



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA
BÁSICA

SILMARA FERNANDA ALVES DO NASCIMENTO

**DILEMAS E DESAFIOS DE SER ESTUDANTE TRANS ATRÁS DAS GRADES
CURRICULARES**

BELÉM – PA

2024

SILMARA FERNANDA ALVES DO NASCIMENTO

**DILEMAS E DESAFIOS DE SER ESTUDANTE TRANS ATRÁS DAS GRADES
CURRICULARES**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, da Universidade Federal do Pará, como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Mestre em Currículo e Gestão da Escola Básica

Orientador: Prof. Dr. Willian Lazaretti da Conceição

BELÉM – PA

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficcat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

N244d Nascimento, Silmara Fernanda Alves do.
DILEMAS E DESAFIOS DE SER ESTUDANTE TRANS
ATRÁS DAS GRADES CURRICULARES / Silmara Fernanda
Alves do Nascimento. — 2024.
135 f. : il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. Willian Lazaretti da Conceição
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Núcleo
de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Programa de
Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, Belém,
2024.

1. Educação Prisional. 2. Currículo Escolar. 3. Estudante
transexual. 4. História Oral. I. Título.

CDD 370

SILMARA FERNANDA ALVES DO NASCIMENTO

**DILEMAS E DESAFIOS DE SER ESTUDANTE TRANS ATRÁS DAS GRADES
CURRICULARES**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, da Universidade Federal do Pará, como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Mestre em Currículo e Gestão da Escola Básica

Orientador: Prof. Dr. Willian Lazaretti da Conceição

Data da Defesa: 16/12/2024

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Willian Lazaretti da Conceição (Orientador)
Universidade Federal do Pará (PPEB/NEB/UFPa)

Prof. Dr. Luciano Nascimento Corsino (Avaliador Externo)
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Prof. Dr.^a Livia Sousa da Silva (Avaliadora Interna)
Universidade Federal do Pará (PPEB/NEB/UFPa)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho com todo o meu respeito e admiração às alunas transexuais privadas de liberdade que generosamente compartilharam suas histórias comigo. Suas trajetórias de luta, resistência e superação são a verdadeira essência deste estudo. Que suas vozes ecoem para além dos muros das prisões e que suas vidas sejam sempre reconhecidas na sua dignidade e potência.

Dedico também a todas as pessoas transexuais que, diariamente, enfrentam o preconceito, a marginalização e a violência. Que a sociedade finalmente entenda que a diversidade de gênero é uma riqueza e não uma ameaça.

AGRADECIMENTOS

A realização desta dissertação só foi possível graças a algumas pessoas que eu não poderia deixar de agradecer.

A Deus Todo-Poderoso e a todos os meus protetores espirituais, por terem me dado força e coragem para retomar a vida acadêmica, pela bênção da aprovação no processo seletivo e por me ajudarem a chegar até aqui, apesar dos contratemplos e das dificuldades pessoais e profissionais que surgiram ao longo do caminho.

Aos meus pais, Argemiro Neto e Carmelina Nascimento, pela vida, por tudo e tanto, e pelo apoio constante. Por me acalmarem, cuidarem do meu filho para que eu pudesse estudar e me lembrarem, nas horas difíceis, que tenho uma base forte e que nunca devo desistir. Embora tenha sido uma árdua jornada desvencilhar-me das necessidades de filha, reconhecer que vocês são meus maiores apoiadores é uma fonte profunda de gratidão.

Ao meu filho, Heitor Asaph, por me abraçar forte todos os dias; por, nas horas mais tristes e desesperadoras, dizer-me que me ama mais que o infinito; por me lembrar diariamente que sou a melhor mãe do universo; por me acalmar e me dar força para não desistir, mas sim superar os desafios. Muito obrigada, meu filho!

Ao meu marido, José Alexandre Filho, pela compreensão, pelo amor e carinho, e por toda a ajuda nos afazeres de casa e com o nosso filho, permitindo que eu pudesse estudar. Mesmo com o estresse que lhe causei com meus medos e ansiedades, você sempre esteve ao meu lado, dando-me força e conselhos nos momentos mais importantes, acreditando em mim mais do que eu mesma e nunca soltando a minha mão.

À amiga e professora doutora Elizete Assunção, minha profunda gratidão por sua ajuda, amizade e apoio constantes. Desde o início desta jornada, você esteve presente, incentivando-me a seguir em frente e acreditando no meu potencial. Sem sua motivação e confiança, talvez eu nunca tivesse tentado o processo seletivo. Sua dedicação incansável como incentivadora foi essencial para que eu alcançasse este momento.

Ao meu amigo e segundo pai, Denilson Gursen, minha gratidão por me acolher sempre que precisei (e continuo precisando). Obrigada por seu cuidado constante, por trabalhar sempre em prol do meu bem-estar, por me passar segurança e acalmar o meu coração, junto de nossos protetores.

Ao meu colega de trabalho e amigo Washington Falcão que conheci graças à educação escolar no sistema prisional, minha profunda gratidão por toda a ajuda, amizade e parceria ao longo desses anos e por todo o apoio durante esta jornada de mestrado.

Ao amigo “Palmer”, que o cárcere me trouxe, minha profunda gratidão pelo apoio nas pesquisas, pelas ricas trocas de experiências e conversas. Agradeço por suas explicações que me ajudaram a compreender mais profundamente os sentimentos de uma pessoa reclusa, e por me mostrar, de forma tão íntegra, que ninguém, por estar privado de liberdade, merece passar por humilhações. Aprendi muito com suas vivências, lições que levarei para toda a vida. Espero que sua liberdade chegue em breve.

Aos meus diretores Alexandre Durans, Ilma Brandão e Surama Bitencourt que sempre foram mais do que chefes — verdadeiros amigos. Minha gratidão por toda a ajuda em cada solicitação e pelo constante apoio nesta caminhada.

Agradeço pelas amizades construídas ao longo deste percurso, pelas trocas de conhecimento, pelas convivências, brincadeiras e estudos, e pelas discussões sobre diversos assuntos que enriqueceram minha jornada. Em especial, agradeço aos meus queridos amigos Adonias Oliveira e Daniele Monteles, por todo o apoio nas horas de desespero e angústia. Vocês sempre farão parte da minha vida.

Aos meus queridos amigos e familiares que me ajudaram em inúmeras situações do início ao fim, e por todo o incentivo e apoio. Vocês foram fundamentais para que eu não desistisse.

Ao meu orientador, professor doutor Willian Lazaretti da Conceição, agradeço pelas orientações, pelos ensinamentos e pela confiança que depositou em mim ao longo desta pesquisa. Sua paciência e compreensão foram fundamentais; você nunca desistiu de mim, mesmo nas minhas horas de desânimo. Agradeço por me transmitir segurança e amizade, sempre promovendo pensamentos positivos quando eu mais precisava. Por ter acreditado em mim e me dado força em momentos de fragilidade. Sua atuação vai além de ser um professor; você é um grande amigo e um verdadeiro psicólogo, compreendendo as minhas angústias e desafiando-me a dar o meu melhor. Aprecio suas palavras de incentivo, suas brincadeiras e a rigidez necessária nas horas de que dela precisei. Você me desafiou a expandir meus conhecimentos em áreas que eu jamais teria imaginado sozinha e me ensinou a ter um novo olhar sobre as pessoas e sobre o mundo. A educação humanizada que você representa é uma prova de que, quando o docente quer, a transformação acontece. Poderia preencher páginas inteiras com palavras de gratidão, mas nenhuma delas conseguiria expressar o tamanho da minha admiração por você. Levarei essa experiência por toda a vida e serei-lhe eternamente grata.

Ao Grupo de Pesquisa EDUJUS, agradeço pela acolhida significativa, que me permitiu compreender de forma profunda e gratificante a razão da minha presença ali. Sou grata pelos momentos de discussões, aprendizados e trocas de experiências que vivenciamos juntos.

Aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB), agradeço pelo prazer em conhecê-los e pela oportunidade de adquirir novos conhecimentos ao longo das disciplinas cursadas.

Em memória de meu querido e amado sogro, José Alexandre Ribeiro de Andrade, que partiu um pouco antes desta dissertação ficar pronta, mas permanece vivo em meu coração. Agradeço por todos os momentos que compartilhamos, pelo seu carinho e incentivo, por nossas conversas, brincadeiras e alegrias. Sou grata por cada lição que você me ensinou. Sua força e sabedoria continuam a me inspirar a cada dia. Mesmo em sua ausência, sinto sua presença e o impacto profundo que teve em minha vida. Sou eternamente grata por ter tido você ao meu lado. Sua memória será sempre uma luz a guiar meu caminho.

Pense em tudo o que você já ouviu falar sobre pessoas trans. É provável que a maior parte desse tudo, que talvez nem seja tanto assim, seja puro senso comum, envolto muitas vezes em preconceito e ideias que seguem reafirmando que não devíamos sequer existir ou, então, apenas longe dos olhos de todos. No entanto, essas pessoas cada dia mais vão conseguindo um cantinho sob o Sol e, com isso, também o direito a ter voz e vez; o mundo aos poucos está se dando conta de que o que elas têm a dizer faz diferença, muda a forma como enxergamos a vida. Já imaginou você também pode aprender algo com travestis e transexuais, descobrindo o que só as palavras deles e delas sabem dizer?

É uma tarefa complicada definir ou delimitar os contornos do que é a transexualidade ou a travestilidade. Mas tudo começa no mesmo ponto: nossa sociedade ainda tem muito o que avançar para tratar homens e mulheres de forma menos desigual.

(Apresentação do livro “Vidas Trans”)

NASCIMENTO, Silmara Fernanda Alves do. **Dilemas e desafios de ser estudante trans atrás das grades curriculares**. 135fls. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Mestre. Linha de Pesquisa: Currículo da Escola Básica. Belém – PA: Universidade Federal do Pará, 2024.

Esta dissertação, intitulada *Dilemas e Desafios de Ser Estudante Trans Atrás das Grades Curriculares*, analisou questões de identidade de gênero e diversidade no currículo escolar no contexto da educação em prisões, com ênfase nas alunas transexuais do estado do Pará. Partiu-se da premissa de que, embora a escola seja concebida como espaço de formação e inclusão, pessoas trans enfrentam barreiras sociais e estruturais que comprometem seus direitos educacionais. A pesquisa utilizou uma revisão sistemática da literatura, conforme Galvão e Ricarte (2020), nas bases da CAPES, para compreender o contexto e identificar lacunas. Deste processo, emergiram três categorias norteadoras: currículo heteronormativo, formação continuada de profissionais da educação e vivências da transgeneridade nas prisões. Os resultados indicaram que, no contexto prisional, as identidades de gênero das alunas transexuais foram frequentemente mais respeitadas e reconhecidas do que em escolas regulares, onde preconceito e marginalização eram mais marcantes. Esse contraste destacou o potencial da educação prisional para promover inclusão, mesmo em meio a limitações e desafios relacionados ao currículo escolar. O objetivo central desta pesquisa foi analisar as narrativas de alunas transexuais em situação de restrição e privação de liberdade em relação ao currículo escolar, com base na história oral temática. Como objetivos específicos, buscou-se identificar estudos sobre transexualidade no contexto escolar dentro da prisão; analisar as práticas educacionais voltadas para alunas transexuais no sistema prisional, avaliando seu impacto nas experiências e oportunidades educacionais; e compreender, por meio das narrativas, os desafios enfrentados por essas alunas no ambiente escolar prisional. Para alcançar os objetivos propostos, utilizamos um aporte teórico que abrangeu os conceitos de currículo (Apple, 2002; Gomes, 2007; Oliveira, 2007; Sacristán, 2013); de cultura (Moreira, 2002; Candau, 2011); de identidade de gênero (Bento, 2011; Jesus, 2012; Junqueira, 2013); e de educação escolar no contexto prisional (Julião, 2013; Onofre, 2016). A metodologia de coleta de dados foi baseada em uma abordagem qualitativa, utilizando entrevistas estruturadas pelos princípios da História Oral Temática, conforme Meihy e Holanda (2013). Foram entrevistadas dez alunas transexuais, com idades entre 23 e 60 anos, matriculadas na Educação Escolar da Unidade de Custódia e Reinserção Santa Izabel-VI, localizada na região metropolitana de Belém, Pará. A análise dos dados, fundamentada na Análise Temática (Braun e Clarke, 2006), resultou em dois temas principais: experiências positivas com a educação prisional e obstáculos e desafios ao acesso e permanência na educação escolar. Concluimos que, embora haja respeito pelas identidades de gênero das alunas, persiste a ausência de um currículo socialmente justo e alinhado à realidade das pessoas privadas de liberdade, especialmente das transexuais. Assim, evidenciou-se a necessidade de políticas públicas que fortaleçam a representatividade e valorizem a diversidade no currículo escolar, ampliando os debates educacionais para incluir essas vivências.

Palavras-chave: Educação Prisional. Currículo Escolar. Estudante transexual. História Oral.

NASCIMENTO, Silmara Fernanda Alves do. **Dilemmas and challenges of being a trans student behind bars curricular**. 135sheets. Dissertation presented to the Postgraduate Program in Basic School Curriculum and Management, of the Center for Transdisciplinary Studies in Basic Education, as part of the requirements for obtaining the Master's Degree. Line of Research: Basic School Curriculum. Belém – PA: Federal University of Pará, 2024.

This dissertation, entitled *Dilemmas and Challenges of Being a Trans Student Behind the Curriculum Bars*, analyzed issues of gender identity and diversity in the school curriculum in the context of education in prisons, with an emphasis on transgender students in the state of Pará. The premise was that, although schools are conceived as spaces for education and inclusion, trans people face social and structural barriers that compromise their educational rights. The research used a systematic review of the literature, according to Galvão and Ricarte (2020), in the CAPES databases, to understand the context and identify gaps. From this process, three guiding categories emerged: heteronormative curriculum, continuing education for education professionals, and experiences of transgenerness in prisons. The results indicated that, in the prison context, the gender identities of transgender students were often more respected and recognized than in regular schools, where prejudice and marginalization were more striking. This contrast highlighted the potential of prison education to promote inclusion, even amid limitations and challenges related to the school curriculum. The central objective of this research was to analyze the narratives of transgender students in situations of restriction and deprivation of liberty in relation to the school curriculum, based on thematic oral history. The specific objectives were to identify studies on transsexuality in the context of prison schools; to analyze educational practices aimed at transsexual students in the prison system, assessing their impact on educational experiences and opportunities; and to understand, through narratives, the challenges faced by these students in the prison school environment. To achieve the proposed objectives, we used a theoretical framework that encompassed the concepts of curriculum (Apple, 2002; Gomes, 2007; Oliveira, 2007; Sacristán, 2013); culture (Moreira, 2002; Candau, 2011); gender identity (Bento, 2011; Jesus, 2012; Junqueira, 2013); and school education in the prison context (Julião, 2013; Onofre, 2016). The data collection methodology was based on a qualitative approach, using interviews structured by the principles of Thematic Oral History, according to Meihy and Holanda (2013). Ten transgender students, aged between 23 and 60, enrolled in the Santa Izabel-VI Custody and Reintegration Unit, located in the metropolitan region of Belém, Pará, were interviewed. Data analysis, based on Thematic Analysis (Braun and Clarke, 2006), resulted in two main themes: positive experiences with prison education and obstacles and challenges to access and permanence in school education. We concluded that, although there is respect for the students' gender identities, there is still a lack of a socially fair curriculum aligned with the reality of people deprived of liberty, especially transgender people. Thus, the need for public policies that strengthen representation and value diversity in the school curriculum was highlighted, expanding educational debates to include these experiences.

Keywords: Prison Education. School Curriculum. Transsexual student. Oral History.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Unidade de Custódia e Reinserção de Ananindeua (UCRA).....	61
Figura 2	Unidade de Custódia e Reinserção do Coqueiro (UCRC).....	62
Figura 3	Unidade de Custódia e Reinserção Santa Izabel – VI (UCR-VI)	63

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Perfil das colaboradoras transexuais entrevistadas.....	71
----------	---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANTRA	Associação Nacional de Travestis e Transexuais
CEJA	Coordenadoria de Educação de Jovens e Adultos do Estado do Pará
CRC	Centro de Recuperação do Coqueiro
CRF	Centro de Reeducação Feminino
CTM-II	Central de Triagem Metropolitana II
DEPEN	Departamento Penitenciário Nacional
EAP	Escola de Administração Penitenciária
EJA	Educação de Jovens e Adultos
LGBTQIAPN+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transgêneros, Queer, Intersexo, Assexuais, Pansexuais, Não-binária e toda e qualquer orientação sexual e identidade de gênero
PPL	Pessoas Privadas de Liberdade
PL	Privadas de Liberdade
RMB	Região Metropolitana de Belém
RSL	Revisão Sistemática da Literatura
SEAP	Secretaria de Administração Penitenciária
SEDUC/PA	Secretaria de Estado de Educação do Estado do Pará
UP	Unidade Prisional
UFPA	Universidade Federal do Pará
UCRA	Unidade de Custódia e Reinserção de Ananindeua
UCRFA	Unidade de Custódia e Reinserção Feminina de Ananindeua
UCRC	Unidade de Custódia e Reinserção do Coqueiro
UCR- VI	Unidade de Custódia e Reinserção de Santa Izabel - VI

Sumário

1. INTRODUÇÃO	16
2. REFLEXÕES CRÍTICAS SOBRE O CURRÍCULO CIS/HETERONORMATIVO E A TRANSGENERIDADE	27
2.1. Contribuições dos teóricos para a compreensão do currículo	28
2.2 Heteronormatividade e a exclusão trans no ambiente escolar: reflexões e conceitos	36
3. ENTRE MUROS E GRADES – CURRICULARES: A DINÂMICA ESCOLAR DENTRO DAS PRISÕES	43
3.1 Direitos educacionais no contexto prisional: análise dos dispositivos legais.....	44
3.2 Educação em confinamento: organização e práticas nas prisões	49
3.3 Entre grades e salas de aula: a dinâmica da educação escolar dentro das unidades prisionais da região metropolitana de Belém	53
4. ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA	57
4.1 Descrição do caminho metodológico	57
4.2 Contextualização do cenário e sujeitos da pesquisa	60
4.3 Coleta de dados.....	64
4.4 Análise de dados.....	67
5. RESULTADOS E DISCUSSÃO	71
5.1 Perfil das colaboradoras.....	71
5.2 Experiências positivas com a educação prisional.....	80
5.3 Obstáculos e desafios ao acesso à educação.....	90
6. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	101
REFERÊNCIAS	104
APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS ALUNAS TRANSEXUAIS DO CENTRO DE RECUPERAÇÃO DO COQUEIRO	110
APÊNDICE B – TEXTUALIZAÇÃO DAS COLABORADORAS.....	111
ANEXOS	125
ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE	126
ANEXO B – OFÍCIO ENCAMINHADO À EAP PARA AUTORIZAÇÃO.....	127
ANEXO C – DECLARAÇÃO EAP.....	129
ANEXO D – TERMO DE COMPROMISSO DE PESQUISA ACADÊMICA Nº 08/2023 .	130
ANEXO E – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	133

1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa, está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica da Universidade Federal do Pará (UFPA)/Brasil e tem como objeto de análise as narrativas de alunas transexuais em situação de restrição e privação de liberdade, na Unidade de Custódia e Reinserção Santa Izabel VI do Estado do Pará (UCR VI) sobre suas trajetórias de vida escolar antes e depois da prisão.

Ao pensar neste tema, buscamos aprofundar as discussões sobre as implicações do currículo escolar na identidade e na diversidade de gênero, verificando como a condição de ser aluna trans é tratada, pedagogicamente, no percurso escolar e de que forma essas alunas transexuais, no contexto específico de restrição e privação de liberdade, atribuem significados ao currículo das escolas nas quais estudaram e estudam.

São inúmeros os aspectos que fomentam o desejo por esta pesquisa, principalmente, a minha participação profissional direta com estudantes que pertenciam ao público de Lésbicas; Gays; Bissexuais; Transgêneros; Queer; Intersexos; Assexuais; Pansexuais; Não-binária e outros - LGBTQIAPN+ da unidade prisional citada na descrição da pesquisa, quando no ano de 2021, devido à reforma na estrutura do prédio da Unidade de Custódia e Reinserção Feminino de Ananindeua - UCRFA em que trabalho, fui transferida temporariamente e assumi a coordenação pedagógica escolar em outra Unidade Penitenciária, da qual essas alunas faziam parte, como será explicado na terceira seção sobre a Contextualização do Cenário e Sujeitos da pesquisa.

Após esta transferência, surgiram inquietações, dúvidas e desejos pelas possibilidades de perceber e de dar ouvidos às falas dessas pessoas, em especial das alunas transexuais que, por diversas vezes foram, e ainda são, invisibilizadas no contexto escolar, o que nos instigou a buscar, desta forma, não somente a produção de dados, mas também a valorização dos discursos para fora das grades curriculares e muros.

Neste contexto, faz-se necessário, antes de tudo, compreender de maneira clara e objetiva o significado do termo "gênero". Embora o conceito seja complexo, buscamos apresentá-lo de forma acessível e resumida, de modo a diferenciar corretamente alguns termos que, muitas vezes, são utilizados de forma inadequada ou pejorativa. É o caso de palavras como "transexuais", "transgênero" e "transgeneridade", cuja compreensão precisa é fundamental para evitar usos equivocados e perpetuação de preconceitos.

Assim, utilizamos os estudos de [Jesus \(2012\)](#) que afirma que gênero é a classificação pessoal e social das pessoas como homens ou mulheres, ou seja, são suas atitudes, expressões

e comportamentos influenciados pela sociedade como adequados a homens ou a mulheres, independentemente de sexo, que determinam o gênero. Somos culturalmente ensinados, ao nascer, que “meninos fazem isso e meninas fazem aquilo” (Jesus, 2012, p.8).

Essa compreensão nos fez entender que, de acordo com Jesus (2012, p.24), o termo identidade de Gênero é o gênero com o qual uma pessoa pode ou não se identificar, o qual ele pode ou não ser, de acordo com o que lhe foi atribuído no seu nascimento; ou seja, um indivíduo pode nascer com a genitália feminina, mas durante o seu processo de desenvolvimento humano, não se identificar com este órgão genital, não se reconhecer como uma mulher e se identificar ou não com outro gênero.

Já o termo orientação sexual, para essa mesma autora, significa a atração afetivo-sexual que esta pessoa tem por alguém e/ou por alguéms, ou seja, atrações relacionadas à sexualidade, independentemente de gênero, haja vista que existe uma diversidade de atrações. Por conseguinte, como ressalta a escritora, a identidade de gênero e orientação sexual podem até conversar e andar juntas, mas não podem ser confundidas como se fossem a mesma coisa e nem classificadas segundo a sua orientação sexual, pois: “Identidade de gênero e orientação sexual são dimensões diferentes e que não se confundem. Pessoas transexuais podem ser heterossexuais, lésbicas, gays ou bissexuais, tanto quanto as pessoas chamadas de cisgênero¹ ou cis” (Jesus, 2012, pg. 24).

Posto isto, aproveitamos para enfatizar que as pessoas trans são consideradas pessoas que não se identificam com a genitália definida biologicamente ao seu nascimento, ou seja, pessoas que nasceram com o órgão genital feminino e não se identificam como mulheres ou vice-versa.

Vale ressaltar que, neste estudo, não pretendemos ensinar o conceito de transexualidade como se fosse uma receita de bolo pronta e acabada, ou melhor dizendo, como se fosse um termo já definido e que não requer alterações; queremos apenas esclarecer o que uma pessoa transexual pode ser, pois apesar de haver várias definições, não existe um conceito definitivo para a Transexualidade. Porém, Jesus (2012), tenta nos explicar, de forma mais simples, em seus estudos sobre identidades de gêneros, o termo utilizado:

Pessoas transexuais geralmente sentem que seu corpo não está adequado à forma como pensam e se sentem, e querem “corrigir” isso adequando seu corpo à imagem de gênero que têm de si. Isso pode se dar de várias formas,

¹ Chamamos de cisgênero, ou de “cis”, as pessoas que se identificam com o gênero que lhes foi atribuído quando ao nascimento (Jesus, 2012, p.10).

desde uso de roupas, passando por tratamentos hormonais e até procedimentos cirúrgicos (Jesus, 2012, p. 15).

Continuando com as explicações de minhas trajetórias acadêmicas e profissionais, pois elas me induziram bastante para a realização desta pesquisa, uma vez que, sou professora há dezoito anos, hoje reflito que, desde a época da graduação, já me identificará com algumas disciplinas específicas como Relações Humanas, Psicologia da Educação e Educação Especial, o que me fizeram realizar Especializações *latu sensu* em Gestão com Pessoas pelo Centro Universitário do Estado do Pará - Cesupa (2007)e, em seguida, outra, também *latu sensu*, em Educação Especial, com Ênfase na Inclusão pela Faculdade Integrada Brasil Amazônia - Fibra (2009).

Insta destacar que os trabalhos e ações voltados para os estudantes de grupos em situação de vulnerabilidades sempre me chamaram mais atenção. Então, após alguns anos de experiências na docência, e com muitos estudos e dedicações, em 2012, consegui ser aprovada em um Concurso Público, e me tornei funcionária pública efetiva da Secretária de Estado de Educação do Estado do Pará (Seduc/PA), na função de Técnica Pedagógica, hoje com nomenclatura modificada para Especialista em Educação. Durante esse período, exerci funções de coordenadora pedagógica em Escola de Tempo Integral do Ensino Fundamental e Médio, de vice-diretora e de diretora de Escola de Ensino Regular, e atuei com a modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Desde 2018 até os dias atuais, assumi, com muito entusiasmo, um novo desafio: o de exercer a função de Coordenadora Pedagógica na Educação Escolar em Prisões do Estado do Pará.

De acordo com a Lei de Execução Penal nº 7.210 (BRASIL,1984), a Educação faz parte da assistência ao preso e deve ser ofertada nos ensinos fundamentais e médio, na modalidade da educação de jovens e adultos. Sendo assim , o Estado do Pará possui o Plano Estadual de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade e para Egressas do Sistema Prisional, elaborado pela Secretaria de Estado de Administração Penitenciária – Seap e pela Secretaria de Estado de Educação – Seduc (PARÁ, 2021), o qual regulamenta as atividades educacionais escolares dentro das Unidades Prisionais da Região Metropolitana de Belém - RMB, por meio do Termo de Cooperação nº 013 (PARÁ, 2020) firmado entre as duas secretarias que têm o objetivo de ofertar, manter e ampliar a educação básica por meio da modalidade da Educação de Jovens e Adultos – EJA, nas unidades prisionais e nos equipamentos de atenção aos egressos.

Deste modo, a Seduc, através da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Roberto Carlos Nunes Barroso, atua em dezessete unidades penais da RMB do Estado do Pará, estando sua sede localizada na Vila de Americano, BR-316, Km 53 – Santa Izabel/PA. Por

questões de logísticas, o setor administrativo da escola funciona em um novo prédio, recém inaugurado, na Tv. Perebebuí s/n, entre Rômulo Maiorana e Duque de Caxias, Belém/PA. O espaço foi construído para que o corpo administrativo possa gerenciar as atividades de escolarização das turmas da EJA na RMB e promover auxílio aos estudantes egressos, orientando as suas possíveis transferências para escolas da rede estadual e/ ou municipal.

Partindo da compreensão da realidade desse cenário, a motivação para esta pesquisa surgiu do trabalho realizado enquanto Coordenadora Pedagógica, há aproximadamente sete anos, especificamente na Unidade de Custódia e Reinserção Feminina de Ananindeua (UCRFA), com um assessoramento também na unidade vizinha, a Unidade de Custódia e Reinserção de Ananindeua (UCRA), em Ananindeua/PA.

Porém, no ano de 2021, devido à reforma da antiga UCRFA, fiquei trabalhando, aproximadamente, oito meses na UCRA de onde surgiram várias inquietações sobre o currículo escolar e suas vertentes na educação em prisões, em especial para as pessoas destinadas a esta unidade prisional, que nessa época, possuía, em sua maioria, uma população do público LGBTQIAPN+ e que, devido às reorganizações da SEAP, foi primeiramente transferida para a Unidade de Custódia e Reinserção do Coqueiro (UCRC) e atualmente, esta população encontra-se na UCR Santa Izabel VI, localizada no Complexo de Americano, na Cidade de Santa Izabel do Pará.

Importante salientar que, em todas as escolas que trabalhei, questões sobre as diversidades de gênero, tanto sobre identidade de gênero quanto de orientação sexual, sempre ocorreram de forma contínua, porém denúncias sobre discriminações e atitudes preconceituosas não eram tão frequentes, haja vista que na maioria dessas escolas, realizávamos intervenções individuais e coletivas contra atitudes preconceituosas e ações educativas que visavam melhorar o comportamento de todos com relação às diversidades, por este motivo que possivelmente, tais violências eram pouco visíveis.

