

Quando as flores encaram o sol quadrado: currículo, exclusão e resistência trans no cárcere

ARTIGO

Silmara Fernanda Alves do Nascimentoⁱ

Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, PA, Brasil

Willian Lazaretti da Conceiçãoⁱⁱ

Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, PA, Brasil

1

Resumo

Este artigo apresenta resultados de uma investigação qualitativa voltada à compreensão das experiências educacionais de mulheres transexuais privadas de liberdade no Estado do Pará. A pesquisa analisou suas narrativas sobre o currículo escolar, evidenciando os obstáculos enfrentados tanto antes quanto durante o encarceramento. Por meio de entrevistas estruturadas, fundamentadas na História Oral Temática, com dez alunas da Unidade de Custódia e Reinserção Santa Izabel VI, emergiram relatos marcados por exclusões, discriminações e pela ausência de políticas públicas que considerem a diversidade de gênero. As análises destacam a urgência de reformulações curriculares e de ações formativas contínuas para educadores, de modo a garantir o direito à educação a partir de uma perspectiva interseccional, que reconheça e valorize as existências trans no contexto prisional.

Palavras-chave: Identidade de Gênero. Exclusão Escolar. Educação Prisional.

When flowers face the square sun: curriculum, exclusion, and trans resistance behind bars

Abstract

This article presents findings from a qualitative study focused on the educational experiences of transgender women deprived of liberty in the state of Pará, Brazil. The research analyzed their narratives regarding the school curriculum, revealing the barriers they face both prior to and during incarceration. Structured interviews based on Thematic Oral History were conducted with ten students at the Santa Izabel-VI Custody and Reintegration Unit. The accounts highlighted ongoing experiences of exclusion, discrimination, and the lack of public policies that acknowledge gender diversity. The analysis underscores the urgent need for curricular reform and continuous teacher training to ensure the right to education through an intersectional lens that recognizes and values trans identities within the prison system.

Keywords: Gender Identity. School Exclusion. Prison Education.



1 Introdução

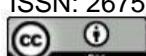
2

O acesso à educação é um direito fundamental e um pilar essencial para a promoção da igualdade e da inclusão social, conforme estabelecido pela Constituição da República Federativa do Brasil (Brasil, 1988). O Artigo 6º da Constituição garante o direito à educação como um direito social fundamental, e o Artigo 205º afirma que a educação deve ser oferecida a todos, com a finalidade de promover o pleno desenvolvimento da pessoa. No entanto, para as alunas transexuais, especialmente aquelas em situação de restrição e privação de liberdade, esse direito enfrenta barreiras significativas que comprometem sua efetivação. Xavier e Viana (2023, p. 2) destacam que:

Os resultados dessa reflexão revelam um direito negado historicamente a determinados grupos, processos excludentes de estudantes que desafiam as normas de gênero quanto ao direito à educação ou, até mesmo, à vida. No entanto, a existência de pessoas trans*, no ambiente escolar, também nos mostrou formas de luta por uma escola menos excludente.

A combinação entre a discriminação por identidade de gênero, a exclusão social e a ausência de políticas educacionais suficientemente inclusivas impõe desafios que ultrapassam o contexto escolar, reverberando em diversas esferas da vida das alunas transexuais. Esse cenário revela como as opressões baseadas em gênero, classe social e privação de liberdade se entrelaçam, intensificando as vulnerabilidades enfrentadas por essas estudantes.

Um aspecto central dessa exclusão é a estrutura do currículo escolar, que frequentemente adota um modelo cis-heteronormativo, marginalizando as identidades de gênero dissidentes. O currículo, na condição de prática pedagógica, muitas vezes ignora as experiências e as realidades das pessoas transexuais, resultando em ambientes educacionais excludentes e hostis. Como destaca Mendes (2021), o currículo não pode ser visto apenas como um conjunto de disciplinas, pois ele reflete disputas sociais, políticas e econômicas. Nesse sentido, trata-se de um espaço de poder, onde algumas identidades são legitimadas, enquanto outras são silenciadas. A ausência de



conteúdos que abordem a diversidade de gênero e a carência de políticas pedagógicas inclusivas dificultam o envolvimento dessas alunas, tanto nas escolas regulares quanto nas unidades prisionais.

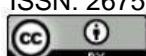
3

A escola, com suas rotinas, regras e práticas, acaba por reforçar processos de normalização e marginalização de sujeitos dissidentes da matriz heterossexual. O heterossexismo e a homofobia se manifestam, de modo explícito ou velado, nos diversos espaços escolares. Estudantes que se afastam das normas de gênero e sexualidade se tornam alvos preferenciais de uma pedagogia da sexualidade pautada em insultos, ridicularizações, apelidos, piadas, insinuações e agressões – como mostra Junqueira (2009; 2013).

Nesse contexto, Bento (2011) chama a atenção para as múltiplas violências vividas por pessoas transexuais, que se expressam também no espaço escolar. Ao recusarem o gênero imposto socialmente, essas pessoas enfrentam exclusões simbólicas e institucionais, que incluem a negação do direito à educação. A autora problematiza o uso do termo “evasão” escolar ao se referir a essas trajetórias, argumentando que tais estudantes não abandonam a escola por vontade própria, mas são expulsas de ambientes educacionais hostis que não reconhecem suas identidades (Bento, 2011, p. 555).

