



PPGEduCIMAT

Programa de Pós-Graduação em Educação em
Ciências e Matemática - Mestrado Profissional

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO INSTITUTO DE
EDUCAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS
E MATEMÁTICA**

DISSERTAÇÃO

**EDUCAÇÃO SISTEMATIZADA COM MULHERES TRANS E TRAVESTIS NO SISTEMA
PENITENCIÁRIO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO: FORMAÇÃO HUMANA E
PROCESSO DE EXCLUSÃO**

KYLDERI LIMA DOS SANTOS DOMINGOS

Seropédica, RJ

Maior, 2023



PPGEduCIMAT

Programa de Pós-Graduação em Educação em
Ciências e Matemática - Mestrado Profissional

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO INSTITUTO DE
EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS
E MATEMÁTICA**

**EDUCAÇÃO SISTEMATIZADA COM MULHERES TRANS E TRAVESTIS NO SISTEMA
PENITENCIÁRIO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO: FORMAÇÃO HUMANA E
PROCESSO DE EXCLUSÃO**

KYLDER LIMA DOS SANTOS DOMINGOS

Sob orientação da professora

Gisela Maria da Fonseca Pinto

Dissertação submetida como
requisito parcial para a obtenção do
grau de **Mestre em Educação em
Ciências e Matemática** no Curso de
Pós-Graduação em Educação em
Ciências e Matemática.

**Seropédica, RJ
Maio, 2023**

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

L669e Lima dos Santos Domingos, Kylderí, 1992-
EDUCAÇÃO SISTEMATIZADA COM MULHERES TRANS E
TRAVESTIS NO SISTEMA PENITENCIÁRIO DO ESTADO DO RIO
DE JANEIRO: FORMAÇÃO HUMANA E PROCESSO DE EXCLUSÃO /
Kylderí Lima dos Santos Domingos. - Rio de Janeiro,
2019.
111 f. : il.

Orientadora: Gisela Maria da Fonseca Pinto Maria
da Fonseca Pinto. Dissertação (Mestrado). --
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro,
Mestrado em Educação em Ciências e Matemática -
PPGEduCIMAT, 2019.

1. Desafios da educação sistemática para mulheres
trans e travestis no sistema penitenciário do Estado
do Rio de Janeiro: análise dos obstáculos enfrentados
na formação humana e no acesso à educação.. 2.
Importância da inclusão educacional de mulheres trans
e travestis no sistema penitenciário: reflexões sobre
os benefícios da educação para a reintegração social e
redução da reincidência criminal.. 3. Políticas
públicas e legislação relacionadas à educação de
mulheres trans e travestis no sistema penitenciário:
análise das normas e diretrizes existentes e sua
passagem na promoção da inclusão e igualdade de
oportunidades.. 4. Experiências de educação
sistemática com mulheres trans e travestis em outros
contextos penitenciários: estudo de casos de
programas bem-sucedidos que podem servir de
referência para o sistema penitenciário do Estado do
Rio de Janeiro.. 5. Abordagens pedagógicas e
metodologias inclusivas para a educação de mulheres
trans e travestis no sistema penitenciário: análise
de práticas educacionais que levem em consideração a
diversidade de identidades de gênero e promovam o
respeito e a valorização da singularidade de cada
indivíduo.. I. Maria da Fonseca Pinto, Gisela Maria da
Fonseca Pinto, 659-, orient. II Universidade Federal
Rural do Rio de Janeiro. Mestrado em Educação em
Ciências e Matemática - PPGEduCIMAT III. Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E
MATEMÁTICA



TERMO N° 664/2023 - PPGEDUCIMAT (12.28.01.00.00.00.18)

N° do Protocolo: 23083.037174/2023-55

Seropédica-RJ, 12 de junho de 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
EDUCAÇÃO SISTEMATIZADA COM MULHERES TRANS E TRAVESTIS NO SISTEMA
PENITENCIÁRIO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO: FORMAÇÃO HUMANA E PROCESSO
DE EXCLUSÃO

KYLDERI LIMA DOS SANTOS DOMINGOS

Dissertação/Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação em Ciências e Matemática**, no Curso de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, área de Concentração em Educação.

DISSERTAÇÃO (TESE) APROVADA EM 29 / 06 / 2023

Gisela Maria da Fonseca Pinto, Dra. UFRJ
(Orientador)

Ana Paula Uziel, Dra. UERJ

Nadja Pattresi de Souza e Silva, Dra. UFF

Documento não acessível publicamente

(Assinado digitalmente em 12/06/2023 16:17)
GISELA MARIA DA FONSECA PINTO
COORDENADOR CURS/POS-GRADUACAO - TITULAR
PPGEDUCIMAT (12.28.01.00.00.00.18)
Matricula: 00004206

(Assinado digitalmente em 12/06/2023 17:00)
NADJA PATTRESI DE SOUZA E SILVA
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 000.000.487-00

(Assinado digitalmente em 12/06/2023 21:25)
ANNA PAULA UZIEL
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 000.000.977-00

AGRADECIMENTO

O presente trabalho contou com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brazil (CAPES) – Finance Code 001.

À minha mãe, Zileia, por todo o amor silencioso e pelos gestos que, mesmo sem palavras, me ensinaram o que é força. Aos meus irmãos, Iuri e Álvaro, por me lembrarem que a vida é mais leve quando existe afeto, mesmo nas provocações diárias. Às minhas tias, Amália e Dirleia, por acreditarem em mim quando até eu duvidei.

À minha orientadora, professora Dra. Gisela Maria da Fonseca Pinto, por cada escuta generosa e por transformar orientação em encontro humano. Com você, aprendi que ouvir também é forma de pesquisa e que o conhecimento floresce quando há cuidado. Obrigado por me mostrar que a docência e a vida se sustentam na delicadeza e na coragem.

Ao professor Dr. Bruno Cardoso de Menezes Bahia, pelos incentivos iniciais e pela paciência que abriu caminho para os primeiros passos desta trajetória.

Aos colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), por cada debate, risada e provocação intelectual. Em especial, Amanda, Lorryne, Wiverson, Fábio e Rebeka, pela amizade, pelas conversas sem hora e pelos desabafos que viraram aprendizado.

Aos professores do programa, que foram presença constante na minha formação e exemplo de compromisso com a educação pública.

Aos amigos que acompanharam os dias bons e os outros também: Anderson, Daniel Santos, Jefferson, Natan Coelho, Karoline Ibraim, Thaisa Medeiros, Juliana Rodrigues, Larissa Souza, Cristiane, Carlos Tavares, Marcus Roque, Diogo Quilice e Livia Lorêdo. Agradeço por cada palavra, cada silêncio e cada vez que não me deixaram desistir.

Às queridas Mayara Alves e Daniele Lanzillotti, simplesmente por existirem e me fazerem acreditar que a amizade também é uma forma de abrigo.

À Eliane Ribeiro, pela luz que irradia, pela escuta generosa e pela presença que acalma.

Aos companheiros de caminhada na luta por uma educação com justiça social — Jéssica Alves, Jéssica Moura, Michelle Airam, Hélio Abreu e Valquíria Aciole —, por me lembrarem, a cada dia, que a docência é também militância e esperança.

Ao professor Dr. Dilermando Moraes Costa, cuja generosidade marcou meu percurso acadêmico. Agradeço pelas conversas, pela inspiração e por ter contribuído para que eu enxergasse novos caminhos na pesquisa, por ter sido a presença viva do amor em minha vida e por sempre me lembrar que tenho um amigo para o eterno.

À professora Dra. Ana Paula Uziel, por sua leitura atenta e pelas provocações que ampliaram meu olhar sobre o tema.

À professora Dra. Nadjia Pattresi de Souza e Silva, por ser exemplo de ética, afeto e serenidade.

Do Colégio Estadual Herbert de Souza, agradeço aos professores Maria José e Hélio Luiz; e da Escola Municipal Equador, às professoras Helena, Ana Coutinho, Maria do Carmo, Kátia, Elisabeth Rita e Vera Fátima, que despertaram em mim o desejo de ensinar — culpa que carrego com gratidão.

À eterna Elisabeth Duarte, professora e amiga, cuja presença foi alicerce em minha formação e na vida.

Às professoras Verônica Moura, Ana Brasil, Helena Regina, Maria Mercedes e Patrícia Abrunhosa, que confiaram em mim quando eu ainda aprendia a confiar em mim mesmo.

Aos educadores e alunos da SEAP, que abriram as portas de suas histórias e deram sentido a esta pesquisa.

Aos meus alunos — de ontem, de hoje e de amanhã — que me ensinam diariamente que educar é também aprender a (re)existir.

À minha família emprestada, Priscila, Marcelo e Maitê, por serem casa nos dias de ausência e por todo o carinho constante.

E ao meu psicólogo, Victor Romano, por me ajudar a sustentar corpo e mente em tempos de travessia.

Graças a vocês, a jornada nunca foi solitária.

RESUMO

Este estudo tem como foco analisar as imagens construídas por alunas trans e travestis sobre a educação prisional a partir de seus relatos orais e está organizado em três partes. Iniciamos por apresentar os conceitos que explicam e sustentam a base teórica adotada neste texto, a qual articula a contemporaneidade, a diferença e as (Trans)sexualidades; tudo isso sendo costurado pelo conceito de diálogo. Objetivamos, assim, analisar a situação educacional de mulheres Trans e travestis em situação de reclusão a partir das perspectivas das próprias, de forma a legitimar as identidades de gênero, sexualidade, os direitos humanos, e respeito ao lugar de fala, considerando, como sujeitos da pesquisa, mulheres trans e travestis privadas de liberdade no Instituto Penal Plácido de Sá Carvalho, em Gericinó - Rio de Janeiro-RJ e Homens cis que tiveram alguma relação com estas mulheres, seja conjugal ou não no Presídio Elizabeth Sá Rego, Bangu V, alunos do Colégio Estadual Padre Bruno Trombetta. Na segunda parte, voltamos nossa atenção ao surgimento da educação prisional, ressaltando que esta se volta à pluralidade e à diferença, rechaçando posturas proselitistas de quaisquer naturezas. Apresentamos, à luz da legislação brasileira, a proposta curricular de uma educação formal sistematizada a grupos reclusos, sub-humanizados, pluralizados e não oportunizados à perspectiva pós- crítica de educação. Em terceiro momento, explicamos a metodologia utilizada na condução das entrevistas em que realizamos a tematização e o processo de análise de dados a partir dos relatos orais das participantes, o que propiciou a formulação de argumentos explicativos, dando prosseguimento à proposta de produto didático em formato de *podcast* narrativo disponibilizado no *Spotify* com um manual interativo, elaborado a partir das vozes silenciadas das mulheres trans e travestis em reclusão partícipes desta pesquisa com o objetivo de colaborar com uma formação mais humanizada e preparar os professores e alunos para as mais variadas demandas sociais que nos são apresentadas em diferentes espaços educativos. Como considerações finais da pesquisa, identificaram-se novas demandas para a formação e atuação profissional introduzidas pela necessidade de formação continuada.

Palavras-Chave: Transexualidades. Educação prisional. Identidades. Profissão docente. Tematização.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	6
CAPÍTULO 1 – (TRANS)SEXUALIDADES: IDENTIDADES, APAGAMENTOS E DIFERENÇAS.....	25
1.1. (Trans)Sexualidade e expressão de gênero.....	28
1.2. A prisão do corpo: o que são (trans)sexualidades?.....	33
1.3. Identidades, apagamentos e (in)diferença.....	35
CAPÍTULO 2 - (TRANS)SEXUALIDADES: EDUCAÇÃO FORMAL EM CIÊNCIAS E ENCARCERAMENTO.....	39
2.1. Prescrições curriculares e Educação em Ciências.....	39
2.2. Encarceramento do corpo e Educação.....	44
2.3. Educação Formal e o corpo.....	45
2.4. Educação Formal e o cárcere.....	49
2.5. Educação Formal e a sociedade.....	53
CAPÍTULO 3 – ABORDAGEM METODOLÓGICA E A TEMATIZAÇÃO.....	56
3.1. Os Sujeitos Históricos em Inter-relações.....	63
• 3.2. Perfil das Entrevistadas e Entrevistados	67
3.3. Análise de relatos coletados.....	71
3.2.1. Aspectos profissionais e pedagógicos:.....	74
3.2.1.1. Opção pela escola.....	74
3.2.1.2. Permissão para estudar.....	77
3.2.2. Visão crítica quanto à Educação formal na prisão:.....	79
3.2.3. Relações afetivas.....	81
3.4 Algumas considerações quanto a questões que emergiram das entrevistas.....	84
CAPÍTULO 4 - PRODUTO EDUCACIONAL.....	87
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	91
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	95
ANEXO I.....	103
ANEXO II.....	105

LISTA DE TABELAS

Tabela	3.1.	Breve	perfil	das	alunas	e	alunos	
entrevistados.....								6

INTRODUÇÃO

A contemporaneidade está marcada pela confluência de diferentes processos, os quais envolvem discussões sobre acontecimentos históricos, posicionamentos políticos, sistemas econômicos, concepções pedagógicas, identidades de gênero, diversidades sexuais, entre muitos outros pontos. Esses processos têm em comum o fato de se voltarem, inevitavelmente, à constituição do sujeito e às relações que estes estabelecem na vida em sociedade.

Contudo, em meio a uma infindável trama de relações, observamos que certos sujeitos têm suas existências legitimadas, consideradas normais ou padrões, ao passo que outros, por sua vez, são empurrados à margem da sociedade ou relegados à invisibilidade social; ou seja, há sujeitos que são, muitas vezes, apagados do reconhecimento histórico, alijados de direitos políticos e sociais, privados do acesso à educação sistematizada etc. Este trabalho se volta à investigação acerca de um desses grupos ao apresentar como tema de pesquisa o estudo da relação entre mulheres trans e travestis em situação de reclusão e a educação prisional.

Trabalhar questões de corpo humano na educação formal, mais especificamente no ensino de ciências e biologia na atual organização curricular, possui uma perspectiva reducionista a biologia, na qual é centrada nos ensinamentos de anatomia e fisiologia do corpo. O estudo dos diversos sistemas estaria, portanto, integrado a um aprendizado mecânico e limitado (órgãos e funções), os quais são representados por figuras nos livros didáticos. Essa abordagem reducionista que exclui aspectos filosóficos, históricos e sociais sobre a representação do corpo reflete uma cultura educacional baseada no modelo de ciência articulado pela cultura ocidental que, através das universidades, tem historicamente formado professores presos a essa mesma visão.

A motivação para o desenvolvimento da pesquisa Educação sistematizada com mulheres trans e travestis no sistema penitenciário do estado do rio de janeiro: formação humana e processo de exclusão parte das vivências e das experiências que tive como professor de ciências biológicas em espaços voltados a estudantes em vulnerabilidades socioeconômicas e como docente de biologia e física pela Diretoria Especial de Unidades Escolares prisionais e socioeducativas (DIESP). Ao longo de meus percursos formativos, conheci muitos sujeitos que desistiram dos estudos por se sentirem inadequados ao espaço escolar, conheci outros que retomaram os estudos após se evadirem da escola, assim como pessoas que também retornavam à escola após um período em espaços socioeducativos ou de reclusão. Durante meu itinerário acadêmico de mestrado, em 2021, recebi a convocação para professor de Biologia e Física nas Escolas Estaduais do Sistema Prisional, oportunidade em que tive

contato com homens cis privados de liberdade com uma visão heteronormativa e exclusiva de mulheres trans e travestis no sistema penitenciário, visão esta a qual passou por um processo de (re)configuração com um trabalho focado na (re)leitura e análise biopsicossocial do Estatuto de Ilha Grande, seguido à risca pela facção Comando Vermelho, que está alocada na Unidade prisional Elisabeth Sá Rego em Gericinó - RJ, onde inclusive não é permitido pessoas trans ou homossexuais que possuam relações de conjugalidade, tema que será discutido brevemente no decorrer desta dissertação. Observei que muitos desses sujeitos se autodeclararam *gays*, lésbicas e travestis, o que sinalizou uma possível relação entre processos de exclusão e diversidades de gênero e de sexualidade que tendem a ser marginalizados em nossa sociedade.

A discussão sobre gênero e as temáticas que emanam dessa questão não são, muitas vezes, trabalhadas em sala de aula pelos professores, talvez por falta de formação, conhecimento ou até mesmo por não julgarem necessária a discussão. Tal percepção me causou incômodo, não apenas como docente atento às questões de gênero, como as dores impetradas a quem escapa aos padrões de gênero e sexualidade, como as mulheres trans e travestis sujeitas desta pesquisa, mas como homem gay que compreende suas diferentes demandas e privilégios em comparação às pessoas trans e que entende a necessidade de expor seu lugar de fala como Educador por uma educação que possibilite pluralizar conhecimentos, desconstruir conceitos e (re)configurar, a partir das vivências de suas alunas, conteúdos necessários para uma educação livre de preconceitos no que concerne à sexualidade, orientação sexual, identidades de gênero e outras modulações enquanto elementos necessários para compreender e subsidiar a prática pedagógica na escola.

Ao iniciar uma segunda graduação em psicologia na UERJ, tive breve contato com o projeto LIDIS - Laboratório Integrado em Diversidade Sexual e de Gênero, Políticas e Direitos. Identifiquei que, mesmo com vastas pesquisas no campo da psicologia, ainda é significativa a ausência de materiais que tratassem da relação entre transexualidade e reclusão no campo da Educação. Uma vez que já me interessava pelo assunto em virtude de minha experiência docente, decidi direcionar minha formação para o tema de pesquisa que ora apresento. Como objetivo pessoal, vislumbro nesta pesquisa a oportunidade de compreender melhor questões relacionadas a diferentes processos de exclusão e, de maneira mais informada, poder contribuir com reflexões que combatam essas violências, em especial aquelas relacionadas à educação com mulheres trans e travestis em situação de reclusão.

Esta pesquisa se apoia teoricamente nos estudos relacionados às questões de gênero, privilegiando noções teóricas mobilizadas por pesquisadoras e por pesquisadores como Foucault (1984; 1997; 1988, 2006), Butler (1990; 1993a; 2021), Miskolci (2009; 2015), Jesus (2012), entre outros trabalhos. Metodologicamente, construímos um Dispositivo de Entrevistas (DAHER, 1998),

para acesso às participantes deste estudo, e recorreremos à técnica de tematização (FONTOURA, 2011), para interpretarmos os relatos à luz do referencial teórico. Para iniciarmos a discussão, julgamos fulcral delimitar algumas das noções que sustentam, teórica e metodologicamente, este trabalho, as quais serão aprofundadas ao longo dos capítulos. A primeira noção se refere à transexualidade.

Keila Simpson, presidenta da Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA), termina o texto de abertura do *site* da associação com o seguinte enunciado: UM VIVA PARA QUEM LUTA PARA EXISTIR E RESISTIR TODO DIA!¹ As letras maiúsculas, na linguagem da internet, representam um grito, e isso corrobora o fato de que ser um/a sujeito/a trans pressupõe um desafio constante. Primeiramente, é importante destacar a luta pela existência, ou seja, de ter sua identidade de gênero reconhecida. Em seguida, é fundamental ressaltar a coragem de resistência às inúmeras violências, físicas e/ou morais, que aviltam esses/as sujeitos/as. Chamamos atenção, ainda, quanto ao enunciado apresentado, para a felicitação em *um viva*, que produz diferentes sentidos: de ironia, diante das dores vivenciadas; de motivação, para que a luta por visibilidade trans não cesse; do verbo que remete à vida em contraposição à morte, pois o índice de mortes relacionadas à transfobia é ainda assustador no Brasil. Mas o que entendemos por transexualidade?

Segundo explica Simpson (2015, p. 09),

Travestis e transexuais sempre estiveram na ponta de lança dos preconceitos e das discriminações existentes no Brasil com a população LGBT. Isso ocorre porque essa população ostenta uma identidade de gênero diversa da imposta pelos padrões heteronormativos, em que homem é homem e mulher é mulher, e qualquer coisa que fuja dessa norma é encarada com estranhamento. No caso de trans, esse estranhamento se traduz em assassinato dessa população.

A reflexão acima destaca diversos pontos fundamentais para nosso estudo. O primeiro deles é que, Butler, ao tentar "desnaturalizar" o gênero, propõe libertá-lo daquilo que ela chama, fazendo referência a Nietzsche, de metafísica da substância, em uma proposição metafísica. A argumentação de Butler foi contrária às teorias feministas, pois ela afirmou que o gênero é um fenômeno surpreendente e contextual, que não representa uma entidade substantiva, "mas sim um ponto relativo de convergência entre conjuntos específicos de relações, que convergem cultural e historicamente" (pág. 29).

Butler percorreu o caminho da crítica às dicotomias produzidas pela divisão entre sexo e gênero, o que a levou a criticar a ideia de um sujeito uno e contribuir para sua desconstrução. É importante notar que Butler não rejeita completamente a noção de sujeito, mas propõe uma ideia de gênero como um efeito em vez de um sujeito centralizado. Nas palavras de Butler, essa possibilidade se apresenta da seguinte forma: "A presunção aqui é que 'ser' um gênero é um efeito" (p. 58, grifo da

¹ Disponível em: <<https://antrabrazil.org/>>. Acesso em 31 mar. 2022.

autora). Aceitar esse caráter de efeito seria aceitar que a identidade ou a essência são expressões, e não um sentido em si do sujeito, cuja (*trans*)posição pode resultar em preconceito e em morte dessas sujeitas, cuja *trans*-posição pode resultar em preconceito e em morte dessas sujeitas. Em outros termos, como assinala Simpson, existe um imaginário cristalizado que estabiliza as identidades a partir de uma divisão binária entre categorias estanques, organizadas entre feminino ou masculino. As sujeitas trans desestabilizam essa visão por manifestar uma identidade que difere da constituição ancorada na anatomia do ser, rompendo com o que seria uma categoria correspondente, de forma imediata, entre identidade e sexo. Entendemos que o gênero é uma expressão identitária que rompe com ideias essencialmente dicotômicas, apresentando outras formas de existir, que podem ser femininas, masculinas, fluidas, entre muitas outras possibilidades de ser, ou seja, entendemos que o gênero pode ou não ser binário, não precisamente apenas definido pelo masculino e feminino socialmente imposto. No caso de sujeitas trans, há uma ruptura entre uma suposta correspondência entre o biológico e o identitário.

Apoiados em Butler (2021), reconhecemos que a discussão envolvendo gênero (ou corpo) é muito mais complexa do que as veredas binárias que tentam organizar a vida a partir de categorias opositivas, as quais encontram ancoragem num uso hegemônico da linguagem. Para a filósofa, as discussões quanto aos termos referidos passam por um filtro discursivo, ou seja, pela esfera do que pode ser enunciado em um contexto cultural, suscitando diferentes interpretações ao longo do tempo. No caso da transexualidade, observamos que, até bem recentemente, ela esteve associada, de forma íntima, à categoria de transtornos/distúrbios mentais, o que reforçou a consolidação de discursos que defendiam a dicotomia, pautada na biologia, como padrão único natural e aceitável.

Segundo Russo (2006, p. 473),

A partir da literatura já existente sobre o tema percebe-se que tal movimento conhece atualmente importante oposição de grupos politicamente articulados de sujeitos que se auto nomeiam “transexuais”, mas negam ser portadores de um “transtorno psiquiátrico”. Vemos aí se repetir a questão colocada mais acima, da luta pela “despatologização” a partir da afirmação dos direitos das chamadas “minorias sexuais”. Lembramos que neste caso trata-se não apenas de colocar em xeque o “modelo heterossexual hegemônico”, mas a própria definição de gênero – já que se está lidando com a possibilidade de um sujeito optar por um gênero diferente daquele definido no momento do nascimento.

Em consonância com as reflexões de Russo (2006), há disparidades no tratamento dado a diferentes formas de exercício da sexualidade e do gênero que não se enquadram nos padrões normativos cisgênero e heterossexual. Essas disparidades são frequentemente atribuídas a normas sociais e culturais dominantes, que reforçam a ideia de que apenas a cisgeneridade e a heterossexualidade são consideradas "normais" e aceitas.

Essa perspectiva cisheteronormativa cria um "gap" ou uma lacuna, causada na marginalização, desvalorização e invisibilidade de outras formas de sexualidade e expressão de gênero na sociedade. Esse tratamento diferenciado se manifesta de várias maneiras, incluindo identificação, estigmatização, violência, falta de representatividade e acesso limitado a direitos e recursos.

A título de exemplificação, pessoas que se identificam como lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros, queer ou outras identidades que fogem da cisheteronormatividade enfrentam obstáculos legais, sociais e institucionais para expressar livremente sua sexualidade e identidade de gênero. As políticas públicas discriminatórias, leis restritivas, normas culturais excludentes e a forma como essas questões são abordadas pela mídia são exemplos claros dessa disparidade.

É fundamental que teóricos de gênero e sexualidade enfatizem a necessidade de desafiar e desconstruir a cisheteronormatividade, promovendo uma visão mais inclusiva e respeitosa da diversidade sexual e de gênero. Isso implica na criação de espaços seguros, na implementação de políticas antidiscriminatórias, na oferta de educação inclusiva e na garantia de direitos igualitários para todas as pessoas, independentemente de sua orientação sexual ou expressão de gênero.

A pesquisa e a discussão acadêmica contínua sobre gênero e sexualidade são essenciais para desenvolver abordagens teóricas e práticas que promovam a igualdade, a justiça social e a preservação de todas as formas de exercício da sexualidade e do gênero.

Em um diálogo entre as reflexões de Russo (2006) sobre as disparidades no tratamento dado a diferentes formas de exercício da sexualidade e do gênero e os avanços na compreensão dessas questões pelos conselhos médicos e psicológicos, podemos observar uma evolução significativa. Em fevereiro de 1985, o Conselho Federal de Medicina deixou de considerar a homossexualidade como doença ou desvio sexual (HUGO, 2004); todavia, apenas em 2019, com a publicação da Resolução 2.265, de 20 de setembro de 2019², a transexualidade passou a ser compreendida, no discurso médico, como uma manifestação da identidade de gênero, rompendo com ideias outrora relacionadas a desvio psicológico e a distúrbios, que poderiam ser observados na Resolução CFM nº 1.955, de 03 de setembro de 2010³. Acrescentamos a isso a informação de que, com a publicação da Resolução nº 1, de 29 de janeiro de 2018⁴, o Conselho Federal de Psicologia passou a orientar seus profissionais quanto à compreensão mais ampla sobre identidades de gênero, reforçando que estas não podem e

² Disponível em: <<https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-n-2.265-de-20-de-setembro-de-2019-237203294>>. Acesso em: 31 mar. 2022.

³ Disponível em: <https://sistemas.cfm.org.br/normas/arquivos/resolucoes/BR/2010/1955_2010.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2022.

⁴ Disponível em: <<https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2018/01/Resolu%C3%A7%C3%A3o-CFP-01-2018.pdf>>. Acesso em: 31 mar. 2022.

não devem ser reduzidas a doenças, transtornos ou desvios, entretanto, ainda lutamos pelos direitos às identidades e sexualidades, vide profissionais que ainda defendem possível cura para o que não é doença.

O termo travesti, mencionado mais acima, é anterior à noção de transexual; por ser mais antigo, ainda carrega certa conotação pejorativa, estando, algumas vezes, relacionado à marginalização. Todavia, pela natureza e subversão do movimento trans, também observamos a travestilidade como força de resistência, que busca marcar sua identidade ao colocar em tensão as ideias cristalizadas quanto ao ser mulher ou homem. Aprofundaremos a discussão sobre esse ponto no primeiro capítulo da pesquisa, problematizando, também, questões relacionadas ao par cis e trans.

Outro ponto que requer algumas observações está relacionado ao cárcere, o qual defino a seguir, afinal, o que é uma prisão?

Foucault (2006) define o nascimento da prisão, em sua obra *“Vigiar e Punir”*, a partir de uma análise centrada no pressuposto da exclusão social do apenado, ou seja, a censura e invisibilidade daquele visto como perigoso e insubordinado. Esse princípio é o mesmo que encontramos socialmente e em nosso sistema prisional nos dias atuais, baseado em transformações nas relações de poder que ocorreram do final do século XVIII ao início do século XIX, e que remetem a outra configuração de sociedade baseadas em disciplinas, a qual Foucault explica,

[...]Basta então colocar um vigia na torre central, e em cada cela trancar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um escolar. Pelo efeito da contraluz, pode-se perceber da torre, recortando-se exatamente sobre a claridade, as pequenas silhuetas cativas nas celas da periferia. Tantas jaulas, tantos pequenos teatros, em que cada ator está sozinho, perfeitamente individualizado e constantemente visível. [...] Panóptico é uma máquina de dissociar o par ver-ser visto: no anel periférico, se é totalmente visto, sem nunca ver; na torre central, vê-se tudo, sem nunca ser visto. (FOUCAULT, 1975/1987, p. 165-166)

De acordo com a explicação do filósofo, a utilização da vigilância como método disciplinar envolve o controle dos corpos, das atitudes e das diferentes posturas. Essa forma de controle não se limita apenas à violência física, mas também inclui a violência psicológica, como podemos perceber na constante sensação de estar sendo observado. Essas disciplinas combinadas formam uma teoria de que o poder ocupa um lugar específico na sociedade, podendo ser identificado em instituições como escolas, hospitais e prisões. Dessa forma, é possível identificar quem ou o que está exercendo o poder político que atua sobre os corpos em diferentes contextos institucionais.

Em conformidade com as reflexões propostas por Foucault na obra *“Vigiar e Punir”*, a qual aborda as distintas maneiras de punição, como o suplício, uma arte de causar dor - uma dor física, inexprimível e inefável, existente no século XVIII na Europa, além das mudanças que essas formas de punição sofreram até chegar ao sistema prisional atual, Foucault denuncia a prisão, que contribui com a transformação de sujeitos que chegaram ao sistema carcerário por pequenas infrações e se

tornam detentos perigosos. Foucault faz uma revisão sobre o sistema prisional, uma vez que, ao manter os presos desocupados, o sistema prisional acaba estimulando ainda mais os vícios dos detentos. A partir desta breve reflexão sobre a obra, compreendemos a prisão, segundo Foucault (1979 p.131-132), como,

[...] uma espécie de depósitos de criminosos, depósitos cujos inconvenientes se teriam constatado por seu funcionamento, de tal forma que se teria dito ser necessário reformar as prisões, fazer delas um instrumento de transformação dos indivíduos. [...]. Desde 1820 se constata que a prisão, longe de transformar os criminosos em gente honesta, serve apenas para fabricar novos criminosos ou para afundá-los ainda mais na criminalidade. (FOUCAULT, 1979, p.131-132).

O contexto atual das prisões demonstra a importância de se refletir sobre os sentidos que as alunas privadas de liberdade atribuem à educação formal. Foucault (2006) expõe em sua obra como o sistema carcerário contemporâneo se tornou um depósito de pessoas excluídas, que convivem entre si, sem as mínimas condições de respeito e dignidade. Neste trabalho buscamos analisar as imagens construídas por alunas trans e travestis sobre a educação prisional a partir de seus relatos orais, uma vez que estão presas por outras pessoas em seus próprios corpos, ou seja, são obrigadas pela sociedade a viverem como nascem, se sentem presas socialmente num corpo no qual, às vezes, muitas não se sentem confortáveis, são impedidas de uma redesignação quando desejada ou forçadas a uma quando não necessária, e obrigadas a viver dentro da binaridade de gênero imposta ao sexo biológico. Este cárcere é posto pelas pessoas, que dizem que o corpo está errado, ignorando que o sujeito trans pode ter outras relações com o corpo. Talvez, o pensamento discriminatório é o que leva à ideia de "embalagem errada; erro de produção".

Em reflexão, essa noção com o corpo está relacionada com uma perspectiva discriminatória, e agora em um espaço físico que, mais uma vez, invisibiliza suas identidades e as expõe a todo tipo de constrangimento, “como, por exemplo, a exposição dos seus seios durante o banho de sol, a obrigatoriedade no corte dos cabelos, a proibição de seguir com tratamento de hormônios, além dos diversos abusos cometidos dentro das celas pelos demais apenados” (FERREIRA; SILVA, 2021). Assim, percebemos o quanto pode ser constrangedor e desumano o modo de tratar mulheres transexuais apenadas. Nesse sentido, é importante discorrer sobre o objetivo de uma prisão e o objetivo de uma escola na prisão.

Ainda em consonância com Foucault (2006), os processos disciplinares sempre existiram, principalmente dentro dos conventos, hospitais e posteriormente, nas escolas, mas as disciplinas no século XVIII se transformaram nas formas de dominação, o que nos levou a não ter mais domínio sobre o nosso próprio corpo. O corpo agora será político, obediente e moldado pelos instrumentos de poder. A disciplina na prisão tem início, primeiramente, pela distribuição espacial dos corpos,

utilizando técnicas de controle de emoções, de controle físico e de domínio psicológico. Trata-se de técnicas que, se pensarmos bem, predominam desde o encarceramento até os mais discretos espaços.

O que observamos nestes contextos de poder é que a *disciplina*, na concepção foucaultiana, foi o fruto das transformações da sociedade, das mudanças do poder hierárquico para o corpo social, apresentando-se na forma de micropoderes que se expandem por toda a sociedade, assumindo as formas mais regionais e concretas, investindo em instituições, tomando corpos com técnicas de dominação exercidas sobre os sujeitos individuais para a ampliação de suas forças com o objetivo de adestrar e docilizar.

Esses dispositivos de controle estão disseminados nas instituições estatais, como a escola, ou o cárcere, por exemplo, como afirma Foucault (1978, p. 146):

O domínio, a consciência de seu próprio corpo só puderam ser adquiridos pelo efeito do investimento do corpo pelo poder: a ginástica, os exercícios, o desenvolvimento muscular, a nudez, a exaltação do belo corpo [...] tudo isto conduz ao desejo de seu próprio corpo através de um trabalho insistente, obstinado, meticuloso, que o poder exerceu sobre o corpo das crianças, dos soldados, sobre o corpo sadio.