Entretanto, foi na Escola Roberto Carlos Nunes Barroso, quando estava na UCRA, que tais questões começaram a me incomodar, ao perceber certas atitudes homofóbicas com tratamentos preconceituosos e resistentes à aceitação e ao respeito às identidades de gêneros às pessoas do público LGBTQIAPN+, principalmente em relação às alunas de identidades transexuais. Essa transfobia², recheada de condutas desfavoráveis e de discriminação, era apresentada por parte de alguns professores e funcionários que trabalhavam na unidade prisional, através de falas hostilizadas, machistas e discriminatórias, desprezando as mulheres

² Preconceito e/ou discriminação em função da identidade de gênero de pessoas transexuais ou travestis. Não confundir com homofobia (Jesus, 2012, pg. 29).

trans da unidade penal, com comportamentos resistentes à aceitação, principalmente ao uso do nome social dessas mulheres, talvez por não possuírem uma orientação profissional adequada que se enquadrasse ao assunto do contexto situado ou mesmo por resistências e preconceitos às diversidades de identidades de gêneros.

Nesse diapasão, as inquietações começaram a ganhar força e forma, intensificando no cotidiano escolar muitas perguntas, dúvidas e um forte desejo de conhecer mais sobre determinada temática, com o objetivo de ajudar tanto as alunas, quanto os profissionais que realmente não possuíssem conhecimentos sobre tal questão, assim como eu também não possuía.

Portanto, mesmo sem saber exatamente por onde começar, percebemos que ainda há uma oposição generalizada entre as pessoas para discutir esses assuntos, pois o preconceito e a falta de conhecimento continuam sendo forças significativas na sociedade como um todo. E, embora a escola seja um lugar de múltiplas diversidades, muitas vezes ela também demonstra resistência a discussões sobre determinados assuntos, o que acaba fortalecendo a discriminação e a exclusão dessas alunas no ambiente escolar, já que, geralmente, muito pouco ou nada é feito para minimizar essa situação.

Dessa forma, comecei a realizar pesquisas, a ler e a interagir mais com as alunas, buscando entender como elas percebem a educação e os obstáculos que enfrentam. Meu objetivo era refletir e encontrar maneiras de contribuir para que certos conhecimentos e atitudes ganhassem maior relevância. No entanto, percebi que precisaria aprofundar significativamente meus conhecimentos sobre o tema para iniciar discussões e debates que valorizassem as diversas identidades de gênero no cotidiano escolar.

No entanto, percebi que apenas incentivar discussões e debates superficiais sobre a diversidade de gênero na escola não resolveria os problemas existentes para que as pessoas da comunidade LGBTQIAPN+ se sentissem verdadeiramente valorizadas e incluídas no ambiente escolar, especialmente as alunas transexuais, que têm uma identidade de gênero diferente das normas sociais predominantes. Isso é ainda mais crítico em ambientes escolares dentro das prisões, onde essas pessoas já enfrentam exclusão devido aos marcadores sociais que as afetam, aos atos que cometeram no passado e ao afastamento precoce do espaço escolar, que provavelmente contribuiu para suas privações de liberdade.

Sendo assim, diante desse cenário de incertezas, decidi retomar meu processo formativo e dedicar-me às pesquisas para obter dados concretos e embasamento teórico. O objetivo é, futuramente, promover ações escolares que respeitem a diversidade de gênero e valorizem a equidade de tratamento para todos na escola, independentemente de sua identidade ou orientação sexual.

Considerando as razões pessoais e profissionais mencionadas, a pesquisa se justifica pelas minhas experiências no ambiente prisional, onde, através de diálogos e vivências compartilhadas, evidenciei questões relacionadas a identidades e diversidades de gênero em comparação com o cenário das escolas básicas fora do sistema prisional. Essas observações revelaram que muitas alunas que não se encaixam nos padrões heteronormativos — ou seja, padrões de comportamento sexual impostos pela sociedade — são excluídas das salas de aula, especialmente as alunas transexuais, que frequentemente enfrentam mais desafios no ambiente escolar.

Por essas e outras observações, a pesquisa se concentrou inicialmente nos dispositivos legais e nas pesquisas que discutem os direitos à educação, com um foco especial nas pessoas transexuais.

Desse modo, em virtude das inúmeras observações e inquietações realizadas no ambiente de trabalho, a pesquisa se debruçou inicialmente sobre os estudos que abordam os direitos à educação, com um foco especial nas pessoas transexuais.

Existem diversas orientações e postulados que asseguram o direito à educação para todos. Destaca-se, por exemplo, o artigo 3º da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), que afirma que os grupos excluídos não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais.

Apesar disso, algumas realidades persistem no cotidiano escolar onde muitos estudantes ainda enfrentam situações de discriminação, preconceito e violência quase diariamente. Essas atitudes podem se manifestar de diversas formas, como:

[...] piadas, ridicularizações, brincadeiras, jogos, apelidos, insinuações, expressões desqualificantes e desumanizantes, bem como tratamentos preconceituosos, medidas discriminatórias, ofensas, constrangimentos, ameaças e agressões físicas ou verbais”. Tais ações podem ser sutis, muitas vezes disfarçadas de ‘brincadeira’, ou assumir formas agressivas que podem levar a tentativas de homicídio e/ou suicídio (Junqueira, 2013, p. 484).

Considerando que a escola desempenha um papel social fundamental na intensificação das conexões sociais, no desenvolvimento de habilidades físicas e cognitivas, e na promoção de processos inclusivos que valorizam as diferenças, é crucial que a instituição atue para diminuir toda e qualquer forma de violência.

Porém, muitas vezes, em vez de reduzir, a escola acaba incentivando o aumento de tais violências, especialmente contra estudantes do público LGBTQIAPN+, particularmente as alunas transexuais, devido às suas identidades e orientações sexuais que fogem das normas

hegemônicas e binarismo³ de gênero. De acordo com os dados da pesquisa “Preconceito contra Travestis e Transexuais impacta no direito à educação” (UNIBANCO, 2021), realizada pelo Instituto Unibanco - Observatório de Educação, em janeiro de 2021, afirma-se que as violências cometidas às pessoas travestis e transexuais são consequências da forte discriminação e preconceito a essas pessoas, causando a elas uma negação a vários direitos, dentre eles o direito à educação que acaba comprometendo a aprendizagem, incentivando o abandono e/ou evasão escolar, que inevitavelmente irá originar numa baixa escolaridade, dificultando a inserção qualificada no mercado de trabalho e agravando a marginalidade vivida pelas pessoas trans.

Em uma pesquisa intitulada “Transfobia⁴: entenda as raízes e os impactos deste tipo de preconceito” (ANTRA, 2022), realizada pelo Guia do Estudante em agosto de 2022, é destacado um levantamento realizado pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) sobre os efeitos da transfobia em alunos e alunas transexuais. O estudo ressalta não apenas a porcentagem reduzida de pessoas transexuais no Ensino Superior, que corresponde a 0,1% do total de alunos em universidades federais, mas também apresenta dados preocupantes sobre o Ensino Básico. Apenas 56% da comunidade não-cis⁵ conseguiu concluir o Ensino Fundamental, e aproximadamente 72% não concluiu o Ensino Médio.

Além disso, a mesma pesquisa confirma que a 'exclusão escolar' tem uma influência direta nas dificuldades enfrentadas por essas pessoas para ingressar no mercado de trabalho. Os dados revelam que, em média, 90% das mulheres trans e travestis no Brasil recorrem à prostituição como a única fonte de renda para sua subsistência, muitas vezes realizando esse trabalho nas ruas. Apenas 4% dessas pessoas têm empregos formais, enquanto 6% ocupam empregos informais.

Destaca-se que, nesse ambiente de vulnerabilidades, as travestis e mulheres trans podem se deparar com oportunidades ilícitas, incluindo a economia movida pelo tráfico, que, diante de um cenário com poucas opções, surge como alternativa de sustento (ANTRA, 2022). De acordo com o Documento Técnico que contém o diagnóstico nacional do tratamento penal da população LGBTQIAPN+ nas prisões do Brasil (2020):

são assujeitadas a um conjunto de processos sociais que as colocam em situação de vulnerabilidade desde a mais tenra idade. São diversos relatos de abandono familiar, expulsão escolar, alta dificuldade de acesso a postos de

³ Crença, construída ao longo da história da humanidade, em uma dualidade simples e fixa entre indivíduos dos sexos feminino e masculino (Jesus, 2012, p.28).

⁴ Preconceito e/ou discriminação em função da identidade de gênero de pessoas transexuais ou travestis. Não confundir com homofobia (Jesus, 2012, p.29).

⁵ Denominamos as pessoas não-cisgênero, as que não são identificadas com o gênero que lhes foi determinado, como transgênero, ou trans (Jesus, 2012, p.10).

trabalho regulamentados, entre outras situações comuns a essa população. Essa situação produz condições favoráveis para a captação dessas pessoas pelas atividades ilícitas. A proporção expressiva da faixa etária dos 18 aos 29 anos para a população de travestis é um indicativo que reitera, não apenas o alto grau de vulnerabilidade vivenciado por essa população, mas também como o sistema prisional é especificamente seletivo para esse público (BRASIL, 2020, p 24).

De acordo com os dados de julho de 2021 fornecidos pelo Departamento Penitenciário Nacional (BRASIL, 2020), o Mapeamento Nacional da População LGBTQIAPN+ quantifica aproximadamente 11.490 presos em todo o país, dos quais 559 são mulheres trans. No estado do Pará, esse número totaliza 203 presas. Apesar do crescimento no número de custodiadas da população LGBTQIAPN+ nessa unidade, a quantidade de estudantes matriculadas não tem aumentado, evidenciando a continuidade da exclusão dessas pessoas.

Embora o contexto social seja diferente, as questões permanecem as mesmas: atualmente, há uma média de 10 a 16 alunas autodeclaradas transexuais, regularmente matriculadas na Escola Estadual Roberto Carlos Nunes Barroso, considerada a instituição de referência em Educação Escolar nas Prisões da Região Metropolitana do Estado do Pará, oficialmente criada em 2016 para atender alunos em situação de privação e restrição de liberdade na Região Metropolitana de Belém.

De acordo com as regulamentações constitucionais, a educação é um direito de todos e um dever do Estado, e todos devem ter garantido o seu direito à educação. Assim, o indivíduo que está temporariamente privado de sua liberdade deve continuar a ser visto como um sujeito com direitos, e não como alguém privilegiado, ao ter acesso à educação escolar dentro das prisões (BRASIL, 1988).

Portanto, a presença da educação escolar nas prisões não apenas garante um direito humano, mas também afirma a valorização do desenvolvimento e da busca contínua por uma transformação humanizada de cada indivíduo, oferecendo uma possibilidade de intervenção positiva em um ambiente em que a desumanização pode prevalecer. Segundo Onofre (2016, p. 51), a escolarização das pessoas privadas de liberdade não pode ser reduzida ao mero desenvolvimento de conteúdos destinados a uma realidade prisional marcada por histórias de vida que frequentemente carregam o estigma do “fracasso” escolar, ou seja, Onofre (2016) nos alerta para o risco de limitar a educação prisional a uma abordagem restrita, que ignora as complexas trajetórias de vida das pessoas privadas de liberdade. É fundamental que o processo educativo transcenda a transmissão de conteúdos, promovendo reflexões críticas e o resgate de uma autoestima escolar frequentemente marcada por experiências de exclusão e fracasso.

Com base nos estudos de [Oliveira \(2007, p.92\)](#) sobre novas formas de organização curricular voltadas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) que consideram as realidades vividas por esses indivíduos, surgem diversas questões sobre a singularidade do espaço prisional e o currículo escolar desenvolvido nesses estabelecimentos. A autora identifica e discute problemas nas práticas curriculares que não atendem adequadamente às necessidades dos sujeitos inseridos nessa modalidade de ensino, destacando a necessidade de um currículo que responda às especificidades do contexto prisional. Como resultado, surgiu uma visão mais profunda sobre os sujeitos que estão na condição de estudantes, destacando suas particularidades e o impacto do currículo em suas vidas.

Dessa forma, esta pesquisa está estruturada em torno da seguinte questão problematizadora: Como as alunas transexuais em situação de restrição e privação de liberdade na Unidade de Custódia e Reinserção Santa Izabel VI percebem o currículo escolar?

Como objetivo geral, este estudo propôs analisar as narrativas de alunas transexuais em situação de restrição e privação de liberdade na Unidade de Custódia e Reinserção Santa Izabel-VI, em relação ao currículo escolar, com base na história oral temática. Para alcançá-lo, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: identificar estudos sobre transexualidade no contexto escolar dentro da prisão; analisar as práticas educacionais voltadas para alunas transexuais no sistema prisional, avaliando seu impacto nas experiências e oportunidades educacionais; e compreender, por meio das narrativas, os desafios enfrentados por essas alunas no ambiente escolar prisional.

Inicialmente, realizou-se uma Revisão Sistemática da Literatura (RSL) de caráter exploratório, fundamentada nos conceitos de [Galvão e Ricarte \(2020\)](#), que orienta sua condução por meio de protocolos específicos. Essa estratégia teve como objetivo compreender o objeto de estudo e seu contexto, além de identificar lacunas relevantes na pesquisa. Dessa forma, foi possível direcionar as escolhas metodológicas e estruturar as etapas subsequentes do estudo.

Segundo [Galvão e Ricarte \(2020\)](#), uma revisão sistemática da literatura apresenta, de forma detalhada, as bases de dados bibliográficas consultadas, os métodos de busca utilizados, os procedimentos de seleção com critérios de inclusão e exclusão, bem como a análise dos estudos. Além disso, especifica os principais achados e aponta possíveis interrupções.

Portanto, a estratégia adotada foi baseada no levantamento de dados literários publicados entre janeiro de 2018 e maio de 2023. O recorte temporal foi justificado pela [Resolução nº 01, de 19 de janeiro de 2018](#), que regulamenta o uso do nome social de travestis e transexuais nos registros escolares, permitindo analisar as mudanças ocorridas após sua

implementação. A base científica utilizada para a coleta de dados foi a CAPES, no período de 16 de maio a 13 de junho de 2023.

Seus critérios de busca, foram definidos a partir de descritores que identificaram estudos sobre estudantes trans privadas de liberdade no processo educacional escolar. Deste modo, os termos: “trans*” e “prisão” foram utilizados em língua portuguesa, com letras minúsculas, manuseando o operador booleano “and”, para auxiliar no mapeamento das publicações. Posto isto, após os primeiros filtros, foram definidos outros critérios de inclusão: Títulos que trabalhavam com a população trans no contexto da educação escolar dentro de prisões; Títulos que trabalhavam com a população trans no contexto da educação básica; Títulos que trabalharam com a população trans no contexto prisional com divulgação autorizada e documento disponível para download.

Em uma primeira busca avançada, foram encontrados 90.374 trabalhos, entre teses e dissertações. Utilizamos como critério de inclusão o recorte temporal de 2018 a 2023, tendo como justificativa a resolução 01/2018, resultando em 42.929 trabalhos. Como o foco é na Educação, selecionamos as pesquisas na área de concentração em Educação, obtendo como resultado 1.923 trabalhos.

Conforme propõem [Galvão e Ricarte \(2020\)](#) realizamos leituras flutuantes para a execução da seleção dos documentos, delimitando a pesquisa a títulos, resumos e palavras-chave que contemplassem todos ou um dos termos utilizados como descritores. Portanto, seguindo essas orientações, foram encontrados um total de 10 documentos que foram lidos e organizado segundo uma ficha de extração de dados, a qual possui descrições e identificações dos estudos.

A revisão nos permitiu mergulhar nos estudos que dialogam com a problemática aqui apresentada e, a partir dessas leituras, pudemos identificar três categorias de análise, a saber: i) Currículo Heteronormativo no Cotidiano Escolar, ii) Formação Continuada dos Profissionais da Educação e iii) Transgeneridades na Educação e nas Prisões. Portanto, à luz dos achados e das lacunas identificadas, foi possível evidenciar a necessidade de redirecionar as lentes e ajustar o foco para estudos e pesquisas sobre esse tema, especialmente considerando a insuficiência dos resultados encontrados, sobretudo na região Norte do Brasil. Enquanto a academia não promover os espaços necessários para a discussão direcionada à temática da transexualidade no cenário escolar, não incluir esse debate nos cursos de formação de professores/as, não promover o acesso e a permanência de estudantes trans, estaremos contribuindo para que esses indivíduos, muitas vezes desumanizados e marginalizados, sejam forçados a buscar ocupações no mercado informal e na prostituição, negando-lhes justiça social.

Isso, por sua vez, reflete no elevado índice de violência contra pessoas trans no país, que ocupa, pela 15ª vez consecutiva, o 1º lugar no ranking de violência e homicídios contra essa população (Nogueira, 2024).

Em vista disso, compreendemos a importância de debater essas questões com o intuito de diminuir a invisibilidade e o desrespeito enfrentados por essas pessoas. Como ressalta Santana (2019):

Compreendemos a educação como um processo social legítimo das vigências de direitos civis e políticos, consolidada muitas vezes por um currículo sociocultural que privilegia a hegemonia da ordem normativa de pensar e categorizar as identidades e diferenças muitas vezes alijando para o campo da invisibilidade os corpos abjetos, por não reconhecer suas subjetividades e diferenças. Assim perpassamos pela compreensão da educação para além das estruturas reprodutoras do poder, mas como também construção de espaços sociopolíticos e econômicos que possibilitam transformação social (Santana, 2019, p.141).

De acordo com as pesquisas dos autores Silva (2019), Corrêa (2021), Souza (2019) e Sonetti (2020), destaca-se a importância da formação inicial e continuada para os profissionais da educação. Muitos ainda carecem de conhecimentos adequados sobre a temática da transexualidade, o que reforça a necessidade de capacitação. Os autores defendem que, apenas por meio dessas formações, será possível implementar práticas pedagógicas que contribuam para minimizar as discriminações e preconceitos enfrentados por pessoas trans, tanto no ambiente escolar quanto em outros contextos.

Esta relevância aumenta ainda mais quando se tenta discutir tal temática no contexto prisional, pois após filtros estabelecidos ao campo de concentração em educação, não foram encontrados estudos sobre a temática específica, tampouco relacionados a estudantes trans no contexto de educação escolar dentro de prisões. Nesse sentido, a nossa pesquisa traz a importância de se trabalhar questões acerca do universo de pessoas trans, especificamente com o campo da educação escolar dentro do contexto prisional

Assim, ao reconhecer essa importância, esta investigação se concentra nos dilemas e desafios enfrentados por estudantes transexuais atualmente matriculadas em uma escola dentro de uma prisão, localizada na região metropolitana da capital do Estado do Pará. Investigamos as percepções que essas alunas transexuais em situação de restrição e privação de liberdade possuem em relação ao currículo escolar, contribuindo desta forma, para as discussões sobre identidade e diversidade de gênero no campo do Currículo do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica – UFPA/PA.

Para fins de organização, esta pesquisa está dividida em cinco seções: após esta seção introdutória, na seção 2, são discutidos aspectos relacionados à presença de um currículo cis/heteronormativo no ambiente escolar e de como a transgeneridade é (ou não) trabalhada dentro desse currículo. Nela, abordamos de forma concisa, com base nas concepções de diversos autores, os conceitos de currículo, cultura, diversidade cultural, heteronormatividade expressa no currículo escolar, transgeneridade e suas expressões, e de como esses conceitos se entrelaçam no cotidiano escolar.

Na terceira seção, intitulado "Entre Muros e Grades – Curriculares: A Dinâmica Escolar Dentro das Prisões", realiza-se uma breve análise dos dispositivos legais relevantes para a educação de jovens e adultos em contextos prisionais. Em seguida, com base nas pesquisas realizadas, são apresentados a organização e o funcionamento das escolas dentro do ambiente prisional.

Na quarta seção, descreve-se o caminho metodológico adotado para a coleta de dados, que se baseia na história oral temática, segundo [Meihy e Holanda \(2013\)](#). As etapas desse processo são detalhadas, incluindo os critérios definidos, que abrangem desde a caracterização do estudo até a seleção das participantes e os procedimentos de coleta. Por fim, são descritas as etapas da análise dos dados, fundamentadas na Análise Temática (AT) proposta por [Braun e Clarke \(2006\)](#), com a devida especificação das etapas e desenvolvimentos desse método.

Na quinta, são apresentados os resultados da análise que complementam a sexta e última etapa da técnica de análise utilizada, proposta por [Braun e Clarke \(2006\)](#). Nele, é realizada a explanação dos dois Temas identificados por meio das narrativas das colaboradoras, juntamente com suas respectivas descrições.

Por fim, a última seção intitulada "Algumas Considerações", retomamos os objetivos da pesquisa e os comparamos com as análises realizadas a partir das narrativas das alunas transexuais privadas de liberdade e do currículo escolar no contexto prisional, com o intuito de responder à questão central da pesquisa.

2. REFLEXÕES CRÍTICAS SOBRE O CURRÍCULO CIS/HETERONORMATIVO E A TRANSGENERIDADE

Esta seção é relacionada ao referencial teórico da pesquisa e nos oferece momentos de discussões acerca do currículo escolar cis/heteronormativo e a transgeneridade. Nesta oportunidade, realizamos momentos de reflexões sobre as diversas concepções de currículo,

sobre a sua relação com a cultura e com o poder, assim como destaco a sua relação com os variados tipos de diversidades culturais e sexuais que são observadas no cotidiano escolar.

As subseções que seguem abordarão questões relacionadas ao tipo de currículo que é desenvolvido dentro das escolas e sobre a transgeneridade, ao mesmo tempo em que desmistificam os conceitos de trans e demais conceitos relacionados a ela e às identidades de gênero, que são, muitas vezes, invisibilizadas e silenciadas no espaço escolar.

Essas observações levam-nos às pesquisas que discutem sobre a temática em questão e que irão nos subsidiar na análise das narrativas das colaboradoras que serão debatidas mais adiante, pois as próximas linhas irão nos permitir refletir como as relações de poder que influenciam o currículo e a forma que as expressões de gênero são abordadas dentro do contexto escolar.

2.1. Contribuições dos teóricos para a compreensão do currículo

O termo currículo é amplamente reconhecido, mas não possui um conceito único e definitivo, uma vez que apresenta múltiplas interpretações, variando de acordo com a perspectiva de cada autor e com sua concepção teórica. Ainda assim, [Paraíso \(2023\)](#) ressalta que o currículo é entendido como o conjunto de aprendizagens oportunizadas no ambiente escolar; para ela, o currículo é “o coração da escola”:

É ele que faz a escola pulsar, sonhar, desejar, planejar, discutir, lutar, fazer alianças, decidir, conquistar, ensinar, possibilitar o aprender. Ele é determinante para a escola se movimentar, acontecer, existir, e é fundamental para a sociedade que deseja construir. Não há escola sem currículo ([Paraíso, 2023, p.7](#)).

Contudo, também é importante ressaltar que a palavra "currículo" geralmente é associada à seleção dos diversos objetos de conhecimentos e dos conteúdos a serem ensinados e aprendidos por meio dos atuais e variados componentes curriculares das diferentes escolas. Como já dizia [Sacristán \(2000\)](#):

O currículo aparece, assim, como o conjunto de objetivos de aprendizagem selecionados que devem dar lugar à criação de experiências apropriadas que tenham efeitos cumulativos avaliáveis, de modo que se possa manter o sistema numa revisão constante, para que nele se operem as oportunas reacomodações ([Sacristán, 2000, p.46](#)).

No entanto, faz-se necessário refletir sobre esses conhecimentos que são selecionados, na perspectiva de quais devem ser considerados relevantes para o ambiente escolar, uma vez

que os objetivos a serem alcançados por meio desse processo educativo têm grande importância para a sociedade, visto que a partir desses resultados, pode-se observar que tipo de indivíduo é desejável para essa sociedade, como enfatiza [Paraíso \(2023\)](#):

Por ser o coração da escola e representar um projeto de sociedade, o currículo é sempre um território disputado. Não há consenso em torno de quais conhecimentos devem ser ensinados, de que sujeito se quer produzir ou formar e nem sobre quais elementos das culturas é preciso preservar e valorizar ([Paraíso, 2023, p.7](#)).

[Santana \(2019\)](#) também contribui com essa concepção, ao afirmar que o currículo é um instrumento de poder que produz e/ ou reproduz conhecimento específico sobre a essencialidade e as subjetividades dos indivíduos:

As teorias do currículo nos ajudam a compreender como essa produção do saber estrutura-se e funciona, deslindando os interesses de grupos dominantes que determinam o que e como deve ser ensinado, delimitando dessa forma as relações entre as pessoas, ou seja, relações sociais ([Santana, 2019, p.74](#)).

Com isso, trazemos as contribuições dos estudos de [Apple \(2002\)](#) como referência, especialmente por suas críticas à Teoria Tradicional do Currículo:

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo ([Apple, 2002, p. 59](#)).

Desta forma, pode se dizer que tal concepção revela os inúmeros aspectos que recaem sobre a elaboração de uma política do conhecimento oficial em que a decisão de definir o conhecimento legítimo de determinados grupos, como o oficial, tende a desqualificar o conhecimento dos demais grupos, mostrando desta forma quem detém o poder na sociedade.

[Apple](#) ainda ressalta que por trás das organizações curriculares, há sempre uma intenção que expressa um conflito de interesses entre aquilo que é visto dentro de uma "neutralidade" e o que é visto como uma concepção privilegiada de certos grupos e marginalizada de outros. Assim como enfatiza [Santana \(2019\)](#):

Dessa forma somos guiados a exercer sempre uma condição planejada de constituir o corpo e os saberes sobre nós e com o outro, no sentido do que é produzido, vivenciado e ensinado nas escolas sobre um grupo social a partir do que o outro grupo hegemônico afirma como deve se dá essas relações sociais. E quem é esse "outro"? Os outros são os que são silenciados e invisibilizados por quem está em condição de exercer o poder e assim

determinam quem deve falar e a quem se deve escutar potencializando a manutenção de um sistema que aprofunda as desigualdades e assegura privilégios em detrimento do abandono e exclusão limitando ou até mesmo impedindo o acesso à direitos básicos, direito à educação inclusive (Santana, 2019, p.75).

Na mesma direção, [Moreira e Silva \(2002\)](#) acentuam que o currículo é um instrumento que molda as determinações sociais e culturais de uma sociedade. Em outras palavras, isso significa dizer que ele não é um elemento neutro ou inocente, nem uma mera transmissão desinteressada de conhecimentos. Os autores veem o currículo como um dispositivo inserido em relações de poder, que veicula visões sociais específicas e interessadas de determinados grupos, influenciando a organização da sociedade e da educação, bem como evidencia [Paraíso \(2023\)](#), ao afirmar que todo currículo deve responder à pergunta:

“O que ensinar?” -; dos valores que transmite e preserva - já que todo e qualquer currículo transmite valores -; do sujeito que demanda e produz - já que todo currículo tem como objetivo modificar alguma coisa em alguém, e tem, implícita ou explicitamente, um sujeito que deseja formar/produzir -; e por conta das verdades que ajuda a autorizar, produzir e divulgar - já que todo currículo seleciona discursos ou saberes que ensina como verdadeiros ([Paraíso, 2023, p.8](#)).

Assim, ao refletirmos sobre essas afirmações, podemos memorar que ao longo dos anos, desde os tempos mais remotos até os dias atuais, as gerações mais antigas buscam transmitir para as gerações mais novas os conhecimentos e as informações que aprenderam em suas trajetórias de vida e que foram fundamentais para sua sobrevivência e seu desenvolvimento.

Por essa razão que ainda conseguimos ver nos dias atuais muitos pais transmitindo a seus filhos ensinamentos sobre comportamentos, religiões, costumes e conhecimentos herdados de seus antepassados. Eles orientam sobre os locais que devem frequentar e sobre os comportamentos esperados de homens e mulheres em diferentes contextos sociais, visando ao respeito, à aquisição de novos conhecimentos e ao desenvolvimento pessoal e profissional, conforme elucida [Paraíso](#) em suas afirmações sobre o currículo:

Os sentidos de currículo são muitos. Vários deles circulam concomitantemente em diferentes espaços nos quais transitamos, trabalhamos e estudamos. Ele é espaço do ensinar e do aprender por excelência, já que é um artefato com o qual muito se ensina e também se pode aprender. É espaço de ensino de elementos da cultura, de parte dos saberes acumulados, de produção de sentidos sobre mundo. É uma seleção interessada de elementos da cultura que determinados grupos sociais e culturais querem preservar. É um território de luta por representações e por significados ([Paraíso, 2023, p.10](#)).

