REVISTA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS | ISSN: 2447-0244
v. 9, n. 1, jan.-abr. 2023
Missões

CISNORMATIVIDADE, PRESENTE!: DISCUSSÕES E PROPOSTAS SOBRE GÊNERO E EDUCAÇÃO

¡CISNORMATIVIDAD, PRESENTE!: DISCUSIONES Y PROPUESTAS SOBRE GÉNERO Y EDUCACIÓN

CISNORMATIVITY, PRESENT!: DISCUSSIONS AND PROPOSALS ON GENDER AND EDUCATION

Recebido em: 28/01/2023
Aceito em: 18/04/2023

Mariana Esteves da Costa[1]
Luiz Paulo Ribeiro[2]

Resumo: Neste artigo, discutimos a presença da cisnormatividade em contextos escolares brasileiros. O objetivo do trabalho é refletir sobre como a educação reproduz normas cisgêneras compreendendo a transexualidade e a travestilidade como rompimento dessa norma. Para tanto, apresentamos uma breve contextualização histórica, mostrando a relação com os movimentos feministas e LGBTIA+ e explicitamos alguns aspectos do ambiente escolar, que perpassam o processo de subjetivação e violência sofridas por pessoas transexuais e travestis. Ressalta-se a importância de uma educação democrática que contemple em suas práticas cotidianas diferentes identidades de gênero.

Palavras-chave: Educação; Gênero; Cisnormatividade; Transexualidade; Travestilidade.

Resumen: En este artículo, discutimos la presencia de la cisnormatividad en contextos escolares brasileños. El objetivo de este trabajo es reflexionar sobre cómo la educación reproduce las normas cisgénero, entendiendo la transexualidad y el travestismo como un incumplimiento de esta norma. Para ello, presentamos un breve contexto histórico, mostrando la relación con los movimientos feminista y LGBTIA+ y explicamos algunos aspectos del ámbito escolar, que permean el proceso de subjetivación y violencia que sufren las personas transgénero y travestis. Se destaca la importancia de una educación democrática que incluya las diferentes identidades de género en sus prácticas cotidianas.

Palabras- chaves: Educación; Género; Cisnormatividad, Transexualidad; Travestismo.

Abstract: In this article, we discuss the presence of cisnormativity in Brazilian school contexts. The objective of this work is to reflect on how education reproduces cisgender norms, understanding transsexuality as a breach of this norm. To do so, we present a brief historical context, showing the relationship with the feminist and LGBTIA+ movements and we explain some aspects of the school environment, which permeate the process of subjectivation, and violence suffered by transgender and transvestite people. The importance of a democratic education that contemplantes different gender identities in its daily practices is highlighted.

Keywords: Education; Gender, Cisnormativity, Transsexuality; Travestilidade.

[1] Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais, Mestra em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais e graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais. E-mail: esteves.mariana@live.com

[2] É Professor Adjunto no Departamento de Ciências Aplicadas à Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (DECAE - FaE - UFMG). Possui doutorado em Educação: Conhecimento e Inclusão Social (FaE-UFMG). Atualmente é docente do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social (Faculdade de Educação - UFMG) e do Programa de Pós-Graduação em Promoção de Saúde e Prevenção da Violência (Faculdade de Medicina - UFMG). E-mail: luizribeiro@live.com

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos as discussões sobre gênero se modificaram e tornam-se mais presentes no contexto educacional no Brasil, podemos dizer que as modificações acerca do que se compreende sobre os papéis de gênero e a relação desses com a sociedade fizeram com que o tema fosse incluído nos currículos das escolas (SILVA, COSTA E MÜLLER, 2018). Flávia Biroli (2018) afirma que "a análise das relações de gênero nas décadas recentes nos leva, assim, a intensas transformações na produção de conhecimento" (BIROLI, 2018, p. 9).

Por sua vez, compreendemos gênero "como uma construção social, cultural e histórica" (Bezerra, *et al.*, 2011, p.67). Esses autores enfatizam a necessidade de romper com o padrão homem e mulher que rodeia a questão de gênero. E diz:

> [...] gênero não pode ser mais fundamentado e entendido apenas por seu caráter biológico, nem tão pouco como uma categoria de estudos relativa às mulheres. O conceito de gênero é muito mais complexo e amplo. Ele surgiu da necessidade de se responder aos diversos impasses que fazem parte da construção das identidades dos gêneros. Assim como, para que pudéssemos fazer uma sociologia de homens e mulheres com maior equidade. Afinal, um faz parte da vida outro e vice-versa (BEZERRA *et al.*, 2011, p.69).

Gênero, como culturalmente construído e distinto do sexo biológico, é o modo como o indivíduo identifica-se dentro da sociedade. Para Louro (1997), as pessoas possuem identidades plurais, e essas não são necessariamente permanentes, podendo ser contraditórias. Essa autora afirma ainda que as identidades de gênero são construídas socialmente e historicamente, é por meio dessa construção que se identificam com um determinado gênero. Se as identidades de gênero são construídas socialmente e historicamente, é importante frisar que não há, portanto, uma identidade atrelada à genitália, ou seja, não podemos definir uma identidade somente a partir da caracterização física de uma genitália.

Nesse caminho, é fundamental tentar separar a noção de gênero da noção de sexo, afirmando que este segundo não é algo meramente biológico, mas discursivo e cultural. Diante disso, podemos entender que identidade de gênero diz respeito a como a pessoa se identifica, já que tem relação com a forma como se percebe e caracteriza o próprio corpo. É neste limiar de separação entre gênero e sexo que encontramos as noções de cisgeneridade (identidade Cis) e transgeneridade (identidade Trans).

A cisnormatividade é violenta com a população transexual e travesti, e tal violência pode estar institucionalizada de forma que a reprodução seja feita também dentro de espaços

escolares. Neste caminho, algo recorrente no movimento LGBTIA+[3], reconhece-se que a escola é palco de uma ideia binária (homem/mulher) de identidade de gênero, já que "o ambiente escolar é hostil às expressões da sexualidade que não se enquadram na suposta 'naturalidade' de um modelo heterossexual hegemônico" (MOREIRA, 2017, p.2).

