

## A EXCLUSÃO ESCOLAR NAS NARRATIVAS DE MULHERES TRANSEXUAIS

SCHOOL EXCLUSION IN THE NARRATIVES OF TRANSGENDER WOMEN

LA EXCLUSIÓN ESCOLAR EN LAS NARRATIVAS DE LAS MUJERES  
TRANSGÉNERO

Wagner Antônio Júnior<sup>1</sup>, Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo<sup>2</sup>

DOI: 10.54899/dcs.v23i94.6815

Recibido: 27/08/2026 | Aceptado: 28/08/2026 | Publicación en línea: 03/09/2026.

### RESUMO

O artigo é resultado de uma pesquisa de doutorado, cujo objetivo geral foi investigar os processos de exclusão social presentes nas histórias de vida de mulheres transexuais de diferentes gerações, os quais levaram à exclusão escolar. A investigação foi realizada em um município do interior do Estado de São Paulo, Brasil, envolvendo a Pesquisa Qualitativa e a metodologia História de Vida, com foco nos relatos orais de seis mulheres transgênero. As narrativas foram registradas em áudio, transcritas e examinadas pela técnica de Análise de Conteúdo, sendo organizadas por categorias temáticas de acordo com as memórias, que se referem à infância, brincadeiras, família, violência, religião e escola. Além da análise dos relatos e das conexões entre as memórias de cada entrevistada, os resultados foram discutidos à luz dos Direitos Humanos e das políticas públicas instituídas para a comunidade LGBTQIAPN+, passando pelas pautas de diferentes governos brasileiros desde o período da ditadura militar até os dias atuais.

**Palavras-chave:** Educação e Direitos Humanos. Gênero e Diversidade Sexual. Transexualidade. Políticas Públicas.

### ABSTRACT

This article is the result of a doctor degree research, whose general objective was to investigate the processes of social exclusion present in the life stories of transgender women of different generations that led to school exclusion. The investigation was realized in a city of the State of São Paulo, Brazil, involving Qualitative Research and the Life Story methodology, focusing on the oral narratives of six transgender women. The narratives were recorded in audio, transcribed and examined using the Content Analysis technique. They were organized by thematic categories according to the memories, such as childhood, games, family, violence, religion and school. In addition to the analysis of the narratives and the connections between the memories of each interviewee, the results were discussed in light of Human Rights and public policies for the

<sup>1</sup> Doutor em Educação, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília, São Paulo, Brasil.

E-mail: wag.antonio@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3930-3052>

<sup>2</sup> Pós-Doutor em Educação, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília, São Paulo, Brasil.

E-mail: tania.brabo@unesp.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9833-0635>

LGBTQIAPN+ community, covering the agendas of different brazilian governments, from the military dictatorship to the presente day.

**Keywords:** Education and Human Rights. Gender and Sexual Diversity. Transsexuality. Public Policies.

## RESUMEN

El artículo es resultado de una investigación doctoral, cuyo objetivo general fue indagar en los procesos de exclusión social presentes en las historias de vida de mujeres transexuales de diferentes generaciones, que condujeron a la exclusión escolar. La investigación se realizó en un municipio del interior del Estado de São Paulo, Brasil, involucrando la Investigación Cualitativa y la metodología de Historia de Vida, con foco en los relatos orales de seis mujeres transgénero. Las narraciones fueron grabadas en audio, transcritas y examinadas mediante la técnica de Análisis de Contenido, siendo organizadas en categorías temáticas según los recuerdos, que remiten a la infancia, el juego, la familia, la violencia, la religión y la escuela. Además de analizar los relatos y las conexiones entre las memorias de cada entrevistado, los resultados fueron discutidos a la luz de los Derechos Humanos y las políticas públicas establecidas para la comunidad LGBTQIAPN+, abarcando las agendas de diferentes gobiernos brasileños desde el período de la dictadura militar hasta lá actualidad.

**Palabras clave:** Educación y Derechos Humanos. Género y Diversidad Sexual. Transexualidad. Políticas Públicas.



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución- NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

---

## INTRODUÇÃO

A luta dos movimentos sociais pela proteção e garantia dos Direitos Humanos, em especial dos grupos sociais vulneráveis, marcados pela diversidade sexual e de gênero, sejam lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros, *queer*, intersexuais, assexuais, pansexuais, não-binários e outros (LGBTQIAPN+), tem como principal objetivo promover o respeito e a equiparação de direitos fundamentais a essa população, combatendo práticas sexistas, preconceituosas e discriminatórias com o apoio de políticas públicas.

Embora algumas ações governamentais visem à garantia de direitos, percebem-se efeitos contraditórios: por um lado, alguns setores sociais lutam pelo respeito à diversidade sexual; por outro lado, grupos conservadores acirram seus ataques, realizando campanhas de exaltação dos valores tradicionais da família e manifestações de hostilidade, preconceito e violência.

A homofobia e a transfobia são encaradas como práticas sociais, culturais e econômicas,

para além do contexto individual. Os estigmas que travestis e transexuais sofrem são decorrentes do rompimento com os modelos previamente dados pela normatização, ficando com isso, marcados negativamente e desprovidos do direito a ter direitos.