Em diálogo com as contribuições do filósofo, um exemplo de sujeito que ilustra bem as sociedades contemporâneas disciplinares são as pessoas trans. Ser transexual no Brasil é afirmar uma identidade que vive constantemente ameaçada de formas dissonantes e em diferentes espaços. A existência dessas pessoas desafia como exemplo que extrapolam a compreensão hegemônica de corpo cisgênero, o que por sua vez provoca reações provocadas no estranhamento e na repulsa. Esses corpos se (re)configuram como máquinas, ajustando gradualmente suas posturas, vestimentas, falas, entre outros aspectos, por meio de um processo de modelagem, treinamento e obediência. Essas transformações visam reproduzir marcas pré-estabelecidas de aceitação dentro da sociedade.

Em sua obra de 2009, Haraway faz uma crítica contundente ao cientificismo, que pretende definir a natureza do ser de forma limitada. Ela propõe uma compreensão que vai além das identidades fixas, das rejeitadas e das coalizões, e abraça a ideia de ser híbrido. Haraway desafia a noção de uma identidade essencial e singular, enfatizando a importância de reconhecer a complexidade e a fluidez das relações entre diferentes formas de existência. Sua visão crítica do cientificismo busca abrir caminho para uma compreensão mais ampla e inclusiva das múltiplas possibilidades de ser. É uma alternativa para fugir do binarismo. Conforme explica Haraway (2009, p. 91), “[...]eu/outro, mente/corpo, cultura/natureza, macho/fêmea, civilizado/primitivo, realidade/aparência, todo/parte, agente/instrumento, o que faz/o que é feito, ativo/passivo, certo/errado, verdade/ilusão, total/parcial, Deus/homem [...]”.

Segundo a autora, se o gênero, antes, estava atrelado ao binário biológico (homem/mulher) e é sinônimo do ser homem ou mulher, atualmente, devemos compreendê-lo como (re)construções sociais. Seguindo este raciocínio, a transexualidade representa um desafio na medida em que é compreendida

em um pensamento discriminatório de que as pessoas transexuais são sujeitas a serem presas em corpos equivocados e sujeitas a viverem sob domínio de uma sociedade marcada pelo preconceito e violência. A todo momento, aqueles que são excluídos para aprenderem a estar em conformidade com as leis, veem as mesmas (leis), em relação a si próprios, sendo desrespeitadas. Por exemplo, em alguns estados, como no Rio de Janeiro, cada unidade prisional é responsável pela manutenção de detentos específicos a grupos particulares, como, por exemplo, pertencentes a facções rivais ou milicianos que cumprem pena, até mesmo, devido à necessidade de proteção como no caso de detentos que abandonaram ou foram expulsos de seus agrupamentos criminais. O mesmo se aplica às mulheres, aos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas, aos homens e às alas para transexuais; porém, mais do que um espaço de privação da liberdade ou uma instituição destinada a corrigir comportamentos que violem as normas sociais, a prisão é uma política, pois compõe-se de estratégias políticas que atuam na manutenção da ordem a nível hierárquico e de forma punitiva.

Dentre as funções da prisão identificadas por Foucault (2014) está o controle da rotina dos sujeitos submetidos ao cárcere. A vida na prisão exige que o corpo aprenda a lidar com uma nova rotina, novos horários, regras, obrigações e precarização. O manejo do corpo das pessoas presas as coloca sob um regime de intervenção estatal e a um despertar para leitura da realidade em prol da sobrevivência. Desta forma, ter o controle proporciona uma nova maneira de existir.

É interessante levantarmos uma reflexão sobre a associação que esse autor faz entre escola e prisão, entendendo a primeira como uma instituição de sequestro, a exemplo do que descreve Foucault:

A modalidade, enfim: implica numa coerção ininterrupta, constante, que vela sobre os processos da atividade mais que sobre seu resultado e se exerce de acordo com uma codificação que esquadrija ao máximo o tempo, o espaço, os movimentos. Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõe uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar de "disciplinas" (FOUCAULT, 2009, p. 133).

Em parcial concordância a Foucault (2009), a escola muitas vezes pode ser considerada uma das instituições de sequestro, como a prisão, ou seja, que retira obrigatoriamente os sujeitos do espaço familiar ou social que também podem ser cerceados e os aloca em espaços reclusos, durante um longo período pré-determinado, para (re)configurar suas condutas, e disciplinar seus comportamentos, com o objetivo de transformar conhecimentos pré-adquiridos. Segundo Julião (2015, p.34),

Levando-se em consideração que o cárcere, dentre os seus objetivos, tem o papel de reinserção social do apenado, deverá estar estruturado de forma que possibilite, a qualquer custo, garantir os direitos fundamentais do interno (integridade física, psicológica e moral), viabilizando a sua permanência de forma digna e capacitando-lhe para o convívio social e para o seu desenvolvimento pessoal e social.

A escola possui um papel amplo na sociedade como instituição, logo, esta não deve ser vista como um centro de regulação social, e sim como espaço de formação humana capaz de questionar,

dialogar e compreender seus direitos, principalmente com o avanço cada vez mais onipresente do neoliberalismo a que estamos sendo apresentados com a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Estamos vivenciando uma educação mercadológica, que tem como propósito formar sujeitos-objetos, individualistas, qualificados como mão de obra barata, desconectados com o mundo real e principalmente sem perspectiva crítica à contemporaneidade.

Compreendendo o sistema penitenciário moderno com uma instituição social como tantas outras, reconhecendo a sua incompletude (tanto institucional, quanto profissional), cria-se uma nova dinâmica política e ideológica que prima pela não segregação total do indivíduo, pela concepção de que o ser humano vive em um constante processo de socialização e não de ressocialização e reinserção social. Reconhece-se que o papel do sistema de privação de liberdade, em suma, é de "sócio educar": do compromisso com a segurança da sociedade; e de promover a educação do delinquente para o convívio social. (COSTA, 2006, p.8)

No contexto dos presídios, a prisão é antieducativa em si, uma educação é possível com a condição de que seja efetivamente para toda a vida e não o ensino ou a reeducação, vale reforçar que, a Educação prisional ainda é considerada um benefício e não um direito aos presos. Logo, a educação é vista politicamente como um passatempo para os apenados, ou como forma de remição para quem tem bom comportamento e não como um caminho que deve ser (re)estruturado e incentivado. A prisão solicita e impõe atitudes, condicionamentos e comportamentos, em que o bom detento não é aquele que tomará iniciativas, mas aquele que se conformou, obedece à sua condição de preso e aceita ser punido. A contrapartida é a remição prevista na lei 12.433, de 2011 que alterou a lei de execução penal 7.210, de 1984 art. 126, que anteriormente previa remição de pena apenas por trabalho, agora, a lei prevê a redução de 1 dia na pena total do preso a cada 12 horas de estudo distribuídas no período de três dias estudados.

A partir desta reflexão, o problema não é saber se deve ou não ser disponibilizada uma escola na prisão, mas qual educação será organizada ali, com que fins e por que meios. Aspectos como formação e ressocialização precisam ser considerados, integrando transversalmente todas as discussões conduzidas no seio das *disciplinas*. Afinal, se as autoridades públicas não investem em educação, seja ela formal ou informal, na prisão, ela deixa de fato todo o espaço livre para a produção de novos criminosos considerados de alta periculosidade.

Neste particular, tem perfeita pertinência a obra *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire, porque rechaça “a concepção ‘bancária’ da educação como instrumento da opressão e propõe “a dialogicidade – essência da educação como prática da liberdade” (FREIRE, 1987, p. 57-120), impondo-se um pensar crítico. Contribuições como as de Paulo Freire colaboram, de modo considerável, com as problematizações aqui levantadas sobre a educação no sistema prisional. A partir desta reflexão, qual o papel da escola na prisão?

A Lei de Execução Penal disponibiliza atenção especial à educação, como faz na execução da pena em regime semi-aberto, ou seja, ao estabelecer, no artigo 122, que “os condenados que cumprem pena em regime semiaberto poderão obter autorização para saída temporária do estabelecimento, sem vigilância direta, nos seguintes casos: [...] II – frequência a curso supletivo profissionalizante, bem como de instrução de 2º grau ou superior, na Comarca do Juízo da Execução”. além das disposições apreciadas na Lei de Execução Penal, associamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – tem plena aplicação à educação nas prisões, até porque o seu artigo 2º diz que a educação “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, o seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho” (art. 2º), cujos fins estão em absoluta sintonia com a função ressocializadora da pena de prisão, em sua perspectiva cidadã, que está orientada a preparar o preso para, em liberdade, estar motivado e capacitado para o abandono da senda do crime. Vale salientar que o Estado deve disponibilizar ao detento recursos, os quais entre eles, está a educação, objetivando com esta superar seus problemas pessoais e, quando em liberdade, (re)inserção social com possibilidade de exercer sua cidadania.

Na história dessas instituições, percebemos que, em suas configurações, prevalecem as alterações sugeridas por diferentes representantes dos órgãos públicos, privados e de pesquisadores. Entretanto, não encontramos, talvez por não ser considerado importante, o que os detentos têm a dizer sobre as instituições, o que reforça a concepção de que eles estão destituídos de qualquer forma de diálogo, ou seja, as pesquisas e propostas ocorrem sempre em torno dos aprisionados, e não com eles, o que neste trabalho, buscamos oferecer é um fazer colaborativo, de produção de conhecimento e de busca de alternativas, em diálogo com os sujeitos atores da educação escolar: os professores e os alunos. Na relação pesquisador com pesquisado, destacamos a importância de ambos se perceberem como sujeitos do processo de construção de conhecimentos, de forma recíproca construídos pelo diálogo e pelo compartilhar de experiências e conhecimentos prévios. Os problemas na área da educação são complexos e não existem respostas imediatas ou soluções rápidas para eles, o que justifica a necessidade de estudos, reflexões e, especialmente, a formulação de projetos sociais e educacionais voltados para os invisibilizados, como por exemplo, as mulheres trans e travestis aprisionadas no cárcere masculino, o que nos leva à pergunta: Como funciona a prisão para pessoas trans e travestis?

O tema de pesquisa que propomos conduzir - o estudo da relação entre mulheres trans e travestis em situação de reclusão e a educação prisional - nos trará percepções através dos relatos orais das mulheres trans e travestis em situação de reclusão, e também quanto às relações de poder e produção institucional a partir dos estudos de gênero e sexualidade nas escolas prisionais - é quase inexplorado nas pesquisas em educação nas prisões do Brasil. Confirmação esta se dá pelo levantamento de publicações que realizamos pelas 38 reuniões nacionais da Anped⁵, nas categorias:

⁵ Anais das reuniões científicas da ANPED disponíveis em <https://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional>. Acesso em 14 de Set. 2021.

GT03 (Movimentos sociais e Educação), entre 2004 e 2017, apenas 8 artigos tratavam de projetos pedagógicos no âmbito prisional e no GT 18 (Educação de Jovens e Adultos - EJA) entre 2004 e 2019 no qual se baseia o currículo das escolas vinculadas ao sistema penitenciário, apenas 7 artigos, diziam respeito às políticas públicas educacionais implantadas no sistema penitenciário, destaco ainda que nenhuma pesquisa na plataforma abordava a educação e direitos de mulheres trans e travestis encarceradas.

A prisão já nasceu passando por diferentes crises ao longo de sua existência, como por exemplo, a superlotação, como vemos no estudo realizado pelo Ministério da Justiça e o Departamento Penitenciário Nacional (Depen, 26 de abril 2016), consubstanciado no relatório do Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (Infopen) 29 sobre a violência no Brasil, nos revela números assustadores de 622.202 presos, ficando o Brasil entre os quatro países que mais encarceram no mundo, esta superlotação acaba impondo um tratamento desumano e a violação de direitos previstos na Lei 7. 210/84 de Execução Penal.

De acordo com o Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN)⁶, a população de presos no período de junho de 2019 a dezembro de 2019 é de 748.009 presos em todo o Brasil, sendo 95,06% do gênero masculino e 4,94% do gênero feminino. Com base nos dados do DEPEN, há no total 442.349 vagas, sendo 92,54% para vagas masculinas e 7,46% para vagas femininas. Portanto, é clara a incompatibilidade entre a quantidade de presos e o número de vagas. A lei, nos artigos 82 a 88 da Lei Nº7. 210/84 traz direitos irrealizáveis no contexto real das prisões brasileiras, principalmente no que concerne às mulheres trans e travestis encarceradas, visto que a debilidade da estrutura do sistema prisional não permite que tais condições sejam cumpridas. Um dos maiores exemplos é o do artigo 88, LEP, que aborda os alojamentos do apenado. Com a superlotação, torna-se impossível cumprir tais requisitos, visto que o número de vagas é bem menor do que a quantidade de pessoas aprisionadas.

O que está em jogo e o que caracteriza a questão a que esta pesquisa procura esclarecer é saber como a escola contribui para a ressocialização e a visibilidade das detentas, mulheres transexuais e travestis, invisibilizadas socialmente, através das imagens construídas pelas alunas trans e travestis sobre a educação prisional a partir de seus relatos orais.

As condutas educacionais exercem uma influência transformadora na vida do interno, pois propicia ferramentas para que re(configure) sua identidade, compreendendo-se e aceitando-se como indivíduo social; e construir seu projeto de vida. Assim como deve existir educação escolar e a educação profissional dentro do espaço carcerário como política de execução penal, hoje, também defendemos, conforme Costa (2006), que deve existir uma proposta político-pedagógica orientada na

⁶ DEPEN. Grupos específicos. 2020. Disponível em:

<http://www.depen.seguranca.mg.gov.br/index.php/ressocializacao/grupos-especificos>. Acesso em: 16 abr. 2022.

socioeducação, cujo objetivo seja preparar o apenado para o convívio social e não apenas com o foco conteudista das bases curriculares.

É sabido que marcas de sexualidades e identidades de gênero não normativas atraem a violência, uma vez que, entre as identidades de gênero não hegemônicas, elas são destacadas como as mais vulneráveis, expostas à violência doméstica, na rua, na escola e em outros espaços sociais; Notícias são veiculadas com assustadora e indesejada frequência nos noticiários e nas mídias sobre as atrocidades dessa natureza que são cometidas em toda parte.

No cárcere, as experiências violentas pelas quais as mulheres trans passam aparecem dilatadas pelas próprias características destas instituições. Zamboni (2016) demonstra que a criação de espaços específicos para pessoas transexuais privadas de liberdade responde a uma demanda do movimento LGBTQIA+, em conformidade com o discurso dos direitos humanos. Pela internacionalização, o movimento se dá no sentido de expandir, cada vez mais, tudo que permita que, no mundo, cada vez mais seres humanos possam viver em condições dignas, garantindo o primado de que sejam todas e todos livres e iguais, como proclama o art. 1º da Declaração Universal, ou seja, o direito à igualdade e não discriminação são princípios fundamentais dos direitos humanos, consagrados na Carta das Nações Unidas⁷, e na Declaração Universal dos Direitos Humanos⁸. A garantia de igualdade e não discriminação oferecida pelo direito internacional dos direitos humanos se aplica a todas as pessoas, independentemente de sexo, orientação sexual e identidade de gênero. Isso significa que é ilegal fazer qualquer distinção nos direitos das pessoas com base no fato de que elas são gays, lésbicas, bissexuais ou transgêneros (LGBTQIA+), assim como é ilegal fazê-lo com base na cor da pele, raça, sexo, ou religião.

Segundo Seffner e Passos (2016), como tentativa de fazer respeitar os direitos humanos de pessoas LGBTQIA+ no sistema prisional, parâmetros de acolhimento foram estabelecidos a partir da Resolução Conjunta no 1, de 15 de abril de 2014, do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária - CNPCP e do Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoção dos Direitos de LGBT - CNCD/LGBT. Compõem a Resolução diretrizes sobre o uso do nome social, de acordo com a identidade de gênero, espaços de vivências específicos e visita íntima.

Nessa relação com a Declaração Universal, é importante mencionar o dispositivo que inclui como parte dos direitos dos cidadãos os estabelecidos no plano internacional. Assim: “Art. 5º, item LXXVIII § 2º - Os direitos e garantias expressos nesta Constituição não excluem outros decorrentes

⁷ Disponível em:

<http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/instrumentos/2decla.htm#:~:text=Artigo%20VII%20%2D%20Todos%20s%C3%A3o%20iguais.qualquer%20incitamento%20a%20tal%20discrimina%C3%A7%C3%A3o.,> acesso em 14 de abril de 2022.

⁸ Disponível em<

<https://acnudh.org/pt-br/onu-destaca-direitos-humanos-das-pessoas-lgbt-no-dia-internacional-contra-a-homofobia/>.> Acesso em: 14 de abril de 2022.

do regime e dos princípios por ela adotados ou dos tratados internacionais em que a República Federativa do Brasil seja parte”.

Logo, na perspectiva da internalização dos direitos humanos, todos esses instrumentos fundamentais de proteção e promoção de direitos humanos originários dos debates para regulamentar internacionalmente a Declaração Universal são parte integrante de nossa ordem jurídica e podem ser apoio importante para a educação.

Entretanto, espaços de privação de liberdade acabam reforçando a heteronormatividade e o binarismo das prisões, como masculinas ou femininas, transferindo dali pessoas que contestam essa binaridade de gênero. Conforme a autora evidencia, “[...] Parece que estamos diante de um desses casos paradoxais, nos quais a demanda por políticas específicas no âmbito dos direitos humanos pode reforçar as relações de poder que procuram combater”. (ZAMBONI, 2016, p. 22).

Importante reforçar que, contestar a binaridade de gênero significa questionar e desafiar a noção de que existem apenas duas categorias de gênero: masculino e feminino. A binaridade de gênero é uma construção social que estabelece normas e expectativas rígidas em relação ao comportamento, papéis e identidades de gênero. Essa visão binária tende a fortalecer a ideia de que o gênero é determinado exclusivamente pelo sexo biológico, ignorando a diversidade e a complexidade das experiências de gênero.

Ao contestar a binaridade de gênero, busca-se reconhecer e elevar a existência de uma ampla gama de identidades de gênero além do binômio masculino/feminino. Isso inclui pessoas que se identificam como não-binárias, gênero-fluido, agênero, entre outras identidades que não se encaixam nos padrões tradicionais de gênero. Contestar a binaridade de gênero implica em promover a inclusão, a aceitação e o respeito por todas as identidades de gênero, reconhecendo que elas são válidas e legítimas, independentemente do sexo atribuído ao nascer.

Logo, compreendemos que o Brasil é um país marcado por um sistema heteronormativo; ou seja, é possível observar certa dualidade prescritiva quanto à forma ‘adequada’ de como cada indivíduo deveria ser, agir e se comportar, desde o nascer e em todas as fases de seu desenvolvimento. Em contrapartida, as experiências sexuais são fluidas e possibilitam construções de identidades em que sujeitos são ilimitados, seja ao longo da sua vida, seja em diferentes contextos sociais ou culturais, ou ao se relacionar intimamente com alguém, o que independe do sexo, da orientação sexual ou da identidade de gênero. Essa fluidez permite transformações que não necessariamente impõem uma nova identidade sexual, ou uma classificação binária que estigma a cultura ocidental.

Alinhando-nos à Zamboni (2016), é neste contexto de luta e de reconhecimento das diferentes demandas sociais que o movimento LGBTQIA+ tenta igualar as disputas por direitos sexuais e pelo

reconhecimento de suas identidades no âmbito estadual. É necessário pautar que, embora na esfera do Executivo federal, o emprego deste reconhecimento se dá por meio da expressão “direitos sexuais e reprodutivos”, uso que é mantido ao longo dos anos nos três documentos em que foi encontrada (um de 2003, um de 2005 e um de 2017)⁹, o texto constitucional de 1988 é marcado, de um lado, por uma dimensão protetiva da sexualidade, que busca assegurar a proteção estatal de mulheres e crianças contra violação de direitos decorrentes do uso violento ou abusivo da sexualidade, e, de outro, por uma dimensão reprodutiva, refletida na ideia de livre planejamento familiar. Aspectos como a vedação de discriminação por orientação sexual, embora tenham sido objeto de debate, “foram deliberadamente deixados de fora do texto final, e a demanda foi contemplada nas Constituições Estaduais e nas leis orgânicas municipais” (RIOS, 2001, p. 287).

A partir desta explicação, podemos compreender que é uma ocorrência frequente de encarceramento de travestis e transexuais em unidades prisionais masculinas, o que geralmente leva a situações de violência e discriminação; além disso, apresentam também baixos índices de escolaridade, conforme revela o Boletim nº 02/2022 da ANTRA¹⁰. É importante pautarmos a situação de que mulheres trans e travestis mantidas em privação de liberdade aumentam a situação de precariedade a que estão sujeitas em torno da falta dos insumos necessários para permanência na prisão, como, por exemplo, manutenção hormonal e segurança contra violências a que são expostas pelos outros presos.

Vale salientar que o Estado não reconhece a existência destes corpos trans, o que consequentemente os deixa de fora das estatísticas, possibilitando assim que as políticas públicas não lhes assegurem os direitos fundamentais de cidadania. Dados da Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA) revelam informações estatísticas cruciais sobre as pessoas trans e travestis, como, por exemplo, quanto aos dados no sistema prisional brasileiro. Segundo a Associação, em janeiro de 2020, a Secretaria da Administração Penitenciária do Estado de São Paulo (SAP/SP)¹¹, responsável pela gestão da maior população carcerária do país, produziu um documento denominado “DiversiDADOS”. Neste é possível ter uma noção sobre a quantidade de pessoas LGBTQIA+ em reclusão, assim como sua distribuição entre as 175 unidades prisionais espalhadas pelo Estado.

Em um universo prisional de 238.659 pessoas presas, a população LGBTQIA+ representa 2,44% desse total, ou seja, 5.680 pessoas. O levantamento desses dados, segundo a Coordenadoria de

⁹ Decreto não numerado de 27 de agosto de 2003 instituiu “Grupo de Trabalho Interministerial com a finalidade de promover o debate nacional sobre os direitos sexuais e direitos reprodutivos, com ênfase na paternidade disponível em <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/98378/decreto-03>> acesso em 14 de abril de 2022.

¹⁰ Violência – Associação Nacional de Travestis e Transexuais disponível em: <[dossieantra2022-web.pdf \(wordpress.com\)](https://dossieantra2022-web.pdf.wordpress.com)> acesso em 05 de Abr. de 2022.

¹¹ São Paulo, Secretaria de Administração Penitenciária. Painel DiversiDADOS: distribuição entre as identidades. Diretoria do Centro de Políticas Específicas da Coordenadoria de Reintegração Social e Cidadania, 2020 disponível em: <[diversidadados.pdf \(sap.sp.gov.br\)](https://diversidadados.pdf(sap.sp.gov.br))>. Acesso em 16 de Abr. de 2022.

Reintegração Social da SAP/SP, ocorreu por meio de uma planilha elaborada especialmente para a coleta, no qual foi utilizado um formulário com explicações a respeito da diversidade sexual e de gênero e, ainda, a respeito da forma como seria realizada a pesquisa. De acordo com o documento, “a população LGBTQIA+ foi quantificada por autodeclaração e contou com um cartão para poder se reconhecer ou apontar uma outra identidade diversa”. Destaca-se que, no Brasil ocorre uma ausência de informação a respeito do universo trans em todos os aspectos, inclusive no que concerne ao cárcere. Essa ausência de dados dos sistemas prisionais brasileiros em relação a essa população demonstra o completo descaso das instituições públicas.

Torna-se necessário, então, averiguar as possíveis configurações que se apresentam em diferentes espaços marcados pelo controle, disciplina e punição, e que, com um olhar mais sensível às experiências ali vividas, se podem propor práticas cotidianas aos sujeitos/as partícipes da escola na prisão. Por fim, o próximo aspecto sobre o qual gostaríamos de tecer considerações iniciais é a educação prisional. A educação prisional se realiza a partir da articulação do sistema de educação com o sistema penitenciário, envolvendo o Ministério da Educação, o Ministério da Justiça, as Secretarias Estaduais de Educação e as Secretarias de Defesa Social ou Administração Prisional, além de órgãos integrantes desses sistemas, como os presídios e as penitenciárias, que, por sua vez, estão articulados ao sistema de justiça penal e à sociedade.

A educação prisional se constitui como uma das assistências oferecidas ao preso pela Lei de Execução Penal¹². De acordo com o Artigo 11 da LEP, as formas de assistência aos detentos são: “material à saúde, jurídica, educacional, social e religiosa” (Brasil, 1984, online). Em seu artigo 17, a LEP “[...] assegura que a assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado [...]” (Brasil, 1984, *on-line*).

O Plano Normativo Nacional (PNE), instituído por Lei em 2014, estabelece diretrizes e metas para a política educacional do Brasil durante o período de 2014 a 2024, e de acordo com o documento, a educação escolar na prisão integra a modalidade de ensino intitulada Educação de Jovens e Adultos (EJA). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394 de 1996, define, em seu artigo 37, essa modalidade como aquela destinada “a pessoas que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96) regulamenta o previsto na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, inciso I, segundo o qual todos os cidadãos e cidadãs têm o direito ao “Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive sua oferta para todos os que não tiverem acesso na idade própria”. Foucault (1987, p. 224) diz: “A educação do detento é, por parte do poder público, ao mesmo tempo uma precaução indispensável no interesse da sociedade e uma

¹² Disponível em <[L7210 \(planalto.gov.br\)](http://L7210.planalto.gov.br)> Acesso em 05 de Abr. de 2022.

obrigação para com o detento, ela é a grande força de pensar.” Em contrapartida, Gil Vieira explica que,

As prisões, como projeto moderno, que deu lugar às práticas de aviltamento dos corpos em nome de penas mais humanas, têm se evidenciado como projetos fracassados, incapazes de cumprir os objetivos para que foram criadas. Em nome da Organização dos Estados Nacionais, as prisões se encarregariam de controlar e transformar àqueles que ‘ameaçavam’ os planos de progresso e civilidade; pois, seres sem trabalho, sem moral, sem condições de, naquele momento, participarem efetivamente do projeto de construção nacional, deveriam ser excluídos do convívio social até sua pronta recuperação. (GIL VIEIRA, 2013, p. 99).

Em diálogo com a socióloga, como projeto, à prisão interessa a transformação dos sujeitos que ali ficarão, durante um período de tempo, excluídos do grupo social, em constante vigilância, a fim de serem controlados, manipulados, adestrados, através de tecnologias disciplinares. A escola na prisão é convocada a aliar-se a esse projeto de transformação dos sujeitos, pois a ela também cabem atribuições e perspectivas transformacionais em prol de um mundo melhor e mais desenvolvido.

Os discursos que entendem a educação como aliada no processo de recuperação do detento reverberam junto aos juristas, criminologistas, educadores e sociedade. Embora a educação nas prisões revele diferentes interpretações e investimentos que vão de acordo com as políticas e interesses dos diversos estados, no mês de junho de 2011, no Brasil, entrou em vigor a Lei n. 12.433 garantidora da remição da pena por estudo, um avanço na defesa dos direitos humanos e que foi mais um instrumento para fortalecer a luta pela educação, reforçando que, anteriormente, a lei apenas tinha remição de pena por trabalho.

Entretanto, de acordo com a coordenadora geral de Reintegração Social e Ensino, da Diretoria de Políticas Penitenciárias do Ministério da Justiça, Mara Fregapani, em um levantamento apresentado em 2009, para a Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação, apenas 8,3% dos presos participam das ações educativas nas prisões. Segundo a coordenadora, "o Brasil possui Legislação, programas e verba, o que falta é gestão e políticas públicas eficientes"¹³.

Essa medida legal torna evidente e necessária uma melhoria na oferta, organização e qualidade na educação oferecida nos presídios. A proporcionalidade estabelecida é a mesma referente ao trabalho (a cada doze horas de trabalho desconta-se um dia de pena)¹⁴, ou seja, a cada três dias de estudo, diminui-se um dia na pena, pois os dias de aula têm duração de quatro horas. Essa ação constitui importante avanço em relação à educação prisional, mas ainda não garante investimentos e ações que possibilitem a todos participação efetiva em atividades educacionais oferecidas no espaço prisional - fato esse constatado pelo baixo índice de presos que participam das atividades

¹³ Disponível em: <<https://seguro.mprj.mp.br>>. Acesso em 21 de Abril de 2022.

¹⁴ Informação disponível em: <[Lei n. 12.433/11: remição de pena pelo estudo; cômputo e perda dos dias remidos \(jusbrasil.com.br\)](https://jusbrasil.com.br)>. Acesso em 04 de Abr. de 2022.

educacionais formais e informais oferecidas no sistema prisional brasileiro. De acordo com Lira e Araújo (2014), o método [...] tinha como foco o ato de ler e escrever, a metodologia se assemelhava ao de Paulo Freire com codificações, cartazes com famílias silábicas, quadros, fichas, porém, não utilizava o diálogo como a proposta de Freire e não se preocupava com a formação crítica dos educandos (LIRA; ARAÚJO, 2014, p. 5)

A partir da compreensão dos fatos quanto à educação prisional, retomamos os/as sujeitos/as da pesquisa com a seguinte questão: Como funciona a escola prisional para pessoas trans e travestis no Estado do Rio de Janeiro? Em 2021, o Governo do Estado publicou portaria sobre políticas específicas para a população prisional LGBTQIA+, considerando que esse público requer atenção quanto à prevenção de violência, tratamento e cuidados específicos em saúde, respeito ao nome social e uso de vestimentas de acordo com o gênero com o qual se identifica.

Assim, determinou-se que as demandas do Depen relacionadas à saúde prisional fossem inseridas no âmbito das ações políticas do Ministério da Saúde; as educacionais no âmbito das ações do Ministério da Educação e aquelas afetas ao trabalho e à qualificação profissional fossem inseridas como parte das políticas públicas aparentas ao Ministério do Trabalho e Emprego. Conforme enfatiza o Depen, a proposta “visa a expansão e aperfeiçoamento dos programas e projetos de assistência à saúde, à educação, à capacitação profissional intra e extramuros como forma de reintegração social dos presos e egressos do sistema prisional” (MINISTÉRIO DA JUSTIÇA, 2013, p. 8).

No documento também é definido que a Escola do Serviço Penitenciário da Susepe (Superintendência dos Serviços Penitenciários) deve incluir conteúdos de atenção à população LGBTQIA+ nos cursos de formação, habilitação e qualificação dos servidores penitenciários.

Segundo a Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil¹⁵, publicada em 2016, 43% das pessoas trans e travestis entrevistadas sentiam-se inseguras em relação à identidade e ou expressão de gênero, enquanto 55% afirmaram ter ouvido comentários negativos especificamente a respeito de pessoas trans e travestis. Dentre os ouvidos, 68% já foram agredidos verbalmente e 25% sofreram agressões físicas na escola, por causa da identidade e ou expressão de gênero.

Um levantamento realizado pelo Instituto Brasileiro Trans de Educação (IBTE), em 2020, ouviu 165 professores e professoras de 15 Estados brasileiros. A pesquisa conseguiu identificar um total de 2.199 estudantes trans e travestis que continuam frequentando escolas formais. Foi observado que até mesmo o uso do banheiro de acordo com a identidade de gênero desempenha um papel importante na formação da identidade desses indivíduos, confiantemente significativo para que eles se reconheçam de maneira positiva na sociedade.

¹⁵ Disponível em:<[Pesquisa Nacional Sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2016 - Centro de Referências em Educação Integral \(educacaointegral.org.br\)](https://educacaointegral.org.br)> Acesso em 05 de Abr. de 2022.

A advogada criminalista Gisele Alessandra Schmidt, primeira transexual da história a subir à tribuna da Suprema Corte brasileira¹⁶, especialista em causas LGBTQIA+ com enfoque na luta das pessoas trans e travestis, afirma que negar o banheiro para uma pessoa trans é um ato atentatório à dignidade, extremamente discriminatório e transfóbico.

Em conversas com os alunos encarcerados no Colégio Estadual Padre Bruno Trombetta, localizado no presídio Elizabeth Sá Rego no complexo penitenciário de Gericinó, Bangu, no Estado do Rio de Janeiro, muitos se queixam sobre a falta de aulas em algumas disciplinas por falta de professores e também de diálogos que os façam refletir sobre suas realidades, vivências e mudanças no mundo atual que muitos não acompanham mais .

Vale salientar que, na instituição supracitada não identificamos mulheres trans, pois segundo os próprios alunos as mesmas não são permitidas nesta unidade por questões de segurança delas, e dos próprios detentos, uma vez que, segundo os alunos, o “estatuto de Ilha Grande¹⁷” pessoas LGBTQIA+ não são permitidas ter contato com os homens cis heterossexuais, conforme veremos no capítulo 3, o que vai em diálogo inclusive nas proibições até mesmo do uso de banheiros para as mulheres trans e travestis.

¹⁶ Disponível em:<[Primeira advogada trans a subir na tribuna do STF relembra vivências: ‘Tentaram me exorcizar aos 15’ \(direitonews.com.br\)](https://direitonews.com.br)>. Acesso em 20 de Mai. de 2022.

¹⁷Código de conduta estabelecido entre os presos do “fundão” e as outras falanges que não participavam e nem haviam concordado com as regras que estavam sendo impostas. Disponível em: William da Silva Lima. *400x1 – Uma história do Comando Vermelho*. 2016.

O Estatuto do Comando Vermelho (CV) é uma série de normas e diretrizes internas protegidas por essa organização criminosa brasileira que atua principalmente no sistema prisional. O Estatuto foi criado no presídio de Ilha Grande, localizado no estado do Rio de Janeiro. Vale ressaltar que, na época em que o Comando Vermelho foi formado, muitos de seus membros foram presos políticos durante o período da ditadura militar no Brasil.