A violência na qual as pessoas transexuais e travestis estão submetidas nos diz sobre a falta de políticas públicas e o não acesso ou a dificuldade da permanência nas instituições de ensino. Ambos com componentes sociais e morais que podem aparecer desde a negação da utilização do nome social, *bullying* sem intervenção da equipe pedagógica e professores e, até mesmo, repressões advindas dos próprios professores e gestores escolares que podem ridicularizar ou negar o processo identitário que se desvela em uma pessoa não-cisgênera. Muitas vezes, um cenário de não apoio familiar se soma a não aceitabilidade na escola e incide na 'evasão' escolar (NOGUEIRA, 2017).

Costa (2022), o pesquisar sobre as representações sociais sobre a identidade de mulheres transexuais e travestis para professores e professoras cisgênero da Educação Básica, ressalta que as pessoas transexuais e travestis são representadas socialmente sob uma ótica cisgênera, isso porque estabelecemos inscrições corporais articuladas a aspectos físicos e biológicos, também estabelecidos socialmente, para a divisão de gênero.

A partir desses conceitos e provocações iniciais, este texto-proposta de discussão levanta proposições e questionamentos sobre produção e reprodução da cisnormatividade dentro do espaço escolar. Parte-se da ideia de que os problemas relacionados a transfobia[4] e a expulsão de pessoas transexuais e travestis da escola tem como fundamento a cisnormatividade. Entende-se o ambiente escolar, não está restrito, em suas discussões e práticas, a profissionais que o elaboram no espaço escolar. Temos um pressuposto também que a escola é um espaço que comporta discussões e saberes transdisciplinares, não só no que diz respeito às disposições de saberes a partir das áreas de conhecimento, mas na sua própria organização e formas de funcionamento.

Assim, pretende-se ampliar as discussões acerca dos temas citados, uma vez que tais discussões influenciam diretamente na organização da escola e na formação dos e das estudantes e educadores e educadoras. Procura-se, portanto, fomentar uma reflexão que é pertinente a uma educação democrática. Tal discussão relaciona-se com a compreensão da

[3] Aqui há a escolha de utilizar a sigla LGBTIA+ ao invés da LGBTQI+, pois a letra "Q" de *Queer*, não representa uma identidade, e sim uma teoria.
[4] Preconceito e/ou discriminação contra pessoas transexuais e travestis em razão de sua identidade de gênero.

escola como espaço de desejos políticos e sociais que contribuem na construção de uma sociedade mais igualitária.

UM POUCO DA HISTÓRIA

A produção sobre o que se entende por gênero e por sexualidade tem passado por modificações nas últimas décadas. Concordando Bezerra (*et al.*, 2011, p.67) "antes de qualquer análise parece justo frisar que foi no berço do movimento feminista contemporâneo que a categoria gênero pode ser revista e repensada" Assim, cabe dizer que o conceito de gênero sempre esteve ligado aos movimentos sociais, embora não tenha nascido nos movimentos, sendo usado antes, especialmente na psicologia e psiquiatria, é na organização dos movimentos LGBTIA+ e movimentos feministas que passou a ser carregado de sentido político, em que procurava a emancipação dos papéis sociais impostos para homens e mulheres dentro de uma sociedade patriarcal e machista.

Os movimentos dos homossexuais e das feministas lutavam, de formas diferentes, em prol da liberdade sexual, esses passaram a ser organizados na Europa, a partir da segunda metade do século XIX. Tais movimentos eram entendidos como movimentos de reconhecimento da sexualidade e gênero, lutando por direitos e contra o preconceito. As feministas queriam conquistar a possibilidade do voto e os homossexuais, por outro lado, buscavam a queda das legislações que criminalizavam os atos sexuais entre pessoas do mesmo sexo (CONDE, 2004).

O movimento sufragista, voltado para defender principalmente o direito ao voto das mulheres, se decimou por vários países no início do século XX. Além do voto, as mulheres reivindicavam acesso a determinadas profissões e contestavam a divisão sexual do trabalho na vida familiar. Esse movimento chamado de "primeira onda" aconteceu de forma organizada no ocidente e estava ligado a reivindicação de direitos das mulheres brancas. As mulheres negras, por outro lado, sofreram processo de apagamento nessa primeira onda, pois essas por serem mulheres e negras careciam de direitos básicos e suas reivindicações estavam ligadas não só a categoria gênero como também raça. Ângela Davis (2016) nos mostra que "as mulheres negras sempre trabalharam mais fora de casa que suas irmãs brancas" (DAVIS, 2016, p. 17), resquício do sistema escravocrata que colaborou para que as mulheres negras não tivessem seu reconhecimento de mulher.

No Brasil, o movimento feminista teve início anteriormente à luta dos homossexuais, já na primeira década do século XX**.** Por sua vez a luta homossexual começou a ser organizada na

segunda metade da década de 1970. Na chamada segunda onda do feminismo, que se iniciou no final dos anos de 1960, em que houve produções teóricas que abordavam as questões de gênero e desigualdades (LOURO, 1997):

> O movimento feminista contemporâneo ressurge, expressando-se não apenas através de grupos de conscientização, marchas e protestos públicos, mas também através de livros, jornais e revistas. Algumas obras hoje clássicas — como, por exemplo, Le deuxième sexe, de Simone Beauvoir (1949), The feminine mystíque, de Betty Friedman (1963), Sexual politics, de Kate Millett (1969) — marcaram esse novo momento (LOURO, 1997, p.16).

Nesse mesmo período, o movimento homossexual, como era conhecido nessa época, desenvolveu-se a partir de organizações políticas, que lutavam pelos direitos da orientação sexual livre. Esses grupos, desde o início, eram formados por sujeitos de identidade sexual dissidentes à norma heterossexual, na sua maioria homens gays. Inspirados pela imagem do orgulho identitário do movimento negro, o movimento homossexual norte americano suscitou a premissa do 'orgulho gay'. A possibilidade de afirmar publicamente essa identidade passou a ser usada como bandeira de luta (CONDE, 2004).

Durante a década 1960, a cidade de Nova York nos Estados Unidos, houve uma onda policial repressora contra os homossexuais, bissexuais e transgêneros. No dia 28 de junho de 1969, a polícia norte-americana realizou inspeções frequentes em locais frequentados por homossexuais com o intuito de constrangê-los e coibir suas práticas. Devido a isso, um número expressivo de homossexuais se reuniu, pela primeira vez, para lutar contra a violência e por seus direitos. Esse episódio ficou conhecido como a Revolta de Stonewall (CONDE, 2004). Tal movimento inspirou, em outros locais, a luta por direitos dos homossexuais.

