



***A LUTA POR UM ESPAÇO NA ESCOLA: ENTRE POLÍTICAS PÚBLICAS
EDUCACIONAIS E VIVÊNCIAS DE PESSOAS TRANS/TRAVESTIS/NÃO
BINÁRIE NOS CONTEXTOS ESCOLARES***

***LA LUCHA POR UN ESPACIO EN LA ESCUELA: ENTRE LAS POLÍTICAS
PÚBLICAS EDUCATIVAS Y LAS EXPERIENCIAS DE PERSONAS
TRANS/TRAVESTIS/NO BINARIES EN CONTEXTOS ESCOLARES***

***THE STRUGGLE FOR A SPACE IN SCHOOL: BETWEEN PUBLIC
EDUCATIONAL POLICIES AND THE EXPERIENCES OF
TRANS/TRAVESTI/NON-BINARY PEOPLE IN SCHOOL CONTEXTS***

D'Angelles Coutinho Vieira¹

Áurea Augusta Rodrigues da Mata²

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo analisar as políticas públicas educacionais para a educação básica do município de João Pessoa/Paraíba, focando no direito ao acesso e permanência de pessoas trans, travestis e não binária. Buscamos, por um lado, realizar uma análise de conteúdo do Plano Municipal de Educação, observando os temas e grupos destacados nas ações e planejamentos. Por outro lado, realizamos entrevistas com pessoas trans, travestis e não binária, considerando a perspectiva discursiva em Foucault, para conhecermos suas experiências passadas enquanto estudantes do ensino fundamental e/ou médio na cidade. No geral, comparando o conteúdo do plano de educação e os relatos das pessoas entrevistadas, percebemos que há uma lacuna no conteúdo da política pública analisada quanto às demandas das populações trans, travesti e não binária. Nesse contexto, essas pessoas resistem de variadas formas, seja confrontando ou mesmo evitando o contexto escolar, seja inclusive construindo relações dentro desses espaços.

PALAVRAS-CHAVE: Trans Travesti Não Binária. Escola. Políticas Educacionais.

¹ Doutora/e em Sociologia. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Paraíba, Brasil.

² Doutora em Educação. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Pernambuco, Brasil.

RESUMEN

Este trabajo tuvo como objetivo analizar las políticas educativas públicas para la educación básica em el 1038assadas1038 de João Pessoa/Paraíba, centrándose em el derecho de acceso y 1038assadas1038ia de personas trans, travestis y no binarias. Buscamos, por em lado, realizar em análisis de contenido del Plan Educativo Municipal, observando los temas y grupos destacados em las acciones y planificación. Por em lado, realizamos entrevistas a personas trans, travestis y no binaries, considerando la perspectiva discursiva de Foucault, para conocer sus experiencias 1038assadas como estudiantes de primaria y/o secundaria em la ciudad. Em general, comparando el contenido de lo plane educativo y los informes de las personas entrevistadas, nos dimos cuenta de que existe em vacío em el contenido de la política pública analizada em relación em las demandas de las poblaciones trans, travestis y no binaries. Em este contexto, estas personas resisten de diversas maneras, ya sea confrontando o incluso evitando el contexto escolar, o incluso construyendo relaciones dentro de estos espacios.

PALABRAS-CLAVE: Trans Travesti No Binarie. Escuela. Políticas educativas.

ABSTRACT

This work aimed to analyze public educational policies for basic education in the municipality of João Pessoa/Paraíba, focusing on the right to access and permanence of trans, transvestite and non-binary people. We seek, on the one hand, to carry out a content analysis of the Municipal Education Plan, observing the themes and groups highlighted in the actions and planning. On the other hand, we conducted interviews with trans, transvestite and non-binary people, considering Foucault's discursive perspective, to learn about their past experiences as elementary and/or high school students in the city. In general, comparing the education plan content and the reports of the people interviewed, we noticed that there is a gap in the content of the public policy analyzed in relation to the demands of trans, transvestite and non-binary populations. In this context, these people resist in various ways, whether confronting or even avoiding the school context, or even building relationships within these spaces.

KEYWORDS: Trans Transvestite Non-Binary. School. Educational Policies.

Introdução

No Brasil, a Constituição Federal de 1988, conhecida como Constituição Cidadã, possui como um dos seus princípios fundamentais “a dignidade da pessoa humana” (Art. 1º, inciso III). No Artigo 206 é indicado que o ensino no país será ministrado de acordo com alguns princípios, dentre os quais se encontra o princípio da “igualdade de condições para o acesso e permanência na Escola” (inciso I). No entanto, a depender de como o sujeito cidadão se coloca em termos de gênero, esses direitos podem estar longe de serem garantidos. Na realidade, as pessoas em conflito com as normas de gênero estabelecidas pela sociedade têm vivenciado processos de exclusão em diversas esferas, inclusive em âmbito escolar (ABGLT, 2016; CEDEC, 2021; SOUZA; ARAÚJO, 2022).

A exclusão desses grupos se expressa na própria invisibilidade perante a sociedade. Ainda que mudanças estejam ocorrendo, grupos em conflito com as normas de gênero, como o de pessoas trans, travestis e não binária, geralmente não possuem seus direitos reconhecidos e assegurados pela sociedade. Por exemplo, o formato da nova Carteira de Identidade Nacional, de 2024, inclui os campos “Nome” e “Nome social” separados, além de conter o campo “Sexo”, o que é extremamente constrangedor para esses públicos (BASTOS; ALVES, 2023). Além disso, ainda não temos sequer o direito de registrar sexo/gênero não binária em documentos de identificação pessoal (CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA, 2024). Por outro lado, o que temos hoje de forma massificada é um entendimento de que gênero se reduz a um “sexo biológico” cuja estrutura assumiria uma forma “masculina” e uma “feminina” (FAUSTO-STERLING, 1993). Dito de outra forma há um corpo que qualifica o sujeito como homem e outro que o qualifica como mulher.

Isso resulta na exclusão social das pessoas que não se encaixam nesse sistema. Não existem estatísticas governamentais, de abrangência nacional, que busquem reunir informações sobre a vida dessas pessoas, incluindo a prevalência de situações de violência e exclusão social vividas por elas. Atualmente, os principais dados que são reunidos acerca desses grupos são produzidos por entidades não governamentais, como Associação Nacional de Travestis e Transexuais do Brasil (ANTRA), Grupo Gay da Bahia (GGB), Associação Transgender Europe (TGEU) e Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transexuais (ABGLT).

Com a colaboração do GGB, da ANTRA e de outras entidades, o TGEU tem publicado dados sobre assassinatos de pessoas trans e travestis no Brasil e ao redor do mundo desde 2008. Os dados indicam que entre 2008 e 2021 o Brasil foi responsável pela morte de 1549 pessoas trans e travestis, o que corresponde a 38,2% das mortes ao redor do mundo inteiro (4042 em números absolutos). Em todos os anos, desde 2008, o Brasil ocupou o primeiro lugar no número de assassinatos (ANTRA, 2022; TGEU, 2016). Além disso, dados da ANTRA (2020a) apontam que pelo menos 90% da população trans/travesti já teve que recorrer à prostituição pelo menos uma vez na vida para garantir suas demandas de sobrevivência. Diante desse cenário vemos a inação dos governos que sequer contabilizam quantas pessoas trans, travestis e não binárias existem no país.