O Comando Vermelho teve sua origem a partir de uma dissidência da organização denominada Falange Vermelha, também conhecida como Facção do Norte. A Falange Vermelha surgiu no sistema prisional do Rio Grande do Norte e, posteriormente, teve influência na formação do Comando Vermelho. No contexto do presídio da Ilha Grande, os presos políticos, que lutavam contra a ditadura militar, encontraram na Falange Vermelha uma forma de resistência e organização coletiva.

O objetivo da Falange Vermelha em Ilha Grande, no Rio de Janeiro, além de estabelecer sua influência e controle dentro do presídio, era também lutar contra a repressão política imposta pelo regime militar. Esses presos políticos buscavam unir forças, desenvolver estratégias de resistência e proteger uns aos outros dentro do contexto carcerário opressivo. A formação do Comando Vermelho, a partir da decisão da Falange Vermelha, representou um momento de reorganização e reafirmação da luta política no interior das prisões.

Ao longo do tempo, o Comando Vermelho expandiu sua atuação para além das prisões, envolvendo-se em uma das maiores e mais influentes facções criminosas do Brasil. No entanto, é importante ressaltar que suas origens remontam a um contexto de resistência política e presos políticos durante a ditadura militar, e que a trajetória do Comando Vermelho se desvinculou dos ideais políticos iniciais para se tornar uma organização voltada principalmente para atividades criminosas.

Em entrevista ao jornal "A Ponte", veículo de comunicação independente e sem fins lucrativos que tem como objetivo principal a cobertura de temas relacionados à segurança pública, direitos humanos e justiça social. Fundado em 2011, a presidenta da Antra (Associação Nacional de Travestis e Transexuais), Keila Simpson, comenta o episódio e defende¹⁸ "A proibição é só a ponta do iceberg na vida das pessoas trans", o jornal busca trazer reportagens aprofundadas e investigativas sobre questões que tiveram a sociedade, com foco especial nas periferias, minorias e grupos marginalizados.

Vale salientar que são escassas as informações sobre as demandas das mulheres trans e travestis que frequentam as escolas do sistema penitenciário, o que enfatiza também a relevância desta pesquisa de dissertação no espaço educativo prisional.

A partir das definições postas acima, sobre transexualidade, cárcere e educação prisional, apresentamos o objetivo geral deste estudo: analisar as imagens construídas por alunas trans e travestis sobre a educação prisional a partir de seus relatos orais. Para atender aos objetivos desta pesquisa, entrevistamos seis mulheres trans e travestis, encarceradas no Instituto Penal Plácido Sá de Carvalho, também conhecido como "povo de Israel" ou "Seguro", destinados a presos sem ligação com facção, e três homens cis ligados ao comando vermelho que tiveram algum tipo de relação para inclusão ou exclusão de mulheres trans e travestis, estes estão encarcerados no presídio Elisabeth Sá Rego, também localizado no bairro de Gericinó, na Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro. Como objetivos específicos, destacamos três pontos: a) discutir os desafios que essas mulheres experimentam, tanto na escola quanto na penitenciária; b) Analisar como a escola pode contribuir para a ressocialização; e c) propor, a partir da análise dos relatos orais, um manual instrumental seguido por um *podcast* narrativo sobre transexualidades e educação prisional.

Neste trabalho, partimos das seguintes hipóteses: a) as mulheres trans e travestis enfrentam preconceito e discriminação quanto às suas identidades na penitenciária, por isso, o maior desafio que enfrentam é lutar pelo seu reconhecimento; b) a escola prisional se configura como um espaço de recomeço, onde é possível recuperar anos escolares perdidos e alimentar uma rede de sociabilidade; e c) não existem materiais que discutam, no Instituto Penal Plácido Sá de Carvalho ou Elisabeth Sá Rego, orientações formais que versem especificamente sobre a educação com mulheres trans e travestis, que combata práticas e discursos transfóbicos.

Em termos metodológicos, para a análise das narrativas orais das participantes, construímos um Dispositivo de Entrevistas, o qual foi elaborado segundo orientações propostas por Daher (1998); ou seja, para cada pergunta feita às participantes, partimos de uma hipótese sobre o tema indagado, buscando alinhamento entre a pergunta e o referencial teórico do estudo. Além disso, também

¹⁸ Disponível em: <[Impedidas de usar o banheiro: a realidade de pessoas trans no Brasil - Ponte Jornalismo](#)>. Acesso em 05 de Mai. de 2022.

apresentamos um objetivo a ser alcançado para cada questionamento feito. Os relatos orais foram transcritos, conforme regras propostas por Preti (1999), e analisados a partir da técnica de Tematização (FONTOURA, 2011, p. 62), que se trata de “uma forma de analisar dados obtidos através de pesquisas qualitativas, que utilizam como forma de coleta de dados instrumentos como entrevistas, diferentes formas de depoimentos orais, ou mesmo materiais escritos, como questionários com perguntas abertas”.

É importante ressaltar que, ao longo deste trabalho, chamaremos a produção textual oral das entrevistadas de *relatos* e não de *depoimentos*, com vistas a evitar ideias de coerção, de obrigatoriedade e/ou de constrangimentos, porquanto buscaremos criar uma atmosfera positiva para o diálogo com as partícipes a fim de enriquecer a pesquisa. Ao alinharmos o Dispositivo de Entrevista e a técnica de Tematização, construiremos os blocos temáticos para análise dos relatos à luz do referencial teórico.

Esta pesquisa se justifica tanto pela enorme carência de materiais e de estudos sobre a temática (a relação entre mulheres trans e travestis em situação de reclusão e a educação prisional), quanto pela urgência de se lutar pela população trans, a qual, ainda hoje, experimenta diferentes formas de violência. Além disso, observamos poucas ações governamentais e escassez de materiais que discutam as transexualidades e a educação prisional de forma positiva e propositiva. Entendemos, também, que a falta de políticas públicas enfraquece a ressocialização de mulheres trans e travestis que vivenciaram o cárcere, considerando os vários desafios que elas enfrentam devido à própria existência, além do estigma relacionado à situação de encarceramento.

Este texto introdutório propõe uma dissertação organizada em quatro partes: no primeiro capítulo, propomos um itinerário teórico que inclui a tríade identidade, corpo e sociedade. Iniciaremos discutindo as constituições identitárias do sujeito, especificamente o gênero e a sexualidade (BUTLER, 1990; 1993a; 2014); (HARAWAY, 2009); avançaremos para considerações sobre o corpo trans (BORBA, 2017; 2018) para então refletirmos acerca do sujeito trans e da sociedade (BUTLER, 2021; 1984; 1988; 1994; 1997; BENTO, 2006).

No segundo capítulo, abordaremos as relações entre sujeitas trans e travestis, escola, cárcere e sociedade. Iniciaremos a discussão debatendo transexualidade e cárcere, pontuando questões que diferenciam e/ou que particularizam o encarceramento de mulheres trans (ZAMBONI, 2016; BENTO, 2016). Seguiremos para ponderações sobre o cárcere e a escola (JUNQUEIRA, 2009, BRASIL, 2013); e encerraremos o capítulo pensando a sociedade e a escola prisional à luz das demandas e dos desafios de sujeitos/as trans (BENTO, 2012; 2014; JESUS, 2012).

No terceiro capítulo, aprofundaremos a discussão sobre o percurso metodológico desta pesquisa, já antecipado neste texto, o qual inclui a apresentação das mulheres trans e dos alunos cis

integrantes do comando vermelho participantes desta investigação, as impressões quanto ao espaço do cárcere, a construção do Dispositivo de Entrevista, os passos analíticos dos relatos orais, bem como a análise dessas produções orais a partir da técnica de Tematização.

Por fim, encerraremos este estudo com a proposta de produto didático e as considerações finais, discutindo o potencial de alcance do trabalho, apresentando as limitações identificadas durante a condução da pesquisa e propondo encaminhamentos para novas investigações, as quais podem lançar luz sobre outros pontos além daqueles que envolvem mulheres trans e travestis, e educação prisional.

Importante esclarecer, antes da leitura geral desta dissertação, que optamos, neste trabalho de dissertação em que os entrevistados se identificam como "Eles" e "Elas", ser apropriado utilizar os pronomes "Ele/Dele" e "Ela/Dela" como forma de respeitar a identidade de gênero dos participantes da pesquisa. No entanto, estamos em concordância e trazemos como referência o livro "Linguagem 'neutra': língua e gênero em debate", organizado por Fábio Ramos Barbosa Filho e Gabriel de Ávila Othero, que apresenta a importância da adoção de uma linguagem neutra não binária como uma forma de promover a inclusão e a diversidade em nossa sociedade. É importante lembrar que, embora a adoção da linguagem neutra seja um avanço importante na promoção da inclusão e da igualdade, a escolha dos pronomes a serem utilizados também depende do contexto em que são empregados. Em última análise, o mais importante é respeitar a identidade de gênero das pessoas envolvidas e criar um ambiente de diálogo e respeito.

Além disso, o termo "sujeitas" adotado por nós neste estudo, conforme registrado nos dicionários, tem sido tradicionalmente utilizado para denotar indivíduos que se encontram submetidos a determinadas condições, frequentemente carregando consigo uma conotação pejorativa que reduz essas pessoas a meros objetos de ações ou influências. Todavia, nos estudos de linguagem contemporâneos, um movimento de ressignificação tem emergido, especialmente no contexto da pesquisa acadêmica, ao reconhecer as mulheres trans e travestis como sujeitas da investigação. Essa proposta visa conferir novos significados ao termo, buscando reconhecer a agência e a subjetividade dessas mulheres, ao invés de perpetuar a objetificação e marginalização a que foram historicamente submetidas. Essa abordagem se revela de suma importância nos estudos linguísticos, uma vez que contribui para a desconstrução de estereótipos e preconceitos arraigados na linguagem, permitindo a valorização das experiências e vozes das mulheres trans e travestis como sujeitas ativas na produção do conhecimento. Nesse sentido, a ressignificação do termo "sujeitas" representa um avanço crucial no reconhecimento da diversidade de gênero, trazendo à tona perspectivas e narrativas antes negligenciadas e contribuindo para a ampliação da compreensão dos processos linguísticos e sociais envolvidos na construção da identidade de gênero

Confiarmos que este estudo tem o potencial de desvelar a situação de sujeitas transexuais que se encontram em privação de liberdade, pois essa situação implica considerar diversas formas de invisibilização. Esperamos que refletir acerca da educação prisional possa contribuir para que o espaço formativo escolar se torne uma oportunidade de recomeço para sujeitos, não apenas em termos de educação formal, mas como um espaço de socialização, de autoconhecimento e de valorização de suas identidades. Não objetivamos discutir penas, crimes nem abordarmos toda a história de vida das participantes do estudo, mas, buscamos, compreender, por uma análise temática, as percepções construídas pelas participantes sobre a educação prisional. Entendemos que imagens têm muito a revelar sobre a eficácia da educação prisional para a ressocialização e, conseqüentemente, para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e diversa.

CAPÍTULO 1 – (TRANS)SEXUALIDADES: IDENTIDADES, APAGAMENTOS E DIFERENÇAS

O Brasil é um país marcado por um sistema heteronormativo; ou seja, alinhando-nos a Petry e Meyer (2011), é possível observar certa dualidade prescritiva quanto à forma ‘adequada’ de como cada sujeito deveria ser, agir e se comportar, desde o nascer e em todas as fases de seu desenvolvimento.

Apoiamo-nos na compreensão de que a sexualidade humana não pode ser compreendida apenas pelo ato sexual em si, mas implica atentar para os mais variados e complexos aspectos que estruturam o comportamento e a identidade sexual do indivíduo.

A ambiguidade entre as identidades de gênero e sexuais relacionadas ao prazer em viver de acordo com suas convicções é importante em uma sociedade pluralista e democrática, pois se trata de uma prática constante, para garantir esses espaços e manter a dignidade própria de cada grupo social.

Alves (2013a) explica que as mulheres trans e travestis encontram dificuldades em assumir sua orientação sexual. Isto porque, como analisa Alves, a heterossexualidade é presumida como compulsória para que as identidades trans sejam inteligíveis, ou seja, se alguém se identifica a um gênero diferente daquele que foi designado ao nascer, automaticamente pressupõe-se que esta pessoa se atrai afetivamente/sexualmente por pessoas do gênero “oposto” em relação ao gênero com o qual ela se identifica. A autora também afirma que o feminismo foi de suma importância para o seu processo de autoaceitação.

No Brasil e em vários países do mundo, as mulheres trans e travestis podem ser compreendidas como uma parcela da sociedade que sofre mais preconceitos e discriminações do que outros segmentos sociais marcados pelo gênero e/ou pela orientação sexual. É possível, por exemplo, que homossexuais consigam ocultar sua orientação sexual ao performar um comportamento associado diretamente à heterossexualidade, ou seja, manifestando formas de andar, de gesticular, de falar, de se vestir etc, que reforcem o que se consagrou como masculino ou feminino. Afinal, vivenciamos a chamada heterossexualidade presumida, partindo do pressuposto ilusório e reducionista de que todos os sujeitos são, por natureza, heterossexuais e que expressam suas identidades de gênero em conformidade com o sexo biológico.

Segundo Vieira (2004), o direito ao equilíbrio entre o corpo e a mente do(a) transexual se traduz, também, pela adequação entre o sexo e o prenome. Esse direito está ancorado no poder exclusivo sobre seu próprio corpo, nas concessões à saúde e no respeito e dignidade à própria identidade sexual, que integra um poderoso aspecto da identidade do sujeito. Muito ainda tem de ser enfrentado para se chegar a um mínimo de dignidade e respeito à identidade das pessoas transexuais e

travestis, para além dos estereótipos. Um deles leva alguns a se esquecerem que a pessoa transgênero vivencia outros aspectos de sua humanidade, para além dos relacionados à sua identidade de gênero.

A definição mais completa, porém sintética, para definirmos uma pessoa como transexual é a da socióloga Berenice Bento (2006), para quem toda pessoa que reivindica o reconhecimento social e legal para o gênero feminino é uma mulher transexual. Por exemplo, o sexo biológico de uma mulher transexual pode ser masculino, porém o seu gênero é feminino. A transexualidade tem mais a ver com a forma como a pessoa se percebe e quer ser percebida no dia a dia do que com o seu sexo biológico.

Dentro de relacionamentos conjugais heterossexuais, atos sexuais férteis ou inférteis do tipo reprodutivo e não reprodutivo são inquestionáveis e religiosamente aceitos numa perspectiva social; entretanto, pessoas gays, lésbicas, bissexuais, trans etc. (LGBTQIA+), assim como suas famílias quando em apoio, são afastadas, excluídas e silenciadas socialmente.

Às vezes transformados em guetos, mediante processos nos quais também têm responsabilidade e envolvimento, muitos desses grupos acabam por ser excluídos (e por se excluírem) da dinâmica mais ampla do mundo acadêmico. Torna-se comum a tendência de deixar que nesses espaços (e apenas neles) se tratem das questões relacionadas à mulher. (Louro, 1997, p.16).

Na esteira dos gêneros e da sexualidade, o grande desafio, hoje, parece não ser apenas aceitar que as posições se tenham multiplicado ou que diferentes grupos excêntricos, ou seja, “aquele ou aquilo que está fora do centro; é o extravagante, o esquisito; e, também, o que tem um centro diferente, um outro centro.” (LOURO 2013, p. 46) se classificam em nome, sigla ou identitariamente, mas compreender que é impossível lidar com pessoas apenas a partir de esquemas binários.

A partir da Arqueologia dos saberes e do Método genealógico, Foucault (1988) realizou estudos sobre a história da sexualidade no ocidente, destacando as relações entre poder e saber que constituíram modos de subjetivação associados à cultura ocidental.

O presente capítulo está organizado em três partes. Inicialmente, objetivamos conceituar sexualidade e expressão de gênero, partindo do pressuposto de que há grande confusão no uso corrente dos termos. Fundamentamos esta seção, especialmente, nos trabalhos de Gómez Gil, Esteva (2006) e Vieira (2004;2009;2015). Em seguida, propomo-nos a discutir as transexualidades: o que são transexualidades? Nossa discussão parte do pressuposto de que estamos imersos em uma rede de dispositivos que nos confere nossa própria possibilidade de existência. Este capítulo pretende refletir como a sexualidade tem sido circunscrita por alguns campos do conhecimento, sobretudo aqueles ligados à educação, e como isso nos afeta no contexto social atual.

Examinaremos especialmente as experiências relacionadas aos gêneros e às sexualidades que escapam do enquadramento normativo habitual, buscando localizar suas dimensões políticas a partir

de alguns elementos extraídos das elaborações do psicanalista Jacques Lacan e dos filósofos Judith Butler e Giorgio Agamben. Usaremos como norte a seguinte pergunta: “como estar numa rede de encarceramentos e, simultaneamente, ter diferentes formas de resistência?”. Por fim, refletimos acerca das identidades e dos apagamentos por compreendermos que, atualmente, não é mais possível localizar um foco desse poder. O que observamos é que cada um se tornou responsável pelo controle não só do seu próprio corpo e de sua sexualidade, mas também dos de seus pares. Ian Hacking (2005) localiza nove imperativos dessa autogestão dos corpos na lógica do biopoder contemporâneo: definamos; contemos e correlacionemos os dados; quantifiquemos; medicalizemos; normalizemos; biologizemos; tornemos genéticos; burocratizemos; e tomemos posse de nossa identidade. Este último diz respeito às pessoas que reivindicam terem conhecimento de si mesmas, de suas personas¹⁹ e suas classificações. Essa autoapropriação de uma categoria é um processo de tornar-se um sujeito político desse movimento em que há uma diversidade de questões envolvidas atualmente, pois restabelece as pessoas, que passam a gerir seu próprio corpo, como, por exemplo, em relação aos gêneros.

Para isso, é necessária uma nova perspectiva social e política que respeite, compreenda e reconheça as diferenças, para tornar a ética sexual mais positiva e digna de crédito para as pessoas. E, na educação formal, não é diferente. Reiteramos aqui as diferentes demandas sociais apresentadas ao professor quanto a identidades e a reconhecimentos no espaço escolar. Essa representatividade e miríade de vozes silenciadas, terá implicações normativas para todas as dimensões sociais e educacionais, inclusive na educação formal.

1.1. (Tran)Sexualidade e expressão de gênero

Em alinhamento às reflexões de Foucault (1988), Semprini, (1999) e Louro (2004; 2012), a sexualidade é entendida como uma construção social e histórica, que implica conexões com as relações de poder. Rubin (1998) defende que

O âmbito da sexualidade tem sua própria política interna, iniquidades e modos de opressão. Como acontece com outros aspectos do comportamento humano, as formas institucionais concretas da sexualidade humana, num espaço e num tempo determinados, são produtos da atividade humana. São repletas de conflitos de interesse e manobra política, tanto de natureza proposital quanto circunstancial. (RUBIN, 1998, p. 100).

¹⁹ Carl Gustav Jung usa o termo para designar a face que assumimos em nossas vidas cotidianas. A persona deriva da forma como nos adaptamos ao mundo; são nossas máscaras, nossa maneira de ser socialmente. <Disponível em> JUNG, Carlos Gustavo. A personalidade e suas transformações. In: Obras Completas de Carl Gustav Jung, volume 7: Dois escritos sobre psicologia analítica. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 243-258.

Em alinhamento às reflexões de Foucault (1988), Semprini, (1999) e Louro (2004; 2012), a sexualidade é entendida como uma construção social e histórica, que implica conexões com as relações de poder. Rubin (1998) defende que:

A esfera da sexualidade também tem sua política interna, desigualdades, e modos de opressão. Como em outros aspectos do comportamento humano, as formas institucionais concretas da sexualidade em um determinado tempo e lugar são produto da atividade humana. São imbuídas de conflitos de interesse e manobras políticas, ambas deliberadas e incidentais. Nesse sentido, o sexo é sempre político. Mas há períodos históricos em que a sexualidade é mais nitidamente contestada e mais excessivamente politizada. Nesses períodos o domínio da vida erótica é, de fato, renegociado (RUBIN, 1998, p. 31)

Para Foucault (1984; 1994; 1997), em diálogo a citação de Rubin, as formas de dominação ligadas à identidade sexual são características de nossas sociedades ocidentais e, por isso mesmo, mais difíceis de serem identificadas por nós que preferimos acreditar que os movimentos de auto expressão sexual são resistências às formas de poder em vigor. Foucault (1984; 1994; 1997) não os vê como inerentemente livres ou opostos à dominação. Logo, formas de repressão da sexualidade funcionam como modos de interdição, inexistência e silenciamento de práticas sexuais consideradas ilegítimas, tendo em vista que estas não corresponderem ao modelo heterossexual da família conjugal reprodutora. Segundo Foucault (FOUCAULT, 1988, p.11), “a repressão foi, desde a época clássica, o modo fundamental de ligação entre poder, saber e sexualidade [...]”

A “sexualidade” tem sua origem na separação do sexo, da aliança. A sexualidade pertence ao indivíduo, e esta diz respeito aos prazeres, às fantasias, e à construção de uma essência do ser humano individual de identidade pessoal.

A partir das reflexões acima, é possível afirmar com Butler (2021) que,

O gênero pode também ser designado como o verdadeiro aparato de produção através do qual os sexos são estabelecidos. Assim, o gênero não está para a cultura como o sexo para a natureza; o gênero é também o significado discursivo/cultural pelo qual a ‘natureza sexuada’ ou o ‘sexo natural’ é produzido e estabelecido como uma forma ‘pré-discursiva’ anterior à cultura, uma superfície politicamente neutra sobre a qual a cultura age. (BUTLER, 2021, p. 7).

À luz do pensamento de Butler (1990), num contexto social, o sexo está diretamente ligado ao corpo e à genitália. Desse modo, é clara a ideia de que a sociedade ocidental adota este conceito em relação a distinguir os indivíduos, o que, segundo Louro (2012, p.106) se denomina “performatividade” e/ou “citacionalidade”.

Em concordância com Louro (2012), advogamos que nós não nascemos com um sexo propriamente específico e que este é algo construído pela própria sociedade, que define o homem ou mulher por fatores meramente fisiológicos corporais. Assim, afirmamos que há uma complexidade na definição de sexualidade, sexo e gênero, por diversos aspectos, pois as pessoas não nascem com um sexo definido, mas passam por uma mera construção formada durante o tempo e um condicionamento marcado socioculturalmente para o binarismo.

De fato, quando as expectativas não são correspondidas, isto é, quando o ser humano de genitália masculina não se identifica com o gênero masculino ou vice-versa, há uma desestabilização social, com efeitos deletérios para aquela pessoa que se “desajustou” do caminho que outros estabeleceram para si. Tratando sobre o assunto, Miranda diz que,

A sexualidade talvez seja uma das mais difíceis representações a ser alijada do poder, porque tão intimamente ligada a ele. De fato, dentro do dispositivo da sexualidade, a sexualidade periférica estabelece arbitrariamente a fronteira do que é considerado normal, natural e saudável. Como consequência, qualquer alteração em sua representação implica necessariamente uma ruptura na ideologia dominante. [...] O resultado é o sofrimento e a exclusão de todos que não se encaixam no modelo hegemônico, estabelecido pela heteronormatividade. (MIRANDA, 2008, p. 209-10).

A partir da reflexão da autora, fica claro que existe um domínio biológico que é compreendido fora do social, que separa cultura e biologia. Não é preciso grande esforço para perceber que é suficientemente sintético representar muitos atributos nessa nomeação de *diferença* ou de se tornar *excêntrico* (LOURO, 2013) .

O social é criado a partir do biológico com toda ampla rede de expectativas e padrões comportamentais que atuarão na formação da identidade do ser. Logo, o movimento de visibilização e reflexão das experiências de mulheres trans que fogem e divergem das normas de gênero emerge como possibilidade instigante, excêntrica, para expor a possível fragilidade binária e instabilidade dessas construções discursivas da sociedade tradicional. Tais sujeitos excêntricos colocam em disputa outros significados e saberes para além dos binarismos e das oposições, que podem ser refletidas a partir das experiências de grupos minorizados.

Reiteramos a compreensão de que a sexualidade humana não pode ser compreendida apenas pelo ato sexual em si, mas implica atentar para os mais variados e complexos aspectos que estruturam o comportamento e a identidade sexual do indivíduo. Esses aspectos podem se alterar à medida que o indivíduo se reconhece e vivencia a expressão da sexualidade. Quando esses processos acontecem de forma ordenada, somos levados à saúde sexual e ao bem-estar.

Segundo Foucault (1984) a sexualidade é um “comutador que nenhum sistema moderno de poder pode dispensar”. Ela não é aquilo que o poder tem medo, mas aquilo que se usa para seu exercício. “As proibições não são formas essenciais do poder, são apenas seus limites, as formas frustradas”. As relações de poder são, antes de tudo, produtivas.

No nosso entendimento as contribuições do filósofo são os efeitos do poder e a produção de "verdade". Para ele, a compreensão de "ideologia" explica erros em tudo que impede a formação de discursos verdadeiros e para mostrar a relação entre o pensamento e as relações de produção; foi a economia do não verdadeiro. O autor, longe disso, preocupou-se em investigar o que está oculto nas relações de poder, inclusive nas infra-estruturas econômicas e não apenas nas estruturas estatais. Para ele, “a partir do momento em que há uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência.” Há

sempre a possibilidade de modificar uma dominação sob determinadas condições e conforme uma estratégia adequada.

Entendemos comportamento e identidade sexual, a partir das proposições de Linda Nicholson (2000) e Judith Butler (1990, 1993a), que problematizam a ideia de natureza como algo dado e comum a todos os grupos culturais. Ademais, defendem a tese de que o gênero não é algo como uma inscrição cultural (significação) sobre um sexo previamente dado. Antes, o corpo e o sexo são interpretados e instituídos pelo gênero, de sorte que, em determinadas culturas africanas, pessoas com a genitália feminina podem ser pensadas como maridos, ou em grupos indígenas americanos uma pessoa com genitália masculina pode ser entendida como meio-homem e meio-mulher (NICHOLSON, 2000). Ou seja, não se pode postular a diferença entre os sexos em termos de substância, mas sim como uma ação performativa sem status ontológico (BUTLER, 1993a; 1993b), produzida pelas práticas discursivas responsáveis pelas categorizações como homens e mulheres (LACLAU; MOUFFE, 1985).

Quanto ao sexo biológico, partimos da hipótese de que este corresponde aos aspectos físicos do indivíduo, ou seja, se o aparelho reprodutor é masculino ou feminino. Já o gênero, por sua vez, refere-se aos processos de significação socioculturais, históricos e econômicos associados à diferença sexual. Portanto, o termo gênero e as discussões geradas por ele nos trazem a ideia de que os atributos que se estabelecem como 'comportamentos naturais' de mulheres ou de homens são, na verdade, socialmente construídos.

Em conformidade com Jesus (2012), considerando que dificilmente nos indagamos sobre a natureza das questões de gênero e de sua interferência em nosso cotidiano, os meios de comunicação contemporâneos funcionam como um exemplo dos discursos categóricos das culturas para se defender o que seria um homem e uma mulher 'de verdade'; ou seja modelos arquetípicos de ideais fisionômicos e atitudinais (JESUS, 2012). Entretanto, essas questões não são respondidas tão habilmente se levados em conta os indivíduos e seus diferentes comportamentos frente à cultura.

Em geral, os estudos atuais sobre transexualidade na área da saúde apresentam um conjunto de caracteres estruturais: sexo genético, gonádico, hormonal, anatômico e funcional: o sexo cerebral e o psíquico. A pessoa transexual é aquela que se utiliza da prática das transformações corporais para atender ao seu desejo de viver e de ser identificada como se (re)conhece e é: como pessoa do sexo oposto ao seu sexo biológico. Trata-se de um tipo de expressão da sexualidade (VENTURA, 2007). Já o pensador francês Michel Foucault (1995) afirma que,

[...]o que não é regulado para a geração ou por ela transfigurado não possui eira, nem beira, nem lei. Nem verbo também. É ao mesmo tempo expulso, negado e reduzido ao silêncio. Não somente não existe, como não deve existir e à menor manifestação fã-lo-ão desaparecer – sejam atos ou palavras. (FOUCAULT, 1995, p. 10)

É preciso reforçar que o conceito designa uma diferenciação; o raciocínio condiz com uma divisão binária, ou seja, dois pólos em oposição: Homem x Mulher. Deve-se, então, defender a ideia de que diferenças entre a identidade de gênero de uma mulher/homem e o sexo biológico não configuram um transtorno, mas estão relacionadas às múltiplas formas de estar e de ser no mundo.

Embora a definição do que é ser 'homem' ou ser 'mulher' tenha surgido a partir de uma divisão biológica, a experiência humana nos mostra que um indivíduo pode ter outras identidades que refletem diferentes representações de gênero. Ao falarmos de sexo, de gênero e de orientação sexual, precisamos ter consciência de que não são termos sinônimos, mas partir da compreensão de que as complexidades devem ser entendidas de forma singular, ou seja, na formação humana e social.

Para Beauvoir (1967, p. 9)

Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que se qualificam de feminino. (BEAUVOIR, 1967, p. 9)

A partir da conceituação da escritora, entendemos que a noção de gênero através de categorias relativas ao seu caráter biologizante será, imediatamente, descartada por Beauvoir. Logo, o ser humano não pode ser rotulado e ter a si atribuído características próprias pelo fato de ter nascido biologicamente homem ou mulher. Conforme a autora afirma, a mulher é uma (re)configuração diante das condições que lhe são impostas. Dito isto, percebe-se que, estamos integrados em uma sociedade dominada pelo masculino e regida por padrões impostos por eles.

As travestis e transexuais, quando ingressas no sistema penitenciário do Rio de Janeiro, são alocadas no Instituto Penal Plácido Sá de Carvalho, também conhecido como “filhos de Israel” ou “Presos seguros”, “mas não sem antes serem desprovidas dos aspectos que elas consideram como feminino e que são performatizados” (Judith BUTLER, 2012) em seus corpos. Logo na entrada da instituição, em regra, os objetos e roupas femininas eram substituídos pelo “uniforme padrão” fornecido pela Unidade, um *short* de Jeans e uma blusa branca. Raspar os cabelos também são parte do desnudamento dos atributos de feminilidade das pessoas trans, processo de normalização usual nas prisões masculinas do Rio de Janeiro.

A formação humana é um processo dialógico, e requer que (re)conheçamos as diversidades que se apresentam nas experiências diárias e tornar-se excêntrico é acompanhar o mundo em seu processo evolutivo social, percebendo no outro a oportunidade de desenvolvimento. Logo, o engajamento de uma ação docente que debata, apresente e compreenda as atualidades, especialmente em um ambiente educacional recluso como o da prisão, demanda a conscientização de que existem muitos preconceitos que reduzem o espaço à falta, mas que também convocam os voluntários à observação das formas de diversidades que incorrem para a formação humana.

1.2. A prisão do corpo: o que são (trans)sexualidades?

Nesta sessão, discutiremos, historicamente, como determinadas construções se enraizaram como verdades absolutas, e problematizamos algumas das concepções que regem essa construção, além de refletirmos sobre a realidade das pessoas *trans* no contexto das práticas e discursos que normatizam e impõem seus corpos à heterossexualidade presumida, como explicado anteriormente.

Para isso, precisamos compreender a cisgeneridade (Cis), termo utilizado para se referir ao indivíduo que se identifica com o seu gênero atribuído ao nascer, isto é, a identidade de gênero, ou a forma como a pessoa se vê, o que corresponde ao gênero que lhe foi imposto ao nascer, indica a existência de uma norma que produz efeitos para regulamentar expectativas e universalização de como ser e agir. Isso quer dizer que, socialmente, existem normativas das estruturas sociais, políticas e patriarcais, às quais estes ideais irão conferir identidades binárias à sua existência, baseadas nos órgãos genitais ao nascer. Além disso, a norma cisgênera afirma que “essa designação é imutável, fixa, cristalizada ao longo da vida da pessoa” (CIDADE, 2016, p. 13-14).

A literatura traz questões importantes sobre o sentimento transexual de pertencimento a outro sexo. Gómez-Gil e Esteva de Antonio (2006) elucidam que a transexualidade deve considerar os termos identidade de gênero e orientação sexual. As autoras apontam que a identidade de gênero está relacionada à consciência de um indivíduo de ser homem ou mulher; enquanto que a orientação sexual se refere à atração erótica, que pode ser heterossexual, homossexual, bissexual ou assexual. Neste caso, vale salientar que, pessoas transexuais podem apresentar qualquer uma das orientações citadas.

Ao nos referirmos à prisão do corpo, defendemos aqui que essa prisão é posta pelas pessoas, que dizem que o corpo está errado, e ignoram que sujeitas trans e travestis podem ter outras relações com seu próprio corpo. Talvez, o pensamento discriminatório é o que leva à ideia de “embalagem errada; erro de produção”. O que nos faz refletir sobre a noção com o corpo, na perspectiva discriminatória.

Louro (2004) em sua obra *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*, nos esclarece que a concepção binária do sexo é vista como natural, e que independe dos fatores históricos, sociais e culturais, o que nos leva à ideia reducionista de gênero, tendo a heterossexualidade presumida conforme explica Butler,

O discurso torna-se opressivo quando exige que, para falar, o sujeito falante participe dos próprios termos dessa opressão – isto é, aceite sem questionar a impossibilidade ou ininteligibilidade do sujeito falante. Essa heterossexualidade presumida, sustenta ela, age no interior do discurso para transmitir uma ameaça: “você-será-hetero-ou-não-será nada.” Mulheres, lésbicas e gays [e bissexuais] não podem assumir a posição de sujeito falante no interior do sistema linguístico da heterossexualidade compulsória. Falar nesse sistema é ser

privado da possibilidade de fala; assim, simplesmente falar nesse contexto é uma contradição performativa, a afirmação linguística de um eu que não pode “existir” no interior da linguagem que o afirma. ([1990] 2003: 168)

Tratando sobre o assunto Adelaide Miranda diz que,

A sexualidade talvez seja uma das mais difíceis representações a ser alijada do poder, porque tão intimamente ligada a ele. De fato, dentro do dispositivo da sexualidade, a sexualidade periférica estabelece arbitrariamente a fronteira do que é considerado normal, natural e saudável. Como consequência, qualquer alteração em sua representação implica necessariamente uma ruptura na ideologia dominante. [...] O resultado é o sofrimento e a exclusão de todos que não se encaixam no modelo hegemônico, estabelecido pela heteronormatividade. (MIRANDA, 2008, p. 209-10)

Em conformidade com as autoras, advogamos que essa ideia que rege os corpos e o modo de vida além da interação social foi incorporada ao longo da história do mundo ocidental, impondo um regime de verdade absoluta. Contudo, é preciso enxergar as pessoas transexuais e travestis a partir de óticas que não aquelas nas quais estão constituídos os saberes científicos do mundo ocidental apontados por Haraway (1995) em estudos referentes ao feminismo. É preciso localizar os saberes em campos outrora negados e subjugados; é preciso (trans)formar a realidade de centenas de travestis e mulheres transexuais que vivem no cárcere a maximização das violações sofridas fora dele e levar em consideração que não há acesso à educação, à saúde e à segurança, o que nos leva a enxergar onde o espaço científico não arrisca se enveredar.

