRIAS DE MENINAS TRANS NA ESCOLA ESTADUAL MARINA CINTRA, SÃO PAULO – SP

Figura 1 – Fachada da Escola Estadual de Ensino Fundamental Marina Cintra



Fonte: <https://noticias.r7.com>

A Escola Estadual de Ensino Fundamental Marina Cintra está localizada na região central da cidade de São Paulo, próxima à Avenida Paulista, um dos marcos urbanos mais emblemáticos da capital. Com uma estrutura que atende do 1º ao 9º ano do ensino fundamental, a unidade escolar é referência na rede pública pela diversidade de seus estudantes e pela intensa dinâmica urbana que a cerca. Sua localização estratégica a coloca em constante diálogo com os desafios e potencialidades do centro paulistano.

Com uma média de 1.500 estudantes matriculados e mais de 100 profissionais atuando entre docentes, gestores e funcionários de apoio, a Marina Cintra representa uma das maiores escolas da rede estadual. A equipe pedagógica busca construir um ambiente de aprendizado plural, inclusivo e acolhedor, apesar das complexidades típicas de uma escola de grande porte. O cotidiano escolar é marcado por uma convivência multicultural, reflexo do perfil diverso dos estudantes, oriundos de diferentes bairros da cidade.

A Escola Estadual Marina Cintra atende um público escolar marcado por uma expressiva diversidade sociocultural, racial e territorial. Embora situada em um dos bairros centrais da capital paulista, o perfil dos estudantes não reflete os estereótipos associados à elite

urbana. Pelo contrário: a escola se configura como um verdadeiro retrato das múltiplas desigualdades que atravessam a população periférica, migrante e racializada que ocupa os centros urbanos das grandes metrópoles.

Uma característica marcante do corpo discente da Marina Cintra é a forte presença de estudantes filhos de migrantes nordestinos, oriundos de estados como Bahia, Pernambuco, Piauí, Maranhão e Ceará. Essas famílias, em sua maioria, enfrentaram um processo de migração em busca de melhores condições de vida, mas se depararam com a precarização habitacional, o desemprego estrutural e a exclusão social. Muitos desses estudantes vivem hoje em ocupações urbanas na região do centro expandido da cidade – espaços marcados pela insegurança jurídica, falta de saneamento e disputas com o poder público.

Além desse público, a escola se tornou, nos últimos anos, um importante ponto de acolhimento de crianças e adolescentes imigrantes, principalmente oriundos de países do continente africano, como Angola, República Democrática do Congo, Guiné-Bissau e Moçambique. São estudantes que chegam ao Brasil em contextos de vulnerabilidade, fugindo de conflitos armados, instabilidades políticas ou situações de miséria extrema. Essas crianças e jovens enfrentam múltiplas barreiras: o idioma, o racismo, a xenofobia, a desigualdade econômica e, em muitos casos, a desinformação sobre seus direitos.

Essa composição plural e complexa do público escolar representa, por um lado, uma imensa riqueza cultural e linguística, mas, por outro, exige da escola estratégias pedagógicas e políticas de convivência específicas, capazes de enfrentar os desafios da diversidade e da desigualdade simultaneamente. No entanto, o que se observa, muitas vezes, é a permanência de práticas escolares estruturadas a partir de modelos homogêneos, normativos e excludentes, que não dialogam com a realidade concreta dos sujeitos que ali se formam.

É dentro desse contexto que se inscreve a vivência das meninas trans entrevistadas nesta pesquisa. Elas não apenas enfrentam os estigmas comuns à população trans em idade escolar – como a desconfiança sobre sua identidade de gênero, a recusa do uso do nome social e do acesso ao banheiro ou o preconceito de colegas e docentes –, mas também carregam em seus corpos outras marcas sociais que agravam a experiência da exclusão, como o pertencimento a famílias pobres, racializadas, migrantes ou imigrantes.

O preconceito de gênero, nesse cenário, não opera de forma isolada. Ele se articula com o racismo, com a xenofobia, com o classismo e com a LGBTfobia, formando um campo de opressão múltipla que impacta diretamente a permanência escolar e o bem-estar dessas alunas. As normas de gênero, fortemente naturalizadas e reforçadas por certos discursos religiosos,

culturais e familiares presentes nas comunidades migrantes – tanto nordestinas quanto africanas – contribuem para uma resistência generalizada à aceitação de identidades de gênero não cisnormativas.

Importa destacar que, embora não se possa generalizar ou estigmatizar esses grupos – afinal, muitos deles também são espaços de resistência, cuidado e acolhimento –, é necessário reconhecer que parte dessa população chega à escola trazendo consigo valores tradicionalmente conservadores em relação à sexualidade e ao gênero, muitas vezes associados a contextos religiosos ou culturais específicos. Isso se assoma a um ambiente escolar em que o preconceito contra pessoas trans, especialmente contra meninas trans, é reforçado tanto pelo discurso de colegas quanto pela omissão ou despreparo de profissionais da educação.

Esse cenário se agrava pela falta de políticas educacionais específicas que considerem a interseccionalidade como eixo central das práticas escolares. Não basta tratar a questão de gênero separadamente da questão racial, da migração ou da vulnerabilidade socioeconômica. Como afirma Patrícia Hill Collins (2019), os sistemas de opressão são interdependentes e precisam ser enfrentados de forma articulada. Uma aluna trans negra e filha de imigrantes africanos, por exemplo, vive uma experiência escolar que não pode ser explicada apenas pelo fator “gênero”. Ela enfrenta o racismo institucional, a barreira linguística, o preconceito religioso e a exclusão territorial – tudo isso atravessando seu processo de aprendizagem e pertencimento.

Nesse sentido, a escola pública, e particularmente a Escola Estadual Marina Cintra, torna-se um território emblemático onde se trava diariamente a disputa entre o projeto de uma educação libertadora, inclusiva e crítica, e a reprodução de uma cultura escolar ainda marcada pela normatividade, pelo silêncio sobre as diversidades e pela dificuldade em lidar com as identidades dissidentes.

Ao decorrer de sua história, a Escola Marina Cintra também ficou conhecida por ter entre seus ex-alunos figuras públicas de destaque, como o ex-governador João Doria e a atriz Regina Duarte. Esses nomes formam a longa trajetória da instituição, que já formou gerações de paulistanos e continua sendo um espaço importante de formação cidadã e intelectual para crianças e adolescentes.

Figura 2 – Fachada da Escola Marina Cintra, com destaque ao painel em azulejo com representação de padre catequizando indígenas



Fonte: Arquivo Pessoal

Ao longo da Rua da Consolação, no centro de São Paulo, é possível encontrar um painel em azulejo português na lateral da Escola Estadual Marina Cintra. A cena retrata um padre branco catequizando indígenas, em posição de submissão, representando uma narrativa colonial fortemente enraizada na memória urbana da cidade. Esse tipo de imagem, longe de ser um elemento neutro ou decorativo, carrega significados profundos sobre como a história do Brasil foi contada – e silenciada – nos espaços públicos.

A representação imagética dos indígenas com livros nas mãos diante da figura do padre reafirma o mito civilizatório construído a partir da colonização, segundo o qual os povos originários são vistos como seres “a serem salvos”, “educados” ou “domesticados” pelos europeus. Como aponta o historiador indígena Ailton Krenak (2019), tal narrativa perpetua uma lógica de inferiorização dos saberes e das culturas originários, “apagando toda a potência de cosmologias indígenas que resistiram por séculos, mesmo diante do extermínio” (KRENAK, 2019, p. 42). A presença desse painel em uma escola pública enseja um questionamento sobre a intencionalidade e os valores ainda transmitidos simbolicamente no cotidiano escolar.

Além disso, o uso do azulejo português como material remete à própria estética do poder colonial, frequentemente empregada em igrejas e instituições de ensino durante e após o período imperial. Conforme Silva (2020, p. 87), “a arquitetura e os símbolos coloniais continuam operando como dispositivos de memória seletiva, legitimando uma visão eurocêntrica do

passado e silenciando as violências históricas sofridas por indígenas e negros”. Nesse sentido, o muro da Escola Marina Cintra não é apenas um marco visual da cidade, mas também um dispositivo de pedagogia simbólica, que ensina – mesmo que de forma não verbal – quem é o “civilizador” e quem deve ser “civilizado”.

A permanência desse tipo de imagem nos espaços educativos urbanos precisa ser debatida, especialmente quando se trata de uma escola que atende uma população estudantil diversa, composta de crianças negras, indígenas, migrantes e trans. Como afirma Fonseca (2022, p. 115), “a decolonização da escola não se faz apenas nos currículos, mas também nos muros, nas imagens e nos símbolos que estruturam a subjetividade escolar”. Assim, pensar o painel de azulejos da Marina Cintra é refletir sobre o que (e quem) continua sendo invisibilizado nas narrativas educacionais do presente.

3.1. Das vivências dessas meninas

O presente capítulo tem como foco a análise das vivências escolares de oito meninas trans e travestis, com idades entre 13 e 16 anos, estudantes do 7º ao 9º ano dos anos finais do ensino fundamental, matriculadas na Escola Estadual Marina Cintra, localizada na cidade de São Paulo.

Tabela 2 – Participantes entrevistadas

Nome	Idade	Cor	Ano
1. Kaela	13 anos	Parda	7º ano
2. Liz	14 anos	Branca	8º ano
3. Daniela	15 anos	Branca	8º ano
4. Jack	15 anos	Preta	9º ano
5. Shadaw	14 anos	Parda	7º ano
6. Alma	16 anos	Branca	9º ano
7. Theodora	15 anos	Preta	9º ano
8. Izabel	14 anos	Amarela	8º ano

As estudantes, cujos nomes são Kaela, Liz, Daniela, Jack, Shadaw, Alma, Theodora e Izabel, compartilham entre si a experiência de viver sua identidade de gênero em um espaço marcado por cisheteronormativas. Entre elas, há meninas brancas, pretas, pardas e uma amarela, o que também evidencia como o racismo e a transfobia podem se articular de maneira interseccional, gerando desigualdades específicas. Enquanto a maioria se identifica como transexual, duas delas, Jack e Alma, assumem a identidade de travesti, termo que carrega uma importante potência política e histórica no contexto brasileiro, especialmente entre pessoas racializadas.

Sabemos que o termo transexual é frequentemente associado a uma identidade de gênero feminina vivenciada por pessoas designadas como do sexo masculino ao nascer, sua origem está ligada a uma concepção mais biomédica e patologizante. Durante muito tempo, “transexualidade” foi considerada uma condição clínica, o que ainda hoje influencia algumas narrativas, inclusive nas políticas públicas de saúde. Muitas pessoas que se identificam como transexuais reivindicam o reconhecimento de sua identidade de gênero, muitas vezes incluindo a retificação de documentos e, em alguns casos, o desejo por modificações corporais (como hormonioterapia e cirurgias), embora isso não deva ser entendido como obrigatório ou determinante para sua identidade.

Já o termo travesti tem uma trajetória profundamente enraizada na história social e política da América Latina, especialmente no Brasil. Diferentemente da ideia biomédica e, muitas vezes, assimilacionista de “transexualidade”, o termo “travesti” tem uma carga política de resistência. Travestis não se colocam, necessariamente, como “mulheres trans” dentro de um modelo binário de gênero. Muitas se identificam como travestis enquanto um terceiro lugar de existência, que desafia as categorias tradicionais de gênero e subverte as cisheteronormatividades. Além disso, ser travesti no Brasil está atravessado por experiências de exclusão social, racialização e marginalização – o que dá à identidade um caráter de luta e afirmação coletiva.