Portanto, ao considerarmos essas reflexões no ambiente escolar, é possível compreender a diversidade cultural presente nesse espaço. A maioria dos alunos em uma sala de aula ou escola já teve algum tipo de construção cultural, adquirindo diferentes conhecimentos nos lugares que frequentaram e frequentam, os quais podem ou não ser os mesmos para todos. Assim, as culturas e ensinamentos que cada indivíduo traz consigo podem ter semelhanças e/ou diferenças em relação aos demais. Nesse sentido, percebemos que o currículo não pode ser dissociado da cultura, pois ele representa uma forma institucionalizada de transmitir os valores e conhecimentos de uma sociedade.

Vale destacar que esses ambientes fora da escola são essenciais, pois contribuem significativamente para a formação da identidade e da individualidade dos seres humanos, como ressalta [Jesus \(2012\)](#) na introdução do seu guia:

Cada um(a) de nós é uma pessoa única, que porém tem características comuns a toda a humanidade. Elas nos identificam com alguns e nos tornam diferentes de outros, como a região em que nascemos e crescemos, nossa raça, classe social, se temos ou não uma religião, idade, nossas habilidades físicas, entre outras que marcam a diversidade humana ([Jesus, 2012, p.7](#)).

Dessa forma, torna-se imprescindível explorar os diferentes significados da palavra cultura, considerando que ela passou por inúmeras variações ao longo do tempo. Para este contexto, utilizaremos as definições de [Moreira e Candau \(2007, p.27\)](#) que concebem culturas (no plural) como os diversos modos de vida, valores e significados compartilhados por diferentes grupos, como nações, classes sociais, grupos étnicos, culturas e de gênero, além de suas relações com períodos históricos.

Vale realçar que os autores mencionados enfatizam os conteúdos culturais desses grupos, mas também ressaltam a dimensão simbólica da cultura. Eles a compreendem como uma prática social, e não como um objeto ou estado fixo. Segundo [Moreira e Candau \(2007\)](#), quando uma classe compartilha uma cultura, ela está compartilhando um conjunto de concepções que foram produzidas e construídas dentro desse grupo.

Por outro lado, de acordo com as teorias críticas, o currículo e a cultura estão intrinsecamente associados, embora de forma diferente da concepção tradicional. Nesta última, o currículo é visto apenas como um veículo para a transmissão de conteúdos, que são passivamente absorvidos. Em contraste, as teorias críticas entendem o currículo como um espaço de produção e criação cultural, conforme explicam os autores [Moreira e Silva \(2002\)](#): “O currículo é, assim, um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais

existentes funcionam como matéria-prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão” (Moreira e Silva, 2002, p. 28).

Os autores destacam que a cultura não deve ser vista como única e hegemônica, a ponto de ser considerada a única digna de transmissão às futuras gerações por meio do currículo. Em vez disso, ela deve ser entendida como um campo de lutas, onde diferentes e conflitantes concepções de vida social se confrontam. Isso significa que a ideia de cultura não pode ser dissociada das dinâmicas de grupos e classes sociais, pois a cultura reflete as lutas e divisões dessas classes. O currículo, portanto, é um espaço privilegiado para essas manifestações, onde se tentam impor tanto as culturas das classes sociais privilegiadas quanto os conteúdos culturais de grupos menos favorecidos (Moreira e Silva, 2002, p. 27).

No entanto, essas manifestações de imposições culturais e as lutas relacionadas às divisões de classes sociais podem ser facilmente observáveis no cotidiano escolar, onde essas diversidades culturais se manifestam com maior frequência e intensidade.

Sendo assim, ao analisarmos essas dinâmicas de confronto, percebemos que muitos conhecimentos, identidades e diferenças, bem como novas formas de hierarquização, são constantemente construídos e/ou reconstruídos, fazendo com que esta constante mudança acabe influenciando na formação da sociedade, como enfatiza Junqueira (2012):

A observação e a análise do cotidiano escolar revelam situações e procedimentos pedagógicos e curriculares estreitamente vinculados a processos sociais por meio dos quais se desdobra e aprofunda a produção de diferenças, distinções e clivagens sociais que, entre outras coisas, interferem na formação e na produção social do desempenho escolar (Junqueira, 2012, p. 64-65).

Conforme Gomes (2007), essa diversidade pode ser compreendida, do ponto de vista cultural, como uma construção histórica, cultural e social das diferenças. Ela argumenta que essa construção das diferenças vai além das características biológicas visíveis a olho nu. Essas diferenças são também construídas pelos sujeitos sociais ao longo dos processos de formação e nas interações com o meio social e suas relações de poder, como Gomes (2007) afirma:

Os aspectos tipicamente observáveis, que aprendemos a ver como diferentes desde o nosso nascimento, só passaram a ser percebidos dessa forma porque nós, seres humanos e sujeitos sociais, no contexto da cultura, assim os nomeamos e identificamos (Gomes, 2007, p.17).

Perante o exposto, continuamos a refletir sobre o currículo escolar. Com base nas concepções de Paraíso (2023), que considera o currículo como o “coração da escola” — o

elemento essencial que mantém a escola vibrante e em funcionamento — questionamos o silenciamento das diversidades. Como pode esse "coração" continuar a pulsar e manter a escola como um projeto vital para a construção da sociedade, sem reconhecer e respeitar as diferenças culturais presentes em nosso cotidiano? As experiências e aprendizagens que ocorrem tanto dentro quanto fora do ambiente escolar são fundamentais para a formação dos sujeitos e de suas identidades.

Considerando que a diversidade permeia os variados aspectos subjetivos dos educadores e educandos, que possuem uma gama de diferenças culturais, como idade, raça, cor, religião, gênero, identidade, entre outras, essas diferenças podem ter sido transmitidas por seus antecessores ou (re)construídas pelos meios sociais; assim como corrobora [Junqueira \(2010\)](#):

A trama miúda do cotidiano escolar revela um conjunto infinito de situações e procedimentos pedagógicos e curriculares estreitamente vinculados a processos sociais por meio dos quais se desdobra e aprofunda a produção de diferenças e distinções sociais que interferem na formação, no desempenho escolar de cada um/a e na desigualdade da distribuição do “sucesso”/ “fracasso” escola ([Junqueira, 2010, p.1](#)).

Porém, como destaca [Gomes \(2007\)](#), para que possamos avançar em nossas reflexões sobre o currículo escolar e o silenciamento às diferenças, faz-se necessário primeiramente entendermos o tipo de educação que nos orienta, pois, dentro da linha de raciocínio de Gomes:

A educação de uma maneira geral é um processo constituinte da experiência humana, por isso se faz presente em toda e qualquer sociedade. A escolarização, em específico, é um dos recortes do processo educativo mais amplo. Durante toda a nossa vida realizamos aprendizagens de naturezas mais diferentes. Nesse processo, marcado pela interação contínua entre o ser humano e o meio, no contexto das relações sociais, é que construímos nosso conhecimento, valores, representações e identidades. Sendo assim, tanto o desenvolvimento biológico, quanto o domínio das práticas culturais existentes no nosso meio são imprescindíveis para a realização do acontecer humano. Este último, enquanto uma experiência que atravessa toda sociedade e toda cultura, não se caracteriza somente pela unidade do gênero humano, mas, sobretudo, pela riqueza da diversidade ([Gomes, 2007, p.18](#)).

[Moura e Zibetti \(2023\)](#) destacam que a educação desempenha um papel essencial como mediação que possibilita aos seres humanos perpetuar e transformar sua história. Segundo as autoras, ao se apropriarem da cultura existente, as pessoas garantem a continuidade do conhecimento produzido e contribuem para a construção de novos significados, ampliando sua historicidade.

As autoras também salientam que os seres humanos se apropriam de dispositivos culturais, como valores, hábitos, costumes e conhecimentos, adquiridos por meio das relações sociais nas quais estão inseridos, como as famílias, as religiões e outros grupos de convivência social. No entanto, elas enfatizam que uma parte dos instrumentos culturais indispensáveis à vida em sociedade exige um ensino mediado, planejado e sistemático. Por esse motivo, consideram a escola um espaço privilegiado para a socialização desse tipo de conhecimento em nossa sociedade (Moura e Zibetti, 2023, p.3).

Sendo assim, a partir dessas observações, faz-se necessário destacar que o direito à educação a todos, em especial às questões de acesso e à permanência, sejam realmente respeitados, principalmente na educação básica, pois o que se percebe frequentemente é uma elevação nas desigualdades em virtude das diferenças culturais e identitárias que acarreta cada vez mais na exclusão de determinados estudantes, sobretudo ao que não se enquadram nas normas estabelecidas, tornando-se, desta forma, um avanço grandioso no cumprimento do papel social e humanizador da escola.

Embora compreendamos que a concepção de educação defendida por Gomes (2007), anteriormente, deveria ser incorporada aos currículos escolares e refletida em suas práticas sociais, valorizando desta forma a diversidade humana, cultural e social, observa-se que esta incorporação ainda não está concretizada de fato no cotidiano dos ambientes educacionais. Apesar de a diversidade cultural ter uma importância significativa para o desenvolvimento e construção das identidades dos sujeitos, como mencionado anteriormente, ela frequentemente enfrenta rejeições devido às diferenças que apresenta, especialmente por parte da cultura dominante. Esse cenário pode incentivar práticas de xenofobia, racismo, intolerância religiosa, LGBTfobia e outras formas de discriminação, como destaca Candau (2011):

A cultura escolar dominante em nossas instituições educativas, construída fundamentalmente a partir de matriz político-social e epistemológica da modernidade, prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universo. Nesta ótica, as diferenças são ignoradas ou consideradas um “problema” a resolver (Candau, 2011, p.241).

Portanto, ainda que a escola desempenhe um papel social fundamental ao intensificar as interações sociais, o desenvolvimento de habilidades físicas e cognitivas e a promoção de processos inclusivos que valorizem as diferenças, diminuindo assim toda e qualquer forma de desigualdade, o que percebemos é que, na maioria das vezes, em vez de reduzir essas desigualdades, ela acaba as reforçando. Isso afeta especialmente os estudantes considerados

“diferentes”, aqueles que não se enquadram nos padrões estabelecidos pelas normas cultas da classe dominante, como podemos observar através das afirmações de [Candau \(2011\)](#):

A cultura escolar dominante em nossas instituições educativas, construída fundamentalmente a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade, prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal. Nesta ótica, as diferenças são ignoradas ou consideradas um “problema” a resolver ([Candau, 2011, p.241](#)).

Posto isso, podemos considerar, com base nos autores mencionados, que a igualdade em relação às diferenças culturais é apenas um mito na cultura escolar. Isso ocorre porque a educação, juntamente com o currículo, é, na verdade, um artefato político de um grupo privilegiado que detém o poder de selecionar e definir os conhecimentos, os valores, os modelos familiares, os comportamentos, as normas, as crenças, as identidades — principalmente de gênero — e as orientações sexuais que a sociedade deve valorizar, enfatizando, desta forma, uma monocultura dentro do ambiente educacional, tornando essa cultura hegemônica e inquestionável, como já afirmava [Moreira e Silva\(2002\)](#) em seus estudos, referenciados por Michael Apple. [Akkari e Santiago \(2015\)](#) afirmam que:

O currículo escolar tem um importante papel no processo de inclusão e exclusão de determinados grupos, pois a seleção de conteúdos pode enfatizar ou omitir diferentes contextos de grupos, estabelecendo relações de identidade e diferença que podem reforçar hierarquizações e discriminação historicamente produzidas. As ênfases e omissões nos currículos escolares adquirem diferentes significados no que se refere às identidades produzidas ([Akkari e Santiago, 2015, p.31-32](#)).

Sendo assim, como resultado, as desigualdades e injustiças sociais se intensificam tanto na escola quanto na sociedade, favorecendo a discriminação e o preconceito contra todos que não se enquadram nos padrões de valores e regras dominantes, predeterminados pela escola, já que a cultura da escola se encontra diretamente ligada à cultura da classe dominante e não à das classes marginalizadas.

Assim como também ressalta [Junqueira \(2010\)](#), em suas reflexões sobre a heteronormatividade impregnada no currículo escolar, que a Escola Brasileira foi politicamente estruturada sobre um conjunto de valores, normas e crenças responsáveis por reduzir a figura do “outro”, ou seja, entende-se que o “outro” que não possua suas referências centradas em um adulto, masculino, branco, heterossexual, burguês, cristão, física e mentalmente normal deve ser cada vez mais silenciado para a sociedade:

A escola tornou-se um espaço em que rotineiramente circulam preconceitos que colocam em movimento discriminações de classe, cor, raça/etnia, sexo, gênero, orientação sexual, crença, capacidade físico-mental etc. Assim, classismo, racismo, sexismo, e homofobia, entre outros fenômenos discriminatórios, fazem parte da cotidianidade escolar como algo cotidianamente cultivado na escola e que produz efeitos sobre todos (Junqueira, 2010, p.2).

Podemos observar que o currículo escolar está imerso em práticas conservadoras e preconceituosas, uma vez que tais práticas são, em sua maioria, baseadas em normas e padrões culturais hegemônicos. Esses padrões frequentemente decretam modelos de normalidade e anormalidade para meninos e meninas, excluindo, conseqüentemente, todas as identidades de gênero que divergem dos padrões estabelecidos pela sociedade. Isso resulta na exclusão e silenciamento de direitos, muitas vezes básicos, incluindo o direito à educação de pessoas compreendidas como lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, transgêneros, entre outras, que não se encaixam no padrão cultural que valoriza o corpo, conforme o sexo de nascimento.

Inferimos, por conseguinte, que a heteronormatividade incentiva atitudes preconceituosas, tanto dentro quanto fora do ambiente educacional, o que pode comprometer a permanência de estudantes LGBTQIAPN+, em especial as alunas transexuais. Esse preconceito muitas vezes as afasta das escolas, empurrando-as para contextos de maior vulnerabilidade.

Diante deste cenário, na próxima subseção, buscamos refletir sobre como a heteronormatividade permeia o currículo e a educação, e as suas conseqüências na vida das estudantes transexuais que fazem ou fizeram parte desse contexto. Além disso, pretendemos desmistificar os conceitos relacionados à expressão trans e analisar como a transgeneridade está sendo ressignificada no ambiente educacional.

2.2 Heteronormatividade e a exclusão trans no ambiente escolar: reflexões e conceitos

O currículo escolar é considerado pelos autores [Moreira e Silva \(2002\)](#) e [Akkari e Santiago \(2015\)](#), como um instrumento carregado de intenções políticas e ideológicas da classe dominante. Suas práticas sociais, em grande parte, são baseadas em normas e padrões que frequentemente desvalorizam as diversidades culturais, privilegiando a monocultura, o binarismo sexual e o heterossexismo. Esses elementos reforçam o que chamamos de heteronormatividade, que evidencia as desigualdades sociais, o preconceito e a discriminação contra estudantes que não se enquadram nessas normas e fundamentos padrões, o que se torna

cada vez mais evidente no espaço educacional. Essa realidade pode ser percebida por meio dos estudos de [Junqueira \(2010\)](#) e dos autores que ele referencia:

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

Tendo em vista que a escola deveria ser um espaço essencial para a formação plena do educando, preparando-o para a vida em sociedade e qualificando-o para o mundo do trabalho, conforme enfatizam os dispositivos legais sobre a educação, ela também deveria valorizar as diferenças culturais e sociais. Isso contribuiria para a construção de novas identidades e relações sociais, reduzindo o preconceito e as discriminações frequentemente presentes no cotidiano escolar. No entanto, para muitos, essa concepção de educação ainda é vista como um ideal distante, especialmente para as pessoas transexuais, que destoam das normas do binarismo de gênero.

Apesar de estarmos no século XXI e de a escola ser um espaço de grande diversidade cultural, devido à variedade de sujeitos que a compõem, ainda a vemos como um palco central de conflitos, preconceitos e discriminações entre classes sociais e suas respectivas culturais. Acredito que isso ocorra, em grande parte, porque a escola, enquanto instituição, continua a atribuir características, comportamentos e julgamentos que são legitimados por suas próprias práticas. Essa realidade, amplamente discutida por teóricos como Bourdieu (1970), Apple (1985) e Giroux (1983), leva-nos a refletir sobre como a escola não é apenas um local de transmissão de conhecimentos, mas também um espaço onde se perpetuam as desigualdades sociais, culturais e econômicas. Muitos estudos apontam que, ao tentar generalizar características atribuídas a um grupo específico, a escola acaba por excluir e marginalizar aqueles que não se enquadram nos padrões dominantes, negando-lhes os mesmos direitos à diversidade e à inclusão.

Portanto, as atitudes preconceituosas e as violências originadas da heteronormatividade contra pessoas reconhecidas como não-heterossexuais e/ou pelos sujeitos fora da normatização tornam-se cada vez mais visíveis, especialmente no ambiente educacional, conforme afirma [Junqueira \(2010\)](#):

Embora para a instituição heteronormativa da sequência sexo-gênero-sexualidade concorram diversos espaços sociais e institucionais, parece ser na escola e na família onde se verificam seus momentos cruciais. Processos heteronormativos de construção de sujeitos masculinos obrigatoriamente heterossexuais se fazem acompanhar pela rejeição da feminilidade e da homossexualidade, por meio de atitudes, discursos e comportamentos abertamente homofóbicos. Na escola indivíduos que destoam do diapasão heteronormativo são postos à margem das preocupações centrais de um currículo e de uma educação supostamente para todos (Butler, 1999; Louro, 2004, *apud* [Junqueira, 2010, p.8](#)).

Aqueles que contrariam as normas e padrões preestabelecidos pela sociedade, considerados normais em relação ao gênero, acabam sendo pressionados a se conformar a esses padrões, silenciando assim sua identidade ou orientação sexual. Caso não o façam, são frequentemente marginalizados, isolados e excluídos. Esses estudantes, na maioria das vezes, são desrespeitados, agredidos verbal e fisicamente, além de serem invisibilizados por práticas pedagógicas preconceituosas que desvalorizam suas identidades de gênero. Isso ocorre em situações como separação por filas, atividades esportivas ou culturais que envolvem danças e trajes específicos, e em espaços como banheiros, entre outros, que se observa nas palavras de [Santana \(2019\)](#):

Essa discriminação que se estende aos espaços escolares que de forma omissa e conivente às múltiplas formas de violências as quais as pessoas trans sofrem, contribui para hierarquização e inferiorização social, por meio, de um discurso conservador e autoritário na perspectiva da “naturalidade”, reproduzindo discursos heteronormativos, homofóbicos, lesbofóbicos e transfobia ([Santana, 2019, p.20](#)).

[Santana \(2019\)](#) ressalta que o não reconhecimento das identidades de gênero pelas instituições educativas infelizmente contribui para um processo perverso que culmina na invisibilização e segregação das pessoas cujas identidades de gênero fogem aos padrões de normalização estabelecidos pela sociedade. Corroborando com o autor, [Reis e Paraíso \(2014\)](#) afirmam que isso evidencia a legitimidade da heteronormatividade na escola, que é justificada por meio de um discurso estigmatizador e segregador dos corpos que são considerados diferentes:

Não há lugar, em práticas curriculares como essas, para aqueles corpos que se situam nas fronteiras ou para aqueles que transitam entre as fronteiras culturais do gênero. Um corpo é menino-aluno ou é menina-aluna. No entanto, mesmo não havendo um lugar reconhecido para os/as que não se enquadram no padrão prescrito, as normas de gênero continuam a operar para separar os corpos em masculinos e femininos. Aqueles corpos considerados meninos-alunos que escapam às normas de gênero são significados como corpos femininos, como corpos de mulherzinhas ([Reis e Paraíso, 2014, p. 244](#)).

Observamos, no entanto, que a resistência às normas e padrões estabelecidos pela sociedade é uma das causas das discriminações, preconceitos e diversas formas de violência contra essas pessoas. Além disso, a falta de conhecimento também contribui para essa discriminação, pois a maioria das pessoas na sociedade não consegue diferenciar adequadamente os conceitos de gênero, identidade de gênero e orientação sexual, resultando em confusões e mal-entendidos.

Posto isto, torna-se essencial discutir, tanto dentro quanto fora dos ambientes educacionais, os variados conceitos relacionados a gênero. É importante ressaltar que essa discussão deve ocorrer prioritariamente nas escolas que têm o papel fundamental de formar futuros cidadãos. Por isso, destacaremos as diferenças entre os conceitos que muitas vezes são utilizados de forma errônea ou até mesmo preconceituosa. Vale frisar que não pretendemos oferecer um curso sobre esses conceitos e suas utilizações corretas, embora essa seja uma sugestão valiosa para a sociedade. Nosso objetivo é apenas esclarecer alguns conceitos e suas diferenças, buscando ajudar a reduzir a discriminação e os mal-entendidos na sociedade.

Sendo assim, recorreremos aos estudos de alguns autores e suas pesquisas sobre a temática aqui pautada, para que possamos compreender e desmistificar o 'ser' e sua 'superfície', de modo a aprofundar nosso entendimento sobre a essência interna e as manifestações externas dessa essência. Em especial, faremos referência mais uma vez aos estudos [Jesus \(2012\)](#) sobre pessoas transexuais, travestis e demais transgêneros.

À vista disso, iniciaremos a compreensão desde o princípio, ou seja, a partir da definição da palavra 'gênero'. Segundo [Jesus \(2012, p. 12\)](#), gênero refere-se às formas de se identificar e ser identificado(a) como homem ou mulher. Da mesma forma, [Goellner, Guimarães e Macedo \(2011, p. 20\)](#) entendem gênero como a condição social que nos permite identificar como masculinos ou femininos. Porém, faz-se necessário entendermos que, segundo as autoras, gênero é diferente de sexo, pois o sexo é um termo usado para identificar as características que diferenciam os homens das mulheres ou vice-versa.

Assim, [Jesus \(2012\)](#) enfatiza a importância de diferenciar gênero de orientação sexual, sendo esta última referida à vontade de se relacionar sexualmente com alguém de um ou mais gêneros. Embora essas duas expressões costumem ser confundidas, elas não têm o mesmo significado e não dependem uma da outra:

Orientação sexual se refere à atração afetivossexual por alguém de algum/ns gênero/s. Uma dimensão não depende da outra, não há uma norma de orientação sexual em função do gênero das pessoas, assim, nem todo homem e mulher é “naturalmente” heterossexual ([Jesus, 2012, p. 12](#)).

Da mesma forma, a autora alerta para a confusão frequente entre identidade de gênero e orientação sexual, criticando a suposição heteronormativa de que todas as pessoas são naturalmente cisgênero. Ela ressalta que distinguir corretamente esses conceitos é essencial para evitar a discriminação e a exclusão das pessoas que não seguem a norma.

Desse modo, é importante frisar e esclarecer cada um desses conceitos, especialmente as diferenças de gênero que frequentemente causam confusão entre as pessoas cisgêneras. Além disso, é fundamental entender que sermos diferentes enquanto sujeitos construtores de identidade, e não apenas em conformidade com a heteronormatividade, é algo normal. Portanto, continuaremos a desmistificar os conceitos, com ênfase na identidade de gênero, para que possamos alcançar nosso objetivo geral.

Destarte, com base nos estudos de [Jesus \(2012\)](#), o conceito de identidade de gênero refere-se ao gênero com o qual a pessoa se identifica, que pode ser o mesmo do seu nascimento. Exemplificando, uma pessoa que nasceu com genitália feminina pode não se identificar com o gênero feminino, assim como uma pessoa que nasceu com genitália masculina pode ou não se identificar com o gênero masculino. Essas questões de identificação de gênero não têm relação com a sexualidade, pois pessoas transexuais, assim como cisgêneras, podem ser heterossexuais, lésbicas, gays ou bissexuais, como elucida a pesquisadora:

Identidade de Gênero - Gênero com o qual uma pessoa se identifica, que pode ou não concordar com o gênero que lhe foi atribuído quando de seu nascimento. Diferente da sexualidade da pessoa. Identidade de gênero e orientação sexual são dimensões diferentes e que não se confundem. Pessoas transexuais podem ser heterossexuais, lésbicas, gays ou bissexuais, tanto quanto as pessoas cisgênero ([Jesus, 2012, p.24](#)).

Partindo desse cenário, para compreender as pessoas chamadas de travestis e transsexuais, habitualmente conhecidas como transgênero ou, mais popularmente, como trans, dentro dos grupos de identidade de gênero, é fundamental, antes de tudo, entender de forma clara o papel do gênero, do cisgênero e do transgênero.

O papel de gênero ensina modos de agir: desde o nascimento, as pessoas são orientadas a se comportar, falar e adotar atitudes que distinguem homens de mulheres conforme as normas sociais. Exemplos comuns incluem frases como 'isso não é coisa de homem', 'menina não senta assim' ou 'meninos não brincam com isso ou aquilo'. Pessoas cisgênero identificam-se com o gênero atribuído ao nascer, enquanto pessoas transgênero, em diferentes graus, não se identificam com o gênero designado, como afirmam [Jesus \(2012, p. 25\)](#) e [Xavier \(2019, p. 82\)](#),

“a pessoa trans é entendida como aquela cuja identidade de gênero difere do sexo biológico designado no nascimento”.

Portanto, com base nos estudos das autoras mencionadas, podemos compreender como pessoas trans todas aquelas que não se identificam com o gênero atribuído ao seu nascimento. No entanto, por não se adequarem aos modelos de sujeitos impostos pela sociedade — considerados os padrões corretos e adequados de ser humano —, essas pessoas, em sua maioria, não são reconhecidas como cidadãs de direitos e deveres, muito menos devem reivindicá-los, em consequência, pode-se dizer que seu gênero e sua sexualidade são frequentemente silenciados e tratadas como anormalidades, segundo [Bento \(2011\)](#):

A possibilidade de se reivindicarem direitos humanos se restringe a um grupo muito reduzido de sujeitos que têm atributos que o lançam ao topo da hierarquia: são heterossexuais, brancos, homens masculinos, membros da elite econômica/intelectual/política. O afastamento desses pontos qualificadores de humanidade reduz a capacidade de o sujeito entrar na esfera dos direitos e de reivindicá-los. Os direitos humanos se transformam, nesse processo, num arco-íris: lindo de se ver, impossível de se alcançar. As normas de gênero só conferem vida àqueles seres que estão "ajustados" a essa expectativa ([Bento, 2011, p.554](#)).

Salienta-se que o silenciamento e a invisibilidade das pessoas trans no ambiente educacional não ocorrem de maneira distinta, especialmente no que tange ao currículo. Quando a escola se nega a reconhecer e valorizar as identidades diversas de seus alunos, ela desvaloriza, desqualifica e marginaliza suas crenças, culturas, modos de vida, expressões afetivas e orientações sexuais. Assim, a escola se torna um espaço normatizador, disciplinador, de silenciamento, de marginalização e de desumanização, especialmente para estudantes trans que transgridem as normas impostas.

Podemos também nos basear nas palavras de [Junqueira \(2010\)](#) que afirma que as pessoas transgêneras frequentemente sofrem inúmeras formas de violência, que podem ser observadas 'a olho nu' no cotidiano escolar. No entanto, a maior parte dessas violências é negligenciada e invisibilizada, tanto pela própria instituição de ensino quanto pelos sujeitos que dela fazem parte.

O aporte da escola, com suas rotinas, regras, práticas e valores, a esse processo de normalização e ajustamento heterorreguladores e de marginalização de sujeitos, saberes e práticas dissonantes em relação à matriz heterossexual é crucial. Ali, o heterossexismo e a homofobia podem agir, de maneira sorrateira ou ostensiva, em todos os seus espaços ([Junqueira, 2009b](#)). Pessoas identificadas como dissonantes ou dissidentes em relação às normas de gênero e à matriz heterossexual são postas sob a mira preferencial de uma pedagogia da sexualidade (Louro, 1999) geralmente traduzida, entre outras coisas, em

uma pedagogia do insulto por meio de piadas, ridicularizações, brincadeiras, jogos, apelidos, insinuações, expressões desqualificantes e desumanizantes. Tratamentos preconceituosos, medidas discriminatórias, ofensas, constrangimentos, ameaças e agressões físicas ou verbais são uma constante na rotina escolar de um sem número de pessoas, desde muito cedo expostas às múltiplas estratégias do poder e a regimes de controle e vigilância (Junqueira, 2013, p.484-485).

Levando em consideração esse contexto, torna-se relevante destacar as palavras de Bento (2011) sobre essas violências, em que a autora igualmente ressalta que:

Pessoas transexuais e travestis são expulsas de casa, não conseguem estudar, não conseguem emprego, são excluídas de todos os campos sociais, entram na justiça para solicitar a mudança do nome e do sexo; enfim, um conjunto de instituições sociais é posto em ação toda vez que alguém afirma: “não me reconheço nesse corpo, não me identifico com o gênero imposto; quero uma cirurgia corretiva do meu sexo, não suporto esses seios que me aprisionam ao destino materno; quero mudar minha identidade civil”. Essas anunciações reverberam nas instituições como sentenças proferidas por uma pessoa transtornada, sem condições de significar suas dores (Bento, 2011, p.549-550).

