



A ESCOLA COMO ESPAÇO DE PRODUÇÃO DA IDENTIDADE DE GÊNERO E SEXUALIDADES: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS NARRATIVAS DE PESSOAS TRANS

Andreza Alves Ferreira

Coordenadoria do curso de Ciências Econômicas/Ciências Sociais/
Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade/
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo– IFES, ES, Brasil.
andreza.ferreira@ifes.edu.br

Milena Uliana Zucoloto

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo– IFES, ES, Brasil.
muzucoloto2008@gmail.com

Resumo

O objetivo deste artigo é analisar a produção das identidades de gênero e sexualidade no contexto escolar a partir das narrativas de estudantes trans. A metodologia foi qualitativa, baseada em entrevistas semiestruturadas presenciais com estudantes transexuais. A educação é uma prática social abrangente que não se restringe ao âmbito escolar. Já a educação escolar se desenvolve predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias. O estudo sobre gênero e sexualidade no âmbito escolar é fundamental, visto que a escola é um locus privilegiado da ação educativa. Os resultados apontam que, embora o ambiente institucional proporcione maior autonomia comparado a experiências escolares anteriores, a vivência trans ainda é marcada por microagressões cotidianas e pela necessidade de uma performatividade de gênero estratégica para evitar invalidações. Identificou-se que a falta de representatividade no corpo docente e obstáculos burocráticos no acesso ao nome social reforçam o isolamento desses estudantes. Conclui-se que a inclusão plena requer o fortalecimento de políticas de acolhimento, como a formação continuada de servidores sobre diversidade, a criação de canais de denúncia seguros e a implementação de infraestruturas inclusivas, a exemplo de banheiros unissex.

Palavras-chave: identidade de gênero; narrativas; transsexualidade; performatividade; escola.

SCHOOL AS A SPACE FOR THE PRODUCTION OF GENDER IDENTITY AND SEXUALITIES: AN ANALYSIS BASED ON THE NARRATIVES OF TRANS PEOPLE

Abstract

The objective of this article is to analyze the production of gender and sexuality identities in the school context based on the narratives of trans students. The methodology was qualitative, based on face-to-face semi-structured interviews with transgender students. The results indicate that, although the institutional environment provides greater autonomy compared to



previous school experiences, trans experiences are still marked by daily microaggressions and the need for strategic gender performativity to avoid invalidation. It was identified that the lack of representation in the teaching staff and bureaucratic obstacles in accessing the social name reinforce the isolation of these students. It is concluded that full inclusion requires the strengthening of welcoming policies, such as ongoing training for staff on diversity, the creation of safe reporting channels, and the implementation of inclusive infrastructures, such as unisex bathrooms.

Keywords: gender identity; narratives; transsexuality; performativity; school.

INTRODUÇÃO

Este trabalho integra o projeto de pesquisa que analisou as práticas relacionadas às políticas de diversidade sexual e equidade de gênero no contexto escolar de um campus do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES)¹. Neste artigo analisamos a produção das identidades de gênero e sexualidade no contexto escolar a partir das narrativas de estudantes trans.

A educação é uma prática social abrangente que não se restringe ao âmbito escolar. Já a educação escolar se desenvolve predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias. O estudo sobre gênero e sexualidade no âmbito escolar é fundamental, visto que a escola é um *locus* privilegiado da ação educativa. A educação escolar está ancorada nos ideais de liberdade e de solidariedade humana e tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando com base nos seguintes princípios: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber e; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (Brasil, 1996; Brasil, 1988).

Afirmamos com isso que os direitos relativos à diversidade sexual e a equidade de gênero estão diretamente vinculados aos próprios objetivos e princípios que orientam a educação escolar. Qual a relação entre aluno e escola, quando se retrata a questão da construção de gênero e sexualidade na adolescência? Garantir esses direitos por meio de políticas e práticas implementadas no âmbito da escola é também assegurar os direitos humanos fundamentais, tal como preceituados na Declaração Universal dos Direitos

¹ Este projeto contou com o financiamento do Instituto Federal de Educação do Estado do Espírito Santo (Ifes) por meio do Edital 02/2024 - Programa Institucional de Iniciação Científica, Desenvolvimento Tecnológico e Inovação - Picti - Novos Pesquisadores. Este edital encontra-se no endereço: <https://prppg.Ifes.edu.br/editais>.

Humanos (1948). Essa garantia passa pela manutenção do acesso, da permanência e do sucesso dos educandos.

Isso significa que todos devem ser vistos em igualdade de direitos e de condições humanas para se viver com dignidade. As questões concernentes à diversidade sexual e de gênero estarão sempre presentes no cotidiano escolar, mesmo que não estejam expressas no currículo formal. Isso porque se trata de aspectos relativos à pluralidade humana, forjados sob o consenso social que temos em torno da ideia de dignidade humana referenciada em sociedades democráticas.

O estudo sobre gênero e sexualidade na escola é essencial, pois é nas instituições sociais que ocorre um processo mais rigoroso e sistemático de normatização em relação a gênero e sexualidade. Para compreender esse processo no ambiente escolar, buscamos identificar as práticas discursivas que atravessam essas questões a partir da análise das narrativas de estudantes trans.

Este artigo está organizado em 5 partes. Esta introdução, a Metodologia, a apresentação de alguns conceitos teóricos, análise das narrativas e as considerações finais.

2 METODOLOGIA

Esta pesquisa tem natureza qualitativa privilegiando a compreensão das experiências subjetivas dos sujeitos (Flick, 2009), para tanto, adotamos a narrativa como método de pesquisa. De acordo com Santos, Fouraux e Oliveira (2019, p. 1), “a narrativa é a forma pela qual as pessoas organizam suas vivências mentalmente para externalizá-las, seja pela fala verbal, gestual ou outra”. Nessa metodologia, o ouvinte apresenta grande relevância e pode afetar a construção da narrativa de quem narra. Outro aspecto da narrativa é a possibilidade de considerar outros elementos do ambiente que influenciam no estudo. A pesquisa com narrativas enfatiza a investigação das experiências humanas por meio de histórias, focando no "viver e contar" experiências individuais e sociais e na valorização da singularidade e a subjetividade.