No Brasil foram criados grupos de homossexuais para lutar por direitos no país, concentrando-se principalmente nas cidades do Rio de Janeiro e em São Paulo. Assim, constituíram-se grupos de movimentos alternativos que lutavam por uma mudança social (GREEN, 2019). Entretanto, a luta dos movimentos homossexuais na década de 1970 e 1980 no Brasil encontrou obstáculos para acontecer. A busca por políticas públicas a favor da cidadania tinha como principal dificultador o Regime Militar e ditatorial de governo que impossibilitava atos democráticos. Mesmo diante das dificuldades, esses grupos, agora formados também por um número maior de lésbicas, transexuais e travestis, buscavam caminhos alternativos para continuar reivindicando direitos (GREEN, 2019).

Nos anos 1980, no Brasil e no mundo, devido ao grande número de pessoas contaminadas com o vírus HIV, os movimentos homossexuais tiveram dificuldades em se

manter e muitos grupos se desfizeram. Os problemas econômicos que o Brasil enfrentava e a ideia de que após a contribuição de 1988, com a redemocratização, a conquista de direitos seria de certa forma garantida, também contribuíram para a dissolução desses grupos. Houve também grupos que se mantiveram e buscaram focar na luta por direito à assistência médica e a medicamentos para o tratamento da Aids (GREEN, 2019).

O movimento voltou a se fortalecer a partir do início da década de 1990, havendo aumento no número de grupos que se organizavam pela luta de direitos. Nesse período, a despatologização da homossexualidade e da transexualidade, contribuiu para modificar o olhar sobre a homossexualidade e a inserção do conteúdo de educação sexual nos currículos escolares (GREEN, 2019).

Ainda nesse momento, associações e organizações não governamentais começaram a surgir. Dentre elas, podemos destacar a Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT), criada em 1995. Essa, segundo seu estatuto, tem o objetivo de garantir a cidadania e os direitos da população LGBTIA+ por meio de diferentes ações de combate à homofobia, lesbofobia e transfobia (ABGLT, 2013).

Os anos 2000 chegaram com maior abertura política no campo da diversidade sexual. Programas governamentais e políticas públicas educacionais começaram a ser direcionadas para a população LGBTIA+. Em dezembro de 2000 foi fundada a criação da Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA), um organismo a fim de combater a transfobia e apoiar pessoas travestis e transexuais (ANTRA, 2018). Ainda que o movimento de travestis e transexuais e o movimento de lésbicas tenham se organizado individual e paralelamente, na década de 1990, ambos estão fortemente entrelaçados por outras questões, que também são bandeiras de luta, como a questão étnico-racial e a social.

No que se refere às identidades transgêneras, ainda que estejam incluídas nos movimentos LGBTIA+ essas constituem um movimento específico, de reivindicações particulares, referentes não somente a despatologização, mas ao acesso aos sistemas de saúde e às alterações do nome social e civil, ou seja, direitos básicos.

A tentativa plural, tanto do movimento LGBTIA+ quanto dos movimentos feministas, em busca de direitos para sexualidades e identidades dissidentes, ainda que de grande importância por aumentar a visibilidade dessas identidades, esbarra na particularidade das vivências e consequentemente das necessidades dos sujeitos que o compõem (JESUS, 2015).

Apenas nas últimas décadas que as discussões sobre gênero ganharam um novo tom para o Feminismo e o Transfeminismo passou a ser uma nova categoria dentro dos movimentos

feministas. Segundo Jacqueline Gomes de Jesus (2015), o Transfeminismo pode ser definido como "uma linha de pensamento e de prática feminista que rediscute a subordinação morfológica do Gênero (como construção psicossocial) ao sexo (como Biologia), condicionada por processos históricos" (JESUS, 2015, p.19). Assim, no Transfeminismo há uma crítica a norma binária que estabelece socialmente que homens são aqueles que possuem pênis e mulheres aquelas pessoas que possuem vaginas.

Para além disso, as discussões que permeiam o Transfeminismo, envolvem o questionamento das práticas e papéis sociais e afetivo-sexuais divergentes daquele imposto socialmente. Contudo, é possível compreender que a oposição entre gênero e sexo foi se modificando ao longo da história dos movimentos LGBTIA+ e movimentos feministas, mudando também a produção de conhecimento sobre tais conceitos. Essa transformação nos estudos feministas faz forte diferenciação entre gênero, sexo e sexualidade, não com a intenção de negar que gênero se materializa por meio da sexualidade e sexualização dos corpos. E, sim, de compreender que gênero, assim como a sexualidade são fundamentalmente sociais. Ou seja, a norma que institui que o sexo determina o gênero e o gênero determinada a sexualidade foi construída e determinada socialmente.

CISNORMATIVIDADE E ESCOLA

Barros (2016, p. 62), ao falar sobre as identidades Cis e Trans, afirma que "[...] no contexto das identidades de gênero, não são outra coisa senão caixinhas que refletem uma percepção social sobre nossas personalidades e nossos corpos [...]". Podemos nos identificar com o sexo que nos é atribuído ao nascer ou não, é a partir disso que se faz a distinção em uma pessoa cis e uma pessoa trans.

Ainda, conforme Barros (2016), uma pessoa cis seria basicamente aquela pessoa que se identifica com o sexo que lhe é atribuído ao nascer. Por exemplo, se ao nascer é atribuído a uma criança o sexo feminino por ter nascido com uma vagina visualmente identificável e ao longo da sua vida essa pessoa se percebe e se identifica como mulher, essa é uma pessoa cisgênera ou uma mulher cis.

Embora a palavra cisgênero não apareça – ainda – nos dicionários impressos no Brasil, o prefixo "cis" tem origem latina e significa "ao mesmo lado" em oposição ao prefixo "trans" que tem significado "do outro lado" (BAGAGLI, 2017). Assim, a palavra cisgênero é utilizada para se referir a pessoas que não são transexuais, cuja identidade de gênero é a mesma atribuída ao sexo na qual a pessoa foi identificada ao nascer. Tal atribuição foi socializada e imposta

socialmente, já que a genitália por si só não é capaz de definir comportamentos, posições sociais, diferenças, performances, etc.