Como aponta Mendes (2021), as reformas educacionais promovidas no Brasil têm gerado um clima de medo e incerteza, por proporem o retorno a modelos tradicionais e tecnicistas. Essa tendência pode representar um retrocesso em conquistas educacionais já consolidadas, ignorando a necessidade de uma escola mais democrática e justa. A autora também observa que a educação se organiza de forma fragmentada, priorizando a memorização e a aplicação de soluções padronizadas, pouco eficazes diante das demandas contemporâneas. É urgente rever as práticas pedagógicas, de modo que levem em consideração as especificidades históricas e culturais dos alunos, contribuindo para uma formação mais significativa e inclusiva.

Do ponto de vista legal, o Artigo 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/1996 – estabelece que é dever do Estado garantir



igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. No entanto, a realidade das alunas transexuais, especialmente em contextos prisionais, revela desafios, como a discriminação, o não reconhecimento de suas identidades e a ausência de políticas públicas adequadas.

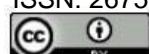
Apesar de avanços no Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014 (Brasil, 2014), que estabelece metas para uma educação inclusiva, ainda há uma lacuna significativa nos estudos sobre as trajetórias educacionais das pessoas transexuais, especialmente em contextos prisionais. A Resolução CNE/CEB nº 2/2017, que estabelece diretrizes para a educação de pessoas privadas de liberdade, reconhece o direito à educação das pessoas com identidades de gênero diversas, mas as políticas ainda carecem de uma maior efetividade.

A educação no sistema prisional é um direito essencial e uma ferramenta fundamental para a reintegração social das pessoas privadas de liberdade. A Lei de Execução Penal nº 7.210/1984 (Brasil, 1984) estabelece que a educação deve ser oferecida no Ensino Fundamental e Médio, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Contudo, esse direito enfrenta desafios específicos, como a precariedade estrutural, a superlotação e as barreiras relacionadas às identidades de gênero das mulheres transexuais, que continuam a ser marginalizadas nesse contexto.

O objetivo foi analisar os principais desafios enfrentados por mulheres transexuais privadas de liberdade, discutindo as barreiras estruturais, institucionais e pedagógicas que impactam essa população desde antes do ingresso à instituição.

2 O que não se ensina, mas marca: conceitos para ver o invisível

Ao discutir a vivência de alunas transexuais no ambiente educacional, é fundamental compreendermos alguns conceitos essenciais que permeiam as relações de gênero e a exclusão social. Termos como “heteronormatividade”, “identidade de gênero” e “transexualidade” não apenas nos ajudam a identificar as barreiras



enfrentadas por essas pessoas, mas também revelam as dinâmicas de poder presentes nas instituições educacionais, incluindo as unidades prisionais.

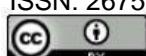
5

A reflexão sobre esses conceitos é crucial para entender como os espaços escolares podem reforçar processos de marginalização ou, ao contrário, promover um ambiente inclusivo. A maneira como essas questões são tratadas no currículo, nas práticas pedagógicas e nas interações cotidianas influencia diretamente a permanência e o desenvolvimento acadêmico dessas alunas. Assim, descomplicar esses conceitos amplia as possibilidades de uma educação que reconhece e respeita as diversas identidades de gênero.

Segundo Moreira e Silva (2002) e Akkari e Santiago (2015), o currículo escolar reflete as intenções políticas e ideológicas das classes dominantes, sendo moldado por normas que frequentemente minimizam as diversidades culturais e privilegiam a monocultura, o binarismo de gênero e o heterossexismo. Esses elementos sustentam o que chamamos de heteronormatividade, um sistema de normas sociais que coloca a heterossexualidade como a única forma legítima de relacionamento e identidade sexual. Esse modelo impõe uma estrutura rígida de gênero e sexualidade, vinculando a identidade de gênero ao sexo atribuído ao nascimento e considerando os relacionamentos heterossexuais como a norma universal e natural.

No contexto educacional, essa perspectiva reflete-se diretamente nos currículos, nas práticas pedagógicas e na organização escolar, tornando invisíveis ou deslegitimando outras formas de existência e identidade. Isso reforça desigualdades sociais, alimentando preconceitos e discriminação contra estudantes que não se alinham a essas normas. A escola, portanto, não só reforça, mas também atualiza os parâmetros da heteronormatividade, estabelecendo um regime de controle sobre a conduta sexual e as expressões de identidade de gênero. Esse processo perpetua essas normas ao longo do tempo, transmitindo e reforçando valores dominantes, como o heterossexismo, por meio das práticas curriculares, pedagógicas e organizacionais.

Apesar de vivermos no século XXI, em um contexto marcado pela diversidade cultural, a escola continua sendo um espaço permeado por conflitos, preconceitos e



discriminação entre diferentes classes sociais e suas respectivas culturas. A escola tende a atribuir comportamentos e valores reforçados pelas suas próprias práticas e normas.

6

Bourdieu (1975) discute como a escola reforça desigualdades por meio da reprodução cultural, favorecendo aqueles que possuem o capital cultural dominante. Apple (1989) argumenta que a educação está intrinsecamente ligada às relações de poder e à reprodução ideológica. Giroux (2003), por sua vez, propõe uma pedagogia crítica que desafia as estruturas opressoras da escola. Assim, esses teóricos nos ajudam a compreender que a escola não é apenas um local de transmissão de conhecimento, mas também um ambiente que, muitas vezes, perpetua desigualdades sociais, culturais e econômicas. A tentativa da escola de padronizar as características de determinados grupos frequentemente resulta na exclusão daqueles que não se encaixam nos modelos dominantes, negando-lhes o direito à diversidade e à inclusão.