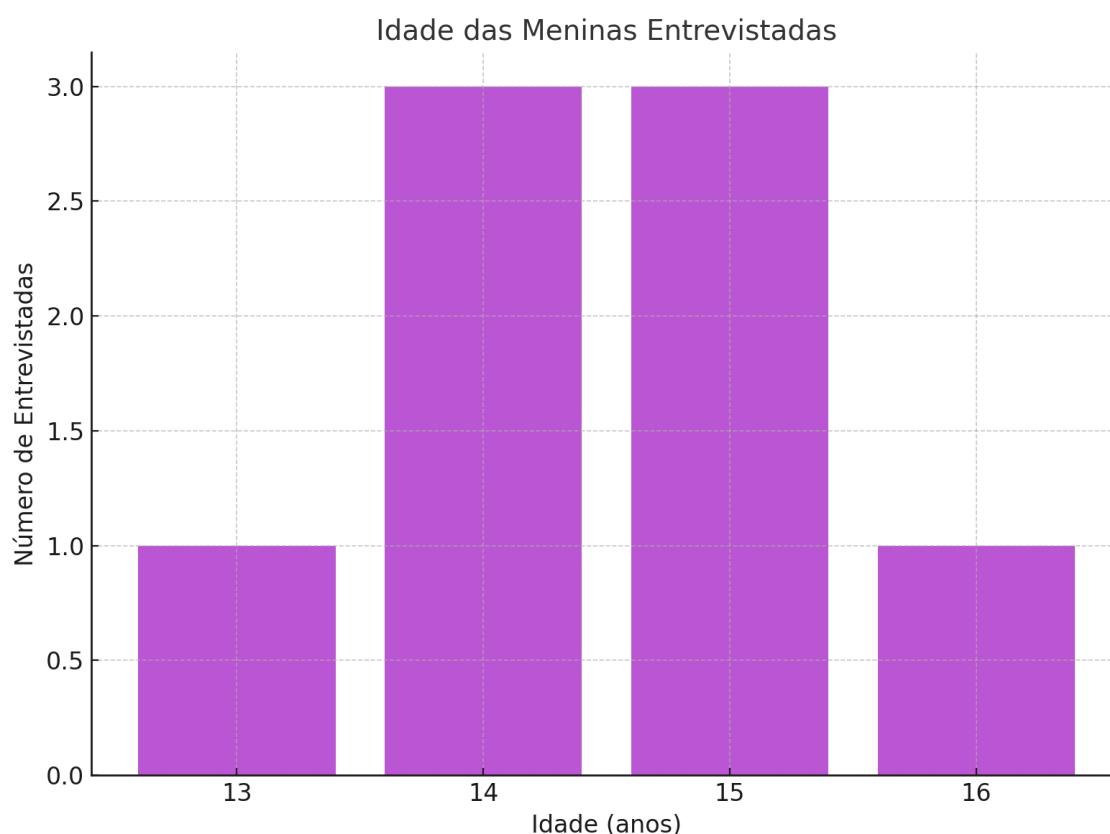
Como destaca a pesquisadora Jaqueline Gomes de Jesus (2012), “a identidade travesti no Brasil é mais do que uma definição de gênero; é um símbolo de resistência frente a séculos de exclusão e estigmatização”. Autoras como Berenice Bento e Larissa Pelúcio também apontam que a escolha por se identificar como travesti é muitas vezes uma recusa ao modelo normativo que exige “passabilidade” e adequação a padrões cisgêneros.

Nesse sentido, quando Jack e Alma se identificam como travestis, estão reivindicando mais do que um nome: estão se posicionando politicamente, afirmando uma existência que

desafia os limites impostos socialmente ao corpo, ao gênero e ao modo de ser. Esses nomes carregam as marcas da exclusão, mas também da potência de transformar espaços – como a escola – em territórios de disputa e construção de novas possibilidades de vida.

A seleção das participantes ocorreu por meio de conversas individuais previamente agendadas, nas quais foi apresentado o objetivo da pesquisa, os temas que seriam abordados e os critérios de participação. Nesse momento, as estudantes interessadas em compartilhar suas experiências realizaram a adesão de forma voluntária, mediante consentimento livre e esclarecido, com autorização dos responsáveis legais. A abordagem respeitou os princípios éticos da pesquisa com seres humanos, garantindo sigilo, escuta sensível e o direito à desistência a qualquer momento.

Gráfico 2 – Idades das entrevistadas



O gráfico representa a divisão das idades das estudantes, podemos observar que quase metade delas têm a mesma idade. Assim, compreender como meninas trans vivenciam o ambiente escolar permite não apenas visibilizar experiências historicamente marginalizadas, mas também problematizar as normas cisgêneras que estruturam a organização da escola, suas práticas pedagógicas e relações interpessoais.

As participantes deste estudo se identificam como meninas trans e fazem uso do nome social no ambiente escolar. Suas trajetórias são atravessadas por múltiplas experiências de afirmação e violência, de acolhimento e silenciamento, revelando a complexidade que marca a presença de identidades trans nos espaços educacionais. As entrevistas realizadas apontaram para questões recorrentes, como o desrespeito ao nome e ao pronome, dificuldades no acesso ao banheiro que corresponde à sua identidade de gênero, episódios de bullying por parte de colegas, além de posturas ambíguas ou omissas de alguns profissionais da educação.

Ao mesmo tempo, também foram identificadas estratégias de resistência, fortalecimento subjetivo e articulação coletiva entre essas alunas, que recorrem a redes de apoio dentro e fora da escola para enfrentar o preconceito e reafirmar sua existência. Em alguns casos, professores(as) e funcionários(as) demonstraram atitudes de acolhimento e respeito, o que contribuiu para a permanência e o bem-estar das estudantes no ambiente escolar.

A Escola Estadual Marina Cintra, embora localizada em uma região urbana central e com histórico de abertura à diversidade, ainda reproduz, como tantas outras instituições, estruturas normativas que dificultam o reconhecimento pleno da identidade de gênero de estudantes trans e travestis. A análise das vivências relatadas pelas alunas permite evidenciar como o espaço escolar, por vezes, opera como um lugar de controle, vigilância e exclusão, ao mesmo tempo que pode ser (re)significado como um espaço de luta, afeto e construção de pertencimento.

Ao trazer as vozes dessas meninas trans para o centro da análise, busca-se romper com a lógica da invisibilidade e afirmar a potência política da escuta. Seus relatos não são apenas testemunhos individuais, mas expressões de uma coletividade que resiste e reivindica o direito à educação com dignidade. Nesse sentido, se propõe uma leitura crítica das práticas escolares e aponta para a necessidade de políticas públicas e ações pedagógicas comprometidas com a equidade de gênero, o respeito à diversidade e o enfrentamento da transfobia institucional.

3.1.1. Violências

Uma das participantes, estudante do 8º ano, compartilhou a seguinte experiência *“Muitas vezes fui chamada de bixa, viado, até coisas piores. Eu tinha medo de me expor para não sofrer mais. Inclusive uma amiga foi motivo de piada. Após o episódio, vim chamando mais atenção como motivo de protesto.”*

O relato revela, em primeiro lugar, a presença da violência verbal como mecanismo de controle dos corpos e identidades que fogem à norma cisheterossexual. A designação insultuosa de termos como “bixa” e “viado” opera como marcação de uma diferença que não é acolhida, mas punida simbolicamente. Como aponta Judith Butler (2003), os insultos não apenas nomeiam, mas performam: produzem sujeitos dentro de um regime de inteligibilidade normativa, ao mesmo tempo que os excluem de um campo de pertencimento social. Assim, o insulto funciona como um dispositivo regulador de gênero, reiterando normas ao tentar punir aqueles(as) que as transgredem.

A experiência da aluna também expressa um processo de silenciamento, muito presente nos relatos das meninas trans entrevistadas. O medo de “se expor” é uma estratégia de sobrevivência em um espaço escolar que, segundo Guacira Louro (2000), ainda é profundamente marcado por dispositivos de vigilância e normatização dos corpos. Em sua estrutura disciplinar, a escola ensina desde cedo quais corpos podem ocupar quais espaços, quais expressões de gênero são consideradas legítimas e quais devem ser ocultadas ou corrigidas.

No entanto, o desfecho do relato indica um movimento de resistência: após presenciar o episódio de violência direcionado à amiga, a aluna decide se tornar mais visível, usando o próprio corpo e presença como forma de protesto. Essa escolha dialoga com o que Berenice Bento (2006) denomina de “corpo político da transexualidade”, no qual a existência trans se torna, por si só, uma denúncia das violências normativas e uma afirmação de outras possibilidades de ser e estar no mundo. A visibilidade, nesse caso, não é mera exposição, mas um ato político que confronta a lógica da marginalização.

A partir dessa fala, torna-se evidente que a vivência escolar das meninas trans não pode ser analisada apenas em termos de vitimização. Ainda que a violência esteja presente, há também agência, escolha, enfrentamento e construção de estratégias próprias de afirmação. A escola, portanto, é simultaneamente um espaço de opressão e de reinvenção de si, onde essas alunas reconfiguram as fronteiras do possível e do dizível.

Shadaw de 14 anos compartilhou que durante os anos iniciais do ensino fundamental passou por uma experiência muito ruim com colegas da época dizendo o seguinte: *“Fui excluída do grupinho de meninas no recreio. Diziam que eu era ‘um menino’. E ninguém fez nada, muito pelo contrário, alguns até riram de mim.”* A frase, aparentemente simples, carrega em si múltiplas camadas de sofrimento, exclusão e negligência institucional. Ela revela, com contundência, como a escola ainda é um espaço de tensão para estudantes trans, em especial

meninas trans, cuja presença confronta normas cisgêneras profundamente arraigadas na estrutura escolar. A violência expressa na fala não se limita ao plano físico: ela é simbólica, emocional e institucional – e tem como consequência direta o comprometimento do direito à educação.

Segundo Bento (2017), as violências de gênero que afetam pessoas trans no ambiente escolar não são desvios pontuais de conduta, mas parte de uma engrenagem estrutural que reforça normas sociais hegemônicas. Para além de uma identidade pessoal, o gênero é também um marcador social que define espaços, expectativas e permissões. Quando uma menina trans tenta acessar espaços femininos, como o grupo de colegas no recreio, ela desafia a ordem estabelecida – e por isso é punida, mesmo que de forma velada ou naturalizada.

Essa punição ocorre de diversas maneiras: exclusão do convívio social, ridicularização, e, o que é mais grave, o silêncio dos adultos responsáveis pela mediação do ambiente escolar. Conforme aponta Suely Rolnik (2021), o silêncio institucional frente à violência é uma forma de cumplicidade ativa. Ele comunica à vítima que seu sofrimento não importa, e aos agressores, que sua conduta é permitida. Dessa forma, a violência se perpetua como norma, e não como exceção.

A atuação ou omissão dos professores, nesse contexto, é central. Como denuncia Mott (2003), a formação docente no Brasil ainda carece de uma abordagem séria e consistente sobre diversidade sexual e de gênero. Muitos docentes, mesmo bem-intencionados, não têm ferramentas teóricas ou metodológicas para lidar com essas questões em sala de aula, o que contribui para a reprodução de preconceitos e a manutenção de um ambiente escolar hostil. O medo de “se posicionar”, aliado à falta de respaldo institucional, transforma o cotidiano em uma arena onde as identidades dissidentes são invisibilizadas.

Além disso, a exclusão social de meninas trans no espaço escolar tem impactos profundos em sua trajetória emocional e acadêmica. De acordo com o relatório **Pessoas Trans na Educação** (ABGLT, 2020), mais de 70% das estudantes trans afirmam já ter sofrido violência verbal ou simbólica dentro da escola, e cerca de 60% delas consideram interromper os estudos em função disso. O recreio, que deveria ser um espaço de socialização e segurança, transforma-se em um território de vigilância, julgamento e exclusão.

Outro ponto crucial é o modo como as escolas ainda compreendem gênero e sexualidade de forma patologizante ou despolitizada. Jaqueline Gomes de Jesus (2015) critica essa abordagem reducionista que considera a identidade trans como algo a ser “tolerado”, e não como uma expressão legítima da diversidade humana. Tolerar não é o mesmo que acolher. A

tolerância pode esconder desprezo e manter a estrutura de opressão intacta, enquanto o acolhimento exige transformação concreta: de práticas, de discursos, de políticas pedagógicas.

Nesse sentido, é necessário compreender que a escola não é um espaço neutro. Ela é produtora e reprodutora de valores sociais, de normas e exclusões. Como afirma Patrícia Hill Collins (2019), os sistemas de opressão – gênero, raça, classe – se entrelaçam de maneira interdependente, e suas expressões no ambiente escolar precisam ser enfrentadas de forma interseccional. A aluna trans negra e periférica, por exemplo, sofrerá diferentes camadas de exclusão que não podem ser ignoradas por uma análise simplista.

Frente a essa realidade, a solução não está apenas em políticas públicas que garantam o uso do nome social ou o acesso ao banheiro – ainda que essas sejam vitórias importantes. A transformação real exige um processo mais profundo de reconstrução da cultura escolar. Para isso, é fundamental a incorporação de uma pedagogia da escuta, como propõe bell hooks (2013), baseada no respeito, no diálogo e na valorização das vozes historicamente silenciadas.

É preciso romper com o ciclo da omissão, da naturalização da violência e da fragilidade da formação docente. A exclusão da menina trans do grupo de colegas não é apenas um problema relacional – é uma denúncia das falhas estruturais da escola em lidar com a diferença. A não intervenção do professor é também uma forma de violência. E o sofrimento da estudante, embora muitas vezes silencioso, tem nome, cor e urgência.