No contexto escolar a situação de exclusão se mantém. A Secretaria de Educação da ABGLT publicou um relatório, em 2016, com informações acerca da vivência de 75 estudantes trans e travestis em escolas das 27 unidades federativas. Os dados indicam que

mais da metade dessas pessoas (54,7%) relataram ouvir com muita frequência comentários preconceituosos, 10,8% informaram que sofreram agressões verbais com frequência ou quase sempre, e 3,7% indicaram ter sofrido agressões físicas com frequência ou quase sempre. Em conjunto, essas informações apontam para uma questão urgente: é necessário perceber os grupos em conflito com as normas de gênero impostas pela sociedade e garantir a eles os direitos básicos, como o direito de ir-e-vir e o direito à educação.

Portanto, há um hiato entre o que temos enquanto prerrogativa constitucional e a sua efetivação, privando grupos como esses do seu direito à cidadania. Diante disso, apresentamos como questões de estudo: Quais os impactos das políticas públicas educacionais na vivência de pessoas trans, travestis e não binária nos espaços escolares? Essas políticas estão dando conta, efetivamente, de garantir o direito ao acesso e a permanência na escola para esses grupos? Estas questões são relevantes academicamente, pois possibilitam o entendimento sobre a relação entre políticas públicas e garantia de direitos no âmbito da educação para as populações estudadas; extremamente relevantes em termos sociais, pois dizem respeito ao tema do preconceito e da discriminação, cujos efeitos atingem as populações trans, travesti e não binária; e também em termos pessoais, pois a primeira autora é uma pessoa não binária que enfrentou e enfrenta sistematicamente o peso da exclusão social, inclusive quando estudante da educação básica.

Apresentamos como objetivo geral analisar as políticas públicas educacionais da educação básica no município de João Pessoa/Paraíba, focando no direito ao acesso e permanência³, especificamente, de pessoas trans, travestis e não binária. E como objetivos específicos: (1) Analisar o Plano Municipal de Educação de João Pessoa/Paraíba (PME-JP)⁴, tendo como foco a garantia do direito ao acesso e permanência; e (2) Identificar os impactos das políticas públicas educacionais, em termos de acesso e permanência, a partir de vivências de pessoas trans, travestis e não binária nos espaços escolares da educação básica na cidade de João Pessoa/Paraíba.

Partimos das seguintes hipóteses: (1) Existe uma lacuna acerca das questões de gênero no texto do PME-JP de modo que se torna necessário (re)pensar políticas focadas

³ Por acesso compreende-se o ingresso numa escola, firmado por um vínculo/matricula na instituição, seja presencial ou remotamente. A permanência, por sua vez, diz respeito à garantia da estadia de uma pessoa na escola, de modo que seja possível a conclusão do processo de escolarização.

⁴ Destacamos que este artigo ilustra parte dos resultados obtidos numa pesquisa mais ampla, na qual também foram analisados o Plano Estadual de Educação da Paraíba (PEE-PB) e o Plano Nacional de Educação (PNE).

nas demandas das populações trans/travesti/não binária; e (2) Existe um hiato entre a efetivação das políticas públicas educacionais e as vivências/experiências das populações trans/travesti/não binária no âmbito escolar, no que se refere à garantia do direito ao acesso e permanência.

Realizamos uma pesquisa com abordagem qualitativa, descrita por Minayo (2009) como um tipo de abordagem em que o sujeito-pesquisador é parte integrante do processo de construção do conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes significados; e de caráter documental, que, segundo Gil (2008, p. 51), “[...] vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa”. O documento de interesse do nosso estudo é o PME-JP (2015-2025), pois representa uma política pública educacional mais específica para as escolas de João Pessoa/Paraíba, nosso lócus de pesquisa. Esse documento será analisado na perspectiva da Análise de Conteúdo da Lawrence Bardin (2011, p. 37), que consiste num “conjunto de técnicas de análise das comunicações”. O objetivo desta análise é descrever o conteúdo das mensagens para que seja possível compreender o contexto em que elas foram produzidas.

Em sequência, realizamos entrevistas⁵ com pessoas trans/travestis/não binária que estudaram na educação básica, seja no ensino fundamental ou ensino médio, utilizando um roteiro semiestruturado que foi validado por pessoas de todos os segmentos do grupo alvo. O material foi analisado sob a perspectiva da análise do discurso de Michel Foucault (1996). Este autor encara o discurso como um conjunto de práticas que dão forma à realidade na medida em que exercem controle sobre o que pode ser dito e em quais circunstâncias. Entender esses discursos envolve lançar um olhar não somente sobre o que é dito, mas também em volta de todo um contexto histórico e social que permite seu próprio surgimento.

Gênero e escola: conflitos, agenciamentos e espaços

No cenário político e social, percebemos um cenário de disputa de narrativas e de espaço em torno de categorias como gênero e escola. Elaboraões teóricas como as de Judith Butler (2003, 2004) demonstram uma visão sobre gênero que direciona as pessoas para múltiplas vivências para além do binarismo e da cis-heteronormatividade. No

⁵ As entrevistas foram conduzidas mediante aprovação de um Comitê de Ética em Pesquisa.

entanto, essas concepções encontram barreiras na forma como se organizam o espaço, o currículo e as relações escolares.

Nos últimos anos tem acontecido um grande retrocesso nas conquistas dos movimentos sociais. Em particular, em relação às políticas públicas orientadas aos direitos humanos e igualdade de gênero, e a ampliação das reações públicas e de ataques de grupos fundamentalistas religiosos. Cabe destacar a retirada dos termos “gênero” e “orientação sexual” da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), o que indica uma tentativa de silenciar discussões nas escolas.

Além disso, o texto da lei que aprova o PNE não contém o termo “gênero” (BRASIL, 2014), já no documento do Ministério da Educação que discute o PNE o termo “gênero” aparece seis vezes, sendo que na metade dos casos a palavra é utilizada no detalhamento da Meta 5, ligada à alfabetização. Nesse contexto, o sentido está relacionado a tipos de classificação textual, como é o caso da expressão “gêneros discursivos” (BRASIL, 2014, p. 86); já nos outros três casos o termo aparece em conjunto com a expressão “diversidade sexual” no texto que discute a Meta 16, ligada à formação continuada de docentes da educação básica, mais especificamente no Indicador 16b. No rol de cursos de formação continuada, o curso de “gênero e diversidade sexual” aparece como uma opção. Os termos “sexualidade” ou “orientação sexual”, por sua vez, não aparecem no plano. Nesse sentido, percebe-se que os termos não estão ligados a ações, estratégias ou diretrizes no PNE.

Essas questões ocorrem no país que mais mata pessoas trans e travestis no mundo (ANTRA, 2022; TGEU, 2018), como já mencionado. Nesse contexto, a gestão do Governo Federal eleito em 2018 assumiu ainda mais a dianteira nos ataques contra as populações LGBT+⁶ em diversos espaços. Infelizmente houve um aumento nos índices de violência contra essas pessoas e a população LGBT+ como um todo, de acordo com dados da Organização de mídia Gênero e Número (2019). O relatório publicado em 2019 indica que 92,5% das pessoas entrevistadas consideraram que a violência contra pessoas LGBT+ aumentou desde as eleições de 2018 até as primeiras semanas de 2019, período que compreende a pesquisa. Durante as eleições de 2018, 56% das pessoas trans e travestis relataram ter sofrido três vezes mais violência motivada por questões como identidade de gênero e orientação sexual.