Segundo relatório da Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA), o Brasil é o país em que mais pessoas transexuais são assassinadas no mundo, há 16 anos. Somente em 2024, foram registrados 105 assassinatos. Ainda segundo o mesmo documento, enquanto a média da expectativa de vida do brasileiro é de 76,4 anos, a de uma pessoa transexual é de apenas 35 anos (Benevides, 2025), evidenciando a vulnerabilidade desse grupo.

Além dos assassinatos, é preocupante o suicídio entre as pessoas transgênero. De acordo com levantamento da Rede Nacional de Pessoas Trans no Brasil (Rede Trans Brasil)<sup>3</sup>, 100 pessoas tiraram a própria vida entre os anos de 2017 a 2023, uma média de 14 mortes ao ano. Os casos de suicídio entre pessoas transgênero tem sido motivo de preocupação e podem ser encarados como morte social, já que são decorrentes da discriminação, da não aceitação e da exclusão em todas as esferas da sociedade, apontando para a urgência de políticas públicas para proteção e garantia de direitos a essa população.

## **RESISTÊNCIAS, LUTAS, AVANÇOS E RETROCESSOS**

No decorrer da história, a humanidade vivenciou eventos que possibilitaram a evolução de regras morais e dilemas éticos, da concepção de direitos e deveres, bem como de um conjunto de normas e valores da vida em sociedade que emergem de um senso de justiça. Ao longo do tempo, o mundo acompanhou movimentos de luta pela garantia e efetivação de direitos, motivadas por resistência às arbitrariedades de diferentes governos e pelas necessidades de cada contexto histórico. A primeira metade do século XX foi um desses períodos, denominado por Hobsbawm (1995) com a era das catástrofes, marcada por duas grandes guerras mundiais<sup>4</sup> e, entre elas, uma crise econômica, eventos que deixaram um cenário de devastação e determinaram os rumos da história e da geopolítica internacional.

A Segunda Guerra Mundial (1939-1945) foi marcada pela violação à dignidade humana e pelo genocídio de milhões de pessoas, dentre as quais judeus, crianças, negros, mulheres, idosos, camponeses e homossexuais. Com o fim da guerra e diante de um cenário de tragédia e

---

<sup>3</sup> A Rede Trans Brasil é uma organização não governamental que iniciou suas atividades em 2009, no Rio de Janeiro, com objetivo de representar e defender travestis e transexuais contra quaisquer formas de discriminação.

<sup>4</sup> Primeira Guerra Mundial (1914 a 1919) e Segunda Guerra Mundial (1939 a 1945).

devastação, os povos passaram a buscar a retomada da racionalidade humana e um consenso universal de que todos os seres humanos têm direitos que devem ser respeitados.

Assim, após o caos humanitário ocorrido durante a guerra e em um cenário de reconstrução, foi concebida a Declaração Universal dos Direitos Humanos, constituída em 1948 quem, por meio de seus 30 artigos, visava preservar a dignidade em si. Apesar desse documento representar um divisor de águas na luta pela garantia de direitos, a história trouxe grandes desafios, dentre os quais podemos citar o avanço de ditaduras militares na segunda metade do século XX, que se instalaram por meio de golpes de Estado nos países da América do Sul, consolidando nessa região o clima da guerra fria vigente no mundo bipolar pós Segunda Guerra Mundial.

No contexto brasileiro, o golpe de Estado que depôs o governo democraticamente eleito de João Goulart foi consolidado no dia 31 de março de 1964, mergulhando o país em um período sombrio marcado pelo autoritarismo, pela censura e pelo cerceamento de direitos civis e políticos.

Após vinte e um anos de ditadura militar, o país inicia seu processo de redemocratização com a promulgação da Constituição Federal de 1988, o qual vem se consolidando pela permanente luta política dos movimentos sociais, especialmente o movimento feminista e o movimento LGBTQIAPN+, marcos na luta contra o preconceito e a discriminação, abrindo o caminho para a implementação de políticas públicas.

[...] ainda há um longo caminho a percorrer no que se refere à sociabilidade humana voltada para a tolerância, para o respeito aos direitos humanos e para o respeito às diferenças, dentre elas a de gênero. Nesse caminhar de democratização do país, também políticas educacionais foram implementadas coerentes com os princípios constitucionais da democracia, contudo, embora algumas mudanças possam ser constatadas, o cotidiano continua marcado pelo individualismo, pela violência, pela intolerância e pelo desrespeito aos direitos de todos (Brasil, 1988, online).

Embora essas políticas públicas visem à garantia de direitos, percebem-se efeitos contraditórios: por um lado, alguns setores sociais demonstram um progressivo respeito pela diversidade sexual; por outro lado, grupos conservadores acirram seus ataques, realizando desde campanhas de exaltação dos valores tradicionais da família até manifestações de máxima hostilidade, preconceito e violência. Deste modo, a homofobia é encarada como prática social, cultural e econômica, para além do contexto individual e, sendo assim, pode ela se configurar com uma forma de “policiamento da sexualidade” (Borrillo, 2000, p. 90) ao coibir qualquer comportamento que ultrapasse as fronteiras dos sexos.