Segundo Jacqueline Gomes de Jesus (2012), cisgênero é "um conceito que abarca as pessoas que se identificam com o gênero que lhes foi determinado quando de seu nascimento, ou seja, as pessoas não-transgênero". A cisgeneridade compulsória, é que coloca a transexualidade como sexualidade dissidente, já que a cisgeneridade é colocada como padrão a ser seguido socialmente. Para Inaê Diana da Costa Rossi (2016):

> O sentimento de disforia[5] em relação ao próprio corpo, experiência vivida por boa parte da população trans, não é senão fruto da cisgeneridade compulsória, que afirma a todo tempo, em todos os espaços, que o 'homem de verdade" possui pênis, e a "mulher de verdade", vagina, dentre outros aspectos mais que se pautam em uma binarização dos corpos em macho/masculino e fêmea/feminino, da qual não se poderia escapar (ROSSI, 2016).

A identidade cisgênera imposta socialmente, como padrão e modelo a ser seguido, é que chamamos de cisnormatividade, ou seja, é o sistema que coloca os gêneros cis em uma posição privilegiada socialmente e torna tal gêneros a norma social, dentro de um processo que impõe aos sujeitos uma identidade de gênero definida pela sua genitália, estabelecendo assim o seu comportamento, performance, lugar social, entre outros. Tal norma não apenas faz parte da construção social da identidade gênero como também é usada para questionar outras identidades de gênero.

Ao observar o contexto social, a vigência de normas sociais cisheteronormativas e a situação de violência que a população LGBTIA+ vivencia cotidianamente não é difícil de imaginar que alunas transexuais e travestis passem por experiências traumáticas em sua trajetória escolar. Por exemplo, embora a resolução CNE/CP nº1, de 2018 defina o uso do nome social para transexuais e a inserção de temas transversais como gênero e sexualidade, não garantem a não violências para com esses alunos e nem tão pouco que esses alunos sejam representados devidamente dentro da Escola (RIBEIRO; VILANNI; SILVA e ALEXANDRE, 2019).

Bento (2011) relata os preconceitos vividos pela comunidade LGBTIA+ dentro da Escola, tais como perseguições, agressões por parte de colegas, apelidos, depressão profunda etc. A autora discute ainda que os LGBTIA são submetidos ao isolamento social devido ao que

[5] Sentimento de frustração e angústia. A disforia de gênero é quando uma pessoa apresenta sentimentos contínuos de que o sexo que lhe foi atribuído no nascimento não condiz com sua identidade.

a autora chama de heteroterrorismo, que é a violência constante que os sujeitos de identidade e sexualidade não tradicionais são subjugados. Em um outro trabalho, Bento (2017), o falar sobre heteroterrorismo, diz que:

> As inúmeras teses e pesquisas produzidas por pesquisadores(as) de universidades brasileiras apontam que a escola é um dos espaços mais violentos para crianças que apresentam comportamentos "não adequados" para os "costumes heterossexuais". Não basta falar de bullying, palavra asséptica, que não revela o heteroterrorismo a que essas crianças e adolescentes são submetidos. A reiteração de agressões verbais e físicas contra meninos femininos e meninas masculinas desfaz qualquer ilusão de que a heterossexualidade é um dado natural. Desde que nascemos, somos submetidos diariamente a um massacre: "Comporte-se como menina, feche as pernas, seja homem, menino não chora". A produção da heterossexualidade é um projeto diário e violento (BENTO, 2017, p.198).

A violência sofrida pelas pessoas transexuais e travestis dentro da escola é também um sofrimento que impossibilita que essas alunas e alunos possam gozar do seu direito à educação formal. Peres (2010) relata as violências sofridas pelas travestis e transexuais na escola, expondo esta vivência:

> […] ah na escola a gente ouvia piadinhas [...] O pior é que muitas das vezes as piadinhas são feitas pelos próprios professores que incentivam os guris a abusarem da situação. Imagina que uma professora que eu tive na quinta série chegou a falar em sala de aula que eu tinha uma doença muito grave e que as pessoas que ficavam perto de mim poderiam virar travesti. Depois disso minha vida virou um inferno e tive que abandonar a escola. Até hoje, que tenho 32 anos, às vezes penso em voltar a estudar, mas agora já foi o tempo, né? Agora só me resta rezar pela proteção divina das pessoas a gente não pode esperar muito não (BRUNA *apud* PERES, 2010, p. 62).

Outros relatos apresentados por Peres (2010) mostram a dificuldade de usarem o banheiro de acordo com sua identidade e cenas de estupro que aconteceram dentro do banheiro da escola. Fica evidente em algumas falas que o trauma provocado pela violência sofrida é o motivo pelos quais essas pessoas não terminaram seus estudos. Esse processo deve ser chamado "expulsão" e, não, evasão para compreendermos a natureza do problema e como ele deve ser enfrentado. A diferenciação dos termos é importante para se pensar na intolerância acerca da LGBTfobia (BENTO, 2011).

Elizabete Cruz (2011) problematiza a questão do uso dos banheiros nos espaços escolares para travestis, por meio de relatos de Diretores de escola em um curso de especialização em Gestão educacional. Os discursos apresentados mostram a dificuldade que alunas travestis têm para o uso do banheiro. A negação de direitos tão básicos como o do uso do banheiro, mais uma vez mostra como a escola pode ser um ambiente hostil para alunas

travestis. A busca por parte de alguns gestores e gestoras para lidar com a situação se mostra dentro de uma lógica binária ou com tentativas de lidar com o tema silenciando-o com a finalidade de preservar as normas ali instituídas, ao invés de repensá-las.

Costa (2022), em sua pesquisa, mostra que o uso do nome social dentro da escola é um ponto que ainda enfrenta dificuldade em ser respeitado. Mesmo que existam leis e políticas educacionais que assegurem esse direito, nem sempre é cumprido por professoras, professoras e gestão escolar, o que repercute na dificuldade de estudantes transexuais e travestis em se manterem na escola.

Cabe ainda dizer que algumas medidas, no que se refere a políticas educacionais, foram propostas com a finalidade de diminuir a transfobia na Escola. O programa *Escola sem Homofobia*, criado em 2004, embora não apresente estratégias voltadas exclusivamente para a população transexual e travesti, tinha como propósito o combate a todo o tipo de preconceito em relação à população LGBTIA. Porém após a elaboração de cartilhas e outros materiais didáticos que apresentavam questões sobre identidade de gênero e orientação sexual, a distribuição do material foi vetada em 2011, resultado de grupos conservadores e Deputados que se colocaram contrários à ideia de se discutir o tema dentro da Escola, motivados por interesses religiosos.

Tais perseguições, sejam de origem religiosa, política, cultural e social fazem com que pessoas transexuais e travestis encontrem barreiras para serem representadas politicamente e socialmente dentro das escolas.