⁶ Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transsexuais e demais grupos que destoam da cisgeneridade, da heteronormatividade e do binarismo.

Mesmo diante de tantos ataques, os movimentos sociais continuam repercutindo suas ações na sociedade. Na direção da promoção dos Direitos Humanos e das minorias sociais, em âmbito nacional, o Supremo Tribunal Federal (2019) equiparou o crime da homotransfobia ao de racismo por meio de uma Ação Direta de Omissão do Legislativo, tornando o preconceito contra pessoas LGBTQ+ um crime. Em caráter estadual conquistamos na Paraíba a “Lei dos cartazes”, que assegura a fixação de cartazes indicando que a discriminação por orientação sexual é crime. Na cidade de João Pessoa/Paraíba, especificamente, existe o Centro de Cidadania LGBTQ+, que têm ofertado sucessivas vezes, pelo programa Transcidadania, uma feira de serviços com empresas parceiras, no qual pessoas trans e travestis são contratadas por empresas. Atualmente o Centro conta com um formulário que prevê o preenchimento do gênero “Não Binária”.

Apesar de tudo, esses grupos ainda precisam de mais visibilidade, porque não existem estatísticas e pesquisas governamentais, de alcance nacional, voltadas para a população LGBTQ+. No entanto, entidades não governamentais como a ANTRA e a ABGLT buscam preencher algumas lacunas com informações e pesquisas. Por exemplo, a ANTRA (2020b) publicou um documento cujo objetivo é pleitear cotas para travestis e pessoas trans (mulheres e homens trans, pessoas transmasculinas e demais pessoas trans) nas universidades. No documento um dos argumentos utilizados é o de que 70% dessa população não concluiu o ensino médio e apenas 0,02% encontram-se no ensino superior. Por sua vez, a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES, 2019) realizou uma pesquisa sobre o perfil sócio-econômico das pessoas matriculadas em Instituições de Ensino Superior no Brasil, na qual foi constatada que 0,2% desse público se afirmava mulher trans, 0,2% indicava ser homem trans, e 0,7% se declarava de gênero não binária.

A ABGLT (2016) realizou uma pesquisa, já mencionada anteriormente, para mapear as experiências de estudantes LGBTQ+ dentro da escola. A pesquisa envolveu 1016 estudantes, com idade média de 16,3 anos, de escolas públicas ou privadas de todos os 26 estados e Distrito Federal, do 6º ano do ensino fundamental até o 4º ano do ensino médio (técnico). Dentre as pessoas que indicaram informações sobre seu gênero, 75 pessoas se declararam trans ou travesti.

A pesquisa indica que 42,8% das pessoas indicaram ter sentimentos de insegurança em relação à forma de expressão de gênero e 14,2% em relação à identidade de gênero em si. Também foi perguntado sobre quais espaços as pessoas evitavam por conta de inseguranças ou constrangimentos, e, do total, 38,4% afirmou evitar o banheiro,

36,1% a aula de educação física e 30,6% os vestuários. Além disso, a pesquisa também indica que 31,7% das pessoas já evitaram ir à própria escola no último mês por pelo menos um dia, motivadas pela insegurança ou constrangimento vividos.

Também foi perguntado sobre a frequência com que estudantes ouvem comentários transfóbicos como a expressão “traveco”, nesse caso 54,8% das pessoas indicaram ouvir tais comentários frequentemente ou quase sempre. Em relação à prevalência dos comentários entre estudantes, para 48,8% das pessoas consultadas alguns estudantes fazem comentários preconceituosos na escola, já 29,5% acredita que poucos estudantes proferem tais comentários, e 21,7% afirma que a maioria da comunidade estudantil faz comentários preconceituosos. Considerando o quadro profissional da escola (docentes e outros) o cenário muda um pouco: 30,9% afirmam nunca terem ouvido comentários preconceituosos advindos deste grupo, 14,5% indicaram ouvir frequentemente ou quase sempre, 24,6% responderam ouvir às vezes e 29,6% colocaram que raramente ouviam tais comentários.

Em termos de situações concretas de agressão, 10,8% das pessoas relataram sofrer agressões verbais motivadas por gênero/identidade de gênero com frequência ou quase sempre, e quando se consideram agressões motivadas pela expressão de gênero o número sobe para 23,5%. Do total de participantes da pesquisa 3,7% relataram ter sofrido agressões físicas com frequência ou quase sempre por questões de gênero/identidade de gênero, e 5,7% indicaram sofrer agressões físicas na mesma frequência por conta da sua expressão de gênero.

Um último dado a ser destacado diz respeito a intervenções frente às situações de preconceito/discriminação perpetradas por estudantes ou profissionais da instituição. No geral 36,2% dos/as estudantes interviram diante de comentários preconceituosos, e 38,2% confrontaram às vezes. Já entre profissionais 53,9% nunca interviram nas situações descritas, e 30% confrontaram às vezes. Com relação às agressões físicas, num total de 229 pessoas consultadas, 55,9% indicaram que as medidas tomadas pela instituição de ensino não foram nada eficazes, 15,7% indicaram que foram mais ou menos ineficazes.

Diante dessas pesquisas, nota-se que nas escolas existem assimetrias e conflitos entre grupos hegemônicos e excluídos. Das assimetrias e conflitos surgem as exclusões vividas pelos grupos minoritários, e isso, conforme aparenta o cenário mais amplo e os dados, não tem sido observado e combatido pelo Estado de maneira efetiva. Como falar de acesso e permanência de pessoas trans, travestis e não binária nas escolas sob essas condições?

Portanto, no contexto escolar a noção de controle pode ser observada. Foucault (1999) já destacava essa instituição como responsável pela formatação de sujeitos a partir do exame e do desvio. No entanto, ele também indica que o poder de controle produz, ele mesmo, uma resistência. Voltando esse pensamento para a escola, percebemos que ela se torna palco de um embate de forças e de narrativas. De um lado, aquelas que buscam controlar os corpos; e, do outro, as que questionam esse controle. Temos, então, uma escola nunca acabada, mas sempre em um constante fazer-se, dentro do qual se situam possibilidades de acolhimento das diferenças (MISKOLCI⁷, 2012).

Análise de Conteúdo do Plano Municipal de Educação (PME-JP)

Tomados em conjunto, os dados anteriormente apresentados apontam para um cenário de exclusão e de violência que atinge diretamente a permanência das pessoas trans, travestis e não binária na escola, e de insuficiente atuação institucional no sentido de combater essa realidade adversa. Diante desse cenário, nos propomos a realizar uma análise de conteúdo das Metas do PME-JP. O objetivo desta análise foi verificar o conteúdo dos trechos em que se menciona o acesso ou permanência na educação básica, ou cuja temática envolva essa ideia.

Foi realizada uma pesquisa mais ampla, cujo universo da análise foi formado pelo PNE, PEE-PB e PME-JP, porém neste artigo abordaremos apenas o PME-JP. O *corpus* constituído para esta análise, portanto, foi formado a partir das Metas 4, 7, 18 e 20 do PME-JP, ligadas ao acesso e permanência de estudantes do ensino fundamental e/ou médio. Cabe destacar que o PME-JP foi constituído seguindo as definições do PNE e do PEE-PB.