Portanto, atitudes preconceituosas e as violências oriundas da heteronormatividade, que afetam pessoas não heterossexuais ou aquelas fora dos padrões normativos, tornam-se cada vez mais evidentes, especialmente no ambiente educacional conforme afirma Rogério Junqueira.

Desse modo, a escola, em vez de favorecer a formação plena dos estudantes e prepará-los para a convivência social e o mercado de trabalho, conforme as orientações legais da educação, acaba reproduzindo um modelo que não contempla a diversidade de identidades. Ela deveria ser um ambiente que celebra e valoriza as distintas culturas e realidades sociais, contribuindo para o fortalecimento das identidades e para o desenvolvimento de relações mais inclusivas. Isso ajudaria a reduzir preconceito e discriminação, ainda presentes na vivência de muitos estudantes. No entanto, para aqueles que não se alinham às normas de gênero tradicionais, como as pessoas transexuais, a visão de uma educação inclusiva ainda parece distante.

Esse processo de discriminação e marginalização das identidades fora da normatização de gênero revela um forte mecanismo de controle e exclusão dentro da escola. A homofobia, a normatização das identidades de gênero e o modelo de



heterossexualidade compulsória impõem um regime de vigilância, dificultando a construção de um ambiente mais aberto e diversificado, como destaca Butler (2003) em sua reflexão sobre a relação entre educação e gênero:

7

A escola é um espaço obstinado na (re)produção e atualização dos parâmetros da heteronormatividade, a qual está no cerne das concepções curriculares de uma escola empenhada em garantir o êxito dos processos de heterossexualização compulsória e de incorporação das normas de gênero. A homofobia age aí instaurando um regime de controle e vigilância da conduta sexual e das expressões e das identidades de gênero. Um intenso processo de normalização heterorreguladora e de marginalização de sujeitos, saberes e práticas dissidentes (Butler, 2003 *apud* Junqueira, 2010, p. 2).

A escola, na qualidade de espaço fundamental para a formação integral dos estudantes, deveria não só prepará-los para a vida em sociedade, mas também capacitá-los para o mercado de trabalho, conforme as diretrizes legais da educação. Além disso, deveria ser um ambiente que valoriza as diversas culturas e realidades sociais, o que contribuiria para o fortalecimento de novas identidades e para a construção de relações mais inclusivas. Esse processo ajudaria a diminuir o preconceito e a discriminação que, infelizmente, ainda fazem parte da rotina escolar. No entanto, para muitas pessoas, especialmente aquelas que não se enquadram nas normas tradicionais de gênero, como as pessoas transexuais, essa visão de educação ainda parece distante da realidade.

Esse cenário reforça as palavras de Sartori (2021, p. 2-3), que afirma:

Acredita-se firmemente que todos têm o direito de realizar seu potencial e de ter a oportunidade de viver sem pobreza em um mundo seguro e mais justo. Sexualidade e identidade de gênero são aspectos positivos, parte central, de ser humano e experimentar bem-estar e realização. E ainda, quando a diversidade de sexualidade e identidade de gênero se torna invisível, ou se torna a base da discriminação, os direitos, as decisões sobre corpos, sexualidades, identidades e relações consensuais íntimas de sua própria escolha são violadas.

Essa reflexão de Sartori ilustra a importância de garantir que as diversas identidades de gênero e orientações sexuais sejam respeitadas e visibilizadas, em vez de serem marginalizadas ou invisibilizadas. A discriminação baseada em sexualidade e



identidade de gênero não apenas viola direitos humanos fundamentais, mas também impede a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

8

Portanto, é essencial esclarecer essas diferenças conceituais, especialmente sobre a identidade de gênero, para que possamos entender melhor as vivências das alunas transexuais e, por fim, promover uma educação mais inclusiva. Compreender a identidade de gênero ajuda a desconstruir estigmas e abre caminho para a criação de um espaço educacional mais respeitoso, onde todas as pessoas, independentemente de sua identidade de gênero, possam se sentir valorizadas e reconhecidas.

Sendo assim, a compreensão mais profunda sobre as questões de gênero demanda o apoio de estudos de diversos autores, cujas pesquisas ampliam nosso entendimento sobre a construção e as manifestações de identidade de gênero. Para isso, retomaremos, principalmente, os estudos de Jesus (2012) sobre pessoas transexuais, travestis e demais transgêneros, a fim de desmistificar e esclarecer as complexas dimensões do “ser” e de sua “superfície”, explorando a essência interna e suas manifestações externas.

Diante disso, é fundamental iniciarmos a reflexão a partir da definição de gênero. Segundo Jesus (2012, p. 12), “gênero refere-se às formas de se identificar e ser identificado ou identificada como homem ou mulher”. Já Goellner, Guimarães e Macedo (2011, p. 20) entendem gênero como “a condição social que nos possibilita a identificação como masculinos ou femininos”. Contudo, é importante destacar a distinção entre gênero e sexo, sendo o sexo um conceito biológico utilizado para identificar as características que diferenciam os homens das mulheres ou vice-versa.