A elas, no entanto, nem sempre cabem os espaços ditos femininos, assim como também nem sempre cabem os ditos masculinos. A essas pessoas a permissão para se encaixar socialmente não é um padrão, e são muitas vezes vistas como se fossem “homens vestidos de mulher”. Quando nos referimos à realidade na prisão, não necessariamente é diferente, pois por vezes são direcionadas à convivência prisional masculina, podendo acarretar em corpos violados, subjetividades aniquiladas e identidades apagadas, o que se confirma nas entrevistas realizadas que analisaremos a partir do capítulo 3 desta dissertação, e que como forma do sistema minimizar os danos físicos e psicológicos causados pela intolerância de gênero, as enviam para a unidade específica dos “presos seguros”. Vale salientar que, a presença de mulheres trans e travestis no cárcere talvez, possa provocar e obrigar o sistema a ser repensado.

Desta forma, com o objetivo central deste trabalho, que é analisar as imagens construídas por alunas trans e travestis sobre a educação prisional a partir de seus relatos orais, buscamos evidenciar como certas identidades de gênero são deslegitimadas, havendo portanto a necessidade que se garanta o direito humano às expressões de gênero e sexualidade, identificando situações de vulnerabilidade social, estratégias de promoção de qualidade de vida e desafios na garantia dos direitos humanos dessa população, refletindo sobre as contribuições e intervenções da Educação nesse contexto.

Os estudos de gênero proporcionam possibilidades de discussões e interpretações sobre ideias

de feminilidades e masculinidades, tornando possível destacar que, mesmo existindo o predomínio da sexualidade binária, existem variações de acordo com o contexto histórico, social, cultural e relacional. Ou seja, a forma como cada sujeito se apropria ou não disso é determinante para a criação de novas classificações que, posteriormente, deveriam ser reconhecidas na sociedade.

1.3. Identidades, apagamentos e (in)diferença

A população trans está em constante luta pelo direito de ter sua identidade (re)conhecida, não silenciada e não apagada da sociedade, lutam pelo direito de ser quem são e também para que as violências sofridas deixem de ser invisibilizadas pela sociedade, pela mídia e, acima de tudo, pelo poder público. A invisibilidade trans, no Brasil, não fica clara apenas quando recorremos às pesquisas acadêmicas sobre o tema, apesar do aumento do número de pesquisas sobre transexualidade, não há muitos dados oficiais sobre violência, tampouco pesquisas sobre o tema.

Segundo Zamboni (2016), práticas comuns de transfobia na prisão por exemplo, se manifestam em: “Dormir de cabelo comprido e acordar de cabelo raspado”, “Ser obrigada a agir como mulas para o tráfico”, “Ser obrigada a esconder entorpecentes em cavidades do corpo”, “Estupros coletivos”, “Agressões corporais”, “transmisoginia”²⁰ “pegar sol sem camisa”, este, diante de outros presos, essas são apenas algumas situações transfóbicas vivenciadas por mulheres trans e travestis no contexto de privação de liberdade pelo fato de não existir respeito aos seus corpos trans.

Transexuais e travestis apresentam maior tendência a sofrer diferentes tipos de violência física e apagamentos na sociedade devido a discriminação e assédio, já que divergem do padrão cisnormativo estabelecido. Além disso, também existe a possibilidade de detenção e prisão arbitrária, afinal, como destaca Oliveira et al. (2018), “estereótipos de criminalidade geralmente estão ligados às travestis.” Estes eventos podem ter sua magnitude ampliada se combinada a outros fatores como, etnia, religião, deficiência e, conforme o que salienta FERREIRA (2014), “a predominância nos presídios são travestis negras, portanto, as violências por elas sofridas têm origem não somente às questões de sexualidade e gênero, mas também no racismo, machismo e classismo.”

É possível observar tal hostilidade enfrentada por pessoas trans no Brasil pode ser observada em diferentes esferas da sociedade, sendo ainda mais intensificada no contexto prisional, onde essas

²⁰ Transmisoginia é um termo utilizado para descrever a detecção, o preconceito e a violência direcionados a mulheres transgênero, especialmente aquelas que são femininas e/ou que passam despercebidas como mulheres cisgênero em sua vida cotidiana. Essa forma de opressão é baseada em estereótipos de gênero e na negação da identidade de gênero das pessoas trans, sendo uma intersecção de transfobia e misoginia. <GARCIA, LV; SANTOS, J. A Transmisoginia: a detecção de gênero entre os limites da transfobia e da misoginia. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 25, n. 1, pág. 397-416, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/1806-9584.2017v25n1p397> >.

peças estão expostas a segregação, violação de direitos humanos e estigmatização (SOUZA & FERREIRA, 2016). A transfobia neste contexto é expressa pela falta de direito de expressão da feminilidade, já que os cabelos compridos são raspados. Inclusive, há muitos relatos que descrevem agressões físicas, abusos sexuais e falta de acesso ao direito de hormonização vivenciadas por travestis e mulheres trans no ambiente prisional conforme presenciado pelo autor e confirmado pelas alunas apenas.

BENTO(2016) estabelece uma relação entre esses tipos de situação de violência transfóbica no Brasil, em especial nos casos que culminam em morte, com os acontecimentos que cunham o termo feminicídio, o que acontecia com mulheres cisgêneras pode ser observado no Brasil com as pessoas transgêneras. Os assassinatos de pessoas trans carregam muitas particularidades, inclusive na forma da morte que geralmente é obtida a partir de tortura e violência sexual, sendo na maior parte dos casos os órgãos sexuais alvos dos assassinos. Não é um crime com características similares a qualquer homicídio, é uma tentativa de expurgar o corpo de um mal iminente.

Entretanto, vale salientar que entre muitas das estatísticas sociodemográficas presentes na plataforma *on-line* do IBGE, nenhuma abrange a comunidade transgênero, como homens e mulheres trans, travestis e pessoas não-binárias. Os seis segmentos presentes no site levam em consideração apenas o sexo ou órgão genital, sem abordar a questão de identidade de gênero.

Indo além dos índices de mortalidade dessa população, vislumbramos dificuldades no exercício dos direitos básicos, como: educação, saúde, segurança, habitação e trabalho. Segundo Amaral (2013) , tal população apresenta dificuldades de reconhecimento e respeito, desde o momento em que assumem sua identidade. As portas das escolas são fechadas a essa população muito cedo; as do mercado de trabalho, na maioria dos casos, não são sequer abertas. Além disso, estereótipos de criminalidade parecem estar sempre atrelados à vivência trans.

Ao realizar um levantamento bibliográfico que realizamos na ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação em 2021, cujos objetivos destacam-se fortalecer e promover o desenvolvimento do ensino de pós-graduação e da pesquisa em educação, procurando contribuir para sua consolidação e aperfeiçoamento e incentivar a pesquisa educacional na formulação e desenvolvimento da política educacional do País, especialmente no tocante à pós-graduação. Observamos o quão importante são os estudos sobre a educação prisional, principalmente no que diz respeito a mulheres trans encarceradas, pois é evidente a carência de materiais apresentados. A escassez de dados quantitativos e qualitativos acerca das demandas das pessoas trans e travestis, seja no âmbito social, ou pedagógico, revela e reforça a situação de invisibilidade na qual as pessoas trans estão constantemente alocadas.

Ao verificarmos as mídias sociais, as matérias jornalísticas, ou mesmo as publicações acadêmicas, fica claro que essa parcela da população LGBTQIA+ vem sendo, inclusive, alvo de perseguições gratuitas, principalmente quando em reclusão, o que muitas das vezes culminam em homicídios, digo isto, porque é no que se limitam os teores dos noticiários de denúncia para este recorte, sendo notável também o descaso das autoridades policiais e do poder público diante dessa demanda.

Uma pesquisa realizada em 2016 pelo presidente da Comissão da Diversidade Sexual da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), o defensor público João Paulo Carvalho Dias, estima que no Brasil 82% das pessoas trans e travestis tenham abandonado os estudos ainda na Educação Básica²¹. Defendemos que discriminação de adolescentes LGBTQIA+ é um determinante social que também deve ser enfrentado na educação, pois ocasiona prejuízos, como a evasão escolar, falta de oportunidades, perda do vínculo familiar e até comportamento suicida.

Sabemos que a violência cometida contra pessoas LGBTQIA+, o que inclui o silenciamento da população encarcerada e a invisibilização das identidades minoritárias de direitos, decorre de uma sociedade desigual, heteronormativa, machista, misógina, intolerante e preconceituosa. Por isso, cada vez mais faz parte da “nova” demanda que chega a Educação com seus direitos violados e histórico de evasão escolar.

Salientamos que as orientações sexuais diferentes da ideia de heterossexualidade se configuram como questões bastante sensíveis ainda nos dias de hoje; diante disso, esta pesquisa parte da hipótese de que mulheres transexuais e travestis, em especial, ao entrarem em uma população carcerária, tornam-se ainda mais silenciadas pela sociedade, marcadas pela violência, (des)construídas socialmente e ainda sofrem com a invisibilidade identitária, conforme percebemos no relatório publicado pela ONG internacional Transgender Europe (2018)²², o Brasil é o país que mais ocorre assassinatos de travestis e transexuais em todo o mundo.

Bento (2012) relata que grande parte das mulheres transexuais no Brasil acabam sendo excluídas da família e da escola ainda muito jovens, restando-lhes as ruas como único espaço possível de sobrevivência, de lazer e de socialização. Sem alcançar a educação sistematizada mínima requerida, por diversos fatores sociais, essas mulheres tendem a ser excluídas do mercado de trabalho, muitas vezes encontrando na prostituição uma forma de seguir com a vida e muitas mulheres se voltam para drogas ou álcool apenas para suportar isso. E embora algumas mulheres entrem na

²¹ Thinkwithgoogle - Relatório Internacional - Disponível em:<<https://www.thinkwithgoogle.com/intl/pt-br/futuro-do-marketing/gestao-e-cultura-organizacional/diversidade-e-inclusao/por-que-sua-marca-deveria-saber-o-que-comunidade-lgbtqia-espera-dela/>>. Acesso em 22 de Abril de 2022.

²² Políticas públicas e a efetiva política criminal relacionada aos direitos LGBTQ no Brasil e no mundo Disponível em:<<https://thabatafroio.jusbrasil.com.br/modelos-pecas/587517106/politicas-publicas-e-a-efetiva-politica-criminal-relacionada-aos-direitos-lgbtq-no-brasil-e-no-mundo>> Acesso em: 24 de Abril de 2022.

prostituição para financiar seu estilo de vida ou suas necessidades básicas, muitas recorrem ao hábito das drogas como forma de suportar a realidade imposta.

Segundo a pesquisa de Harvey (2017), Chefe da Nia²³, na maioria das vezes, as mulheres continuam na prostituição por causa da ausência de alternativas viáveis. Fatores comuns incluem: não ter treinamento ou qualificações, ser dependente de drogas ou álcool, estar sendo coagida por um “namorado” ou proxeneta, estar com dívidas e antecedentes criminais. Harvey enfatizou os desafios que as mulheres enfrentam na saída e como uma fonte de renda alternativa estável e forjar novas conexões sociais são fundamentais para o sucesso. Mas essas são as mesmas coisas que os registros criminais tornam difícil ou até mesmo impossível de alcançar.

²³ A Hackney Women's Aid tornou-se o projeto nia em 2003 para refletir serviços universais entre as mulheres que foram submetidas à violência masculina e ao movimento feminista global para resistir à violência patril, escolhemos o nome 'nia', que é uma palavra suáli que significa propósito ou intenção. disponível em: <[Herstory - Nossa Jornada - NIA | Acabar com a violência contra mulheres e meninas \(niaendingviolence.org.uk\)](https://www.niaendingviolence.org.uk)> Acesso em 22 de Abril de 2022.

CAPÍTULO 2 – (TRANS)SEXUALIDADES: EDUCAÇÃO FORMAL EM CIÊNCIAS E ENCARCERAMENTO

Este capítulo aborda a complexa intersecção entre o currículo formal de Ciências, a estrutura da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a realidade do encarceramento de pessoas trans e travestis. A análise se concentrará em como um currículo, muitas vezes percebido como cientificamente neutro, opera na prática para reforçar ou, inversamente, para desafiar os processos de exclusão vivenciados por esta população.

Para isso, exploraremos as contribuições teóricas de autores como Trivelato e Silva (2011), Reigota (2010), Bakhtin (2003; 2014) e Lopes (2013). O objetivo central é discutir as problemáticas que surgem do silenciamento da educação sexual e de gênero no currículo escolar e como essa invisibilidade sistêmica afeta a formação humana, especialmente em um contexto de privação de liberdade.

O espaço escolar é, por definição, um reflexo das tensões sociais. Ignorar as discussões sobre identidade de gênero e diversidade sexual nos currículos não torna a escola um local neutro; pelo contrário, transforma-a em agente de manutenção da invisibilidade. Deixar de abordar a violência e a evasão escolar que afetam especificamente pessoas trans é falhar em dialogar com as demandas reais dos alunos e, conseqüentemente, perpetuar as intolerâncias sistêmicas contra a população LGBTQIA+ na educação.

2.1. Prescrições curriculares e Educação em Ciências

As discussões em torno da nova Base Nacional Curricular Comum (BNCC) se baseiam numa pluralidade de enunciados, com várias perspectivas metodológicas que guiaram essa investigação de o que é a educação pós-crítica. Trivelato e Silva (2011, p. 17) dizem que “o primeiro passo para a realização da Educação Crítica deve ser a identificação das representações das pessoas envolvidas no processo educativo”, entendida também como um espaço científico de formação. Além disso, em conformidade com os autores, “toda forma de pensar se insere em uma situação histórico-social concreta e deve ser compreendida sempre tendo em vista sua configuração coletiva específica” (REIGOTA, 2010, p. 70).

Por uma perspectiva bakhtiniana (2003; 2014), sempre nos engajamos e nos (re)produzimos em relação a vozes anteriores, e somos influenciados até mesmo pelas gerações futuras. Essa perspectiva

nos convida sempre a ter uma reflexão de que nossas verdades são socialmente construídas, em interação com outras vozes e, conseqüentemente, com ‘verdades’ que foram se (trans)formando ao longo do tempo.

Lopes, indaga que,

No campo do currículo, a expressão teorias pós-críticas é utilizada para se referir às teorias que questionam os pressupostos das teorias críticas, marcadas pelas influências do marxismo, da Escola de Frankfurt e em alguma medida da fenomenologia, discussões em que as conexões entre currículo, poder e ideologia são destacadas. Nessa perspectiva, por vezes estabelece-se uma linha do tempo na história do pensamento curricular, como se o currículo tivesse evoluído das teorias tradicionais para as teorias críticas de enfoque moderno e estruturalista para em seguida avançar para as teorias pós-críticas. Em cursos de graduação, é muito comum construirmos esse gradualismo linear para a história do currículo, mesmo quando afirmamos opor-nos a ele. (LOPES, 2013, p. 9)

A escola tem seu espaço ocupado também por toda comunidade, que são sujeitos histórico-sociais impregnados de ideologias atuantes em determinados contextos. Em outras palavras, existe a cultura, as questões sociais envolvidas, as questões políticas, questões econômicas entre outras.

Atualmente, estamos expostos a um movimento conservador que tenta amordaçar os professores, tirando a voz da criticidade do ensino, nos forçando então, a uma educação isenta de influência política, que nada mais é do que uma forma eficiente de se colocar a serviço dos interesses dominantes. Defendemos então que existe sim educação politizada, pois precisamos nos posicionar em tudo, inclusive na educação e isso é um ato político.

A educação escolar é responsável por contribuir para a superação de relações historicamente assimétricas e por promover a diversidade, a igualdade e os direitos humanos e esta ideia está presente de forma transversal em várias áreas do conhecimento da Base, porém de forma nada específica. Entretanto, consta de forma limitada ao ensino de ciências trabalhar diversidade sexual de forma bastante abstrata no 8º ano do Ensino fundamental quando observamos a habilidade (EF08CI11), a qual diz “Selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética)”²⁴. Seria interessante que houvesse destaque porque seria uma maneira de refletir sobre conteúdos específicos, ainda que transversais em todas as áreas de conhecimento.

Apesar de estar na Base em competências e habilidades específicas, a discussão de gênero vale para a educação como um todo e é prevista em tratados internacionais de direitos humanos que o Brasil é signatário, como a Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino (1960)²⁵, a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial

²⁴ Disponível em <[BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf \(mec.gov.br\)](#)> p. 349. Acesso em 20 de Mai. de 2022.

²⁵ Disponível em <[Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no campo do Ensino; 2003 \(oas.org\)](#)>. Acesso em 20 de Mai. de 2022.

(1968)²⁶, a Convenção para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (1979)²⁷, entre outras.

As discussões também podem ser sustentadas pela Constituição Brasileira (1988), pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996)²⁸ e pela Lei Maria da Penha (2006)²⁹. Por isso, todas as tentativas de limitar esses debates são inconstitucionais, porque violam os princípios de igualdade de condições de acesso e permanência na escola, da não discriminação e da liberdade de aprender e ensinar. Logo, reforçamos que proibições estaduais ou municipais em relação a disciplinas que contenham conteúdo de identidade de gênero e orientação sexual estão em descompasso com a BNCC.

A formação humana, como processo dialógico, requer que reconheçamos as diversidades que se apresentam nas experiências diárias, percebendo no outro a oportunidade de desenvolvimento. Logo, o engajamento de um currículo pós-crítico, especialmente em um ambiente de vulnerabilidade como a prisão, demanda a conscientização de que existem muitos preconceitos. São as diversidades que constelam, (não) obviamente, com arranjos do próprio espaço, com a (des)atenção do poder público e com a autoimagem que os demais sujeitos constroem de si sobre si mesmos e de si em relação ao outro.

A BNCC nos sugere o entendimento de que “a percepção das diferenças (alteridades) possibilita a distinção entre o ‘eu’ e o ‘outro’, ‘nós’ e ‘eles’, cujas relações dialógicas são mediadas por referenciais simbólicos, representações, saberes, crenças, convicções, valores, necessários à construção das identidades” (BRASIL, 2017, p. 436). Logo, essa formação ganha contorno a partir do cotidiano dos atores sociais, buscando o êxito na proposta educativa, ou seja, na forma como se ensina e como se (re)pensa o papel da construção do conhecimento, através de uma ação social específica, para um público ou em um contexto que difere do espaço da educação institucionalizada. Neste sentido, concordamos com Lopes quando diz que:

Não basta afirmar que se trata de um projeto curricular ou um projeto de sociedade em construção, pressupondo que a identidade deste projeto pode ser estabelecida por uma classe social, por uma história ou por uma dada significação *a priori* do que vem a ser justiça, liberdade ou igualdade. É no processo político que inventamos o que é justiça, democracia, liberdade. (...) Trata-se de inventar o presente e o futuro da sociedade, considerando a possibilidade de decidir hoje por uma significação que não está determinada e que produzirá efeitos imprevistos no futuro. A transformação social como um projeto do currículo é pensada considerando que a política de currículo é um processo de invenção do próprio currículo e, com isso, uma invenção de nós mesmos. (LOPES, 2013, p. 21)

²⁶ Disponível em <[D65810 \(planalto.gov.br\)](http://www.planalto.gov.br/D65810)>. Acesso em 20 de Mai. de 2022.

²⁷ Disponível em <[D4377 \(planalto.gov.br\)](http://www.planalto.gov.br/D4377)>. Acesso em 20 de Mai. de 2022.

²⁸ Disponível em <[L9394 \(planalto.gov.br\)](http://www.planalto.gov.br/L9394)>. Acesso em 20 de Mai. de 2022.

²⁹ Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm>. Acesso em 20 de mai. de 2022.

A partir das perspectivas da autora, defendemos que o objetivo da escola é trabalhar a crítica como resposta à demanda social que pluraliza a existência humana na contemporaneidade. O espaço reservado à educação crítica na BNCC vem sendo questionado desde as versões anteriores nos trabalhos de Andrade e Piccinini (2017), Santinelo, Royer e Zanatta (2016) e Wutzki e Tonso (2017). Para estes autores, as versões da BNCC não abordam a educação de forma crítica e com profundidade sobre as abordagens socioambientais, o que nos leva a um possível descompasso ao que está proposto em lei, tanto pela construção das políticas quanto pela ação dos operadores.

A versão finalizada da BNCC silencia educação ambiental, as questões de gênero e a educação sexual. Por esta razão, cabe ao professor das diversas áreas, de forma coletiva e multidisciplinar e em prol de uma educação capaz de compreender os sujeitos sócio-históricos que queremos, complementar a formação, tornando o aluno protagonista de sua formação e proporcionando reflexões a partir dos aspectos sociais, políticos e econômicos além dos componentes curriculares tradicionais.

As pesquisadoras Andrade e Piccinini (2017, p. 11) se debruçaram sobre a análise da segunda versão da BNCC, constatando sua perda de espaço como tema integrador e uma nítida “[...] supressão do debate socioambiental crítico, o que dificulta ainda mais sua inserção nos currículos escolares [...]” com interface com a Educação ambiental (EA).

O tema deste trabalho, ensejou nesta seção discutir a contribuição da Educação ambiental junto ao ensino de ciências à proposta da educação inclusiva e pós-crítica a partir do reconhecimento que tanto o currículo educacional, quanto o cenário contemporâneo requerem compreensão e respeito às diferenças. O espaço escolar emerge como um locus privilegiado para se desenvolver o diálogo com múltiplos aspectos da vida social, entre eles a temática ambiental, a partir da teoria da complexidade, por exemplo, pois em análise das questões de gênero, percebemos que a sociedade as constrói em uma interação de informações entre natureza e cultura. O enraizamento (bio)antropológico e as características socioculturais sustentam diversos níveis de experiências e (re)conhecimentos, com uma complexa organização em que as oposições não devem significar extinção e as diferenças não podem traduzir enfraquecimento ou superioridade.

Defendemos, neste texto, que a Educação Ambiental não seja irreconciliável com as relações sociais, por entendermos que ela, enquanto ciência, fornece saberes que valorizam a investigação e a crítica quanto aos seus próprios limites, bem como reconhece que a validade de seus saberes também se circunscreve em ambientes específicos e não homogêneos.

Porém, é importante pontuar que as demandas da Educação Ambiental excedem os limites das práticas pedagógicas, por exigirem conhecimentos de diferentes naturezas, as quais podem estar aquém da formação do professor de Ciências Naturais.

Na versão definitiva da BNCC, algo interessante de relatar inicialmente é a forma pontual como a Educação Ambiental (EA) é citada no documento. Ela aparece uma única vez, na Introdução do documento, na página 19, especificando a relação da BNCC com o currículo e cita a Política Nacional de Educação Ambiental (lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999). Nesse contexto, vale salientar que a EA é reduzida ao tema que deve ser incorporado ao currículo e às propostas pedagógicas sem especificar quais e como as questões devem ser trabalhadas.

A partir dessa análise criticamos o silenciamento da Educação Ambiental crítica, pois este desqualifica a formação de pessoas atuantes em prol de justiça e igualdade socioambientais. Com a reformulação do currículo, fica o entendimento de que ou a educação funciona como um instrumento usado para facilitar a integração das gerações na lógica do atual sistema e trazer conformidade com ele, ou se torna prática da liberdade pela qual lidamos, de forma crítica, com nossas realidades participantes na transformação social.

O Estado, com caráter educador, regulador e avaliador, passa a promover contrarreformas, como, por exemplo, a reforma do ensino médio implementada no ano 2022, de modo que, segundo Leher (2003, p. 35), “para escapar das ‘armadilhas da democracia’, os governos afinados com esse pensamento promovem uma radical reforma do Estado, de forma que o interesse privado suplante o público”. Assim, certas obrigações do Estado com o ensino fundamental, em especial para as populações ‘pobres’, são aceitáveis na ótica neoliberal” (LEHER, 2003, p. 45).

Em diálogo com o autor, convém afirmar que essas reformas educacionais que levam à parceria público e privado tentam reduzir o papel do estado para que as instituições privadas tomem o lugar, principalmente quanto a recursos do fundo público. Nessa nova composição para o novo ensino médio em conjunção com a BNCC, a formação técnica serviria para adequar o sujeito que está em formação e vai sair da escola para essa possível empregabilidade. Em contrapartida, temos políticas públicas voltadas para programas educacionais desvinculados das produções acadêmicas, reforçando as políticas públicas que silenciam a formação crítica, as questões de gênero e as questões étnico-raciais, parecendo então que tudo que a academia produz fica apenas na universidade.

Ao falarmos em educação pós-crítica, defendemos as diversas identidades, discutidas através de discursos, práticas e ações que vão desde a vertente conservadora, pragmática de se pensar as questões ambientais até o conhecimento mais crítico, que é aquela educação que parte dos aspectos socioambientais relacionados à política, educação, economia, cultura, identidades etc., posicionando-nos principalmente na problematização sobre o sistema capitalista e a estrutura de classe que sustenta essa pirâmide social do sistema vigente.

A partir das reflexões supracitadas, se faz necessário propostas de debates e reflexões pelos atores sociais do “chão da escola” e à comunidades científicas sobre temas que atravessam a BNCC,

cabendo aos docentes e comunidade científica em geral “lutar pelo resgate dos conhecimentos críticos e pelo combate à formação voltada para o trabalho produtivo e alienado aos filhos das classes populares”. (FRIGOTTO, 2005, p. 249).

Em outras palavras, indo em conformidade com o pesquisador, precisamos buscar apropriação do tema no sentido de como nossa área de conhecimento se encontra estruturada na Base Nacional Comum Curricular, em prol de embasamento que não permita aceitar ataques à autonomia de professores quanto à produção de materiais didáticos e valorizar os currículos e projetos que foram elaborados pela comunidade escolar, uma vez que currículo escolar não deve ser um decreto, mas sim elaborado junto à comunidade escolar, pois, currículo é espaço de tensão, de poder e conflito.

Fica claro então que classes dominantes ou hegemônicas, que detêm o poder e o controle das escolas, geralmente reproduzem e mantêm a ordem do sistema econômico vigente. A escola passa a ser dessa forma reguladora, reprodutora das desigualdades sociais e da violência simbólica. Como educadores e divulgadores científicos, precisamos garantir uma escola universal, gratuita e laica, porque só assim conseguimos pôr em prática uma educação pública democrática e de qualidade socialmente referenciada.

A partir das perspectivas discutidas, a escola precisa aproximar-se mais de trabalhar a crítica como resposta à demanda social que pluraliza a existência humana na contemporaneidade. Assim, a escola se distancia de uma concepção simplista da existência humana, opondo-se à ideia reducionista de promover apenas o acesso a conteúdos formais. De fato, entendemos que “ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2003, p. 47) e, no atual cenário, o conhecimento demanda refletir sobre as problemáticas que se apresentam dentro e fora do espaço escolar.

2.2. Encarceramento do corpo e Educação

As questões relacionadas à população encarcerada são ainda escassas nas pesquisas e nas publicações na área de educação, como discutimos na seção 1.3., especificamente, na educação pública e nas ciências da natureza. Essa constatação ofusca a própria existência e a situação das mulheres trans e travestis no contexto das políticas públicas. Além disso, compromete a universalidade, a integralidade e a equidade da atenção proposta no âmbito Estadual de Educação.

Vale salientar que proporcionar uma educação nos princípios éticos e políticos das teorias pós-críticas se compreende para além de si mesmo, e encontra (res)significado à medida que, avaliando as potencialidades do ser, consolida-se como proposta pedagógica que se realiza partindo

das relações concretas, apresentando-se assim com espaço útil e adequado, portanto, mais aceitável do que as diretrizes impostas na educação formal.

Essa dinâmica importa no dimensionamento dos impactos, tanto para os beneficiários, que aprendem a tecer novas formas de aprendizado, como para o docente que assimila, no desenrolar do cotidiano, novas alternativas de ensino, para o espaço que se beneficia com os trabalhos sociais que partem da valorização das dinâmicas locais, delineando matriz de projeto contra hegemônico, que concebe tanto nas literaturas como na sociedade espaços de vulnerabilidade à margem do aceitável.

Apesar de as entrevistas analisadas posteriormente neste estudo revelarem que as mulheres trans e travestis em situação de encarceramento sofrem violências e são vítimas de agentes penitenciários, além de outros detentos, algumas dessas mulheres relataram que encontraram na educação uma forma de resistência e empoderamento.

A educação deve ser pautada por uma perspectiva pós-crítica e transformadora, que considere as especificidades das experiências das mulheres trans e travestis e que proporcione um espaço de reflexão e diálogo sobre suas realidades. Além disso, a educação deve ser inclusiva e atender a diversidade de identidades de gênero, combatendo o preconceito e a percepção.

A educação por uma perspectiva pós-crítica no cárcere pode ser vista como uma estratégia de superação das desigualdades sociais e de redução dos níveis de reincidência criminal. Ou seja, muito além da educação conteudista, a escola pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades sociais, emocionais e cognitivas, permitindo que as mulheres trans e travestis apenas enfrentem os desafios do cárcere e se preparem para o retorno à vida em sociedade.

A valorização dos diferentes espaços e a construção de projetos educativos que cotejam a diversidade destes traduzem o escopo ontológico e o comprometimento com que pedagogias de projetos pós-críticas devem ser concebidas: meios de potencializar espaços de vulnerabilidade em espaços educativos. A transformação social e profissional que transcende os estigmas da privação é, por certo, marcado por lutas diárias; estas determinam e direcionam a própria sobrevivência, formas de (co)existir e ser em todos os sentidos.

2.3. Educação formal e o corpo

Biologicamente, o corpo é aquilo que funciona ou não funciona, que é descrito pela altura, massa, saúde ou doença, formado por agrupamentos celulares que constituem tecidos, órgãos, sistemas etc., cuja existência é indiscutível e observável. Por outro lado, falar sobre o corpo não se limita a uma visão exclusivamente biologizante; refletir sobre o corpo, é relativo ao ser em si mesmo,

em sua dimensão ampla e fundamental, ou seja, o corpo é natureza da realidade e da existência. Estudar o corpo é uma questão epistemológica, afinal,

A chave-mestra da epistemologia é a crítica que desconstrói, contribuindo para uma nova construção. Um professor com uma conduta epistemológica e ontológica, provavelmente terá condições de discernir um ensino mais apropriado de um menos apropriado, tendo condições de avaliar o processo de construção dos alunos e o próprio processo de ensino e ter mais clareza sobre o significado de ensinar e de aprender ciências. (RAMOS, 2003, p. 26).

Em diálogo com a construção racional do conhecimento explicada pelo autor, é essencial para as discussões na contemporaneidade que, mesmo estando em destaque no estilo de vida ocidental a visão dualista de gênero, também existem questões que confrontam a imposição de gênero do ser humano e do conhecimento, logo, defendemos neste trabalho que o corpo pertence à história, à filosofia e à contemporaneidade. Assim sendo, está marcado pela cultura, pela política e economia que difere o que é ser homem e o que é ser mulher, em sociedades e épocas distintas, o que torna impossível retroceder a um tempo em que supostamente não houvesse corpos marcados pela cultura nas diferentes civilizações.

Com relação à inserção do corpo humano no processo educativo, observa-se que ele se constitui em conteúdo específico do ensino de ciências, segundo a BNCC (BRASIL, 2018.). No ensino das ciências naturais, o corpo aparece para ser contemplado no eixo temático “Vida e Evolução”, no qual a aprendizagem sobre esse conteúdo específico deverá ser orientada por uma concepção integrada do mesmo, como “um sistema integrado de outros sistemas” (p.340), interagindo com o ambiente e em temas transversais “temas contemporâneos que afetam a vida humana”(p.19), ficando a critério dos sistemas de ensino abordarem conforme acharem mais adequados.

Nas aulas de Ciências da Natureza, frequentemente lidamos com conteúdos do cotidiano apresentados pelos alunos, como mudanças físicas, sensações, saúde física e mental, questionamentos sobre o corpo físico e social, o que contribui e enriquece as aulas, pois valorizar o conhecimento prévio dos alunos a respeito de determinados assuntos e relacioná-los aos conteúdos apresentados contribui para uma mudança conceitual e significância lógica dessa aprendizagem. Para César Coll (2002, p. 148), “é importante no processo de aprendizagem a construção de significados, é o que é chamado de aprendizagem significativa”, ou seja, o aluno aprende quando é capaz de atribuir um significado, caso contrário é só memorização sem sentido.

Cabe ressaltarmos que, na contemporaneidade, o corpo não é apenas um organismo ou aparato biológico geneticamente imposto, mas sim subjetivo às culturas e à sociedade. Baseia-se numa apropriação pessoal dos sujeitos sobre seus próprios corpos em interação com o mundo; logo, falar sobre corpo abrange aspectos sociais como orientação sexual, identidades, gênero etc. que vão de encontro a aspectos da formação humana.