Segundo Leite Júnior (2011), nunca existiram limites claros entre masculinidade e feminilidade, mas tentativas de determinados grupos, como médicos, religiosos ou políticos, em criar categorias com características adequadas, que sofrem variações em épocas específicas. Neste sentido, a problematização da distinção entre sexo biológico e gênero sugere uma descontinuidade radical entre o corpo sexuado e o gênero socialmente instituído.

De acordo com Butler (2003), gênero é uma complexidade em permanente mudança, de onde se derivam as identidades alternativamente instituídas e abandonadas segundo as propostas e as regras do que é biológico e o que é instituído socialmente. Essa fluidez provoca o desconforto da ambiguidade entre lugares dos corpos em construção. Todavia, Foucault (1999) concebeu o corpo como o lugar de todas as interdições, onde todas as regras sociais tendem a construir esse corpo pelo aspecto de múltiplas determinações.

Segundo Peres (2009), pode-se definir travestis como pessoas que se identificam com a imagem e o estilo do sexo oposto ao seu, apropriando-se de indumentárias e adereços de estética, podendo realizar mudanças em seus corpos como, por exemplo, pelo uso de hormônios ou por cirurgias para aplicação de silicone ou de próteses para correção estética.

Pelucio (2009) define travestis como indivíduos que nascem com a genitália masculina, com o sexo biológico masculino, mas buscam inserir em seus corpos símbolos do que é socialmente sancionado feminino, sem, contudo, desejarem extirpar sua genitália com a qual geralmente convivem sem grandes conflitos. Em geral, travestis gostam de se relacionar sexual e afetivamente com homens, porém, ainda assim não se identificam como homens homo orientados.

Para Ferreira (2017), o termo travesti é histórico e tem sido empregado como adjetivo pejorativo, que remete a uma imagem quase diretamente ligada à prostituição, à criminalidade e à marginalidade. Já por transexuais, entende-se como pessoas que apresentam uma incompatibilidade em relação ao seu sexo anatômico e desejam fazer uma transição de seu sexo de nascimento para o sexo oposto.

Para Bento (2008), tanto a travestilidade quanto a transexualidade são construções identitárias situadas no campo do gênero. Travestis são associadas ao pecado e à marginalidade, enquanto transexuais são associadas à patologia. Essas definições são em decorrência do caráter histórico, político e social das identidades. Jesus (2012) afirma que o termo “travesti” muito é antigo, anterior ao termo “transexual” e mais consolidado em nossa linguagem.

A travestilidade e a transexualidade são elementos propiciadores de relações de opressão

e de inferiorização dos direitos sociais, uma vez que a visibilidade e a materialidade desses sujeitos evidenciam, mais que outros, “o caráter fluído e instável das identidades sexuais” (Louro, 2000, p.31). De acordo com Bento (2006), os corpos artificialmente construídos sugerem, concreta e simbolicamente, as possibilidades de proliferação e multiplicação das identidades de gênero e das sexualidades.

Os estigmas que travestis e transexuais sofrem são decorrentes do rompimento com os modelos previamente dados pela normatização, ficando com isso, marcados negativamente e desprovidos de direito a ter direitos, o chamado “corpo abjeto” (Butler, 2003, p. 191).

Como consequência da estigmatização com a produção das relações de poder surgem as desigualdades sociais. Sendo estabelecidas relações de poder, elas trazem em seu bojo um contra poder, isto é, uma resistência. Este modo de análise do poder e das resistências pode ser tomado como ferramenta para problematizar a estigmatização vivida pela população de travestis e transexuais no ambiente social e como essas pessoas constroem estratégias de sobrevivência na defesa de seus direitos e na construção da cidadania.

De acordo com o 16º Princípio de Yogyakarta (2006) a educação deve ser assegurada como direito, sem discriminação por orientação sexual ou identidade de gênero, porém a população LGBT ainda é invisível no ambiente escolar, nos currículos, nos livros didáticos e nas discussões sobre direitos humanos na escola (Junqueira, 2009). No contexto escolar, práticas que legitimem as identidades de gênero constituem uma estratégia fundamental para democratização do acesso público e do acolhimento social.

Segundo a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a educação deverá ser “[...] orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais” (Organização das Nações Unidas, 1948, p.14). Portanto, cabe à escola fortalecer políticas e práticas para a democratização, a inclusão social e o fortalecimento dos direitos humanos. Este mesmo princípio encontra-se implícito na Lei nº 9394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996).

## **POLÍTICAS PÚBLICAS PELA DIVERSIDADE**

A luta pela garantia de direitos das pessoas que se identificam com determinados padrões sociais, marcadas pela diversidade de gênero, sexualidade e de relações étnico-raciais tem se

materializado no mundo como movimento histórico, por meio do fortalecimento de ações que objetivam a promoção da igualdade, do papel social e da identidade de gênero, do respeito à orientação sexual, à diversidade étnico-racial e o enfrentamento de condutas e práticas preconceituosas, sexistas e racistas.

O grande marco na história de lutas por direitos veio com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), elaborada como uma norma comum a ser alcançada por todas as nações. Ao afirmar que “[...] todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos [...]”, ela estabelece, pela primeira vez, a proteção universal dos direitos humanos.

Entretanto, algumas categorias historicamente fragilizadas, como os LGBTQIAPN+, necessitam de ações para afirmação de seus direitos. Neste sentido, um avanço significativo veio em 2007, com a publicação dos Princípios de Yogyakarta.