Portanto, reconhecer a legitimidade das identidades trans no espaço educacional não é um ato de concessão, mas uma obrigação ética e constitucional. O recreio – símbolo do lazer e da liberdade – jamais pode ser um campo de exclusão e dor. Para que isso mude, a escola precisa se olhar com honestidade, ouvir com sensibilidade e agir com compromisso transformador.

3.1.2. Invisibilidade

“Não se fala de pessoas trans na escola. Às vezes, parece que a gente nem existe.” A fala de Alma, que se identifica como uma menina travesti, revela uma das formas mais cruéis e persistentes de violência: a invisibilidade. Não se trata de xingamentos, empurrões ou ofensas explícitas – mas da ausência deliberada de reconhecimento, da recusa em nomear, da omissão sistemática de uma existência. Estar na escola e sentir-se inexistente é uma contradição que evidencia a falência de um sistema educacional que ainda não aprendeu a incluir.

A invisibilidade de pessoas trans no ambiente escolar não é apenas um lapso, um esquecimento inocente ou um “erro curricular”. Trata-se de um projeto social mais amplo que

opera, como diria Silvia Rivera Cusicanqui (2015), por meio do apagamento epistêmico: a negação dos saberes, corpos e histórias que desafiam a norma dominante. Quando meninas trans e travestis como Alma não se veem representadas nos livros, nas aulas, nos exemplos cotidianos ou nas conversas sobre cidadania e direitos, o que se comunica é uma mensagem clara – “você não faz parte”.

Como espaço de socialização e formação de subjetividades, a escola deveria ser o lugar onde a diversidade humana é celebrada e reconhecida. No entanto, ainda se mostra atravessada por práticas normativas que definem quem pode ser visto, ouvido e lembrado. Como alerta Grada Kilomba (2019), a violência do silêncio é uma das formas mais eficazes de dominação: quando não se fala sobre um grupo, esse grupo se torna descartável. A ausência de discursos sobre pessoas trans é, portanto, uma ferramenta de exclusão que atua de maneira sorrateira, mas profundamente impactante.

Essa ausência se manifesta de diversas formas: no currículo que não contempla a diversidade de gênero; nos professores que evitam o tema por despreparo ou medo; nos livros didáticos que mantêm a cisgeneridade como única possibilidade; nas campanhas escolares que falam de “respeito às diferenças” sem nomeá-las. O não-dito é tão poderoso quanto o dito. E o que não é nomeado, não é reconhecido. Para uma menina trans, isso pode significar viver anos de escolarização sem jamais se sentir pertencente.

O impacto dessa invisibilidade é emocional, social e pedagógico. Conforme destaca Maria Luiza Heilborn (1997), a adolescência é um período de intensa busca por identidade, reconhecimento e pertencimento. Quando a escola se nega a reconhecer a existência de corpos dissidentes, ela frustra essa busca e contribui para a produção de subjetividades marcadas por insegurança, medo e solidão. A ausência de representação também se traduz em baixa autoestima, evasão escolar e desinteresse pela aprendizagem – consequências diretas de um ambiente que não espelha quem o habita.

Mas a invisibilidade não é total, nem definitiva. A fala de Alma também é um gesto de denúncia e resistência. Ao nomear o apagamento, ela rompe com o silêncio e reivindica presença. É, como diria Audre Lorde (2017), transformar o silêncio em linguagem e ação. Nesse sentido, ouvir relatos como o de Alma não é apenas um exercício de empatia – é um imperativo ético e político. É preciso abrir espaço para que essas vozes sejam ouvidas, valorizadas e integradas às práticas pedagógicas cotidianas.

Construir uma escola verdadeiramente inclusiva exige mais do que tolerar identidades trans – é preciso torná-las visíveis, reconhecidas e centrais na experiência escolar. Isso passa

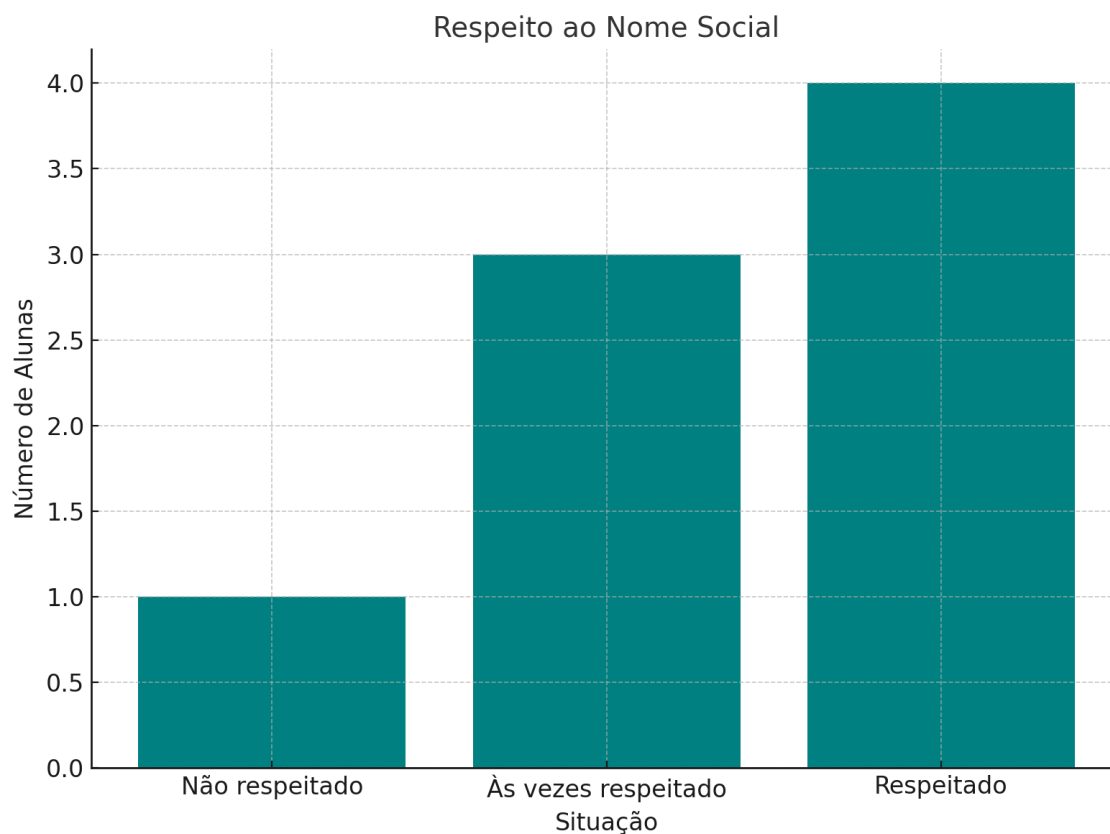
por uma revisão profunda dos conteúdos curriculares, da formação docente e da cultura institucional. A presença de pessoas trans deve ser discutida não apenas em eventos pontuais ou datas simbólicas, mas incorporada de forma transversal e cotidiana à vida escolar.

Enquanto isso não acontecer, meninas como Alma continuarão a atravessar os corredores da escola com a dolorosa sensação de não existir. E uma escola que silencia suas estudantes é uma escola que fracassa em seu papel mais fundamental: o de formar cidadãos conscientes, críticos e respeitosos da diversidade.

Liz, 14 anos, estudante do 8º ano, compartilhou um dos aspectos mais sensíveis e recorrentes entre as meninas entrevistadas: o desrespeito ao nome social. Ela relatou: *“Quando meu nome social não é respeitado, fico com raiva e decepcionada, até mesmo triste e com vontade de chorar.”*. A fala sintetiza não apenas a dimensão simbólica, mas sobretudo a emocional, do reconhecimento da identidade de gênero no cotidiano escolar.

Durante as entrevistas, uma das questões abordadas foi se o uso do nome social era respeitado no cotidiano escolar. Essa pergunta visava compreender o grau de efetividade das normativas que garantem esse direito na rede estadual, como a Resolução SE nº 45/2014, que estabelece seu uso em todos os registros internos das escolas de São Paulo.

Gráfico 3 – Respeito ao nome social das entrevistadas



As respostas evidenciam uma realidade heterogênea:

- 1 aluna afirmou que não tem seu nome social respeitado;
- 3 alunas relataram que o respeito ocorre somente às vezes;
- 4 alunas disseram que sim, são respeitadas no uso do nome social.

Embora a maioria das participantes (4 de 8) reconheça o cumprimento do direito ao nome social em seu ambiente escolar, os demais relatos revelam fragilidades importantes na aplicação prática dessa política. O caso da estudante que declara não ser respeitada e os outros três casos em que o reconhecimento é inconstante sugerem a existência de lacunas na sensibilização e na formação dos profissionais da escola, bem como a possível negligência institucional em assegurar que a norma seja cumprida com rigor e consistência.

Esses dados também demonstram que, embora a existência de uma normativa estadual represente um avanço legal, sua efetivação ainda depende da mediação humana, da postura dos educadores e gestores e da cultura institucional da escola. O respeito ao nome social, mais do que uma obrigação administrativa, é um indicador de pertencimento, reconhecimento e acolhimento da identidade de gênero dessas alunas no espaço escolar.

O fato de metade das participantes não se sentirem plenamente reconhecidas pelo nome que as representa acende um alerta para a necessidade de ações mais sistemáticas, como formações obrigatórias sobre identidade de gênero, protocolos claros de acolhimento e monitoramento contínuo das práticas escolares. Garantir o uso do nome social não é apenas cumprir uma norma: é afirmar a dignidade, a cidadania e o direito à permanência dessas alunas no espaço educacional com segurança e respeito.

Para além de uma designação funcional, o nome é um marcador de identidade e subjetividade. Quando o nome social de uma pessoa trans é ignorado, há uma negação da sua existência tal como ela se reconhece e se apresenta ao mundo. Judith Butler (2003, p. 181), ao discutir a constituição do sujeito na linguagem, afirma que “ser chamado por um nome é uma condição para a existência social”. Nesse sentido, o não reconhecimento do nome social representa uma forma de apagamento, uma violência simbólica que atua diretamente sobre o sentimento de pertencimento da aluna no ambiente escolar.

Berenice Bento (2006) também destaca que os corpos trans desafiam os regimes de verdade que organizam os discursos sobre sexo e gênero. Nesse contexto, o nome social não é apenas uma adaptação linguística ou administrativa, mas um direito fundamental que sinaliza o reconhecimento do sujeito em sua integralidade. Quando a escola insiste em utilizar o nome

civil – frequentemente associado ao sexo designado no nascimento –, ela reforça a cisnormatividade e produz sofrimento psíquico e emocional, como evidenciado nas palavras de Liz.

Guacira Louro (2008) complementa essa discussão ao lembrar que a escola é um espaço em que os discursos sobre gênero e sexualidade são constantemente atualizados, mesmo quando não declarados. A negativa em usar o nome social evidencia que a escola ainda se apega a lógicas normativas que hierarquizam corpos, identidades e formas de existir. Para Liz, o sentimento de tristeza, raiva e frustração revela que o descaso institucional com sua identidade produz efeitos que extrapolam o campo pedagógico e atingem diretamente sua saúde emocional e sua permanência escolar.

O reconhecimento do nome social não é um favor: é um direito respaldado por normativas educacionais (como a Resolução SE nº 45/2014 no estado de São Paulo) e um gesto fundamental de respeito à dignidade humana. Portanto, ouvir Liz é compreender que a inclusão de pessoas trans na escola passa, necessariamente, pelo reconhecimento pleno de sua identidade – nome, pronome, expressão de gênero e escuta ativa. O respeito ao nome social é uma forma mínima, porém essencial, de garantir que essas estudantes não sejam apenas toleradas, mas de fato acolhidas.

Theodora, 15 anos, também aluna do 9º ano, relatou sentir-se segura “*durante todo o tempo, exceto nos intervalos, onde eu fico mais isolada*”. Sua fala evidencia um contraste importante entre a presença de mecanismos institucionais de proteção e o sentimento subjetivo de pertencimento no cotidiano escolar. Ainda que a escola ofereça algum nível de segurança formal – como o uso do nome social e a garantia de permanência na sala de aula –, momentos de menor vigilância, como os intervalos, revelam vulnerabilidades profundas na vivência dessas estudantes.