Compreender os conceitos de identidade de gênero e orientação sexual é fundamental para desconstruir estigmas e construir práticas educacionais mais inclusivas. Segundo Jesus (2012), identidade de gênero refere-se ao modo como a pessoa se identifica (homem, mulher, não binária, entre outros), enquanto orientação sexual diz respeito à atração afetivo-sexual por pessoas de um ou mais gêneros. Essas duas dimensões são independentes e não determinam uma à outra. Assim, tanto pessoas transexuais quanto cisgêneras podem ter diferentes orientações sexuais. Essa



distinção é essencial para romper com a visão heteronormativa, que assume a heterossexualidade como norma, e contribui para o reconhecimento das múltiplas possibilidades de vivência e existência. Jesus (2012, p. 24) define-a da seguinte forma:

9

Identidade de Gênero – Gênero com o qual uma pessoa se identifica, que pode ou não concordar com o gênero que lhe foi atribuído quando de seu nascimento. Diferente da sexualidade da pessoa. Identidade de gênero e orientação sexual são dimensões diferentes e que não se confundem. Pessoas transexuais podem ser heterossexuais, lésbicas, gays ou bissexuais, tanto quanto as pessoas cisgênero.

É essencial, portanto, esclarecer essas diferenças conceituais, especialmente as questões de gênero, que frequentemente geram mal-entendidos entre pessoas cisgêneras. Além disso, é necessário reforçar que a diversidade de identidade é uma característica humana natural e que as pessoas não precisam se encaixar na norma heteronormativa para serem respeitadas. Dessa forma, continuaremos a analisar e desmistificar os conceitos, com um foco particular na identidade de gênero, para avançarmos em nosso entendimento e alcançarmos nossos objetivos.

Partindo desse contexto, para entender as pessoas chamadas de travestis, transsexuais e transgênero, é essencial compreender o conceito de gênero, cisgênero e transgênero. O gênero impõe papéis sociais desde o nascimento, direcionando comportamentos e atitudes que distinguem homens e mulheres, como exemplificado em frases como “isso não é coisa de homem” ou “menina não senta assim”. Indivíduos cisgêneros se identificam com o gênero atribuído ao nascimento, enquanto pessoas transgênero não se identificam com o gênero designado, como afirmam Jesus (2012, p. 25) e Xavier (2019, p. 82): “a pessoa trans é entendida como aquela cuja identidade de gênero difere do sexo biológico designado no nascimento”.

Portanto, de acordo com os estudos dessas autoras, pessoas trans são aquelas que não se identificam com o gênero atribuído ao seu nascimento. No entanto, por não seguirem os padrões sociais estabelecidos de “normalidade”, frequentemente são excluídas do reconhecimento como cidadãs de direitos. Bento (2011, p. 554) destaca



que os direitos humanos são inacessíveis para aqueles que não se ajustam a essas normas, que favorecem um pequeno grupo de pessoas heterossexuais, brancas, masculinas e da elite. Como resultado, os direitos humanos se tornam um ideal distante para aqueles que não se ajustam às expectativas sociais de gênero.

10

A invisibilidade das pessoas trans no ambiente escolar se manifesta, sobretudo, pela ausência de representações no currículo e pela recusa institucional em reconhecer identidades dissidentes. Como argumenta Junqueira (2010; 2013), essas violências nem sempre são explícitas, mas atuam de forma sistemática por meio do silenciamento, da deslegitimização de culturas e modos de vida, e de práticas pedagógicas que reforçam a norma heterossexual. Estudantes trans tornam-se alvos de uma pedagogia marcada por insultos, insinuações, exclusões e agressões, reproduzindo um cotidiano hostil que compromete seu desenvolvimento acadêmico e emocional.

O aporte da escola, com suas rotinas, regras, práticas e valores, a esse processo de normalização e ajustamento heterorreguladores e de marginalização de sujeitos, saberes e práticas dissonantes em relação à matriz heterossexual é crucial. Ali, o heterosexismo e a homofobia podem agir, de maneira sorrateira ou ostensiva, em todos os seus espaços (Junqueira, 2013, p. 484).

O processo de desvalorização das diversidades de gênero e das identidades sexuais dos estudantes que não se alinham às normas cis/heteronormativas contribui para o fracasso escolar. O direito à educação, portanto, não é efetivamente garantido para todos, o que afeta o papel da escola na formação dos cidadãos e, por consequência, da sociedade. Muitas pessoas trans acabam se afastando da escola e não completam seus estudos, pois não são reconhecidas nem respeitadas. No entanto, como Bento (2011) coloca, esse fenômeno não deve ser visto apenas como “evasão”, pois essas pessoas não abandonam a escola por falta de interesse, mas, muitas vezes, são forçadas a sair devido à discriminação e à exclusão.

Ao refletir sobre o currículo escolar, é preciso reconhecer que ele está intrinsecamente ligado aos conflitos e às tensões culturais e identitárias dos grupos que



o compõem. O currículo deve ser planejado de maneira a contemplar as diferentes significações culturais, garantindo que todos se sintam respeitados e valorizados. Segundo Veiga (1991, p. 83), “planejar currículo implica tomar decisões educacionais, compreender as concepções curriculares existentes, que envolvem uma visão de sociedade, de educação e do homem que se pretende formar”.

11

Dessa forma, o currículo não é apenas uma construção pedagógica, mas também um reflexo das ideologias e valores dos grupos dominantes, perpetuando desigualdades de gênero, raça, cultura e outras. A discussão sobre o currículo cis/heteronormativo se torna cada vez mais relevante no ambiente educacional, pois esses conflitos culturais não são apenas recorrentes no cotidiano escolar, mas se intensificam nesse espaço. Como a escola lida com as diversidades culturais e identitárias é uma questão que desperta profundas inquietações e desafios.