Para a coleta de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas (Boni; Quaresma, 2005) com duração média de 60 a 90 minutos, com três estudantes que foram convidados a contribuir com a pesquisa por se autoidentificarem como pessoas transsexuais, discentes de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio em um Campus do IFES. Esta

pesquisa seguiu rigorosamente os preceitos éticos que regem as investigações em Ciências Humanas e Sociais, em consonância com as diretrizes da Resolução CNS nº 510/2016. Por tratar-se de um levantamento de narrativas de trajetória institucional com participantes voluntários, garantiu-se o sigilo absoluto e o anonimato dos sujeitos por meio da atribuição de pseudônimos, impedindo qualquer possibilidade de identificação, exposição ou risco aos participantes. Os dados obtidos foram utilizados estritamente para fins acadêmicos. Para preservar suas identidades, utilizamos pseudônimos inspirados em nomes de flores: Lótus, Lavanda e Dália², escolhidos pelos próprios entrevistados.

O recorte metodológico se justifica pela necessidade de dar visibilidade às vozes de sujeitos frequentemente marginalizados no ambiente escolar, possibilitando entender como constroem estratégias de pertencimento e sobrevivência diante de práticas normativas, e o conjunto de perguntas foi elaborado visando compreender: vivências escolares anteriores, o processo de autocompreensão de cada sujeito, como eles se identificam, percebem o meio acadêmico que se encontram atualmente e como este meio influencia a sua vivência não cisgênera e, como performam o gênero.

Essas entrevistas ocorreram presencialmente no campus, em local reservado, e foram gravadas em áudio mediante consentimento dos participantes. As transcrições foram realizadas com auxílio da plataforma 'Trint' e revisadas manualmente a fim de captar e corrigir erros ortográficos e realçar nuances na fala dos estudados. A análise dos dados foi conduzida a partir da metodologia de análise de conteúdo (Bardin, 2010), buscando identificar categorias emergentes concordantes nas narrativas. Entre as principais, destacam-se: Identidade de Gênero, Subjetividade, Transsexualidade e Performatividade. Essas categorias foram a chave interpretativa que guiou a nossa análise e escrita do presente artigo.

3 NOÇÕES DE GÊNERO, SEXUALIDADE E TRANSSEXUALIDADE

As noções de gênero e sexualidade, especialmente a forma como o meio social os interpretam, variam de acordo com o contexto histórico e cultural de cada sociedade. Nas sociedades europeias do século XVII, o gênero era visto de forma exclusivamente binária, sendo restrito a aspectos fisiológicos. Ao contrário desta situação, na América recém

² Utilizaremos o pronome masculino para nos referir aos entrevistados, visando não somente a padronização ética de gênero neutro/masculino para dificultar a identificação cruzada de dados, bem como preservar suas identidades.

transformada em colônia no mesmo período, as concepções de gênero já se mostravam muito diferentes, sendo as identidades de gênero não necessariamente binárias e relacionadas a aspectos físicos do corpo (Segato, 2012).

O conceito de gênero emerge nas Ciências Sociais influenciado pela segunda onda do feminismo (1960 a 1980), enfatizando os processos de construções dos comportamentos em relação ao corpo e aos afetos, visando superar uma visão estritamente biológica em relação às categorias homem e mulher (Scott, 1995). Beauvoir (1981) distingue sexo de gênero: o sexo corresponderia aos traços biológicos e às genitálias do macho e da fêmea enquanto o gênero teria a ver com as construções das expectativas sociais sobre comportamentos femininos e masculinos.

Assim, a identidade de gênero é formada principalmente por elementos culturais, pela experiência familiar, desde a infância. Ou seja, pelo processo de socialização no qual certos comportamentos são adotados (Butler, 2003; Scott, 1995). Tomando como referência o dicionário Cambridge da língua inglesa, gênero é definido como “um grupo de pessoas em uma sociedade que compartilham qualidades ou maneiras particulares de se comportar que essa sociedade associa a ser homem, mulher ou outra identidade (Cambridge Dictionary, 2025)”.

Desse modo, gênero é a forma pela qual um indivíduo se sente confortável para se expressar socialmente, concordando ou não com o que lhe foi imposto ao nascer. Apesar de gênero e sexo serem conceitualmente distintos, presenciamos uma proposital confusão entre eles ocasionada pela difusão da ideia de que todos os seres humanos têm um gênero ‘justificado’ pelo seu sexo biológico. Como consequência, pressupõe-se que a pessoa performe pelo resto de sua vida, o gênero associado ao seu sexo.

Essa justificação, conforme ressalta Foucault (1985, p. 65), remonta ao século XIX quando o sexo passou a *contraverdade* última de nós mesmos, ao vincular o comportamento ao sexo, gênero à genitália, definindo o feminino pela presença da vagina e o masculino pelo pênis.

Essa ideia é falha não só biologicamente, já que existem pessoas intersexos que não estão na binariedade biológica de “macho” ou “fêmea” (Branco, 2018), mas também porque sempre existiram pessoas que se identificavam com gêneros diferentes àqueles atribuídos a elas ao nascer, sendo nominadas na atualidade de transsexuais.

Berenice Bento (2012) argumenta que a transexualidade é inevitável num contexto que admite que o gênero é compreendido exclusivamente através dos corpos. Assim, o próprio termo já pressupõe uma não concordância com os padrões pré-estabelecidos.

Em uma sociedade em que o esperado é a confluência do gênero com a genitália, uma pessoa que difere disso é transgênero; o prefixo *trans-* indica algo “do outro lado”, “além de”. Já uma pessoa que segue o pressuposto, com o gênero e sexo biológico ‘alinhados’, é cisgênero; o prefixo *cis-* indica “do mesmo lado”, “aquém de”.

Já a sexualidade diz respeito à forma como a pessoa vai se relacionar romanticamente. A Organização Mundial da Saúde (OMS) define sexualidade como um aspecto central do ser humano ao longo da vida que abrange: “sexo, identidades e papéis de gênero, orientação sexual, erotismo, prazer, intimidade e reprodução. A sexualidade é vivenciada e expressa em pensamentos, fantasias, desejos, crenças, atitudes, valores, comportamentos, práticas, papéis e relacionamentos”.