O intervalo escolar, frequentemente percebido como um tempo livre, é também um espaço de construção e manutenção das normas sociais, onde os códigos de gênero são rigidamente reforçados entre os pares. Guacira Louro (1997) afirma que, mesmo em seus momentos informais, a escola atua como produtora de discursos e práticas normativas. Assim, o isolamento de Theodora não é apenas uma escolha individual, mas também uma forma de autodefesa diante de possíveis olhares, comentários ou violências veladas.

A insegurança sentida nesses momentos de circulação livre remete à noção de performatividade de gênero discutida por Judith Butler (1990). Para a autora, o gênero é continuamente produzido e reiterado nas interações sociais. No caso de Theodora, o intervalo

representa um momento de exposição em que sua identidade trans pode ser questionada ou vigiada, não necessariamente por agentes institucionais, mas pelos próprios colegas. O sentimento de isolamento, portanto, é resultado de uma performatividade social que regula quem pode ou não ocupar certos espaços com liberdade e segurança.

Berenice Bento (2006) nos lembra que o corpo trans, ao circular em espaços públicos, enfrenta uma constante vigilância dos “policiamentos do gênero”. Mesmo quando garante direitos formais, a escola ainda pode ser um lugar hostil se não enfrenta ativamente as práticas cotidianas de exclusão simbólica. No caso de Theodora, a experiência de se sentir segura apenas em determinados contextos e não em outros revela como a inclusão institucional precisa ser acompanhada de mudanças culturais e relacionais mais profundas.

Assim, o relato de Theodora evidencia a importância de pensar a inclusão de estudantes trans não apenas como um conjunto de normas administrativas, mas como uma prática cotidiana, afetiva e coletiva. Criar espaços seguros passa por transformar as interações, ampliar o diálogo com estudantes cisgêneros e implementar ações pedagógicas que combatam não apenas a transfobia explícita, mas também os silêncios e as exclusões sutis que persistem nos corredores, nos pátios e nos intervalos escolares.

3.1.3. Corpo, espaço e normas

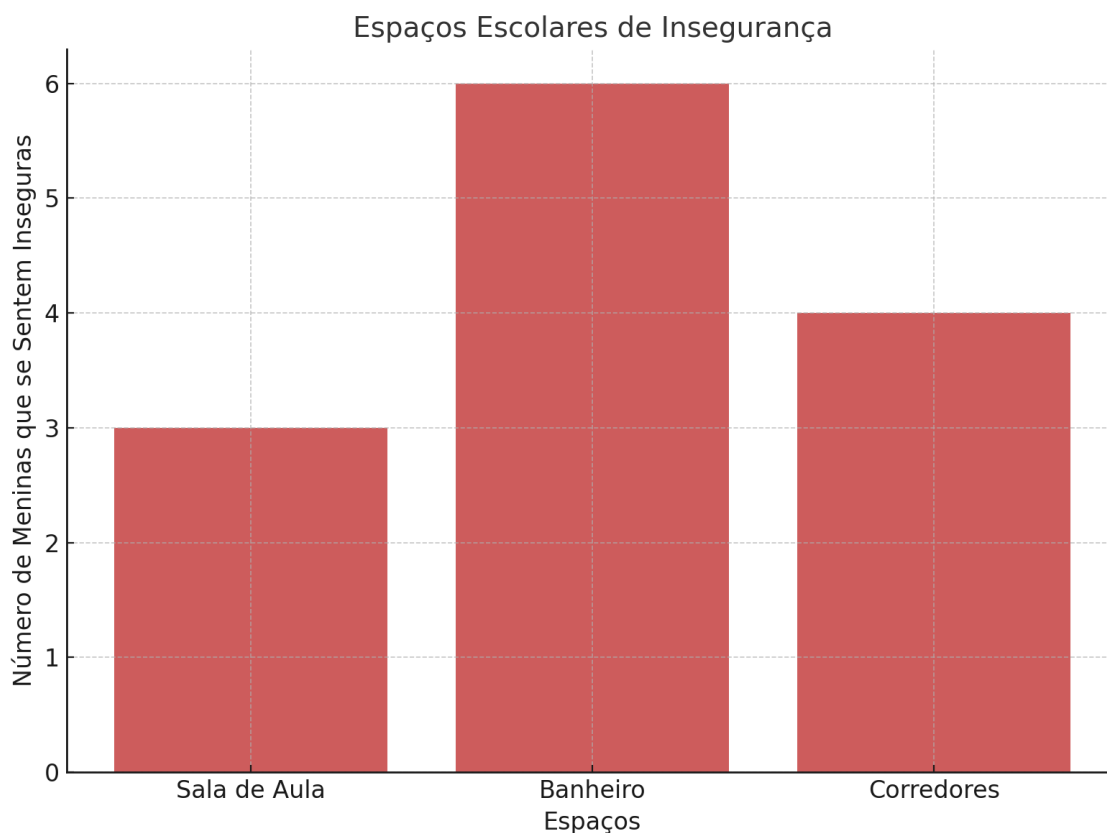
Kaela, 7º ano, e Izabel, 8º ano, compartilharam uma questão recorrente entre as alunas trans entrevistadas: o uso dos banheiros escolares. Elas relataram: “*Não nos sentimos confortáveis nos banheiros, nem masculino nem feminino. Quase nunca vamos ao banheiro, só às vezes quando os alunos já saíram da escola.*”. Essa fala expõe um tipo de violência que, embora muitas vezes invisibilizada, compromete profundamente a permanência, o bem-estar e a saúde física e emocional dessas estudantes.

O banheiro, espaço supostamente neutro e funcional, torna-se, para pessoas trans, um lugar de exposição, constrangimento e potencial violência. Como afirma Judith Butler (2004), os corpos que não se enquadram nas normas de gênero estabelecidas desestabilizam a inteligibilidade social e, por isso, são tratados como ameaça à ordem normativa. Ao não se sentirem confortáveis nem no banheiro masculino nem no feminino, Kaela e Izabel expressam um deslocamento forçado, resultado de uma estrutura escolar que ainda opera segundo uma lógica binária, excludente e cisnormativa.

O fato de evitarem ir ao banheiro e só o fazerem quando não há mais estudantes no prédio revela não apenas medo de sofrer represálias, mas também a construção de estratégias silenciosas de sobrevivência. Berenice Bento (2006) destaca que os corpos trans são submetidos constantemente a uma “pedagogia da violência”, que ensina desde cedo a evitar determinados espaços e comportamentos para minimizar o risco de serem agredidos ou humilhados. Essa autonegação do próprio corpo, inclusive de suas necessidades fisiológicas, é um dos efeitos mais cruéis da exclusão.

Para Guacira Louro (2008), a escola continua sendo um território de produção e reprodução de normas sexuais e de gênero, onde tudo aquilo que foge à norma tende a ser marginalizado ou “tolerado” apenas sob certas condições. A ausência de alternativas – como banheiros neutros, por exemplo – demonstra que a escola ainda pensa em seus espaços a partir de um modelo universal cisgênero, negligenciando a pluralidade de identidades de seus estudantes.

Gráfico 4 – Espaços escolares em que as entrevistadas se sentem inseguras



O gráfico acima apresenta os dados coletados a partir de entrevistas. Entre os espaços mais citados, o banheiro escolar se destacou como o ambiente de maior sensação de

insegurança, sendo mencionado por 6 das 8 alunas entrevistadas. Esse dado reforça um dos principais pontos de vulnerabilidade vivenciados por estudantes trans nas escolas, onde o uso de banheiros ainda é um tema cercado de tabus, constrangimentos e, muitas vezes, ausência de regulamentação clara que assegure o direito ao uso conforme a identidade de gênero.

Além disso, os corredores da escola foram citados por 4 alunas, e as salas de aula apareceram em 3 relatos. A presença desses espaços entre os mais mencionados revela que a sensação de insegurança não se restringe a locais mais privados, como os banheiros, mas também se estende a áreas de circulação e convivência coletiva, indicando possíveis episódios de exposição ao olhar, ao julgamento ou à violência simbólica por parte de colegas ou até mesmo de profissionais da escola.

O relato de Kaela e Izabel aponta para a necessidade urgente de políticas escolares inclusivas que considerem não apenas o direito ao nome social ou ao uso de uniforme, mas também o acesso digno aos espaços físicos da escola. A impossibilidade de usar o banheiro sem medo é um sintoma claro de que a escola, apesar de avanços formais, ainda falha em garantir uma educação verdadeiramente inclusiva. Garantir o acesso seguro a esse espaço é mais do que uma questão de infraestrutura: é uma questão de dignidade humana.

A instituição é marcada por um ambiente de diversidade significativa, tanto no corpo discente quanto entre os profissionais da educação.

Atualmente, mais de 15 estudantes trans estão matriculados na escola, número que se destaca em relação à média estadual e aponta para um importante movimento de visibilidade e afirmação de identidade de gênero no espaço escolar. Além disso, o corpo docente é composto de profissionais diversos, incluindo professores gays, lésbicas e uma professora trans, o que sinaliza um avanço no sentido da representatividade e da construção de uma escola mais plural.

“Eu quase nunca como o lanche. Me sinto desconfortável quando tem muita gente.” A fala de Jack pode parecer discreta à primeira vista, mas carrega um profundo sintoma de um processo contínuo de exclusão: a recusa de se alimentar como resposta à insegurança e à vigilância constante sobre o próprio corpo. Nos momentos de aglomeração, como o intervalo e o lanche escolar, o que para muitos estudantes é sinônimo de pausa, convivência e prazer, para ela se torna um campo de tensão e vulnerabilidade.

Essa atitude de afastamento, de “sumir” nos momentos coletivos, não é um comportamento isolado. É uma forma de proteção psíquica adotada por muitas meninas trans para evitar a exposição, os olhares julgadores, os comentários maldosos ou a simples sensação de não pertencimento. Segundo Erving Goffman (1963), pessoas que vivem com um “estigma

social” – como ocorre com identidades de gênero dissidentes – desenvolvem estratégias de gerenciamento de impressão, muitas vezes evitando situações em que seu corpo ou sua identidade estejam em evidência. No caso de Jack, evitar o lanche é evitar também ser percebida, interpretada ou ridicularizada.

Mas esse gesto de recuo tem consequências. A primeira delas é material: deixar de se alimentar durante a jornada escolar impacta diretamente a saúde física e cognitiva. Para estudantes de baixa renda, como é o caso de grande parte do público da Escola Estadual Marina Cintra, o lanche da escola muitas vezes é a principal ou única refeição no turno. A renúncia a esse direito – ainda que voluntária – se dá não por escolha livre, mas por medo, desconforto ou sensação de ameaça.

Mais grave, porém, é o impacto simbólico e emocional. O afastamento dos momentos de sociabilidade intensifica a solidão escolar, que, segundo Berenice Bento (2022), é um dos sentimentos mais comuns entre estudantes trans. Essa solidão não é apenas física; ela é relacional. Ela traduz o que Jack expressa nas entrelinhas: não se sentir segura entre os colegas, não se reconhecer nos olhares dos outros, não ter espaço para existir de forma legítima em um ambiente coletivo.

Além disso, o intervalo escolar é, para a maioria dos estudantes, um dos poucos momentos de liberdade dentro da rotina rígida da escola. Ser privada dessa experiência – ou privar-se voluntariamente em nome da autopreservação – compromete não só o bem-estar emocional, mas também o sentimento de pertencimento ao grupo, à escola, à infância. Como ressalta Débora Diniz (2019), a experiência de existir em constante alerta, sem um lugar seguro onde se possa descansar do olhar alheio, mina a saúde mental e reforça o ciclo da evasão, do baixo rendimento e da depressão silenciosa.

Ao ignorar ou naturalizar esse tipo de exclusão sutil, a escola contribui para a cronificação do sofrimento psíquico dessas meninas. São dores que não aparecem nos boletins, que não se expressam em palavras diretas, mas que se manifestam em gestos como evitar o pátio, esconder-se no banheiro, faltar às aulas ou, como no caso de Jack, não comer. São corpos que silenciam e se silenciam como forma de resistir.

Reconhecer essas violências sutis – e muitas vezes invisibilizadas – é tarefa urgente de uma educação comprometida com os direitos humanos e com a saúde integral de seus estudantes. Mais do que oferecer o lanche, é preciso garantir o direito de comê-lo com segurança, afeto e dignidade. Isso implica repensar os espaços escolares, combater práticas de

bullying e transfobia, formar docentes para escutar e acolher essas subjetividades e criar espaços afetivos onde meninas trans possam existir sem precisar se esconder.