Diante disso, podemos perceber como a desvalorização das diversidades culturais e identidades sexuais dos estudantes que não se enquadram nas normas do currículo cis/heteronormativo contribui para o fracasso escolar desses alunos e afeta o papel social da escola e, conseqüentemente, da sociedade. Isso ocorre porque, dessa forma, o direito à educação para todos não está sendo garantido. Em sua maioria, especialmente as pessoas transgêneras, como enfatizam as pesquisas mencionadas na seção introdutória, acabam se evadindo da escola e não completando seus níveis de ensino, pois suas identidades não são valorizadas nem respeitadas conforme se percebem. No entanto, o termo 'evasão' talvez não seja o mais adequado para essas situações. Como podemos compreender a partir das explanações de Bento (2011), esses alunos e alunas não deixam a escola por falta de interesse nos estudos; eles são, muitas vezes, indiretamente — e em alguns casos até diretamente — expulsos por não serem aceitos e respeitados.

A escola, que se apresenta como uma instituição incapaz de lidar com a diferença e a pluralidade, funciona como uma das principais instituições guardiãs das normas de gênero e produtora da heterossexualidade. Para os casos em que as crianças são levadas a deixar a escola por não suportarem o ambiente hostil, é limitador falarmos em “evasão” (Bento, 2011, p.555).

Portanto, pensar o currículo escolar é, inevitavelmente, pensar em conflitos. É planejar um currículo que contemple as significações culturais e identitárias dos grupos sociais que o compõem, de modo que todos se sintam importantes, valorizados e respeitados. É reconhecer que o currículo sempre será produzido a partir de conflitos e tensões inerentes ao ambiente escolar, baseados nas relações de poder entre os sujeitos que fazem parte desse cotidiano. Como aponta [Veiga \(1991, p.83\)](#): “Planeja currículo implica tomar decisões educacionais, implica compreender as concepções curriculares existentes que envolvem uma visão de sociedade, de educação e do homem que se pretende formar”.

À vista disso, podemos concluir que, conforme enfatizado por inúmeros autores, o currículo é uma construção cultural que sugere ou impõe as ideologias e concepções dos grupos dominantes, gerando desigualdades sociais, culturais, raciais e de gênero, entre outras. No entanto, percebemos que as discussões sobre o currículo cis/heteronormativo se tornam cada vez mais relevantes para o ambiente educacional e para a sociedade como um todo, já que esses conflitos culturais são constantes não apenas no cotidiano escolar, mas são particularmente acentuados nesse espaço. A forma como essas diversidades culturais são percebidas e trabalhadas dentro da escola provoca inúmeras inquietações.

Na próxima seção, continuaremos a enfatizar a educação como um direito de todos, mas sob uma nova perspectiva: a educação em espaços de privação de liberdade. Refletiremos, à luz de diversos autores, sobre como essa educação, ou 'educações', são desenvolvidas entre muros e grades curriculares, que, possivelmente, aprisionam e/ou libertam o processo de aprendizagem das pessoas em situação de privação de liberdade, as chamadas PP'S.

3. ENTRE MUROS E GRADES – CURRICULARES: A DINÂMICA ESCOLAR DENTRO DAS PRISÕES

Com base nas concepções ideológicas em torno do currículo discutidas na seção anterior, surgiram várias questões sobre a singularidade do espaço prisional, que emergiram em um exercício reflexivo mais profundo sobre os sujeitos que ali se encontram na condição de estudantes e suas particularidades em contextos de restrição e privação de liberdade.

Considerando que o indivíduo privado de liberdade, cumprindo pena imposta pela justiça e sob custódia do Estado, deve ser reconhecido como sujeito de direitos, a educação, enquanto prática social pode ser um dispositivo essencial para o processo de ressocialização. De acordo com o princípio constitucional, a educação é um direito de todos e um dever do

Estado, sendo fundamental assegurar que esse direito seja efetivamente garantido a todos, independentemente da condição de liberdade (BRASIL, 1988).

Vale destacar que o Brasil ocupa o 3º lugar no ranking mundial de países com a maior população carcerária, atrás apenas dos Estados Unidos e da China. Segundo dados fornecidos pela Secretaria Nacional de Políticas Penais (SENAPPEN), em junho de 2023, o número total de custodiados no Brasil era de 644.794 em celas físicas. A partir dessa informação, calculamos que aproximadamente 62% dessa população não possui o ensino médio completo, e apenas 21%, ou cerca de 134.817 pessoas privadas de liberdade têm acesso a atividades de educação básica. Além disso, é importante ressaltar que, em média, 62% dessa população é composta por pessoas pobres, negras e pardas.

Nesta seção, realizamos inicialmente um percurso cronológico sobre os dispositivos legais relevantes para a educação de jovens e adultos nas prisões. Em seguida, apresentamos, com base nas pesquisas realizadas, como as escolas são organizadas e atuam no ambiente prisional.

3.1 Direitos educacionais no contexto prisional: análise dos dispositivos legais

A educação escolar dentro das unidades prisionais, nos últimos anos, tem sido amplamente discutida em reuniões do Ministério da Educação, bem como em seminários e congressos nacionais e internacionais sobre educação. Como exemplo, temos os Seminários Internacionais de Pesquisa em Prisão, organizados anualmente pela Associação Nacional de Direitos Humanos, Pesquisa e Pós-Graduação (ANDHEP), que teve sua primeira edição em 2015, realizada na Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo (USP). Os Seminários Regionais sobre a Educação Carcerária na Região Norte do Estado do Pará também têm sido realizados anualmente. São organizados pelo Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Gestão, Trabalho e Educação no Cárcere (GEPGTEC), da Universidade do Estado do Pará/CNPq, com a participação de professores e pesquisadores da rede pública de ensino do Pará. Outro exemplo relevante são os Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos em Situação de Prisão, promovidos pela Secretaria Nacional de Políticas Penitenciárias (SENAPPEN), órgão vinculado ao Ministério da Justiça e Segurança Pública e ao Ministério da Educação (MEC). Esses encontros reúnem especialistas em segurança pública e educação de diversas regiões do país.

Todos esses debates enfatizam a importância do desenvolvimento de práticas pedagógicas que considerem a realidade dos grupos em questão, que, muitas vezes, têm sido

esquecidos e excluídos ao longo do tempo. Acreditamos que tais reflexões são essenciais para a construção de uma educação mais inclusiva e transformadora, que leve em conta as especificidades e desafios enfrentados pelos indivíduos privados de liberdade, e que, muitas vezes, são negligenciados no contexto educacional mais amplo.

Esse contexto é composto majoritariamente por pessoas pobres, negras e com baixa escolaridade que, por necessidade, abandonam os estudos muito cedo para trabalhar e contribuir nas finanças e tarefas domésticas. Como resultado, ocupam empregos desvalorizados e de baixos salários, vivem em moradias precárias e têm acesso limitado à saúde, quando disponível. Em sua maioria, são pessoas que tiveram seus direitos violados e que, por essas circunstâncias, acabam em unidades prisionais, encontrando-se privadas de liberdade.

Essas pessoas, embora estejam sob restrições e privações de liberdade, não perdem seus direitos fundamentais, já que a privação de liberdade se limita à restrição do direito de ir e vir, sem implicar na perda de outros direitos, como o direito à vida, à integridade física e moral, à saúde, à educação, ao respeito e à dignidade. No entanto, é comum que esses direitos, como o direito à educação, já tenham sido violados antes de sua entrada na prisão, por motivos já mencionados.

Sendo assim, é fundamental ressaltar que o acesso à educação para todas as pessoas, inclusive àquelas que se encontram em situação de restrição e privação de liberdade, deve ser efetivamente garantido, pois acredita-se que a educação pode transformar a visão de mundo dessas pessoas, recriar sonhos e perspectivas de uma vida mais digna e humana.

Posto isto, debruçamo-nos sobre os dispositivos legais que asseguram o direito à educação para as pessoas reclusas, com o objetivo de desmistificar a ideia de que a educação é um privilégio dentro das unidades prisionais. Em primeiro lugar, apresentamos a Lei de Execução Penal — Lei n.º 7.210 (BRASIL, 1984), uma das primeiras legislações a garantir a educação no sistema prisional. Essa lei é fundamental para a educação das pessoas em situação de restrição e privação de liberdade, pois, em seu artigo 11, considera a educação como uma forma de assistência ao apenado, conforme enfatiza o artigo a seguir (BRASIL, 1984):

Art. 11 - A assistência será:

- I – Material;
- II – À saúde;
- III – Jurídica;
- IV – Educacional;
- V – Social;
- VI – Religiosa.

Observa-se que a Lei de Execução Penal (LEP) foi criada antes da Constituição Federal de 1988 e já estabeleceu as bases para a assistência aos presos, incluindo a educação como um direito, ou seja, mesmo sendo anterior à Constituição, a LEP introduziu a ideia de que a educação é um elemento fundamental para a ressocialização das pessoas privadas de liberdade.

Em seguida, citamos a Constituição Federal (BRASIL, 1988), que, em seu Capítulo III, trata dos direitos à educação, à cultura e ao desporto. Na Seção I, referente à Educação, o Artigo 205 estabelece que a educação é um direito de todos e um dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Destacamos também o Artigo 208, que garante a educação pública e gratuita a todos que não tiveram acesso na idade apropriada, incluindo jovens e adultos. Como pode ser observado no artigo a seguir (BRASIL, 1988):

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

II - Progressiva universalização do ensino médio gratuito;

[...]

VI - Oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;

§ 1º - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º - O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º - Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.

Além de garantir a educação como um direito a todas as pessoas, a Constituição Federal de 1988 é complementada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), que reafirma esse direito. No Título III, que trata do Direito à Educação e do Dever de Educar, o artigo 4º destaca, especialmente na Seção VII, a oferta da educação escolar regular para jovens e adultos. Essa seção enfatiza não apenas o direito à educação, mas também o direito a uma educação que se adapte às características e às necessidades desses educandos, assegurando condições de acesso e permanência na escola para aqueles que são trabalhadores. A LDB também reitera o direito à modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Título V, Seção V, artigo 37, que se refere à educação de jovens e adultos, destinando-

a àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade apropriada.

Entretanto, o marco histórico neste processo de educação para pessoas privadas de liberdade ocorreu com a implementação da Resolução Nº 2, do Conselho Nacional de Educação (CNE) e do Conselho Nacional de Educação Básica -CEB - (BRASIL, 2010), que estabelece as diretrizes nacionais para a oferta de educação escolar para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Essa resolução determina que as especificidades dos diferentes níveis e modalidades de educação e ensino sejam atendidas, estendendo-se a presos provisórios, condenados, egressos do sistema prisional e àqueles que cumprem medidas de segurança. Este dispositivo legal detalha os princípios, a organização e os objetivos para garantir uma educação adequada às pessoas encarceradas.

Por conseguinte, temos a Lei nº 13.163, (BRASIL, 2015) que modifica a Lei de Execução Penal para incluir a oferta de ensino médio nas unidades prisionais, enfatizando a necessidade de ampliar as oportunidades educacionais no sistema prisional. A Seção V desta lei aborda especificamente a assistência educacional, reforçando ainda mais o direito à educação básica para as pessoas privadas de liberdade. Portanto, é fundamental descrever a seguir a Seção V desta lei para um melhor entendimento futuro. Assim, destacamos a seção referente à Assistência Educacional após a modificação da Lei (BRASIL, 2015):

Da Assistência Educacional

Art. 17. A assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado.

Art. 18. O ensino de 1º grau será obrigatório, integrando-se no sistema escolar da Unidade Federativa.

Art. 18-A. O ensino médio, regular ou supletivo, com formação geral ou educação profissional de nível médio, será implantado nos presídios, em obediência ao preceito constitucional de sua universalização (Incluído pela Lei nº 13.163, de 2015).

§ 1º O ensino ministrado aos presos e presas integrar-se-á ao sistema estadual e municipal de ensino e será mantido, administrativa e financeiramente, com o apoio da União, não só com os recursos destinados à educação, mas pelo sistema estadual de justiça ou administração penitenciária (Incluído pela Lei nº 13.163, de 2015).

§ 2º Os sistemas de ensino oferecerão aos presos e às presas cursos supletivos de educação de jovens e adultos (Incluído pela Lei nº 13.163, de 2015).

§ 3º A União, os Estados, os Municípios e o Distrito Federal incluirão em seus programas de educação à distância e de utilização de novas tecnologias de ensino, o atendimento aos presos e às presas 7.627 (Incluído pela Lei nº 13.163, de 2015).

Art. 19. O ensino profissional será ministrado em nível de iniciação ou de aperfeiçoamento técnico.

Parágrafo único. A mulher condenada terá ensino profissional adequado à sua condição.

Art. 20. As atividades educacionais podem ser objeto de convênio com entidades públicas ou particulares, que instalem escolas ou ofereçam cursos especializados.

Art. 21. Em atendimento às condições locais, dotar-se-á cada estabelecimento de uma biblioteca, para uso de todas as categorias de reclusos, provida de livros instrutivos, recreativos e didáticos.

Art. 21-A. O censo penitenciário deverá apurar: [\(Incluído pela Lei nº 13.163, de 2015\)](#)

I - o nível de escolaridade dos presos e das presas; [\(Incluído pela Lei nº 13.163, de 2015\)](#);

II - a existência de cursos nos níveis fundamental e médio e o número de presos e presas atendidos; [\(Incluído pela Lei nº 13.163, de 2015\)](#)

III - a implementação de cursos profissionais em nível de iniciação ou aperfeiçoamento técnico e o número de presos e presas atendidos; [\(Incluído pela Lei nº 13.163, de 2015\)](#)

IV - a existência de bibliotecas e as condições de seu acervo; [\(Incluído pela Lei nº 13.163, de 2015\)](#)

V - outros dados relevantes para o aprimoramento educacional de presos e presas. [\(Incluído pela Lei nº 13.163, de 2015\)](#)

Destarte, conforme assegurado pela Lei de Execução Penal [\(BRASIL, 1984\)](#), em seu art. 11, a educação é parte da assistência ao preso e tem como objetivo prevenir o crime, além de orientá-lo para o retorno à convivência social. Isso reafirma que, embora os presos tenham perdido seus direitos políticos e estejam sob custódia do Estado, seus direitos civis e sociais permanecem garantidos.

Portanto, como já destacado em diversos dispositivos legais, a educação é um direito de todos, mesmo dentro das prisões. Assim, deve ser oferecida nas unidades penais por meio de cursos supletivos de Educação de Jovens e Adultos para o ensino fundamental e médio, de acordo com a demanda identificada pelo censo penitenciário, conforme estabelecido por lei.

Para encerrar este breve percurso cronológico dos dispositivos legais mais relevantes, destaca-se a Resolução Nº 01 [\(BRASIL, 2021\)](#), que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) em aspectos relacionados ao alinhamento com a Política Nacional de Alfabetização (PNA), à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e à oferta de EJA a distância. Embora essa resolução não mencione especificamente a educação para pessoas privadas de liberdade, ela é de grande importância para esse público, pois a EJA é a modalidade que mais se aproxima da realidade social das pessoas que estão em unidades penais.

Considerando que a população carcerária no Brasil é majoritariamente composta por indivíduos de classes sociais de baixa renda e baixa escolaridade, com evidente distorção idade/série, a EJA torna-se o formato mais adequado para atender essa demanda. Dessa forma, a resolução confirma que a Educação de Jovens e Adultos é a modalidade da Educação Básica

que melhor se adapta à realidade da população carcerária, permitindo o acesso, a permanência e a continuidade dos estudos para aqueles que não iniciaram ou interromperam o processo educativo na idade apropriada.

No entanto, embora a educação básica tenha como finalidade o pleno desenvolvimento do educando e o preparo para o exercício da cidadania, proporcionando meios para qualificá-lo para o mercado de trabalho e estudos posteriores, surgem inúmeras inquietações sobre como essa educação pode ser efetivamente exercida em um ambiente que, historicamente, opera com base em vigilância, opressão e punição. Esse espaço é caracterizado por ações que frequentemente resultam em castigos, em segregações e em exclusões para os presos. Tais exclusões acabam se estendendo para além das prisões, atingindo a sociedade e reforçando estigmas, como explana [Onofre \(2007\)](#):

Os presos fazem parte da população dos empobrecidos, produzidos por modelos econômicos excludentes e privados de seus direitos fundamentais de vida. Ideologicamente, como os “pobres”, são jogados em um conflito entre as necessidades básicas vitais e os centros de poder e decisão que as negam. São, com certeza, produtos da segregação e do desajuste social, da miséria e das drogas, do egoísmo e da perda de valores humanitários. Pela condição de presos, seus lugares na pirâmide social são reduzidos à categoria de “marginais”, “bandidos”, duplamente excluídos, massacrados, odiados ([Onofre, 2007, pg.12](#)).

Sendo assim, na próxima subseção, analisamos como a educação escolar está organizada e funciona dentro dos ambientes prisionais, levando em conta que existe um protocolo específico de segurança e vigilância nesses espaços.

3.2 Educação em confinamento: organização e práticas nas prisões

Como temos visto, a população do sistema carcerário brasileiro tem aumentado cada vez mais nos últimos tempos, sendo o Brasil um dos países com o maior número de pessoas em privação de liberdade no mundo. A educação tem sido vista como um dos dispositivos de incentivo à ressocialização do apenado, contribuindo para sua formação cidadã e inclusão no mundo do conhecimento e do trabalho, visando, desta forma, uma possível diminuição das reincidências criminais.

A educação, além de ser um direito, intensifica as condições para que essas pessoas possam se sentir novamente membros participantes da sociedade de forma mais adequada, possibilitando, por meio dos novos conhecimentos, propor intervenções críticas em sua

realidade vivida, tornando-se cidadãos que fazem uso de seus direitos e cumprem seus deveres em prol do desenvolvimento social.

Por outro lado, surge a reflexão e a curiosidade ao imaginar como essa educação pode ser efetivamente desenvolvida em um ambiente marcado pela violência e pela segregação, comprovado pelos muros altos, arames farpados, câmeras de vigilância, grades e policiais armados que caracterizam o sistema prisional. Como descreve [Onofre \(2014\)](#) em uma de suas pesquisas:

A arquitetura dos presídios é agressiva e violenta: muralhas altas, fios dentados de arame farpado, muitos portões de ferro com cadeados, grades nas janelas, vigias, guardas, metralhadoras. Tais dispositivos dizem por si mesmos a que se destinam: estabelecer e manter limites, separar, agregar. Esse cenário é a reprodução do imaginário desumano e repressor ou do mito que a sociedade em geral cria sobre o mundo para os “condenados” ([Onofre, 2014, p.35](#)).

Sendo assim, torna-se relevante enfatizar a visão de agressão e desrespeito que a prisão transmite, especialmente àqueles que chegam pela primeira vez, em função da representatividade de sua arquitetura. A simples observação da estrutura física da prisão recorda a ideia de ações de repressão, de ameaças e de desumanidade. Já é possível imaginar celas escuras, úmidas, com pouca ou nenhuma higiene, superlotadas por pessoas de diversas culturas e com diferentes tipos de crimes, além das restrições e da falta do mínimo de privacidade e outros direitos que o indivíduo deveria ter, mas que são retirados dele no momento em que adentra a prisão como custodiado. Como podemos afirmar através das considerações de [Onofre \(2007\)](#) em suas pesquisas:

Ao chegar à prisão, o sentenciado traz uma concepção de si mesmo formada ao longo de sua vivência no mundo doméstico. Neste momento, ele é totalmente despido de seu referencial, pois ao entrar na prisão o sentenciado é desvinculado de todos os seus objetos pessoais, desde a roupa até os documentos. Aqueles sinais “clássicos” de pertencimento à sociedade são subtraídos: ao despir sua roupa e vestir o uniforme da instituição, o indivíduo começa a perder suas identificações anteriores para sujeitar-se aos parâmetros ditados pelas regras institucionais ([Onofre, 2007, p.13](#)).

Porém, mesmo com essa visão sombria que os ambientes prisionais transmitem à sociedade, dentro deles funciona uma educação escolar que se opõe a essa perspectiva de repressão e de violência. Trata-se de uma educação humanitária, que visa auxiliar o recluso em sua formação e ressocialização, ajudando-o a reconstruir um futuro melhor durante e após o cumprimento da pena. No entanto, essa escola precisa se adaptar aos padrões de segurança

estabelecidos pelas secretarias de segurança para poder funcionar dentro das unidades penais, como podemos perceber através das pesquisas de [Lourenço \(2011\)](#):

O que temos em mente, então, é que na confluência das inter-relações desenvolvidas por professores e monitores, alunos, supervisores, funcionários de prisões, entre outros, com as características físicas instituídas para as escolas nas instituições prisionais, reside uma possibilidade de diferenciação dos sujeitos que ali se encontram. Também para nós, num ambiente mais favorável, onde a dinâmica das relações entre pessoas possa fluir com maior naturalidade ou flexibilidade e, portanto, menos rigor, a autonomia construída dos sujeitos pode ser mais elevada quando comparada com aquela autonomia de sujeitos mantidos em condições menos favoráveis de aprisionamento e em espaços de convivência menos flexíveis ([Lourenço, 2011, p.170-171](#)).

Dessa forma, retornamos à Lei de Execução Penal ([BRASIL,1984](#)), em seu artigo 20, para lembrar que as atividades educacionais podem ser oferecidas por meio de convênios com entidades públicas ou particulares que instalem escolas ou ofereçam cursos especializados. Assim, podemos compreender que as atividades educacionais dentro das prisões são geralmente realizadas em parceria com as secretarias estaduais ou municipais de educação, por meio de convênios de cooperação técnica, nos quais funcionam duas gestões: a penitenciária e a pedagógica, cada uma com suas respectivas funções, tal qual explica [Julião \(2013\)](#):

Nos convênios de cooperação técnica, geralmente as Secretarias de Educação são responsáveis pelas ações regulares, principalmente por uma proposta regular e formal de ensino: proposta pedagógica de elevação de escolaridade que, dependendo do estado, vai desde a alfabetização até o ensino médio. Neste sentido, respondem administrativamente pelo corpo técnico das escolas, pela proposta pedagógica e pelos seus recursos materiais e pedagógicos. Já a Secretaria parceira responsável pela política de execução penal no estado, através de um corpo técnico auxiliar, desenvolve as chamadas atividades de cunho informal, não regular ou extraclasse: oficinas, workshops, palestras, cursos diversos, atividades culturais e esportivas etc. ([Julião, 2013, p.29](#)).

[Leme \(2011\)](#) afirma que ajustar a dinâmica do espaço escolar com a lógica do ambiente prisional é um desafio constante, pois são contextos que operam com objetivos distintos e, por vezes, conflitantes. Enquanto a educação busca promover autonomia, criticidade e ressocialização, o sistema prisional se pauta no controle, na disciplina e na segurança. Essa falta de articulação e cooperação entre as secretarias de segurança e educação, bem como com os policiais penais, pode dificultar a implementação de projetos educacionais, impactando negativamente a qualidade e a efetividade das ações pedagógicas voltadas para as pessoas privadas de liberdade. Essa realidade demonstra a necessidade de uma maior integração entre

os setores, visando um alinhamento que favoreça a educação como ferramenta de transformação e reintegração social:

Esse isolamento é sentido ainda hoje. Não foi possível, ao longo dos últimos anos, aproximar na quase totalidade dos presídios os diferentes setores para constituições de um projeto comum. Exemplo claro disso é que para o setor de disciplina as atividades escolares são as que mais sofrem, pois qualquer “barulho” diferente na unidade é motivo para suspender as atividades executadas no setor de educação (Leme, 2011, p. 247-248).

Apesar de Leme (2011) ter realizado sua pesquisa sobre a FUNAP – Fundação “Prof. Dr. Manoel Pedro Pimentel” de Amparo ao Preso do Estado de São Paulo, suas reflexões sobre o isolamento da educação se estendem aos demais setores educacionais presentes nas diversas unidades penais do país. O autor destaca que, frequentemente, a educação é tratada de forma isolada, sem uma articulação efetiva com outros setores e serviços do sistema prisional, o que acaba gerando dificuldades na implementação e no funcionamento das ações pedagógicas. Essa realidade revela um padrão recorrente em várias unidades prisionais, onde há uma falta de integração entre as políticas educacionais e as demais políticas de gestão prisional, o que dificulta a construção de um ambiente mais colaborativo e favorável ao processo educativo das pessoas privadas de liberdade.

Ressaltamos também as afirmativas de Julião (2013, p. 89) para as demais unidades prisionais, o qual garante que as escolas geralmente funcionam em espaços improvisados dentro das unidades penais, como celas desativadas que são transformadas em salas de aula. Com a organização e a inclusão de mobiliário e materiais pedagógicos necessários, juntamente com as práticas educacionais, esses espaços improvisados vão sofrendo mudanças e, aos poucos, adquirem características de uma escola, de uma escola situada dentro das unidades penais.

Continuando com os estudos de Julião (2013, p. 89), a educação escolar dentro das unidades penais possui autonomia administrativa; contudo, suas atividades pedagógicas são subordinadas à direção da unidade penal. Por questões de segurança, é o diretor da unidade penal quem define os limites das ações pedagógicas, sendo que muitas delas são vetadas sob a justificativa de protocolo de segurança. Isso acaba prejudicando o desenvolvimento dos instrumentos pedagógicos e de aprendizagem dos docentes, gerando, assim, possíveis conflitos entre as secretarias parceiras.

A maioria dos estados possui um Plano Estadual de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade e para Egressas do Sistema Prisional, no qual são estabelecidas as diretrizes curriculares para o funcionamento das escolas nos espaços prisionais. Algumas escolas foram criadas especificamente para essa finalidade e possuem um Projeto Político Pedagógico que

detalha o cumprimento da carga horária das aulas; o horário de início e término das aulas que geralmente estão ligados ao funcionamento da unidade prisional; o controle de frequência dos alunos; os planejamentos, a metodologia de ensino e avaliação, além da quantidade de alunos e dos níveis de ensino.

Conseqüentemente, observa-se que a organização curricular das escolas nas prisões pode ser comparada à das escolas regulares fora dos muros das unidades penais. No entanto, o funcionamento daquelas apresenta diferenças significativas, uma vez que o cotidiano do complexo penitenciário influencia diretamente as atividades e as estruturas pedagógicas das escolas prisionais.

Diante disso, é essencial destacar, na próxima subseção, a dinâmica das atividades educacionais realizadas nas unidades penais da região metropolitana de Belém, no Estado do Pará, sob a responsabilidade da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Roberto Carlos Nunes Barroso”. Isso é fundamental para uma melhor compreensão da pesquisa e dos sujeitos envolvidos, visto que o estudo foi realizado em uma dessas unidades penais, onde a educação é gerida pela referida escola, com foco específico nas alunas transexuais em situação de restrição e privação de liberdade. Essa abordagem permitirá uma análise mais detalhada e contextualizada das práticas educativas voltadas para esse grupo específico, dentro do contexto prisional.

3.3 Entre grades e salas de aula: a dinâmica da educação escolar dentro das unidades prisionais da região metropolitana de Belém

O processo de escolarização formal em ambientes prisionais no Estado do Pará é relativamente recente, tendo iniciado no século XXI, especificamente em 2006, com a criação do Projeto Educando para a Liberdade: Trajetórias, debates e proposições de um projeto para a educação nas prisões brasileiras. Este projeto foi resultado de uma parceria entre o Ministério da Educação, o Ministério da Justiça e a Representação da UNESCO no Brasil, com apoio do governo do Japão. O objetivo era transcender os muros das prisões brasileiras, afirmando os direitos fundamentais de todos os cidadãos e promovendo a inclusão das pessoas privadas de liberdade, alinhando-se ao ideal democrático. Assim, o Educando para a Liberdade tornou-se uma referência fundamental para a construção de uma política pública integrada e cooperativa, estabelecendo um novo paradigma, tanto na Educação de Jovens e Adultos quanto na Administração Penitenciária.

No Pará, o processo culminou em 2006 com a cooperação entre a então Superintendência do Sistema Penal (SUSIPE) e a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC). Desde essa data, a institucionalização da educação nos espaços prisionais se deu por meio da implementação de um convênio de colaboração entre a SUSIPE e a SEDUC, garantindo a oferta regular de escolarização e promovendo a expansão dessa iniciativa nos ambientes prisionais paraenses.

Assim como ocorre nas unidades prisionais de outros estados brasileiros, as unidades penais da região metropolitana de Belém seguem uma organização semelhante em relação ao setor educacional. Conforme o Plano Estadual de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade e para Egressos do Sistema Penal (PARÁ, 2021), no Pará, existe um convênio intersecretarial entre a Secretaria de Estado de Administração Penitenciária - SEAP- (antiga SUSIPE) e a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC). A educação é regulamentada pelo Termo de Cooperação Técnica nº 013/20 (PARÁ, 2021), que estabelece a atuação conjunta entre SEAP e SEDUC. Contudo, o Termo de Cooperação Técnica atualmente vigente é o de nº 005/23 (PARÁ, 2021), que rege o convênio celebrado entre as duas secretarias, normatizando as ações educacionais nas unidades penais do estado.