Todavia, ainda que a sexualidade inclua todas essas dimensões, nem todas são sempre vivenciadas ou expressas. A sexualidade é influenciada pela interação de fatores biológicos, psicológicos, sociais, econômicos, políticos, culturais, legais, históricos, religiosos e espirituais (OMS, 2006a). Pode ser definida, portanto, como o padrão de atrações emocionais, amorosas e/ou sexuais que uma pessoa sente em relação aos outros. Ela também está relacionada ao modo como a pessoa se vê, tanto na sua vida pessoal quanto na social, com base nessas atrações, nos comportamentos que ela adota e na participação em grupos ou comunidades com pessoas que têm as mesmas atrações.

Existem várias identidades sexuais diferentes, como a heterossexualidade, que é a atração romântica e/ou sexual pelo gênero oposto; a homossexualidade, que é a atração pelo mesmo gênero (Lésbicas e Gays); a bissexualidade, que é a atração por mais de um gênero; e a assexualidade, que é a não atração sexual (Silva et al., 2023).

A diversidade sexual, conforme Kamel e Pimenta (2008), é definida como as múltiplas expressões da sexualidade humana, não existindo somente um padrão que possibilite definir o envolvimento afetivo e sexual de um indivíduo em relação ao outro. A sexualidade não pode ser restrita ao ato sexual e à reprodução, ela vai mais além, é um conjunto de descobertas, crenças, práticas e experiências edificadas ao longo da vida dos indivíduos, resultado de uma construção histórica e cultural, que se integra aos significados de um grupo social.

Foucault (1985) se refere à sexualidade como um dispositivo que, além da construção histórica, conduz à estimulação de corpos, à intensificação dos prazeres, à incitação dos discursos, à formação de conhecimentos, ao reforço dos controles e das resistências. Esses aspectos se encadeiam uns aos outros, segundo estratégias da rede de saber e poder na sociedade.

4 A ESCOLA COMO ESPAÇO DE PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES DAS IDENTIDADES JUVENIS RELATIVAS A GÊNERO E SEXUALIDADE

Conforme elucidamos, algumas categorias emergiram nas narrativas dos sujeitos da pesquisa, entre as quais, destacam-se: Identidade de Gênero, Subjetividade, Transsexualidade e Performatividade. A seguir, apresentamos a análise dessas categorias, cotejando com as narrativas dos entrevistados.

4.1 Identidade de Gênero: Percepção e Autoaceitação

Compreendermos a partir dos estudos pós-coloniais e pós-estruturalistas que a identidade de gênero é parte da formação de subjetividades que se constituem por meio da relação entre os fluxos de formação da identidade e os micropoderes. Nessa perspectiva, as subjetividades são mais fluidas e menos fixas, mais móveis e menos estruturadas (Butler, 2003; Foucault, 1985; Silva; Hall; Woodward, 2014).

Nesse sentido, em termos sociológicos, busca-se compreender as estruturas por meio das ações dos indivíduos, de modo mais descontínuo e fluido, pela linguagem e sua relação com os corpos. Assim, os discursos, enunciados, falas, signos, símbolos e representações possuem um significado na realidade e operam para transformar estruturas em ações (Foucault, 1985).

A consciência da não conformidade com a identidade de gênero e a sexualidade aparece nas três entrevistas como um dado precoce: “eu não conseguia me identificar com as super-heroínas... nem com os homens. Eu só queria ser eu” (Lótus, 2025).

Esse trecho mostra a influência que a falta de identificação com terceiros semelhantes pode ter sobre pessoas não cisgêneras. Lótus (2025) relata ter procurado a si mesmo nas obras populares, mas não conseguiu encontrar por não se encaixar nos padrões de feminilidade e

masculinidade esperados: “então, desde criança eu já tinha um jeitinho daquele jeito, sabe?” (Lavanda, 2025).

Lavanda (2025) estava se referindo ao fato de, desde pequeno, não performar a heterossexualidade e demonstrar interesse e curiosidade — manifestações condizentes com a infância —, período no qual tais inclinações assumem um caráter de descoberta afetiva e romântica, antecedendo a atração sexual propriamente dita por pessoas do mesmo gênero (Chiland, 2014, p. 176).

Quando eu tinha mais ou menos 5 a 6 anos, eu já tinha noção de que eu era diferente das outras pessoas que eram parecidas comigo, externamente. E mesmo que eu não soubesse ainda o que isso significava, eu já sabia, por exemplo, nossa, quem me dera acordar como uma menina no dia seguinte (Dália, 2025).

Ainda que possa ser considerada precoce, a aceitação dessas identidades foi um processo que, para os entrevistados, exigiu tempo. Essa demora provavelmente foi influenciada, como retratado anteriormente e demonstrado nos trechos a seguir, pela ausência de uma referência com a qual pudessem se identificar, principalmente por meio do que geralmente era propagado na mídia e, com outras pessoas.

E só depois, lá para os 15 anos mais ou menos, que eu voltei a colocar a cabeça no lugar e me tentar localizar na sociedade quem eu realmente era. (Lótus, 2025)
E foi mais ou menos com 9, 10 anos por aí, que eu comecei a ter contato com pessoas, não ter contato, mas a ver na mídia, em filmes, em reportagens, que pessoas trans existiam. E aí, essa dúvida que ficava na minha cabeça foi ficando cada vez mais clara, de que não era alguma coisa que era estranha, não era diferente não querer que as pessoas me vissem como um menino. E foi com 11 anos que eu me assumi pela primeira vez pra uma amiga minha na escola. (Dália, 2025)
[...] é a partir do sexto, aí eu me relacionei com mais pessoas, né, que também já eram ‘descobridinhas’, já sabiam mais sobre o assunto, eu pesquisei um pouco e logo, tipo, me reconheci. Nem foi uma questão de descobrir, sim, só me identificar com aquilo, sabe? (Lavanda, 2025).

Esses relatos evidenciam que o contato com pares em processo homólogo de autodescoberta possibilita aos estudantes estruturar suas percepções individuais e construir um senso de pertencimento coletivo. A identificação com pares é uma parte muito importante do processo para esses sujeitos. Não só isso, mas consoante ao que argumenta Chiland (2014), é na adolescência que a autoconsciência de gênero se torna uma questão.