SOBRE A ESCOLA SER “PARA TODOS”

O termo gênero implicou em disputas, para a sua inclusão diante das políticas públicas, e a necessidade de sua inserção nos Planos de Educação, por serem relacionados diretamente com as diretrizes e vivências escolares, que impactam diretamente na formação do sujeito como ser humano. O currículo adotado pela escola coopera com a formação social dos indivíduos e na “transmissão de valores, conhecimentos e habilidades, combinada com a internalização de gestos, posturas e comportamentos, determina a distinção e a posição ocupada por cada sexo”. (BEZERRA *et al.*, 2011, p.70)

O multiculturalismo do currículo é fundamental para a democratização da escola, englobando tanto os conteúdos ensinados como também os interesses de todos os grupos que compõem este espaço escolar.

> O comportamento diferenciado dos alunos e das alunas, dos primeiros ciclos apresenta inúmeras situações que dizem respeito à questão dos gêneros, geralmente ocorre o agrupamento espontâneo das crianças por sexo onde o relacionamento entre meninos e meninos são dificultados. Já no segundo ciclo costuma haver espontaneamente também, uma aproximação entre eles, revelando-se mais claramente a curiosidade pelas diferenças. Essa aproximação não se dá sem conflitos, medos e por vezes agressões de diferentes intensidades em que muitas vezes o professor ou professora é chamado a intervir nesses conflitos ao mesmo tempo em que pode propor situações de trabalho em conjunto como estratégia de facilitação das relações entre meninos e meninas (BEZERRA *et al.*, 2011, p.71)

Dessa forma, o tema gênero deve articular-se a todas as disciplinas ministradas, salientando a necessidade de considerar a faixa etária das crianças do primeiro e segundo ciclo, para a abordagem do tema. Adequando desde o material didático, até as brincadeiras propostas, a fim de romper com estereótipos presentes no dia-a-dia. Pois, cabe também ao professor e professora, combater os preconceitos presentes nos ambientes, mostrando respeito ao outro e as diferenças.

O planejamento do professor ou da professora, além de abordar as questões de gênero, deve abordar questões relacionadas à saúde, englobando questões que permeiam o desenvolvimento biológico e sexual, a fim de responder as curiosidades comuns que fazem parte do processo de desenvolvimento da criança e do adolescente.

Logo, cabe à educadora ou educador:

> [...] ter discernimento para não transmitir seus valores, crenças e opiniões como sendo princípios ou verdades absolutas, uma vez que tanto o(a) professor(a) quanto aluno(a), possui expressão própria de sua sexualidade que se traduz em valores, crenças, opiniões e sentimentos particulares, para isso deve contar com o trabalho coletivo da equipe escolar na definição dos princípios educativos (BEZERRA *et al.*, 2011, p.71).

Segundo o Parâmetro Curricular Nacional (PCN):

> Para que se desenvolva um bom trabalho de Orientação Sexual faz-se necessário o estabelecimento de uma relação de confiança entre alunos(as) e professor(a), ele ou ela deve se mostrar disponível para conversar a respeito das questões apresentadas, não emitir juízo de valor sobre as colocações feitas pelos alunos e alunas, e responder às perguntas de forma direta e esclarecedora (BRASIL, 1997, p.126).

Sendo assim, a orientação didático-pedagógica é importante para o trabalho da professora e do professor. E, também, deve haver uma preocupação com o currículo adotado pela escola e até que ponto ele é capaz de interferir positivamente ou negativamente na construção de identidade de gênero dos alunos e alunas.

A escola é um local de grande importância para informação e intervenção sobre as questões de gênero e sexualidade. Entende-se que a educação sexual é de uma dimensão mais ampla e percebida como um problema de educação e de saúde pública (SILVA, COSTA e MÜLLER, 2018, p.50). É nessa perspectiva que ao pensarmos no tempo histórico das leis e políticas públicas que propalam as questões que permeiam gênero e sexualidade, se fazem tão importantes.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, resolução 217 A III, em 10 de dezembro 1948, diz em seu Art. 2º que:

> 1. Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.
> 2. Não será também feita nenhuma distinção fundada na condição política, jurídica ou internacional do país ou território a que pertença uma pessoa, quer se trate de um território independente, sob tutela, sem governo próprio, quer sujeito a qualquer outra limitação de soberania.

Essa declaração visa combater o desprezo e desrespeito com a vida humana. Em 1990 foi escrita pela UNESCO a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, a fim de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem e em seu Art. 3º declara que:

> 1. A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades.
> 2. Para que a educação básica se torne equitativa, é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem. A prioridade mais urgente é melhorar a qualidade e garantir o acesso à educação para meninas e mulheres, e superar todos os obstáculos que impedem sua participação ativa no processo educativo. Os preconceitos e estereótipos de qualquer natureza devem ser eliminados da educação.

Relacionado diretamente às políticas públicas educacionais, em 1994, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) desenvolveu os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), onde a educação sexual passa a ser orientada como um tema transversal. Ao justificar a inclusão da temática orientação sexual no currículo escolar, o PCN (BRASIL, 1997, p.192) nos diz que:

> [...] a sexualidade no espaço escolar não se inscreve apenas em portas de banheiros, muros e paredes. Ela “invade” a escola por meio das atitudes dos alunos em sala de aula e da convivência social entre eles. Por vezes a escola realiza o pedido, impossível de ser atendido, de que os alunos deixem sua sexualidade fora dela.

De acordo com a Secretaria de Educação Fundamental (SEF), os temas transversais objetivam incluir as questões sociais no currículo escolar de forma a constituir um repertório articulado e aberto a novos temas. Assim, o currículo ganhou em flexibilidade e abertura, uma vez que os temas podem ser priorizados e contextualizados de acordo com as diferentes realidades locais e regionais, e outros temas podem ser incluídos (BRASIL, 1997, p. 29).

De acordo com o PCN (BRASIL, 1997), a sexualidade tanto na infância, quanto na adolescência, é desenvolvida de acordo com as vivências individuais de cada sujeito e as interações que desenvolve com o meio e com a cultura. São nessas relações, estabelecidas inicialmente com intermédio de adultos, que permeiam valores, julgamentos e expressões que caracterizam o homem e a mulher, e também a construção da ideia socialmente estabelecida de comportamento de meninos e meninas, brinquedos de meninos e meninas e cores de meninos e meninas, por exemplo.