Em relação à execução da análise, consideramos como índice a menção explícita aos temas do acesso e da permanência em geral, sem especificar grupo. Já o indicador selecionado foi a referência grupal feita nos trechos considerados, que no caso poderia se referir a um grupo específico ou não. Para a classificação do material em categorias

⁷ Richard Miskolci é um autor importante para pensar sobre a construção de uma escola para as diferenças, no entanto destacamos que nosso diálogo com este autor é também crítico. Isso porque ele vem criticando o uso de conceitos como cisgenderidade e cisnormatividade, argumentando que eles carecem de densidade sociológica e induzem a noção de que algumas pessoas não vivem nenhum conflito de gênero (BARRETO, 2021; MARACCI; FAVERO, 2022). Contudo, a noção de cisgenderidade surge para dar nomes àqueles que historicamente resguardaram para si o direito de nomear os outros (VERGUEIRO, 2016). Além disso, ele afirma que a autotaxação de pessoas não binária pode ser uma forma de modismo, e que estudos científicos são necessários para averiguar se estamos diante de uma experiência de gênero válida, reforçando a ideia de um saber-poder já criticado por Foucault (1988).

utilizamos o método do “acervo”, no qual progressivamente os recortes textuais vão sendo classificados em grupos formados a partir da leitura do material (BARDIN, 2011).

A análise das Metas do PME-JP incorreu na formação de sete categorias ou temas, que serão descritas em ordem de representatividade no *corpus*, considerando a quantidade de Unidades de Registro (URs). A classificação está descrita no quadro a seguir:

QUADRO 1: Categorias ou Temas que emergiram na Análise Categorical do material

Categoria	#	URs	Descrição do conteúdo
Inclusão e Direitos Humanos	1	7	Inclusão diversidade/diferença como um princípio, um desafio, ou como esforços já implementados.
Oferta e busca ativa	2	7	Oferta da educação, incluindo a busca ativa para encontrar pessoas fora do contexto escolar. Esta categoria está ligada principalmente ao acesso à educação.
Currículo	3	6	Práticas pedagógicas diversas previstas para ocorrer nos espaços escolares, além da construção de material pedagógico de apoio.
Universalização, acesso e permanência	4	5	Enfatiza a universalização, o acesso e a permanência na educação como princípios balizadores ou como diretrizes que guiam o objetivo das políticas públicas educacionais.
Ações de enfrentamento à exclusão na escola	5	5	Estratégias de ação como políticas escolares, monitoramento e ouvidoria para combater a violência, discriminação, <i>bullying</i> e outros fenômenos associados à evasão escolar.
Desigualdades	6	2	Desigualdades na educação, seja como algo a ser superado ou como descrição da realidade (estatísticas ou estudos).
Escolaridade e idade-série	7	2	Índices de escolarização e relação idade-série. Aborda dados sobre a escolaridade da população e apresenta metas para que ela seja elevada. Esta categoria tem foco na discussão sobre a permanência na escola.

Fonte: Autoras.

Uma das categorias mais frequentes que emergiu nas Metas selecionadas do PME-JP é a da “Inclusão e Direitos Humanos”, o que indica uma preocupação com assuntos relacionados a desigualdades, preconceito e discriminação na escola. No PME-JP como um todo surgem expressões como “desigualdades de gênero” ou “discriminação por gênero”, indicando a associação do termo com relações desiguais, mas não há uma especificação sobre quais grupos são compreendidos dentro do termo.

Passaremos para o conteúdo das Metas especificamente. A Meta 4 está descrita no Quadro 2:

QUADRO 2: Resultado da análise de conteúdo da Meta 4 do PME-JP.

Descrição da Meta na íntegra Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%.
Conteúdo A ideia gira em torno do acesso e da permanência de forma geral. Os trechos presentes nas estratégias desta Meta estão ligados às Categorias sobre inclusão e direitos humanos, oferta e busca ativa, universalização do acesso e permanência, e sobre ações de enfrentamento à exclusão na escola (Categorias 1, 2, 4, 5).
Especificação grupal (indicador) Populações do campo, comunidades indígenas e quilombolas e pessoas com deficiência.
Trechos destacados “Colaborar com o Estado na garantia, na ampliação, no acesso e na permanência dos alunos no Ensino Médio, reduzindo os índices de evasão e repetência.” (Categoria 4). “Apoiar a implementação de políticas de prevenção ao abandono, à repetência e à evasão motivada por preconceito ou quaisquer formas de discriminação.” (Categoria 5).

Fonte: Autoras.

As ações indicadas nesta Meta 4, bem como a discussão sobre a necessidade de incluir alguns grupos na escola, são de suma importância, mas não existe algo que seja específico para grupos que sejam excluídos em decorrência das normas de gênero na sociedade. Adiante apresentamos o conteúdo da Meta 7:

QUADRO 3: Resultado da análise de conteúdo da Meta 7 do PME-JP.

Descrição na íntegra Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional.
Conteúdo Nesta parte do documento a discussão, presente nas estratégias da Meta 7, levanta a ideia da Categoria 2, sobre oferta e busca ativa pensando na Educação de Jovens e Adultos.
Especificação grupal (indicador) Jovens, adultos e idosos, “diversidades socioculturais, quilombolas, indígenas e étnico-raciais”.
Trechos destacados

“Ampliar a oferta de turmas da EJA em outros espaços, conforme a demanda, em parceria com instituições governamentais e não governamentais, assegurando a permanência com qualidade.” (Categoria 2).
“Promover, em parceria com as áreas de saúde e assistência social, a busca ativa, o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola, específicos para os segmentos populacionais da EJA, bem como identificar os motivos de absenteísmo escolar, de abandono e de evasão.” (Categoria 2).

Fonte: Autoras.

Na Meta 7 o foco também é a inclusão na escola, de modo a elevar as taxas de alfabetização. Chama atenção os grupos especificados com a expressão “diversidades socioculturais, quilombolas, indígenas e étnico-raciais”, que aparece na estratégia 7.11. O termo “diversidades socioculturais” abre margem para a inclusão de pessoas trans, travestis e não binária, mas essa inclusão ficaria a critério da leitura feita pela gestão. Abaixo segue o conteúdo da Meta 18:

QUADRO 4: Resultado da análise de conteúdo da Meta 18 do PME-JP.

Descrição na íntegra Elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 anos de estudo no último ano de vigência deste plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos 25% mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à fundação IGBE.
Conteúdo Os trechos relacionados às estratégias desta Meta contemplam as Categorias 2, 3 e 5. Nesses trechos estão descritas ações de busca ativa, combate à discriminação de motivação religiosa e racial, e propostas curriculares.
Especificação grupal (indicador) Populações do campo, regiões de menor escolaridade, mais pobres, populações negras, mulheres, pessoas em situação de rua, população LGBT, egressos do sistema prisional, jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, pessoas idosas, pessoas com deficiência.
Trechos destacados “Fortalecer as ouvidorias da educação de forma unificada criando assim protocolo de denúncias relativas às intolerâncias religiosas, racismo, contra deficientes e demais discriminações e violências ocorridas no ambiente escolar” (Categoria 5). “Inserir, transversalmente, a temática referente à diversidade nas propostas curriculares e nos documentos pedagógicos dos sistemas de ensino no Município de João Pessoa [...]” (Categoria 3).

Fonte: Autoras.