Outro aspecto a ser considerado é que mesmo que esta aceitação tenha demorado um pouco, ela ocorreu primeiramente, de acordo com os entrevistados, ao se aceitarem e se enxergarem, para somente depois tentarem exprimir aos outros como realmente se sentiam.

Mas, o fato é que mesmo não performando aquela identidade de gênero, já se viam pertencentes a outro grupo de pessoas:

Porque eu tive muita dificuldade em me assumir pelas outras pessoas, principalmente na minha escola antiga. Mas não ditou a forma como eu via a mim, como eu via meu corpo, nem nada do tipo. (Dália, 2025).

Ainda em resposta a mesma pergunta, sobre a influência do meio escolar no processo de autoaceitação, o entrevistado explica que a escola teve sim seu impacto, e que a vivência no ensino médio o fez acelerar o processo de transição para aqueles ao seu redor, como explica no excerto a seguir:

É óbvio que quando eu entrei no ensino médio, ficou um pouco mais difícil lidar com essas questões, porque o tempo estava passando e eu não era mais uma criança de 12 anos, eu já tinha 15 pra 16. Então, a forma como as pessoas me percebiam começou a mudar, e eu acho que isso acabou me fazendo ter que acelerar um pouco o processo (Dália, 2025).

Assim, é possível afirmar que mesmo tendo individualidades diferentes, histórias e vivências distintas anteriores ao ingresso no ensino médio, os 3 entrevistados já observavam, em suas infâncias, uma percepção de suas transsexualidades.

4.2 Performatividade: relação com o corpo e com o meio

Encontramos na teoria da Performatividade desenvolvida por Butler (2003; 2020) a ideia de que a distinção entre sexo biológico e gênero cultural é uma construção cultural. Nessa teoria, o gênero não é entendido como uma característica inerente ou uma identidade fixa, mas como algo construído através de atos e performances repetidas. Dessa maneira, o gênero é continuamente performado e refeito, não sendo uma expressão interna, mas uma ação social que torna os indivíduos socialmente inteligíveis. Como performance, o gênero não é algo que se "é", mas algo que se "faz" por meio de atos, gestos e ações repetidas. A *performatividade* é, pois, a repetição e a imitação de normas de gênero, que são internalizadas e expressas através das ações individuais. É por meio dessa repetição que naturalizamos uma identidade de gênero.

É preciso ter em mente que a *performatividade* de gênero está ligada a estruturas de poder e normas sociais que moldam a maneira como o gênero é expresso e percebido. Porém,

paradoxalmente, a repetição e a imitação de normas de gênero podem levar à subversão da ordem de gênero, mostrando que o gênero é uma construção social e não uma essência natural.

Questionar esta maneira de conceber a identidade de gênero é também revelar que a lógica binária (homem x mulher) e heterossexual operou e ainda opera como uma estrutura de poder que regula os comportamentos em relação aos sexos e gêneros nas sociedades ocidentais (Foucault, 1985).

No entanto, como afirmamos, as relações sociais reguladas são permeadas de instabilidades em relação a estes padrões que são, em geral, subvertidos pelas crianças ainda não plenamente reguladas em seus comportamentos. Por isso, observamos na educação das crianças uma insistência para que elas aprendam qual é o seu papel de gênero.

A performatividade aparece como espaço de disputa, onde cada entrevistado lida de uma forma diferente com a afirmação de si mesmo para o mundo exterior. Quando questionados sobre se existe uma sensação de necessidade de performar o gênero de modo específico para ser aceito no contexto escolar, os entrevistados demonstraram que já evitaram algumas coisas para performar, de forma mais concreta a terceiros, suas identidades de gênero. Em um momento da entrevista, foi perguntado a um dos entrevistados se ele se desvia de certos constrangimentos para evitar a feminilização.

Na mesma direção, outro entrevistado afirma ter deixado de usar pronomes femininos com pessoas externas ao seu ciclo social, pois mesmo sendo pessoas não-binárias, tendiam a usar os pronomes femininos e descredibilizar o processo de transição dos entrevistados. Quando perguntado: a) você sente que está passando por um processo recente para se reafirmar na escola? b) você sente que para se reafirmar tem que se vestir e/ou se comportar de um determinado modo?" Um dos entrevistados respondeu:

Sim. Isso é até algo um pouco mais delicado quanto a pessoa não-binária, porque indo na definição do termo em si, não-binário não se identifica nem como homem nem como mulher perante a sociedade. Entretanto, por ter nascido, né, filiado, não sei mais falar, perdi todo o meu vocabulário, mas por ter, né, sido nascido nesse gênero, nesse gênero imposto em mim, eu sinto que eu não poderia me mostrar de uma maneira mais feminina para os outros, ou dar essa liberdade, por exemplo, de ser tratado no feminino, porque as pessoas 'tirariam pra bosta', sabe? Então, tipo, numa opção de me tratarem no masculino ou no feminino, vão querer me tratar no feminino porque sempre me trataram assim, ou porque eu nasci, né, com sexo feminino. Então, por essas questões e por questão de conforto também, porque o meu estilo pende, é algo mais masculino, eu meio que me coloco nessa caixinha, sabe? (Lavanda, 2025)

Outra pergunta foi feita seguindo a linha de raciocínio da primeira: você falou que evita usar os dois (pronomes) porque as pessoas vão pender para uma feminilização, sendo assim, você já deixou de fazer coisas para evitar esse tipo de associação?”

Acho que sim, como esconder mais o meu corpo, coisas do tipo usar roupas mais largas, no caso, quando eu não tinha acesso a outras coisas para me deixar mais andrógono, como o Binder (Peça de roupa ou faixa usada para minimizar a aparência das mamas nas roupas e aliviar episódios de “disforia de gênero”). Eu tento, hoje em dia, manter uma opinião nítida para todo mundo, de, se me tratar no feminino, ir lá e corrigir e tudo mais, sempre estar me reafirmando nesse sentido, de me impor mesmo [...] (Lavanda, 2025).