Os Princípios afirmam a obrigação primária dos Estados de implementarem os direitos humanos. Cada princípio é acompanhado de detalhadas recomendações aos Estados. No entanto, os especialistas também enfatizam que muitos outros atores têm responsabilidades na promoção e proteção dos direitos humanos. São feitas recomendações adicionais a esses outros atores, que incluem o sistema de direitos humanos das Nações Unidas, instituições nacionais de direitos humanos, mídia, organizações não-governamentais e financiadores. (Princípios, 2007, p.7)

Encaminhados à Organização das Nações Unidas, esses princípios tratam de um amplo espectro de normas de direitos humanos e de sua aplicação a questões de orientação sexual e identidade de gênero. Eles não garantem a efetivação de quaisquer direitos nas comunidades políticas específicas, porém subsidiam jurisprudências, identificam relações identitárias baseadas nas hierarquias sexuais e elaboram novas lógicas do empoderamento de identidades sexuais, afirmando a obrigação primária dos Estados na implementação dos direitos humanos.

No contexto brasileiro, essas políticas públicas emergiram do processo de redemocratização da sociedade brasileira iniciado pela promulgação da Constituição Federal de 1988 e vem se consolidando pela permanente luta política dos movimentos sociais, especialmente o movimento feminista e o movimento LGBTQIAPN+. Dentre tais ações, destacam-se:

- **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH):** documento norteador que visa a ampliação da promoção dos Direitos Humanos no Brasil. É composto por eixos que tratam de direitos universais como saúde, educação, desenvolvimento social, agricultura, meio ambiente, segurança pública, acesso à justiça e à informação, além de outros temas de responsabilidade do Estado (Brasil, 2009). Inspirado na Declaração e programa de Ação

da Conferência Mundial sobre Direitos Humanos de Viena, na Áustria, em 1993, o PNDH possui três versões, editada em diferentes governos. O PNDH 1 em 1996 e o PNDH 2 em 2002, durante os governos de Fernando Henrique Cardoso (1996-2002), deram ênfase, respectivamente, aos direitos civis e, mais adiante, aos direitos sociais, discutindo temas sensíveis aos grupos mais vulneráveis; já o PNDH 3 foi editado em 2009, durante a gestão de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), trazendo um aprofundamento na garantia de direitos e avanços significativos em prol da sociedade.

- **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres:** conjunto de metas e ações com objetivo de enfrentar as desigualdades entre mulheres e homens no Brasil, reconhecendo o papel decisivo do Estado por meio de políticas públicas no combate às desigualdades. Sua elaboração se deu por debates e propostas durante a I Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres, em 2005, com a participação direta de aproximadamente 120 mil mulheres (Brasil, 2005).
- **Programa Brasil sem Homofobia:** o principal objetivo do programa é buscar o reconhecimento e a reparação da cidadania da população LGBT, compreendendo como uma parcela relevante da sociedade brasileira que possui menos direitos em razão do preconceito e da discriminação à orientação sexual e identidade de gênero, além de raça, etnia, gênero, idade, deficiência física, credo religioso ou opinião política (Conselho, 2004).
- **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos:** elaborado a partir de uma política de governo e agindo em consonância com os segmentos da sociedade, tem como meta consolidar os princípios da democracia, da cidadania, da justiça social. Sua primeira versão foi publicada em 2003, sendo reformulado em uma nova edição lançada em 2006, em parceria com a UNESCO (Brasil, 2007).
- **Plano Nacional de Educação (2014-2024):** instituído pela Lei nº 13.005/2014, esse documento abarca o decênio 2014/2024, definindo 10 diretrizes que devem guiar a educação brasileira. A lei estabeleceu 20 metas a serem cumpridas durante sua vigência e reitera o princípio de cooperação federativa da política educacional, já presente na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 2015).

Todas essas leis constituíram-se marcos na luta contra o preconceito e a discriminação, abrindo o caminho para que outras ações fossem implementadas.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente trabalho foi desenvolvido por meio da pesquisa qualitativa, que segundo Minayo (1996, p.21) “[...] corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. Desse modo, a metodologia qualitativa busca coletar dados descritivos que lhe permitiram observar o modo de pensar dos participantes numa investigação.

A pesquisa qualitativa pode assumir diferentes formatos, dentre os quais o método história de vida, que se baseia na história que os indivíduos relatam sobre seu cotidiano ou ações que já ocorreram, na “[...] premissa de que os conhecimentos sobre os indivíduos só são possíveis com a descrição da experiência humana, tal como ela é vivida e tal como ela é definida por seus próprios atores” (Spindola; Santos, 2003, p.120).

O método possibilita ao pesquisador contatos com diferentes memórias que constituíram o desenvolvimento do indivíduo, bem como possibilitaram ao indivíduo pesquisado a tomada de consciência sobre sua existência, compreendendo sua trajetória de vida (Boje, 1995). Por possibilitar a subjetividade por parte do pesquisador, a pesquisa qualitativa no contexto da história de vida implica o uso de procedimentos metodológicos no trabalho de campo, dentre os quais figuram a entrevista não estruturada.