Nesta Meta 18 sobressai a indicação presente na estratégia 18.9, relacionada à busca ativa para inclusão na escola. Diversos grupos são mencionados, dentre eles a “população LGBT”, o que já permite aproximar uma leitura de que a escola precisa ser

inclusiva para as populações trans, travestis e não binária. O conteúdo da Meta 20 aparece no quadro seguinte:

QUADRO 5: Resultado da análise de conteúdo da Meta 20 do PME-JP.

Descrição na íntegra Implementar a educação em direitos humanos em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino na Paraíba.
Conteúdo Os trechos que descrevem as estratégias desta Meta situam-se massivamente na Categoria 3, sobre currículo, mas também na 5, que está ligada a ações de enfrentamento à exclusão na escola. Em conjunto, descrevem-se práticas pedagógicas, atividades que visam promover a educação em Direitos Humanos e a diversidade de forma geral, para estudantes e profissionais, além de ações de monitoramento de casos de violação desses direitos.
Especificação grupal (indicador) Não especifica grupos.
Trechos destacados Garantir a inclusão de práticas pedagógicas na educação que contemplem a educação em direitos humanos no sentido da convivência e respeito entre os diferentes, a mediação de conflitos e a educação para a paz (Categoria 3). Monitorar o encaminhamento dos casos notificados de violência e discriminação da/na escola articulando a rede de proteção social (Categoria 5).

Fonte: Autoras.

A discussão, no caso da Meta 20, gira mais em torno dos conteúdos a serem inseridos na escola, portanto, não há especificação de grupos. Neste caso aparece o termo “diversidade sociocultural”, mas ele se refere a uma temática que deve ser abordada em materiais pedagógicos. Ainda assim, esse material pode ser um importante instrumento para dar suporte à inclusão de grupos na escola, como o grupo de pessoas em conflito com as normas de gênero.

Considerando as informações aqui reunidas e o indicador escolhido para a análise, de referência grupal, percebemos que o conteúdo específico para as Metas 4, 7, 18 e 20 do PME-JP não conseguem contemplar o acesso e a permanência na escola para grupos mais específicos como o de pessoas trans, travestis e não binária, isso porque existem especificidades em relação a esses grupos que precisam ser observadas, portanto demanda estratégias mais localizadas. No entanto, trata-se de um Plano de Educação que sinaliza possibilidades para a construção de uma escola mais inclusiva. Frente a esse cenário, percebemos que conteúdo do PME-JP apresenta lacunas em relação a essas questões, o que corrobora a primeira hipótese desta pesquisa.

É de se considerar que o planejamento das políticas públicas podem deixar de lado algumas especificidades grupais, tendo em vista a missão de promover o acesso a direitos

em uma perspectiva mais ampla, no entanto consideramos que é necessário discorrer sobre a situação de alguns segmentos sociais específicos, sobretudo quando se trata de um Plano de Educação Municipal que naturalmente faz referência a uma realidade mais específica. Sem o devido cuidado em destacar um planejamento atento para essas especificidades a própria política pública corre o risco de não atingir seus próprios objetivos quando fala, por exemplo, em “universalização”. Em suma, é importante falar não só em igualdade numa perspectiva ampla, mas, tendo em vista as desigualdades sociais, também em equidade.

Trajetórias de vida e trajetórias escolares: relatos de sujeitos que vivem a exclusão de gênero

Entrevistamos quatro pessoas que cursaram o ensino fundamental ou médio na cidade de João Pessoa/Paraíba. Dentre elas, uma pessoa não binária, um homem trans, uma mulher trans e uma travesti. Para fins de sigilo essas pessoas receberam, respectivamente, os pseudônimos Maré, Suzano, Eva e Ama. Alguns desses nomes foram indicados pelas próprias entrevistadas, já outras preferiram que nós atribuíssemos os pseudônimos.

Para este artigo serão exploradas apenas algumas das perguntas que foram feitas, dado o escopo do trabalho. Utilizamos um roteiro semiestruturado com perguntas que foram analisadas previamente por homens e mulheres trans, travestis e pessoas não binárias. Essas perguntas estão ligadas à trajetória de vida dessas pessoas e a vivência escolar de maneira geral. A trajetória de vida dessas pessoas foi considerada porque se compreende, a partir da perspectiva discursiva de Foucault (1996), que há um dito pelo sujeito, mas também um sujeito do dito. A manifestação do discurso, por entre as falas, ocorre mediante um enredamento social que constrói e dá sentido aos sujeitos que se expressam, e ela opera numa lógica de rarefação (FOUCAULT, 1996), ou seja, o discurso representa a seleção daquilo que pode ser dito, pois é tido como verdade. Quando perguntamos sobre a trajetória de vida, esses foram alguns dos relatos:

[...] era um caminhar. Eu vim descobrindo que eu não me encaixava no padrão. Depois eu vim descobrir que esse padrão é opressor. É hierarquizado. É o que torna umas pessoas marginalizadas. [...] E aí sempre as pessoas vão dizer “você é isso você é aquilo”. Ou menino ou menina, ou hétero ou homo, ou cis ou trans. A gente vai se encaixando nessa norma, e a gente tem vivências muito mais amplas (Maré).

Ah, esse processo foi bem doloroso para mim, porque eu tentava de todas as formas me enquadrar em algo que eu não conseguia me enquadrar. [...] Essa pressão da sociedade é muito presente, que a gente tem que seguir aquela norma e não sair dela. [...] Se eu soubesse que existiam pessoas trans e que tinha acompanhamento, que você poderia fazer, eu acho que esse processo teria sido bem mais tranquilo (Suzano).

[...] desde criança, eu sofri preconceito por ter uma feminilidade. E eu sempre fui perseguida; [...] eu nunca fiz mal a ninguém, porém já vieram me fazer mal [...] quando eu saio na rua eu tenho aquele pavor, de que eu posso ser discriminada, ou seja, eu fiquei traumatizada. [...] É muito fácil uma pessoa que não é trans, ou uma pessoa normal, dizer “isso é frescura, tire isso da cabeça” (Eva).

A minha trajetória de aceitação foi difícil. Para eu chegar até aqui já eu passei por muita coisa [...] A minha situação foi difícil, no começo, porque o que tinha de imagem de travesti era aquela coisa mais marginalizada [...] então para mim era aquilo que eu ia ser, mas não era aquilo que eu queria para mim (Ama).

Nesses relatos já é possível perceber um enunciado sobre gênero que atravessa as falas. Ele carrega a ideia de que gênero não se reduz ao corpo, ou mesmo a homens e mulheres, e surge mediante um discurso sobre gênero que se coloca como verdade, sendo inclusive fundamento para um saber-poder que circula as possibilidades que são permitidas. Esse discurso impactou a vida dessas pessoas, atravessou suas subjetividades, e é perante ele que os relatos aqui colocados se manifestam. Uma das pessoas entrevistadas aponta para uma relação entre normal e patológico quando fala em “pessoa que não é trans” como equivalente à “pessoa normal”, e isso remete a um discurso hegemônico que forma os próprios sujeitos que lhe questionam posteriormente. Há, neste ponto, um acontecimento discursivo na medida em que se verifica um controle sobre o que é aceitável e o que é desejável que se pense. A própria situação da entrevista também é um dos elementos que pode explicar o surgimento dos acontecimentos discursivos, uma vez que, segundo Foucault (1996), não se pode dizer tudo em qualquer lugar. Isso significa que a entrevista acabou funcionando como um momento em que se permite ou se espera que uma pessoa se coloque, mas ela não é percebida como uma permissão absoluta.