Em seu texto, o PCN (BRASIL, 1997, p.299) diz que

> Cabe à escola abordar os diversos pontos de vista, valores e crenças existentes na sociedade para auxiliar o aluno a construir um ponto de autorreferência por meio da reflexão. Nesse sentido, o trabalho realizado pela escola, denominado aqui Orientação Sexual, não substitui nem concorre com a função da família, mas a complementa. Constitui um processo formal e sistematizado que acontece dentro da instituição escolar, exige planejamento e propõe uma intervenção por parte dos profissionais da educação.

As formulações de conceitos relacionados à sexualidade e a orientação sexual, é que permitirão aos educadores romper com as ideias socialmente estabelecidas que rodeiam a educação de crianças e jovens. As relações de gênero precisam ser construídas com o intuito de desmistificar os padrões construídos de acordo com as diferenças biológicas. Pois, deve-se considerar que todos os sujeitos possuem liberdade para construir sua identidade da forma mais justa e igualitária possível.

Lira e Jofili (2011, *apud* SILVA, COSTA e MÜLLER, 2018, p.52) dizem que vem sendo atribuída à escola uma responsabilidade de preencher algumas lacunas deixadas pelas famílias, cabendo aos professores à orientação quanto à sexualidade de maneira transdisciplinar.

> A postura dos educadores precisa refletir os valores democráticos e pluralistas propostos e os objetivos gerais a serem alcançados. Em relação às questões de gênero, por exemplo, os professores devem transmitir, por sua conduta, a valorização da

> equidade entre os gêneros e a dignidade de cada um individualmente (BRASIL, 1997, p.304).

Entendemos que cabe ao professor e professora respeitar as diferenças existentes dentro do espaço escolar, observar as diferentes formas de expressão dos e das educandas e assumir em suas práticas pedagógicas trabalhos diversificados que envolvam os vários aspectos da sexualidade.

No ano de 2014, através da Lei nº 13.005, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência prevista de 10 anos. Em seu inciso III do art. 2º, o texto prevê a superação das desigualdades educacionais, originalmente o texto dispunha da "igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual", mas, a diretriz foi alterada pelo senado acrescentando a expressão para "cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação" (BRASIL, 2014, p.20).

Já em 2017, o Ministério da Educação (MEC), homologou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), definida como:

> Um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). [...] (BRASIL, 2018, p.7).

Sabemos que a discussão em torno da criação desse documento vem sendo feita há bastante tempo e isso traduz a importância e impacto que traz para o meio educacional. Pois o documento foi escrito para direcionar as escolas públicas e privadas com relação ao conteúdo que será ensinado em todo o território nacional.

A aprovação da BNCC no final de 2017 foi feita diante de grande alarde, já que ao orientar o que é ensinado nas escolas, acaba por fragmentar ainda mais a visão do desenvolvimento do educando, além de deixar de lado discussões importantes como a identidade de gênero e a orientação sexual. A exclusão dessa temática na BNCC deixou de lado a luta pela inclusão, o combate às discriminações, o respeito aos direitos humanos e construção de uma sociedade justa e igualitária.

A presença de normas cisgêneras nos currículos e práticas pedagógicas é perceptível, o que mostra a escola como manutenção da cisgeneridade como única possibilidade de identidade de sujeitos e sujeitas. Desempenhando o papel de manutenção das normas, a escola produz e

reproduz corpos cisgêneros (LOURO, 1997). Por isso, é preciso reconhecer que embora haja uma luta por alguns segmentos da academia e da sociedade e sejam elaborados planos de inclusão, para que a escola seja um espaço de mudança e inclusão social é preciso perceber que, ao construir e transmitir conhecimento, ela também forma sujeitos e subjetividades.

A omissão de temas relacionados a identidade de gênero, a não incorporação desses conteúdos a disciplina, a escolha de materiais em que somente as identidades cisgêneras são representadas, a não escolha de conteúdos produzidos por pessoas transexuais, a linguagem, entre outras coisas, são posicionamentos políticos, que reverberam na representação das identidades dissidentes, gerando a exclusão dessas identidades dos espaços escolares. O ato de não incluir em práticas pedagógicas, não pode ser entendido como um processo neutro, esse diz de um posicionamento, de uma escolha, que corresponde a norma cisgênera.

A inclusão de pessoas transexuais e travestis na escola requer a desconstrução de normas cisgêneras, e por isso deve-se voltar o olhar para as práticas que contribuem para a manutenção dessa norma. Ao analisar as Representações Sociais da identidade de mulheres transexuais e travestis, Costa (2022) problematizou como essas identidades são representadas a partir de um contexto cisnormativo, pois, a cisgeneridade imposta socialmente e presente na escola é a questão a ser enfrentada, a ser descontruída, a ponto de que as identidades divergentes dessa norma sejam consideradas e inclusas.

CAMINHOS (IM) POSSÍVEIS (?)

Para nós, o caminho para superar a influência da cisnormatividade na escola é seguir propondo uma escola que seja democrática. Isso quer dizer que a escola numa perspectiva democrática possui, dentre outras coisas, a função de socializar seus educandos e educandas com base no respeito e igualdade. Assim, uma escola democrática deve ser um ambiente favorável para se elaborar e desenvolver práticas pedagógicas que combatam a discriminação e o preconceito, ao mesmo tempo que seja um espaço para a participação social e a cidadania.

Pensar sobre a democratização da educação é pensar sobre os sujeitos que ainda são excluídos dos espaços educacionais, e ainda é pensar em quais práticas e fatores que levam a essa exclusão, inclusive de pessoas não cisgêneras. Recorremos a Gramsci (2004) para lembrar que toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica, de aprendizado. Ou seja, para que grupos não hegemônicos tenham espaço dentro da educação é necessário que esses participem dos processos educacionais, sendo esse o caminho para a democracia. Aplicando essa consideração à temática desta pesquisa, é de suma importância, num modelo

democrático de escola, que as pessoas transexuais e travestis participem dos processos educacionais – como estudantes, professoras e professores, gestoras e gestores e como comunidade escolar – a fim de garantir a realização de relações pedagógicas mais democráticas e contra-hegemônicas.