A inclusão de pessoas trans nas escolas exige uma abordagem que ultrapasse a simples adaptação de espaços físicos ou currículos. É necessário que as instituições educacionais compreendam e integrem a diversidade de identidades de gênero em suas práticas pedagógicas e políticas. Somente assim será possível criar ambientes acolhedores e respeitosos para todos, independentemente da identidade de gênero. A educação inclusiva deve ser entendida como um processo contínuo, que não apenas valoriza as identidades de gênero diversas, mas também implementa estratégias pedagógicas que respeitem essas diferenças. Isso contribui para a promoção da dignidade e da igualdade de oportunidades, permitindo que todos os estudantes, incluindo aqueles privados de liberdade, possam acessar o direito à educação de forma plena e respeitosa.

3 Metodologia

A pesquisa faz parte de um estudo qualitativo mais amplo, com foco nas percepções das alunas transexuais em situação de restrição e privação de liberdade na Unidade de Custódia e Reinserção Santa Izabel VI, especificamente sobre o currículo



escolar. A metodologia seguiu três etapas principais: descrição da abordagem, contextualização do cenário e das participantes e análise dos dados.

A abordagem qualitativa adotada seguiu os princípios de Minayo (2014), que enfatizam a importância de compreender os significados e percepções dos participantes. Conforme Martinelli (2012), esse tipo de pesquisa busca compreender a visão dos sujeitos sobre o fenômeno estudado, dando voz a suas experiências e interpretações. A metodologia escolhida para este estudo foi a História Oral Temática, conforme Meihy e Holanda (2013), que permite explorar narrativas sobre temas específicos e proporciona uma compreensão mais rica das experiências das alunas transexuais privadas de liberdade.

A pesquisa de campo foi realizada na Unidade de Custódia e Reinserção Santa Izabel VI, localizada no Complexo de Americano, em Santa Izabel-PA. Esta unidade adota uma política institucional voltada para a população LGBTQIAPN+, oferecendo um espaço específico para travestis, mulheres transexuais, gays e seus companheiros. Além disso, a unidade se tornou referência na execução de penas para pessoas LGBTQIAPN+ e realiza triagens de indivíduos provenientes de outras unidades, com períodos que podem variar de dias a meses, conforme relatos das participantes. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) sob o parecer nº 6.107.789, emitido em 8 de junho de 2023, e obteve autorização da Escola de Administração Penitenciária (EAP) da SEAP-PA. As diretrizes éticas da Resolução nº 466/2012 (Brasil, 2012) e Resolução nº 510/2016 (Brasil, 2016) foram seguidas, garantindo o anonimato das participantes e o direito de desistência da pesquisa a qualquer momento.

A pesquisa de campo contou com a participação de dez alunas transexuais privadas de liberdade, realizadas na UCR Santa Izabel VI. As entrevistas foram realizadas ao longo de três dias, com cronograma ajustado à rotina da unidade penal. O instrumento de coleta consistiu em uma entrevista semiestruturada, dividida em duas partes: uma sobre perfis sociodemográficos e outra sobre trajetórias educacionais, com base na História Oral. As entrevistas foram registradas por meio de gravador de voz e

transcritas integralmente, resultando em 23 laudas. Para garantir o anonimato das colaboradoras, os depoimentos foram codificados com nomes de flores. A coleta de dados enfrentou desafios, como a falta de estrutura adequada para a realização das entrevistas, problemas de ruído e falta de privacidade, além de resistência institucional, que dificultou o agendamento das entrevistas, características recorrentes em pesquisas realizadas em espaços de restrição e privação de liberdade.

A análise dos dados foi realizada por meio da Análise Temática (AT), conforme Braun e Clarke (2006). Durante a análise, as transcrições das entrevistas foram cuidadosamente lidas e relidas para identificar os códigos presentes. Os códigos foram sistematizados, destacando-se os seguintes: implicações na escolarização, falta de estímulo, rotinas dentro da unidade penal, estigma, oportunidades dentro da cadeia, práticas pedagógicas diferenciadas, respeito à diversidade, liberdade de escolha e estímulo. Esses códigos foram agrupados em temas, como a escola dentro e fora da prisão, trabalho, família, práticas sociais, saúde e segurança. Por fim, os temas foram organizados em duas categorias principais, sendo uma delas voltada para os Obstáculos e Desafios ao Acesso à Educação.

4 Resultados e Discussão

Esta análise concentra-se nos desafios educacionais e sociais vivenciados por mulheres transexuais em contexto prisional, levando em conta variáveis, como idade, escolaridade e tempo de reclusão. A caracterização a seguir das participantes busca oferecer subsídios para uma compreensão mais aprofundada dos aspectos discutidos nas subseções seguintes.

Para preservar o anonimato das colaboradoras, optamos por atribuir-lhes codinomes inspirados em flores. Essa escolha, que ultrapassa uma dimensão meramente estética, pretende evocar a complexidade e a singularidade de suas trajetórias. Tal como as flores, que resistem e florescem mesmo diante das intempéries,

cada participante carrega consigo uma narrativa marcada por luta, resiliência e reinvenção frente às adversidades impostas pela sociedade e pela instituição prisional.

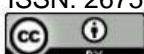
O perfil das colaboradoras é composto por mulheres transexuais com idades variando entre 23 e 60 anos, com diferentes tempos de custódia e experiências educacionais. A diversidade nas trajetórias de vida dessas mulheres, que inclui variações nas etnias, nos níveis de escolaridade e nos períodos de encarceramento, possibilita uma compreensão mais ampla dos desafios enfrentados por elas, tanto dentro quanto fora do contexto prisional. Essas informações estão detalhadas no Quadro 1.