Atualmente, a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Roberto Carlos Nunes Barroso (EEEFMRCNB), registrada no Conselho Estadual de Educação (CEE), está vinculada à Unidade de Reinserção de Regime Semiaberto de Santa Izabel (URRS Santa Izabel), localizada dentro do Complexo Penitenciário de Americano, na BR-316, Km 53, s/nº, no município de Santa Izabel, Pará. A escola foi criada pela portaria nº 14/17/SAEN (PARÁ, 2017), para funcionar como uma escola de referência, com o objetivo de promover a escolarização de Pessoas Privadas de Liberdade (PPL) nos Centros e Unidades de Custódia e Reinserção da SEAP, por meio da oferta do Ensino Fundamental e Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Ressalta-se que a gestão administrativa e pedagógica da escola ocorre no anexo localizado na Travessa Perebebuí, nº 2280, bairro do Marco, Belém – PA.

Segundo o Projeto Político e Pedagógico (PARÁ, 2024), a escola faz parte da rede estadual de educação do Pará e segue as diretrizes determinadas pela SEDUC, pelo Estatuto das Escolas Públicas do Estado do Pará e pelo Convênio de Cooperação Técnica nº 005/2023. Sua equipe de gestão é composta por uma diretora, um secretário escolar, dois vice-diretores, dois assistentes de gestão governamentais, um coordenador administrativo, cinco coordenadores de área e dois auxiliares operacionais educacionais. Sua equipe de docentes da escola é formada

por 54 professores, dos quais a maioria possui vasta experiência na educação em prisões, ministrando aulas há mais de dez anos para pessoas privadas de liberdade.

Segundo documentos mencionados, a atuação da escola abrange a Região Metropolitana de Belém (Belém, Ananindeua, Icoaraci, Marituba, Mosqueiro e Santa Izabel) e o município de Castanhal. As turmas funcionam nos turnos da manhã, tarde e noite, conforme demanda da SEAP no início de cada ano letivo. A seleção dos internos é realizada em três fases: na primeira, são feitas entrevistas, aplicação de questionários, verificação do nível de escolaridade e da situação dos documentos pessoais e escolares dos alunos; na segunda fase, ocorre a pesquisa no sistema SIGEP-SEDUC para comprovação da escolaridade; caso as pesquisas documentais sejam insuficientes, a escola aplica um teste classificatório para atualização. Na terceira fase, é realizada a matrícula no sistema da SEDUC.

A E.E.E.F.M. Roberto Carlos Nunes Barroso atende estudantes em situação de privação de liberdade, custodiados pela SEAP, com idades entre 18 e 80 anos, nos regimes provisório, fechado e semiaberto. Evidencia-se que no ano de 2023 foram registradas 1.181 matrículas desse público em questão, sendo que a escola possui 80 turmas nessas unidades, 14 de ensino fundamental-1, 36 de ensino fundamental-2 e 30 de ensino médio, distribuídas em 17 Unidades de Custódia e Reinserção, com salas anexas, oferecendo a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Destaca-se que a maioria das pessoas em situação de privação e restrição de liberdade não possui comprovação de escolaridade, e sua maior motivação para participar das atividades educacionais é a remição da pena. Conforme a Lei Federal nº 12.433 (BRASIL, 2011), “a cada 12 horas de atividade educativa, o preso pode remir 1 dia de sua pena”.

Conforme já mencionado, a escola dentro da prisão se adapta ao cotidiano do presídio. Por conta disso, seus horários de aulas são ajustados, e suas atividades pedagógicas são planejadas e organizadas com antecedência, após a autorização da direção penitenciária e da coordenação de segurança. As possíveis suspensões de aulas também são determinadas pela direção da unidade penal, devido a intercorrências, a atividades extracurriculares ou a visitas de familiares, situações que acabam prejudicando os dias letivos e comprometendo a carga horária mínima estabelecida.

Apesar de funcionar dentro de unidades penais, trata-se de uma escola formal, que possui uma proposta curricular planejada e seguida pelos professores. Esses planejamentos são organizados pela coordenação pedagógica, de acordo com o calendário disponibilizado pela SEAP, que inclui os dias de visitas de familiares, pois, por questões de segurança, as atividades de atendimento e pedagógicas são suspensas nesses dias.

É pertinente destacar que uma pessoa em cumprimento de pena e privada de liberdade deve, eventualmente, retornar ao convívio social, e a educação assume um papel transformador como prática social, ressignificando as vidas de indivíduos que foram historicamente excluídos. Dessa forma, abre-se um leque de possibilidades para que essas pessoas possam criar e recriar outras formas de existência.

Diante disso, as discussões sobre currículos diferenciados para a EJA em prisões tornam-se cada vez mais significativas. Como a educação escolar ocorre em espaços específicos, o currículo precisa ser desenvolvido levando em consideração as particularidades e complexidades dessas realidades. Os conteúdos e conhecimentos devem atender às necessidades dos estudantes em privação de liberdade, sendo orientados por questões éticas, diversidades culturais, políticas e sociais. Baseando-se nas palavras de Câmara (2008),

Um currículo que norteie trabalhos em educação prisional deve ter os saberes, sabores, travos e ranços, das diversas experiências vividas não só pelos detentos, mas também pelos professores [...]As atividades educacionais devem ser livres, e a grande metodologia deve ser a do diálogo, o que exige despojamento das crenças e dos preconceitos (Câmara, 2008, p.90).

Posto isto, percebe-se que o currículo da educação escolar para as pessoas em situação de restrição e privação de liberdade deve estar alinhado à realidade cotidiana delas. As práticas pedagógicas também devem ser fundamentadas nesse princípio, considerando que a escola em prisões precisa ter um olhar diferenciado para seu alunado, dado que o ambiente em que vivem é distinto. O currículo, portanto, deve estar inserido nessa realidade, não apenas como meio de transmissão de conhecimentos, mas também como valorização da diversidade cultural presente nesse contexto, como enfatiza Onofre (2019):

Não se trata, no entanto, de organizar um currículo e um material diferenciado para a EJA em prisões, porém é fundamental que o projeto político pedagógico institucional de cada unidade seja elaborado de acordo com suas especificidades e modalidades – esta pode ser uma possibilidade para avançar na concepção de currículo e os modos de fazê-lo funcionar no interior das prisões (Onofre, 2019, p.50).

A partir dessa visão de currículo, percebe-se a importância de sua aplicação nos espaços prisionais, onde ele deve ser compreendido como uma construção social inserida na sociedade. Por isso, é essencial ter essa percepção na relação de ensino e aprendizagem dos educandos, de modo que o currículo esteja fundamentado na realidade cultural e social das pessoas. Dessa forma, a interação entre professores e alunos deve ser incentivada para promover uma formação crítica, alinhada à realidade vivida. Essa construção curricular precisa ser valorizada e

estimulada de dentro para fora, para que reflita verdadeiramente as vivências e necessidades dos estudantes, conforme destaca [Onofre \(2019\)](#):

A educação escolar, não apenas em prisões, mas talvez principalmente nelas, precisa levar o estudante a questionar a sociedade em que vive e despertar nele um posicionamento que o fará não aceitar as verdades impostas. A educação deve, portanto, contribuir para que os estudantes se sintam seguros de estar no mundo, saibam fazer escolhas e estejam conscientes de que existem múltiplas formas de se viver ([Onofre, 2019, p.46](#)).

Conclui-se que a educação no contexto do cárcere deve proporcionar ensinamentos baseados no cotidiano vivido pelos educandos, de forma inovadora e direcionada, para que a aprendizagem tenha um impacto significativo na vida dessas pessoas, tanto durante quanto após o período de reclusão. O currículo exerce um papel fundamental na vida escolar, abrangendo todos os aspectos, desde os alunos até a metodologia de ensino, os materiais didáticos, o tempo e a realidade vivida. Por isso, o planejamento curricular vai além da mera seleção de conteúdos; trata-se de refletir sobre a relevância desses conhecimentos e sobre como eles podem transformar a vida das pessoas privadas de liberdade, materializando-se em suas vivências e visões de mundo. É essencial propor uma educação que atenda, de forma intrínseca, às necessidades de pessoas que, historicamente, foram excluídas de programas sociais, especialmente dos processos educacionais formais.

4. ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Esta seção tem como objetivo descrever o caminho metodológico seguido neste estudo, o qual está organizado em três subseções. A primeira aborda a descrição da abordagem metodológica, incluindo os métodos e etapas definidos para a investigação. Na segunda subseção, apresento a contextualização do cenário e dos sujeitos da pesquisa. Por fim, na terceira subseção, é descrito o processo metodológico de análise dos dados.

4.1 Descrição do caminho metodológico

Esta etapa da pesquisa consistiu na aplicação de entrevistas com as alunas colaboradoras para coleta da História Oral de suas narrativas. Assim, a investigação adotou uma abordagem qualitativa, fundamentando-se na perspectiva de [Minayo \(2014, p. 21\)](#), que descreveu esse tipo de abordagem como voltada para desvelar questões específicas dos processos sociais, em um

nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Em outras palavras, essa abordagem abrangeu o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. Minayo também enfatizou que o ser humano se distingue não apenas por agir, mas por refletir sobre suas ações e interpretá-las dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

Ressaltamos também as afirmações da autora Martinelli que descreve apontamentos sobre a pesquisa qualitativa:

Essa pesquisa tem por objetivo evidenciar o que os participantes pensam a respeito do que está sendo pesquisado, não é só a minha visão de pesquisador em relação ao problema, mas é também o que o sujeito tem a me dizer a respeito. Parte-se de uma perspectiva muito valiosa, porque à medida que se quer localizar a percepção dos sujeitos, torna-se indispensável – e este é um outro elemento muito importante – o contato direto com o sujeito da pesquisa [...] (Martinelli, 2012, p.23-24).

Sendo assim, em investigações com esse tipo de abordagem, podem ser utilizados diversos tipos de metodologias. No entanto, quando a pesquisa está relacionada a histórias ou a memórias pessoais e a contextos sociais, que devem ser relatados por determinados indivíduos, a História Oral se torna uma das ferramentas mais adequadas para tal investigação. Meihy e Holanda (2013, p. 15) conceituam a História Oral como “um conjunto de procedimentos que se inicia com a elaboração de um projeto e que continua com o estabelecimento de um grupo de pessoas a serem entrevistadas”.

Ainda segundo os autores, existem basicamente três gêneros distintos em História Oral: *1-História Oral de Vida*: caracterizado por narrativas que vão além dos simples fatos, permitindo que elementos como fantasias, delírios, silêncios, omissões e distorções façam parte do relato. As histórias de vida são construídas a partir de narrativas pessoais e dependem da memória, das alterações subjetivas, das imprecisões e até das contradições naturais da fala. Essa abordagem reflete a essência subjetiva da história oral de vida, pois considera a experiência vivida do narrador, marcada pela sua percepção e interpretação pessoal dos fatos; *2-História Oral Temática*: gênero que possui uma estrutura mais definida, com um questionário que orienta a abordagem de determinados temas. As perguntas e respostas são partes essenciais do processo investigativo, guiando o andamento da pesquisa. A história oral temática se aproxima, em certa medida, das entrevistas tradicionais, pois se foca em questões específicas a serem respondidas pelos participantes, com o intuito de gerar dados mais objetivos e direcionados ao tema proposto.

3-Tradição Oral: apresenta o foco em elementos da memória coletiva e suas bases místicas, rituais e materiais de grupos. Não se encaixa nas discussões sobre entrevistas, pois se refere a práticas e narrativas transmitidas oralmente entre gerações dentro de uma comunidade. A tradição oral envolve a observação de práticas culturais e rituais que são transmitidas e recontadas de forma coletiva, preservando aspectos simbólicos e sociais de um grupo (Meihy e Holanda, 2013, p. 35).

Para esta pesquisa, utilizamos a História Oral Temática como metodologia, pois essa modalidade se caracteriza por ser realizada a partir de um assunto específico, enfocando a narrativa de um(a) entrevistado(a) sobre um evento previamente definido. Nesse contexto, os detalhes da vida do(a) narrador(a) e suas experiências pessoais só adquirem relevância na medida em que revelam aspectos vinculados à temática central (Meihy e Holanda, 2013, p. 40).

Diante do exposto, fica explícita a intenção de ter utilizado a História Oral Temática nesta pesquisa, pois ela possibilitou compreender os dilemas e desafios de ser uma aluna transexual atrás das grades, em especial das grades curriculares, por meio das narrativas que revelam suas percepções, experiências e significados.

Portanto, de acordo com os autores mencionados anteriormente, a História Oral pode ser dividida em quatro etapas principais, com a possibilidade de uma quinta etapa emergir. Essas etapas são: I) Elaboração do Projeto; II) Gravação; III) Confecção do Documento Escrito; IV) Análise; e V) Devolução do Produto. No entanto, é fundamental conhecer e definir 04 conceitos apropriados para dar complexidade e dimensão ao projeto de História Oral, tais como: Comunidade de Destino, Colônia, Rede e Ponto Zero (ou Ponto de Partida). A partir das especificações de cada um desses conceitos, foram estabelecidos os critérios para a condução das entrevistas, seguindo os critérios de inclusão e exclusão descritos por Meihy e Holanda (2013, p. 30).

Sendo assim, o primeiro conceito é o de Comunidade de destino, que se refere ao grupo caracterizado por uma experiência em comum, estabelecendo princípios e uma identidade que orienta essa coletividade. No estudo em questão, esse grupo é composto por Pessoas Privadas de Liberdade (PPL) que fazem parte da população de Lésbicas, Gays, Travestis, Transexuais, Queer, Intersexuais, Assexuais, Pansexuais, Não-binários e outros (LGBTQIAPN+) da Unidade de Custódia e Reinserção Santa Izabel VI (UCR - VI), configurando-se, assim, como a Comunidade de Destino.

Em relação ao segundo conceito, a Colônia, foi representada nesta pesquisa pelas Mulheres Transexuais Privadas de Liberdade que estão na Unidade de Custódia e Reinserção Santa Izabel VI (UCR Santa Izabel VI). Essa população constitui uma parcela da comunidade

de destino, facilitando, assim, a compreensão dos fenômenos coletivos que poderiam ser perdidos em sua totalidade e o terceiro conceito, a rede de participantes, refere-se à subdivisão da Colônia, representando a menor parte de uma comunidade de destino, e foi ilustrado pelas colaboradoras entrevistadas, que no caso deste estudo, são as alunas transexuais privadas de liberdade. Vale destacar que a origem da rede sempre corresponde ao ponto zero, e essa primeira entrevista deve guiar a formação das redes subsequentes, com a continuidade das redes sendo, preferencialmente, derivada da entrevista anterior.

O Ponto Zero ou Ponto de Partida, quarto conceito, refere-se a um depoente que conheça a história do grupo ou a pessoa com quem se deseja realizar a entrevista central.

Como critério de inclusão, participaram do estudo alunas transexuais em situação de privação e restrição de liberdade, cumprindo pena em regime fechado ou semiaberto na Unidade de Custódia e Reinserção Santa Izabel VI, e que estavam regularmente matriculadas na Escola Estadual Roberto Carlos Nunes Barroso (escola de referência da Educação Prisional do Estado do Pará) em qualquer etapa da Educação de Jovens e Adultos (EJA), ofertada pela Secretaria de Estado de Educação (Seduc-PA). As colaboradoras foram caracterizadas por codinomes de flores, escolhidos com base nas suas características pessoais.⁶ Como critério de exclusão, foram consideradas as mulheres transexuais privadas de liberdade que não estavam regularmente matriculadas na Escola Estadual Roberto Carlos Nunes Barroso.

4.2 Contextualização do cenário e sujeitos da pesquisa

A pesquisa de campo teve início com um projeto voltado para alunas transexuais em situação de restrição e privação de liberdade na Unidade de Custódia e Reinserção de Ananindeua (UCRA), localizada na BR-316, Alameda Caixaparah, s/n, Bairro do Coqueiro, Município de Ananindeua, Pará. Segundo dados fornecidos pela Secretaria de Administração Penitenciária (SEAP), no período de início deste projeto, essa unidade prisional era reconhecida não apenas pela custódia de pessoas privadas de liberdade em regimes provisórios e sentenciados, mas também, e preferencialmente, pela custódia de pessoas pertencentes à população LGBTQIAPN+, especialmente mulheres transexuais.

⁶ A aluna transexual de codinome Pétala era inicialmente considerada para essa função, mas como ela já havia sido liberada sob alvará, não foi possível utilizá-la. Assim, a aluna Jasmim foi escolhida como substituta, uma vez que a pesquisadora a conhecia e já havia realizado diversos trabalhos pedagógicos com ela, como será apresentado na contextualização dos sujeitos da pesquisa.

Figura 1 – Unidade de Custódia e Reinserção de Ananindeua (UCRA)



Fonte: imagem registrada pela autora (2023).

Vale ressaltar que, como todo projeto de pesquisa relacionado a seres humanos (direta ou indiretamente), este foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), conforme definido na Resolução nº 466 (BRASIL, 2012). Assim, o projeto foi apresentado ao Comitê juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que detalha o teor da pesquisa, seus riscos e benefícios, além do Termo de Autorização para Gravação de Voz, garantindo às colaboradoras o anonimato e o direito de se retirarem da pesquisa a qualquer momento, caso assim desejem (BRASIL, 2012). Dessa forma, o projeto obteve o Parecer Consubstanciado Favorável do Comitê de Ética sob o nº 6.107.789, emitido em 08 de junho de 2023 e assinado por Wallace Raimundo Araújo dos Santos, Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Instituto de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Pará - CEP/ICS/UFPA.

Por ora destacamos que o projeto foi autorizado tanto pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) como pela Escola de Administração Penitenciária (EAP) da SEAP/PA, para a realização das etapas da pesquisa. Por se tratar de uma pesquisa de campo, suas etapas foram realizadas *in loco*, conforme preconizado na Resolução 510 (BRASIL, 2016), que estabelece as normas aplicáveis à pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. Essa resolução aborda o conhecimento e a compreensão das condições, vivências e saberes das pessoas e grupos, além de suas relações sociais e valores culturais (BRASIL, 2016).

No entanto, a autorização para a realização dos projetos pelo Comitê de Ética tende a levar um período considerável. Assim, quando a liberação foi finalmente autorizada, as alunas que estavam na UCRA já haviam sido transferidas para outra unidade penal, a Unidade de Custódia e Reinserção do Coqueiro (UCRC), figura 03, localizada no Conjunto Satélite, Rua WE 01, nº 10, Bairro do Coqueiro, Município de Belém-PA.

Figura 2 – Unidade de Custódia e Reinserção do Coqueiro (UCRC)



Fonte: <https://nicelocal.br.com/belem>

Após o período de transferência, foi realizada uma visita exploratória prévia em junho de 2023 na Unidade de Custódia e Reinserção do Coqueiro. O objetivo foi conhecer a quantidade média de alunas transexuais matriculadas, seus níveis de ensino e suas rotinas de vida dentro do cárcere. Durante essa visita, foi apresentada uma breve explicação sobre a pesquisa, detalhando como ela seria conduzida, e foi questionado às alunas se gostariam de participar. Além disso, ocorreram conversas informais sobre diversos temas. Após essa etapa, um documento com o cronograma de atendimento foi encaminhado para a Escola de Administração Penitenciária do Pará (EAP) para organizar as entrevistas, envolvendo aproximadamente 17 alunas regularmente matriculadas na Educação de Jovens e Adultos dessa unidade.

Apesar do envio de inúmeros documentos, não obtivemos retorno da Escola de Administração Penitenciária do Pará (EAP) em relação ao cumprimento do cronograma solicitado para a autorização de entrada na unidade e a realização das entrevistas com as colaboradoras. Após diversas tentativas e muita insistência por parte dos pesquisadores, finalmente recebemos uma resposta da EAP. No entanto, a entrada na unidade não foi

novamente autorizada para a realização das entrevistas, pois as alunas já haviam sido transferidas para uma nova unidade penal, a Unidade de Custódia e Reinserção Santa Izabel VI (UCR Santa Izabel VI), figura 4, localizada no Complexo de Americano, na Rodovia BR-316, KM 53, no município de Santa Izabel, PA.

Figura 3 – Unidade De Custódia e Reinserção Santa Izabel – VI (UCR-VI)



Fonte: imagem registrada pela autora (2024).

A Unidade Penal UCR Santa Izabel VI é atualmente a unidade penitenciária da Região Metropolitana de Belém que adota uma política institucional de reserva de espaço para a população LGBTQIAPN+, além de oferecer atenção às demandas específicas dessa população. A unidade é organizada em blocos, onde estão localizadas as celas reservadas para travestis, mulheres transexuais, gays e seus companheiros. De acordo com registros, essa unidade prisional ainda passa por reformas e construções para possíveis adaptações, pois compartilha o espaço com o Hospital Geral Penitenciário (HGP). Apesar de ser considerada uma unidade de pequeno porte em comparação com outras unidades da região, a UCR Santa Izabel VI foi designada como prisão de referência para a execução de penas privativas de liberdade para pessoas LGBTQIAPN+.

Ressalta-se que a designação dessa unidade veio acompanhada de uma mudança no procedimento institucional em nível estadual. Em outras palavras, caso uma unidade penal identifique que uma pessoa faz parte da população LGBTQIAPN+, ela deve ser encaminhada para a UCR Santa Izabel VI. Ao chegar na unidade, a pessoa passa por um processo de triagem,

em que permanece por tempo indeterminado. De acordo com relatos de algumas travestis em situação de privação de liberdade, esse período pode variar de alguns dias a meses, ou até anos.

4.3 Coleta de dados

Sobre a coleta de dados da pesquisa de campo, as entrevistas com as alunas trans começaram na Unidade de Custódia e Reinserção Santa Izabel VI. As participantes entrevistadas forneceram indicações para outras possíveis colaboradoras, seguindo os mesmos critérios de inclusão no estudo, repetindo o processo a cada nova entrevistada. No entanto, foi possível realizar entrevistas com apenas dez (10) alunas transexuais privadas de liberdade, das dezessete (17) mencionadas anteriormente, que atenderam aos critérios de seleção do estudo. Quatro (4) alunas já haviam progredido para o regime de liberdade e/ou prisão domiciliar, uma (1) não recebeu autorização para participar por questões de segurança, pois estava cumprindo medida disciplinar na unidade, e duas (2) eram alunas da Educação Superior (EAD).

Desta forma, a coleta oficial dos dados, que deveria ter ocorrido entre agosto e dezembro de 2023, só pôde ser realizada em janeiro de 2024, já na Unidade de Custódia e Reinserção Santa Izabel VI, de maneira extremamente urgente, devido às intercorrências anteriores, que causaram um impacto significativo no tempo estimado para a coleta. Assim, as entrevistas foram realizadas em apenas três dias, seguindo um cronograma específico conforme as demandas da unidade penal.

A obtenção de dados foi realizada por meio de um instrumento único, dividido em duas partes, utilizando uma entrevista semiestruturada. A primeira parte abordou os perfis sociodemográficos das participantes, com um conjunto significativo de perguntas que visavam caracterizar as colaboradoras, incluindo: iniciais, codinome, idade, estado civil, raça/cor, religião/crença, escolaridade, tempo sem estudar, período de privação de liberdade, presença de doenças crônicas que possam interferir nos estudos, entre outras. Essas informações foram essenciais para a compreensão das narrativas sobre as interferências na prática social escolar.

A segunda parte do instrumento consistiu em uma entrevista temática, utilizando a metodologia da História Oral. Para o início da entrevista, foi utilizado o seguinte estímulo: "Conte-me sobre sua vida escolar antes de entrar no presídio, desde a infância até onde parou e por que parou?". À medida que as narrativas se desenrolavam, foi necessário usar uma pergunta de corte: "O que a escola, os professores, os seus colegas de sala de aula, os conteúdos e os aprendizados representam/significam na sua história de vida?". As falas foram registradas por meio de um gravador de voz, uma vez que o uso de celulares para esse fim não foi permitido,

apesar de haver um Termo de Autorização para Gravação de Voz. Posteriormente, as gravações, que totalizaram aproximadamente 8 horas e 23 minutos, foram transcritas integralmente, resultando em 23 laudas.

Para garantir o anonimato, as falas de cada entrevistada foram codificadas com o nome de uma flor, seguindo a ordem das entrevistas realizadas por dia. Os dados coletados serão armazenados e mantidos sob sigilo absoluto por um período aproximado de cinco anos.

As entrevistas foram tratadas de acordo com os princípios da História Oral, conforme enfatizado por [Meihy e Holanda \(2013, p. 140\)](#). A primeira etapa consistiu no procedimento de transcrição absoluta, em que as palavras ditas por cada colaboradora foram transcritas de forma bruta e fiel ao que foi falado, mantendo as perguntas e respostas, assim como os erros, repetições, expressões, vícios de linguagem e até os barulhos.

A segunda etapa, chamada de textualização, envolveu a eliminação das perguntas e correção dos erros gramaticais, visando tornar as narrativas mais claras e acessíveis. É nessa fase que se identifica o Tom Vital, que consiste em uma frase guia escolhida e retirada das entrevistas como um todo, requalificando a narrativa de acordo com a essência de cada participante. Como explica os autores [Meihy e Holanda \(2013\)](#):

O “tom vital” é um recurso usado para requalificar a entrevista segundo sua essência. Porque se parte do princípio que cada fala tem um sentido geral mais importante, é tarefa de quem estabelece o texto entender o significado dessa mensagem e reorganizar a entrevista segundo esse eixo. É o “tom vital” que diz o que pode e o que não pode ser eliminado do texto ([Meihy; Holanda, 2013, p. 142](#)).

Por fim, a última etapa, denominada transcrição, consiste na transformação do oral para o escrito, utilizando metáforas nas palavras escritas, conforme os autores [Meihy e Holanda \(2013, p. 142-143\)](#). No entanto, essa fase não pôde ser realizada devido ao longo tempo despendido na coleta de dados e ao reduzido período disponível para a análise desses dados.

Após todo esse percurso, os textos deveriam ter sido apresentados a cada colaboradora para que pudessem revisar e autorizar seu conteúdo. Essa etapa é crucial para a elaboração dos documentos finais e a validação das informações. Segundo [Denis \(2011\)](#), "uma vez que tenham entendido integralmente a natureza e as implicações do projeto de história oral, os entrevistados devem dar seu consentimento. A responsabilidade sobre isso é do pesquisador, que deve assegurar que isto ocorra de forma esclarecida e voluntária" (p. 56). O autor alerta ainda que algumas pessoas podem inicialmente concordar em participar porque não se sentem à vontade

para recusar, mas, em etapas posteriores, podem demonstrar aflições ou objeções, o que levanta preocupações éticas.

É importante ressaltar que as assinaturas das Cartas de Cessão são essenciais para o uso das histórias na nossa pesquisa. Porém, vale destacar que a Escola de Administração Penitenciária – EAP, apesar de vários documentos de solicitação explicando a etapa de finalização da pesquisa, não autorizou a entrada da pesquisadora na unidade para tal validação. A fase de validação configura-se como um momento fundamental na História Oral, pois garante a confiabilidade da pesquisa e o protagonismo das colaboradoras do estudo (Meihy, Holanda, 2013, p. 31).

É importante mencionar algumas situações que ocorreram durante a coleta de dados pela pesquisadora. Em todas as entrevistas realizadas com as colaboradoras, a pesquisadora foi acompanhada por um servidor da Escola de Administração Penitenciária (EAP). Ela solicitou que esse servidor assinasse o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) juntamente com ela. Na primeira visita à unidade, foi autorizada a coleta de dados, em uma manhã, com quatro (4) colaboradoras, utilizando uma sala improvisada para essa finalidade. A cada término de entrevista, os policiais penais levavam a colaboradora e traziam a próxima, que havia sido indicada pela entrevistada anterior, seguindo assim a metodologia de rede, conforme a etapa da História Oral.

No entanto, é importante destacar que, no primeiro dia de entrevistas, a pesquisadora e o servidor da EAP foram colocados dentro da sala e trancados junto com as colaboradoras, sem a presença de policiais penais para garantir a segurança. Os policiais penais só apareciam quando eram chamados após o término das entrevistas. O espaço destinado estava sujo, quente e muito abafado, sem porta, contando apenas com uma grade lateral e outra grade para entrada e saída de pessoas.

A sala estava localizada em um corredor onde circulavam inúmeros policiais penais, que conversavam, faziam barulhos e realizavam outras atividades, o que comprometeu bastante a privacidade e a clareza das entrevistas, dificultando o entendimento das perguntas e/ou respostas das colaboradoras ao longo do processo.