As histórias de vida foram coletadas por meio de entrevista, que para Manzini (2006), é um processo de interação social, verbal e não verbal, entre dois sujeitos, sendo um deles o entrevistador e o outro, o entrevistado que, em tese, possui as informações que possibilitam a compreensão do fenômeno. Para Lakatos e Marconi (2007), é um procedimento metodológico empregado na investigação social, coleta de dados, diagnóstico ou no tratamento de um problema social.

A opção pelo trabalho com histórias de vida e as memórias se dá pela possibilidade de dar voz a pessoas anônimas, invisíveis socialmente e excluídas do processo escolar. Segundo Thompson (1992, p.44), “a história oral é uma história construída em torno de pessoas. Ela lança a vida para dentro da própria vida e isso alarga seu campo de ação. Admite heróis vindos não só dentre os líderes, mas dentre a maioria desconhecida do povo”.

As narrativas foram transcritas, organizadas e investigadas pela técnica da análise de conteúdo, sendo categorizadas de acordo com os temas que envolvem cada memória (infância, brincadeiras, família, violências sofridas, religião, escola). Inicialmente, a análise considerou a

história e o contexto de cada uma das mulheres entrevistadas e, em seguida, essas histórias foram cruzadas de acordo com as categorias de memórias comuns entre elas, as quais apresentaremos em parte neste artigo. As análises também consideraram a realidade narrada em comparação com as políticas públicas, a partir das pautas de diferentes governos, de acordo com cada geração.

## O CONTEXTO DA PESQUISA

As narrativas aconteceram em Bauru, município de porte médio localizado no centro-oeste do estado de São Paulo. Fundada em 1896, se desenvolveu graças à cafeicultura e à industrialização na década de 1930, vindo mais tarde a ter como principal atividade econômica o comércio. Foi sede do maior complexo ferroviário da América do Sul. Conhecida por sua base moral fortemente conservadora, mesmo tendo sido excomungada pela Igreja Católica em 1913 (Tonelli, 2013) e ter abrigado um dos maiores e mais famosos prostíbulos do país, a Casa da Eny, com grande projeção nas décadas de 1950 e 1960 (Mello, 2002), a cidade iniciou uma aproximação com as pautas da comunidade LGBTQIAPN+ a partir dos anos 2010, acompanhando os avanços do cenário nacional.

Neste sentido, algumas políticas merecem destaque, como a criação do Conselho Municipal de Atenção à Diversidade Sexual (CADS) pela Lei Municipal nº 6.073, de 18 de maio de 2011 (Bauru, 2011), como um conselho de caráter consultivo, vinculado à Secretaria Municipal do Bem-Estar Social (atualmente Secretaria Municipal de Assistência Social), voltado às políticas públicas da comunidade LGBTQIAPN+. As discussões para a instituição desse colegiado tiveram origem no Projeto Legislativo nº 241. Destacamos, ainda, a criação do Ambulatório de Assistência à Saúde de Pacientes Travestis e Transexuais de Bauru, que funciona junto ao Centro de Testagem e Acompanhamento (CTA) da Prefeitura. O ambulatório iniciou suas atividades em novembro de 2020 e tem foco no cuidado com a saúde das pessoas transgênero, oferecendo tratamento hormonal, além de tratamento ginecológico, urológico e aconselhamento psicológico.

No campo educacional, apontamos para o Plano Municipal de Educação (PME), criado pela Lei nº 6.250/2012, documento construído democraticamente e que está estruturado em um conjunto de diretrizes, objetivos e metas, dentre os quais destacamos: Educação e Direitos Humanos; Desigualdades, Discriminações e Diversidades; e Orientação Sexual (Bauru, 2012). O documento teve sua validade até 2024, sendo incansavelmente combatido por frentes

conservadoras, por contemplar as questões de gênero e sexualidade.

O cenário político do município foi alterado em 2021, pelo resultado das urnas, elegendo a primeira mulher negra a ocupar o comando do Poder Executivo, com perfil convergente à linha ideológica de seu partido político, autodeclarado cristão, alinhado à moral conservadora e ao livre-mercado (Congresso em Foco, 2020). É nesse contexto em movimento de lutas, avanços e retrocessos que se passam as histórias de vida narradas e analisadas no decorrer desse trabalho.

A pesquisa foi realizada com a participação de seis mulheres transexuais, de diferentes idades, etnias e contextos sociais, que foram referenciadas como protagonistas, pois cada uma delas tem papel ativo e fundamental nas histórias que tecem a construção desse trabalho. Para atender aos princípios éticos, foi garantido o anonimato das entrevistadas, sendo utilizados nomes fictícios. Assim, as protagonistas foram apresentadas como Maytê (60 anos), Lorena (46 anos), Evelyn (40 anos), Vitória (40 anos), Michelle (32 anos) e Jéssica (26 anos). Em razão de suas características únicas, personalidades, experiências e contextos de vida, suas histórias ora são divergentes, ora são convergentes, apresentando elementos que serão analisados e discutidos ao longo desse artigo.

## **QUANDO AS HISTÓRIAS SE CRUZAM...**

As histórias de vida narradas por nossas protagonistas possuem uma variedade de experiências contextos diversos. Quando nos referimos à infância, não podemos tratá-la como algo abstrato, mas sim como um conjunto de elementos que estabelecem certas posições, envolvendo a família, a religião, a escola, as descobertas e angústias e outras pessoas que, de alguma forma, contribuem para moldar maneiras específicas de pensar e viver nesses períodos.