Quanto a esta formação, defendemos que só é possível a partir do reconhecimento do social, de que as pessoas não estão prontas, mas se reconfigurando constantemente em contato com o outro, com as vozes de outrora, as de agora e, também, com projeções para o futuro. Com relação a isso, Bakhtin (2003, p. 348) expõe que

a vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal. (BAKHTIN, 2003, p. 348).

No universo da educação, a palavra *aprender* precisa ter seu sentido ampliado, não somente vinculado ao processo de escolarização. A ação de aprender tem significado amplo, é um processo de vida, acontece nos mais diversos espaços e tempos, processo esse que se inicia quando nascemos e só termina com a morte. O aprender na escola é um processo com características próprias e diferenciadas, marcado pelo contexto particular em que ocorre, mas que não pode ignorar os conhecimentos, os contextos e a bagagem de vida dos educandos.

Para que o processo de aprendizagem seja eficiente, conforme Jorge (1998) e Falzetta (2000), é importante que o ensino da escola deixe de considerar apenas a transmissão e a memorização do saber. O processo de aprendizagem do aluno ocorre quando ele é capaz de atribuir significados, e esses significados são construídos ao integrar ou assimilar a nova aprendizagem à sua compreensão prévia da experiência da realidade, incorporando seus conhecimentos anteriores.

Durante o processo de ensino-aprendizagem, o diálogo entre os conhecimentos prévios e os novos conhecimentos disponíveis no ambiente escolar, através das trocas e interações possibilitando que o aluno atribua sentidos às ações, colabora para o desenvolvimento de uma aprendizagem mais significativa em ensino de Ciências, pois ao realizar as propostas pedagógicas, exterioriza também suas vivências cotidianas relacionando com os conceitos científicos.

Ao atentar-se a esse fenômeno que acontece em sala de aula, da relação entre a realidade e conhecimentos científicos, e utilizar como ferramenta para o desenvolvimento da aprendizagem, o professor se coloca como mediador do processo de construção do conhecimento. No entanto, para alcançar a clareza da sua atuação como professor-mediador, é importante se colocar como epistemólogo, questionando suas atuações, se colocando em constante formação, a fim de desconstruir para construir.

Assim como nos disse Piaget (1970; 1998), o professor que é epistemólogo de si mesmo está em um processo de constante aprendizagem, de reflexão, ele exerce seu olhar crítico no sentido do compreender, de se conscientizar e de se lapidar, de atinar suas características e de tomar consciência sobre os conhecimentos, sobre os processos de ensino aprendizagem, uma vez que é ele que direciona, com sua ação, tais processos dentro do ambiente escolar.

Os conteúdos ministrados nas aulas de Ciências são relevantes e se fazem presentes em nosso cotidiano e muitas vezes passam despercebidos pelos educandos. Quando o professor direciona sua aula de forma mais contextualizada, torna-se mais interessante. Logo, ser atrativo para os alunos explorarem essa área de conhecimento está atrelado à possibilidade de trocas e interações no ambiente da sala de aula, sendo importante a escuta ativa para esses momentos de diálogos. O professor é essencial como mediador desse processo quando orienta, propõe a reflexão e a busca por relações entre as próprias ideias dos alunos e o conhecimento científico abordados que vão além do concreto, e abarcam a subjetividade do que é ser humano no mundo contemporâneo. Essa dinâmica na sala de aula contribui para a construção de significados e aprendizagem.

Vale salientar que o corpo também é um objeto de controle, no qual nos debruçamos na compreensão de uma breve análise do livro “Vigiar e Punir” de Michel Foucault (1987), que nos traz um olhar histórico das ferramentas das quais se valiam as instituições sociais com o propósito de controlar os corpos na sociedade. O filósofo, em sua obra, apresenta rigorosas críticas, que entendemos serem adequadas às instituições de ensino e suas metodologias. Foucault advoga que a disciplina e a punição surgem com a modernidade e se destacam por um poder sem vantagens, ou seja, “é um poder, modesto, desconfiado que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente”. (FOUCAULT, 2004, p. 153). Fazendo uso destas concepções de controle e poder, traremos problematizações de como esses poderes atuam sobre os corpos trans, nos debruçando na concepção de que “o poder disciplinar é, com efeito, um poder que em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior adestrar; ou sem dúvida, adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. Ele não amarra as forças para reduzi-la; procura ligá-las para multiplicá-las e utilizá-las num todo. (FOUCAULT, 2004, p.143).

Sendo assim, defendemos que a disciplina tem como poder controlar “as multidões confusas, móveis, inúteis de corpo e forças para uma multiplicidade de elementos individuais, orgânicos e combinatórios” (FOUCAULT, 2004, p.143), com o propósito de domínio sobre os corpos para a punição e imposição de regras.

O poder disciplinar vai se constituir nas instituições como a escola e a prisão. Observamos a técnica da disciplina pelo poder, por exemplo, ao refletirmos sobre o controle das atividades ou o controle do horário, seja na escola ou no cárcere, no recreio ou no banho de sol, na merenda ou na refeição. A ordem e a disciplina pelo poder passam pelo corpo, pois este exerce seu poder individual em relação ao movimento, a fala, ou a imposição de si.

Em concordância com Louro (2013b) e Alves (2013a), os corpos trans, por serem excêntricos, ou diferentes do que é imposto pelo domínio binário da cisheterossexualidade patriarcal e presumida compulsoriamente, fogem às regras, quando contrapõem o gênero imposto, questionam o sexo

atribuído ao nascer, e não se obrigam a uma sexualidade compulsória. As normas são rompidas por corpos que *transpuseram* a imposição da heterossexualidade presumida, segundo palavras dos autores. Quando estas regras são impostas para as pessoas trans ajustarem seus corpos de forma reducionista à binaridade de gênero, isso se torna uma violação dos direitos sobre si. Vale salientar que exercer direitos sobre nossos corpos é uma eficiente tecnologia de resistência.

A escola é uma das instituições que mais reforça os estereótipos de gênero ao limitar a binaridade por exemplo nos uniformes, na fila de meninas e meninos ou nos grupos separados por sexo biológico, o que acaba perpetuando estereótipos que se reduzem à binariedade sexual.

Vale salientar que, se existe uma sociedade com racismo, homofobia e transfobia, e uma escola inserida nessa sociedade, o ambiente escolar também terá esses problemas. Não estamos generalizando as escolas, compreendemos que algumas escolas podem não ter este tipo de violência, entretanto, num país marcado pela discriminação e violência, é mais fácil encontrarmos escolas que enfrentem desafios relacionados ao preconceito e à violência de gênero, do que não encontrarmos, principalmente ao falar sobre corpos que não seguem as restrições binárias impostas.

Em diálogo a Monteiro (2019) quanto às dificuldades de acesso às mulheres trans em âmbitos de saúde e educação, percebemos que o processo de educação formal e os corpos excêntricos são feitos através da exclusão. Entretanto, esta exclusão para as pessoas trans não é uma forma de punir para que ela retifique seu comportamento e harmonize seu corpo à binaridade de gênero para se assemelhar aos demais e frequente a sala de aula. A exclusão é uma deliberação. É o fato de impor como deve ser sua postura ou como deve se vestir ou como deve ser chamada, assim como definir que pronome deve ser utilizado ao se referir a ela.

Segundo o site do centro dos professores do estado do Rio Grande do Sul CPERS, foi feita uma nova pesquisa pela Comissão de Diversidade Sexual da Ordem dos Advogados do Brasil (CEDS/OAB) em 2019³⁰, que assim como a apresentada em 2016 na seção 1.3, apresentou uma estimativa de evasão escolar de pessoas trans de 82%, confirmando uma porcentagem preocupante e evidencia uma omissão das autoridades brasileiras com a comunidade trans, que está sujeita à vulnerabilidade e a exclusões sociais e educacionais. Abordar a educação formal e o corpo é essencial para a representatividade de pessoas trans, do contrário, apenas reforça saber que, se uma pessoa trans não puder ser ela mesma, em um espaço educativo, de aprendizagem, que tem como missão acolher e preparar para o mundo, ela não pode existir, logo, ela não pode se fazer presente nesse espaço.

³⁰ CPERS. Dia da Visibilidade Trans destaca a luta pelos direitos da população LGBT+, 2019. Disponível em: <https://cpers.com.br/dia-da-visibilidade-transdestaca-a-luta-pelos-direitos-da-populacao-lgbt/>. Acesso em: 23, Abril. 2022.

2.4. Educação Formal e o cárcere

As discussões aqui apresentadas se inserem no âmbito da educação e visam, a partir da identificação de situações de vulnerabilidade social, apontar os desafios para garantia de direitos da população trans encarcerada. Inscrevendo as contribuições da escola e problematizando o papel do professor no cárcere, partimos da hipótese de que as mulheres trans enfrentam preconceito e discriminação quanto às suas identidades na prisão, por isso, o maior desafio que enfrentam é lutar pelo seu reconhecimento. Por esta razão, a escola prisional se configura como um espaço de recomeço, onde é possível recuperar anos escolares perdidos e alimentar uma rede de sociabilidade.

É importante destacarmos que estatísticas sobre crimes de transfobia no Brasil são levantadas por organizações não governamentais através de notícias da mídia. Isto porque são inexistentes números oficiais, visto que este tipo de violência existe apenas em projetos de lei, e não se configura como um crime no código penal do Brasil, o que sinaliza o descaso da Segurança Pública com pessoas LGBTQIA+, além disso, até a presente produção desta dissertação, não existem materiais que discutam, no Instituto Penal Plácido Sá de Carvalho, ou no Elizabeth Sá Rego, orientações formais que versem especificamente sobre a educação com mulheres trans e travestis e que combata práticas e discursos transfóbicos. Para contextualizar a situação, vale salientar que o Brasil é o país que mais mata pessoas por conta de sua orientação sexual e identidade de gênero no mundo³¹: "Somente em 2017, foram mortas 445 pessoas. Dentre elas, 191 eram transexuais e travestis (MOTT; MICHELS PAULINHO, 2017. p. 1-7)".

Nessa seção, chamamos a atenção para o fato de que o processo de formação na contemporaneidade pode ser compreendido como algo que nos convoca à instabilidade, porquanto este,

põe também em evidência tensões dialéticas particulares tais como: uma capacidade de reações programadas e uma capacidade de iniciativa, uma capacidade de identificação e uma capacidade de diferenciação, uma capacidade de submissão e uma capacidade de responsabilização e, finalmente, uma capacidade de orientação imitativa de modelos culturais e uma capacidade de orientação aberta ao desconhecido. (JOSSO, 2002, p. 31).

Diante das considerações da pesquisadora, entendemos que a formação humana se realiza à medida que o educando se percebe como sujeito, bem como no reconhecimento das particularidades que estruturam seu contexto social, os quais a convocam a transformar aquele espaço. Em outros termos, a formação humana só é possível pela reflexão, sempre entrelaçada às malhas que nos

³¹ Disponível em <[Brasil é o país onde mais se assassina homossexuais no mundo — Rádio Senado](#)>. Acesso em 20 de Mai. de 2022.

atravessam em todas as esferas da vida, ressoando vozes anteriores, protocolos formais e nos impulsionando à ação.

No entanto, nossa circulação por diferentes espaços nos mostra a existência de singularidades, ou seja,

“[...] o encontro da temática da singularidade com os discursos sobre os processos cognitivos ocorre quando a subjetividade, a contingência histórica do sujeito, a cultura e a linguagem deixam de ser "aspectos" ou "fatores" da cognição e passam a ser condição para a possibilidade de compreensão do sujeito cognoscente (Bruner, 1999).

Logo, entendemos o conceito de singular permeando a vida social local, estabelecendo diálogos com outras esferas da sociedade. Nesse sentido, um único espaço, formalmente reconhecido como marcado por privações, tem, em sua organização social, a pluralidade de existências, de experiências relacionais, de hábitos e, até mesmo, de classes sociais. As portas das escolas são fechadas a essa população muito cedo; as do mercado de trabalho, na maioria dos casos, nem sequer oferecem oportunidades para nosso público recluso sujeitos da pesquisa. Além do preconceito pela identidade, ainda carregam a marca do sistema penal. Desenvolver trabalhos educacionais, em qualquer espaço, implica na compreensão do lugar para além dos estigmas sociais e históricos, os quais, muitas vezes, imputam e marcam tais espaços como a expressão de subalternidade, reforçando certas estigmatizações.

Reiteramos que a formação humana, como processo dialógico, requer que reconheçamos as diversidades que se apresentam nas experiências diárias, percebendo no outro a oportunidade de desenvolvimento. Logo, o engajamento em lecionar nas escolas do sistema penal, especialmente, em se tratando de um ambiente de vulnerabilidade, demanda a conscientização de que existem muitos preconceitos que reduzem o espaço à falta. O professor mediador dessas vozes silenciadas, então, desvela-se como tentativa de agir sobre o mundo.

Assim, essa formação ganha contorno a partir do cotidiano dos atores sociais, buscando o êxito na proposta educativa, ou seja, na forma como se ensina e como se (re)pensa o papel da construção do conhecimento, através de uma ação social específica, para um público ou um contexto que difere do espaço da educação institucionalizada.

Compreendemos a educação como um trabalho tecido a partir de múltiplos encontros — encontros com histórias, memórias e experiências que antecedem o presente e o tornam possível. Cada gesto educativo carrega a trama da vida e se constitui no cruzamento entre o que fomos e o que nos tornamos. Assim, como lembra Schwartz (2010, p. 44), toda atividade de trabalho convoca a pessoa inteira: suas lembranças, seus conflitos internos, seus modos de agir incorporados, aquilo que

se inscreve no corpo como experiência. A educação, portanto, não pode ser compreendida como uma prática separada da existência do sujeito, mas como parte indissociável dela.

Para o filósofo Yves Schwartz (2015), não há fronteira entre o tempo de viver e o tempo de trabalhar, pois o ser humano não se divide entre um corpo produtivo e outro existencial. A heterogeneidade que o constitui o faz circular entre diferentes contextos e normas sociais, atravessando mundos e papéis. Durrive (2011, p. 49) nomeia esse movimento como o trânsito constante “dentro de um universo de normas” socialmente instituídas, em que o sujeito negocia o seu lugar e o sentido de sua ação.

Fígaro (2009, p. 6) acrescenta que toda atividade de trabalho nasce do encontro entre o “trabalho prescrito” — as regras e expectativas prévias — e a “experiência singular” de quem o realiza. Essa tensão entre norma e vivência, como também apontam Durrive (2011) e Schwartz (2009, 2011a, 2011b, 2011c), constitui o cerne da atividade humana. O trabalho, nesse sentido, não se reduz à execução de tarefas: ele envolve julgamento, decisão e criação. Trinquet (2010) e Lopes et al. (2013) reforçam essa compreensão ao reconhecerem que o agir humano é sempre interpretativo, e que o trabalhador — e, por extensão, o educador — se reinventa continuamente diante das exigências e limites de seu fazer.

Assim, o que poderia motivar alguém à educação no cárcere? Embora seja bastante difícil oferecer uma resposta objetiva a essa pergunta diante de um universo de possibilidades singulares, encontramos no conceito de dialogismo um possível esboço para tal questão: uma vez que nós produzimos em interação, estamos, a todo o tempo, em contato com o outro. E esse outro não é, necessariamente, um sujeito empírico, mas pode ser também o ressoar de vozes que trazem consigo ideias e imagens quanto à educação, à formação, ao servir. Tudo o que nós fazemos, segundo explicita Bakhtin (2003, p. 13-14), só é possível se :

[...] avaliamos a nós mesmos do ponto de vista dos outros, através do outro procuramos compreender e levar em conta os momentos transgredientes à nossa própria consciência: desse modo, levamos em conta o valor da nossa imagem externa do ponto de vista da possível impressão que ela venha a causar no outro.

É aqui que entra o dialogismo, entendido como “a condição do sentido do discurso” (BARROS, 2003, p. 2). No entanto, é importante ressaltar que o conceito de dialogismo em Bakhtin não está atrelado à ideia de um diálogo face a face entre interlocutores, mas sim entre discursos, já que “o interlocutor só existe enquanto discurso” (FIORIN, 2006, p. 166). Fiorin acrescenta também que por isso “todo enunciado possui uma dimensão dupla, pois revela duas posições: a sua e a do outro” (ibid., p. 170)

Além disso, esse conceito define o ser humano, pois o outro é imprescindível para sua concepção, afinal “é impossível pensar no homem fora das relações que o ligam ao outro” (ibid., p. 122). Assim, para Bakhtin, a alteridade é a condição da identidade, os outros constituem dialogicamente o eu que se transforma dialogicamente num outro de novos *eus* (ibid., p. 125), no sentido de que uma pessoa deve passar pela consciência do outro para se constituir (id., 2008, p. 43). No entanto, neste trabalho, consideramos que as vivências dos educandos são essenciais para a construção de um diálogo eficiente, pois a Educação não apaga o ser que executa uma ação e reconhece que esse educando também traz consigo diversas bagagens experienciais. Nesse sentido dialógico, a educação no cárcere se afirma como instância de formação não apenas por propiciar a interação entre os sujeitos, mas por tornar possível o conhecimento, ainda que parcial, das próprias motivações a partir das respostas que constrói com os outros.

Reiteramos que os interesses pela educação prisional com mulheres trans podem ser de múltiplas ordens, mas não estão isentos do aspecto relacional que atravessam. Ou seja, ninguém desenvolve uma atividade de trabalho sozinho, porquanto há sempre um outro que nos devolve a imagem que produzimos. E é diante desse mesmo outro que nos produzimos, e para quem nos voltamos. A experiência humana, portanto, se forma a partir dessa interação dinâmica que entretece sujeitos, histórias, passado, presente, futuro; em outros termos, que organiza a vida e que constrói as realidades.

O objetivo da educação, de acordo com Libaneo, é (1994, p.17) “[...] prover os indivíduos dos conhecimentos e experiências culturais que os tornam aptos a atuar no meio social e a transformá-lo em função de necessidades econômicas, sociais e políticas da coletividade.” A educação, seja ela formal ou informal, busca repassar e proporcionar aos indivíduos conhecimentos e comportamentos que os tornem aptos a atuarem em todos os setores da sociedade.

A educação faz parte da vida de cada ser humano. Ao nascer, a pessoa é inserida em um grupo social onde existe uma cultura e esta cultura também norteará os rumos que a educação das pessoas deste grupo social deverão seguir. Segundo Read (2001, p.9),

Pressupõe-se, portanto, que o objetivo geral da educação seja propiciar o crescimento do que é individual em cada ser humano, ao mesmo tempo em que harmoniza a individualidade assim desenvolvida com a unidade orgânica do grupo social ao qual o indivíduo pertence.

Desta forma, percebe-se que a educação informal de uma pessoa será definida pelo ambiente em que ela vive, ou seja, trata-se de uma herança cultural. Na próxima seção, apresentaremos algumas reflexões quanto à Educação formal, considerando como pano de fundo a nossa experiência em sociedade.

2.5. Educação Formal e a sociedade

As transformações sociais contemporâneas exigem que a educação formal redefina constantemente seu papel. Como observa Hall (2006), a modernidade tardia nos impõe uma convivência com a mudança contínua, tornando o processo educacional um espaço central de reflexão. A escola, longe de ser um espaço neutro, reflete as tensões e contradições do mundo, sendo um campo onde as disputas sociais por reconhecimento são travadas diariamente.

A formação docente, portanto, começa muito antes da sala de aula — é construída nas universidades, nos estágios e nas práticas que entrelaçam teoria e experiência. As instituições de ensino superior têm papel decisivo na construção desse perfil profissional.

Nesse cenário, a formação docente assume um papel decisivo. Se o objetivo é formar sujeitos críticos, o professor precisa estar preparado para mediar discussões complexas que atravessam a sala de aula, incluindo gênero, diversidade e direitos humanos. A docência, portanto, ultrapassa a transmissão de conteúdos e se firma como um ato político e ético.

Contudo, a preparação de professores para lidar com realidades sociais complexas, como a educação prisional, ainda é drasticamente insuficiente. No campo da educação prisional, Cella (2007) observa que os cursos de licenciatura raramente preparam os docentes para atuar nesse contexto, o que revela um modelo de ensino excessivamente conteudista e descolado das urgências sociais.

Essa falha na formação tem consequências diretas. Professores com competências frágeis para lidar com a diversidade social tendem a reproduzir práticas de exclusão, agravando os índices de evasão escolar de grupos já marginalizados. Para que o professor possa atuar de forma autônoma e crítica, como propõe Kumaravadivelu (2001), sua formação deve ir além do domínio técnico. É preciso construir uma prática pedagógica que articule conhecimento específico com as dimensões éticas e sociais da educação, assumindo o compromisso com a transformação da realidade dos alunos.

As demandas educacionais contemporâneas impõem a necessidade de profissionais que dominem o conhecimento específico de sua área, mas que saibam articulá-lo a dimensões éticas, sociais e pedagógicas. A docência não pode ser reduzida ao ensino de conteúdos, mas deve assumir o compromisso com a formação integral dos sujeitos e com a transformação da realidade social.

Defendemos, portanto, uma formação docente baseada na reflexão coletiva, na análise crítica de experiências reais e na disposição para mudar. A formação universitária precisa acolher o debate

sobre o fracasso escolar, a exclusão e as desigualdades, transformando esses temas em oportunidade de revisão e reconstrução de práticas .

Em tempos marcados por retrocessos e discursos anticientíficos, a docência se reafirma como ato político e ético . Refletir sobre o próprio ofício, compreender os contextos que o atravessam e reconhecer a dimensão humana da educação são passos essenciais . A educação, por sua natureza humana, deve ser sempre significativa, crítica e transformadora .

CAPÍTULO 3 – ABORDAGEM METODOLÓGICA E A TEMATIZAÇÃO

Iniciamos a análise dos relatos das participantes pelo primeiro eixo temático: a **opção pela escola**. Como foi discutido no referencial teórico, a trajetória educacional da população trans é marcada historicamente pela evasão, causada pela transfobia institucional e pela necessidade de sobrevivência (BENTO, 2012) .

Portanto, o retorno desta população à educação formal, especialmente em um ambiente de privação de liberdade, é um fenômeno que precisa ser investigado. O objetivo desta seção foi compreender as motivações que levaram as participantes a buscar a escola no cárcere.

Buscamos entender se a escola é vista por elas primariamente como um mecanismo de remição de pena , como uma oportunidade de reconstruir uma trajetória profissional, ou — de forma mais complexa — como um raro espaço de socialização e reconhecimento da identidade de gênero dentro dos muros da prisão. As falas a seguir revelam que a escola prisional ocupa um lugar ambíguo, entre a esperança de recomeço e a constatação da continuidade da exclusão.

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa de natureza interpretativa (VILAÇA, 2010), pois seu objetivo central é compreender os *sentidos* e *percepções* que as próprias interlocutoras atribuem à escola no contexto do encarceramento .

A pesquisa educacional qualitativa, como aponta Fontoura (2011, p. 62), deixou de ser um "registro descritivo" para se tornar "um gesto implicado, crítico e situado". Essa implicação é fundamental neste trabalho. Investigar a realidade de mulheres trans privadas de liberdade exige uma postura que recusa a neutralidade e reconhece a dimensão política da pesquisa.

Por isso, este trabalho se alinha à crítica de Demo (2011) contra uma universidade que apenas "circula informação" . Assumimos que "ensinar é também investigar" . A sala de aula no cárcere foi o espaço de investigação, e as alunas foram tratadas não como meros "sujeitos", mas como "coautoras do processo analítico" (CELANI, 2005, p. 109), cujas narrativas são a base desta análise.

Logo, o interesse central não é quantificar ou medir a adesão a uma política educacional, mas sim compreender os sentidos que as próprias interlocutoras atribuem à escola no contexto do encarceramento . O objetivo é entender como a experiência escolar se torna, ou não, uma possibilidade de reconhecimento, dignidade e permanência para mulheres trans e travestis privadas de liberdade.

O recrutamento das participantes exigiu uma estratégia específica, dado que o acesso direto a essa população é restrito e fortemente regulado pelo sistema prisional . Optou-se, portanto, por um

procedimento de amostragem em rede (ou "bola de neve"), método frequentemente utilizado em pesquisas sociais para acessar populações de difícil alcance.

Em termos práticos, o processo não poderia partir de uma amostragem aleatória. Ele se iniciou a partir de um contato-chave: uma docente que atuava na unidade prisional e que já mantinha um vínculo cotidiano com alunas trans. Essa professora tornou-se uma mediadora ética fundamental para a pesquisa: ela apresentou o projeto, avaliou a segurança em cada aproximação e, havendo abertura, verificava com as detentas se elas desejavam conversar. A confiança estabelecida por essa mediação foi essencial para o sucesso da coleta de dados.

A partir dessas primeiras aproximações, outras interlocutoras foram sendo indicadas. Nem todas aceitaram participar. Algumas se dispuseram a relatar situações de violência simbólica e disputas de reconhecimento dentro da prisão, mas preferiram não formalizar a adesão mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, sobretudo em casos em que narravam relações afetivo-sexuais com homens cis dentro da unidade. Em outras ocasiões, o aceite dependia de garantias explícitas de que seus nomes, apelidos ou traços identificáveis não seriam registrados.

As conversas ocorreram majoritariamente em ambientes vinculados à escola prisional e, quando possível, em momentos autorizados de saída de cela. Houve interrupções ligadas a rotinas internas (horário de tranca, revista, contagem), e nem sempre foi possível prosseguir de forma contínua. As falas foram registradas em áudio, mediante anuência das participantes, e posteriormente transcritas seguindo as normas para análise da fala (PRETI, 1999), com atenção a pausas, silêncios e marcas corporais de enunciação. Esse cuidado metodológico entende o corpo como parte da narrativa, e não como mero suporte da fala.

Esse cuidado é ético, mas também político: reunir narrativas em espaço de privação de liberdade significa negociar, o tempo todo, segurança e fala.

Em seguida, ampliamos o campo empírico para o Colégio Estadual Padre Bruno Trombetta, onde o autor leciona Física e Biologia. Nessas turmas (NEJA II e IV, correspondentes aos anos finais do ensino médio), emergiram discussões sobre gênero, saúde sexual, identidades e direitos, previstas no planejamento curricular da EJA. Esses debates revelaram como estudantes cisgêneros reproduzem lógicas de exclusão contra pessoas trans e travestis — muitas vezes sem sequer perceber a origem dessa exclusão, apenas repetindo uma “norma interna”, um estatuto moral não questionado. Desse processo, consolidou-se um corpus final de dez entrevistas, obtidas tanto em conversas em grupo durante aulas quanto em encontros individuais posteriores.

O acesso aos homens privados de liberdade nas unidades masculinas exigiu um tipo de negociação adicional: foi necessário apresentar o escopo da pesquisa ao conselho interno ligado ao Comando Vermelho. Essa conversa — longa, direta e respeitosa — teve dois efeitos centrais.

Primeiro, garantiu a esses interlocutores que a pesquisa não tinha o propósito de expor nomes, identificar cargos ou classificar a facção como “preconceituosa”, mas analisar como certas normativas internas regulam relações de gênero e afeto. Segundo, estabeleceu uma proteção explícita para o pesquisador dentro de sala de aula, na medida em que o conselho afirmou que não toleraria qualquer desrespeito direcionado ao professor. A partir dessa autorização, os estudantes sentiram-se mais à vontade para falar sobre práticas, códigos de convivência e interpretações do chamado “Estatuto de Ilha Grande”.

Esse estatuto, frequentemente citado pelos internos como justificativa histórica para restrições à presença de pessoas LGBTQIA+ na unidade Elizabeth Sá Rego, era reproduzido quase como lei moral. Entretanto, durante as conversas, ficou evidente que muitos não conheciam em detalhe sua origem. Tivemos então a oportunidade de reler e contextualizar com eles o documento — escrito em 1974, em um cenário marcado por surtos infecciosos e precariedade sanitária —, discutindo a possibilidade de que determinadas proibições interpretadas hoje como proibições “morais” contra afeto entre homens possam ter surgido, originalmente, de preocupações sanitárias e disciplinares muito específicas daquele período. Esse exercício crítico mostrou que até normas rígidas dentro do cárcere são também narrativas históricas em disputa.

Do ponto de vista técnico, a **entrevista semiestruturada** foi definida como o instrumento de coleta de dados. Essa escolha foi metodologicamente crucial para a pesquisa. Por um lado, um questionário totalmente estruturado (fechado) seria incapaz de capturar a profundidade, a emoção e a complexidade das experiências de exclusão e violência vividas pelas participantes. Por outro lado, uma entrevista totalmente aberta (não estruturada) correria o risco de divagar sem cobrir os eixos centrais da pesquisa (acesso à escola, percepção da identidade de gênero no cárcere, conhecimento dos direitos).

O formato semiestruturado permitiu, assim, um equilíbrio necessário: usamos um roteiro-guia (Anexo I) para assegurar que os tópicos-chave fossem abordados, ao mesmo tempo em que mantínhamos a flexibilidade para que as participantes pudessem conduzir a conversa, trazer memórias e revelar dimensões que não haviam sido antecipadas pelo pesquisador. Em um contexto de pesquisa com uma população tão vulnerável, essa flexibilidade foi essencial para construir confiança e obter relatos autênticos.

A preparação do roteiro semiestruturado seguiu as orientações teórico-metodológicas de Daher (1998) e de Rocha, Daher e Sant’Anna (2004). Esses autores propõem encarar a entrevista não como um instrumento mecânico de coleta de “verdades”, mas como um processo relacional que envolve pelo menos três momentos analíticos:

1. antes da entrevista, quando o pesquisador reflete sobre seus objetivos, delimita questões e antecipa possíveis eixos de conversa, formulando um roteiro-guia;
2. durante a entrevista, quando esse roteiro é colocado em prática de modo vivo, como base para uma interação situada entre entrevistador e entrevistado/a, permitindo que sentidos já produzidos em outros contextos reapareçam, se modifiquem, ganhem corpo;
3. depois da entrevista, quando o pesquisador reúne o material produzido, define o corpus analítico e inicia o trabalho interpretativo.

Essa compreensão rompe com a ideia de que entrevistar é “extrair” uma verdade do outro. Ao contrário: construir conhecimento nesse formato implica co-produzir um texto que nasce no encontro e, mais tarde, passa a ser assumido pelo pesquisador como responsabilidade autoral.

No campo, a condução das entrevistas foi marcada por interrupções constantes ligadas à rotina interna da prisão, como horários de cela, regras de circulação ou mesmo por motivos pessoais das participantes. A professora Mayara — figura-chave em todo o processo — relatou, inclusive, que muitas delas faziam questão de “se arrumar” antes de conceder a entrevista: queriam estar maquiadas, com cabelo feito, “se sentindo bonitas” para serem vistas e ouvidas. Esse detalhe, longe de ser supérfluo, diz muito. Ele aponta para uma disputa de dignidade e de reconhecimento corporal dentro de um ambiente que, cotidianamente, tenta despersonalizar e desumanizar.

Do ponto de vista ético e logístico, o maior entrave foi justamente ter acesso contínuo às interlocutoras trans/travestis. Em função do reduzido número de alunas trans efetivamente matriculadas na escola prisional naquele momento, precisou-se solicitar que a direção autorizasse a saída de detentas de suas celas mesmo quando elas ainda estavam apenas em fila de espera para matrícula — e muitas nem sabiam que podiam estudar, nem tinham clareza sobre direitos como remição de pena. Esse ponto é central, porque evidencia que o direito à educação no cárcere não é plenamente comunicado às travestis e mulheres trans privadas de liberdade.

Além disso, o processo de autorização institucional foi marcado por forte burocratização. O trâmite para pesquisa em contexto prisional exigiu submissão à Plataforma Brasil e à análise ética, seguindo o rito estabelecido pela Secretaria de Estado de Administração Penitenciária (SEAP) e pelo Centro de Estudos e Pesquisas da Escola de Gestão Penitenciária (EGP), conforme a Resolução SEAP nº 671, de 28 de setembro de 2017. Embora compreendamos a necessidade de proteção ética, é importante registrar que a forma como esses protocolos vêm sendo aplicados às pesquisas em ciências humanas e sociais — sobretudo quando realizadas em prisões — frequentemente replica exigências pensadas para estudos biomédicos de risco clínico, e não para investigações qualitativas interpretativas. Essa inadequação normativa, somada à troca constante de avaliadores nos Comitês de Ética em Pesquisa (CEP/CONEP), produz atrasos, incertezas e, muitas vezes, inviabiliza a

continuidade de projetos que buscam justamente dar visibilidade a sujeitos historicamente silenciados.

Paralelamente, para a continuidade das entrevistas no Colégio Estadual Padre Bruno Trombetta, foi igualmente necessária a apresentação e negociação com o conselho da facção local, garantindo que: (a) nenhum nome próprio seria divulgado; (b) o objetivo não era criminalizar práticas internas, mas compreender como determinadas regras de convivência se articulam com exclusões de gênero; e (c) o professor/pesquisador estaria protegido dentro da sala de aula contra situações de desrespeito. Essa mediação ética-política permitiu que os alunos privados de liberdade se sentissem seguros para narrar suas percepções, medos e conflitos.

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa de natureza interpretativa (VILAÇA, 2010), pois seu objetivo central é compreender os *sentidos* e *percepções* que as próprias interlocutoras atribuem à escola no contexto do encarceramento.

A pesquisa qualitativa em educação, conforme destaca Fontoura (2011, p. 62), deixou de ser um "registro descritivo" para se tornar "um gesto implicado, crítico e situado". Essa implicação é fundamental neste trabalho. Investigar a realidade de mulheres trans privadas de liberdade exige uma postura que recusa a neutralidade e reconhece a dimensão política da pesquisa.

Por isso, este trabalho se alinha à crítica de Demo (2011) contra uma universidade que apenas "circula informação". Assumimos que "ensinar é também investigar". A sala de aula no cárcere foi o espaço de investigação, e as alunas foram tratadas não como meros "sujeitos", mas como "coautoras do processo analítico" (CELANI, 2005, p. 109), cujas narrativas são a base desta análise.