No segundo dia, a entrevistadora e o servidor da EAP foram novamente colocados na mesma sala mencionada, mas desta vez com uma dupla de policiais penais do lado de fora da grade, garantindo a segurança. Nesse dia, foi autorizada a coleta de dados com três (3) colaboradoras, mantendo a mesma dinâmica de rede utilizada no dia anterior: a cada término de entrevista, os policiais penais levavam a colaboradora e traziam a próxima, conforme a indicação da anterior.

No entanto, os barulhos e conversas continuaram a interferir nas entrevistas. Além dos policiais penais que passavam e faziam barulho, a dupla de segurança também conversava e ria em voz alta, o que levou a pesquisadora a fazer inúmeras intervenções para tentar amenizar o ruído. Essa situação acabou intimidando as entrevistadas, que demonstraram certo desconforto ao narrar as atividades que realizavam dentro da unidade, impactando a clareza e a profundidade das respostas.

Na terceira e última visita, não foi possível realizar a entrevista com duas colaboradoras que constavam na lista. Uma delas havia sido transferida devido ao progresso para o regime semiaberto, e a outra não foi autorizada a participar por estar cumprindo medida disciplinar, conforme já mencionado. Dessa forma, foram realizadas as entrevistas com apenas três (3) colaboradoras.

O local da entrevista permaneceu nas mesmas condições, com barulhos e incômodos semelhantes aos dias anteriores. No entanto, a escolta dos policiais penais foi ampliada; em vez de uma dupla, agora havia um quarteto de policiais conversando e fazendo barulhos indesejáveis na porta da sala, o que impactou ainda mais a concentração e o fluxo das entrevistas.

Embora o diretor da casa penal tenha sido muito educado e solícito em relação às demandas da pesquisa, explicando sobre as reformas, a falta de espaço e os barulhos, observamos que o nível de ruído era muito maior do que deveria. Além disso, parecia que as entrevistas estavam incomodando os funcionários que ali trabalhavam, que demonstravam atitudes de resistência em relação à pesquisa. Essa situação contribuiu para um ambiente menos favorável à coleta de dados, impactando a qualidade das interações e das respostas das colaboradoras.

4.4 Análise de dados

Na primeira etapa de obtenção de dados, o questionário sociodemográfico foi digitado e organizado em um quadro, resultando na formação de um banco de dados. Esse conjunto de informações foi submetido à análise estatística, possibilitando a caracterização das colaboradoras da pesquisa. Ressalta-se que esses dados sociodemográficos das alunas transexuais privadas de liberdade são essenciais para compreender as características das participantes e identificar possíveis relações com suas experiências educacionais. No Quadro 1, a ser apresentado na próxima seção, será detalhado o perfil das colaboradoras.

De posse dos conteúdos da segunda etapa das entrevistas, a análise do material foi fundamentada na Análise Temática (AT) proposta pelas autoras [Braun e Clarke \(2006\)](#). Embora essa metodologia qualitativa analítica seja pouco demarcada e reconhecida, ela é amplamente utilizada em pesquisas da área de psicologia e em outras áreas humanas e sociais, pois visa identificar, analisar e relatar padrões ou temas presentes nos dados, descrevendo de forma detalhada o conjunto de dados. Além disso, a Análise Temática oferece uma abordagem flexível, permitindo a interpretação de significados a partir de diferentes tipos de dados qualitativos, como entrevistas, grupos focais, textos e documentos ([Braun; Clarke, 2006, p.81](#)).

Postos isto, dentre os diversos métodos, estratégias e técnicas de pesquisas que se configuram como qualitativas, compreendemos a Análise Temática de [Braun e Clarke \(2006\)](#) como a metodologia mais adequada para analisar as narrativas coletadas de alunas transexuais em situação de privação de liberdade por meio da história oral temática, uma vez que oferece essa flexibilidade e possui a capacidade de compreender a complexidade e os detalhes das experiências pessoais.

Sendo assim, o processo de análise foi realizado com base na abordagem de [Braun e Clarke \(2006\)](#), seguindo as suas seis etapas: 1) familiarização com os dados; 2) geração de códigos iniciais; 3) busca por temas; 4) revisão dos temas; 5) definição e nomeação dos temas; e 6) elaboração do relatório. É importante destacar, no entanto, que a análise não é um processo linear em que uma etapa obrigatoriamente precede a outra. Pelo contrário, trata-se de um processo recursivo, no qual o(a) pesquisador(a) pode mover-se para frente e para trás entre as etapas, conforme julgar necessário ao longo da análise ([Braun e Clarke, 2006, p. 90](#)). A seguir, explicamos cada uma das seis etapas de forma detalhada:

O processo se inicia com a etapa de Familiarização com os dados, no qual é realizada a transcrição dos dados, seguida da leitura e releitura cuidadosa dos textos, bem como a identificação e anotação de ideias iniciais para a codificação. Nesta etapa, é fundamental que o(a) pesquisador(a) se dedique intensamente à exploração dos dados de forma ampla e profunda, permitindo uma maior familiarização com o conteúdo. Esse mergulho no material possibilita a geração de novas ideias e a identificação de possíveis padrões, que vão se moldando e se tornando mais claros ao longo do tempo.

Após a conclusão da primeira etapa, o(a) pesquisador(a) pode avançar para a segunda etapa, que é o processo de codificação. Nesta fase, são gerados códigos que descrevem características importantes dos dados relacionadas aos objetivos da pesquisa. Os códigos são pequenos rótulos que identificam aspectos específicos do conteúdo e são organizados em grupos com significados semelhantes.

Vale destacar que esses códigos diferem dos temas, que são mais abrangentes e envolvem conjuntos maiores de dados. É crucial, nessa etapa, assegurar que todos os conteúdos relevantes foram devidamente codificados e agrupados em cada código, de acordo com seus significados. A codificação pode ser realizada manualmente ou com o auxílio de softwares de análise qualitativa.

Uma vez garantido que todos os dados foram inicialmente codificados e organizados, o(a) pesquisador(a) pode passar para a terceira etapa, que é a busca por temas. Nesse momento, começa-se a agrupar códigos semelhantes em categorias mais amplas, chamadas de temas. Cada tema deve captar algo relevante em relação à questão de pesquisa, e o processo exige uma análise detalhada para verificar as conexões e relações entre os códigos. Essa etapa se conclui com uma coleção de temas que serão refinados na quarta etapa, etapa de Revisão dos temas.

Nesta etapa, os temas inicialmente identificados são revisados e refinados. As autoras sugerem que os temas sejam revistos em dois níveis: primeiro, os dados codificados são verificados para garantir que formem um padrão coerente; depois, o conjunto de temas é examinado para garantir que eles se encaixem de forma significativa na totalidade dos dados. Após essa revisão dos temas, o(a) pesquisador(a) poderá seguir para a quinta etapa, que é a Definição e nomeação dos temas, em que estes são claramente definidos e nomeados. Isso envolve identificar a "essência" de cada tema e determinar que aspectos dos dados cada um aborda. Os temas devem ser concisos e descrever precisamente o que foi encontrado.

E finalmente a sexta e última etapa que é a Produção do relatório; nele deve conter uma descrição clara sobre os temas, com exemplos ilustrativos dos dados (como citações ou trechos de texto) para apoiar suas interpretações. O relatório precisa ir além da descrição e oferecer uma análise que mostre como os temas estão relacionados com a questão de pesquisa.

Sendo assim, reiteramos a afirmativa anterior, que dentre os diversos métodos, estratégias e técnicas de pesquisas que se configuram como qualitativas, compreendemos a Análise Temática de [Braun e Clarke \(2006\)](#) como a metodologia mais adequada para analisar as narrativas coletadas de alunas transexuais em situação de privação de liberdade por meio da história oral temática, uma vez que oferece essa flexibilidade e possui a capacidade de compreender a complexidade e os detalhes das experiências pessoais. Por conseguinte, mostraremos a seguir, como essas seis etapas foram pensadas e realizadas em nossa pesquisa.

O processo de familiarização ocorreu durante toda a análise. As narrativas foram lidas e relidas sempre que necessário, após as transcrições e textualizações das falas das alunas. A cada nova leitura, novas observações eram feitas, o que frequentemente resultava em novas

ideias. Assim, durante o processo de familiarização, foram identificados possíveis códigos diretamente nos textos.

Para o processo de codificação, foi elaborada uma planilha para destacar e organizar os códigos. Nessa planilha, foram criadas três colunas, cada uma com uma definição específica: a primeira coluna foi dedicada às unidades de significado, onde foram reunidos todos os trechos relevantes das narrativas; a segunda coluna foi denominada focos de análise, onde pequenos rótulos foram inseridos para caracterizar os trechos destacados, identificando aspectos específicos de cada conteúdo e organizando-os em grupos de significados específicos. A terceira coluna foi definida como tema, onde, após a fase de codificação e organização, os focos de análise foram agrupados em categorias, originando os possíveis temas.

Esses temas foram revisados e refinados. Porém, vale ressaltar que a maioria dos trechos foram caracterizados com os seguintes códigos: Implicações na escolarização, Falta de estímulo, Rotinas dentro da unidade penal, Estigma, Oportunidades na cadeia, Práticas pedagógicas diferenciadas, Respeito à diversidade, Liberdade de escolhas e Estímulo. Esses códigos foram utilizados para caracterizar os trechos relevantes, dando origem aos seguintes temas:

1. **Escola normal:** abarcou todos os códigos relacionados às escolas regulares fora da prisão.
2. **Escola dentro da prisão:** incluiu todas as situações e características referentes à educação escolar dentro da prisão.
3. **Trabalho:** envolveu todos os códigos relacionados ao trabalho e seus impactos nos estudos das alunas.
4. **Família:** agrupou todos os trechos que retratavam situações relacionadas à família.
5. **Práticas sociais:** reuniu todas as ações e interações que ocorriam de forma contínua dentro do cárcere.
6. **Saúde:** englobou situações relacionadas à saúde das alunas que poderiam influenciar nos estudos.
7. **Segurança:** incluiu atitudes ou atividades da equipe de segurança que impactavam a vida escolar.

Assim, esses temas foram revisados e reagrupados em duas categorias principais: Experiências Positivas com a Educação Prisional e Obstáculos e Desafios ao Acesso à Educação.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, apresentamos e discutimos os resultados decorrentes das narrativas das colaboradoras segundo a História Oral temática, quanto aos achados relativos à pesquisa de campo no espaço prisional. Esta seção está dividida em três subseções, onde a primeira descreve o perfil das colaboradoras; enquanto a segunda e a terceira subseções fazem explicações sobre as categorias que emergiram após o reagrupamento dos temas.

5.1 Perfil das colaboradoras

O objetivo desta subseção é facilitar a compreensão dos aspectos discutidos nos focos de análise, para isso o Quadro 1 traz a caracterização detalhada das colaboradoras, complementando as informações aqui descritas.

Quadro 1: Perfil das colaboradoras transexuais entrevistadas

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

Fonte: quadro elaborado pela autora (2024)

O quadro inclui variáveis como o nome da flor que cada colaboradora foi identificada, idade, raça/cor, escolaridade, período de custódia e tempo de estudo na educação prisional. Essas informações foram coletadas para compreender os perfis individuais e traçar um panorama geral das alunas em destaque. Observa-se que a maioria das participantes se encontravam na faixa etária de 23 a 60 anos. Em relação à escolaridade, 80% das alunas possuíam o ensino fundamental incompleto, evidenciando uma interrupção educacional anterior à entrada no sistema prisional. Além disso, observou-se que a maioria dessas alunas passou de 2 a 5 anos, ou até mais, sem estudar após sua reclusão. Esses dados revelam que a

interrupção educacional antes do ingresso na prisão é uma realidade comum entre as participantes, o que pode impactar sua experiência de retorno aos estudos.

Portanto, a análise das características sociodemográficas permitiu uma compreensão mais abrangente das condições de vida e dos desafios enfrentados pelas alunas transexuais privadas de liberdade, fornecendo subsídios valiosos para interpretar suas experiências no ambiente escolar e suas percepções sobre o currículo educacional.

Neste sentido, na construção deste estudo, para preservar a identidade das colaboradoras, optamos por atribuir-lhes codinomes inspirados em flores. A escolha das flores como representação simbólica vai além de uma mera estética; ela reflete as experiências, personalidades e a complexidade das vivências dessas mulheres transexuais em contexto de privação de liberdade. Assim como as flores, que enfrentam condições adversas e ainda assim florescem, cada colaboradora traz consigo uma história de força e superação frente aos desafios impostos pela sociedade e pelo contexto prisional.

Ao associar cada uma a flores específicas, distribuídas em grupos que simbolizam diferentes aspectos de suas jornadas, buscamos honrar suas características singulares. Por exemplo, flores como o *jasmim* e a *camélia*, que simbolizam pureza e graça, foram escolhidas para colaboradoras que mantêm sonhos e esperança, mesmo em meio a desafios contínuos. Outras flores, como a *orquídea* e a *dália*, representam força e dignidade, simbolizando as participantes cuja determinação e resistência foram moldadas pelas dificuldades da vida.

Além disso, flores como o *lírio* e a *íris*, que carregam simbolismos de renovação e transformação, foram associadas a colaboradoras que encaram o aprendizado e a mudança pessoal como um caminho para uma nova perspectiva. Da mesma forma, o *girassol* e a *margarida*, que evocam positividade e simplicidade, representam aquelas que, apesar das adversidades, mantêm uma visão otimista e valorizam as pequenas alegrias diárias. Por fim, flores como a *lótus* e a *lis*, que simbolizam renascimento e integridade, refletem colaboradoras que buscam sentido em suas experiências e se dedicam à sua evolução pessoal.

Para cada colaboradora, atribuímos o “tom vital” como título, refletindo a essência e a energia única de sua jornada, personalidade e história. Sendo assim, a seguir, apresentaremos a descrição de cada uma, associando-as ao simbolismo da flor que melhor representa sua trajetória.

Jasmim – “Eu tenho vontade de estudar e me formar, de ser uma mulher bela”

A colaboradora "Jasmim" é uma jovem mulher trans de 23 anos, solteira, de pele negra, que acredita em Deus, embora não siga uma religião específica. Há três anos no sistema prisional, cursando a 3ª etapa do ensino fundamental, Jasmim carrega consigo uma trajetória de lutas e desafios. Como a flor jasmim, que simboliza pureza e força, ela floresce em meio às adversidades, sustentada por uma resiliência que se mantém firme apesar dos obstáculos.

Assim como o jasmim desabrocha à noite, irradiando sua beleza e perfume mesmo nas sombras, Jasmim encontrou no cárcere um espaço para renascer e redescobrir sua força interior. Antes de sua reclusão, enfrentou duras experiências de racismo, discriminação e preconceito, que tentaram apagá-la por sua identidade e sua expressão de gênero. Embora tentasse manter o foco nos estudos, acabou se envolvendo com as drogas, o que a levou a abandonar sua educação com sentimentos de vergonha e perda.

Agora, dentro da prisão, Jasmim se enxerga de uma nova maneira: vê a escola não apenas como um lugar de aprendizado, mas como um solo fértil onde pode recuperar o tempo perdido e transformar seu futuro. Assim como o jasmim se destaca por sua delicadeza e persistência, Jasmim utiliza sua força para cultivar seu conhecimento e fortalecer sua autoestima, preparando-se para se reerguer e enfrentar o mundo.

A crença em Deus, juntamente com sua vontade de mudar, sustenta sua resiliência, assim como o jasmim se ergue em qualquer condição, adaptando-se e florescendo. Jasmim inspira-se nessa capacidade de superação da flor que, apesar de frágil, é resiliente e firme. Com fé e determinação, ela sonha em alcançar uma vida melhor, realizando o desejo de se tornar uma mulher realizada e confiante, pronta para desabrochar em liberdade e encontrar sua verdadeira essência e identidade.

Camélia – “A escola representa o meu futuro, um sonho realizado”

A colaboradora com o codinome "Camélia" é uma mulher transexual de 48 anos, casada, de pele parda, originária do Ceará e privada de liberdade há sete anos. Estudante da 1ª etapa do ensino médio, Camélia vive longe de sua família, que permanece em sua terra natal, o que intensifica os desafios da reclusão e a saudade dos laços afetivos.

Como a flor Camélia, símbolo de nobreza e beleza interior, Camélia desenvolveu uma resiliência que floresce mesmo em condições adversas. A Camélia, que é conhecida por manter sua elegância e florescer em meio ao inverno, inspira a história de vida de Camélia, que, mesmo diante das dificuldades, preservou a determinação e a busca por uma nova oportunidade. Desde

a juventude, ela enfrentou obstáculos relacionados à pobreza e à discriminação, sendo forçada a interromper os estudos para sustentar a família. Sua trajetória é marcada pela luta contra o preconceito de uma sociedade cis-heteronormativa que muitas vezes marginalizou sua identidade de gênero, assim como a flor Camélia, que resiste aos desafios do ambiente ao seu redor.

Dentro do sistema prisional, em uma unidade dedicada à população LGBT, Camélia encontrou um solo mais acolhedor, onde, como a flor que encontra abrigo para florescer, pôde redescobrir a importância da educação. Incentivada por colegas e profissionais, ela voltou aos estudos, vendo a escola como um caminho para sua reconstrução pessoal. A Camélia, que simboliza também a força e a capacidade de renovação, reflete sua busca por uma vida renovada através do conhecimento.

A educação se tornou, para Camélia, a luz que ilumina seu caminho para um futuro diferente, onde ela vislumbra uma liberdade que ultrapassa as barreiras físicas. Assim como a Camélia floresce com intensidade e resiliência, Camélia deseja, ao retomar os estudos e investir em seu crescimento pessoal, criar uma nova história para si mesma, em que possa ser reconhecida por sua coragem e por sua força.

Orquídea – “O propósito da minha vida: me formar; ter uma profissão; se eu puder, fazer uma faculdade e ser alguém melhor na vida”

A colaboradora, identificada com o codinome “Orquídea”, é também uma jovem mulher trans de apenas 26 anos, de pele branca, casada e de fé cristã. Atualmente, ela estuda na 3ª etapa do ensino fundamental e vive há oito anos em situação de privação de liberdade. Como a orquídea, uma flor rara e resiliente, que floresce em meio às adversidades, Orquídea encontrou no cárcere um espaço para reavaliar sua trajetória e recomeçar, resistindo aos desafios que a vida lhe impôs.

Assim como a orquídea requer cuidados específicos e perseverança para florescer plenamente, a colaboradora, ao refletir sobre seu passado, decidiu retomar os estudos, motivada pelo desejo de mudar e de se realizar academicamente e profissionalmente. Antes de sua reclusão, a vida de Orquídea foi marcada por dificuldades, como a discriminação e até agressões por sua identidade de gênero; no entanto, dentro da cela LGBT, ela encontrou um ambiente de respeito, onde pôde se concentrar em reconstruir sua autoestima e seu propósito.

A escola, para Orquídea, é um campo fértil onde pode nutrir seu potencial, crescer e evoluir. Tal como a orquídea que floresce lentamente, mas com uma beleza impressionante e

singular, Orquídea vem cultivando sua educação com determinação, almejando se formar, ter uma profissão, e tornar-se “alguém melhor”. Essa nova fase representa para ela a concretização de seu propósito de vida, de renascer mais forte e íntegra, tal qual a orquídea, que com suas cores e formas delicadas e resilientes, simboliza a sua busca por um futuro repleto de dignidade e respeito.

Dália – “Só de você sair de dentro da cela, pra vir pra uma sala de aula, já é uma alegria”

A colaboradora identificada com o codinome "Dália", é uma mulher trans, de pele parda, 44 anos, solteira e católica. A flor dália é conhecida por sua resistência e capacidade de florescer em diferentes condições, assim como a colaboradora, que, desde criança, sempre soube da sua verdadeira identidade, mas foi forçada a enfrentar muitos obstáculos ao longo de sua vida. A dália, com sua estrutura forte e raízes profundas, reflete o caminho de vida da colaboradora, que, mesmo diante da exclusão e do preconceito, nunca deixou de tentar se reerguer.

A colaboradora, assim como a dália, teve uma infância difícil. Sua jornada começou marcada por uma constante luta contra a discriminação. Desde os primeiros momentos em que se identificou como mulher trans, enfrentou o *bullying* e a rejeição. Na escola, sua raiva e agressividade eram uma forma de defesa contra as dificuldades que enfrentava. Assim como a dália, que precisa de cuidados para crescer em ambientes hostis, ela também precisou aprender a lidar com sua dor e revolta, que a levaram a se distanciar dos estudos e da convivência escolar.

Depois de ser expulsa da escola e de desistir dos estudos aos 12 anos, a colaboradora, como a flor dália, seguiu um caminho diferente, mas com a força de se reinventar. Aos 18 anos, começou a trabalhar como produtora de eventos, mas a vida a levou de volta à educação, dessa vez dentro do sistema prisional. Dentro das paredes do cárcere, a colaboradora encontrou a chance de recomeçar, como a dália que floresce nas condições mais adversas. Ao retomar seus estudos, ela não só se dedicou à sua formação, mas também ajudou a transformar o ambiente ao seu redor, promovendo cursos de artesanato que beneficiaram outros internos, compartilhando seu aprendizado e contribuindo para a recuperação dos outros.

A dália, que exhibe uma beleza vibrante e uma diversidade de cores, é um símbolo de mudança e adaptação, e a colaboradora reflete essa mesma capacidade de transformação. A prisão, onde ela vivia uma vida de dor e exclusão, tornou-se o terreno onde ela encontrou a chance de florescer novamente. Hoje, a escola e o artesanato são os campos nos quais ela tem florescido, demonstrando que, assim como a dália, sua verdadeira beleza está em sua capacidade de superar as dificuldades e se reinventar a cada novo dia.

Por meio de sua educação e suas conquistas dentro do cárcere, a colaboradora, como a flor dália, mostra sua força de transformação. Ela agora vê na educação não apenas uma ferramenta de ascensão pessoal, mas também a possibilidade de um futuro onde possa se libertar de suas amarras e florescer com liberdade e dignidade, alcançando a realização de seus sonhos de se tornar uma mulher plena e reconhecida por sua identidade.

Lírio – “A escola era uma coisa que antes, eu nem imaginava e agora eu sei, eu penso, eu imagino”

A colaboradora identificada como "Lírio" é uma mulher trans de 37 anos, de pele branca, solteira e praticante da religião de matriz africana, a Umbanda, que se encontra reclusa há quatro anos e cinco meses, cursando a 3ª etapa do ensino fundamental. Sua trajetória de vida, como a do lírio, é marcada por resistência e beleza que florescem mesmo em solo árido. Assim como o lírio consegue crescer em ambientes hostis, Lírio superou adversidades desde a infância, vivendo em uma zona rural sem acesso a escolas, o que a levou a se distanciar da educação formal e a passar boa parte da juventude em condições de vulnerabilidade.

No sistema prisional, Lírio encontrou o estímulo necessário para retornar aos estudos e, como a flor que simboliza renovação e pureza, ela viu na educação uma oportunidade para reconstruir sua vida. Assim como o lírio se desabrocha para revelar sua pureza, ela encontrou na escola uma nova possibilidade de realização pessoal e autodescoberta, algo que antes parecia distante. A flor de lírio, admirada por sua resistência e graça, reflete a força interior da colaboradora, que agora considera o aprendizado uma luz em meio às adversidades e uma porta aberta para o renascimento. Para Lírio, a educação não é apenas uma forma de adquirir conhecimento, mas também um caminho para transformar seu futuro e florescer em um ambiente onde, antes, havia somente incertezas e sombras.

Íris – “Aprendi muito mais na escola aqui no cárcere do que na escola fora”

A colaboradora identificada com o codinome "Íris" é uma mulher transexual de 27 anos, de pele parda, casada e praticante da Umbanda. Íris, assim como a flor que leva seu nome, simboliza sabedoria, transformação e esperança, traços que refletem sua própria jornada de vida.

Estudante da 1ª etapa do Ensino Médio e há dois anos e nove meses no sistema prisional, Íris, antes de sua reclusão, levava uma vida comum de estudante, mas, envolvida na

criminalidade ainda na adolescência, perdeu o interesse pelos estudos. No entanto, no ambiente carcerário, Íris redescobriu a importância do aprendizado e passou a valorizar o conhecimento que agora encontra na escola. Assim como a flor que desabrocha em terrenos difíceis, Íris encontrou força para florescer dentro da prisão, onde, segundo ela, sente-se mais inspirada e comprometida com seus estudos do que jamais esteve fora das grades.

A experiência da educação no cárcere se tornou um símbolo de renascimento para Íris, cuja sexualidade e identidade são respeitadas no ambiente prisional, uma realidade que contrasta com a hostilidade e preconceito que ela enfrentava fora dali. Para Íris, a escola representa não apenas um lugar de aprendizado, mas uma oportunidade de transformação e de encontrar novos significados para sua vida. Assim como a íris, que guarda beleza e força em condições adversas, ela também ressurgiu em meio às dificuldades, comprometida com a construção de um futuro mais esperançoso e sábio

Girassol – “Aqui dentro da prisão, nós aprendemos a conviver melhor um com o outro sem ter diferença de sexualidade ou outras coisas”

A colaboradora identificada como "Girassol" é uma mulher trans de 35 anos, de pele branca, solteira, e praticante do Candomblé. Estudante da 2ª etapa do ensino fundamental, Girassol vive em uma unidade prisional há quatro anos e três meses, onde também enfrenta os desafios de saúde trazidos pela epilepsia, que ocasionalmente impactam seu desempenho escolar.

Assim como o girassol, que simboliza força, busca pela luz e adaptação ao ambiente, Girassol tem uma trajetória marcada pela superação e pela determinação em crescer, mesmo diante das dificuldades. Ao perder a mãe quando jovem, ela abandonou os estudos para ajudar seu pai a cuidar dos nove irmãos, o que a afastou da escola por muitos anos. Somente ao entrar no sistema prisional pôde retomar seus estudos, encontrando na educação uma nova forma de se fortalecer.

Dentro do cárcere, Girassol se dedicou a diversas oportunidades de desenvolvimento, participando de cursos como ioga e o Método Cis, além de atividades físicas que contribuem para sua saúde e autoestima. Da mesma forma que o girassol se volta para o sol, buscando sempre energia e renovação, ela encontrou na escola um ambiente de aceitação e evolução, onde se sente valorizada por suas habilidades e pela chance de recomeçar. A escola na prisão representa para ela um aprendizado mais acolhedor e transformador do que aquele que

experimentou fora das grades, onde sofreu preconceito tanto na escola quanto nas ruas, e até no seio da própria família.

Para Girassol, a educação no cárcere não é apenas uma oportunidade de aprendizado, mas uma fonte de resiliência e uma possibilidade de se transformar. Assim como o girassol que floresce voltado para a luz, ela usa o conhecimento e as relações dentro da prisão como ferramentas de crescimento e como um caminho para reconstruir sua vida com dignidade, respeito e esperança.

Margarida – “Quando vim presa, eu decidi mudar de vida, fazer uma transformação grandiosa nela”

A colaboradora identificada como “Margarida” é uma jovem mulher transexual, de pele clara, 24 anos, casada e sem religião, atualmente cursando a 2ª etapa do ensino fundamental enquanto cumpre três anos de pena. Em seu passado, Margarida mostrava pouco interesse pelos estudos, apesar de sua mãe ser professora, preferindo o envolvimento em atividades ilícitas. No entanto, assim como a flor de margarida, que simboliza simplicidade, renovação e esperança, ela descobriu dentro do cárcere uma nova perspectiva para transformar sua vida.

A margarida, com sua delicadeza e resiliência, brota em lugares simples, adaptando-se a condições adversas, e é essa capacidade de florescer mesmo em ambientes difíceis que reflete a própria transformação da colaboradora. Agora, Margarida enxerga a educação como uma via fundamental para um recomeço significativo. Assim como a flor se destaca pela pureza e pela capacidade de alegrar com sua presença, ela passou a encontrar na escola não apenas conhecimento, mas também respeito, atenção e carinho dos professores, sentimentos que alimentam seu desejo de continuar avançando.

Para Margarida, a educação representa o solo fértil de onde pode brotar uma nova trajetória, e seu desejo é sair do sistema penal para construir uma vida digna, trabalhar e recomeçar com uma visão mais clara e esperançosa sobre seu futuro. Essa jornada de recomeço, assim como a simplicidade e a beleza da margarida, representa uma nova fase de aprendizado e determinação em sua vida.

Flor de Lótus – “os ensinamentos que vou lembrar e pensar, quando sair daqui, no que devo fazer e no que não devo mais fazer”

A colaboradora, com o codinome "Lótus", é uma mulher trans de pele parda, 33 anos, solteira e católica. Há quatro anos em privação de liberdade, completou o ensino fundamental

em 2023 e, agora, se prepara para a 1ª etapa do ensino médio. Sua história, assim como a da flor de lótus, é uma trajetória de resiliência e superação: tal como a flor que emerge das águas mais profundas e lamacentas, Lótus também teve que crescer em meio à escuridão, enfrentando o peso das dificuldades e escolhas do passado.