Durante a realização das entrevistas com as alunas trans, foi possível presenciar diretamente algumas situações de transfobia praticadas por colegas da mesma unidade escolar. Esses episódios, ainda que muitas vezes mascarados por discursos de “brincadeira” ou “opinião”, se manifestaram por meio de risos debochados, olhares invasivos, comentários desrespeitosos e, em alguns casos, interpelações diretas que negavam a identidade de gênero das entrevistadas. Embora naturalizados por parte do grupo de estudantes, esses comportamentos configuram formas evidentes de violência simbólica e reforçam o ambiente de exclusão e deslegitimação vivido por alunas trans no cotidiano escolar.

Tais episódios foram comunicados à gestão escolar, que prontamente se dispôs a intermediar as situações e promover diálogo com as partes envolvidas. Em alguns casos, foram feitas conversas individuais ou coletivas com os estudantes agressores, bem como orientações gerais sobre respeito e convivência. No entanto, observou-se que as medidas adotadas permaneceram no campo da mediação e da conscientização, sem que houvesse a aplicação de sanções pedagógicas mais contundentes.

Essa limitação na responsabilização dos agressores pode ser atribuída a dois fatores principais: o primeiro diz respeito à idade dos estudantes envolvidos, todos menores de 18 anos, o que leva a escola a adotar um posicionamento mais educativo do que punitivo – algo coerente com os princípios do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), mas que, na prática, muitas vezes resulta em impunidade ou na banalização da violência sofrida pelas vítimas. O segundo fator está relacionado à ausência de normativas internas claras e específicas sobre casos de transfobia, o que deixa a gestão escolar sem instrumentos objetivos para enquadrar a conduta e estabelecer consequências concretas.

A falta de uma regulação formalizada no regimento escolar, por exemplo, dificulta a aplicação de medidas que transcendam o aconselhamento verbal ou o encaminhamento à orientação. Ainda que a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo tenha normativas que reconhecem o nome social e recomendem o combate à discriminação por identidade de gênero, essas diretrizes muitas vezes não se traduzem em ações sistemáticas nem em protocolos claros de enfrentamento à transfobia.

Nesse contexto, as ações da gestão escolar, embora bem-intencionadas e necessárias, se mostraram insuficientes para prevenir novas ocorrências ou garantir uma sensação concreta de justiça às alunas afetadas. A ausência de sanções mais efetivas também pode reforçar nos

agressores a ideia de que tais comportamentos são toleráveis ou socialmente aceitos dentro do ambiente escolar.

Torna-se evidente, portanto, a necessidade de se avançar na elaboração e implementação de protocolos institucionais específicos para casos de LGBTfobia, com base em princípios educativos, mas também com firmeza ética na proteção da dignidade das estudantes trans. Isso inclui, além da formação continuada de toda a equipe escolar, a previsão de medidas pedagógicas reparadoras, acompanhamento psicológico e comunicação transparente com as famílias envolvidas.

O enfrentamento da transfobia no ambiente escolar não pode depender apenas da boa vontade da gestão ou de ações pontuais. Ele exige compromisso institucional, normatização clara e políticas públicas que reconheçam a urgência da proteção integral à diversidade de gênero. Como demonstrado nas entrevistas e nos episódios observados, o silêncio, a omissão ou a suavização da violência só contribuem para o agravamento da exclusão vivida pelas alunas trans e para a perpetuação de práticas discriminatórias que comprometem seu direito pleno à educação.

Entretanto, os dados colhidos nas entrevistas com oito alunas trans revelam que a presença da diversidade nem sempre se traduz em garantia de segurança e reconhecimento pleno no cotidiano escolar. Como visto, o banheiro continua sendo o espaço mais associado à sensação de insegurança, citado por 6 das 8 entrevistadas. Além disso, as percepções quanto ao respeito ao nome social variam: apenas quatro alunas afirmaram ser respeitadas de forma consistente, enquanto as demais relataram experiências de desrespeito ou reconhecimento parcial.

Esses contrastes indicam que, embora a Marina Cintra tenha construído um ambiente com maior visibilidade LGBTQIAPN+, a inclusão de fato – aquela que garante pertencimento, dignidade e bem-estar – ainda encontra barreiras cotidianas. A existência de profissionais LGBTQIAPN+ e de estudantes trans não elimina automaticamente as práticas excludentes; pelo contrário, ela exige um compromisso institucional com a formação continuada, com a escuta ativa e com a transformação das relações pedagógicas e interpessoais.

Portanto, o cenário da Marina Cintra representa tanto um espaço de avanços simbólicos e de resistência, quanto um campo de disputa e aperfeiçoamento de políticas de inclusão. É essencial que a diversidade existente se converta em uma pedagogia do respeito, na qual a presença de alunas trans não seja apenas tolerada, mas valorizada e protegida como parte do direito à educação.

3.1.4. Fugir para sobreviver

A evasão escolar de meninas trans no Brasil é um fenômeno multifacetado que reflete a combinação de fatores estruturais, institucionais e subjetivos que atravessam suas vivências. Segundo a Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA), 82% das pessoas trans abandonam a escola ainda na educação básica, principalmente durante os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio (BENEVIDES, 2022). Esse dado alarmante evidencia a urgência de políticas públicas voltadas à permanência escolar dessa população.

Entre os principais fatores que contribuem para a evasão, destaca-se a transfobia institucionalizada no ambiente escolar. Isso inclui desde o não reconhecimento do nome social por parte de professores(as) e gestores(as), até agressões verbais e físicas por colegas e, em alguns casos, por profissionais da educação. Muitas meninas trans relatam que a escola, em vez de ser um espaço seguro de aprendizagem, torna-se um ambiente hostil e violento, onde sua existência é constantemente questionada ou invisibilizada (JESUS, 2020).

Esses episódios frequentes de violência geram traumas emocionais, ansiedade e depressão, dificultando a concentração nos estudos e provocando um sentimento de não pertencimento. De acordo com pesquisa da ONG Ação Educativa (2019), mais de 70% de estudantes trans já sofreram violência verbal no ambiente escolar e 34% relataram episódios de agressão física. Além disso, a Unesco (2004) já indicava que a escola brasileira reproduz práticas discriminatórias em relação às identidades de gênero dissidentes, o que afeta diretamente o processo de ensino-aprendizagem dessas estudantes.

Outro aspecto relevante é o abandono familiar e a conseqüente vulnerabilidade social. Muitas meninas trans são expulsas de casa ao revelarem sua identidade de gênero, ficando em situação de rua ou tendo que recorrer ao trabalho informal – em especial à prostituição – como forma de sobrevivência (PELÚCIO, 2014; LOPES, 2021). Esse cenário impacta diretamente na capacidade de seguir os estudos, pois impõe uma lógica de sobrevivência que supera a possibilidade de planejar uma trajetória educacional a longo prazo.

Além disso, o currículo escolar excludente, que não contempla debates sobre identidade de gênero, sexualidade e diversidade, contribui para a sensação de invisibilidade e reforça a marginalização. A ausência de representatividade trans no corpo docente e nos materiais pedagógicos também atua como um fator simbólico de exclusão, fazendo com que essas estudantes não se sintam vistas nem acolhidas.

Os efeitos desses processos são profundos. A evasão escolar limita as oportunidades profissionais, relega meninas trans à informalidade e à marginalização e contribui para que apenas 0,02% da população trans brasileira acesse o ensino superior (IBGE, 2021; ANTRA, 2022). A escola, que deveria ser um espaço de emancipação, acaba por reforçar desigualdades históricas e impedir o direito fundamental à educação.

Portanto, a permanência escolar de meninas trans exige mais do que o combate à violência: demanda uma transformação institucional profunda, com formação continuada de educadores(as), políticas de inclusão de nome social e identidade de gênero, acolhimento psicossocial e a construção de uma cultura escolar baseada no respeito às diferenças. Somente assim será possível garantir o direito à educação em sua plenitude para todas as identidades.

Ao ouvir as experiências das meninas trans entrevistadas, torna-se evidente que o desejo de desistir da escola não é um fenômeno isolado ou pontual, mas sim uma resposta emocional, social e política à estrutura de exclusão que permeia o cotidiano escolar. As falas revelam que, para essas alunas, o ambiente escolar se torna frequentemente um território de dor, e não de aprendizagem.

“Tem dia que eu nem quero levantar da cama. Só de pensar em ir pra escola, meu coração aperta. Eu sei que vão rir, vão cochichar. Às vezes, eu só queria sumir.” — Kaela.

Kaela revela um sofrimento silencioso, diário, marcado por episódios de zombaria e humilhação. O ambiente que deveria promover o desenvolvimento e a autonomia pessoal se converte em um espaço de constante exposição à violência simbólica. Esse cenário impacta não só o rendimento acadêmico, mas também a saúde mental e emocional.

“Na hora da chamada, ele [um dos professores] sempre fala meu nome morto. Eu falo que me chamo Liz, mas ele diz que tem que seguir o diário da turma.” — Liz.

A fala de Liz expressa a transfobia institucional camuflada sob argumentos burocráticos. O não reconhecimento do nome social representa uma forma de negação da identidade, o que reforça a ideia de que essas estudantes não pertencem ao espaço escolar. A repetição dessa violência simbólica opera como um fator direto de expulsão simbólica.

“Já pensei várias vezes em largar tudo. Às vezes, acho que seria melhor ir trabalhar logo, ou sair de casa. Escola não é pra gente como eu.” — Jack.

O sentimento de exclusão internalizado, como no caso de Jack, mostra como o sistema educacional não apenas falha em acolher, mas reproduz desigualdades que comprometem o sentimento de pertencimento e o direito de aprender. A ideia de que “escola não é para gente

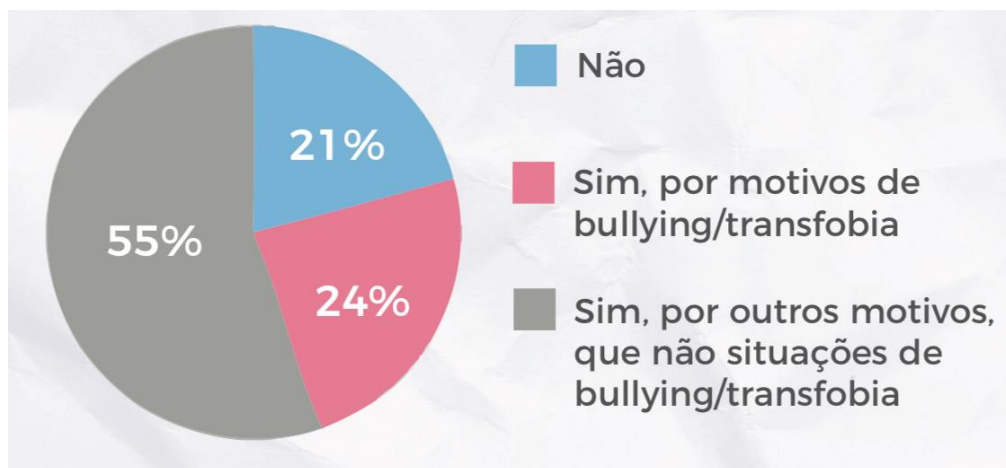
como eu” é resultado direto de uma pedagogia excludente, que não reconhece as subjetividades dissidentes.

Esses depoimentos escancaram que o desejo de deixar a escola não é expressão de fraqueza ou desinteresse, mas uma estratégia de autopreservação diante da violência cotidiana. Como aponta Pelúcio (2014), o abandono escolar de meninas trans é menos um ato de escolha e mais um reflexo da exclusão sistemática, da negação de direitos e da ausência de políticas de proteção e cuidado.

Este tópico, que nomeamos como “Fugir para sobreviver”, traduz a realidade de estudantes que são forçadas a abdicar de seu direito à educação para garantir sua integridade emocional, física e psicológica. A evasão, nesse sentido, é um grito de socorro que a escola insiste em não escutar.

Um dos dados mais alarmantes nesse cenário foi revelado pela obra **Vivências reais de crianças e adolescentes transgêneres dentro do sistema educacional brasileiro** (NUNES, 2023), que aponta que 55% dos estudantes trans entrevistados já precisaram mudar de escola por causa da transfobia e do bullying sofridos. O dado, exposto de forma gráfica na obra, não apenas escancara a dimensão do problema, como também revela que o deslocamento escolar é uma resposta emergencial, muitas vezes imposta pelas famílias como tentativa de proteção.

Gráfico 5 – Você já saiu escola? Por quais motivos?



Fonte: NUNES, 2023, p. 67.