De acordo com o Ministério da Saúde, a primeira infância compreende o período que vai do nascimento até os seis anos de idade e representa uma fase crucial para o desenvolvimento humano, pois as experiências cultivadas nesse momento serão levadas pelo resto da vida<sup>5</sup>. É nessa etapa que a criança irá desenvolver capacidades de se relacionar de forma empática, de expressar e identificar emoções.

Por meio da interação social, a criança irá vivenciar experiências que possibilitam conhecer o outro, se conhecer, compreender as diversidades e construir relações afetivas. Até os

---

<sup>5</sup> Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/s/saude-da-crianca/primeira-infancia#:~:text=A%20primeira%20inf%C3%A2ncia%20%C3%A9%20o,da%20inicia%C3%A7%C3%A3o%20social%20e%20afetiva>. Acesso em: 17 jan. 2024.

cinco anos de idade, as relações de Jéssica se estabeleciam com os adultos que cuidavam dela e, eventualmente, crianças da mesma família que iam esporadicamente na casa de sua avó. Em uma dessas ocasiões, um primo mais velho a beijou em uma brincadeira, levando à dura repreensão dos adultos, que deixou mais dúvidas do que certezas. Somente a partir do ingresso na pré-escola e na interação com outras crianças que Jéssica começou a notar que não se identificava com os outros meninos.

Já Maytê, que viveu a infância no final da década de 1960, relatou que não se tornou uma mulher trans, mas nasceu uma mulher trans, pois sempre se percebeu dessa forma. Lorena, no início dos anos de 1980, percebia-se diferente das outras crianças e só gostava de brincar com meninas. Evelyn, que relata ter vivido uma infância tranquila já no final dos anos 1980, não gostava de nada que era relacionado a coisas de menino, enquanto Michelle, que viveu a infância nos anos 1990, se percebia como uma menina.

Eu digo que eu não virei trans, que eu nasci trans; que essa coisa de você ser mulher, você... você ser diferente, isso eu me lembro... sempre viveu comigo, eu não me via um menino, eu não me via como menino, como... nunca me vi (Maytê, 60 anos).

[...] desde pequenininho que eu era diferente. Eu não gostava de brincar de carrinho, eu não gostava de brincar de carrinho; eu só gostava de brincar com meninas, só com boneca (Lorena, 46 anos).

[...] eu tive uma infância como todo ser humano, como toda criança. Tranquila. Lá, eu tive meus desencontros comigo mesma. Eu nunca gostei de nada que fosse relacionado ao sexo masculino. Eu nunca me identifiquei como um menino, desde criança, era notório. (Evelyn, 40 anos)

Mas, aconteceu e eu era uma menina, desde então, eu sempre fui uma pessoa como eu sou hoje assim, bem normal, bem normal (Michelle, 32 anos).

Essa coisa toda do universo masculino, eu nunca tive interesse. Meu interesse sempre foi no universo das meninas, eu me identificava mais com elas. Tanto que eu nunca tive esse olhar, esse... esse essa vontade de me aproximar dos meninos. Nunca tive essa vontade. Minha vontade sempre... sempre me identifiquei... a minha vontade sempre foi estar no universo feminino (Jéssica, 26 anos).

As narrativas trazem as vivências lúdicas da infância, de interação com outras crianças ou com brinquedos e objetos que, em nossa cultura, são atribuídos ao gênero com o qual a criança se identifica. Ao se observar a ação da criança com os brinquedos e brincadeiras, é possível ter pistas para percebê-la, saber sobre seus desejos, medos, alegrias e habilidades.

O relato de Maytê traz a realidade de uma infância vivida década de 1960, em uma situação de pobreza e vulnerabilidade, em que não havia brinquedos na casa, pois o foco eram as necessidades imediatas. Outras narrativas citam a preferência pelos brinquedos “de meninas”,

como Lorena, que não gostava de jogar futebol e nem estar com os meninos, ou como Evelyn, que viveu uma infância livre e gostava de brincadeiras de meninas e de meninos. Temos, ainda, o relato de Jéssica, que na escola, brincava escondido com as bonecas das amigas.

Porque assim... Naquela, na época assim, e... e... brinquedo não existia porque a gente nunca teve... (Maytê, 60 anos)

[...] eu não gostava de jogar bola, não gostava de futebol. Meu negócio era brincar com as meninas, brincar de casinha, brincar de dona de casa, brincar de boneca. Eu nun... nunca quis brincadeira de menino. O máximo que eu fazia era esconde-esconde, entendeu; mesmo assim, eu ia esconder, ia esconder com os meninos, entendeu. Já vinha daquela coisa de criança, de pequeno já (Lorena, 46 anos).

Eu era livre até na infância, sabe. Eu gostava de tudo quanto era tipo de brincadeira, seja ela qual fosse... pra menino ou pra menina. Eu desfrutei de tudo que eu quis. De tudo (Evelyn, 40 anos).

Comecei a fazer amizades sempre com meninas ... .. e... .. então as brincadeiras, as brincadeiras né que a gente tinha eram todas femininas enquanto os meninos estavam jogando bola, a gente tava é... brincando de... de pega-pega, pular corda. E aí, eu começava a brincar escondido com as bonecas delas (Jéssica, 26 anos).