Em sua juventude, Lótus estudou até a antiga oitava série, mas foi se afastando da escola ao envolver-se com atividades perigosas. Esse afastamento dos estudos e a falta de escuta aos conselhos familiares representaram para ela um período de águas escuras, onde parecia não haver direção. No entanto, assim como a lótus abre seu caminho até a superfície, atraída pela luz, o ambiente prisional se tornou o impulso que ela precisava para buscar uma nova perspectiva de vida. Na educação, Lótus encontrou a possibilidade de se elevar acima das condições que antes a limitavam.

Para Lótus, o ato de estudar dentro do sistema penal é como cada movimento de ascensão da flor em direção à superfície, superando o passado e buscando um renascimento. A educação representa para ela uma forma de "subir mais na vida", uma expressão que reflete o desejo de desabrochar e deixar para trás as escolhas passadas, carregando consigo apenas o aprendizado necessário para viver com clareza e propósito.

Assim como a flor de lótus mantém sua beleza intocada, mesmo nas águas mais turvas, Lótus está se reerguendo com um espírito renovado, determinado a refletir o que aprendeu e a caminhar em direção a um futuro mais claro e verdadeiro. Cada etapa acadêmica é para ela como uma pétala que se abre, simbolizando uma nova camada de sabedoria que a ajudará a encontrar uma vida plena e significativa.

Flor de Lis – “Desde que fui presa, tive muitas oportunidades. Sempre trabalhei, estudei e fiz cursos”

Identificada pelo codinome Flor de Lis, essa colaboradora é uma mulher transexual de pele parda, católica, solteira, com 60 anos. Estudante da 4ª etapa do Ensino Fundamental, está há dois anos e seis meses no sistema penal. Flor de Lis é soro positivo, mas seu quadro está zerado desde 2020, o que lhe permite manter o foco nos estudos. Como a própria Flor de Lis, símbolo de lealdade e dignidade, ela carrega uma força tranquila e uma postura respeitosa, sempre buscando manter-se fiel a seus valores.

Assim como a Flor de Lis prospera e mantém sua beleza em meio a ambientes desafiadores, a colaboradora encontrou, dentro do cárcere, um espaço para florescer intelectualmente, iniciando de fato seus estudos e expandindo seu aprendizado. A flor

representa um espírito resiliente e firme, semelhante à forma como ela enfrentou as dificuldades e o preconceito — seja fora do cárcere, em interações sociais, seja dentro dele, onde seu respeito às regras e a postura conciliadora a tornaram alvo de conflitos com outras detentas.

A Flor de Lis também é conhecida por seu simbolismo de pureza de espírito e lealdade, refletindo a trajetória da colaboradora, que sempre se manteve verdadeira aos seus princípios. A aceitação que encontrou em sua família e a maneira como lida com sua própria identidade, em paz consigo mesma, espelham essa integridade e dignidade que a Flor de Lis simboliza. Para ela, a escola na prisão é mais do que um lugar de aprendizado; é um terreno fértil onde pode renovar-se, buscando o crescimento pessoal e intelectual, assim como a flor que floresce mesmo nos cenários mais desafiadores.

5.2 Experiências positivas com a educação prisional

Nesta categoria, são exploradas as experiências positivas vivenciadas pelas alunas transexuais no ambiente educacional prisional. As entrevistas com essas alunas revelam que a escola dentro do contexto prisional se configura como um espaço significativo de acolhimento e valorização, especialmente devido à atuação de professores comprometidos com a inclusão e com práticas pedagógicas diferenciadas. As colaboradoras destacam que, no ambiente prisional, há um respeito pela identidade de gênero e um cuidado especial na forma como os educadores se relacionam com elas. Esse respeito é considerado fundamental para a criação de um ambiente seguro e propício ao aprendizado.

Como observa *Girassol*:

“Eu acho que aqui dentro da prisão, nós aprendemos a conviver melhor uns com os outros, sem ter diferenças de sexualidade ou outras coisas”.

Para essas alunas, o respeito à diversidade de gênero dentro da escola prisional é um aspecto essencial, criando um espaço onde elas se sentem mais aceitas e valorizadas do que fora do sistema prisional. Além disso, a prática pedagógica se adapta às necessidades das alunas, que muitas vezes não tiveram a oportunidade de estudar na idade apropriada, sendo atendidas pela modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A dedicação dos educadores é constantemente destacada nas falas das colaboradoras, refletindo a importância do envolvimento dos professores no processo de aprendizagem. Como aponta *Jasmim*:

“as únicas vezes que eu passei mais tempo estudando, foi dentro da cadeia, igual agora, onde já estou a dois anos estudando”.

Camélia também reconhece o esforço dos professores:

“Dentro da sala de aula, temos professores dedicados e supercompetentes, assim como os coordenadores, que também são muito competentes. É muito raro os professores faltarem em sala de aula”.

Esses relatos evidenciam uma relação de confiança mútua, onde as alunas percebem que os professores estão comprometidos com seu desenvolvimento acadêmico e pessoal, contribuindo significativamente para a criação de um ambiente de aprendizado inclusivo e acolhedor.

A importância do vínculo entre professor e aluna também se evidencia nas entrevistas. Para Jasmim, a relação com os educadores vai além da sala de aula:

“os professores têm uma forma muito melhor de ensinar, e eu entendo que o professor está tentando me ajudar a alcançar um nível onde eu quero chegar. Então, o único que está ali e que é muito mais para ser amigo, é o professor”.

A percepção de que os professores se preocupam com seu bem-estar e desenvolvimento pessoal contribui para a sensação de apoio e confiança, elementos essenciais para o aprendizado das alunas no ambiente prisional.

Duarte e Sivieri-Pereira (2018) também observam que a relação professor-aluno, marcada pela simpatia, respeito mútuo e aceitação incondicional, é um dos pilares que fortalece a satisfação docente. Para os professores, essa relação não só contribui para o aprendizado, mas também resulta em um sentimento de realização pessoal e profissional, estimulando motivações intrínsecas. Segundo os autores, a relação de respeito e apoio mútuo confere aos docentes “sentimentos de satisfação em relação à docência e sobre si mesmos enquanto profissionais” (Duarte; Sivieri-Pereira, 2018, p.303).

Onofre (2012) também observa que, apesar das dificuldades iniciais impostas pela estrutura da instituição prisional, os docentes conseguem superar esses obstáculos e se sentir motivados pela experiência de ensinar nesse contexto. Segundo a autora:

é importante considerar que os professores passam por processo semelhante à chegada do novato na prisão, quando lhe são passadas as “regras da casa” pela equipe dirigente, no processo denominado “boas vindas”. Trata-se de um momento em que avalia sua condição de duplamente iniciante: como professor em um espaço com características próprias e onde rapidamente deve aprender a sobreviver – ali ele percebe a importância de buscar saberes, não só para lidar com diferentes culturas, mas para lidar com conflitos e dilemas para os

quais não foi preparado na formação inicial e nem em experiências em outros espaços escolares (Onofre, 2012, p.211).

O reconhecimento das alunas sobre o impacto positivo da educação é evidente em suas falas, como as de *Jasmim* e *Margarida*. *Margarida*, por exemplo, compartilha:

“A escola dentro da prisão é de extrema importância para nós... Aprendemos coisas novas, conversamos com os professores, que lembram muito nossos pais, por serem pessoas educadas e alegres. Eles conversam com a gente, nos fazem sorrir e, dessa forma, a nossa vida vai melhorando cada vez mais e o tempo vai passando. Porém, o mais interessante é a atenção que recebemos dos professores aqui dentro. Eles ensinam, mas também nos dão conselhos o tempo todo, explicam as coisas e fazem com que fiquemos mais focadas em suas explicações e nos conteúdos”.

Essa relação entre professor e aluna transcende o simples ato de ensinar, tornando-se uma fonte de apoio emocional, contribuindo para o bem-estar e a autoestima das alunas. [Duarte e Siviari-Pereira \(2018\)](#) também observam que os professores frequentemente associam sua identidade profissional à função de “conselheiros” por atenderem demandas emocionais; “missionários”, por acreditarem que podem contribuir para a transformação da conduta dos alunos; e “corajosos”, por desempenharem um trabalho desafiador, segundo o imaginário social ([Duarte; Siviari-Pereira, 2018, p.306](#)).

Portanto, a escola no contexto prisional não é apenas um espaço de aprendizado acadêmico, mas também um local de ressignificação da identidade e de desenvolvimento pessoal. As práticas pedagógicas diferenciadas e o ambiente de respeito à identidade de gênero favorecem a criação de um espaço onde as alunas se sentem mais valorizadas e respeitadas, proporcionando uma oportunidade de olhar para o futuro com mais esperança.

Lírio, contribui com este pensamento ao enfatizar a importância da escola dentro da prisão e o impacto dos professores, dos colegas de sala, dos conteúdos e de todo o aprendizado que recebe:

“Era uma coisa que eu nem imaginava que existia, mas agora eu sei que existe, eu penso, eu imagino, eu vivo isso”.

Girassol também ressalta a relevância do ensino:

“Aqui dentro nós somos mais cobradas pelos professores, tanto para aprender os conteúdos como para desenvolver nossa leitura e escrita, ajudando a gente para que possamos sair daqui com uma profissão melhor”.

Essa relevância é confirmada pelas palavras de [Onofre \(2019\)](#) ao refletir sobre a prisão como instituição:

As interações/ relações em diferentes espaços educativos permitem que os indivíduos se construam, criem suas identidades e se formem para a vida em sociedade, a partir do contato com as diversas culturas, crenças, modo de ser, pensar e agir. Esta perspectiva rompe com o monopólio pedagógico da escola como única prática social em que as pessoas se educam no interior das unidades de privação de liberdade (Onofre, 2019, p.46).

Assim como a sensibilidade e o compromisso dos educadores em criar um ambiente de aprendizagem inclusivo e acolhedor, especialmente para alunas transexuais, são elementos que contribuem de forma significativamente para o desenvolvimento da aprendizagem e para a valorização da identidade dessas alunas. Como Onofre (2019) afirma:

A educação escolar, não apenas em prisões, mas talvez principalmente nelas, precisa levar o estudante a questionar a sociedade em que vive e despertar nele um posicionamento que o fará não aceitar as verdades impostas. A educação deve, portanto, contribuir para que os estudantes se sintam seguros de estar no mundo, saibam fazer escolhas e estejam conscientes de que existem múltiplas formas de se viver (Onofre, 2019, p.46).

Nesse sentido, Onofre (2019) destaca que a educação escolar deve ser um ambiente seguro, consciente e inclusivo, que reconheça e valorize as múltiplas formas de viver, desafiando as imposições sociais e promovendo o empoderamento dos indivíduos. Essa visão é complementada por Dinis (2011, p.49), que enfatiza o papel da escola como um espaço de formação cidadã e respeito aos direitos humanos. Para ele, é essencial que os(as) docentes assumam a responsabilidade de combater todas as formas de preconceito e discriminação, criando uma cultura de respeito no ambiente escolar.

Contudo, as falas das colaboradoras refletem que, frequentemente, a escola tradicional não cumpre esse papel de acolhimento e respeito. O ambiente escolar, que deveria ser um espaço de inclusão e respeito à diversidade, muitas vezes se torna um local de violência simbólica e física, especialmente para aqueles que não se conformam com as normas heteronormativas impostas pela sociedade.

A experiência de Íris ilustra bem esse contraste, revelando que, surpreendentemente, o ambiente prisional pode oferecer um espaço mais seguro para a expressão de sua identidade de gênero:

“Em relação à minha sexualidade, tanto nesta unidade penal quanto nas outras, nós não sofremos preconceito, provavelmente por serem unidades voltadas para o público LGBT. Aqui dentro você não vê aquelas brincadeiras preconceituosas que estamos cansadas de enfrentar lá fora”.

Íris revela uma situação que é contraditória à experiência vivida na escola tradicional, onde ela se sente constantemente marginalizada e alvo de discriminação. A unidade prisional, por ser voltada para o público LGBT, proporciona um espaço mais seguro e acolhedor, o que reforça a ideia de que, dentro de contextos de privação de liberdade, podem existir práticas pedagógicas mais inclusivas. *Orquídea*, por sua vez, compartilha uma percepção semelhante ao afirmar:

“Eu sofro menos preconceito na sala de aula daqui de dentro do que na sala de aula lá de fora. Aqui, eu me sinto muito mais à vontade, consigo ser eu mesma, ser da maneira que eu sou. Lá fora, encontrei muitas dificuldades, já fui agredida por todos os tipos de pessoas, mas aqui dentro nunca aconteceu isso, talvez pelo fato de estarmos todas em uma cela LGBT, então todo mundo se respeita.”

Orquídea, assim como *Íris*, destaca a diferença entre os ambientes, colocando a unidade prisional como um local de maior aceitação, o que está em contraste com o tratamento violento e preconceituoso que ela já sofreu na escola externa. Sua fala revela o impacto positivo de um ambiente que, por ser composto principalmente por pessoas LGBT, cria uma cultura de respeito mútuo, algo que não é frequentemente encontrado em escolas regulares.

Esses relatos evidenciam de forma clara o impacto das normas heteronormativas, conceito abordado por Warner (1993), que descreve a heterossexualidade como a norma socialmente aceita e dominante, marginalizando qualquer identidade que fuja a essa norma. No ambiente escolar, essas imposições muitas vezes se manifestam de forma explícita através do bullying homofóbico. Dinis (2011, p.42) descreve o bullying homofóbico como uma violência sistemática que atinge especialmente as pessoas LGBTQIA+, manifestando-se por agressões físicas e verbais, que resultam em um ambiente escolar hostil, onde a identidade de gênero e sexualidade das alunas e alunos se torna motivo de perseguição e exclusão.

No entanto, as experiências relatadas por *Íris* e *Orquídea* mostram que é possível encontrar, mesmo em contextos prisionais, um ambiente mais acolhedor, onde as identidades dissidentes são respeitadas e as práticas pedagógicas inclusivas são mais evidentes. Isso indica uma necessidade urgente de transformar as práticas educacionais em escolas convencionais, a fim de criar um espaço realmente plural e inclusivo, que acolha as diferenças ao invés de reforçar estigmas e preconceitos.

Desta forma, percebemos que os educadores desempenham um papel essencial na construção de um ambiente educacional mais inclusivo e respeitoso no contexto prisional. Ao acolher as identidades e histórias das alunas transexuais, esses profissionais ajudam a promover um espaço de segurança e dignidade que vai além da simples instrução acadêmica.

As narrativas das colaboradoras destacam como educadores comprometidos e sensíveis às questões de gênero contribuem para uma experiência educacional mais significativa, seja por meio de práticas pedagógicas diferenciadas ou pelo respeito à identidade de cada aluna. Neste sentido, os educadores não apenas favorecem o aprendizado, mas também reforçam o sentido de pertencimento e valorização pessoal, desempenhando um papel transformador no processo educativo.

Essas falas evidenciam que, quando as práticas pedagógicas são pautadas pelo respeito e pela inclusão, as alunas transexuais se sentem mais motivadas a participar do processo educacional. [Farias \(2021\)](#) alerta que o fracasso escolar é frequentemente agravado por um ambiente hostil e excludente, onde os sujeitos não se veem representados ou respeitados. Segundo o autor:

O preconceito sofrido pela população LGBT tem muita influência no processo de escolarização desses sujeitos. A discriminação na escola não é apenas uma prática individual entre os discentes, pois um conjunto de ações e omissões do sistema escolar acarretam prejuízos na aprendizagem do aluno, repercutindo no processo de construção da identidade desses indivíduos ([Farias, 2021, p.5](#)).

Essa discriminação estrutural, muitas vezes negligenciada, compromete o pleno desenvolvimento dos estudantes LGBTQIA+ no ambiente escolar tradicional. No entanto, no contexto prisional descrito pelas colaboradoras, os educadores demonstram que é possível romper com essa lógica, promovendo não apenas o sucesso acadêmico, mas também a valorização da identidade de cada estudante.

Dessa forma, fica evidente que transformar o ambiente escolar em um espaço de respeito e inclusão é essencial para combater o fracasso escolar e possibilitar trajetórias educacionais mais significativas. Como mostram as narrativas das colaboradoras, no contexto prisional, educadores comprometidos têm demonstrado que, ao respeitar a diversidade e valorizar as identidades das estudantes, é possível construir uma experiência educacional que ultrapassa barreiras e ressignifica vidas.

Outros fatores de análise frequentemente mencionados, que se entrelaçam com as práticas pedagógicas diferenciadas e com o respeito às identidades de gênero dentro da escola prisional, são as oportunidades e estímulos que essas pessoas encontram e recebem no setor de educação e reinserção da unidade penal. Apesar das inúmeras dificuldades presentes nas unidades penais — destacadas na próxima subseção — o ambiente prisional proporciona oportunidades que, muitas vezes, não estavam disponíveis para essas pessoas em liberdade.

Pessoas transexuais enfrentam diversas formas de preconceito, entre elas a falta de oportunidades de estudo e trabalho.

Os estudos de [Duarte e Sivieri-Pereira \(2018\)](#) indicam que os professores, ao se adaptarem à realidade das unidades prisionais e às necessidades específicas de seus discentes, desenvolvem habilidades de escuta e acolhimento emocional. As falas de nossas colaboradoras corroboram essa perspectiva, ao destacarem como esses educadores fazem a diferença em suas experiências escolares. Essa habilidade de acolher e compreender a trajetória das alunas cria um ambiente mais propício para o aprendizado e, sobretudo, para o fortalecimento da autoestima e da identidade de gênero, como observado nas vivências narradas por elas.

No entanto, ao nosso ver, essas práticas ainda são pouco comuns no contexto das escolas regulares do Ensino Fundamental e Médio. Nas experiências das colaboradoras, é mais frequente perceber através de seus relatos o enfrentamento de preconceitos e exclusões. Essas vivências destacam a ausência de um suporte pedagógico e emocional que, como vemos nas experiências no cárcere, pode ser transformador quando adequadamente aplicado.

É importante enfatizar, como destaca [Conceição \(2020, p.1405\)](#), que a maioria dos ambientes educacionais frequentados por essas pessoas antes de entrarem no cárcere possuíam uma relação professor-aluno marcada por estigmas e práticas preconceituosas, criando fatores de risco que desestimulam o aprendizado. As colaboradoras também revelaram como esse estigma foi uma barreira constante em suas trajetórias educacionais, que serão debatidos na próxima subseção, porém esse cenário corrobora a afirmação de [Conceição \(2020\)](#) de que o estigma presente nas relações educacionais pode dificultar o aprendizado, desmotivando ainda mais estudantes que já enfrentam desafios significativos, como no caso das alunas transexuais.

Assim, é fundamental que a formação inicial de professores/as inclua debates sobre diversidade e inclusão, a fim de preparar os docentes para lidar com as demandas específicas de diferentes contextos. Como afirma [Conceição \(2020, p.1405\)](#), é preciso que os educadores se sensibilizem para as especificidades de seus alunos, principalmente os que carregam histórias de marginalização e exclusão. Essa sensibilização pode ser um caminho para a construção de um ambiente educacional mais inclusivo.

As narrativas das colaboradoras e os estudos teóricos apontam que práticas pedagógicas voltadas para a escuta, o acolhimento e o respeito à diversidade podem contribuir significativamente para a construção de um ambiente educacional mais inclusivo, seja dentro ou fora do cárcere. Revisitar as posturas docentes, como sugerem [Conceição \(2020, p.1405\)](#), é essencial para evitar a reprodução de preconceitos e reforçar o papel transformador da

educação, criando possibilidades reais de justiça social e de reconfiguração de trajetórias de vida.

Por fim, a educação escolar na Socioeducação, conforme [Conceição \(2020, p.1405\)](#), ressignifica a relação professor/a - aluno/a diante das especificidades do cotidiano dos jovens. Os estigmas vivenciados antes do conflito com a lei são minimizados no ambiente educacional, pois os/as professores/as demonstram disposição para ensinar, reconhecendo as dificuldades que esses jovens já enfrentaram e ainda enfrentam no processo escolar. Esse reconhecimento das dificuldades dos alunos, conforme exemplificado nas falas das colaboradoras, reflete a construção de um ambiente educacional mais sensível e acolhedor, algo que poderia ser replicado nas escolas regulares, onde, infelizmente, muitas vezes falta essa disposição para acolher e respeitar as diferenças.

Essas habilidades de escuta e acolhimento emocional, como descrito por [Duarte e Sivieri-Pereira \(2018\)](#), poderiam contribuir de maneira significativa na relação professor-aluno das escolas regulares do Ensino Fundamental e Médio. Essas relações, frequentemente marcadas pela falta de apoio emocional, contrastam com o modelo observado em algumas unidades prisionais. O exercício da docência, pautado em relações de suporte e empatia, pode ser um canal para maior engajamento do aluno com a figura do professor, promovendo um ambiente mais propício ao aprendizado e à reestruturação psicológica. [Duarte e Sivieri-Pereira \(2018, p. 308\)](#) destacam que essa abordagem pode transformar o processo educativo, criando novas possibilidades para alunos que enfrentam barreiras significativas à inclusão e ao desenvolvimento. Se implementado nas escolas regulares, esse modelo de docência teria o potencial de criar um ambiente educacional mais acolhedor e inclusivo.

Nesse contexto, as narrativas das colaboradoras revelam como o ambiente prisional, apesar de suas limitações, proporcionou oportunidades de aprendizado e ocupação que não estavam disponíveis em liberdade. *Jasmim*, por exemplo, relata:

“O que eu faço dentro da cela é costurar, que é a única coisa que faço de muito top. A costura ocupa o meu tempo e também as nossas conversas.”

De forma similar, *Lírio* compartilha sua experiência:

“Só retornei aos estudos quando entrei na cadeia”.

Girassol também menciona:

“Dentro do cárcere, realizei inúmeros cursos, como o de ioga, método cis e outros, além de atividades físicas”.

Esses relatos evidenciam que, mesmo em um ambiente restritivo como o cárcere, o sistema prisional conseguiu oferecer algumas alternativas de ocupação e desenvolvimento. As oportunidades educativas e de capacitação profissional, embora limitadas, mostram-se como um diferencial no contexto prisional, em comparação às experiências educacionais vivenciadas pelas colaboradoras em liberdade. Contudo, tais avanços ainda dependem de um suporte institucional que seja constante e efetivo, algo que precisa ser fortalecido tanto no cárcere quanto nas escolas regulares.

Esse contraste entre as oportunidades de aprendizagem no cárcere e as barreiras encontradas fora dele reforça a ideia de que a adaptação das práticas educacionais, com foco na escuta, acolhimento e respeito à diversidade, pode ser transformadora. Se as escolas regulares adotassem práticas de acolhimento semelhantes às observadas no cárcere, como exemplificado pelas colaboradoras, poderiam contribuir para a construção de um ambiente educacional mais inclusivo e solidário, proporcionando melhores oportunidades de aprendizagem e inclusão para estudantes marginalizados.

Orquídea descreve o apoio mútuo no ambiente educacional:

“Os professores e também os meus colegas me ajudam bastante. Aqui, um ajuda o outro, conversamos sobre as matérias, sobre os assuntos, o que também nos ajuda a distrair a mente e faz não pensar em besteiras. Quando estou estudando, eu não fico pensando em coisas ruins; pelo contrário, me sinto super bem dentro de sala de aula”.

Dália destaca a importância do trabalho e dos cursos oferecidos:

“Hoje eu trabalho com artesanato, sou profissional do artesanato. Desenvolvia cursos de artesanato dentro do cárcere para remir minha pena e a de outros internos também. O diretor me deu a oportunidade de fazer cursos e obter certificados. Desde então, fiz cursos de maquiagem, mecânica de moto, confecção de sandálias e trabalhei na marcenaria da antiga CTM-II e CRC”.

Lis complementa:

“Desde que fui presa, tive muitas oportunidades. Sempre trabalhei, estudei e fiz cursos. Conquistei seis certificados em áreas como manicure, pedicure, design de sobancelhas, confecção de sandálias e marcenaria. Sempre que surgia uma chance de fazer um novo curso, eu pedia para participar e me colocavam sem problemas. Quando fui transferida para as unidades CTM-II e CRC, já cheguei com indicações para continuar trabalhando, estudando e fazendo cursos”.

No contexto prisional, as alunas enfrentam inúmeros desafios que interferem diretamente em seu dia a dia, tanto antes quanto depois da prisão. Esses obstáculos incluem o estigma relacionado à sua trajetória de vida, à falta de apoio psicológico e pedagógico adequado, e à restrição de recursos educacionais. Além disso, as dificuldades emocionais, como o impacto da privação de liberdade e o afastamento da família contribuem para a fragilidade emocional dessas alunas, afetando sua capacidade de concentração e motivação para os estudos. Esses fatores, somados às limitações do ambiente prisional, refletem não apenas nas dificuldades acadêmicas, mas também nas questões sociais que permeiam suas experiências.

Os estigmas associados à condição de encarceramento, como a falta de recursos adequados, estímulos e apoio psicológico, são barreiras diretamente relacionadas à vivência das alunas transexuais nas escolas prisionais, conforme evidenciado nas entrevistas com as colaboradoras. Essas dificuldades não se restringem apenas às questões acadêmicas, mas também envolvem aspectos emocionais e sociais, que afetam o desenvolvimento integral das alunas. Tais barreiras podem ser compreendidas à luz do conceito de estigma, conforme descrito por [Goffman \(2004, p.6\)](#). Para ele, o estigma é um processo de desvalorização social em que um indivíduo, ao ser rotulado de forma negativa por uma característica específica, tem sua identidade prejudicada, sendo marginalizado pela sociedade.

No contexto das alunas transexuais, o estigma relacionado à condição de encarceramento e à identidade de gênero reforça uma percepção negativa de suas capacidades e direitos. As falas das colaboradoras indicam que a sociedade as vê por meio de um estigma duplo — o de prisioneiras e o de pessoas trans — o que, muitas vezes, as torna invisíveis ou desvalorizadas dentro do ambiente educacional. Por exemplo, *Jasmim* e *Lírio* relatam como, dentro da prisão, encontram mais oportunidades de desenvolvimento pessoal e acadêmico do que quando estavam em liberdade, indicando que o ambiente prisional, apesar de suas limitações, oferece uma forma de reconhecimento que, em muitos casos, foi negada a elas na sociedade.

Esse fenômeno é descrito por [Goffman \(2004\)](#) como a transformação de uma identidade social em que o estigma imposto pela sociedade impede a pessoa de ser vista de maneira holística, dificultando o acesso a recursos e oportunidades. No caso das alunas transexuais, a falta de estímulos, de recursos adequados e de apoio psicológico no cárcere evidencia a dificuldade de superação desse estigma. A possibilidade de se envolver em cursos e atividades como costura, ioga e atividades físicas, relatadas pelas colaboradoras, surge como uma forma de resistência a esse processo de estigmatização, contribuindo para a recuperação da autoestima e a reintegração social.

Portanto, é imprescindível que a educação prisional se atente para essas implicações do estigma, a fim de criar um ambiente mais acolhedor e inclusivo. Goffman (2004, p.6) sugere que, ao ser reconfigurada, a identidade estigmatizada pode ser transformada, desde que haja oportunidades de apoio e reconciliação com a sociedade. A partir das narrativas das colaboradoras, fica evidente que a educação, quando adequada e sensível às necessidades das alunas, tem um papel crucial na redução do impacto do estigma, ajudando-as a superar as barreiras e a encontrar novas formas de ressignificação de suas trajetórias de vida.

Assim, na próxima subseção, abordaremos os Desafios e Implicações no Processo de Escolarização, explorando as diversas dificuldades enfrentadas pelas alunas no contexto prisional e como essas questões impactam sua experiência educacional. Discutiremos os obstáculos que se interpõem ao aprendizado, bem como as implicações dessas barreiras para o desenvolvimento pessoal e social das alunas transexuais em situação de restrição e privação de liberdade na Unidade de Custódia e Reinserção de Santa Izabel VI.

5.3 Obstáculos e desafios ao acesso à educação

Esta categoria aborda as barreiras e dificuldades que as alunas transexuais enfrentam em seu percurso educacional, tanto nas escolas fora das grades quanto dentro das prisões. Essas alunas vivenciam dificuldades que vão desde a discriminação e a falta de reconhecimento de suas identidades de gênero até a ausência de políticas inclusivas que assegurem sua permanência e desenvolvimento nos espaços escolares.

Embora o contexto carcerário amplifique alguns desses desafios, percebe-se que muitas das barreiras são comuns a ambos os ambientes, refletindo questões estruturais e culturais que atravessam a sociedade. Nesta subseção, será mostrado por meio das narrativas das colaboradoras, como as especificidades de cada contexto – o sistema escolar regular e o sistema prisional – impactam as oportunidades de acesso e as condições de aprendizagem dessas alunas, revelando as particularidades e similaridades que marcam suas trajetórias educacionais.