Para a leitura analítica das entrevistas, empregamos a **Tematização**, conforme proposta por Fontoura (2011), que consiste em um procedimento de organização e interpretação de dados qualitativos baseado na identificação de núcleos de sentido (temas) que emergem das falas dos participantes.

O processo foi iniciado com leituras flutuantes das transcrições, buscando uma imersão nos relatos. Em seguida, iniciamos um processo analítico de destacar segmentos de fala que se mostravam centrais para o problema da pesquisa, focando em questões como dignidade, violência, reconhecimento e acesso a direitos.

Estes segmentos foram, então, agrupados em blocos temáticos que refletiam as experiências recorrentes das participantes no cárcere. Este procedimento permitiu nomear as categorias de análise — como “escola como refúgio”, “normas da facção”, e “corpo e respeito” — que estruturam a discussão apresentada a seguir. A análise, portanto, partiu das próprias narrativas das interlocutoras, em um movimento de construção compartilhada de sentido, assumindo que cada depoimento é situado e político.

Aspectos profissionais e pedagógicos:	Visão crítica quanto à Educação formal na prisão	Relações afetivas
Opção pela escola Permissão para estudar	O papel da escola O conteúdo curricular	Relação de parentalidade Relação de conjugalidade

3.1. Os/As Sujeitos/as Históricos em Inter-relações

Nesta seção, apresentamos os perfis das participantes e participantes que colaboraram com esta pesquisa. Como detalhado na metodologia, a coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com seis mulheres trans e travestis encarceradas no Instituto Penal Plácido de Sá Carvalho, e três homens cis no presídio Elizabeth Sá Rego.

A apresentação de seus perfis é fundamental não apenas para contextualizar a análise que se segue, mas como um ato ético de reconhecimento. Em um sistema prisional que opera pela despersonalização e pela tentativa de apagar identidades—especialmente identidades de gênero dissidentes—, dar contorno às suas histórias, idades e profissões (mesmo que anteriores à reclusão) é o primeiro passo para compreender suas falas como narrativas situadas e legítimas.

Para garantir o sigilo e a segurança de todas as participantes, conforme os protocolos éticos e os acordos firmados em campo, todos os nomes utilizados nesta dissertação são fictícios.

A criação de um ambiente de confiança e acolhimento foi um pilar ético desta pesquisa, especialmente diante das condições específicas das participantes: mulheres trans e travestis privadas de liberdade, submetidas à circulação restrita e vigilância constante.

Diferente de outros contextos de pesquisa, as "agendas" das participantes aqui são, em grande parte, impostas pelo próprio regime prisional. Reconhecer essa realidade exigiu a adoção de uma abordagem sensível, que incluiu momentos preliminares de diálogo informal — não apenas com as participantes, mas também com docentes e agentes penitenciários.

Nesses diálogos, foram explicados os objetivos da investigação, os cuidados éticos envolvidos e os motivos da escolha de cada colaboradora. Foram essas conversas iniciais que ajudaram a construir o vínculo de respeito e colaboração necessário, permitindo que as entrevistas transcendessem o caráter formal e se tornassem verdadeiras experiências de partilha.

Os encontros ocorreram nas dependências escolares dos estabelecimentos penais, mediante autorização da direção e acompanhamento de professores da unidade. As participantes trans e travestis, em sua maioria não matriculadas à época, receberam permissão especial para comparecer ao Colégio Estadual Escritor e Jornalista Graciliano Ramos, localizado no Instituto Penal Plácido de Sá Carvalho. Durante as entrevistas, demonstraram curiosidade e entusiasmo pelo diálogo — talvez pela

temática da pesquisa, talvez pela oportunidade de conversar com alguém externo ao cotidiano do cárcere. Já entre os homens cis entrevistados, observou-se um início de retraimento e cautela, motivados pelo receio de expor informações que pudessem contrariar regras internas das facções. Após a mediação do Conselho da própria organização criminosa, que autorizou as falas sob garantia de anonimato, as conversas se tornaram mais abertas e reflexivas.

Foram convidados a participar indivíduos que se identificavam como trans ou travestis e que frequentavam (ou demonstravam interesse em frequentar) a escola dentro da unidade prisional, bem como homens cis associados ao Comando Vermelho, envolvidos afetiva ou conjugalmente com mulheres trans. A diversidade desses sujeitos foi essencial para apreender diferentes percepções sobre o ambiente escolar e as tensões de gênero que o atravessam. Como argumenta Perrenoud (1995, p. 59), ser aluno é, em essência, participar de uma estrutura educacional que opera de modo abrangente na sociedade — e, neste caso, também no cárcere.

A realização das entrevistas enfrentou desafios constantes: interrupções das aulas por motivos disciplinares, restrições de horário, e o Regime Disciplinar Diferenciado (RDD), que limita drasticamente o deslocamento dos internos. Ainda assim, foi possível estabelecer trocas significativas. As alunas trans, muitas vezes apressadas devido às obrigações internas, aceitavam participar nos intervalos possíveis; os homens cis, por outro lado, manifestavam satisfação ao conversar, expressando que aquele momento lhes proporcionava uma sensação de liberdade intelectual, mesmo dentro dos muros da prisão.

Como relatou um dos entrevistados, Àlex:

“Aqui é nosso momento de liberdade, professor. Não estamos livres fisicamente, mas nossa cabeça sai um pouco disso aqui. Pensar com o senhor dá prazer pra gente, faz lembrar que não somos só isso aqui.”

A fala de Àlex sintetiza o papel simbólico da escola como espaço de respiro e de reconstrução de sentido, evidenciando que o ensino no cárcere ultrapassa a função instrumental de remição de pena. Educar, nesses contextos, é também reafirmar a humanidade de quem foi excluído dela.

Vale destacar que os próprios alunos pediram para não serem aprovados, buscando permanecer mais tempo no ambiente escolar. Tal gesto revela que, mais do que o certificado, importava a experiência de estar ali, de pensar, de ser ouvido. A intenção desta pesquisa, portanto, não é romantizar o crime nem desconsiderar as razões legais da reclusão, mas compreender que o papel docente nesses espaços é promover reflexão crítica, oferecer horizontes e reafirmar a potência educativa mesmo em meio à contenção.

Os perfis detalhados das participantes e participantes que contribuíram para este estudo são apresentados a seguir. Em respeito aos termos de sigilo e para garantir a segurança de todos os

envolvidos, os nomes foram substituídos por pseudônimos. As informações de suas trajetórias estão sintetizadas na tabela abaixo.

Tabela 3.1 Perfil das alunas entrevistadas

Aluna	Idade	Etnia/ Raça	Estudava antes da prisão	Grau de instrução	Profissão	Interesse em continuar os estudos	Matrícula na escola	Relação de conjugalidade na prisão
Esther	27	parda	Não	Fundamental Completo	Mecânica Eletricista	Sim	Não	Sim
Mirian	42	Branca	Não	Fundamental Incompleto	Ourives	Sim	Não	Sim
Gal	34	Parda	Não	Fundamental Incompleto	Cabeleireira	Sim	Não	Sim
Carol	36	Parda	Não	Fundamental Incompleto	Manicure cabeleireira	Sim	Não	Sim
Vivian	28	Parda	Não	Fundamental Incompleto	Maquiadora	Sim	Não	Sim
Ruan	34	Preto	Não	Ensino Médio Incompleto	Tráfico	Sim	Sim	Não
John	45	Branco	Não	Ensino Médio Incompleto	Artesão	Não	Sim	Não
Álex	22	Preto	Sim	Ensino Médio Incompleto	Tráfico	Sim	Sim	Não quis informar
Mayara	34	Parda	-	Superior completo	Professora da instituição	-	-	-

Os perfis das participantes e participantes, detalhados a seguir, foram construídos com base nas informações compartilhadas por elas durante as entrevistas. O objetivo desta caracterização é contextualizar as narrativas que formam o corpus desta pesquisa.

Ao apresentar informações como idade, etnia, grau de instrução e profissão, buscamos ajudar o leitor a compreender como esses diferentes marcadores sociais influenciam as percepções individuais sobre a escola prisional, as expectativas de futuro e as dificuldades enfrentadas no cotidiano da unidade. Conforme discutido na metodologia, o acesso a essas participantes foi obtido por meio de uma amostragem em rede, iniciada a partir de contatos com a equipe pedagógica da instituição.

3.2. Perfil das Entrevistadas e entrevistados

Esther: A participante tem 27 anos, se autodeclara morena, apaixonada por teatro e televisão, é mulher trans privada de liberdade e, embora ainda jovem, diz ter 10 profissões e vasta experiência. Já trabalhou com carros, tem experiência como eletricista, mecânica, refrigeração, entre outras. Possui residência em Quintino, bairro localizado na Zona Norte do Rio de Janeiro. Autoavaliava-se como uma pessoa divertida e extrovertida. Aos 13 anos iniciou aulas de teatro, e diz ter sido sempre muito elogiada pelo seu talento como atriz, entretanto, teve de sair, pois seus pais acreditavam que ela poderia se tornar homossexual pelo contato com outros artistas ou até mesmo se um dia precisasse interpretar um homossexual. Demonstrou inclusive, bastante medo de falar sobre sua identidade com eles, pois, como são evangélicos, a aceitavam como apenas do sistema, mas jamais como uma mulher, identidade que ela ainda mantém em segredo de seus familiares. A mesma recebe visitas do pai, da mãe e da irmã, estabelece várias relações afetivas dentro da prisão. Acredita que, com a formação escolar, poderá voltar a estudar e alcançar seus objetivos: “Se formar, trabalhar e mudar de vida”. Esther não está matriculada na escola, pois não sabia que o sistema penitenciário oferecia 1º ano do ensino médio para dar continuidade aos estudos, entretanto, após as entrevistas e a informação, demonstrou alegria, e disse que iria se matricular assim que retornasse ao presídio. Ela parou os estudos por sentir bastante dificuldade em acompanhar as aulas, e não se sentir representada no ambiente escolar, mas disse que já tinha como objetivo inclusive retomar os estudos quando saísse em liberdade. Durante as entrevistas disse que se sente muito bem no ambiente escolar da prisão, mas que a educação era igual em qualquer lugar, que não sentia diferença na educação dentro ou fora do sistema prisional.

Mirian: A segunda participante é chilena, se autodeclara mulher transgênero, tem 42 anos de idade, branca, e diz que sua vida “é feita de cadeia”: para se sustentar, sempre roubou, se drogava, mas que deseja, com todas as forças, mudar de vida e inclusive buscar uma reabilitação. Mirian não recebe visitas, mas estabeleceu relação de conjugalidade dentro do sistema prisional, tem uma relação boa com a família, através de cartas e que inclusive hoje, a ajuda financeiramente. Sua família também sabe e aceita sua identidade. Sua profissão é de ourives, e diz que sempre amou o que faz, modificar joias, manusear seus instrumentos de trabalho usando a criatividade em prol da transformação dos materiais e da história destes. Ainda não está matriculada, mas aguardava vaga para inclusive

aprender a escrever e falar melhor o português. Não estudava antes do sistema prisional, pois desde nova sempre teve uma vida difícil e era muito discriminada, o que reforçou sua evasão escolar. Afirma que, quando sair, precisa voltar aos estudos, pois quer mudar de vida, se formar em serviço social ou enfermagem e que o papel da escola é contribuir para aprendizagem e a reinserção social dos apenados, mas que, ainda assim, se sente estranha na escola, já que não é igual às escolas de fora, pois o tempo todo ficam sendo rodeadas pelos agentes carcerários e não têm liberdade.

Gal: A participante demonstrou muita tranquilidade do início ao fim em responder às perguntas e interagir com as outras interactantes. Tem 34 anos, é parda, se autodeclara mulher trans, é cabeleireira, nascida em Petrópolis. Demonstrou muito amor pelo pai, inclusive dizendo que “Ele é o melhor e me faltam palavras para defini-lo”, entretanto, não recebe mais visitas e não sabe o motivo. Estabeleceu relação de conjugalidade dentro do sistema e diz que isso também é motivo de sofrimento para ela. Diz-se uma pessoa da paz, mas que os homens a deixam de cabelo branco e, de maneira divertida diz que está em processo de autoanálise para não enlouquecer. Tem o sonho de se tornar advogada, pois não aceita injustiças e revela que, dentro do sistema, observa o quanto é difícil para as pessoas que cometeram delitos e que não é diferente para os inocentes, que é dela querer defender o próximo e que observa a escola como um meio para alcançar a formação formal e que os professores da escola na prisão são sempre muito cordiais e as atendem com muito respeito. Não estudava antes da prisão, de acordo com ela “por burrice”, pois em conversa diz que não soube aproveitar bem as oportunidades que teve ou equilibrar com suas necessidades. Com a escola na prisão, porém, poderá recuperar o tempo perdido e diz que neste espaço ela se sente bem e com “uma ótima vibe”. Gal disse que o papel da escola na prisão é a ressocialização, que não consegue identificar diferença entre a escola dentro e fora do sistema prisional, mas que, na escola do sistema, ela é tratada com respeito e dignidade que não encontrou em outros espaços e por isso se matriculou e aguarda pela vaga.

Carol: Diz estar tranquila profissionalmente, tem vasta experiência no ramo da beleza e, dentro do sistema prisional, atua como cabeleireira, manicure, *designer* de sobrancelhas etc. Possui o sonho de ser fotógrafa e se formar em enfermagem. Carol tem 36 anos, é mulher trans, parda, natural de Nova Iguaçu, região metropolitana do Rio de Janeiro, ama fazer exercícios, mas o que mais gosta é de trabalhar. Carol não recebe visitas, não tem familiares desde os 12 anos de idade, conheceu uma pessoa dentro do cárcere que diz estar sendo maravilhosa para ela dentro da prisão, tanto em questões de segurança quanto de afeto, o que a fez estabelecer relação de conjugalidade. Acredita que a escola

na prisão irá contribuir para sua ressocialização e objetivos profissionais. Matriculou-se na semana desta entrevista, está aguardando a vaga ansiosamente, pois, antes da prisão, não conseguia estudar, sempre teve que “se virar” para se sustentar e nunca teve ajuda de seus pais ou familiares, o que corrobora bem com relato sobre não ter família desde os 12 anos de idade. Carol diz que a escola tem ajudado a organizar seus pensamentos, e que o papel da escola é ressocializar os seres humanos e “os fazer pensar que são cidadãos de bem”. Ao ser questionada sobre sentir diferença entre a escola do sistema prisional e da prisão, ela disse que a maior diferença é que ela não pode ir para casa depois, mas que os professores da escola do sistema prisional são maravilhosos e que lá se sente mais à vontade. A aluna informou que tem pouco conhecimento sobre seus direitos e sobre saúde e que, quando os tem, são fornecidos pelos enfermeiros da unidade ou pelo diretor da ala que conversa com elas e, de acordo com a participante, estes são os que melhor as tratam dentro do sistema.

Vivian: Está privada de liberdade há 4 anos, tem 28 de idade, mulher trans, se autodeclara parda e sonha com a liberdade todos os dias. Diz que tem planos para mudar de vida e que falta pouco para isso acontecer, deseja se “(re)fazer como mulher”, trabalhar com estética, estudar e se formar em medicina veterinária para poder viver bem em sociedade. Vivian fala de sua família com carinho, mas não recebe visitas. Assim com as demais, estabeleceu também uma relação de conjugalidade dentro do sistema, pois isto lhe garante segurança não apenas física, mas também proporciona carinho e afeto. Ama os animais, inclusive foi voluntária para ajudar os de rua. Acredita que, com a escola, poderá alcançar esses objetivos e recuperar o tempo perdido que, privada de liberdade, não tem como resgatar, o que corrobora os relatos anteriores sobre suas perspectivas pós-cárcere. Ela diz que não conseguiu se matricular e não sabe o motivo. Entretanto, ao conversar com os responsáveis, fomos informados de que irão investigar o porquê de ela não ter se matriculado ainda. Antes da prisão, não estudava, não tinha essa possibilidade devido ao trabalho e à necessidade de sustento próprio. Disse que não sentiu diferença entre a escola fora e dentro da prisão, que a educação é igual em todos os lugares, mas que ali ela tem o papel de contribuir com a ressocialização. Afirmo, entretanto, que, apesar de a escola ter ensinado muito a ela sobre doenças, não ensinou quase nada sobre seus direitos ou possibilidades para formação profissional e que isso lhe faz falta.

Ruan: Privado de liberdade há 9 anos, tem 34 anos de idade, homem cis, se autodeclara preto, possui vontade de continuar os estudos, entretanto não sabe se será possível, pois tem 3 filhas que dependem dele, além de esposa e mãe. Não pensa em mudar de vida, mesmo gostando da escola, diz que as oportunidades fora dali são diferentes para ele. Inclusive solicitou para ser reprovado e ter mais tempo de escola, alegando que não apenas pela remição de pena, mas porque estava gostando das

conversas com o professor-autor e que não se sentia confortável e bem tratado há muito tempo. O aluno foi diagnosticado com sífilis dentro da prisão e inclusive corria riscos de punição dentro do sistema pelos companheiros da facção, que, até então, por saberem ser uma infecção sexualmente transmissível, julgavam, de forma equivocada, que Ruan tivesse tido relações afetivas dentro da prisão. Interessante destacar a confiança que os alunos sentiram ao solicitar a mim que conversasse com o conselho para explicar que poderia não ter sido infectado ali dentro, mas sim antes de ingressar no sistema, conhecimento inclusive que obteve durante as oficinas de educação sexual. O aluno informa que, dentro do sistema, não possuem muitas informações sobre direitos e saúde, que a enfermaria nunca tem atendimento e raramente acontecem atendimentos médicos ou se disponibilizam medicação ou artigos de prevenção às ISTs, nem mesmo camisinhas.

John: Homem branco, cis, heterossexual, 45 anos de idade, privado de liberdade há 16 anos, se demonstrava extremamente interessado no assunto, inclusive informou que seu primo casou com uma mulher trans dentro do sistema e, por este motivo, ambos foram transferidos para a unidade prisional Plácido de Sá, pois não poderiam mais permanecer dentro do Elisabeth Sá Rego, já que, segundo ele, a unidade era apenas para homens e, de acordo com o estatuto da facção, “essas coisas estranhas” não poderiam permanecer ali dentro. Apesar de ter se preocupado, a todo momento, em demonstrar respeito em suas falas e pelo seu primo, ele se utilizava de termos preconceituosos, porém, claramente por falta de conhecimento e também por formação estrutural enraizada de sua comunidade, não apenas pela facção, mas por, segundo ele, ter crescido na igreja evangélica. Possui um filho de 16 anos e, antes das aulas, falava que não aceitaria em casa se o jovem dissesse que era homossexual, porém, ao final das oficinas, este mesmo aluno agradeceu e disse que, caso acontecesse, ele conversaria com o filho, pois não aguentaria perdê-lo por algo que claramente era uma questão pessoal dele, para a qual não havia justificativa. Para ele, independente da condição do filho, ele não estaria em posição de julgamentos mesmo que não estivesse preso. Mencionou nunca ter tido informações sobre sexualidade e gênero e que tudo que estava sendo falado era novo para ele, inclusive, informou achar que a camisinha apenas evitava gravidez e que não entendia por que os gays utilizavam, já que não podiam engravidar, demonstrando sua limitação nos conhecimentos sobre saúde sexual.

Álex: Homem cis, heterossexual, se autodeclara preto, 22 anos, possui dois filhos de 5 anos (gêmeos) e 1 filha de 3 anos; privado de liberdade há 3 anos, HIV positivo, segundo ele, não detectável, mas não sabia dizer o que isso significava, então dizia que tinha AIDS. Infelizmente não conseguimos muitas informações sobre seu estado de saúde, pois não havia ficha médica para nosso acesso e, mesmo comunicando à direção, fomos informados de que não havia muito o que fazer, pois não havia médicos presentes para averiguar o caso. Estavam aguardando, inclusive, chegarem profissionais de

saúde em contrato. O aluno se demonstrava aberto ao diálogo sobre identidades, sobre gênero, sexualidade, mas ficava desconfortável quando falávamos sobre relações de conjugalidade, disse que o estatuto deles não permitia e que entendia ser por *falta de higiene*. Ele temia contatos com as mulheres trans e travestis além de com homossexuais pela possibilidade de se tornar mais excluído do que já era devido a sua condição de saúde. Esse aluno também solicitou que fosse reprovado para ter mais tempo de escola para ter remição da pena, tinha presença impecável nas aulas e participação contínua em todos os temas abordados, demonstrando sempre muito interesse. O aluno sabia pouco sobre a medicação para HIV, o que nos deixou preocupados, pois claramente estava sem tratamento. Informou que não pretendia continuar os estudos fora da prisão, pois via futuro no tráfico já que um salário mínimo, que seria o máximo que ele conseguiria com sua formação, não seria suficiente para manter sua família ou a si mesmo. Informou que mantinha algumas atividades mesmo dentro da prisão, pois era a maneira que encontrou de continuar tendo renda suficiente para sustentar seus filhos.

3.3. Análise de relatos coletados

A análise das entrevistas foi orientada pela **Tematização**, conforme proposta por Fontoura (2011), buscando identificar os sentidos emergentes nas narrativas das alunas trans sobre a educação prisional. O foco não foi apenas o que foi dito, mas *como* foi dito, partindo do princípio de que a experiência no cárcere é atravessada por silêncios, medos e resistências.

Como princípio ético fundamental desta investigação, estabelecemos o compromisso com a fidedignidade das experiências compartilhadas pelas participantes. O objetivo foi garantir às mulheres trans encarceradas o direito à palavra e à reflexão sobre sua própria realidade educacional. Para tanto, as entrevistas buscaram convidá-las a pensar a escola a partir de dentro — de suas vivências e expectativas.

Entretanto, compreender o fenômeno educativo no cárcere exigiu abrir o diálogo também a estudantes cisgêneros. A participação deles trouxe elementos cruciais, pois o processo de exclusão e a disputa por pertencimento não são vivenciados apenas pelas alunas trans; eles são, em grande parte, definidos e reforçados pelas normas e percepções dos alunos cis.

Para analisar a "formação humana" e as "lógicas de exclusão" no ambiente escolar prisional, era fundamental ouvir não apenas as vozes de quem é excluído, mas também as vozes daqueles que, muitas vezes sem perceber, reproduzem as regras dessa exclusão. A análise cruzada dessas narrativas foi, portanto, essencial para esta pesquisa.

As entrevistas revelaram percepções plurais sobre o sistema prisional e a escola como espaço

de recomeço e possibilidade. As falas também tocaram em temas como a educação sexual, a cidadania, os preconceitos internalizados e as resistências enfrentadas pela população LGBTQIA+, especialmente pelas mulheres trans. Esses elementos fundamentaram a construção das três categorias temáticas principais e dos subtemas que serão discutidos a seguir.

A seleção das participantes e a condução das entrevistas exigiram uma abordagem metodológica sensível ao contexto do cárcere. O acesso inicial às alunas trans foi dificultado pela burocracia imposta pelos trâmites éticos da CONEP, exigindo uma mediação .

Esse contato foi viabilizado por uma professora atuante no Instituto Penal Plácido de Sá Carvalho, que se tornou a primeira participante da pesquisa. Sua inclusão foi relevante por sua experiência e interesse em compreender as questões de gênero no contexto prisional .

A partir dessa primeira participante, o restante da amostragem foi construído através de um processo em cadeia (ou "bola de neve"), onde cada colaboradora indicava outra potencial participante. Este método foi essencial para construir a confiança necessária para realizar as entrevistas, que incluíram tanto mulheres trans e travestis quanto homens cis que mantinham relações afetivas com elas.

Notavelmente, nem todos os participantes aceitaram formalizar sua contribuição, especialmente aqueles vinculados a facções internas, o que exigiu da pesquisa uma postura de cautela redobrada e respeito absoluto ao anonimato .

Em seguida, a pesquisa se estendeu ao Colégio Estadual Padre Bruno Trombetta, onde o autor leciona Física e Biologia. Nesse espaço, o diálogo com alunos cisgêneros do ensino médio, em turmas de NEJA, mostrou-se fértil para compreender como se reproduzem mecanismos de exclusão muitas vezes naturalizados. As discussões surgiram em aulas sobre gênero, sexualidade e saúde — conteúdos previstos no planejamento curricular da EJA — e evoluíram para conversas individuais que compuseram o corpus final de dez entrevistas.

O contato com os alunos privados de liberdade demandou ainda negociações específicas com o Conselho do Comando Vermelho. Longe de qualquer proselitismo, essa etapa foi marcada pelo respeito mútuo: os representantes da facção ouviram as intenções do projeto, asseguraram a confidencialidade dos depoimentos e se mostraram dispostos a permitir que os internos participassem sem receio. Essa autorização foi decisiva para que emergissem relatos autênticos sobre comportamentos, regras e percepções culturais.

Durante as conversas, vários participantes mencionaram o chamado *Estatuto de Ilha Grande* como justificativa histórica para a não aceitação de pessoas LGBTQIA+ na unidade prisional Elizabeth Sá Rego. Curiosamente, poucos conheciam sua origem. O diálogo, então, se transformou em exercício de leitura crítica: revisamos coletivamente trechos do documento, datado de 1974, e

discutimos como seu contexto — marcado por surtos infecciosos e ausência de conhecimento científico sobre transmissão de doenças — poderia ter sido reinterpretado ao longo do tempo. Essa troca ampliou o horizonte dos próprios entrevistados e evidenciou como as normas e interditos do cárcere se sustentam também em mal-entendidos históricos.

Essas experiências, complexas e imprevisíveis, cumpriram o propósito central da pesquisa: revelar as múltiplas camadas de exclusão, resistência e desejo de formação que atravessam o cotidiano escolar em prisões, e compreender como, entre muros e margens, a educação ainda se afirma como espaço possível de humanidade.

3.2.1. Aspectos profissionais e pedagógicos:

A primeira grande categoria temática que emergiu das entrevistas refere-se aos Aspectos profissionais e pedagógicos. Para organizar a análise, ela foi dividida em dois subtemas centrais: a) Opção pela escola e b) Permissão para estudar.

A investigação desses pontos é fundamental, pois revela o papel complexo que a educação ocupa no contexto da privação de liberdade. Como os relatos demonstrarão, a escola não é vista apenas como uma ocupação; ela é significada pelas participantes como uma das únicas possibilidades de se relacionarem com o "mundo externo". Ali, elas têm contato com práticas e opiniões externas ao mundo prisional, que é carregado de símbolos relacionados à marginalização .

3.2.1.1. Opção pela escola

A função docente no espaço prisional se intensifica e ganha novos contornos . As aulas não se limitam às disciplinas formais, mas tornam-se, para as alunas trans e travestis, momentos de reconstrução de sentidos. Nesses encontros, são mobilizados debates sobre cultura, identidade, formas de (re)socialização e modos de existir . A fala docente, ao atravessar as experiências das alunas, ajuda a reatar vínculos com a vida fora dos muros.

Esse processo de reconhecimento mútuo é, em si, uma potente experiência educativa. Como observa Silva (2012, p. 27), são essas experiências que colaboram para “a constituição de uma identidade plural do aprendiz”, ao promoverem o reconhecimento da diversidade como parte essencial da aprendizagem .

Partindo da compreensão desse potencial da escola no cárcere, a primeira questão que orientou nossa análise foi investigar as motivações das participantes. Ao perguntarmos o que as levou a procurar a escola, buscamos compreender quais trajetórias e afetos as impulsionaram a retomar os estudos — percursos marcados por interrupções, resistências e pela busca por um lugar de escuta e reconstrução de si .

Esther: Ainda não estudo, por quê? Não sabia que aqui [na escola] tinha 1º ano do 2º Grau e não consegui me matricular, mas quando voltar ao VPF [benefício concedido pelo juiz da vara de execução penal], eu vou me matricular.

Nós: Mas você estava estudando antes de vir pra cá?

Esther: Não, não gosto de repetir, tinha muita dificuldade.

Nós: E aqui você acredita que pode ser diferente?

Esther: Não, porque educação é tudo igual, são “as mesma” educação[...]mas aqui sinto paz quanto em lugar de conhecimento, pois todos são simpáticos e explicam bem.

A escola do sistema prisional não era uma opção para Esther, pois a mesma não tinha informações sobre ela, e este conhecimento surgiu de maneira acidental ao conversarmos nesta entrevista. A mesma veio até nós pela indicação do presídio para a professora Mayara, a qual nos ajudou na interação com as meninas e também no acesso às mesmas dentro da escola do sistema prisional. Dar continuidade aos estudos dentro do sistema se apresentou como um diferencial às outras atividades profissionais que Esther exerce dentro do cárcere, e a escola foi percebida como uma maneira de recuperar o tempo perdido e alcançar seus sonhos futuros. Após participar da pesquisa, surgiu o interesse por dar continuidade a sua formação.

De forma similar, reproduzimos o relato da participante Mirian:

Mirian: “Não estudava antes daqui, porque desde nova sempre tive vida difícil, e fui muito discriminada na escola, por isso larguei.”

Nós: “A escola aqui é diferente das escolas lá fora? Por quê?”

Mirian: “Muito diferente, porque aqui os agente nos rodeia, lá fora tinha liberdade.”

Nós: “E como você se sente aqui na escola?”

Mirian:” Muito bem, porque aqui, aprendi a escrevê o português, sempre tive uma vida difícil de cadeia, sempre me droguei e roubei, mas quando sair, quero buscar uma reabilitação.”

O que mais nos chamou a atenção no discurso de Mirian foi a última oração produzida: “Aqui aprendi a escrever o português. Sempre tive uma vida difícil de cadeia,” Percebemos que a permanência de Mirian na escola ocorreu pela demanda de aprender a língua e esta demanda foi percebida em muitos detentos que frequentam a escola do sistema. Esse liame para Mirian só foi identificado após conhecer por dentro a realidade da prisão, porquanto Mirian externa que “sempre

teve uma vida feia de cadeia sempre me droguei e roubei, mas quando sair, quero buscar uma reabilitação” a vontade de se matricular na escola surgiu pela necessidade de compreender melhor a língua, para mudar suas perspectivas de vida e, então, comprometer-se com a reabilitação.

Enquanto para algumas a escola era algo visto como um modo de conseguir novas oportunidades de trabalho, para outras seria uma possível forma de acesso mais fácil e imediata ao ensino superior. Gal ilustra bem essa realidade:

Gal: “Quando sair daqui, vou me tornar advogada, porque não gosto de injustiça, se é difícil pros inocentes que tão aqui dentro, imagina pra nós que cometemos crime?!”

A aluna Vivian também relatou anseios pelo ensino superior. Antes do cárcere, tinha um projeto de resgate de animais abandonados e não conseguia estudar também devido à vida difícil para ter seu próprio sustento, mas que ainda possuía o sonho de se tornar Médica veterinária. O interesse pela escola nasceu após divulgação interna, se inscreveu na lista de espera, mas ainda não conseguiu direito à vaga, questionamos o motivo, mas não tivemos resposta.

A partir dos relatos acima, encontramos justificativa para a preocupação de Mello (1987, p. 78) a respeito do papel da escola na prisão. A autora afirma que “é ensinando a ler, escrever, calcular, falar, e transmitir conhecimentos básicos do mundo físico e social, que a educação escolar poderá ser útil às camadas populares”.

Para a autora, os alunos presos, assim como as camadas populares, veem a educação como “formas de melhorar de vida, pela possibilidade que nela distinguem de obterem melhor emprego e de participarem da cultura letrada” (MELLO, 1987, p. 77).

A identidade profissional docente pressupõe que o educador conheça, reflita e adapte a sua prática à realidade experimentada. Como observamos no diálogo com a professora Mayara,

Professora: “Segunda, precisei dar aula de português e as pessoas não falavam português, tinha alunos da França, Nigéria, Malásia, Uganda e Chile, fiquei sem chão”;

Nós: “E como foi essa abordagem? Como trabalhou com eles?”

Professora: “Falava com o chileno e ele traduzia falando inglês com o francês que é poliglota, mas não fala português. Acabei ensinando a eles pronomes pessoais do caso reto e verbos como ler e ensinar. Temos turmas de idosos em que temos um que não escuta e outro que não enxerga e não temos suporte para essas demandas”

As alunas precisam estar conscientes e sentir-se representadas e respeitadas quanto a sua identidade de gênero e saber que os professores e a escola estão dispostos a favorecer a aprendizagem e acompanhar as transformações sociais.

Esther: “Parei de estudar por ter bastante dificuldade em acompanhar as aulas, e não me sentir representada na escola, mas quando saí daqui, vou voltar a estudar”

Nós: “E como você se sente quando está na escola?”

Esther: “Me sinto bem aqui, as pessoa me trata bem, mas educação é igual em todo lugar, ensina as mesma coisa.”

Nós: “E o que você acha que a escola deveria abordar que não é abordado?”

Esther: Deveriam falar mais sobre nós, nossos direitos, doenças.

De maneira similar, Mirian colabora com esse relato.

Mirian: “A escola tinha que falar sobre as trans, sobre sexualidade, pra gente se sentir melhor, mas só fala de sexo de homi e mulhé hetero”.

Nós: “E vocês têm informações sobre educação sexual, ou infecções sexualmente transmissíveis?”

Mirian: “Às vezes pela área social ou a enfermagem, mas o que sei, aprendi na cadeia”.

Advogamos nesta dissertação que a educação, assim como outras áreas do conhecimento, enfrenta profundas e constantes mudanças. A escola não é a mesma de anos atrás e, provavelmente, nunca será, uma vez que a sociedade também não o é e as relações de influência e troca que elas desempenham são íntimas e indissociáveis.

Professora Mayara reforça essa afirmativa em sua fala,

Professora Mayara: “Nunca tive a experiência de ouvir estas pessoas, como são interessantes, que público diferente, com história de vida vasta, e eu fiquei impressionada com a forma como elas se abriram quando você fala que quer uma aproximação com elas para que se sintam confortáveis.