Essa mobilidade forçada impacta negativamente a trajetória escolar dessas crianças e adolescentes, afetando desde a continuidade do conteúdo pedagógico até os vínculos afetivos que poderiam ser estabelecidos no processo de aprendizagem. Além disso, carrega o peso emocional de sentir-se, mais uma vez, deslocado, fora de lugar, indesejado.

Portanto, reconhecer esse dado de 55% como reflexo de uma estrutura excludente é dar nome ao que tantas vezes se tenta encobrir: não são as meninas e meninos trans que “não se adaptam” à escola, mas sim a escola que se recusa a se transformar para acolher todas as identidades.

A partir das vivências relatadas pelas meninas trans entrevistadas, é possível afirmar que a evasão escolar não se dá por desinteresse ou incapacidade, mas como resposta direta às múltiplas violências estruturais enfrentadas cotidianamente dentro das escolas. A categoria analítica “Fugir para sobreviver” foi construída neste trabalho como forma de compreender o abandono escolar dessas estudantes não como uma decisão autônoma, mas como um mecanismo de autopreservação diante de um sistema educacional que falha em garantir o mínimo: respeito, segurança e dignidade.

No entanto, mesmo atravessadas por experiências de exclusão, as falas das meninas revelam desejos de pertencimento, expectativas de acolhimento e sonhos de continuidade nos estudos. Elas não querem fugir – querem permanecer. E, para isso, pedem pouco: respeito, visibilidade e o direito de existir no espaço escolar.

“Querida entrar na escola e não sentir medo. Medo de ir ao banheiro, de passar no corredor, de estar na sala. Só isso: não sentir medo.” — Daniela.

“Eu sonho em terminar a escola, fazer faculdade e ser fisioterapeuta. Mas pra isso, preciso que alguém me veja como eu sou.” — Alma.

Essas vozes – tantas vezes silenciadas – apontam para um caminho possível: a transformação da escola em um espaço de direitos humanos, diversidade e escuta sensível. O desafio não está nas meninas trans, mas no sistema que insiste em ignorar suas existências.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) determina como competência geral da educação básica o desenvolvimento de atitudes de respeito às diferenças e à promoção da equidade. Já o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990) assegura a todas as crianças e adolescentes o direito à educação “visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”.

Além disso, a Resolução nº 1/2018 do Conselho Nacional de Educação, que trata do nome social e da identidade de gênero no âmbito escolar, determina que instituições de ensino devem garantir o uso do nome social em todos os registros escolares, bem como o respeito à identidade de gênero de estudantes travestis e transexuais. A não aplicação dessa norma configura violação de direito educacional.

Ignorar essas normativas é negar à população trans o direito constitucional à educação, à cidadania e à vida digna. Assim, é urgente e necessário que o sistema educacional brasileiro deixe de ser um ambiente de exclusão e se transforme em espaço de escuta, reconhecimento e permanência para meninas trans e demais estudantes dissidentes de gênero.

A escola precisa ser reconstruída a partir do olhar das próprias estudantes que historicamente foram empurradas para fora de seus muros. É preciso garantir que nenhuma menina trans precise fugir para sobreviver – mas que todas possam permanecer, crescer e florescer sendo exatamente quem são.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho analisou o processo de inclusão de meninas trans no ambiente escolar, com foco nas particularidades de uma escola estadual em São Paulo (SP). Ao longo dos capítulos, foram explorados os desafios culturais, institucionais e sociais que impactam diretamente a vivência dessas alunas no sistema educacional, considerando o papel das normas de gênero, o conservadorismo local e as barreiras estruturais que limitam o pleno reconhecimento de suas identidades. A partir dessa investigação, torna-se evidente que a inclusão de meninas trans requer muito mais do que a adoção de políticas pontuais, sendo necessária uma transformação sistêmica que toque desde as práticas pedagógicas até a própria cultura escolar.

Um dos principais pontos discutidos foi a forte influência do conservadorismo, que atua como um limitador da diversidade nas escolas. Essa rigidez cultural impede que as alunas trans sejam vistas e tratadas como sujeitos de direitos plenos, perpetuando, assim, um ciclo de marginalização e invisibilidade. Os dados apresentados ao longo deste trabalho não são apenas números ou estatísticas isoladas – são histórias vivas, atravessadas por coragem, silêncios, resistências e muitas vezes por dores que permanecem invisíveis no cotidiano escolar. Ao ouvir as vozes de alunas trans, fica evidente que a permanência delas na escola vai muito além da matrícula: trata-se de garantir que elas possam existir ali com dignidade, segurança e reconhecimento.

A cada relato, percebemos que ainda há muito a ser feito. Mesmo em uma escola que se destaca pela diversidade no corpo docente e pelo número expressivo de estudantes trans, o respeito ao nome social, o uso seguro dos espaços e o sentimento de pertencimento não são experiências plenamente garantidas. O banheiro, que deveria ser um espaço comum, transforma-se em território de medo. O nome que carrega identidade e história, ainda é às vezes negado. E a sala de aula, que deveria ser lugar de escuta e construção coletiva, pode se tornar um espaço de silêncio ou exposição.

No entanto, também há sinais de potência. Há alunas que sentem respeito. Há professores e professoras – inclusive uma professora trans – que rompem barreiras todos os dias apenas por estarem ali, sendo quem são. Há espaços que se abrem, mesmo que lentamente, para o afeto, para a inclusão real, para o cuidado.

Além disso, a análise revelou que a exclusão dessas alunas está atrelada a práticas pedagógicas que ainda reforçam estereótipos de gênero cisnormativos, desconsiderando as

realidades plurais dos estudantes. Dessa forma, a inclusão de meninas trans demanda uma reconfiguração de tais práticas, de modo que o currículo escolar e as interações cotidianas reflitam a diversidade de gênero e promovam o respeito como valor fundamental.

Embora as iniciativas locais de resistência e inclusão tenham mostrado potencial para modificar esse cenário, o caminho para uma educação verdadeiramente inclusiva em São Paulo ainda se depara com obstáculos significativos. A atuação de ONGs, professores progressistas e movimentos sociais têm sido essenciais para promover a conscientização sobre a necessidade de um ambiente mais acolhedor e para dar suporte às alunas trans.

No entanto, a falta de formação continuada para os educadores e a resistência de parte da comunidade escolar e das famílias têm dificultado a implementação de políticas públicas mais robustas. Nesse sentido, reforça-se a ideia de que a inclusão não pode ser apenas uma responsabilidade individual de educadores engajados, mas deve ser sustentada por um compromisso institucional mais amplo e articulado.

A reflexão final aponta que a inclusão de meninas trans nas escolas deve ser compreendida como um processo contínuo, que envolve não apenas a transformação pedagógica, mas também a criação de um ambiente onde a diversidade de gênero seja reconhecida como parte integrante da formação cidadã.

Como espaço central de socialização, a escola tem o dever de educar para o respeito às diferenças, superando as barreiras impostas pelas normas sociais excludentes. Para que isso se concretize, é necessário um esforço coletivo que integre todos os atores envolvidos na educação – desde os gestores até os próprios alunos – na construção de uma cultura escolar que celebre a pluralidade e enfrente a discriminação com firmeza.

As perspectivas para o futuro da inclusão de meninas trans nas escolas de São Paulo exigem um olhar crítico e atento às lacunas que ainda persistem. É evidente que algumas conquistas foram alcançadas, especialmente no que se refere à visibilidade dessas identidades, mas a transformação cultural necessária para que a inclusão se torne uma realidade ainda está longe de ser plena.

A desconstrução de preconceitos, por meio de uma abordagem pedagógica mais sensível e inclusiva, é uma das frentes que precisam ser exploradas com maior profundidade. Além disso, a formação continuada dos educadores deve ser priorizada, garantindo que eles estejam aptos a lidar com as questões de gênero de forma respeitosa e informada.

No que diz respeito à gestão escolar, as escolas precisam assumir um papel mais proativo na criação de políticas que promovam a inclusão de meninas trans. Isso significa que,

além do cumprimento das leis que garantem o uso do nome social e o respeito à identidade de gênero, as instituições devem promover uma cultura organizacional que valorize a diversidade e que combata a transfobia de forma contundente. A gestão inclusiva não pode se limitar à aplicação de regras formais; ela deve promover uma mudança cultural que envolva toda a comunidade escolar em uma postura de acolhimento e respeito.

Diante do que foi discutido, torna-se evidente a necessidade de se continuar avançando em pesquisas que contribuam para o entendimento mais amplo das especificidades das vivências de meninas trans nas escolas. O tema, embora relevante, ainda carece de maior aprofundamento teórico e empírico, especialmente no que se refere à análise das experiências dessas alunas em regiões culturalmente conservadoras. Sugere-se, portanto, que estudos futuros explorem mais detalhadamente como as políticas de inclusão estão sendo implementadas nas escolas e quais são os obstáculos enfrentados para garantir o pleno acesso dessas alunas à educação.

Além disso, investigações sobre o impacto psicológico da exclusão escolar nas meninas trans poderiam trazer contribuições valiosas, ajudando a identificar os efeitos da discriminação no desenvolvimento emocional e acadêmico dessas alunas. Pesquisas interseccionais que considerem a relação entre gênero, raça e classe social também são necessárias para compreender as múltiplas dimensões da exclusão e da marginalização no ambiente escolar.

Outro ponto que merece maior atenção é o papel das famílias nesse processo de inclusão, uma vez que o apoio familiar pode ser determinante para o bem-estar e o sucesso acadêmico das alunas trans. Entender melhor as dinâmicas familiares e como elas afetam a experiência escolar dessas alunas poderia oferecer insights relevantes para a criação de redes de apoio mais eficazes.

As lacunas na literatura sobre a inclusão de meninas trans nas escolas de São Paulo também apontam para a necessidade de um diálogo mais estreito entre a academia, o poder público e os movimentos sociais. A pesquisa acadêmica tem um papel crucial na produção de conhecimento que fundamenta as políticas públicas e orienta as práticas pedagógicas.

No entanto, é preciso que esse conhecimento seja acessível e que dialogue com as demandas concretas das escolas e das comunidades. Dessa forma, sugere-se que futuras pesquisas busquem estabelecer parcerias com as escolas e com as ONGs que já atuam no campo da inclusão, de modo a garantir que os resultados possam ser aplicados na prática e que contribuam para a construção de uma educação mais equitativa e inclusiva.

Em síntese, a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva, onde meninas trans possam desenvolver-se plenamente e de forma segura, depende de uma série de fatores interligados. Não basta promover políticas isoladas ou ações pontuais; é preciso uma transformação estrutural, que envolva desde a reformulação das práticas pedagógicas até o engajamento ativo de toda a comunidade escolar.

A inclusão de meninas trans não é apenas uma questão de garantir direitos individuais; ela representa um avanço no compromisso da escola com a formação de cidadãos mais conscientes, críticos e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e plural.

O futuro da inclusão nas escolas, tanto no nível estadual quanto no federal, dependerá, sobretudo, de como as instituições de ensino se posicionarão diante desses desafios. A escola tem o potencial de ser um espaço de transformação, onde o respeito à diversidade não seja apenas um princípio formal, mas um valor praticado cotidianamente.

Isso requer que a escola assuma a responsabilidade de educar para a diversidade, promovendo a equidade como parte fundamental do processo educativo. Em última instância, a construção de uma escola inclusiva depende de um esforço coletivo que reconheça a dignidade e o valor de cada aluno, garantindo que todos tenham as mesmas oportunidades de aprender, crescer e se desenvolver, independentemente de sua identidade de gênero.

As discussões trazidas nesta pesquisa evidenciam a complexidade das barreiras enfrentadas por meninas trans no ambiente escolar. As experiências vividas na Escola Estadual Marina Cintra, marcadas por exclusões, silêncios e violências simbólicas, ecoam um cenário nacional que ainda falha em garantir o direito à educação de forma plena para pessoas trans. Enquanto espaço de formação, a escola contraditoriamente pode ser também um lugar de negação – onde corpos dissidentes são forçados à invisibilidade ou à resistência constante.

Essa realidade é fortemente ilustrada pela trajetória de Erika Hilton, primeira deputada federal trans eleita por São Paulo, mulher negra, periférica e ex-estudante da rede pública. Em diversas entrevistas e falas públicas, Erika tem denunciado os traumas de sua vivência escolar como uma menina trans, antes mesmo de ter acesso a esse nome, a essa linguagem e a esse reconhecimento.