O enunciado sobre gênero compreende resistências que se manifestaram dentro do espaço de controle da escola. Algumas das falas ilustram essa relação entre a possibilidade de expressão dos sujeitos e o contexto da escola:

[...] uma vez, foi logo na saída, a gente estava decidindo para onde que iria, e a gente começou a conversa ali mesmo. Falando sobre as experiências da gente. [...] Mas a diretora chegou e mandou a gente para casa. [...] Porque a gente estava conversando coisas que não era para conversar. [...] Foram essas palavras que a gente viu “aqui não é lugar, aqui não é espaço” (Maré).

Então, eu sou filho da professora de lá do colégio, [...] minha mãe foi trazer essa discussão para dentro da sala de aula dela e os pais foram reclamar, e a diretora chamou atenção dela para não falar sobre esses temas (Suzano).

Quando eu tinha vinte e poucos anos, ainda não estava hormonizada, eu sofria preconceito na escola. Me xingavam, mas eu não procurava dar importância não, porque eu tinha medo. Teve até um momento que eu parei de estudar por causa disso, porque disseram que iriam me pegar lá fora na escola, porque eu era gay (Eva).

Não custa nada as escolas começarem a mostrar as diferenças, que o seu coleguinha amanhã pode ser uma coleguinha. [...] É muito difícil, é uma carga muito pesada que a gente tem que passar na escola, ouvir coisas e se submeter, passar por situações constrangedoras que podem nos traumatizar (Ama).

Aqui também surge um enunciado sobre a escola o qual indica o lugar de exclusão que essas pessoas viveram. A escola é percebida como um lugar de controle porque efetivamente buscou controlar as experiências dessas pessoas, do contrário poderia haver uma valorização das diferenças e uma construção de saberes que contemplem essas diferenças, como aponta Miskolci (2012). Foucault (1996) fala da escola como um lugar em que se ritualiza a palavra, funcionando como uma instituição em que alguns discursos privilegiados são transmitidos e outros são negados. Nesse movimento, as múltiplas expressões do ser humano vão sendo cerceadas em função de padrões de comportamento. O discurso controla e limita sob o domínio do aceitável, mas o controle nunca é absoluto.

Quando perguntamos sobre se a escola já trabalhou em algum momento discussões sobre gênero, diversidade de gênero, ou mesmo sobre Direitos Humanos, todas as respostas foram negativas. As falas podem ser sumarizadas na expressão “Não, nunca”, que foi repetida por todas as pessoas em algum momento. Isso significa que a escola terminou por funcionar como uma instituição em que se constrói um discurso o qual privilegia determinadas visões de mundo e de ser humano em detrimento de outras. É impossível falar sobre tudo em todos os momentos, mas também é nas ausências e nos conflitos explícitos ou silentes que podemos enxergar manifestações discursivas, e, neste caso, percebemos uma escola que se esquivava de tratar sobre certos assuntos, ou que

reprime quando eles se manifestam. Isso ocorre para que uma verdade sobre gênero continue funcionando.

Os relatos apresentados já nos fornecem uma ideia sobre como as questões ligadas ao acesso e permanência na escola foram ameaçadas ou mesmo negadas. Mesmo assim, perguntamos especificamente sobre os dois assuntos nas entrevistas. Alguns dos relatos seguem abaixo:

Até o ensino médio eu fui impedida de entrar na escola, porque eu estava com as calças todas rasgadas. [...] Mas eu queria dizer que eu tinha o direito de ser quem eu quisesse e entrar na escola. [...] E sempre acontecia, vez por outra, de eu voltar. [...] Não tive dificuldades de fazer matrícula. Mas de vivência, depois do acesso, sim (Maré).

Eu ficava pensando “Meu Deus, amanhã eu vou ter que ir de novo ao colégio, ver as pessoas fazendo piada, perguntando se eu era menino ou menina”, então tem coisa que faz a pessoa não querer ir, sabe? Acho que fica esse sentimento de “Caramba, eu vou lá para sofrer mais um dia, passar pela mesma situação de novo” (Suzano).

[...] quando eu comecei, como eu sofri esse preconceito! Mas depois que eu voltei para concluir, no turno da noite, eu gostei, só tinha gente adulta... gostei. [...] Nesse último período da escola eu fui bem tratada. Senti uma diferença boa quando fui estudar à noite (Eva).

No médio não tive dificuldades com matrícula. Mas eu ouvi relatos, na época que eu estudava, de mulheres trans que tiveram dificuldades por não terem o nome retificado ainda. Porque em 2014, por aí, era uma burocracia bem maior, hoje ainda. [...] E já vi sim, elas conversando comigo, dizendo que enfrentaram dificuldades para se matricular em escolas, pela incompatibilidade da figura com os documentos (Ama).

Essas falas reafirmam o que já foi dito, mas elas expressam em detalhes a dificuldade em ter acesso a uma escola, seja em relação a questões legais e normativas, mesmo depois da efetivação da matrícula, com os exemplos em que a própria escola barrava o acesso ou a própria pessoa indicava desmotivação para buscar ou permanecer numa escola.

Em relação à permanência os problemas também são múltiplos e estão ligados a exclusão, preconceito e discriminação. Todas essas vivências compõem e dão sentido à expressão de um enunciado de gênero colocado por essas pessoas e que hoje questiona esse controle posto, mas também verificamos que ele contém ideias de afastamento, ou de esquivas do confronto com a verdade estabelecida sobre gênero, pois isso pode ser

custoso. Entre confrontos e afastamentos é possível perceber, porém, que houve pequenas mudanças capazes de reorientar algumas das percepções sobre gênero, ainda que locais. Eva, por exemplo, destaca que se sentiu bem quando voltou a estudar. Ama, nesse sentido, comenta “Ninguém sabia os termos, tanto que a gente tratava as travestis como os travestis [...] essa questão de ‘vamos conversar, vamos abordar gênero, vamos abordar como devemos ser tratadas’, não tinha isso”. O discurso sobre gênero controla e seleciona, mas ele também é impactado com o efeito das múltiplas inserções das dissidências de gênero na escola. Assim, é possível observar que este mesmo espaço da escola também pode ser inclusivo. Se a escola foi e ainda é um espaço de controle na maioria das situações, ela também pode ser um espaço de acolhimento.

No geral, as falas aqui colocadas são o reflexo da percepção de um contexto que foi nocivo e que demandou estratégias de defesa e enfrentamento, são falas construídas dentro de vivências de conflito e de tensões entre poder e resistência. É considerando esse entendimento que os dizeres se orientam em torno de colocar o que pode ser feito perante um discurso que busca controlar gênero, como o que circulou em escolas que essas pessoas estudaram, ou o que já foi conquistado em termos de espaço na sociedade e na escola, dados os conflitos de narrativas na nossa sociedade em termos de gênero, sexualidade e etc.