Quadro 1 – Perfil das Colaboradoras Transexuais Entrevistadas

Flor	Idade	Raça/ Cor	Série/ Etapa	Tempo de Custódia	Tempo na Educação Prisional
Jasmim	23	Negra	3 ^a et. Fund.	3 anos	2 anos
Camélia	48	Parda	1 ^a et. Médio	7 anos	2 anos
Orquídea	26	Branca	3 ^a et. Fund.	8 anos	2 anos
Dália	44	Parda	4 ^a et. Fund.	20 anos	3 anos
Lírio	37	Branca	3 ^a et. Fund.	4 anos e 5 meses	2 anos
Íris	27	Parda	1 ^a et. Médio	2 anos e 9 meses	2 anos
Girassol	35	Branca	2 ^a et. Fund.	4 anos e 3 meses	2 anos
Margarida	24	Branca	2 ^a et. Fund.	3 anos	1 ano
Lótus	33	Parda	4 ^a et. Fund.	4 anos	1 ano e 6 meses
Lis	60	Parda	4 ^a et. Fund.	2 anos e 6 meses	2 anos

Fonte: quadro elaborado pela autora (2024).

Essas informações indicam que a maioria das colaboradoras possui escolaridade entre o Ensino Fundamental e Médio, refletindo desigualdades educacionais anteriores ao encarceramento. A diversidade de níveis de escolaridade reflete as disparidades educacionais que essas mulheres enfrentam dentro do sistema prisional. Além disso, o tempo de custódia das participantes varia consideravelmente, o que também tem impacto direto no engajamento delas com o processo educacional. Mulheres com longos períodos de encarceramento, como Dália, enfrentam desafios



específicos relacionados à adaptação ao ambiente educacional, enquanto outras, como Jasmim, com menos tempo de prisão, podem explorar mais as oportunidades educacionais disponíveis.

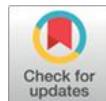
As narrativas das participantes revelam não apenas os obstáculos socioeconômicos e educacionais que marcaram suas trajetórias, mas também as limitações impostas pela ausência de um currículo escolar inclusivo e pela escassez de políticas públicas voltadas às suas necessidades. Diversas colaboradoras relataram processos contínuos de exclusão escolar desde a infância, agravados por resistências institucionais à sua identidade de gênero. Essa combinação de fatores compromete profundamente o acesso a uma educação que reconheça e respeite suas singularidades, como afirma Jasmim:

“Aqui dentro, onde a gente vive, muitas vezes somos destratadas, querendo ou não, por muitos policiais penais, que nos tratam de forma desrespeitosa, apesar de muitas pessoas não acreditarem que somos tratadas assim”.

Lírio reforça essa dificuldade ao afirmar: *“Muitas vezes, os professores pedem para que os alunos sejam retirados para as aulas, mas o próprio policial penal não retira, devido às alterações no bloco, e isso acaba atrapalhando os nossos estudos. Tudo aqui é muito difícil e complicado”.*

Orquídea complementa: *“Às vezes, existe muita dificuldade aqui na cadeia para os policiais nos tirarem para levar à aula e, por conta disso, acabamos perdendo algumas aulas”.*

O tempo de custódia também emerge como um fator determinante no engajamento das alunas com o processo educativo. Mulheres que vivenciam longos períodos de encarceramento, como Dália e outras participantes, enfrentam desafios acrescidos para se adaptarem à rigidez dos protocolos de segurança impostos pelas unidades prisionais – aspectos que, muitas vezes, repercutem negativamente em seu desenvolvimento educacional. Jasmim, ao refletir sobre a rotina prisional, destaca as limitações impostas pelas dinâmicas do cárcere, afirmando que:



[...] existem alguns fatores que dificultam os nossos estudos, como na escola fora da prisão, onde temos acesso a outros materiais, como livros, apontadores, canetinhas e mochilas, que podem nos ajudar a fazer pesquisas e desenvolver melhor os nossos estudos; na escola daqui de dentro da cadeia, nós não temos acesso a nada.

Jasmim complementa, ressaltando a rigidez dos procedimentos:

16

[...] aqui, diferente de lá de fora, temos que fazer o que os policiais mandam. Entramos na sala de aula e ficamos somente nela e no banheiro, que é dentro da sala. Não podemos olhar para trás nem nada, somente para frente, prestando atenção somente no professor que está tentando nos ensinar.

Lírio destaca que:

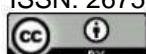
Diferente lá de fora, onde as pessoas têm inúmeras oportunidades, aqui não podemos conversar livremente; se falarmos alto, os policiais penais nos retiram da sala de aula. Aqui, não podemos saber ou fazer nada, ficamos trancadas.

Por fim, Dália relata sobre a humilhação do remanejamento:

[...] na escola daqui da prisão, somos remanejadas por policiais. Temos que obedecer ao procedimento criado pela SEAP, que nos obriga a sair de cabeça baixa, quase encostando no chão. Isso tudo é uma frustração. Enquanto lá fora, eu colocava a mochila nas costas, pegava minha bicicleta e ia até o colégio, esperando o sinal tocar para entrar.

A fala evidencia as dificuldades de adaptação ao ambiente educacional no contexto prisional, especialmente entre aquelas que enfrentam períodos prolongados de reclusão. Nessas situações, a desarticulação entre as abordagens pedagógicas e as vivências das alunas torna-se ainda mais evidente.

Para além da inadequação curricular, muitas participantes relataram que os materiais pedagógicos disponíveis não dialogam com suas trajetórias de vida, dificultando a construção de um aprendizado significativo. A carência de estratégias pedagógicas inclusivas agrava esse cenário, inviabilizando um ensino que seja, ao mesmo tempo, eficaz e relevante para essa população.