Em um depoimento emocionado à TV Brasil e também registrado em entrevistas para veículos como **Marie Claire** e **El País**, Erika relatou: “A escola não era um lugar seguro para mim. Sofri bullying, fui agredida física e psicologicamente. Em um certo momento, eu não conseguia mais entrar em sala de aula. Eu achava que o problema era eu. Me culpava por existir.”(CETRONE, 2023).

Esse sentimento de culpa por existir é recorrente nos relatos de alunas trans e evidencia como a escola – que deveria promover o acolhimento, a criatividade e a liberdade de ser – pode se tornar um espaço de opressão e adoecimento. Erika foi expulsa de casa aos 14 anos, em razão de sua identidade de gênero, e precisou interromper os estudos, enfrentando a violência das ruas, antes de retomar sua trajetória escolar por meio da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Hoje, ocupando um lugar de poder político e simbólico, Erika não silencia essa história. Pelo contrário: ela a transforma em instrumento de luta coletiva, especialmente pela construção de uma educação mais justa e inclusiva. Em um discurso na Câmara dos Deputados, ela afirmou: “Precisamos de uma escola que não adoeça, que não exclua, que não silencie. Uma escola que enxergue as pessoas trans não como ameaça, mas como sujeitos de direitos. A educação é o pilar de qualquer democracia, e não há democracia possível com exclusão.”

Essa reflexão de Erika Hilton traz uma camada essencial à análise: a potência da educação como lugar de transformação. Não se trata apenas de permitir a permanência de alunas trans nos espaços escolares, mas de construir uma escola onde elas possam florescer, ser reconhecidas, produzir conhecimento e existir com dignidade.

Conclui-se, portanto, que os desafios enfrentados pelas meninas trans não estão apenas na estrutura física da escola, mas no seu projeto político-pedagógico. Se a escola continuar a se omitir diante das violências de gênero, da transfobia, do racismo e das desigualdades sociais, continuará sendo cúmplice do sofrimento dessas estudantes. Por outro lado, se assumir seu papel histórico e ético, poderá ser o lugar onde outras Erikas Hilton possam não apenas sonhar, mas permanecer, resistir e transformar.

REFERÊNCIAS

- ABGLT. **Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2015**: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais. Curitiba: ABGLT, 2016.
- ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia; SILVA, Lorena Bernadete da. **Juventudes e sexualidade**. Brasília: Unesco Brasil, 2004.
- AÇÃO EDUCATIVA. **Clima escolar e preconceito**: perspectivas de estudantes e educadores(as) sobre o respeito à diversidade nas escolas da cidade de São Paulo. [S. l.], 2019.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out./dez. 2010.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BENEVIDES, Bruna G. (org.). **Dossiê assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras em 2021**. Brasília, DF: Distrito Drag; ANTRA, 2022.
- BENTO, Berenice. **A (re)invenção do corpo**: sexualidade e gênero na experiência transexual. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.
- BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz diferença. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 548-559, maio/ago. 2011.
- BENTO, Berenice. Nome social para pessoas trans: cidadania precária e gambiarra legal. **Contemporânea**, v. 4, n. 1, 2014.
- BENTO, Berenice. **O que é transexualidade**. 4. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2022.
- BENTO, Berenice. **Transexualidade**: corpos, gêneros e a política da saúde. Rio de Janeiro: Garamond, 2017.
- BIROLI, Flávia; MIGUEL, Luis Felipe. **Feminismo e política**. São Paulo: Boitempo, 2014.
- BORRILLO, Daniel. **Homofobia**. Barcelona: Belaterra, 2001.
- BORTOLINI, Alexandre. **Diversidade sexual na escola**. Rio de Janeiro: Pró-Reitoria de Extensão/UFRJ, 2008.
- BORTOLINI, Alexandre *et al.* **Trabalhando diversidade sexual e de gênero na escola**: currículo e prática pedagógica. Rio de Janeiro: Pró-Reitoria de Extensão/UFRJ, 2014.
- BORTOLINI, Alexandre; PIMENTEL, Thaís. Direito à educação de pessoas LGBT: uma transformação na e a partir da escola. **Revista Científica dos Direitos Humanos**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 82-104, 2018.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, [2023]. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14 abr. 2025.

BRUSCHINI, Maria Cristina Aranha; AMADO, Tina. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 64, p. 4-13, fev. 1988.

BUTLER, Judith. **Desfazer o gênero**. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

BUTLER, Judith. **Gender trouble: feminism and the subversion of identity**. New York: Routledge, 1990.

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

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão de identidade**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2018.

BUTLER, Judith. **Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto?** 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

BUTLER, Judith. **Relatar a si mesmo: crítica da violência ética**. São Paulo: Autêntica, 2015.

CARRARA, Sérgio. Educação, diferença, diversidade e desigualdade. **Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos**, Porto Velho, 11 maio 2006. Disponível em: <https://www.clam.org.br/uploads/conteudo/scarrara.pdf>. Acesso em 8 jul. 2025.

CARRARA, Sérgio; SIMÕES, Júlio. Sexualidade, cultura e política: a trajetória da identidade homossexual masculina na antropologia brasileira. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 28, p. 65-99, jan./jun. 2007.

CARVALHO, Mario. “Travesti”, “mulher transexual”, “homem trans” e “não binário”: interseccionalidades de classe e geração na produção de identidades políticas. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 52, 2018.

CARVALHO, Mario; CARRARA, Sérgio. Em direção a um futuro trans?: contribuições para a história do movimento de travestis e transexuais no Brasil. **Revista Latinoamericana: Sexualidad, Salud y Sociedad**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 319-351, ago. 2013.

CASSAL, L. C. B.; BICALHO, P. P. G. “Não importa ser ou não ser, importa parecer”: pistas sobre violência homofóbica e educação. In: BORTOLINI, A. (org.). **Diversidade sexual e de gênero na escola: educação, cultura, violência e ética**. Rio de Janeiro: Pró-Reitoria de Extensão/UFRJ, 2011. p. 78-93.

CASSAL, L. C. B.; MONTEIRO, A. G.; BICALHO, P. P. G. Psicologia e o dispositivo da sexualidade: biopolítica, identidades e processos de criminalização. **Psico**, v. 42, n. 4, p. 465-

473, 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/revistapsico/article/view/8600>. Acesso em: 10 jul. 2025.

CAVALEIRO, Maria Cristina. **Feminilidades homossexuais no ambiente escolar:** ocultamentos e discriminações vividas por garotas. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-26012011-141723/publico/MARIA_CRISTINA_CAVALEIRO.pdf. Acesso em: 8 jan. 2020.

CETRONE, Camila. Erika Hilton: “Mulheres trans sendo reconhecidas enquanto cidadãs é motivo de alarde para extrema-direita”. **Marie Claire**, 31 ago. 2023. Disponível em: <https://revistamarieclaire.globo.com/politica/noticia/2023/08/erika-hilton-discurso-transfobia-comissao-mulheres-camara.ghtml>. Acesso em: 16 jul. 2025.

CONCÍLIO, Isabela; AMARAL, Marcos; MORENO, Paula (org.). **TRANScidadania práticas e trajetórias de um programa transformador**. São Paulo: Koinonia/PM-SP, 2017.

COLLINS, Patricia Hill. Controlling images. *In*: WEISS, Gail; MURPHY, Amy; SALAMON, Gayle (ed.). **50 concepts for a critical phenomenology**. Evanston, IL: Northwestern University Press, 2018.

CURY, Carlos Roberto Jammil. **Direito à educação:** direito à igualdade, direito à diferença. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, p. 245-262, jul. 2002.

CUSICANQUI, Silvia Rivera. **Mito e desenvolvimento na Bolívia:** a virada colonial do governo do MAS. La Paz: Piedra Rota, 2015.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

DINIZ, Debora. **Cadeia:** relatos sobre mulheres. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

FACHINNI, Regina. Movimento homossexual no Brasil: recompondo um histórico. **Cadernos AEL**, v. 10, n. 18/19, 2010. Disponível em: <https://ojs.ifch.unicamp.br/index.php/ael/article/view/2510>. Acesso em: 8 jul. 2025.

FLEURY, Maria Tereza Leme. Gerenciando a diversidade cultural: experiências de empresas brasileiras. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 40, n. 3, p. 18-25, jul./set. 2000. Disponível em: scielo.br/j/rae/a/YqBJ94QnWgPFBRcD7FJHnQj/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 14 out. 2022.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1976/1993.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 2014.

- FONSECA, João. **Memórias e símbolos coloniais no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Editora Exemplo, 2022.
- FRANCO, Neil; CICILLINI, Graça Aparecida. Travestis, transexuais e transgêneros na escola: um estado da arte. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 23, n. 2, maio/ago. 2016.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 1. ed. rev. e atual. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- FRY, Peter. Da hierarquia à igualdade: a construção histórica da homossexualidade no Brasil. *In*: FRY, Peter. **Para inglês ver: identidade e política na cultura brasileira**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- GENTILI, Pablo. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1059-1079, set./dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/7CLbgjQSMbW6hX7T9wbQ4mn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 8 jul. 2025.
- GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Tradução de Marcos Marcionilo. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2004.
- HEILBORN, Maria Luiza. Gênero, sexualidade e saúde. *In*: SILVA, D. de P. M. de (org.). **Saúde, sexualidade e reprodução: compartilhando responsabilidades**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1997. p. 101-110.
- HOOKS, bell. **Escrever além da raça: teoria e prática**. São Paulo: Elefante, 2013.
- IBGE. Estatísticas de gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil. **IBGE**, Rio de Janeiro, [2021].
- JESUS, Jaqueline Gomes de. Feminismo e identidade de gênero: elementos para a construção da teoria feminista. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, 10., 2013, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: UFSC, 2013. Disponível em: http://www.fg2013.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/20/1373329021_ARQUIVO_FEMINISMOEIDENTIDADEDEGENERO.pdf. Acesso em: 18 out. 2019.
- JESUS, Jaqueline Gomes de. **Homofobia: identificar e prevenir**. Rio de Janeiro: Metanoia, 2015.
- JESUS, Jaqueline Gomes de. **Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos**. Brasília: Autor, 2012. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/16/o/ORIENTA%C3%87%C3%95ES_POPULA%C3%87%C3%83O_TRANS.pdf?133406. Acesso em: 8 jul. 2025.
- JESUS, Jaqueline Gomes de. Transfobia e o contexto escolar brasileiro. *In*: **Revista da UFRRJ**, 2020. (Dossiê Educação e Diversidade).

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia nas escolas: um problema de todos. *In*: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (org.). **Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Secad/MEC; Unesco, 2009. p. 13-51. (Coleção Educação para Todos).

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Trad. Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LEITE JR., Jorge. “**Nossos corpos também mudam**”: sexo, gênero e a invenção das categorias “travesti” e “transexual” no discurso científico. 2008. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2008. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/3992/1/Jorge%20Leite%20Junior.pdf> . Acesso em: 9 jul. 2025.

LINS, Beatriz Accioli; MACHADO, Bernardo Fonseca; ESCOURA, Michele. **Diferentes não desiguais**: a questão do gênero na escola. São Paulo: Reviravolta, 2016.

LORDE, Audre. **Seu silêncio não irá protegê-la**: ensaios e poemas. Londres: Silver Press, 2017.

LOURO, Guacira Lopes. **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

LOURO, Guacira Lopes. **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2018.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

LOURO, Guacira Lopes. Heteronormatividade e homofobia. *In*: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (org.). **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Secad/MEC; Unesco, 2009. p. 85-93. (Coleção Educação para Todos).

LOURO, Guacira Lopes. **Pedagogias da sexualidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOPES, Júnia. Educação e exclusão: trajetórias de travestis e transexuais na escola. **Revista Educação & Sociedade**, v. 42, 2021.

LUCKOW, Heloisa; MORAES, Dayane; SILVEIRA JÚNIOR, Luiz Alberto. Um levantamento de produções bibliográficas. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EDUCERE, 13., 2017, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUCPR, 2017.

MALISKAS, Marco Augusto. **O direito à educação e a constituição**. Porto Alegre: Editora Sérgio Antonio Fabris, 2001.

MIRANDA, Michelle Borges. **Mais do que rua, camisinha e gel**: TransCidadania, a experiência de um programa para travestis e transexuais na cidade de São Paulo. 2018. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

MOTT, Luiz. **Homossexualidade**: mitos e verdades. Salvador: Editora Grupo Gay da Bahia, 2003.

NUNES, Thamirys (org.). **Vivências reais de crianças e adolescentes transgêneros dentro do sistema educacional brasileiro**. Curitiba: IBDSEX, 2021. *E-book*.