É importante destacar, por entre as falas, o que pode ser feito para que a escola seja um lugar mais inclusivo e acolhedor para com as diferenças. Quando perguntadas sobre aspectos ligados às suas trajetórias escolares, inclusive em tempos para além do ensino médio, as pessoas entrevistadas colocaram:

[...] tem autores importantíssimos brasileiros, autoras, mulheres, negras, LGBTQIA+ que eu vim descobrir depois, dentro da universidade, mas não nas disciplinas. [...] A gente escuta com uma outra pessoa, e vai buscar, e vai estudar fora do espaço regular. (Maré)

[...] o grêmio ficava focado nessas discussões de organização de olimpíada, de atividades esportivas, e a gente queria tratar de algumas questões. Como o próprio gênero e sexualidade, outras questões assim de melhoria. E também denunciar um professor, que foi violento. (Maré)

[...] quando falo que sou trans já vem fazer algumas perguntas indiscretas, sendo que eu tenho intimidade com aquela pessoa. Eu fico tipo “se eu não fosse trans você me faria esse tipo de pergunta?” (Suzano).

Eu acho que é muito importante ter um psicólogo acho que não só para essas questões, mas para algumas questões que acontecem dentro do colégio como assédio (Suzano).

Então isso é assim porque ainda existe uma cultura, pairando nas pessoas, de que isso é errado (Eva).

Teve até um momento que eu parei de estudar por causa disso, porque disseram que iriam me pegar lá fora na escola, porque eu era gay (Eva).

Teve dias de a minha mãe bater na escola, porque estavam fazendo muito bullying comigo. E me chamando de bixinha, e eu sem saber o que era bixinha, porque eu não sabia o que era, eu não sabia nem o que eu era (Ama).

Não custa nada as escolas começaram a mostrar as diferenças, que o seu coleguinha que hoje é um coleguinha amanhã ele pode ser uma colega (Ama).

Essas falas afirmam a importância e necessidade de termos nas escolas uma educação que contemple as diferenças ao invés de buscar controlá-las. Maré discorre sobre as autoras que conheceu em conversas com colegas na universidade, mas que não constavam na matriz curricular, e, nos tempos do ensino médio, sobre como gostaria de ter tido espaço no grêmio para abordar gênero e sexualidade, bem como fazer denúncias de violências ocorridas na escola. Suzano, além de ter falado que gostaria de ter conhecido pessoas como ele em sua trajetória de vida, e sobre o episódio em que sua própria mãe é barrada pela diretora da escola quando busca falar sobre gênero, também comenta acerca de como as pessoas passam a lhe perguntar coisas indiscretas quando descobrem que ele é trans, como se ele tivesse mudado completamente. Além disso, ele aponta para a importância de haver profissionais da psicologia dando atenção a essas e outras questões. Eva, por sua vez, mencionou anteriormente a possibilidade de pensarmos na Educação de Jovens e Adultos como um possível caminho para reinserção de pessoas dissidentes de gênero na escola. Ela também fala sobre a relação entre cultura e escola, apontando para a necessidade de abordarmos alguns assuntos dentro desse espaço, e sobre o fato de ter deixado de estudar justamente porque os outros estudantes a ameaçavam em nome do preconceito. Ama, da mesma forma que Suzano, descreve um episódio em que sua mãe vai intervir na escola dada a questão do *bullying*. Adicionalmente, ela chama atenção para o fato de a escola precisar abordar discussões sobre gênero tendo em perspectiva situações práticas ligadas à convivência na escola.

O que essas falas apontam é que precisamos pensar urgentemente sobre os efeitos do discurso sobre gênero, e também sobre sexualidade, na sociedade e na escola, mas que existem múltiplos caminhos para mudar essa realidade. Podemos e precisamos repensar

as políticas educacionais; repensar as leituras usadas como base; sobre a atuação dos grêmios; sobre a existência de pessoas trans, travestis e não binárias, ou mesmo sobre o que é gênero e o que muda na vida de alguém quando uma pessoa se coloca para fora das normas de gênero; sobre a relação com pais, mães e a comunidade escolar como um todo; sobre a Educação de Jovens e Adultos; sobre o quadro profissional nesses espaços e sua *práxis* ligada à gênero.

Considerando o conjunto das falas podemos dizer, por fim, que a segunda hipótese de pesquisa foi corroborada, uma vez que as políticas públicas educacionais não estão dando conta de garantir, efetivamente, o direito ao acesso e à permanência dessas populações na escola. Ainda há processos de exclusão sistemáticos na escola que precisam ser objeto de discussão dessas políticas. Essa lacuna entre os discursos apresentados e o conteúdo do PME-JP ilustra que é necessário contemplar especificamente algumas discussões que não cabem na expressão “desigualdades de gênero” e que foram abordadas neste trabalho, sobretudo aquelas ligadas à exclusão vivida na prática. Esse termo é importante, mas ele geralmente é compreendido como “desigualdades entre homens e mulheres cisgênero”, além disso, ele precisa vir acompanhado de exemplos que ilustrem onde, quando, como e contra quem exatamente essa desigualdade se manifesta. Nesse sentido, o conjunto das falas aborda diversas situações que dão um sentido mais preciso ao termo “desigualdades de gênero”, e isso, por si só, já evidencia a necessidade de ouvirmos as próprias pessoas para que as políticas públicas consigam garantir seus direitos. É necessário entender essas desigualdades, explicitá-las e apresentar estratégias que de fato possam assegurar o acesso e permanência dessas pessoas no espaço da escola, principalmente considerando as próprias experiências das pessoas dentro desse espaço. Sem isso a escola continuará excluindo esses grupos.

Considerações Finais

A realização desta pesquisa indica uma realidade que precisa urgentemente ser combatida: a da exclusão social de pessoas trans, travestis e não binária refletida também no espaço da escola. Por vários caminhos foi possível perceber a expressão de uma ausência que diz muito. Nessa multiplicidade de formas discursivas, seja nos documentos, seja nos relatos, seja nas estatísticas, encontramos um cenário que implica em sérios problemas para determinados grupos na sociedade. Se voltarmos ao começo, em que foi citada a Constituição Cidadã, percebemos a contradição de forma explícita e com dados concretos.

As políticas educacionais apresentam lacunas que ficaram evidentes diante da análise de conteúdo realizada, mas ficaram ainda mais evidentes quando analisamos as entrevistas. Os relatos apresentados descrevem a escola como um espaço que, majoritariamente, busca silenciar e adequar essas pessoas às normas de gênero da sociedade. Isso torna urgente a elaboração de políticas que de fato contemplem as diferenças e defendam o direito dessas pessoas de existirem na sociedade e também na escola, uma vez que a educação é um dos pilares da sociedade.

É oportuno dizer que o PNE vigorará até 2024, e os PEE-PB e PME-JP são válidos até 2025. Isso significa que este ano e no ano seguinte podem se intensificar as discussões que irão resultar nos próximos Planos de Educação, então é ainda mais importante que esses problemas sejam levantados e considerados desde já. Porém, ainda que novas Metas que contemplem essas populações sejam construídas é necessário que elas também sejam cumpridas/efetivadas. Segundo relatório do INEP (2020), apenas a Meta 13 do PNE, ligada à formação e titulação de docentes no ensino superior, foi totalmente alcançada.