Outro relato que corrobora com essa narrativa é a resposta de Lótus à pergunta: você sente que tem que se vestir e agir de uma certa forma para reafirmar quem você é?

Bom, no começo, sim. Eu sentia muito isso. Eu passei por muitos períodos instáveis, por conta de certas lavagens cerebrais em torno do meu meio. Como eu disse, por eu ser não binário, eu não tinha problema de interpretar, por assim dizer, durante um tempo, alguns papéis sociais. Tipo, usar vestido, maquiagens, coisas relacionadas à mulher. Eu não tinha esse problema desde que fosse só por um período. Só por um curto tempo. Como se fosse uma persona. Eu não tinha problema de interpretar isso. Então, as pessoas à minha volta começaram a introduzir mais essas características para tentar me invalidar. E, nisso, eu acabei pegando um trauma de tudo que era dado como feminino. Então, eu sempre me mantinha ao máximo neutro, por assim dizer, ao máximo masculinizado, para que não voltasse a esse trauma. Então, eu tinha abandonado muitas coisas que eu gostava, como maquiagens, como performar, como uma drag, eu gostava muito (Lótus, 2025).

Outro entrevistado também relata que deixou de fazer algo em razão das opiniões desrespeitosas de terceiros, como não participar dos jogos interclasses de futsal: “eu não vou jogar nenhum esporte que seja separado, porque eu não quero ouvir nenhum comentário querendo fazer gracinha (Dália, 2025)”. Isso porque os organizadores optaram por dividir o futsal em masculino e feminino e, em seu primeiro ano na escola, o entrevistado — que ainda não tinha se assumido para todo mundo — jogou pelo time de futsal masculino. Ainda de acordo com o entrevistado, ocorreu um evento que o fez tomar tal decisão:

O evento em si foi, basicamente, alguém fazendo um comentário de que é como se tivesse um cara jogando no time feminino de futsal. Sendo que, naquele interclasse, eu não estava jogando no time feminino (Dália, 2025).

4.3 O nome social como forma de ‘provar quem é’

A adolescência é uma etapa de grandes mudanças e transformações, o que pode reverberar em vulnerabilidades para os sujeitos que estão passando por esse processo. Não só as mudanças corporais e hormonais, como ela também é uma fase de grande amadurecimento emocional, sendo o período em que nossos entrevistados conseguiram dar a si mesmo um novo nome. Segundo o Observatório de Direitos Humanos da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), o nome social é “o modo como a pessoa se auto identifica e é reconhecida, identificada e denominada na sua comunidade e meio social uma vez que o seu nome civil não reflete, necessariamente, a sua identidade de gênero (UFSM, 2025)”.

Para além da esfera burocrática, os nomes sociais são responsáveis por proporcionar a esses cidadãos um maior conforto nas interações sociais, podendo agora serem respeitados por quem são. Dos entrevistados, apenas Lótus conseguiu a adoção do nome social. Isso porque a Resolução CNE/CP nº 1, de 19 de janeiro de 2018 (BRASIL, 2018), que regulariza a adoção de nome social nas escolas, prevê que estudantes menores de 18 anos precisam da autorização dos pais para a utilização institucional do nome social³. Quando perguntado se a adoção do seu nome veio junto com a maioridade, Lótus respondeu: “foi após completar 18 anos, quando eu cheguei na maioridade. Porque definitivamente meus pais não iriam colocar por mim (Lótus, 2025)”.

Nessa direção, outro entrevistado que ainda não havia formalizado seu nome social na chamada, ao ser indagado se as pessoas adeririam mais seu nome social caso estivesse oficializado (até porque muitos colegas já o chamam), respondeu:

Acho que sim, até porque seria meio que uma prova de quem eu sou, então não teria por que me chamar por outro nome se esse nome não responde mais a mim. Então eu acho que eu me sinto muito mais confiante tendo o nome na chamada (Lavanda, 2025).

Semelhante à situação relatada, outro entrevistado que ainda não tinha 18 anos completos, ao ser perguntado se já havia tentado conversar com seus pais para que, junto a eles, pudesse entrar com o processo de adoção do nome social dentro do campus, respondeu:

Não, porque eu sei que não ia pra lugar nenhum. Eu acho que precisar da aprovação dos pais para algo que muitas vezes é tão reprimido dentro de casa acaba que não faz muita diferença. [...] As pessoas não conseguem aguentar o ensino médio. Eu dei

³ Atualmente a regulamentação do nome social no Ifes está estabelecida pela Resolução do Conselho Superior nº 70/2020 e se encontra em processo de reformulação.

sorte de conseguir estar aqui, de passar pelos 3 anos e nunca ter tentado contra a minha própria vida pela situação (Dália, 2025).

Uma das implicações do uso do nome social é a mudança, também, da visão da escola sobre aquela pessoa, afetando, por exemplo, a utilização dos banheiros por aquele grupo. Quando perguntado se consegue utilizar um banheiro seguro dentro da escola, o entrevistado afirmou:

Às vezes, porque eu não me sinto bem usando banheiro masculino, nem um pouco, e eu acho que se eu usasse o banheiro feminino, iria acabar chegando algum problema em algum momento. Então, os poucos banheiros que eu consigo usar, quando eles são fechados, é complicado ter que me virar. Porque se o banheiro de uso individual está fechado, o que acontece com bastante frequência, eu geralmente costumo usar os banheiros que são usados pelos alunos do ensino superior, que são pessoas que não me conhecem, não sabem quem eu sou, então não faria diferença pra eles (Dália, 2025).

Bourdieu (2002) afirma que as estruturas e as instituições sociais partem de uma construção simbólica em que as características femininas e masculinas são biologizadas, naturalizadas e, portanto, dificilmente podem ser desconstruídas. Assim, é nas instituições sociais que podemos observar um processo mais rigoroso e sistemático de norma em relação ao gênero e à sexualidade. A família e a escola são as principais. Na escola, por exemplo, o banheiro antes compartilhado por toda a família torna-se um importante marcador de gênero, visto ser um dos primeiros e principal espaço público que a criança vai frequentar.

Ainda em relação aos banheiros, os outros dois entrevistados, pessoas não-binárias, se sentem mais confortáveis em usar o banheiro feminino ao masculino. Ambos têm razões diferentes, mas com algo em comum: a sensação de não se sentirem pertencentes ao banheiro feminino.