OLIVEIRA, Elisabete Baptista de. **Sexualidade, maternidade e gênero**: experiência de socialização de mulheres jovens de estratos populares. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. **O diabo em forma de gente (R)existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. O direito à educação. *In*: OLIVEIRA, Romualdo de Portela; ADRIÃO, Thereza (org.). **Gestão financiamento e direito à educação**. São Paulo: Xamã, 2002. p. 15-43.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Reformas educativas no Brasil na década de 90. *In*: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; CATANI, Afrânio Mendes (org.). **Reformas educacionais em Portugal e no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p.77-94.

PELÚCIO, Larissa. **Bichas, travestis e trans**: políticas do corpo e resistência nas periferias. São Paulo: Hucitec, 2014.

PEREIRA, Karine Yanne de Lima; TEIXEIRA, Solange Maria. Redes e intersetorialidade nas políticas sociais: reflexões sobre sua concepção na política de assistência social. **Textos e Contextos**, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p.114-127, jan./jun. 2013.

PERES, Willian Siqueira. Cenas de exclusões anunciadas: travestis, transexuais e transgêneros e a escola anunciada. *In*: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (org.). **Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília, DF: UNESCO/MEC, 2009. p. 85-93.

PINHEIRO, Paulo Sérgio. **Violência, criança e adolescente: a convivência difícil**. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

PINTO, Céli Regina Jardim. Feminismo, história e poder. **Revista de Sociologia Política**, Curitiba, v. 18, n. 36, p.15-23, jun. 2010.

REIDEL, Marina. **A pedagogia do salto alto: histórias de professoras travestis e transexuais brasileiras**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

RODOVALHO, Amaira Moira. O cis pelo trans. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 365-373, jan./abr. 2017.

ROLNIK, Raquel. **São Paulo: o planejamento da desigualdade**. São Paulo: Fósforo Editora, 2021.

SALIH, Sara. **Judith Butler e a teoria queer**. Tradução e notas: Guacira Lopes Louro. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

SANTOS, Dayana. Brunetto Carlin dos. **Docência Trans***: entre a decência e a abjeção. 2017. Tese (Doutorado em Educação)– Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil para a análise histórica. **Educação e Realidade**, v. 2, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SILVA, Lorena Bernadete da. **Juventudes e sexualidade**. Brasília: Unesco Brasil, 2020.

SILVEIRA, Paula Morena S. D.; CONCÍLIO, Isabela L.; AMARAL, Marcos. **Transcidadania**: sensibilização da rede intersetorial através da política pública para mulheres transexuais e travestis e homens trans no município de São Paulo/SP. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL MUNDOS DE MULHERES, 13.; SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, 11., 2017, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: UFSC, 2018.

SOUZA, Everton Aparecido Moreira de. História da educação no Brasil: o elitismo e a exclusão no ensino. **Cadernos da Pedagogia**, São Carlos, a. 12, v. 12, n. 23, jul./dez. 2018.

TORRES, Marco Antonio. **A emergência de professoras travestis e transexuais na escola: heteronormatividade e direitos nas figurações sociais contemporâneas**. 2012. Tese (Doutorado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

VIANNA, Cláudia Pereira. Debates e embates de gênero: dos estudos às políticas e práticas educativas. *In*: FINCO, Daniela; SOUZA, Adalberto dos Santos; OLIVEIRA, Nara Rejane Cruz de (org.). **Educação e resistência escolar: gênero e diversidade na formação docente**. São Paulo: Alameda Casa Editorial, 2017. v. 1, p. 47-68.

VIANNA, Cláudia Pereira. **Políticas de educação, gênero e diversidade sexual: breve história de lutas, danos e resistências**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

VIANNA, Cláudia Pereira; UNBEHAUM, Sandra. Contribuições da produção acadêmica sobre gênero nas políticas educacionais: elementos para repensar a agenda. *In*: CARREIRA, Denise *et al.* **Gênero e educação**: fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais. São Paulo: Ação Educativa; Cladem; Ecos; Geledés; Fundação Carlos Chagas, 2016.

APÊNDICE 1 – PROJETO DE INTERVENÇÃO: FORMAÇÃO COM ESTUDANTES E PROFESSORES A RESPEITO DA DIVERSIDADE DE GÊNERO NA ESCOLA

Título: Educação para o respeito: formação docente e rodas de diálogo sobre meninas trans na escola básica

1. Introdução

A escola é um espaço social de construção de saberes, convivência e reconhecimento. No entanto, meninas trans enfrentam diariamente situações de silenciamento, exclusão e violências simbólicas e físicas nesse ambiente. A presença de estudantes trans revela a urgência de se repensar práticas pedagógicas, relações interpessoais e a estrutura institucional da escola. A partir de uma pesquisa realizada com alunas trans da Escola Marina Cintra, identificou-se a necessidade de ações formativas que promovam o respeito à diversidade de gênero e a inclusão efetiva.

2. Justificativa

O projeto surge da constatação, por meio de entrevistas com estudantes trans, de que ainda há desconhecimento, preconceito e despreparo por parte de profissionais da educação no trato com questões de identidade de gênero. As estudantes relataram episódios de transfobia, falta de apoio e ausência de escuta sensível no ambiente escolar. Promover formação continuada para educadores e rodas de conversa com os estudantes é uma estratégia que ajuda a romper com práticas discriminatórias e a fortalecer uma cultura escolar acolhedora e inclusiva.

3. Objetivos

Objetivo geral:

Promover ações educativas voltadas à valorização da diversidade de gênero na escola, com foco na permanência, respeito e bem-estar de meninas trans na educação básica.

Objetivos específicos:

1. Sensibilizar professores e equipe escolar sobre questões de identidade de gênero e direitos humanos.
2. Criar espaços seguros de diálogo com estudantes sobre respeito, diversidade e inclusão.
3. Contribuir para a construção de uma cultura escolar livre de preconceitos e violências de gênero.

4. Fortalecer o vínculo entre escola e estudantes trans, promovendo o pertencimento.

4. Metodologia

O projeto será implementado em duas frentes:

A. Formação para professores e equipe escolar

Carga horária: 3 horas (divididas em dois encontros nas reuniões de ATPC dos docentes)

Temas abordados:

- A. Conceitos de identidade de gênero, cisnormatividade e transfobia
- B. Direitos das pessoas trans na escola
- C. Estratégias de acolhimento e uso do nome social
- D. Mediação de conflitos e escuta qualificada

B. Palestras e rodas de conversa com estudantes

- Três encontros de 1h30 cada, para diferentes turmas
- Dinâmicas interativas, vídeos curtos e relatos de vivência (com autorização)
- Temas:
 - O que é identidade de gênero?
 - Respeito e empatia no cotidiano escolar
 - Como agir diante da discriminação?

5. Cronograma

Ações 2024/2025	Novembro	Dezembro	Fevereiro	Março	Abril
Elaboração da Estrutura do projeto	x				
Levantamento de dados na unidade escolar		x			
Formação pedagógica do corpo docente			x		
Palestra com estudantes do 6 e 7 ano				x	
Palestra com estudantes de 8 e 9 ano				x	



APÊNDICE 2 – ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Apresentação inicial e acolhimento

Para começarmos, você gostaria de compartilhar seu nome social, idade e em qual ano escolar está atualmente?

Você se sente à vontade para conversar comigo hoje? Existe algo que gostaria de saber antes de começarmos?

Tem algo que você gostaria de dizer sobre você mesma, sua história ou sobre como tem sido sua trajetória até aqui?

2. Vivência escolar

Como você descreveria seu cotidiano na escola? De que momentos você gosta mais? E quais são mais difíceis?

Você sente que é tratada com respeito pelas pessoas da escola – colegas, professores(as), funcionários(as)?

Já passou por alguma situação em que sentiu sua presença ou identidade diminuída, ignorada ou violentada dentro do ambiente escolar? Pode contar como foi e como isso a afetou?

Existem momentos em que você se sente pertencente à escola? O que torna esses momentos possíveis?

3. Uso do nome social

Como foi o processo de fazer com que seu nome social fosse reconhecido na escola? A escola a acolheu ou houve resistência?

Em quais espaços da escola seu nome social é respeitado com mais facilidade (chamada, atividades, reuniões, boletins)? E onde ainda encontra dificuldades?

O que significa para você ouvir seu nome social sendo usado de forma respeitosa?

E quando isso não acontece – quando a chamam por um nome que não a representa – o que você sente? Como reage?

4. Identidade de gênero e relações na escola

De que forma você acredita que sua identidade de gênero é compreendida – ou não – pela escola?

Você percebe abertura para falar sobre gênero, sexualidade ou diversidade nas aulas ou em projetos escolares?

Existe alguma pessoa ou espaço dentro da escola onde você se sente segura, acolhida e escutada sobre suas vivências como menina trans?

Já sentiu que precisou esconder quem você é para se proteger na escola?

5. Encerramento

Há algo que você gostaria de compartilhar e que não foi perguntado, mas que considera muito importante para entender melhor sua vivência na escola?

Como foi para você participar desta conversa? Teve algum momento difícil ou algum momento que a fez se sentir mais à vontade?

Que mensagem você deixaria para outras meninas trans ou travestis que estão passando pela escola pública hoje?

FICHA CADASTRAL**Pesquisador responsável:**

Everton dos Santos de Santana

Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul

tonnecgms@gmail.com

Informações gerais da participante:

Nome social: _____

Idade: _____ anos

Ano que está cursando:

6º ano 7º ano 8º ano 9º ano

Tempo de matrícula na escola:

Menos de 1 ano 1 a 2 anos Mais de 2 anos

Você se identifica como:

Menina trans

Outra identidade: _____

Você utiliza seu nome social na escola?

Sim Não Parcialmente

Contexto familiar e de moradia (opcional)

Mora com:

Pai e mãe Apenas mãe Apenas pai Outros: _____

Local de moradia:

Ocupação urbana

Aluguel

Casa própria

Outros: _____

Origem familiar:

Natural de São Paulo

Filha(o) de migrantes nordestinos

Filha(o) de imigrantes (país de origem): _____

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
RESPONSÁVEL LEGAL

Título da pesquisa:

Presença de meninas trans na escola: experiências e políticas de permanência no contexto da educação básica

Pesquisador responsável:

Everton dos Santos de Santana

Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul – UEMS

E-mail: tonncgms@gmail.com

1. Apresentação da pesquisa

O presente estudo tem como objetivo investigar as experiências escolares de meninas trans na educação básica, com foco nos desafios enfrentados, nas formas de resistência e nas políticas institucionais de permanência e acolhimento. As informações obtidas por meio de entrevistas e observações serão utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos e científicos.

2. Procedimentos

A(o) estudante participará de uma entrevista semiestruturada, realizada em espaço reservado e seguro dentro da escola. As perguntas abordarão temas como convivência escolar, uso do nome social, identidade de gênero, relações com colegas e professores e sentimentos em relação à escola.

A entrevista será gravada com autorização prévia, para posterior transcrição e análise. A identidade da(o) participante será preservada por meio de pseudônimos e anonimização de qualquer dado sensível.

3. Riscos e benefícios

A participação não oferece riscos físicos. No entanto, por tratar de questões pessoais e identitárias, é possível que surjam desconfortos emocionais. Caso isso ocorra, será oferecido apoio por parte da equipe pedagógica da escola ou, se necessário, encaminhamento a serviço especializado.

Como benefício, espera-se que a pesquisa contribua para melhorar as práticas

escolares de acolhimento e respeito à diversidade de gênero.

4. Garantia de sigilo e anonimato

Todas as informações fornecidas serão tratadas com confidencialidade. Nenhum dado que permita a identificação da(o) participante será divulgado. Os registros ficarão sob responsabilidade exclusiva do pesquisador.

5. Voluntariedade e liberdade de participação

A participação é **voluntária**, e a(o) estudante poderá **desistir a qualquer momento**, sem necessidade de justificativa e sem prejuízo de nenhuma natureza.

6. Contato do pesquisador

Em caso de dúvidas ou esclarecimentos, a(o) responsável poderá entrar em contato com o pesquisador:

Everton dos Santos de Santana

Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul – UEMS

E-mail: tonncgms@gmail.com

Declaração do(a) responsável legal

Declaro que li e compreendi as informações acima e que **autorizo** a participação de meu(da) filho(a)/dependente na pesquisa. Recebi cópia deste Termo de Consentimento.

Nome do(a) responsável legal: _____

Assinatura: _____

RG/CPF: _____

Telefone para contato: _____

Grau de parentesco com a(o) estudante: _____

Nome da(o) estudante participante:

Data: ____ / ____ / _____

Local: _____