Perante essa situação de exclusão, no entanto, as pessoas também demonstraram que buscam formas de resistência e de espaço para poderem existir. Isso significa que as relações de poder nunca conseguem anular um ser humano por completo. As pessoas entrevistadas mostraram que também são sujeitos ativos que pensam, sentem e se posicionam diante de toda uma sociedade que deseja uma adequação às normas ou mesmo seu silenciamento. As entrevistas mostraram trajetórias de dor e sofrimento, mas também de uma luta que se estenderá por toda a vida. A primeira autora coloca-se como mais uma dessas pessoas que teve a vida atravessada pelo controle de gênero, mas que hoje busca no meio acadêmico, e em outros espaços, subsídios para denunciar violências, lutar por mais direitos e por mais espaço na sociedade.

Referências

ANDIFES. Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. *V pesquisa nacional de perfil sócio-econômico e cultural dos (as) graduandos (as) das IFES - 2018*. Brasília, ANDIFES, 2019. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-Nacional-de-Perfil-Socioeconomico-e-Cultural-dos-as-Graduandos-as-das-IFES-2018.pdf>. Acesso em: 14 set. 2021.

ANTRA. Associação Nacional de Travestis e Transexuais. *Boletim n° 02/2020: Assassinatos contra travestis e transexuais em 2020*. Rio de Janeiro, ANTRA, 2020a.

Disponível em: <https://antrabrazil.files.wordpress.com/2020/05/boletim-2-2020-assassinatos-antra.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2020.

ANTRA. Associação Nacional de Travestis e Transexuais. *Nota pública da ANTRA sobre cotas e reservas de vagas em universidades destinadas às pessoas trans*. Brasil, ANTRA, 2020b. Disponível em: <https://antrabrazil.files.wordpress.com/2020/12/nota-sobre-cotas-trans-antra.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2021.

ANTRA. Associação Nacional de Travestis e Transexuais. *Dossiê assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras em 2021*. Brasília: Distrito Drag, ANTRA, 2022. Disponível em: <https://antrabrazil.files.wordpress.com/2022/01/dossieantra2022-web.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2022.

ABGLT. Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos. *Pesquisa nacional sobre o ambiente educacional no Brasil em 2015: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais*. Curitiba, ABGLT, 2016. Disponível em: <https://www.grupodignidade.org.br/wp-content/uploads/2016/03/IAE-Brasil-Web-3-1.pdf>. Acesso em 21 out 2022.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011. Trad. Luís A. Reto; Augusto Pinheiro. 281 p.

BARRETO, Marcelo Menna. Avanços, equívocos e retrocessos nas lutas identitárias: Um dos precursores em pesquisas relacionadas à Teoria Queer, Richard Miskolci aprofunda a crítica sobre políticas identitárias que “são, ao mesmo tempo, anti-intelectuais e autoritárias”. *Extra Classe*, 15 out. 2021. Disponível em: <https://www.extraclasse.org.br/geral/2021/10/avancos-equivocos-e-retrocessos-nas-lutas-identitarias/>. Acesso em 22 abril 2024.

BASTOS, Fernanda; ALVES, Caio. Novo RG: governo recua e documento mantém campo 'sexo' e nome de registro separado do nome social. *G1*, Brasília - Distrito Federal, 02 de dezembro de 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2023/12/02/novo-rg-governo-recua-e-documento-mantem-nome-de-registro-separado-do-nome-social-e-o-campo-sexo.ghtml>. Acesso em 21 abril 2024.

BRASIL. *Constituição (1988)*. Brasília, Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014. *Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências*. Brasília, DF, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 21 out 2022.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. *Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) n. 4439/Distrito Federal (DF)*. Relator: Roberto Barroso. Diário Oficial da União. Brasília, Distrito Federal/STF, 2017. Disponível em: <https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=15085915>. Acesso em: 21 out 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF, 2018. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em 21 out 2022.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: Feminismo e subversão da identidade*. Trad. Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. 214 p.

BUTLER, Judith. *Undoing Gender*. New York/London: Routledge, 2004. 284 p.

CEDEC. *Mapeamento das Pessoas Trans na Cidade de São Paulo*: relatório de pesquisa. São Paulo, 2021. Disponível em
<https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/direitos_humanos/LGBT/AnexoB_Relatorio_Final_Mapeamento_Pessoas_Trans_Fase1.pdf>. Acesso em: 13 set 2023.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. *Pedidos de Providências - 0004155-41.2021.2.00.0000*. 2024. Disponível em:
https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUK_EwiyoKbCi9OFAXeLbkGHffdCeYQFnoECA8QAQ&url=https%3A%2F%2Fportal.tjpr.jus.br%2Fpesquisa_atmos%2Fpublico%2FcarregarAnexo.do%3Bjsessionid%3D87f3b8c3a2e59edebad30369816b%3Ftjpr.url.crypto%3D16c74de0ca500657646dccb5c51575df325ebc7f1f365da88c8cb02ed92fea4013ca19b15586ebc6&usg=AOvVaw3IMgim_Mi_KnFrV0pOgR9x&opi=89978449. Acesso em 21 abril 2024.

GÊNERO E NÚMERO. *Violência contra LGBTs+ nos contextos eleitoral e pós-eleitoral*. Brasil, GN, 2019. Disponível em:
http://violencialgbt.com.br/dados/190321_relatorio_LGBT_V1.pdf. Acesso em: 08 out. 2021.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6 Ed. São Paulo: Atlas, 2008. 220 p.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação 2020*. Brasília, Inep/MEC, 2020. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6974122. Acesso em: 06 set. 2021.

FAUSTO-STERLING, Anne. The Five Sexes: why male and female are not enough. *The Sciences*, March/April, 1993, p. 20-25.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. 13. Ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988. Trad. Maria Thereza C. A. e J. A. Guilhon Albuquerque. 151 p.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. 3 Ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996. Trad. Laura F. A. Sampaio. 79 p.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1999. Trad. Raquel Ramallete. 348 p.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. *Pro-Posições*, v. 19, n. 2(56), 2018, p. 17-23. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/fZwcZDzPFNctPLxjzSgYvVC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 21 out 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-73072008000200003>

MARACCI, João Gabriel; FAVERO, Sofia. **Por que falamos em cisnormatividade?** 2022. Disponível em: <https://diplomatie.org.br/por-que-falamos-em-cisnormatividade/>. Acesso em 22 abril 2024.

MISKOLCI, Richard. *Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças*. Belo Horizonte: Autêntica Editora – UFOP, 2012. 80 p.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu (org.). *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 9-30.

SOUZA, Dediane; ARAÚJO, Tathiane. *Censo Trans: Reflexões sobre os dados do censo trans*. 2022. Disponível em <https://storage.googleapis.com/wzukusers/user-31335485/documents/1522a23d2de24794adee6101db162ce8/REDE-TRANS_Censo-Trans-2020-pub-web.pdf>. Acesso em: 13 set 2023.

VERGUEIRO, Viviane. Pensando a cisgeneridade como crítica decolonial. In: MESSEDER, S.; CASTRO, M. G.; MOUTINHO, L. (Orgs). *Enlaçando sexualidades: uma tessitura interdisciplinar no reino das sexualidades e das relações de gênero*. Salvador: EDUFBA, 2016.

TGEU. Transgender Europe. *Transgender Murder Monitoring Annual Report 2016*. Berlim, TEGU/Transrespect Versus Transphobia (TvT), 2016. Disponível em: transrespect.org/wp-content/uploads/2016/11/TvT-PS-Vol14-2016.pdf. Acesso em: 02 out 2018.

Recebido em novembro de 2023.

Aprovado em junho de 2024.