As experiências lúdicas, muitas vezes, se misturam às memórias do ambiente escolar, que deveria reportar a um espaço acolhedor e seguro, no entanto a realidade presente nas vozes das entrevistadas retrata uma escola que ainda é hostil para pessoas transgênero, ao reproduzir o preconceito que está cristalizado na sociedade. As narrativas trazem situações de preconceito e violência por parte de colegas e até mesmo de professores, em um ciclo que se repete em diferentes épocas.

[...] eu sofri o primeiro [suspiro] preconceito visível, sabe... claro... que eu senti na pele uma dor; porque é uma dor muito forte, o preconceito quando você sofre isso; e eu sofri na sala de aula. Uma professora negra, era a única professora negra, ela entrou na sala pra dar aula e tava aquela “converseira”, ela mandou todo mundo me cala a boca, mas a mim ela se dirigiu “neguinho viado”. Aquilo acabou! (Maytê, 60 anos).

Não tem um pingo de respeito; eu passando por grupinhos, assim, de meninas, de meninos, eles zoavam, eles caçoavam. E aquilo ia me deixando mal, muito pra baixo, entendeu. Porque eu era uma pessoa só, eu passava perto de um monte de gente e, eles pegavam... eles caçoavam (Lorena, 46 anos).

E, eu como era uma criança mais afeminada, então... não, não, não existia bullying né, existia o xingamento: o viadinho, a bichinha. E, eu, eu cresci com isso, ao mesmo tempo que eu cresci, já também aprendi a me defender quando precisei, né, quando ficava muito sério o negócio. E eu tinha problemas, uma época, inclusive, eu fui proibida de frequentar o banheiro masculino, porque os meninos queriam me pegar lá dentro (Vitória, 40 anos).

[...] tenho 40 anos, eu não cheguei pegar o *bullying*. Passei pela zoação... só que assim, como eu falei pra você eu sou muito, sempre, certa no que eu quero, no que eu vou buscar, no que eu vou fazer e de que forma eu vou fazer isso. Dentro da escola, “ah, bichinha!” tem? Tem (Evelyn, 40 anos).

Nessa época aí... O que tá hoje em dia, hoje nessa época que a gente tá vivendo é Funk né... que o povo tá gostando. Mas, naquela época era Axé... É o Tchan!... é toda... todo esse universo do Axé... sim. Aí, eu tava brincando [...] e aí, a professora chegou bem na hora, né, que eu tava dançando com elas e falou assim: “O que você está fazendo aí?!”. Ela me pegou pelo braço. Aí, eu lembro que ela já ficou um pouco mais nervosa [...] E falou que não era pra dançar daquele jeito, que eu tava dançando que nem uma menina e, eu não era uma menina; eu era um menino. Novamente, ela deixou claro que eu era um menino (Jéssica, 26 anos).

É inegável que tivemos avanços significativos em relação aos Direitos Humanos, à Democracia e nas demandas sociais. Mas, e a escola? Quais foram seus reais avanços? Podemos refletir sobre isso a partir do preconceito e da discriminação vividos pela jovem Maytê, na década de 1970, quando uma professora a chamou de “neguinho e viado” e a repressão da pequena Jéssica, nos anos 2000, em que uma professora a pegou pelo braço por uma dança de Axé porque “isso não era coisa de menino”. Entre essas memórias vividas por nossas protagonistas, se passaram aproximadamente 40 anos, no entanto a escola continua a mesma, calcada em um modelo cristalizado na cultura brasileira que, segundo Louro (2011), tem como referência o ideal de homem branco, heterossexual, de classe média urbano, moralmente conservador e cristão. Neste sentido, é necessário compreender a construção das relações na sociedade, incluindo como se dão essas relações na instituição escolar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A diversidade sexual e de gênero é uma construção histórica e cultural da humanidade que demanda a necessidade em se garantir o que está previsto nas leis, a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos (Organização das Nações Unidas, 1948) e da Constituição Federal do Brasil (Brasil, 1988), bem como os direitos ratificados pelos Princípios de Yogyakarta e previstos em ações governamentais, especialmente aquelas implantadas a partir dos anos 2000.

Ao chegarem à escola, os alunos já percorreram uma trajetória social que traz impregnadas representações de valores e culturas permeadas pelo preconceito herdado de seu contexto familiar. Soma-se a isso o modelo de escola com um “discurso” inclusivo, democrático e progressista, porém com práticas que reafirmam todas as formas de preconceito. Tais processos de exclusão ultrapassam fronteiras físicas e estão diretamente ligados às formas de desigualdade

e discriminação e devem ser combatidos, sendo necessário para tanto, repensar a escola e os processos educativos.

Importante considerar que a escola convive diariamente com a diversidade de corpos e de sexualidade, porém acaba apontando para determinadas normas e padrões, orientando os processos pedagógicos para um modelo que considera somente a heterossexualidade como padrão de sexualidade. A escola deve ser concebida como uma fonte transformadora do futuro e promotora de práticas de igualdade, respeito e Democracia para além de um discurso cristalizado, sendo uma das redes de apoio que mulheres transgênero tanto necessitam.