Só que das vezes que eu tentei frequentar o banheiro masculino, eu não me senti muito seguro. Eram olhares, alguns comentários mais baixos [...] eu acho que eu entrei apenas umas duas ou três vezes no máximo. Então eu não me sinto muito seguro em um banheiro masculino. Já no banheiro feminino, infelizmente ainda sou visto como uma aparência feminina (Lótus, 2025).

[...] acho que questões de gênero em si os meninos têm uma dificuldade a mais de lidar com a masculinidade, tanto deles quanto a de outras pessoas. Então, se já é um tabu gigantesco ser um homem, quem dirá ser um homem trans na visão deles, sabe? Então, tem tudo isso. Eu me sinto mais confortável em usar o feminino, apesar de eu me sentir meio invasor daquele lugar por não condizer com a imagem delas (Lavanda, 2025).

Assim, os entrevistados, especialmente Lavanda (2025), argumentam nestes excertos como a percepção do outro sobre eles pode afetá-los, deixando de fazer algo pelo seu conforto (ir ao banheiro masculino no caso) por se sentirem culpados e julgados.

Consideramos, a partir da narrativa dos entrevistados, a relevância que a adoção formal do nome social tem para essas pessoas, sobretudo para suas vivências dentro da Instituição. Entretanto, mesmo sendo de suma importância, apenas um dos três entrevistados (por ser o único que na época da entrevista tinha completado 18 anos) conseguiu tal feito.

Importante destacar que mesmo não estando oficializado na chamada, alguns professores já aderiram o nome social desses estudantes, tal como relatado: “eu comecei um processinho de ir conversando com cada um dos professores que lecionam para a minha turma, para eles irem se adaptando para quando eu for mudar o nome na chamada”, como resultado:

[...] a maioria foi bem receptiva e outros tentaram ir por meios de deixar um conforto tanto para mim quanto para eles. Então, alguns professores [...] não pegaram o meu nome em si, mas começaram a me tratar no masculino e a tratar pelo sobrenome [...], ao invés de o primeiro nome que seria o nome social e o nome morto, eles ficaram só com o sobrenome mesmo (Lavanda, 2025).

Essa adesão pelos professores é algo muito importante para o entrevistado, que relata como exemplo de experiência que se sentiu apoiado em duas dessas situações:

[...] eu lembro que nisso de ir falando também para os professores, nossa vou chorar, um dos professores específicos, que é o [...], eu não contei para ele, só que ele ouviu o meu amigo e tudo mais, que sempre estava comigo, ele também conversava muito com a gente, me chamando pelo meu nome social, e ele me chamou também, e foi naturalmente, quase chorei na frente dele, e eu também contei isso para o [...], e ele foi muito receptivo, ele perguntou se eu queria o apelido ou o nome mesmo certinho, que ele queria me chamar pelo nome mesmo, só que depois disso, nossa, eu chorei muito, muito, muito mesmo, e foi um bagulho muito estranho, porque ao mesmo tempo que era um choro de alegria, de tipo assim, eu estou sendo reconhecido, era um choro de nossa senhora, o que eu sou? (Lavanda, 2025).

4.4 Ser acolhido: ser tratado como humano

Ao serem perguntados se haviam encontrado pessoas, professores ou grupos de acolhimento e ajuda nesse processo de autoaceitação, as respostas foram na maioria dos casos, positivas. Por outro lado, eles também se depararam com posturas desafiadoras e até desrespeitosas, às quais eles tiveram que se impor de maneira mais contundente, como elucida o relato a seguir:



Muitas pessoas foram bem respeitadas. Procuraram entender quem eu era, respeitar pronomes, me deixar confortável e me tratar como pessoa, como gente de verdade, como um ser humano que sou. [...] tem um professor X aí, que me chamava com muita frequência no feminino mesmo eu dizendo quem eu era, os pronomes masculinos, falando que ele não tinha essa intimidade para me chamar no feminino e coisas do tipo, me chamava no feminino ainda. Até que eu comecei a fazer a coerção social, que é corrigir ele no meio da sala [...]. Aí, depois de um tempo, ele começou a ficar com uma certa vergonha. Já que as pessoas, todas da minha turma, se forçam muito para me chamar no masculino. Para me tratar com respeito. Todos estão empenhados nisso e só ele lá como o errado (Lótus, 2025).

Como podemos notar, a escola reverbera os preconceitos que existem na sociedade como um todo. Nesse sentido, não está imune a eles. Trata-se de um processo de lutas e resistências permanentes que requer um tratamento pedagógico e legal. Observamos práticas e visões transfóbicas, misóginas, machistas e discriminatórias que estão institucionalizadas na escola. Porém, com a realização de muitas ações voltadas para a defesa da diversidade humana amparadas em dispositivos legais presentes no Instituto, esperamos o arrefecimento de tais visões anti-humanitárias.

Corroborando esta perspectiva, um dos entrevistados afirmou que o IFES foi um lugar de acolhimento para que ele pudesse passar por esse processo:

[...] é claro que sempre vai ter pessoas ruins, pessoas transfóbicas, homofóbicas, mas, em geral, foi um lugar bem acolhedor mesmo. Falando da maioria dos professores, por exemplo, todos me acolheram muito bem, ou minimamente me trataram como pessoas civilizadas. [...]. Por mais que tivesse alguns alunos que cometessem alguns atos questionáveis, eu sabia que eu tinha alguém aqui no IFES que pudesse me dar apoio e pudesse me defender em si, lutar pelos meus direitos junto comigo (Lótus, 2025).

Como supracitado, sendo as organizações de qualquer tipo formadas por seres humanos, passíveis a inúmeros preconceitos e visões distintas de mundo, estas instituições não se encontram imunes a tais vieses; inversamente, sua estrutura histórica reflete e reproduz preconceitos sociais. Entretanto, a educação de gênero, apesar de ainda enfrentar grandes entraves, ao longo dos anos foi internacionalmente discutida e posta como pauta, tendo sido realizados inúmeros avanços burocráticos nas instituições escolares (Vianna, 2015). Para questionar acerca desses avanços no campus, foi perguntado aos entrevistados: você sente que o IFES institucionalmente tem medidas efetivas contra esse tipo de atitude?