A resistência dos sistemas educacionais em reconhecer e acolher as especificidades de gênero contribui diretamente para a perpetuação da exclusão escolar. Essa exclusão se manifesta na dificuldade de mulheres transexuais se inserirem plenamente no processo educativo dentro das unidades prisionais.

17

Entre os principais entraves identificados, o estigma em torno da identidade de gênero das alunas transexuais se destaca como um dos mais contundentes. O preconceito institucional – oriundo de educadores, agentes penitenciários e até mesmo de outras pessoas privadas de liberdade – interfere diretamente no aproveitamento educacional dessas mulheres. Esse estigma é, muitas vezes, reforçado por um sistema educacional despreparado para lidar com as questões de gênero de forma sensível e inclusiva. A ausência de políticas educacionais específicas acaba por intensificar os processos de marginalização, tornando a educação no cárcere um espaço que, em vez de emancipar, reproduz exclusões históricas.

O cenário descrito, marcado por resistências institucionais e processos de exclusão, evidencia de forma contundente a urgência de reformulações nas políticas educacionais e nas práticas pedagógicas direcionadas às mulheres transexuais privadas de liberdade. A educação no sistema prisional não pode ser tratada como mera formalidade burocrática ou como um privilégio concedido, mas sim como um direito fundamental que deve ser assegurado de maneira equitativa, respeitando as diversidades e singularidades de cada sujeito, independentemente de sua identidade de gênero.

A ausência de programas educacionais que contemplam as necessidades específicas das mulheres transexuais evidencia a negligência histórica com que essa população tem sido tratada no interior das instituições penais. Torna-se, assim, imperativa a revisão das diretrizes educacionais voltadas ao sistema prisional, considerando as vivências, as demandas e as trajetórias dessas alunas.

Sartori (2021, p. 11) observa que a educação brasileira ainda está estruturada sobre bases homogeneizadoras, sustentadas por um paradigma elitista e conservador. Tal conformação curricular frequentemente ignora – ou mesmo nega – as diferenças,



reproduzindo ideologias dominantes que excluem sujeitos considerados dissidentes. Esse modelo impacta diretamente as mulheres transexuais, que encontram barreiras adicionais para acessar uma educação que reconheça e valorize suas identidades.

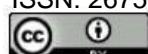
A resistência dos sistemas educacionais em reconhecer as especificidades de gênero, aliada à insuficiente formação docente para lidar com temas relacionados à identidade de gênero, aprofunda o processo de exclusão escolar. A reformulação das práticas pedagógicas e dos currículos de formação de professores configura-se, portanto, como um passo essencial para a construção de uma educação prisional mais inclusiva, sensível às questões de gênero e comprometida com os princípios da justiça social.

5 Considerações finais

As narrativas das participantes revelam trajetórias marcadas por exclusão e marginalização, tanto no âmbito da educação formal quanto no contexto prisional. A diversidade de idades, níveis de escolaridade e tempos de encarceramento das colaboradoras confere singularidade às suas experiências educacionais, evidenciando a necessidade de considerar essas variáveis na formulação de políticas e práticas pedagógicas inclusivas voltadas às alunas transexuais em privação de liberdade.

Os dados analisados apontam para a vivência de uma dupla exclusão: por serem transexuais e por estarem privadas de liberdade. Essa intersecção de vulnerabilidades gera um cenário de marginalização contínua, que compromete o acesso, a permanência e o aproveitamento das oportunidades educacionais. Superar essa realidade exige políticas públicas que não apenas assegurem o direito à educação, mas que também promovam transformações estruturais nas mentalidades e nas práticas institucionais.

Reconhecer e respeitar as identidades de gênero é um passo fundamental para a construção de uma educação equitativa e emancipadora. Isso requer a oferta de práticas pedagógicas sensíveis às questões de gênero, bem como a reformulação de



currículos escolares que valorizem a diversidade e combatam estigmas historicamente reproduzidos pelas instituições.

A transformação desse panorama depende, sobretudo, da implementação de políticas públicas interseccionais e inclusivas, voltadas tanto à educação prisional quanto à educação básica e superior. É imperativo repensar os currículos e investir na formação continuada de educadores, capacitando-os para lidar de forma crítica e respeitosa com as múltiplas expressões de identidade de gênero presentes no espaço educativo.

A educação, na condição de direito humano inalienável, deve ser garantida a todas as pessoas, sem qualquer distinção de identidade de gênero ou condição de reclusão. Para tanto, é necessário o compromisso efetivo das instituições educacionais e dos sistemas prisionais na construção de ambientes que promovam o respeito, a justiça social e a inclusão. Somente com o engajamento político e institucional será possível enfrentar as desigualdades e garantir às alunas transexuais o pleno exercício do seu direito à educação.

Referências

AKKARI, Abdeljalil; SANTIAGO, Mylene C. Diferenças na educação: do preconceito ao reconhecimento. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 40, p. 28-41, 2015.
Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/24548>.
Acesso em: 11 fev. 2025.

APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Tradução de M. P. F. M. Guimarães. Porto Alegre: Artmed, 1989.

BENTO, Berenice A. M. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Revista Estudos feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 548-559, jan. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/DMNhmpzNbKWgH8zbqQhLQks/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 11 fev. 2025.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução de R. F. de Lima. 2. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1975.

BRASIL. Lei de Execução Penal (LEP) – **Lei nº 7.210/1984**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210.htm. Acesso em: 17 out. 2025.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.005/2014, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 11 fev. 2025.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/1996**. Disponível em: https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2009/04/lei_diretrizes.pdf. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **RES. 02, de 22 de dezembro de 2017**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992. Acesso em: 11 mar. 2025.