Paulo Freire (2003), ao mostrar suas preocupações na relação ensino-aprendizagem, traz conceitos interessantes para se pensar as práticas pedagógicas, apontando o diálogo como princípio que pode colaborar na formulação da base teórico-metodológica do currículo e do desenvolvimento de práticas pedagógicas. Pois, para Freire (2003), o amor, a tolerância, a humildade e a capacidade de escuta são essenciais para os conteúdo e atitude da prática educativa que devem compreender as ações e práticas escolares. A esperança crítica é o que move o diálogo, pois o sujeito inacabado e consciente de ser inacabado tem uma prática dialógica por acreditar na transformação da realidade. Dessa forma, as pessoas estabelecem relações de reciprocidade no que se refere à fala-escuta, pois quem fala deve e quer ser ouvido, compreendido, respeitado; da mesma maneira quem escuta também quer ter sua oportunidade de falar com as mesmas condições e iguais direitos

A Escola é um lugar onde surgem novas relações, diferentes formas de viver e experienciar a vida. É nesse espaço que estudantes transexuais e travestis deveriam estabelecer diálogo com as práticas escolares por meio de seus corpos e identidades. Entretanto, se as práticas pedagógicas refletem a cisnormatividade dos seus documentos orientadores sobra pouco espaço para se discutir temas emergentes a partir dos sujeitos ali presentes. Em uma crítica ao aprisionamento das práticas pedagógicas pelo currículo, Freire e Shor (2008) ponderam que "(...) quando certos centros de poder estabelecem o que deve ser feito em classe, sua maneira autoritária nega o exercício da criatividade entre professores e estudantes. O centro, acima de tudo, está comandando e manipulando, à distância, as atividades dos educadores e dos educandos (*idem*, p. 97).

Para tal problema, Freire (2019) traz fundamentos orientadores para a construção de práticas pedagógicas que atendam a uma educação libertadora. Os conteúdos não podem ser fragmentos de uma realidade, desconectados de seu conjunto. Daí a importância de se propor a estudantes transexuais e travestis, situações significativas de sua realidade cuja análise crítica permita reconhecer a interação de suas partes, para que, então, possam compreender a totalidade, e os conteúdos passem a ter significado. Nesse sentido, ao argumentar que o conteúdo crítico é buscado de forma dialógica com o/a estudante, o professor ou professora por meio das contradições existenciais pode refletir de forma problematizadora a realidade,

desafiando os/as estudantes a buscarem respostas, Freire pondera: "[...] será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da educação ou da ação política" (FREIRE, 2001, p. 86).

Nesse contexto, o conhecimento produzido será capaz de contribuir para a construção de uma sociedade mais igualitária, pois o ato educativo permitirá a identificação de contradições e alternativas para a transformação da realidade social. Sendo assim, reconhecer a importância da prática dialógica na construção do conteúdo da ação educativa possibilita diferentes maneiras de formular e organizar a prática pedagógica na perspectiva libertadora.

É por entender isso que partimos do pressuposto de que as demandas de estudantes transexuais e travestis devem articular-se a todas as disciplinas ministradas, salientando a necessidade de considerar a faixa etária dos educandos e educandas, para a abordagem de temas sobre a sexualidade e identidade de gênero. Adequando desde o material didático, até as brincadeiras propostas, a fim de romper com a *cisnormatividade* presente no dia-a-dia. Afinal, cabe também ao professor, combater os preconceitos presentes nos ambientes, mostrando respeito ao outro e as diferenças.

As práticas adotadas pela escola e por seus professores coopera com a formação social dos indivíduos e na "transmissão de valores, conhecimentos e habilidades, combinada com a internalização de gestos, posturas e comportamentos, determina a distinção e a posição ocupada por cada sexo" (BEZERRA *et al.*, 2011, p.70).

O planejamento da professora e do professor, além de abordar as questões relacionadas à saúde, englobando temas que permeiam o desenvolvimento biológico e sexual, deve abordar questões relacionadas à identidade de gênero e à orientação sexual, a fim de responder as curiosidades comuns que fazem parte do processo de desenvolvimento da criança e do adolescente.

Logo, cabe ao educador e educadora:

> [...] ter discernimento para não transmitir seus valores, crenças e opiniões como sendo princípios ou verdades absolutas, uma vez que tanto o(a) professor(a) quanto aluno(a), possui expressão própria de sua sexualidade que se traduz em valores, crenças, opiniões e sentimentos particulares, para isso deve contar com o trabalho coletivo da equipe escolar na definição dos princípios educativos (BEZERRA *et al.*, 2011, p.71)

As práticas pedagógicas que se aproximam de uma escola democrática devem ser práticas que rompem com os padrões *cis* impostos socialmente. Acreditamos que as identidades transexuais e travestis, não devem ser discutidas simplesmente pela inclusão e debate acerca do

tema pelos professores e professoras, e sim em como as diferentes formas de se identificar afetam esses professores e professoras para que repensem as identidades e sexualidades que são impostas por meio de suas práticas. A escola democrática seria antes de qualquer coisa, uma escola em que os atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem refletissem a ponto de repensar a regras e normas na qual estão submetidos dentro da sociedade e da escola.

Contudo, os e as estudantes transexuais e travestis encontram barreiras para serem representadas politicamente e socialmente dentro da escola. As decisões e posicionamentos políticos, principalmente dos mais conservadores e de extrema direita, acabam por violentar, ainda mais, essas e esses estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da discussão proposta neste texto, percebemos que, embora haja leis e diretrizes educacionais que permitem a abordagem do tema no ambiente escolar a necessidade de se repensar o espaço escolar para atender a diversidade de gênero social em busca de uma escola mais democrática. Cabe dizer quanto a esse posicionamento, que cabe à escola de forma geral, levar em consideração a diversidade de identidades, é algo que deve acontecer não somente a estudantes transexuais e travestis, mas a todos aqueles que passam por processos excludentes na sociedade. A luta pela inclusão na educação perpassa outros grupos identitários, de classe, raça, etc.

Assim, é importante que mudanças sejam instauradas, tanto no que se refere às políticas públicas educacionais, quanto às práticas educacionais no espaço escolar. Acreditamos que o primeiro passo seria reconhecer a cisnormatividade presente na sociedade, o segundo passo seria compreender a educação por meio de sua diversidade, nos quais envolvam o conhecimento sobre as diferentes formas de se identificar. Esse segundo implica na formação de professores e professoras, entre outras coisas, que sejam capazes de romper com norma cisgênera em suas práticas.

Espera-se que o debate em questão possa iniciar fomentar propostas de investigação que reflitam sobre os processos educacionais de maneira a contribuir com a construção de uma educação responsável com uma sociedade diversa e democrática. Que o rompimento com a norma cis possa aumentar de acordo com a necessidades transdisciplinares que sociedade exige em seus contínuos processos de mudança social, política e cultural na educação.