[...] eu acredito que sim, mas eu chego a duvidar de alguns servidores que não têm um profissionalismo tão grande para lidar com isso. Talvez, é como se tivesse regras boas aqui no IFES para lidar com isso, mas deixa a desejar em alguns profissionais. [...] Então, talvez alguns profissionais sejam um pouco despreparados para lidar com preconceitos mais estruturais. Mas no caso de transfobia mais extremo [...]. Mas comentários pequenos, muitos professores ou outros servidores não sabem lidar. [...] o servidor iria tentar diminuir isso, falando, tem certeza que você ouviu isso? Tem certeza disso? Será que o fulano não fez por mal? Será que sicrano isso? (Lótus, 2025).

Baseando-se nesses dois relatos, percebemos que a maioria das situações descritas pelos entrevistados pode ser compreendida como microagressões — comportamentos e falas, muitas vezes inconscientes ou não intencionais, que comunicam mensagens hostis, pejorativas ou excludentes a pessoas de grupos socialmente marginalizados, como indivíduos trans, LGBTQIAPN+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais, Transgêneros, Queer ou Questionadores, Intersexuais e Assexuais; o sinal de mais (+) simboliza todas as outras identidades e orientações sexuais que não se encaixam nessas letras), mulheres e populações racializadas. Apesar de sua sutileza, essas manifestações cotidianas de preconceito possuem efeitos cumulativos, impactando negativamente a saúde mental e o bem-estar psicológico das vítimas ao invalidar suas identidades e experiências (Nadal et al., 2016).

Justamente por sua natureza ambígua e discreta, as microagressões tendem a ser relativizadas ou minimizadas por quem as presencia ou perpetua. Muitas vezes são percebidas como inofensivas, sobretudo por pessoas de grupos privilegiados, o que dificulta a responsabilização e contribui para a invisibilização dos danos emocionais e sociais que provocam (Nadal et al., 2016).

Apesar das situações citadas anteriormente que devem ser mais bem compreendidas e melhoradas para o convívio social confortável dos entrevistados, é importante salientar a segurança que o espaço acadêmico e de convivência da escola trouxe para estes. Foi lhes feita a seguinte pergunta: em comparação com outros ambientes sociais que você tem fora da escola, você considera que aqui é um lugar mais confortável para você se sentir acolhido?

Sim, sim, eu acho que tanto pelas pessoas que, por todo esse ambiente, é um ambiente que é ativo nesses assuntos socioculturais também, e é isso, também é um ambiente muito bom nesse sentido, porque eu venho de escola pública estadual, né, sempre, sempre, sempre municipal e tal, e lá não tem essas coisas, sabe, lá era bem mais difícil, então estar em um ambiente que eu tenho esse reconhecimento com pessoas que também são como eu, é muito acolhedor de fato. (Lavanda, 2025).

Sim. Tipo, a minha escola antiga era uma escola bem conservadora. Então, qualquer coisa que fugisse minimamente do padrão já era motivo para as pessoas conversarem

com a diretora, e ter que falar com os pais, e não sei o quê. Então, eu acho que justamente a independência que o IFES traz, ela me fez ter coragem para me abrir mais (Dália, 2025).

Eu falaria que, apesar dos pesares, o campus é um dos lugares mais seguros comparado com a periferia (escolas periféricas das quais o entrevistado já frequentou). (Lótus, 2025).

Como realçado nas citações anteriores, o acolhimento vivenciado ao longo do tempo neste ambiente os faz sentir mais seguros em experienciarem o processo de autodescoberta e auto compreensão. Entretanto, quando perguntado sobre como era demonstrado esse acolhimento, as respostas indicam que ele nem sempre vem de apoio explícito. O entrevistado relata que alguns professores, ao invés de o chamarem pelo seu nome morto, optaram por chamá-lo no masculino e se referirem a ele pelo seu sobrenome, a fim de encontrar, como ele disse, um “meio termo” para o conforto de ambos.

[...] um professor, ele conversa comigo, ele fala comigo da mesma forma que ele trataria outra aluna, isso já me faz me sentir um pouco melhor. Então, nem que eu, tipo, seja em uma conversa fora do corredor, fora da sala, simplesmente pelo fato deles tentarem, darem o máximo para me respeitar, é um impulso para entender que não necessariamente você está sozinho (Dália, 2025).

Outra questão importante trazida pelos entrevistados diz respeito à falta de representatividade de pessoas transsexuais no cotidiano escolar, no corpo discente e docente. Essa ausência reverbera na sua socialização e formação de subjetividades, visto que não tem outros para compartilharem as dores e vivências semelhantes, a ponto de afirmarem que não conseguem se encontrar na sociedade:

Mas eu sinto essa falta, sabe? O que eu iria comentar é que, tipo, por exemplo, poucas pessoas trans aqui no IFES, são pouquíssimas. Nossa, eu fui descobrir uns gatos pingados caindo por aí, sabe? [...] Numa sala de 30 alunos e em uma sala que não tem uma pessoa trans. Tipo... Ué, gente, cadê? Cadê? É essa a pergunta, cadê as outras? [...]. Eu tenho uma indagação que é: cadê as outras pessoas trans? Eu não vejo exatamente semelhantes a mim, sabe? Não consigo encontrar na sociedade... Eu encontro poucos. E isso é muito estranho, porque há muitas pessoas trans no mundo. Então, tipo, por que não estão à minha volta? Por que não estão aqui? (Lótus, 2025).

Então, faz muita falta. É bem solitário, porque não tem ninguém que você conheça, que saiba das coisas que você sofre, que saiba pelo menos como sua cabeça funciona, é difícil ter que adaptar para as outras pessoas [...]. Eu não conheço nenhum professor de instituto federal que seja trans. Porque você quase não vê ninguém seguindo carreira ou então podendo realizar algum objetivo. Essa referência é muito importante, pois, assinala que, quando essas pessoas conseguem um lugar de destaque elas despontam. Vide, por exemplo, a deputada, Erika Hilton, que ela está ali, ela é uma voz dos oprimidos, né? (Dália, 2025).