A forma como elas se abriram sobre se ver mulher, as que contaram terem sido expulsas de casas quando se abriram para as famílias com apenas 12 anos de idade, e o caso que mais me chocou foi da Esther, em que a família não sabe sobre sua identidade porque são evangélicos e jamais a aceitariam, que mesmo ela encarcerada, para eles é melhor do que ter uma filha trans e o medo que ela tem da família. Eu tive vontade de chorar quando ela falou que foi tirada do teatro quando criança porque os pais tinham medo que ela se tornasse homossexual, fiquei feliz em saber que após as entrevistas, todas se matricularam.”

Segundo os entrevistados e em diálogo com a autora, percebemos que os alunos buscam, na escola da prisão, uma representação singular da realidade, sem desvinculá-la do contexto em que está inserida, até porque esta determina as ações que se desenvolvem no interior da escola.

Ruan: “Eu to gostando das tuas aulas porque tu fala com a gente normal, não fica ensinado coisa que nós não vai usar, tu fala de coisa que a gente vê aqui aí da pra entender melhor, copió?”

Contudo, fica a inquietação referente àqueles docentes que porventura ainda façam da educação apenas uma forma conteudista de preparar o aluno para o mercado de trabalho sem buscar crescimento humano e compreensão das diferentes realidades ora apresentadas cômico de que a educação “é o alicerce sobre o qual se constrói o futuro” (VOLPI, 2001, p. 125).

Ruan: “Aqui as vezes o professor vem, passa filme, nem olha pa nós, aí nem da vontade vir.”

Não afirmamos, contudo, que esses professores estejam fadados à realização de um trabalho insatisfatório. Acreditamos firmemente que o aprimoramento contínuo equipa o professor com as ferramentas necessárias para desenvolver um entendimento crítico de si, dos outros e da estrutura em

que está inserido.

Percebemos também nos discursos dos alunos encarcerados que a opção pela escola não é necessariamente motivada por aspectos associados à vontade de transformar do mundo. Assim como na vida, a escolha por estudar envolve uma vivência que nos passe segurança, conforto e acolhimento no ambiente escolar. Nossas entrevistadas são pessoas que buscam a escola, independente do que as tenha levado à evasão escolar no passado, e como em todas as falas das mulheres trans entrevistadas encontramos que a vida delas é marcada por inseguranças, entretanto, na escola da prisão estavam se sentindo mais confortáveis e vendo possibilidades de futuro, principalmente quando tomavam conhecimentos sobre seus direitos como seres humanos.

3.2.1.2. Permissão para estudar

O MEC criou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) e também envolveu a sua Secretaria de Relações Internacionais para articular esse debate no âmbito do Mercado Comum do Sul (Mercosul) e da América Latina, propondo, concretamente, aos Ministros da educação presentes, no III Fórum Educacional do Mercosul, a criação de uma Rede Latino-americana de Educação em Prisões.³² Como resultado desse processo, elaborou-se o documento Educação em Serviços Penais, “Fundamentos de política e diretrizes de financiamento, concedido pelo Departamento Penitenciário Nacional, órgão vinculado ao Ministério da Justiça, que o tem como política de Estado para a educação em prisão” (Brasil, 1995). Como expõe Silva (2010, p.208),

O Estado privilegia a punição; nos regimentos disciplinares, ao dar ênfase à segurança e à disciplina; na arquitetura prisional, por não conceber o espaço prisional em suas possibilidades educativas; na organização administrativa, que subordina a educação, a assistência social e o tratamento psicológico às ciências jurídicas; e nas práticas judiciais, que ignoram outras formas de punição que não o encarceramento.

No campo da educação, programas educativos em estabelecimentos penitenciários são inadequados, de baixa qualidade e de pouca frequência por um único motivo: incompatibilidade dos objetivos e das metas da educação com os da pena e da prisão. “As pesquisas têm demonstrado que a experiência precoce da punição é um fator de retroalimentação da reincidência carcerária” (Adorno, 1991; Silva, 1998). A partir dos relatos das alunas trans encarceradas, refletimos aqui até que ponto devemos decidir quem deve ou não estudar.

Esther: Aqui tem primeiro ano do ensino médio?

Nós: Sim, todos os segmentos são oferecidos na escola, desde a alfabetização até o último ano do ensino médio. Você não sabia?

Esther: Não sabia que aqui oferecia, assim que retornar, vou pedir pra me

³² Informação disponível em: <<https://jcballerini.iusbrasil.com.br/artigos/846664913/o-direito-a-educacao-dos-presos>>. Acesso em 22 de Abril de 2022.

matricular (manifestando sorriso de esperança).

Considerando a Lei no 7.210/1984 - Lei de Execução Penal³³, que estabelece o direito da pessoa privada de liberdade à educação, cultura, atividades intelectuais e o acesso a livros e bibliotecas, ressaltando a finalidade de reintegração social por meio da individualização da pena (arts. 17 a 21, 41 e 126), logo, os programas educativos estabelecidos para as prisões estão inseridos em uma política pública de âmbito nacional, entretanto, defendemos que esses programas tenham uma relação futuro-presente-passado, pois para o aprisionado, essa relação é fundamental, em qualquer programa educativo que se lhe apresente. São as vivências que revelam as bases sobre o que é possível, mas com este aprendizado, trazemos o passado, pois a memória está incorporada nas vivências.

Carol: “Eu nunca tive apoio dos meus pais, não tenho família desde os 12 anos, minha família é meu marido aqui dentro, que me dá segurança e carinho”
Nós: “Você tem conhecimento sobre seus direitos aqui dentro?”
Carol: “Sim, um pouco”.
Nós: “Você tem advogado te representando que lhe informa sobre isso?”
Carol: “Não, apenas defensor público”
Nós: “como essas informações chegaram até você?”
Carol: “A... o diretor e as enfermeiras falam com a gente quando temos curiosidade”.

Carol pontua que as informações sobre escola, direito e saúde não são passadas a ela por órgão específico da prisão, dando-nos pistas de como seus conhecimentos são adquiridos e as oportunidades não divulgadas adequadamente, o que vai de encontro à fala da Professora Mayara sobre a divulgação,

Professora Mayara: “É feita pelos colaboradores (presos que trabalham na escola), eles que ficam responsáveis por divulgar sobre inscrição e vagas, em outros sistemas existem também cartazes, mas cada penitenciária é de uma forma”.

Ademais, Carol compartilha que seu conhecimento veio da curiosidade em perguntar para os que lhes atendem como enfermeiras, professores, ou os que se aproximam delas.

De modo semelhante, Vivian externa a superficialidade de como as informações sobre direitos à educação e saúde chegam até as detentas, o que contrasta com o fato de como é importante mostrar aos presos que mesmo em situação de reclusão, possuem direito à educação.

3.2.2. Visão crítica quanto à Educação formal na prisão:

Existe entre as detentas um sentimento de tempo desperdiçado, que fora destruído ou tirado

³³ Disponível em: <<https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/3918>>. Acesso em 22 de maio de 2022.

de suas vidas, e que pode estar consoante aos motivos que as levam à escola na prisão. Para as detentas entrevistadas, voltar para sala de aula pode oferecer possibilidade de poder sair da cela, ou como diz Carol “Amenizar os maus pensamentos”.

Assim como o acesso à escola propõe reflexões, também infundi alcances pedagógicos, pois defendemos, com Foucault (1987), que buscar a escola para ampliar conhecimentos é uma maneira de resistir ao processo de perdas a que a prisão submete o indivíduo, já que é a região mais sombria do aparelho de justiça e organiza silenciosamente um campo de subjetividade em que o castigo poderá funcionar em plena luz como uma abordagem terapêutica.

Insistimos que não basta estar na escola confiando que a simples campanha contra a Transfobia ou racismo proporcionará resultados satisfatórios. É crucial capacitar docentes para compreender e saber lidar com as mais diversas identidades na sociedade de maneira crítica a fim de justificar o investimento em novas metodologias de ensino e aprendizagem. Ademais, emerge a urgência de se pensar a respeito da recepção e comprometimento dos alunos face às demandas na escola.

Nós: A escola em algum momento, no sistema ou não, ajudou na construção de conhecimentos sobre sua saúde e seus direitos?

Mirian: “Não, no tempo em que eu estava na escola, sempre fui muito discriminada, então larguei”.

Nós: “E o que você que a escola deveria abordar para amenizar esse problema?”

Mirian: “Deveria falar mais sobre as condições trans, já que fala sobre direito das mulheres e racismo, por que não sobre nós?”

Para todas durante as perguntas relacionadas ao que deveria ser abordado especificamente na escola e sobre o que elas queriam falar além do que fora abordado na entrevista, as respostas foram semelhantes, e nos direcionam à sessão seguinte sobre as relações afetivas na prisão:

Gal: “Deveriam nos perguntar mais sobre quais nossas expectativas ao voltar a rua, gosto de falar sobre isso.”

Carol: “Vocês deveriam nos visitar mais, não tem muita gente que se interessa pela gente de forma respeitosa”

Mirian: “Queria falar mais sobre identidade de gênero e reinserção social”

Esther: “O que vai ser da gente quando chegar na rua? O que faremos? O que vai ter pra fazer?”

Vivian: “Às expectativas da vida para quando sairmos em liberdade”.

Percebemos, portanto, que uma educação humanizada, com uma formação crítica pensada para fins de suprir demandas minoritárias de direitos com fins pedagógicos, encontra na escola um ambiente prolífero para sua utilização. Isso ratifica o que Moran (2008, p. 12) defende ao afirmar que a educação configura um valioso “nicho”, demandando assim a adesão de “processos de reorganização”, ou seja, o que tem potencial didático e proporciona representatividade social para aqueles que são discriminados, pode ser incorporado à educação para oportunizar a construção de conhecimentos.

Álex: Aqui ninguém fala com a gente sobre o que podemos aprender, não nos passam informações sobre saúde sexual, a gente tá aprendendo agora contigo.

Nós: Mas vocês não conseguem acompanhamento médico? Medicação? Não possuem orientação sobre isso na ala médica?

Álex: (Rindo) Professor, aqui nós mal tem água, tem rato passando em cima de nós, eu tenho AIDS, nem remédio tomo, a enfermeira nunca tá aí.

Nós: Pera, AIDS ou HIV? Você está a muito tempo sem medicação? Quando fez o último exame?

Álex: Fessô, última vez falou que eu estava indetectado, mas não sei o que é isso não, faz tempo que fiz exame, depois nem procurei mais saber também porque diziam que eu ia morrer mesmo, então to esperando.

Nós: Álex, você nos trouxe várias vezes como é discriminado pela sua condição, que hoje graças a ciências, as nossas aulas, você percebe que, ter HIV não é um sinônimo de morte ou de contágio, HIV é como uma diabetes, é uma doença considerada crônica, ou seja, se tratada, acompanhada, sua vida é relativamente normal, tanto para seu dia a dia quanto para as relações que quiser. Você consegue compreender isso?

Álex: Professor agora eu consigo, mas é foda, aqui, se nós tem essas parada, já fala que nós é viado, que come viado e aí nós é punido sabe, pode nem ficar aqui, vai pros seguro.

Nós: Mas Álex, isso é outra questão e se fosse gay? Qual o problema?

Álex, po fessô, é questão de higiene né, sei lá, tipo, já fiz, tava precisando, nós fica preso aqui, é difícil, mas nem tava aqui nessa unidade ainda não, aqui nem faço nada, até porque eu já tenho mesmo que ficar distante, tu sabe né?

Nós: Distante devido sua condição por um estatuto antigo e que nem fala sobre isso Álex, mas eu te entendo, e entendo que vocês foram configurados assim, e por isso precisamos falar sobre, sempre que se sentir confortável, o mundo muda e nossos pensamentos precisam acompanhar essas mudanças, até pra que consigamos viver bem em sociedade.

Álex: Obrigado professor, por isso gosto de vir pra cá, nós começamos a pensar diferente, eu vou tentar o médico de novo pra ver como tô e te conto depois.

A conversa com Álex foi profunda, e uma das que mais nos emocionou, ao mesmo tempo que tenta se demonstrar “modernizado” socialmente para questões de gênero e identidades, demonstra medo em ser julgado pelo que tenta não ter preconceitos. Mesmo relatando já ter experiências homoafetivas, ainda assim, disse que é uma questão de higiene, e por isso não é aceita. O que percebemos em diversos relatos é que a falta de informação, possibilidade de discussões, apresentações de conceitos e formação humana se faz essencial para a construção social dentro da educação. O interessante em trazer relatos dos homens cis em uma unidade prisional que não permite a presença das mulheres trans, sujeitas principais de nossa pesquisa, é que os relatos conversam entre si, com diferentes formas de exclusão e demandas completamente distintas, ainda assim, os alunos se conectam em essência ao compartilharem os mesmos processos de exclusão e discriminação.

Como vimos nos relatos anteriores das mulheres trans encarceradas, a expectativa para o futuro é algo muitas vezes considerado, entretanto, em algumas entrevistas percebemos que a falta de informação e o tratamento humano inclusive colocam em desagrado a própria vida. A escola na prisão oferece oportunidades para que elas possam conviver, no presente, com diferentes circunstâncias, seja considerando hora de falar ou de calar, ou até mesmo de proteger-se para sobreviver. As mulheres trans trazem consigo, enquanto memória, vivências por vezes negativas, de situações pelas quais passaram antes e durante sua pena em reclusão, estigmatizadas, discriminadas e

jogadas à margem da criminalidade.

3.2.3. Relações afetivas

As relações afetivas na prisão (trans)passam anseios, vontades e desejos e fogem do que podemos compreender como apenas carência pelo isolamento. Nesta seção apresentaremos as falas de algumas entrevistadas sobre como as relações conjugais firmadas na prisão contribuíram para seu equilíbrio emocional e consequentemente possibilitar que as mesmas buscassem com segurança trabalhar e estudar dentro do cárcere.

Ao considerarmos a escola como local de interação e convívio social, similarmente, entendemos que os sujeitos presentes estão imersos em um ambiente de crescimento pessoal e coletivo, o qual acontecerá a partir dos objetivos pessoais e do relacionamento com os outros.

Quanto a isso, Moran (2008, p. 15) acrescenta que:

Nosso desafio maior é caminhar para um ensino e uma educação de qualidade que integre todas as dimensões do ser humano. Para isso, precisamos de pessoas que façam essa integração em si mesmas no que concerne aos aspectos sensorial, intelectual, emocional, ético e tecnológico, que transitem de forma fácil entre o pessoal e o social, que expressem nas suas palavras e ações que estão sempre evoluindo, mudando, avançando.

Em nossa experiência docente, observamos que a maior parte do tempo do aluno, não limitante à educação regular, mas idem à educação de adultos, a aprendizagem acontece por meio de uma diversidade de conteúdos que vão além do âmbito educacional, alcançando também o emocional.

Assim, contribui Mirian em diálogo,

Nós: "Quem é sua família? Fale um pouco sobre sua família."
Mirian: "Minha família é tudo pra mim, hoje me ajudam financeiramente, eles não tem preconceito."
Nós: "Isso é ótimo, e eles te visitam aqui?"
Mirian: "Não, ninguém, mas mandam dinheiro"
Nós: "E como se sente com isso?"
Mirian: "Normal, mas tenho namorado aqui dentro"

Gal colabora com o discurso,

Gal: "Minha família é meu pai, me faltam palavras para defini-lo."
Nós: "Ele te visita?"
Gal: "Não no momento."
Nós: "E recebe visitas de alguém?"
Gal: "Meu pai quando vinha, não vem mais"
Nós: "Por que?"
Gal: "Não sei"
Nós: "E você estabelece alguma outra relação aqui dentro?"
Gal: "Sim, muitas, e sofro por isso, homens me deixam de cabelo branco, mas na escola tô aprendendo a pensar mais em mim, fazendo uma autoanálise para não enlouquecer."

John acrescenta ao tema,

John: “Minha família são minhas cria, as de casa e as da facção, aqui nos protege, família pra mim é isso.”

Nós: “Você tem contato com suas filhas?”

John: “To tendo não, não to recebendo visita. Brigado com a mulher, ai tu já sabe né?”.

Nós: “E recebe visitas de alguém?”

John: “To recebendo não”

Nós: “E você estabelece alguma outra relação aqui dentro?”

John: “Só com os companheiros de cela mesmo e da escola.

Nós: “E relação afetiva, amorosa, você tem? Ou ja teve?”

John: “Ai é delicado né, nós tem que aliviar, mas aqui não pode não, se não nós é castigado, excluído, po, se o cara é gay, e toma água num copo, ninguém mexe nesse copo mais não, então tudo que acontece aqui, não aconteceu tá ligado?”

Nós: “Entendi, mas por que isso? Por que excluído?”

John: “Professor, nós segue um estatuto, tinha o Willian lá que era professor também, ele que escreveu, e nós tem que seguir, ai lá ta escrito que não pode não, questão de higiene né, pensou, um cara coloca um penis na boca, ai eu vou beber no mesmo copo que ele?”

Nós: “Ué, mas você disse que se alivia”

John: (Silêncio, e sorriu sem graça)

Nós: “Tá bom, mas aqui, a mina que tu pega na balada, não coloca penis na boca também? Então não entendi”

John: “Ah é diferente professor, é um cara né, e o estatuto não deixa não”

Nós: “Então a questão não é o Penis, ou ser um cara, é o estatuto?”

John: “É, e tá na bíblia né?”

John considera a relação com outros homens proibida, e explica que é devido ao estatuto de Ilha Grande. Durante a conversa, não soube explicar bem o motivo, e também disse que não leu o estatuto, mas que isso é passado quando ingressam na facção. Não nega ter tido relações, mas, ao mesmo tempo, tem medo de dizer que teve devido à possibilidade de exclusão. Percebemos que muitos mantêm o mesmo tipo de argumento e comportamento, logo, não é necessariamente por preconceito, mas por não compreenderem a sociedade como laica e livre sexualmente.

Carol vê a relação de conjugalidade estabelecida na prisão como uma maneira de fornecer a si mesma, uma garantia que não teve fora do sistema, segurança, afeto, e conforto, o que para ela funciona como vivenciar repetidas vezes a realização de um sonho. O relato de Carol vai de encontro a ideia de ser professor como mediador de vozes silenciadas e a nossa compreensão de um olhar mais humanizado às demandas contemporâneas que são constantemente apresentadas, e que vão em diálogo ao comprometimento social com a educação.

Nós: “Nos fale sobre sua família”

Carol: “Não tenho desde os 12 anos, mas conheci uma pessoa maravilhosa aqui dentro, ninguém fora daqui me visita,”

Nós: E como é essa relação?

Carol: Ele me apoia, consigo trabalhar na área da beleza, aqui dentro, sou respeitada.

Percebemos, nos relatos das partícipes desta pesquisa, que a busca por afeto e atenção, ao

qual ofereça o mínimo, como segurança e carinho é consequência da exclusão e do isolamento sofrido por este grupo recluso. Muitas inclusive relataram que não sabem o que é amor, ou o que é ser amada por alguém, pois, para elas, os homens as veem apenas como objeto de desejo e fetiche, e não como alguém para amar e para se ter ao lado como companheira.

Keila Simpson, diretora da Associação Nacional de Travestis e Transexuais (Antra), concorda que a exclusão começa na base. “As escolas não desenvolvem nenhuma ação para que elas estejam na escola, da matrícula à permanência”³⁴. Para ela, os relatos de pessoas trans sobre abandono da escola convergem para a mesma causa, o preconceito e o abandono familiar. “Ninguém vai ficar em um lugar onde não tem respeitada sua forma de viver.” E o efeito colateral é imediato: quanto mais transexuais e travestis abandonam o ensino básico, menos ingressam no ensino superior, ou conseguem oportunidades de emprego e consequentemente, aumentam os números de mulheres trans à margem, na criminalidade. Defendemos que o ensino superior não é garantia de emprego, ou caráter, vide os diversos crimes de colarinho branco, entretanto, a oportunidade que a escola oferece na formação humana pode também contribuir com as oportunidades que surgem.

Contribuindo com um processo educativo mais humanizado, dialogamos com Freire (1996, p.61), que defende “A prática educativa ligada à afetividade”; logo, advoga que o processo de aprendizagem está diretamente ligado ao afeto que define o ser humano. É crucial evitar generalizações prematuras, pois é possível que alguns entrevistados tenham omitido sinceridade ao discutir sua potencial reincidência criminal. Nesse contexto, destaca-se a filosofia da tematização como uma abordagem que permite explorar as diversas perspectivas e “verdades” desenvolvidas pelos intuitivos. É notável, entretanto, que houve um aumento evidente da manifestação de aprendizado, da dedicação aos conteúdos e da reflexão sobre os próprios atos por parte tanto do professor quanto dos alunos. Essa constatação evidencia a importância do engajamento entre docentes e discentes no processo educacional.

Defendemos que a afetividade em sala de aula é necessária para termos sucesso não apenas numa abordagem conteudista, mas também num processo que privilegie a formação humana, pela qual também somos responsáveis. Embora reconheçamos a postura rígida muitas vezes necessária em sala de aula, não pretendemos promovê-la como o dispositivo capaz de revolucionar a educação, pois, se o professor apenas conquistar o respeito através do medo, não alcançará o aprendizado como maneira eficiente de aproximação, nem conquistará a confiança discente.

Para Vygotsky (1992, p.78), “a relação professor/aluno não deve ser uma relação de imposição, mas, sim de cooperação, de respeito e de crescimento”. Dialogamos com o psicólogo quanto a compreensão de que o aluno deve ser não apenas respeitado, mas compreendido em seus

³⁴ Disponível em:<[No ensino superior, o espelho da exclusão de pessoas trans | Especial Focas Estadão \(estadao.com.br\)](https://www.estadao.com.br/colunas/no-ensino-superior-o-espelho-da-exclusao-de-pessoas-trans/)>. Acesso em 22 de maio de 2022

limites. Um aluno, por exemplo, que não se sente representado em sala de aula ou possui confiança no professor, evita fazer perguntas ou participar das aulas. Logo, advogamos que o professor tenha capacidade de interagir com base no ouvir, ou seja, seja capaz de entender as demandas particulares do aluno e defendê-lo no processo identitário, levando-o a se portar de forma ativa na construção do conhecimento.

3.4 – Algumas considerações quanto a questões que emergiram das entrevistas

A origem desta pesquisa está na escuta, não na técnica. O que primeiro me moveu foi a constatação de que certos corpos — especialmente os trans e travestis — seguem tendo suas vozes interrompidas, inclusive nos espaços de ensino. Durante a graduação em Psicologia na UERJ, percebi que essa ausência de voz não era casual: era parte de um modo de funcionamento social que insiste em determinar quem pode falar e quem deve permanecer silenciado. Essa inquietação atravessou minha prática como professor de Ciências em contextos de vulnerabilidade e se tornou o ponto de partida de um percurso ético antes de ser metodológico.

A aproximação com o LIDIS – Laboratório Integrado em Diversidade Sexual e de Gênero, Políticas e Direitos – ampliou essa reflexão. Nesse espaço aprendi que o conhecimento não nasce apenas da observação, mas da implicação, e que a produção científica pode servir de devolução simbólica para quem sempre foi estudado, mas raramente escutado. Foi nesse horizonte que o podcast apareceu não como objeto tecnológico, e sim como gesto político: transformar o ato de ouvir em um modo de produzir e compartilhar saberes.

A docência, em minha trajetória, sempre esteve ligada à ideia de mediação. Em muitas escolas públicas e projetos sociais da Zona Oeste do Rio de Janeiro, notei que o aprendizado se dava em meio à precariedade material, mas com intensa circulação de afetos e criatividade. Em diversos momentos, os próprios estudantes incorporavam o uso do áudio em seus percursos de estudo, recorrendo a entrevistas, relatos e programas on-line como extensão de suas práticas educativas. Essa observação fez emergir uma hipótese simples: o conhecimento se move melhor quando encontra linguagens acessíveis e afetivas.

A partir dessas vivências, o podcast passou a ser pensado como uma tecnologia do encontro — uma ferramenta que permite que vozes marginalizadas circulem, reverberem e se tornem escuta coletiva. Essa escolha se articula com o que Feenberg (2010) observa ao afirmar que nenhuma tecnologia é neutra: todo artefato carrega uma visão de mundo e uma carga de valores. No caso do podcast, a dimensão técnica se converte em experiência de fala e reconhecimento.

O projeto, então, foi delineado a partir de um convite à escuta das mulheres trans em privação

de liberdade. Trata-se de compreender como elas elaboram sentidos sobre a escola, a aprendizagem e a própria identidade dentro de um espaço que tende a apagar singularidades. A tecnologia aqui não é protagonista: é o meio por onde as narrativas se tornam audíveis. O som se transforma em território de resistência, um canal em que o testemunho se faz conhecimento.

A pesquisa opta pela entrevista como prática de encontro. Nela, a palavra circula não como dado, mas como acontecimento. As vozes das participantes revelam a força da escola como espaço de transformação, mas também denunciam as contradições do cotidiano prisional, onde o tempo, as regras e a estrutura interferem na continuidade do processo educativo. As professoras e os professores, diante disso, reinventam materiais, improvisam métodos e constroem, junto às alunas, maneiras de continuar ensinando em meio à adversidade.

O podcast, ao reunir essas falas, busca mais do que divulgar: pretende criar uma arena pública de escuta, onde educadores possam refletir sobre o papel da escola diante das diferenças. A proposta é que cada episódio funcione como uma dobra do real, permitindo que o cárcere, a sala de aula e a sociedade se reflitam mutuamente. A primeira série, dedicada às vozes das mulheres trans encarceradas, inaugura um processo contínuo, que poderá incluir outros perfis LGBTQIA+ e suas perspectivas sobre a educação.

Essa experiência faz emergir uma questão central: de que maneira a formação docente pode incorporar a diversidade sem transformá-la em categoria abstrata? A resposta, acredito, está menos em adquirir novos recursos e mais em repensar o uso que se faz deles. A tecnologia, isoladamente, não assegura qualidade nem inclusão. Como alerta Vilaça (2011, p. 120), há sempre o risco de “centrar-se no aparato e esquecer que, por mais avançada que seja, a tecnologia não garante uma educação de qualidade”. O desafio é ético: transformar dispositivos técnicos em práticas de cuidado, capazes de reconhecer e valorizar as diferenças humanas.

Essa é a aposta desta dissertação. O podcast narrativo, fundamentado nas vozes das alunas trans do sistema prisional, não pretende substituir nenhuma prática pedagógica existente, mas tensionar o modo como a escola se escuta a si mesma. Ele é, ao mesmo tempo, produto e percurso: um exercício de escuta ativa, uma cartografia sonora das existências que insistem em aprender, ensinar e resistir. O que está em jogo aqui não é apenas o uso de uma mídia, mas a possibilidade de que a educação volte a ser, antes de tudo, um espaço de humanidade compartilhada.

CAPÍTULO 4. PRODUTO EDUCACIONAL

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) é uma agência governamental brasileira responsável pelo fomento à pesquisa e pela formação de recursos humanos para a pós-graduação *stricto sensu* no país. Entre suas atribuições, a CAPES estabelece critérios e requisitos para a concessão de cursos de mestrado profissional, com o intuito de garantir a qualidade e a relevância desses programas.

Uma das exigências estabelecidas pela CAPES para a criação de um mestrado profissional é a elaboração de um produto educacional que evidencie a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos durante o curso. O produto educacional pode assumir diferentes formatos, tais como planos de negócios, projetos de intervenção ou propostas de políticas públicas, por exemplo, e deve estar em consonância com os objetivos do curso e com as demandas do mercado ou da sociedade em geral.

Segundo Ribeiro e Filho (2018), essa exigência tem o propósito de estimular a produção de conhecimento aplicado e o desenvolvimento de habilidades e competências profissionais pelos estudantes, para que possam contribuir para a solução de problemas concretos enfrentados pelas organizações e pela sociedade em geral. Ademais, o produto educacional pode ser uma maneira de divulgar os resultados do mestrado e ampliar seu impacto, uma vez que pode ser compartilhado com possíveis empregadores, parceiros ou stakeholders.

Contudo, é importante ressaltar que a elaboração do produto educacional deve seguir rigorosos critérios acadêmicos e metodológicos, com a finalidade de garantir a qualidade e a credibilidade da pesquisa realizada. Nesse sentido, é fundamental que o estudante utilize referências bibliográficas acadêmicas relevantes e atualizadas, bem como aplique metodologias adequadas à sua área de atuação e ao tipo de produto educacional que está sendo desenvolvido.

De acordo com Barbosa et al. (2020), a exigência da CAPES de elaboração de um produto educacional para os cursos de mestrado profissional reflete o compromisso da agência em promover a excelência da pós-graduação no Brasil, e contribui para a formação de profissionais mais capacitados e para o avanço do conhecimento aplicado em diversas áreas do saber. É, portanto, um importante instrumento de avaliação e aprimoramento dos cursos oferecidos.

Em síntese, a exigência da CAPES de produto educacional para mestrado profissional visa fomentar a produção de conhecimento aplicado e o desenvolvimento de habilidades e competências profissionais, contribuindo para a solução de problemas concretos enfrentados pelas organizações e pela sociedade em geral. Além disso, essa exigência também reflete o compromisso da CAPES em promover a excelência da pós-graduação no Brasil.

Em diálogo ao compromisso da CAPES, apresentamos neste capítulo a tecnologia como uma aliada importante na implementação da nova BNCC, especialmente no que diz respeito à educação de gênero e formação crítica dos alunos. Com a possibilidade de acesso a informações e conteúdos diversos em tempo real, a tecnologia amplia o repertório dos estudantes e pode ajudá-los a desenvolver habilidades e competências fundamentais para a vida em sociedade.

A escola não pode mais ignorar a centralidade da cultura digital. As novas gerações já utilizam mídias digitais, como os podcasts, para consumir informação e construir repertório. Portanto, trazer essa linguagem para a sala de aula não é apenas uma modernização, mas uma forma essencial de estabelecer diálogo com os estudantes.

Nesse sentido, a tecnologia digital deixa de ser um fim em si mesma e passa a ser utilizada como uma ferramenta potente para estimular o pensamento crítico. Em nossa pesquisa, propomos o podcast como um recurso para disseminar vozes e perspectivas marginalizadas, estimulando o debate sobre gênero e diversidade.

No entanto, para que a tecnologia seja efetivamente utilizada em diálogo com a nova BNCC, é importante que ela seja utilizada de maneira crítica e consciente pelos professores e pelos alunos. A formação crítica, aliás, é uma das competências previstas na BNCC e deve ser estimulada desde os anos iniciais do ensino fundamental.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2022) estabelece que os estudantes devem desenvolver competências que lhes permitam lidar com as tecnologias digitais de modo ético, crítico e criativo. Esse princípio perpassa diversas competências gerais, com destaque para a Competência Geral 5, que propõe o uso consciente e responsável das tecnologias digitais de informação e comunicação nas múltiplas práticas sociais, incluindo as escolares. Já a Competência Geral 4 enfatiza a importância de empregar os recursos tecnológicos como instrumentos de aprendizagem, criação e comunicação colaborativa, favorecendo a ampliação do repertório cultural e o fortalecimento do pensamento crítico e da criatividade.

Contudo, reconhecer o valor da tecnologia no campo educacional não significa atribuir a ela um papel redentor. A simples presença de dispositivos digitais na escola não garante transformações significativas nos processos de ensino e aprendizagem. Como observa Kenski (2012), a tecnologia é uma mediação que adquire sentido apenas quando articulada ao saber humano e à intencionalidade pedagógica. Ela reflete tanto nossas potencialidades quanto nossas contradições, sendo produto das escolhas sociais e culturais que a moldam. Assim, a decisão de utilizá-la de maneira emancipadora requer a reconfiguração de nossas próprias concepções de ensino e de sujeito, orientando-as para práticas mais inclusivas e reflexivas.

Nesse sentido, formar cidadãos críticos implica compreender que o universo digital constitui parte essencial da experiência contemporânea. A escola precisa dialogar com as linguagens tecnológicas, apropriando-se delas não como mera reprodução de tendências, mas como instrumentos de leitura, produção e intervenção no mundo.

Conforme afirmam Culp, Honey e Mandinach (2005), as tecnologias digitais ampliam a capacidade de comunicação e de acesso à informação, permitindo a interação entre pessoas em diferentes contextos geográficos, o trabalho colaborativo e a produção de conhecimento de forma autônoma e dinâmica.

Essa dimensão simbiótica entre o real e o virtual é também observada por Lévy (2011), para quem o virtual não se opõe ao real, mas o prolonga, oferecendo novos campos de criação e de sentido. A expansão das redes e da conectividade global interliga economias, culturas e práticas educacionais, modificando radicalmente o modo como aprendemos e nos relacionamos com o saber. Como destaca Castells (2009), vivemos em uma sociedade estruturada em redes digitais, na qual informação e conhecimento tornam-se os principais recursos de produção e transformação social.

Ao ouvirmos as vozes constantemente silenciadas desses sujeitos, foi possível compreender melhor os seus anseios e desafios, e refletir sobre a importância de uma educação inclusiva e respeitosa das diferenças, que possibilite a formação humana e a construção de cidadãos críticos e conscientes. Além disso, podemos perceber a necessidade de políticas públicas que atendam às demandas de grupos marginalizados, como a população carcerária e as minorias de gênero. Entendemos, assim, que levar a público as vozes de nossos sujeitos de pesquisa poderia efetivamente promover a percepção do que se passa nos espaços escolares intramuros no campo da educação em ciências.

A escolha de um *podcast* como produto educacional vem na direção de um recurso digital acessível e que não carece de infraestrutura tecnológica ou de internet muito sofisticada para ser compartilhado e acessado. Um *podcast*, enquanto produto educacional, pode ser uma importante ferramenta para a promoção da diversidade e para a ampliação do debate sobre temas relevantes para a sociedade. Por meio dele, podemos dar voz a sujeitos que muitas vezes são excluídos do debate público e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Um *podcast* pode se tornar um produto educacional de grande relevância ao abordar temas que muitas vezes não encontram espaço na mídia convencional, permitindo que mais pessoas tenham acesso a informações e conhecimentos que contribuam para a promoção da igualdade social e do respeito à diversidade. Além disso, o *podcast* pode ser utilizado como ferramenta pedagógica nas escolas, estimulando a reflexão crítica e a conscientização sobre questões de grande relevância para a sociedade.