As práticas pedagógicas de professores e professoras são parte do processo educacional ao qual os sujeitos estão submetidos, trazendo as tensões e desafios para a inserção e

manutenção de sujeitos e sujeitas transexuais e travestis dentro dos espaços escolares. A dimensão da práxis, como ação concreta em que o conhecimento é construído de maneira dialética com as vivências de alunos e alunas é importante para o rompimento da cisnormatividade. Para bell hooks (2017), a partir da experiência e escuta dos e das estudantes é que se pode criar modos pelos quais as pessoas possam produzir conhecimentos e assumir uma posição na qual possam criticar a estrutura dominante, e a partir disso construir espaços nos quais a todos e todas sejam ouvidos e respeitados.

REFERÊNCIAS

ANTRA. **Dossiê dos assassinatos e da violência contra travestis e transexuais no Brasil em 2018**. Disponível em: https://antrabrasil.files.wordpress.com/2019/01/dossie-dos-assassinatos-e-violencia-contra-pessoas-trans-em-2018.pdf.. Acesso em dez 2020.

Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT). **Documentos e Publicações**, 2013. Disponível em: https://www.abglt.org/historia. Acesso em jul 2021.

BAGAGLI, Beatriz Pagliarini. **Orientação sexual na identidade de gênero a partir da crítica da heterossexualidade e cisgeneridade como normas**. Macapá: Letras Escreve, 2017.

BARROS, Mateus Oliveira. **O que são Cisgeneridade e Transgeneridade?** In: Gênero, Sexualidade e Direito uma Introdução. Organização: RAMOS, Marcelo Maciel; NICOLI, Pedro Augusto Gravatá; BRENER, Paula Rocha. Belo Horizonte: Initia Via, 2016.

BENTO, Berenice. **Tranviad@s:** gênero, sexualidade e direitos Humanos. Conferência no Encuentro Regional de Género y Derechos Humano, 2011. San José, Costa Rica

BENTO, Berenice. **Heterossexualidade e poder**. In: BENTO, Berenice. 2017. Transviad@s: gênero, sexualidade e direitos humanos. Salvador: EDUFBA, 329 p.

BEZERRA, Jolene Rocha; SILVA, Márcia Veloso; PEREIRA, Maria Zuleide; CRUZ, Terezinha de Jesus. **Currículo e as relações de gênero**: o olhar de pedagogas de uma escola pública da Paraíba. Espaço do Currículo, João Pessoa/PB, v.4, n.1, PP.66-77, mar a set 2011.

BIROLI, Flávia, **Gênero e desigualdades**: os limites da democracia no Brasil. 1.ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Normas de pesquisa envolvendo seres humanos**. Res. CNS 196/96. BioÈtica, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc. Acesso em jun. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em jun. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: apresentação dos temas transversais, ética. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf. Acesso em jun. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: orientação sexual. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/orientacao.pdf. Acesso em jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2014. 129p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/pne. Acesso em jun. 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº1**, de 19 de janeiro de 2018. Define o uso do nome social de travestis e transexuais nos registros escolares. Disponivel em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN12018.pdf

CONDE, M. C. F. **O movimento homossexual brasileiro, sua trajetória e seu papel na ampliação do exercício da cidadania.** 2004. 350 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Faculdade de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2004.

CRUZ, Elizabete. **Banheiros, travestis, relações de gênero e diferenças no cotidiano da escola**. Psicologia Política. 11(21), 73-90.2011.

DAVIS, Ângela. **Mulheres, raça e classe** Tradução Heci Regina Candiani. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**.45.ed. São Paulo: Paz e Terra,2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008. 224 p.

GRAMSCI, Antônio. **Escritos Políticos**. V.1 e 2. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GREEN, James N. **Além do Carnaval**: a homossexualidade masculina no Brasil do século XX. Cristina Fino, Cassio Arantes Leite. 2 ed. São Paulo: Editora Unesp, 2019.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes. 2017

JESUS, Jaqueline Gomes de. **Orientações sobre identidade de gênero**: conceitos e termos / Jaqueline Gomes de Jesus. Brasília, 2012. 42p

JESUS, Jaqueline Gomes de. **Interlocuções teóricas do pensamento transfeminista**. *In*: JESUS, Jaqueline Gomes (org.) Transfeminismo: teorias e práticas. 2. ed. Rio de Janeiro: Metonoia, 2015.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis - Rio de Janeiro, Editora Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. **Currículo, género e sexualidade**. Porto: Porto Editora, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. **Pedagogias da Sexualidade**. *In*: _____. O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MOREIRA, Jasmine. **Impactos da 'ideologia de gênero' na geração de políticas educacionais para a população LGBT**. In: Reunião Nacional da ANPED, 38, 2017.São Luís. UFMA.2017.

NOGUEIRA, S. N. B. **Travestis no limbo: violações de direitos humanos**. *In:* S. N. B. Nogueira, T. A. Araújo, & E. A. Cabral., Dossiê: a geografia dos corpos das pessoas trans (pp. 37-41). Rede Trans Brasil.2017

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf. Acesso em jun 2021.

PERES, Wiliam Siqueira. **Travestis brasileiras: dos estigmas à cidadania.** Curitiba: Juruá, 2015.

PERES, Wiliam Siqueira. Travestilidades nômades: a explosão dos binarismos e a emergência queering. **Revista de Estudos Feministas**. Florianópolis, maio-agosto, 2012, p.539-547

PERES, Wiliam Siqueira. **Travestis, escolas e processos de subjetivação.** Instrumento: R. Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora, v. 12, n. 2, jul./dez. 2010

RIBEIRO, L. P., VILANNI, F. B., SILVA, I. P., & ALEXANDRE, P. T. S. **Nós sofremos violência todo dia!:** Representações Sociais e vivências de violência para pessoas transgêneras. Núm. 2 (2019): iQual. Revista de Género e Igualdad, 2019. Disponível em: https://revistas.um.es/iqual/article/view/327291

ROSSI, Inaê Diana da Costa. **Definindo a ideologia de gênero como fundante de uma cisgeneridade compulsória**, 2016. Disponível em: https://transfeminismo.com/definindo-a-ideologia-de-genero-como-fundante-de-uma-cisgeneridade-compulsoria/. Acesso em dez 2020.

SILVA, Denise Regina Quaresma; COSTA, Zuleika Leonora Schmidt; MÜLLER, Márcia Beatriz Cerutti. **Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação**. Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 49-58, jan.-abr. 2018.