## REFERÊNCIAS

BAURU. **Lei n. 6.073, de 18 de maio de 2011**. Institui o Conselho Municipal de Atenção à Diversidade Sexual. Bauru, SP, 2011. Disponível em: <https://legislacaodigital.com.br/Bauru-SP/LeisOrdinarias/6073-2011/Arquivos/1>. Acesso em: 18 jun. 2025.

BAURU. Secretaria Municipal da Educação. **Plano Municipal de Educação (2012-2021)**. Disponível em: [https://sites.bauru.sp.gov.br/pme/arquivos/website\\_pme/arquivos/13.pdf](https://sites.bauru.sp.gov.br/pme/arquivos/website_pme/arquivos/13.pdf). Acesso em: 18 fev. 2025.

BECKER, Howard Saul. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Hucitec, 1994.

BENEVIDES, Bruna Garcia. **Dossiê: assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras em 2024**. ANTRA (Associação Nacional de Travestis e Transexuais). Brasília, DF: Distrito Drag; ANTRA, 2024. Disponível em: <https://antrabrasil.org/wp-content/uploads/2025/01/dossie-antra-2025.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2025.

BENTO, Berenice. **O que é transexualidade**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

BENTO, Berenice. **A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual**. São Paulo: Espaço e Tempo, 2006.

BOJE, David M. Stories of the storytelling organization: a post modern analysis of Disney as 'Tamara-Land'. **Academy of Management Journal**, n. 38, v. 4, 1995, p. 997-1035.

BORRILLO, Daniel. **Homofobia: história e crítica de um preconceito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 14 ago. 2025.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Plano nacional de educação em direitos humanos**. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano nacional de educação – PNE 2014-2024: Linha de Base**. Brasília, DF: Inep, 2015.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Políticas para as Mulheres. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2005.

BRASIL. **Programa nacional de direitos humanos (PNDH-3)**. Secretaria Especial os Direitos Humanos da Presidência da República. Brasília: SEDH/PR, 2009.

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

CONGRESSO EM FOCO. Bauru elege sua primeira prefeita: jovem, negra e conservadora. Disponível em: <https://congressoemfoco.uol.com.br/area/pais/bauru-elege-sua-primeira-prefeita-jovem-negra-e-conservadora/>. Acesso em: 03 mar. 2025.

CONSELHO Nacional de Combate à Discriminação. **Brasil Sem Homofobia**: Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

FERREIRA, Tatiana de Souza. **Os processos de entrada e permanência das travestis e das mulheres transexuais no mercado de trabalho**. 2017. 45f. Monografia (Graduação em Terapia Ocupacional). Departamento de Terapia Ocupacional, Universidade Federal da Paraíba, 2017

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

HOBSBAWM, Eric. **Era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

JESUS, Jaqueline Gomes de. **Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos**. Guia técnico sobre pessoas intersexuais, travestis e demais transgêneros, para formadores de opinião. 2. ed. Brasília, 2012. Disponível em: <http://www.diversidadesexual.com.br/wp-content/uploads/2013/04/G%C3%8ANERO-CONCEITOS-E-TERMOS.pdf> Acesso em: 22 mar. 2020.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia na escola: um problema de todos. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2009.

LEITE JÚNIOR, Jorge. **Nossos corpos também mudam: a invenção das categorias “travesti” e “transexual” no discurso científico**. São Paulo: Annablume, 2011.

LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MANZINI, Eduardo José. Considerações sobre a entrevista para a pesquisa social em educação especial: um estudo sobre análise de dados. In: JESUS, D.M.; BAPTISTA, C.R.; VICTOR, S.L. **Pesquisa e educação especial**: mapeando produções. Vitória: UFES, 2006, p. 361-386.

MARTINS, Joel; BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **A pesquisa qualitativa em psicologia**. 2ed. São Paulo: EDVC, 1994.

MELLO, Lucius de. **Eny e o grande bordel brasileiro**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.) **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91601-declara%C3%A7%C3%A3o-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 20 out. 2024.

PERES, William Siqueira. Cenas de exclusões anunciadas: travestis, transexuais e transgêneros e a escola brasileira. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: UNESCO, 2009.

PELUCIO, Larissa. **Abjeção e desejo**: uma etnografia travesti sobre o modelo preventivo de AIDS. São Paulo: Annablume/Fapesp, 2009.

PRINCÍPIOS DE YOGYAKARTA. **Princípios sobre a aplicação da legislação internacional de direitos humanos em relação à orientação sexual e identidade de gênero**. Disponível em: <<http://www.yogyarkartaprinciples.org/>>. Acesso em: 15 jan. 2019.

SPINDOLA, Thelma; SANTOS, Rosângela da Silva. Trabalhando com história de vida: percalços de uma pesquisa (dora?). In.: **Revista de Enfermagem USP**. v. 37, n. 2, 2003, p. 119 – 126.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**: história oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TONELLI, Marcele. Há 100 anos Bauru era excomungada. **Jornal da Cidade**, Bauru, 13 ago. 2013. Disponível em: <https://sampi.net.br/bauru/noticias/2350761/geral/2013/08/ha-100-anos-bauru-era-excomungada>. Acesso em: 29 mar. 2025.