Seguindo essa linha de pensamento, propomos a difusão de informações que são essenciais para a construção de uma sociedade mais inclusiva e justa. A educação prisional e as demandas de minorias sociais são temas que merecem atenção especial, uma vez que muitas vezes são invisibilizados pela sociedade e pouco discutidos nos meios de comunicação tradicionais. É aí que o *podcast* “*Além do Arco-Íris: Cores da Educação*”³⁵ pode desempenhar um papel importante, ao permitir a ampla divulgação de informações e reflexões sobre essas temáticas, de maneira acessível e de fácil disseminação.

No *podcast* *Além do Arco-Íris: Cores da Educação*, abordamos questões como identidade de gênero, orientação sexual, diversidade e inclusão de forma educativa, trazendo entrevistas com especialistas, pessoas LGBTQIA+ que discutem temas e demandas muitas vezes invisibilizadas pela sociedade, com objetivo de oferecer informações e reflexões que auxiliem os educadores a lidar com a diversidade de maneira mais inclusiva e respeitosa em sala de aula, além de contribuir para a formação de professoras/es em perspectiva crítica para o enfrentamento da discriminação de gênero e orientação sexual.

O *podcast* oferece sugestões e informações sobre demandas e possibilidades de práticas pedagógicas que valorizam a diversidade de gênero, sexualidade, raça, etnia, entre outras, e pode auxiliar os professores a compreenderem melhor as diretrizes da nova BNCC e a colocá-las em prática em suas aulas.

Para a construção do nosso produto didático, utilizamos o aplicativo Anchor³⁶, que tem se destacado na produção de *podcast* como produto didático, oferecendo uma plataforma de fácil acesso e utilização para quem deseja produzir conteúdos educativos em formato de áudio. Com sua interface intuitiva, o *Anchor* permite gravar, editar e publicar *podcasts* em diversas plataformas como *Spotify*, *Apple Music*, *Amazon*, entre outras de maneira simples e rápida, sem a necessidade de conhecimentos técnicos avançados em produção de áudio.

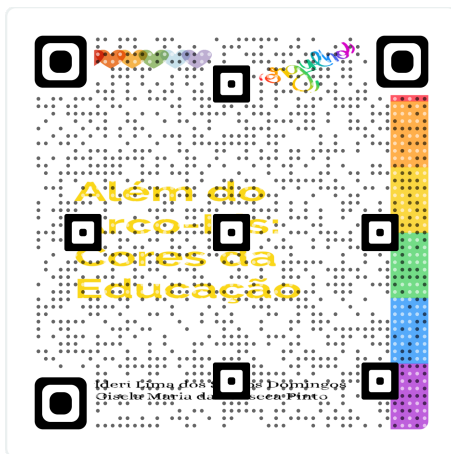
No primeiro episódio de nosso *podcast*, trouxemos a voz de alunos e alunas do sistema prisional com o objetivo de contribuir para uma importante reflexão sobre a formação humana e o processo de exclusão de mulheres trans, grupo minoritário constantemente privado de direitos. Buscamos abordar as experiências desses alunos e alunas, as suas histórias de vida, as suas expectativas em relação à educação e as suas visões sobre as questões de gênero, diversidade, saúde e direitos.

³⁵ O nome faz um duplo sentido, remetendo tanto à diversidade de cores presente na bandeira do movimento LGBTQIA+ (representado pelo arco-íris), quanto à diversidade presente na educação, que abrange diferentes áreas do conhecimento, saberes e culturas. Além disso, o nome sugere que a educação é um caminho para além do arco-íris, ou seja, um meio para alcançar a inclusão, a igualdade e a diversidade em todas as suas formas.

³⁶ <https://help.spotifyforpodcasters.com/hc/pt-br/articles/12579875203739>

Dessa forma, *Além do Arco-Íris: Cores da Educação* traz a voz de grupos marginalizados, excluídos e silenciados para proporcionar uma oportunidade de refletir sobre questões importantes para a formação humana e para o combate à exclusão social, contribuindo para uma educação mais inclusiva e respeitosa das diferenças.

QR code para acesso ao Manual “*Além do Arco-Íris: Cores da Educação no spotify*”:



QR code para acesso ao *podcast* “*Além do Arco-Íris: Cores da Educação no spotify*”:



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes da atualização de 2022, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) já abordava questões de identidade de gênero e sexualidade, mas de forma mais limitada e superficial. A versão anterior da BNCC, aprovada em 2017, incluía o tema "orientação sexual" no Ensino Médio, mas sem detalhar a profundidade com que esse assunto deveria ser trabalhado em sala de aula e apenas como tema transversal às disciplinas.

A nova BNCC de 2022 reforça a importância da educação para a promoção de valores democráticos, éticos e inclusivos. Nesse sentido, é fundamental que os professores estejam em constante formação, buscando aprimorar seus conhecimentos e práticas para atender às demandas de uma sociedade cada vez mais diversa e plural. Nesse contexto, um *podcast* sobre identidades pode ser uma importante ferramenta de formação continuada, ajudando a sensibilizar os professores para questões relacionadas à diversidade de gênero, raça, sexualidade, entre outras.

O *podcast* gerado com produto educacional que norteia a elaboração desta pesquisa e dissertação pode oferecer um espaço de diálogo e reflexão, apresentando diferentes perspectivas e vozes que enriqueçam o debate sobre identidades. Através de entrevistas, histórias de vida, análises de especialistas e outras formas de conteúdo, os professores podem ampliar seus conhecimentos sobre identidades e aprender novas abordagens pedagógicas para promover a inclusão na sala de aula. Além disso, um *podcast* sobre identidades pode ser uma fonte de inspiração para que os professores criem novas estratégias de ensino que sejam inclusivas e respeitosas da diversidade, ajudando-os a desenvolver competências relacionadas à cultura, ética, diversidade e cidadania. Além disso, a utilização de um *podcast* pode ser uma forma de aproximar a formação continuada dos professores da realidade cotidiana, permitindo que eles acessem conteúdos de qualidade a qualquer momento e em qualquer lugar.

Apesar dos avanços na nova BNCC no que se refere à inclusão de temas relacionados às identidades de gênero e sexualidade, ainda é escassa a produção de materiais pedagógicos e recursos didáticos específicos para trabalhar esses temas em sala de aula. Além disso, muitos docentes ainda se sentem inseguros em abordar essas questões, seja por falta de informação e conhecimento seja por receio de enfrentar resistências por parte de alguns alunos ou responsáveis. É importante que haja investimentos em pesquisas, formação continuada e produção de materiais pedagógicos para que os professores e professoras possam se sentir mais seguros e preparados para trabalhar esses temas em sala de aula de forma efetiva e consciente, uma vez que situações de violência relacionadas com preconceitos sexuais continuam sendo alarmantes.

Nossa pesquisa nos confirma que a população LGBTQIA+ e, neste caso específico, encarcerada sofre ataques verbais, são agredidos física e psicologicamente na escola por alunos e equipe docente, e isso continua sendo naturalizado por comportamentos retrógrados ditos tradicionais. Os desafios aqui apresentados pelas novas (re)configurações familiares e os direitos da população LGBTQIA+ tornam inquestionável a reincorporação do tema orientação sexual, identidades de gênero, educação sexual e sexualidades não apenas como tema transversal no cotidiano escolar, mas sim como habilidades e competências inerentes a todos os componentes curriculares. Vale ressaltar, inclusive como tema para futuras pesquisas, que a estrutura homoparental, por exemplo, ainda é fortemente rejeitada em seu estatuto de família, o que se relaciona com a ausência do tema na escola e também reforça processos de exclusão da população LGBTQIA+.

Além disso, a BNCC de 2017 não mencionava explicitamente a questão da identidade de gênero, focando mais na diversidade sexual e na importância do respeito à diversidade. A abordagem desses temas era feita de forma transversal, ou seja, não havia uma disciplina específica para tratar do assunto. Com a atualização de 2022, a BNCC passou a abordá-los de forma mais ampla, entretanto ainda escondidas entre linhas e interpretações abertas às questões de identidade de gênero e sexualidade. A nova versão incluiu o tema "Identidade e Diversidade de Gênero" em todas as etapas da educação básica, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, mas ainda não explica como pode ser abordada em sala de aula.

Neste contexto de invisibilização de questões humanas e sociais, optamos pela criação de um manual instrumental sobre educação sexual que acompanha o podcast "Além do arco-íris: Cores da Educação, abrangendo desde a educação infantil até o ensino médio, complementa a atualização de 2022 da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que busca de forma mais ampla as questões de identidade de gênero e sexualidade. Embora a nova versão da BNCC tenha incluído o tema "Identidade e Diversidade de Gênero" em todas as etapas da educação básica, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, ainda há uma lacuna no que diz respeito às orientações práticas para sua abordagem em sala de aula. Nesse contexto, o manual instrumental oferece uma contribuição significativa ao fornecer aos educadores possibilidades concretas de práticas pedagógicas que promovem a compreensão e o respeito à diversidade de gênero e sexualidade.

A fim de promover uma educação sexual abrangente e inclusiva, nosso manual abrange desde a educação infantil até o ensino médio, incluindo o ensino fundamental anos iniciais e finais, bem como a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Educação Prisional. Esse manual tem como objetivo fornecer conceitos básicos para uma compreensão correta dos termos relacionados à sexualidade, além de apresentar diversas possibilidades de práticas em sala de aula em todos os níveis educacionais mencionados. O intuito é oferecer aos educadores uma ferramenta eficaz para abordar a

educação sexual de forma adequada, respeitando a diversidade e promovendo uma perspectiva inclusiva, garantindo assim uma formação integral para os alunos.

A BNCC atualizada traz uma perspectiva mais ampla e inclusiva sobre a diversidade sexual e de gênero, reconhecendo a existência de diferentes identidades de gênero e orientações sexuais. O documento enfatiza a importância do respeito à diversidade e da promoção de uma educação não discriminatória, que respeite as diferenças e estimule a convivência pacífica e a promoção da igualdade. Os impactos da atualização da BNCC ainda são incertos, mas espera-se que a inclusão de temas relacionados à identidade de gênero e sexualidade possa contribuir para uma educação mais inclusiva e consciente da diversidade humana.

Como se destacou, a BNCC 2022 aborda a diversidade sexual e de gênero em diversos momentos e de forma transversal em todos os componentes curriculares. De forma mais específica, o tema é tratado na área de Linguagens, na competência de "Compreender e utilizar a linguagem corporal e verbal das diferentes práticas socioculturais de forma crítica, reflexiva e plural", e também na área de Ciências Humanas e Sociais, na competência de "Compreender a diversidade cultural e as identidades sociais, políticas, culturais e de gênero".

Vale salientar que a BNCC (2022) também aborda a questão da diversidade sexual e de gênero nos seguintes trechos do documento:

A construção de identidades de gênero e orientações sexuais é um processo complexo e diverso, que envolve experiências, vivências, emoções, desejos e sentimentos. Por isso, é importante que a escola promova um ambiente acolhedor e respeitoso, que valorize a diversidade e combata todas as formas de preconceito e discriminação (p. 17)

A escola deve promover o respeito às diferenças, à diversidade e à pluralidade de identidades de gênero, orientações sexuais, raça, etnia, religião, classe social e outras formas de diferenciação e exclusão (p. 27)

A escola deve valorizar e trabalhar temas como a diversidade sexual e de gênero, o combate à homofobia, a promoção da igualdade de gênero e o respeito à diversidade cultural e religiosa (p. 28).

Esses são alguns exemplos de como a BNCC 2022 aborda a questão da diversidade sexual e de gênero, ou seja, o documento enfatiza a importância de uma educação inclusiva, que respeite as diferenças e estimule a convivência pacífica e a promoção da igualdade.

Em conclusão, como produto educacional, propomos um *podcast* sobre identidades como uma importante ferramenta de formação continuada para professores, ajudando-os a desenvolver competências relacionadas à diversidade e à inclusão, respeitando sempre o lugar de fala daqueles que nos trazem as novas demandas. Além disso, pode contribuir para atender às expectativas da nova BNCC de 2022, que enfatiza a importância de abordar a diversidade em todas as áreas do

conhecimento. Portanto, é importante incentivar a criação não apenas de *podcasts* mas também de outros recursos educacionais sobre identidades e demais temáticas relevantes para a formação continuada de professores, como forma de promover uma educação mais inclusiva e democrática.

Abordar a educação sobre sexualidade de mulheres trans e travestis em um contexto de reclusão implica compreender não apenas os processos sociais relacionados às políticas públicas, mas também ponderar quanto aos aspectos identitários e relacionais que participam da formação do indivíduo e lutar para que estes tenham seus direitos resguardados pela/na construção de uma sociedade mais justa e plural.

Esta pesquisa buscou dar visibilidade a um grupo duplamente marginalizado, mas possui limitações. O acesso restrito ao campo impediu uma amostragem mais ampla, e os relatos se concentram em duas unidades do sistema do Rio de Janeiro, não podendo ser generalizados. Como encaminhamento para futuras investigações, sugerimos a urgência de estudos quantitativos sobre a evasão escolar de pessoas trans no sistema prisional, bem como análises sobre a eficácia de produtos educacionais, como o podcast aqui proposto, na formação continuada de professores.

Pensar a educação na contemporaneidade, especialmente no cárcere, requer uma postura ético-política que vá além do currículo prescrito. É necessário que os professores estejam preparados para acolher as narrativas de exclusão e transformá-las em potência pedagógica, contribuindo para uma existência digna e para a garantia da cidadania desta população.

Ressaltamos, por fim, a importância dos movimentos de resistência das próprias pessoas transexuais e travestis. Como demonstram os relatos, a busca pela escola já é um ato político. Elas são as atrizes centrais de suas próprias histórias e suas vozes devem ser ouvidas e legitimadas na construção de qualquer política pública educacional.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Leandro. Facilitar a aprendizagem: ajudar aos alunos a aprender e a pensar. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, ano 2002, v. 6, n. 2, 16 dez. 2010. Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), p. 155-165.
- ALVES, Hailey Kaas. 2013a. Sobre ser mulher trans* e bissexual: uma experiência pessoal. Disponível em: Acesso em 05 de abr. de 2022.
- ANDRADE, M. C. P. PICCININI, C. L. Educação ambiental na base nacional comum curricular: retrocessos e contradições e o apagamento do debate socioambiental. In: ENCONTRO PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 9., 2017, Juiz de Fora. Anais [...]. Juiz de Fora: UFJF, 2017.
- APPLE, Michael W. Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação. Porto Alegre: Artes Médica, 1995.
- BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979]. Acesso em 11 de Nov. de 2021
- BALDIN, N.; MUNHOZ, E. M. B. Snowball (Bola de Neve): uma Técnica Metodológica para Pesquisa em Educação Ambiental Comunitária. In: X Congresso Nacional de Educação - EDUCERE. Anais do Congresso Nacional de Educação. Curitiba: Universitária Champagnat, 2011. p. 329-341.
- BARBOSA FILHO, Fábio Ramos; OTHERO, Gabriel de Ávila (Orgs.). Linguagem 'neutra': língua e gênero em debate. São Paulo: Editora Contexto, 2018.
- BARBOSA, R. P. L. et al. A exigência de produtos educacionais nos cursos de mestrado profissional: uma análise da percepção dos estudantes. *Revista de Administração Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 2, p. 133-147, mar./abr. 2020. DOI: <https://doi.org>
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. Dialogismo, Polifonia e Enunciação. In: BARROS, Diana Luz Pessoa de.; FIORIN, José Luiz (Orgs.). Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade. 2ª ed. 1ª reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003. p. 1. Acesso em 17 de Mar. de 2023
- BEAUVOIR, Simone de. O segundo sexo: experiência vivida. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1967.
- BENTO, B. A Reinvenção do Corpo: Sexualidade e Gênero na Experiência Transexual. Rio de

Janeiro: Garamond Universitária, 2006.

BORBA, R.P. (2017). Transfeminismo e educação: a resistência das travestis e mulheres transexuais. *Revista Brasileira de Educação*, 22(70), 369-387.

BORBA, R.P. Educação em prisões femininas: um olhar sobre a experiência das travestis. *Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas*, v. 12, n. 1, (pág. 71). Rio de Janeiro, 2018.

BORBA, R.P. Transfeminismo e educação: a resistência das travestis e mulheres transexuais. In: RP Borba; SS Lacerda (Org.). *Transfeminismo: teorias e práticas* (pp. 94-109). Rio de Janeiro: Garamond, 2018.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm . Acesso em: 03 abr. 2022.

BRASIL. Lei Federal nº 7.210, de 11 de julho de 1984. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 13 jul. 1984. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7210.htm . Acesso em: 20 fev. 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação: Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 02, de 19 de maio de 2010. Disponível em: <Ministério da Educação - Ministério da Educação (mec.gov.br)> . Acesso em: 20 Fev. 2022.

BRUNER, J. *Atos de significação. Artes médicas*. Porto Alegre. 1999.

BUTLER, J. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. 21. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, (1990 - 2003), 2021.

CARVALHO, SJL *Gênero e metafísica da substância: uma crítica às bases da identidade feminista*. *Revista Estudos Feministas*, v. 13, n. 1, pág. 25-41, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2005000100012> . Acesso em: 04 jun. 2023.

CASTELLS, M.; CARDOSO, G. (orgs.). *A Sociedade em Rede: do Conhecimento à Ação Política*. Centro Cultural Belém. . Centro Cultural Belém. Imprensa nacional casa da moeda, 2005. p. 17 - 30. Disponível em: <
http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/a_sociedade_em_rede_-_do_conhecimento_

a_acao_politica.pdf > Acesso em: 11 Abr. 2023.

CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 8, n. 1, p. 101-122, jan./jun. 2005.

CELLA, Silvana Machado. *A Formação de Professores para a Educação do Adolescente em Conflito com a Lei*. PUC. Campinas. 2007.

CIDADE, Maria L. R. Nomes (impróprios: registro civil, norma cisgênera e racionalidades do sistema judiciário. 2016. 199 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

COLL, César. Significado e Sentido na Aprendizagem Escolar. Reflexões em torno do conceito de aprendizagem significativa. IN: _____ *Aprendizagem Escolar e Construção do Conhecimento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002, p. 145 – 159.

COSTA, A.C.G. *Socioeducação: estrutura e funcionamento da comunidade educativa Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos*, 2006.

CULP, K. McM. et al, *A Retrospective on Twenty Years of Education Technology Policy*. US. Department of Education, Office of Educational Technology. *Journal of Educational Computing Research*. v. 32, n. 3, p. 1-28, outubro. 2005.

DAHER, M. Del C. F. G. Quando informar é gerenciar conflitos: a entrevista como estratégia metodológica. *The ESpecialist*, v. 19, no especial, 1998, São Paulo: Educ, p. 287-303.

DEMO, P. Professor do futuro e reconstrução do conhecimento. In: MACIEL, L. S. B.(Org.); SHIGUNOV NETO, A. (Org.). *Formação de professores: passado, presente e futuro*. 2ª. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011. 128p.

DREYFUS, Hubert & RABINOW, Paul. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 24, p. 213-225, 2004.

DURRIVE, L. A atividade humana, simultaneamente intelectual e vital: esclarecimentos complementares de Pierre Pastré e Yves Schwartz. *Trabalho, educação e saúde*, Rio de Janeiro, v.9, supl.1, p.47-67, 2011.

FALZETTA, R. Na era das tecnologias. *Nova Escola*, São Paulo, v. 15, n. 138, p. 55-61, 2000.

FERREIRA, C. E. N.; SILVA, J. V. A. Mulheres transgêneros encarceradas e as violações de direitos sofridas no sistema prisional brasileiro. *Revista Jus Navigandi*, Brasil, nov. 2021

FÍGARO, R. As contribuições da abordagem ergológica para o binômio Comunicação e Trabalho. *Comunicação Veredas*, Marília, v. 2, n. 9, p. 203-216, nov. 2009.

FIGUEIRA, S. T. S, & da FONTOURA, H. A. (2018). Ensinar e aprender ciências: o que dizem professores? *Revista Areté| Revista Amazônica de Ensino de Ciências*, 11(23), 55-62

FIORIN, José Luiz. Interdiscursividade e intertextualidade. In: BRAITH, Beth (Org.). Bakhtin: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006. p. 161-193. Acesso em 17 de Mar. de 2023.

FOUCAULT, Michel. Estratégia, poder-saber. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FOUCAULT, Michel. História da Loucura: na Idade Clássica. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. 29. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2008.

FOUCAULT, Michel. Nietzsche, uma genealogia, uma história. In: Microfísica do poder. 24. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999. p. 15-37.

FOUCAULT, Michel. O Sujeito e o Poder. In: RABINOW, Paul; DREYFUS, Hubert. Michel Foucault: trajetória filosófica. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. p. 231-249.

FOUCAULT, Michel. Os recursos para o bom adestramento. In: Vigiar e punir: nascimento da prisão. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 153-172.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2019.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

GAYLE, Rubin. The traffic in women: notes on the “political economy” of sex. In: REITER, Rayna (org.). Toward an anthropology of women. New York: Monthly View, 1975. p. 157-210.

GRAMSCI, Antonio. Cadernos do cárcere, 6 vols. Edição de Carlos Nelson Coutinho, com a colaboração de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1999-2002.

HALL, S.. A identidade Cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2006

HARAWAY, Donna. Manifesto Ciborgue. In: SILVA, Tomaz Tadeu. Antropologia do Ciborgue. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

HUGO, V. Segurança pública: a partir dos excluídos de entre os excluídos. In: TRASFERETTI, J. (Org.), Teologia e sexualidade – Um ensaio contra a exclusão moral. Campinas: Átomo, 2004. p. 15-77.

JESUS, Jaqueline Gomes de. Violência transfóbica e movimentos de afirmação identitária no Brasil: desafio e possibilidades. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DIREITOS HUMANOS, VIOLÊNCIA E POBREZA: a situação de crianças e adolescentes na América Latina hoje, 4., 2012, Rio de Janeiro. Anais [...]. Rio de Janeiro: Rede Sirius/UERJ, 2012.

JORGE, M.T.S. Será o ensino escolar supérfluo no mundo das novas tecnologias? Educação & Sociedade, Campinas, v. 19, n. 65, p. 163-178, 1998.

JULIÃO, E.F.; PAIVA, J. Políticas de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade no Brasil: questões, avanços e perspectivas na diversidade de sujeitos de direito. In: _____. (Org). Políticas de educação para jovens e adultos: construindo diálogos com as Américas. Petrópolis: De Petrus; FAPERJ, 2015, p. 125-149

KUMARAVADIVELU, B. Toward a Postmethod Pedagogy. TESOL Quarterly. v.35, n. 4, p. 537 - 560, winter. 2001. Disponível em: < <http://www.bkumaravadivelu.com/articles.html> > Acesso em: 24 mar 2013.

LÉVY, P.. A Revolução contemporânea em matéria de comunicação. Revista FAMECOS Porto Alegre. n. 9, p. 37-49, dezembro. 1998. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/viewFile/3009/2287> > Acesso em: 11 Abr. 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1994. Acesso em: 17 de Mar. de 2023.

LOPES, A. C. (2013). Teorias pós-críticas, política e currículo. Educação, Sociedade & Culturas, (39), 7–23. disponível em <<https://doi.org/10.34626/esc.vi39.311>> acesso em 09 de Dez. de 2021

LOPES, J.R. et al. O sentido ético do processo formativo. In: _____. Trabalho e Formação de Pessoas Jovens e Adultas. 1. ed. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2013. v. 1.

LOURO, G. L. Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LOURO, G. L.. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. Pro-Posições. 2008. v. 19, n. 2; maio/ago, v.56, p. 17-23. LOURO, G. L..Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis (RJ): Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade – o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. (Orgs.). Corpo, Gênero e Sexualidade: um debate contemporâneo na educação. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2013b. p. 43-53

MELLO, G. N. Educação escolar: paixão, pensamento e prática. São Paulo: Cortez, 1987.

Ministério da Justiça. Departamento Penitenciário Nacional – Sistema Integrado de Informação Penitenciária (Infopen). Brasília, 2011. Disponível em: <<http://www.justica.gov.br/noticias/mj-divulgara-novo-relatorio-do-infopen-nesta-terca-feira/relatorio-depen-versao-web.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2022.

MIRANDA, Adelaide Calhman de. O mapa da morte na literatura homoerótica brasileira contemporânea. Protocolos Críticos. São Paulo: Iluminuras Itaú Cultural, 2008.

MONTEIRO, S.; BRIGEIRO, M. Experiências de acesso de mulheres trans/travestis aos serviços de saúde: avanços, limites e tensões. Cadernos de Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 35, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-311x00111318>>. Acesso em: 14 abr. 2022.

MORAN, J. M.; MASETTO, M.; _____. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 14 a ed. São Paulo: Papirus, 2008. p. 67-132.

MOTT, L., MICHELS, E., PAULINHO. (2017). Pessoas LGBT mortas no Brasil: Relatório 2017 . Salvador, BA: GGB. Recuperado de [relatorio-2017.pdf](#) (wordpress.com).

PERRENOUD, P.. Formar professores em contextos sociais em mudança. Prática reflexiva e participação crítica. Revista Brasileira de Educação, n. 12, p. 5-21, set-dez. 1999

Perrenoud, Ph. (1995). Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar. Porto : Porto Editora (trad. en portugais de Métier d'élève et sens du travail scolaire. Paris : ESF, 1994).

PETRY, A. R., & MEYER, D. E. (2011). Transexualidade e heteronormatividade: algumas questões para a pesquisa. Textos & Contextos (Porto Alegre), 10(1), 193 - 198.

PIAGET, Jean. Epistemologia Genética. Petrópolis: Vozes, 1970. (Coleção Psicologia e Pedagogia)

PIAGET, Jean. Psicologia e pedagogia. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

- PRETI, D. (org.). O discurso oral culto. 2. ed. São Paulo: Humanitas Publicações, 1999.
- RAMOS, Maurivan Guntzel. Epistemologia e Ensino de Ciências: compreensões e perspectivas. In MORAES, Roque (org.). Construtivismo e ensino de Ciências: reflexões epistemológicas e metodológicas. 2ª ed. Porto Alegre:EDIPUCRS, 2003, p. 13 – 35.
- READ, Herbert. A educação pela arte. São Paulo: Martins e Picosque Fontes, 2001.366 p. Acesso em: 17 de Mar. de 2023.
- RIOS, Roger Raupp.A homossexualidade e a discriminação por orientação sexual no Direito brasileiro. Revista de Informação Legislativa, n. 38, v. 149, p. 279-295, 2001
- RUBIN, Gayle. Thinking sex: notes for a radical theory of the politics of sexuality. In: NARDI, Peter M. & SCHNEIDER, Beth E (Eds.). Social perspectives in lesbian and gay studies. London: Routledge, 1998.
- SCHWARTZ, Y. A experiência é formadora? Revista Educação & Realidade. Porto Alegre. v. 35, n. 1, p. 35-48, jan-abr. 2010.
- SCHWARTZ, Y. Conceituando o trabalho, o visível e o invisível. Revista trabalho, educação e saúde, Rio de Janeiro, v. 9, supl. 1, p. 19-45, jul-dez. 2011a.
- SCHWARTZ, Y. Concordância dos tempos? O trabalho, o mercado, a política 1. Eptic online: revista electrónica internacional de economia política da informação, da comunicação e da cultura, Aracaju, v. 17, n. 1, p. 76-91, jan./abr. 2015.
- SCHWARTZ, Y. Intervenção, experiência e produção de saberes. Revista Serviço Social & Saúde. UNICAMP Campinas, v. X, n. 12, p. 19 -43, dez. 2011b.
- SCHWARTZ, Y. Produzir saberes entre aderência e desaderência. Educação Unisinos, v. 13, n. 3, p. 264-273,set./out., 2009.
- SCHWARTZ, Y. Qual sujeito para qual experiência?. Tempus: Actas de Saúde Coletiva, Brasília, v. 5, n. 1, p. 55-67, 2011c.
- SEFFNER, Fernando; PASSOS, Amilton Gustavo da Silva. “Uma galeria para travestis, gays e seus maridos: Forças discursivas na geração de um acontecimento prisional”. Sexualidade, Salud y Sociedad: Revista Latinoamericana, n. 23, p. 140-160, maio-ago. 2016
- SIMPSON, K. Transexualidade e travestilidade na Saúde. In: BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Departamento de Apoio à Gestão Participativa.

Transexualidade e travestilidade na saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2015, p. 9-16.

TRINQUET, P. Trabalho e educação: o método ergológico. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, número especial, v. 10, p. 93-113, ago. 2010.

VIEIRA, E. G. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 93-112, jan./mar. 2013.

Disponível

em:<<https://www.scielo.br/j/edreal/a/b8WtyLXhVVBJ8SGqqhXFVVR/?format=pdf&lang=pt>>

Acesso em 16 de Abril de 2022.

VIEIRA, Tereza Rodrigues; SEGRE, Marco. Bioética e sexualidade. São Paulo: Jurídica Brasileira, 2004

VILAÇA, M. (2010, 06). Pesquisa e ensino: considerações e reflexões. Revista escrita: Revista do Curso de Letras da UNIABEU, 1, 59-74

VOLPI, M. T.. A formação de professores de língua estrangeira frente aos novos enfoques de sua função docente. In: LEFFA, Vilson J. (org.). O Professor de Línguas Estrangeiras: construindo a profissão. Pelotas: Educat, 2001. p. 125-133.

ZAMBONI, Márcio. Travestis e Transexuais privadas de liberdade: a (des)construção de um sujeito de direitos. Revista de Estudos Antropológicos. n 2. Junho de 2016. Dossiê Antropologia do Direito no Brasil. Instituto de Investigaciones Antropológicas de Castilla y León, Salamanca: 2016. ISSN: 2387-1555. Disponível em: . Acesso em 03 abril. 2022.

ANEXOS

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA
PPGEduCIMAT

ANEXO I
ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

TÍTULO DO PROJETO

EDUCAÇÃO SISTEMATIZADA COM MULHERES TRANS E TRAVESTIS NO SISTEMA PENITENCIÁRIO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO: FORMAÇÃO HUMANA E PROCESSO DE EXCLUSÃO

PESQUISADOR: Kylderi Lima dos Santos Domingos

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Prof^ª. Dr^ª. Gisela Maria da Fonseca Pinto

1) Dados do sujeito:

- a) Nome (Social):
- b) Idade:
- c) Identidade de Gênero:
- d) Cor/Raça

2) Aspectos profissionais e pedagógicos:

- a) Conte-nos um pouco sobre você, sua vida pessoal, profissional, o que estiver à vontade para contar.
- b) Qual profissão você gostaria de ter? Por quê?
- c) Caso seja profissão que não alcançou, questionar se ainda tem esse objetivo e se acredita que com a formação escolar que tem aqui, tem chances de alcançar este sonho?
- d) Por que você escolheu estudar aqui?
- e) Você estava estudando antes de vir para cá? Por quê? (se sim, tinha algum objetivo? se não, quando e por que parou?)
- f) Pretende continuar estudando ao sair daqui?
- g) Como você se sente na escola?

3) Visão crítica quanto à Educação formal na prisão

- a) Qual o papel da escola para vocês aqui?
- b) É diferente das escolas lá fora? Por quê?
- c) Você se sente à vontade para estudar aqui? Poderia comentar um pouco?
- d) Você tem conhecimento sobre seus direitos?
- e) Você tem informações sobre saúde e doenças?
- f) Se sim, como essas informações chegaram até você?
- g) A escola em algum momento, no sistema ou não, ajudou na construção desse conhecimento?
- h) Tem algum acompanhamento de advogado?
- i) Possui recursos ou apelações a serem julgadas?
- j) Como você se avalia em termos de poder estudar aqui dentro?
- k) O que você imagina que poderia ser abordado na escola e que ainda não o é? e o que é abordado que, na sua visão, não é relevante ou mais, já é obsoleto?

4) Relações afetivas

- a) Quem é sua família? Fale um pouco sobre sua família.
- b) Você recebe visitas aqui?
- c) Se sim, de quem?
- d) Você conseguiu estabelecer algum tipo de relação de afeto aqui dentro?
- e) Você gostaria de falar mais alguma coisa que não tenha aparecido nessa entrevista?

Você ficou com dúvida com relação a alguma pergunta ou sem entender o que estava sendo perguntado? (Em caso afirmativo perguntaremos se foram muitas perguntas e o tipo de dúvida).

ANEXO II

Normas para a Transcrição (Preti 1999)		
OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÃO
Incompreensão de palavras	()	do Nível de renda... () Nível de renda nominal...
Hipótese do que se ouviu	(Hipótese)	(Estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (Havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/	e comé/ e reinicia
Entonação enfática	MAIÚSCULA	porque as pessoas reTÊM moeda
prolongamento de vogal ou consoante (como s, r)	::podendo aumentar para::: ou mais	ao emprestarem os::: éh:::.... o dinheiro
Silabação	-	por motivo de tran-sa-ção
Interrogação	?	e o banco... central... certo?
Qualquer pausa	...	São três motivos... ou três razões... que fazem com que se retenha moeda... existe uma... retenção
Comentários descritivos ou transcritos	((minúsculo))	((tossiu))
Comentários que quebram a sequência temática da exposição; desvio temático	-- --	... a demanda de moedas - - vamos dar essa notação - - demanda de moeda por motivo
Superposição, simultaneidade de vozes	Ligando as linhas	
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)	(...) nós vimos que existem...
Citações literais ou leituras de textos, durante a gravação	" "	Pedro Lima... ah escreve na ocasião... "O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRREira entre nós"...