Por fim, baseando-se em suas experiências vivenciadas dentro do campus, os entrevistados expressaram sobre suas expectativas e trajetórias dentro do IFES poderão impactar suas jornadas futuras:

Eu saio daqui com boas expectativas para o meu futuro, pois pelo menos em um lugar eu tive certeza que eu fui um ser humano, que eu fui tratado como pessoa. [...] eu sei que eu vou receber ainda muita homofobia daí pela frente, mas pelo menos teve um lugar seguro onde eu estive, tive uma casa. (Lótus, 2025).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das narrativas de estudantes transsexuais em um campus do IFES evidencia que a experiência escolar desse grupo é atravessada por avanços institucionais relevantes, mas também por barreiras estruturais e culturais que ainda comprometem a equidade e a inclusão plena. O campus se apresenta, para muitos, como um espaço de maior segurança e acolhimento em relação a outras instituições frequentadas anteriormente, oferecendo oportunidades de reconhecimento e respeito às identidades de gênero. Entretanto, a presença de micro agressões, a falta de representatividade e a ausência de preparo de parte dos servidores revelam que a efetivação de direitos e o combate à transfobia ainda dependem de um comprometimento mais profundo e sistemático.

As falas dos participantes mostram que o acolhimento genuíno não se restringe à tolerância ou ao “não preconceito”, mas envolve práticas ativas de respeito e validação, que impactam positivamente o desenvolvimento acadêmico, social e emocional. Entre as melhorias sugeridas pelos entrevistados e apontadas pelas pesquisadoras, destacam-se: formações continuadas para toda a comunidade escolar sobre diversidade de gênero e práticas de acolhimento, especialmente servidores e docentes; criação de canais institucionais seguros e eficazes para denúncia e acompanhamento de casos de transfobia; ampliação do uso do nome social em todos os registros internos, sem restrição etária; e reabertura ou implementação de banheiros unissex e individuais, garantindo o direito ao uso seguro e livre de constrangimentos.

Essas propostas convergem com estudos que apontam a escola como um espaço central na construção de identidades e sociabilidades (Vianna, 2015; Bourdieu, 2002), reforçando que políticas inclusivas só se tornam efetivas quando incorporadas às rotinas e

práticas cotidianas. A ausência de representatividade docente e discente trans, identificada nas entrevistas, aprofunda o sentimento de isolamento e evidencia a importância de ações afirmativas que garantam o ingresso e a permanência dessas pessoas em diferentes funções e níveis da instituição.

Assim, conclui-se que a presença de estudantes trans no IFES não deve ser compreendida como uma exceção a ser gerida, mas como parte legítima e indissociável da diversidade humana. Atender às demandas expressas por esses sujeitos significa não apenas corrigir desigualdades, mas reafirmar o compromisso institucional com uma educação que promova justiça social, equidade e respeito às múltiplas formas de existir.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições70, 2010.

BENTO, Berenice. **O que é transexualidade?** São Paulo: Brasiliense (Coleção Primeiros Passos), 2012.

BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, Santa Catarina, v. 2, n. 1, p. 68-80, janeiro-julho/2005. Disponível em: <<http://www.emtese.ufsc.br>>. Acesso em: 10 jul. 2025.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina: a condição feminina e a violência simbólica**. 2.ed. Trad. de Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. [Lei de Diretrizes e Bases (1996)]. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, DF: Presidência da República, [1996].

Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 19 de janeiro de 2018**. Brasília, DF: MEC, 2018.

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

BUTLER, Judith. **Corpos que importam: os limites discursivos do "sexo"**. n-1 edições, 2020.



CELLARD, André. A Análise Documental. In: POUPART, J. et al. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295-316.

CHILAND, C. A construção da identidade de gênero na adolescência. **Revista Brasileira de Psicanálise**, v. 48, n. 2014, p. 175–183, 2014.

DE BEAUVOIR, Simone. **El segundo sexo** (1949). Buenos Aires: Siglo XX, 1981.

DUARTE, M. E. B. **Os Impactos das Micro Agressões em Relação à Comunidade LGBTQIA+**. Brasília: Centro Universitário de Brasília- UniCEUB, 2023.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUCAULT, Michael. **História da sexualidade I: A vontade de saber**. 13 ed., Rio de Janeiro: edições Graal, 1985.

KAMEL, Luciana; PIMENTA, Cristina. **Diversidade sexual nas escolas: o que os profissionais de educação precisam saber** Rio de Janeiro: ABIA, 2008.

NADAL, Kevin L. et al. Microaggressions Toward Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, Queer, and Genderqueer People: A Review of the Literature. **The Journal of Sex Research**, [S. l.], 2016. Disponível em: <<https://www.ufsm.br/pro-reitorias/pre/observatorio-de-direitos-humanos/nome-social>>. Acesso em: 7 maio. 2025.

SANTOS, M. R.; LIMA, M. E. O.; MENDONÇA, P. F. Desumanização dos homossexuais: autopercepções e percepções sociais. In: **ENCONTRO NACIONAL DA ABRAPSO**, 15., 2021, São Paulo. **Anais...** São Paulo: ABRAPSO, 2021. Disponível em: https://abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais_XVENABRAPSO/194.%20desumaniza%C3o%20dos%20homossexuais.pdf. Acesso em: 4 ago. 2025.

SANTOS, Márcio de Souza; FOURAUX, Carolina Gonçalves da Silva; OLIVEIRA, Valéria Marques de. NARRATIVA COMO MÉTODO DE PESQUISA. **Revista Valore**, [S. l.], v. 5, p. 37–51, 2020. DOI: 10.22408/reva50202040037-51. Disponível em: <https://revistavalore.emnuvens.com.br/valore/article/view/400>. Acesso em: 20 abr. 2026.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 20 n° 2, jul./dez, 1995, p. 71-99. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>. Acesso em julho de 2024.

SEGATO, R. Gênero e colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial. **e-cadernos ces**, v. 18, 2012.



VIANNA, C. P. O movimento LGBT e as políticas de educação de gênero e diversidade sexual: perdas, ganhos e desafios. **Educação e Pesquisa**, v. 41, n. 3, p. 791–806, set. 2015.