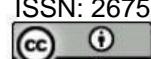
BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Diretrizes e Normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**: Brasília, 2016. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2025.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative research in psychology**, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>. Acesso em: 11 mar. 2025.

GIROUX, Henry A. **Teoria e resistência em educação**: uma pedagogia para a oposição. Tradução de I. P. Santos. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2003.

GOELLNER, Silvana V; GUIMARÃES, Aline R; MACEDO, Christiane G. Corpos, gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais: reflexões a partir de uma experiência em sala de aula. In: SILVA, Fabiane Ferreira da; MELLO, Elena Maria Billig (org.). **Corpos, gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais na educação** [recurso eletrônico]. Uruguaiana, RS: Unipampa, 2011. p. 13-27. Disponível em:



<http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/984/556>. Acesso em: 26 fev. 2025.

JESUS, Jaqueline G. **Orientações sobre identidade de gênero:** conceitos e termos. 2. ed. Brasília, 2012.

JUNQUEIRA, Rogério D. “Aqui não temos gays nem lésbicas”: estratégias discursivas de agentes públicos ante medidas de promoção do reconhecimento da diversidade sexual nas escolas. **Bagoas**, n. 4, p. 171-190, 2009.

21

JUNQUEIRA, R. D. Currículo heteronormativo e cotidiano escolar homofóbico. **Revista Espaço do Currículo**, [S. I.], v. 2, n. 2, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec/article/view/4281>. Acesso em: 15 mar. 2025.

JUNQUEIRA, R. D. Pedagogia do armário – A normatividade em ação. **Retratos da Escola**, [S. I.], v. 7, n. 13, p. 481-498, 2013. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/320>. Acesso em: 15 mar. 2025.

MARTINELLI, Maria. L. **Pesquisa Qualitativa:** um instigante desafio. 2. ed. São Paulo: Editora Veras, 2012.

MEIHY, José. C. S. B.; HOLANDA, Fabíola. **História oral:** como fazer, como pensar. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

MENDES, G. da S. Uma reflexão sobre educação: currículo. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades – Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 3, n. 3, p. e335491, 2021. DOI: 10.47149/pemo.v3i3.5491. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/5491>. Acesso em: 26 mar. 2025.

MINAYO, Maria C. S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 9. ed. rev. e aprimorada. São Paulo: Hucitec, 2014.

MOREIRA, Antônio F. B; SILVA, Tomaz T. **Currículo, Cultura e Sociedade.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SARTORI, T. L. Políticas Públicas, Educação para os Direitos Humanos e Diversidade Sexual. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades – Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 3, n. 3, p. e335484, 2021. DOI: 10.47149/pemo.v3i3.5484. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/5484>. Acesso em: 26 mar. 2025.

SOUZA, Mayanne A. C. **Transgeneridades e Heteronormatividade na escola:** tensões, desafios e possibilidades presentes nas relações pedagógicas. Orientadora:



Lucélia de Moraes Braga Bassalo. 2019. 216p. Dissertação (Mestrado) – Mestrado em Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual do Pará, Belém, 2019

VEIGA, Ilma P. A. Escola, currículo e ensino. Ira: I.P.A. Veiga e M. Helena Cardoso (org.). **Escola fundamental: Currículo e ensino.** Campinas: Papirus, 1991.

22

XAVIER, Thais P; VIANNA, Cláudia. A educação de pessoas trans*: relatos de exclusão, abjeção e luta. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 48, e124022, p. 1-24, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/g8MwFhhYPQktwdH6tn737Dk/>. Acesso em: 15 fev. 2025.

ⁱ **Silmara Fernanda Alves do Nascimento**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5437-1072>

Universidade Federal do Pará (UFPA)

Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC)

Mestre em Educação (UFPA) e pedagoga (ESMAC), com experiência em gestão e supervisão escolar. Coordenadora pedagógica da Seduc/PA, atua na EJA para pessoas em privação de liberdade na UCRF-ANANINDEUA, em parceria com a SEAP/PA, desenvolvendo ações para a garantia do direito à educação no sistema prisional.

Contribuição de autoria: conceituação, investigação, redação – rascunho original.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8498847632029972>

E-mail: s.fernanda.mestranda2022@gmail.com

ⁱⁱ **Willian Lazaretti da Conceição**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8143-6524>

Universidade Federal do Pará (UFPA)

Doutor em Educação pela Unicamp. Professor adjunto no Instituto de Ciências da Educação e no Programa de Pós-graduação em Currículo e gestão da Escola Básica, da Universidade Federal do Pará. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Justiça Social – EDUJUS.

Contribuição de autoria: redação – revisão e edição. Supervisão.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4379323190080771>

E-mail: lazaretti@ufpa.br

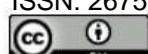
Editora responsável: Genifer Andrade.

Especialistas ad hoc: Fabio Zoboli e Fernanda Ielpo da Cunha.

Como citar este artigo (ABNT):

NASCIMENTO, Silmara Fernanda Alves do; CONCEIÇÃO, Willian Lazaretti da. Quando as flores encaram o sol quadrado: currículo, exclusão e resistência trans no cárcere.

Rev. Pemo, Fortaleza, v. 7, e15328, 2025. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/15328>





Recebido em 30 de março de 2025.

Aceito em 5 de maio de 2025.

Publicado em 12 de agosto de 2025.