Sendo assim, iniciaremos pelo contexto das escolas regulares, cujos principais focos de análise mencionados nas narrativas foram as múltiplas implicações para a escolarização. As alunas transexuais frequentemente se deparam com um ambiente pouco receptivo, moldado por estruturas cis/heteronormativas e políticas educacionais que raramente contemplam a diversidade de gênero em suas práticas cotidianas.

Essa realidade é confirmada nos relatos das colaboradoras, como o de *Jasmim*, que descreve:

“Eu sempre fui muito destrutada, sofria homofobia, desrespeito e racismo. Porém, o que fez eu sair da escola foi quando comecei a usar drogas. Foi o que fez eu sair da escola e perder todas as vontades. Acabei não tendo mais vontade de estudar e acabei fazendo coisas que me trouxeram para o cárcere”.

Esse relato evidencia como as experiências de discriminação e marginalização podem afetar profundamente o engajamento escolar e o desenvolvimento pessoal. A fala de *Jasmim* reflete o contexto descrito por [Silva \(2019, p.18\)](#), que ressalta que ser visto como inferior, como é o caso de muitas pessoas trans, pode ser entendido como algo negativo. Estar em um ambiente preconceituoso e violento, como no caso das escolas, torna extremamente difícil para qualquer aluno ou aluna, especialmente trans, permanecer nesse espaço e desenvolver seus projetos de vida. A falta de apoio e o estigma enfrentado resultam em prejuízos duradouros para a construção de futuros educacionais e profissionais.

Da mesma forma, *Girassol* relata:

“Lá fora é mais difícil, porque nós sofremos muitos preconceitos, tanto nas escolas quanto nas ruas. Muitas vezes, nós sofremos preconceitos por parte da nossa própria família”.

Essa fala destaca a dificuldade da inserção social e educacional enfrentada pelas alunas transexuais, onde os preconceitos vão além do ambiente escolar e se estendem a diversos espaços sociais, incluindo o familiar. Isso reforça o que [Silva \(2019, p.100\)](#) aponta, em que a exclusão social imposta pela violência simbólica e física limita severamente o desenvolvimento das pessoas trans.

Orquídea compartilha uma experiência que também a desmotivou a continuar os estudos:

“Eu morava no interior com a minha avó, comecei a estudar como todo mundo na alfabetização e todos os dias eu pegava ônibus às cinco horas da manhã para ir para a escola. No entanto, quando cheguei na quinta série, aconteceu um fato comigo dentro da escola e acabei sendo expulsa. Por conta disso, me desanimei e abandonei os estudos. Então comecei a trabalhar e não quis mais estudar”.

Essa experiência ilustra como as dificuldades externas, como o preconceito e a violência dentro da escola, somam-se a outras barreiras, como a distância e o custo de deslocamento, que dificultam a permanência no sistema educacional. O fato de *Orquídea* ter sido expulsa e desmotivada pela falta de apoio e pela discriminação é uma demonstração clara de como o

ambiente escolar pode se tornar um fator desestabilizador para a trajetória educacional das alunas transexuais.

Essas estudantes frequentemente enfrentam preconceito e discriminação por parte de colegas, professores e outros membros da comunidade escolar. Em muitos casos, são desrespeitadas quanto ao nome social e à identidade de gênero, sendo forçadas a conviver com a invisibilidade ou a rejeição. Esse cenário de marginalização é reafirmado na fala de *Dália*:

“Eu parei de estudar porque ia para a escola somente para brigar. Fui expulsa uma vez do colégio porque tentei agredir a minha professora, que puxou minha orelha e me chamou a atenção por causa de outro aluno. Esse aluno passou a prova na minha cara, eu reclamei e ela me castigou, mas não a ele. Aí eu joguei uma cadeira nela e fui expulsa”.

Dália continua:

“Em relação à minha sexualidade, lá fora existe muito preconceito. Na época da escola, eu era gay, ainda não me entendia como uma mulher trans, e enfrentava muitas dificuldades e muito bullying, com piadas de ‘gay’, ‘viado’ e outras. A gente sofre muito no colégio lá fora”.

A fala de *Dália* revela a interação de múltiplos fatores que impedem a continuidade e o sucesso escolar, como o *bullying*, o preconceito por parte de outros alunos e a falta de compreensão sobre a identidade de gênero. Como apontado por [Silva \(2019\)](#), esses episódios de violência verbal e física são altamente prejudiciais ao bem-estar e à autoestima das alunas, o que contribui para o abandono escolar.

Além desses constantes episódios de preconceito no ambiente escolar, o currículo heteronormativo também se apresenta como uma barreira para essas alunas transexuais. A falta de uma abordagem inclusiva dentro do currículo impede que suas identidades sejam reconhecidas e respeitadas. Da mesma forma, a falta de oportunidades para pessoas fora da idade escolar regular, tanto em estudos formais quanto em atividades extracurriculares, esportivas ou de capacitação, limita o acesso a alternativas que poderiam estimular essas jovens.

Isso é claramente refletido nas falas das colaboradoras, como a de *Lírio*:

“Lá fora eu não estudava, morava na roça e vivia na rua. No lugar onde morava, não havia escolas para crianças. Comecei a estudar já adolescente, por volta dos 15 ou 16 anos, mas logo percebi que não era pra mim e parei”.

Girassol também relata:

“Quando nova, estudei somente até os 14 anos. Depois, minha mãe faleceu, e eu tive que trabalhar para ajudar meu pai a criar meus irmãos. Tinha nove irmãos, então abandonei os estudos”.

Esses relatos ilustram como as condições socioeconômicas e familiares também são determinantes no abandono escolar, especialmente em contextos de vulnerabilidade social. A escassez de escolas, a falta de apoio familiar e as necessidades de trabalho precoce muitas vezes são fatores que contribuem para o afastamento do ambiente educacional.

Percebe-se que as dificuldades de permanência escolar são exacerbadas pela falta de políticas de inclusão efetivas, aliadas à formação insuficiente de professores para lidar com questões de diversidade de gênero. Isso contribui para que o ambiente escolar regular se torne hostil e pouco acolhedor, impactando negativamente a motivação e a permanência das alunas transexuais. As narrativas das colaboradoras exemplificam esse cenário, como *Lótus*, que descreve:

“Depois que cheguei numa certa idade, doze ou treze anos, fui deixando os estudos para trás. Tentei voltar depois de um tempo, mas já estava desmotivada e não consegui mais. Eu só queria saber de malandragem, das gangues, de matar os outros, menos dos estudos”.

Lis menciona que começou a estudar tarde, já adolescente, com dezesseis anos; e *Margarida* acrescenta:

“Se estivesse lá fora, eu não estaria estudando, porque não tinha tempo para isso, precisava trabalhar e fazer outras coisas”.

Esse desestímulo é evidenciado pelas falas de *Jasmim*:

“Lá fora, não temos o respeito que temos aqui dentro”.

Margarida complementa:

“Lá fora, os professores não são tão preocupados ou atentos com os alunos. Podemos dizer que vamos sair para o recreio e fugir, que eles nem percebem”.

Da mesma forma, *Irís* observa:

“As escolas aqui são bem diferentes das de lá fora, onde os alunos geralmente demonstram menos interesse e os professores menos dedicação”.

E *Orquídea* finaliza:

“Lá fora, eu fico meio apreensiva”.

Essa falta de acolhimento e a negligência com as questões de diversidade de gênero nas escolas regulares reforçam o ciclo de exclusão e desmotivação das alunas. Como afirma [Junqueira \(2009\)](#):

A escola configura-se um lugar de opressão, discriminação e preconceitos, no qual e em torno do qual existe um preocupante quadro de violência a que estão submetidos milhões de jovens e adultos LGBT – muitos/as dos/as quais vivem, de maneiras distintas, situações delicadas e vulneradoras de internalização da homofobia, negação, auto culpabilização, auto aversão. E isso se faz com a participação ou a omissão da família, da comunidade escolar, da sociedade e do Estado ([Junqueira, 2009, p. 15](#)).

As falas destacam que a trajetória escolar das alunas transexuais é frequentemente interrompida por barreiras estruturais e sociais, como a falta de transporte, a inacessibilidade de escolas e a necessidade de trabalhar desde jovens para ajudar a família. A combinação desses fatores não só limita suas oportunidades de estudo, mas também contribui para que muitas delas abandonem a escola em idade precoce.

Dando continuidade à análise das barreiras ao acesso à educação, observa-se que os desafios enfrentados pelas alunas transexuais se agravam no contexto prisional, onde o ambiente educativo apresenta suas próprias limitações e tensões. Se nas escolas regulares elas se deparam com currículos cis/heteronormativos e práticas excludentes, no sistema prisional, os obstáculos são amplificados pelas restrições impostas pelo confinamento, pela escassez de recursos e pelo suporte institucional insuficiente.

Essa realidade fica evidenciada nas narrativas das colaboradoras. *Jasmim*, por exemplo, relata:

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

Lírio reforça essa dificuldade ao afirmar:

“Muitas vezes, os professores pedem para que os alunos sejam retirados para as aulas, mas o próprio policial penal não retira, devido às alterações no bloco, e isso acaba atrapalhando os nossos estudos. Tudo aqui é muito dificultoso e complicado”.

Orquídea complementa:

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

Esses relatos ilustram como as barreiras institucionais, combinadas com atitudes de resistência e desinformação, dificultam o acesso e a continuidade dos estudos no contexto prisional, tornando ainda mais desafiadora a construção de uma educação inclusiva e transformadora.

Neste ambiente, o acesso e a permanência na educação são prejudicados por diversas barreiras estruturais, como a escassez de materiais didáticos e a falta de profissionais capacitados e sensíveis às especificidades do processo educacional em contextos de privação de liberdade. Além disso, observa-se uma resistência significativa de alguns policiais penais em reconhecer o direito à educação das pessoas privadas de liberdade, o que dificulta a implementação de políticas inclusivas voltadas a uma população estudantil já marcada pela vulnerabilidade antes mesmo de ingressar no cárcere.

Nesse contexto, [Xavier e Viana \(2023, p. 8\)](#) destacam que essas barreiras enfrentadas por pessoas trans não se restringem ao ambiente prisional. As autoras observam que as memórias escolares de pessoas transexuais revelam, desde cedo, um processo de desigualdade que se reflete em outros aspectos de suas vidas. Ao lidar com estudantes que desafiam as normas de gênero, as escolas frequentemente oscilam entre a ocultação das discriminações e a reiteração de processos normatizadores baseados na matriz heterossexual, buscando enquadrar corpos dissidentes nas normas estabelecidas. Essas práticas contribuem para a exclusão educacional, seja por meio de expulsões ou do abandono escolar, conforme as autoras afirmam:

Assim, as experiências dessas pessoas trans na escola, além de provocarem as noções hegemônicas de gênero, também desafiam a repensar o espaço escolar e convidam pessoas cisgênero a refletirem sobre os privilégios de determinados grupos, que se configuram como desigualdade para outros ([Xavier e Viana, 2023, p.8](#)).

De forma similar às escolas regulares, as experiências de alunas transexuais privadas de liberdade expõem um sistema educacional que negligencia as demandas de populações vulneráveis. As narrativas dessas alunas revelam como práticas discriminatórias e normatizadoras são perpetuadas em ambientes que deveriam garantir a educação como um direito fundamental, evidenciando o desafio de construir um currículo verdadeiramente inclusivo e transformador.

Dando continuidade, exploramos as dinâmicas educativas dentro das prisões, analisando como essas limitações impactam a jornada escolar das alunas transexuais privadas de liberdade, a partir das narrativas das colaboradoras da pesquisa. Um dos aspectos que se destacou foi a

ausência ou a dificuldade de acesso às documentações pessoais e estudantis das pessoas privadas de liberdade.

É importante ressaltar que muitas dessas pessoas tiveram seus documentos extraviados ao longo de suas trajetórias de vida. No entanto, tais documentos são fundamentais para iniciar ou retomar a escolarização em qualquer instituição, seja dentro ou fora do cárcere. Essa problemática é ilustrada no relato de Jasmim, uma das colaboradoras da pesquisa:

“[...] não sou do estado do Pará e, por conta disso, não possuía documentos pessoais e escolares. Também não tinha visitas de familiares para que pudessem trazer meus documentos. Por esse motivo, demorei muitos anos para começar a estudar e ainda tive que repetir a quarta etapa do fundamental”.

Assim como as questões de transferências das alunas para outras unidades penais, tornam-se um dos obstáculos para a continuação e/ou iniciação da escolarização, a dinâmica da unidade penal pode influenciar diretamente na possibilidade de matrícula imediata. Mesmo tendo o direito à continuidade dos estudos, as alunas muitas vezes enfrentam atrasos e complicações nesse processo. Isso é ilustrado nas falas de *Lótus*:

“[...] fui transferido para o CRC e cheguei lá, eu queria continuar os meus estudos e então comecei a perturbar a pedagoga todos os dias, para que ela me colocasse para estudar. Depois que ela verificou que eu estava realmente estudando na unidade anterior, é que ela me colocou para estudar. Acho que deve ter demorado em média uns dez dias. Mas se não fosse eu ficar perguntando todos os dias pra ela, eu não teria voltado a estudar”.

Além disso, a falta de estrutura para o acolhimento das pessoas privadas de liberdade também se torna um desafio significativo, como evidenciado por *Orquídea*:

“Então fui transferido para esta nova unidade e deixei de trabalhar e estudar. Não deveria ter vindo transferida, porém eu estava com um problema de PDP. Agora estou esperando uma nova oportunidade para voltar a estudar de onde parei”.

Jasmim enfatiza ainda mais a precariedade do ambiente:

“As atividades cotidianas da prisão não estão funcionando, não está tendo nada, não tá tendo nenhuma atividade para a gente. Não tem sol, não tem escola, não tem curso, não tem nada, e por isso temos ficado o tempo todo presas. Porém, a cadeia ainda é nova, está em construção, nós estamos em um bloco que ainda está totalmente despreparado”.

Esse cenário de descaso e falta de estrutura nas unidades prisionais é agravado por uma realidade ainda mais dolorosa: a violência de gênero. A transfobia, expressão concreta dessa violência, manifesta-se de diversas formas, sendo uma das mais marcantes as discriminações e hostilidades sofridas pelas pessoas transgênero.

Como apontam [Xavier e Viana \(2023, p. 8\)](#), a escola e outros espaços sociais, incluindo o ambiente prisional, muitas vezes se tornam locais onde as normas de gênero e sexualidade reforçam desigualdades, excluindo aqueles que não se encaixam na heteronormatividade. Para as alunas transexuais, esse processo é ainda mais desafiador. Além das barreiras estruturais e pedagógicas, elas enfrentam uma violência emocional e psicológica que decorre de um ambiente que constantemente reforça preconceitos contra suas identidades.

Nesse contexto, a transfobia se insere no campo da violência contra a população LGBTQ+, como descrito por [Jesus \(2012, p. 7\)](#). Essa violência se torna ainda mais incisiva nas interações diárias das alunas transexuais, prejudicando suas trajetórias educacionais e resultando em um processo constante de desumanização.

A transfobia, que engloba os preconceitos e discriminações sofridos por pessoas transgênero, é uma das expressões mais marcantes da violência de gênero. Como afirma [Jesus \(2012, p. 7\)](#), ela caracteriza-se por hostilidades generalizadas e é um dos maiores desafios enfrentados pela população trans. No contexto prisional, essa violência é amplificada, afetando diretamente a experiência educacional das alunas transexuais. Além de lidarem com barreiras estruturais, elas enfrentam agressões emocionais e psicológicas em um ambiente que frequentemente reforça preconceitos.

Ao comparar as experiências das alunas transexuais nas escolas regulares e nas escolas prisionais, é possível perceber que, além de ambas enfrentarem preconceitos e desafios para a inclusão, as condições dentro do sistema prisional trazem dificuldades adicionais. Nas escolas fora da cadeia, as alunas lidam com a rejeição e a falta de acolhimento, mas nas instituições prisionais, elas enfrentam a escassez de recursos, a ausência de profissionais qualificados e, por vezes, a indiferença de policiais penais.

A escola, que deveria ser um espaço de promoção da cidadania, frequentemente se torna um local problemático, onde alunas transexuais são excluídas e marginalizadas, intensificando as desigualdades estruturais. No ambiente prisional, essas barreiras se ampliam, dificultando ainda mais o acesso e a permanência dessas mulheres na educação.

As alunas destacam essas diferenças em suas narrativas. *Girassol* observa:

“[...] nós também sofremos preconceitos de alguns policiais penais, mas mesmo assim é diferente de lá de fora”.

Jasmim enfatiza as limitações das dinâmicas no cárcere, afirmando que:

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

Jasmim complementa, ressaltando a rigidez dos procedimentos:

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

Lírio destaca que:

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

Por fim, *Dália* ressalta a humilhação do remanejamento:

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

Para as alunas transexuais, a escola representa não apenas um espaço de aprendizado, mas também um local onde podem vislumbrar a possibilidade de transformação e de construção de um futuro diferente. *Jasmim* expressa essa esperança ao afirmar que:

“[...] a escola, os professores, os meus colegas de sala de aula, o conteúdo e o aprendizado que eu recebo aqui representam o meu futuro.”

Essa fala ressalta como a educação pode servir como uma ponte para novos horizontes. Contudo, os casos mais evidentes de como a transfobia incide sobre sujeitos marcados por identidades de gênero inconformes, especialmente no ambiente escolar, demonstram que, para

essas pessoas, as possibilidades de inserção social são frequentemente comprometidas pela falta de acolhimento afetivo e pelas violências institucionais. Como afirmam [Xavier e Viana \(2023\)](#):

Os casos mais evidentes da forma como a homo-lesbo-transfobia incidem sobre a vida de sujeitos marcados por identidades de gênero ou sexuais inconformes no ambiente escolar são vividos por pessoas trans, que têm comprometidas suas possibilidades de inserção social em função da falta de acolhimento afetivo de amigos ou familiares ([Xavier e Viana, 2023, p. 16](#)).

Tais situações geram fragilidade emocional, e a saída para esses sujeitos é lutar e encontrar forças para lidar com a discriminação. Além disso, mesmo para aquelas que retornam ao ambiente escolar dentro do sistema prisional, as marcas do preconceito podem persistir. Como destacam [Xavier e Viana \(2023\)](#):

“As discriminações no cotidiano escolar prejudicam os processos de socialização. E mesmo que essa experiência já tenha sido vivida no contato inicial com a escola, ela pode voltar a acontecer nesse retorno, pois estamos inseridos em uma cultura cis/heteronormativa” ([Xavier e Viana, 2023, p.16](#)).

Essa cultura frequentemente reforça padrões e normas que excluem pessoas trans, e, embora algumas consigam apresentar discursos inovadores ou críticos, podem também reproduzir os discursos e modelos cisnormativos.

Já *Jasmim* enfatiza em sua fala a busca por acolhimento e aceitação em meio às adversidades:

“Os conteúdos e os aprendizados que adquiri aqui dentro da escola representam muita coisa pra minha vida, para o presente, para o futuro e também para o passado, porque a gente sempre tem que lembrar.”

Girassol complementa:

“Aqui no cárcere, o aprendizado que recebo representa muito, pois tive cursos e estudei matérias que eu nem pensava em fazer lá fora. Eu já tive muito mais oportunidades do que lá, então para mim foi um aprendizado muito melhor.”

Irís também reflete sobre a importância da educação, afirmando:

“Para ser sincera, aprendi muito mais na escola aqui do cárcere do que na escola de fora. Aqui, me interessei muito mais pelos estudos e pelo conhecimento do que quando estava em liberdade.”

Lótus acrescenta:

“A escola significa muita coisa pra mim e pra minha vida; os ensinamentos que vou lembrar e pensar, quando sair daqui, vão me ajudar a saber o que devo fazer e o que não devo mais fazer.”

Para Orquídea:

“A escola aqui dentro representa coisas boas; eu quero mudar de vida e quero terminar meus estudos.”

Dália finaliza afirmando que:

“A escola representa, na minha história de vida, um grande aprendizado e que ainda quero aprender um pouco mais. Eu vou levar daqui de dentro um aprendizado de vida, pra mim e pra usar lá fora, e aprender a dar valor nas pequenas coisas que aqui conseguimos absorver, porque só de sair de dentro da cela pra vir pra sala de aula já é uma alegria.”

Essas falas refletem não apenas o desejo de educação, mas também a importância da escola como um espaço de resistência e afirmação da identidade. Cada colaboradora evidencia, em sua narrativa, a maneira como o ambiente escolar dentro do cárcere tem contribuído para ressignificar suas trajetórias de vida, superando barreiras emocionais e sociais.

Além disso, tais experiências ressaltam que, para essas alunas, a educação vai além do aprendizado formal, funcionando como um mecanismo de inclusão, esperança e transformação pessoal. A escola não é apenas um local de aquisição de conhecimento, mas também um ambiente em que elas podem projetar um futuro diferente, repensar suas histórias de vida e construir novas possibilidades de reintegração social.

Em suma, as narrativas das alunas transexuais revelam um panorama complexo e desafiador sobre o acesso à educação dentro do sistema prisional. Embora essas mulheres enfrentem uma série de obstáculos estruturais e culturais, como a escassez de recursos, a falta de profissionais qualificados e a resistência de alguns policiais penais, suas falas expressam um desejo profundo por aprendizado e transformação.

A escola, mesmo em um contexto adverso, emerge como um espaço de esperança, resiliência e resistência, onde as alunas não apenas buscam conhecimentos, mas também constroem suas identidades e reafirmam suas histórias de vida. Essas experiências destacam a necessidade urgente de políticas educacionais inclusivas, que sejam sensíveis às especificidades das pessoas privadas de liberdade e às demandas das alunas transexuais.

Embora a educação prisional esteja assegurada na legislação como um direito fundamental, sua implementação enfrenta desafios significativos, especialmente no que diz respeito à inclusão de grupos historicamente marginalizados, como as pessoas transexuais. O acesso à educação nas unidades penais é frequentemente limitado por fatores como a escassez de recursos, a falta de formação específica para os profissionais que atuam nesse contexto e as barreiras culturais e institucionais que persistem.

Nesse cenário, é essencial promover iniciativas que fortaleçam a estrutura educacional no sistema prisional, criando condições para que a escola cumpra seu papel transformador. A formação continuada de educadores, a elaboração de políticas públicas que garantam a igualdade de oportunidades e o enfrentamento de práticas discriminatórias são passos fundamentais para superar os entraves existentes e assegurar que a educação seja, de fato, um caminho para a reintegração social e a reafirmação da dignidade humana.

6. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Após a realização do presente estudo, ficou evidente que as alunas transexuais em privação de liberdade na Unidade de Custódia e Reinserção de Santa Izabel VI possuem uma percepção multifacetada e complexa sobre o currículo escolar. Para elas, a escola vai além de um simples espaço de aprendizado, representando também uma oportunidade de transformação de suas vidas e um local de acolhimento, apesar das dificuldades enfrentadas no contexto prisional.

As entrevistas realizadas evidenciam que, apesar das limitações estruturais e da resistência de alguns policiais penais, o currículo escolar é, para as alunas, um meio fundamental de ressignificação de suas identidades e trajetórias. Elas reconhecem o valor do conhecimento adquirido e do ambiente educativo, que, em muitos casos, se configura como um pilar essencial para a construção de um futuro mais promissor. Contudo, destacam que o sistema prisional, com suas condições precárias e a resistência institucional, ainda torna a educação um privilégio, e não um direito plenamente acessível a todas as pessoas privadas de liberdade.

Em relação aos objetivos deste estudo, podemos afirmar que a pesquisa identificou a realidade das alunas transexuais no sistema prisional, revelando como elas vivenciam a exclusão e a invisibilidade tanto nas escolas regulares quanto nas prisões. A transexualidade, como aspecto central na vida dessas alunas, não é adequadamente abordada nem nas políticas públicas educacionais nem nas práticas pedagógicas dentro das unidades prisionais.

Além disso, a análise das práticas educacionais no sistema prisional revelou que, apesar das barreiras estruturais e políticas, há um potencial transformador quando as alunas se sentem respeitadas e acolhidas. O currículo escolar, quando mediado por práticas pedagógicas inclusivas, pode se tornar uma ferramenta poderosa de resistência e inclusão, promovendo a valorização das identidades e a construção de novas trajetórias de vida.

Por meio das narrativas das alunas, foi possível compreender os desafios enfrentados por elas no ambiente escolar prisional. As dificuldades se estendem desde a falta de políticas públicas inclusivas até as barreiras impostas pela estrutura curricular cis/heteronormativa, que invisibiliza as identidades trans. No entanto, as falas das alunas também indicam a existência de um acolhimento dentro do ambiente prisional que, em muitos casos, não é encontrado nas escolas regulares, o que desperta uma reflexão sobre o papel da educação no processo de reconhecimento e inclusão.

Ao comparar as experiências dessas alunas no sistema prisional com aquelas vivenciadas em escolas regulares, ficou evidente que as dificuldades enfrentadas nas prisões são ampliadas pelas condições estruturais adversas. Contudo, foi surpreendente perceber que algumas alunas se sentem mais acolhidas e respeitadas dentro do ambiente prisional do que fora dele. Esse contraste é revelador e nos leva a refletir sobre o papel da educação em contextos tão desafiadores. Embora o sistema prisional tenha suas limitações, ele oferece um contexto no qual as alunas se sentem mais seguras e respeitadas em relação à sua identidade de gênero, algo que frequentemente falta nas escolas regulares, que muitas vezes não possuem políticas inclusivas adequadas.

As falas das alunas também revelaram um quadro de exclusão e marginalização tanto nas escolas regulares quanto no sistema prisional. A discriminação, o preconceito e a ausência de políticas públicas inclusivas têm contribuído para a criação de um ambiente escolar hostil, no qual as alunas transexuais não se veem representadas nem nos conteúdos abordados, nem na postura dos educadores ou na própria estrutura da instituição escolar. Em muitas situações, o currículo heteronormativo acaba reforçando a invisibilidade dessas alunas, perpetuando as exclusões ao invés de promover a inclusão.

No entanto, é importante destacar que, dentro do ambiente prisional, algumas alunas conseguiram identificar um espaço de maior acolhimento. Esse contraste entre as duas realidades — escolar e prisional — evidencia que o respeito pela identidade de gênero não depende exclusivamente das condições externas, mas também da postura e sensibilidade dos educadores. Quando o currículo é mediado por práticas pedagógicas inclusivas e respeitadas, ele pode se tornar uma poderosa ferramenta de resistência, reconhecimento e empoderamento.

Diante dos dados apresentados, podemos, enfim, responder ao questionamento inicial que nos orientou ao longo de toda a investigação: o currículo escolar é percebido pelas alunas transexuais não apenas como uma oportunidade de transformação, mas também como um reflexo das dificuldades e exclusões impostas pelo sistema educacional e pelo contexto prisional. O título deste trabalho, "Dilemas e Desafios de Ser Estudante Trans Atrás das Grades – Curriculares", sintetiza a condição dupla de aprisionamento dessas alunas, destacando tanto a complexidade quanto os desafios que enfrentam no processo educativo.

Esse título reflete a intersecção de duas prisões: uma, material, representada pelas grades do sistema penitenciário, e outra simbólica, configurada pela estrutura curricular cis/heteronormativa, que muitas vezes nega ou invisibiliza as identidades de gênero das alunas transexuais. De um lado, ele aborda a realidade das alunas transexuais privadas de liberdade, lidando com o confinamento físico e os desafios da vida no cárcere. De outro, ele expõe como essas alunas também estão aprisionadas por um currículo que, em vez de promover a inclusão e o respeito à diversidade, frequentemente reforça exclusões e invisibilidades.

Assim, o título convida à reflexão sobre como esses dois tipos de aprisionamento — o literal, imposto pelo sistema penal, e o simbólico, estruturado pela educação tradicional — se entrelaçam, moldando as experiências dessas estudantes e desafiando não apenas o direito à educação, mas também o direito ao reconhecimento e respeito à sua identidade de gênero.

Concluimos que, ao repensar o currículo escolar, é fundamental que ele seja inclusivo e transformador, capaz de promover a emancipação das alunas transexuais e garantir a valorização de suas identidades. O currículo não deve ser visto apenas como um espaço de transmissão de conteúdos, mas como um campo de afirmação de direitos, dignidade e liberdade de ser quem se é. Ao adotar essa abordagem, estaremos trabalhando em prol de um currículo que, de fato, seja um instrumento de mudança e justiça social, como defende [Paraíso \(2023, p.7\)](#), ao afirmar que o currículo é o “coração da escola”. Esse coração, ao pulsar por uma educação inclusiva e respeitosa, pode promover a verdadeira transformação das realidades mais duras e marginalizadas, incluindo as vidas das alunas transexuais privadas de liberdade.

REFERÊNCIAS

- AKKARI, Abdeljalil; SANTIAGO, Mylene C. Diferenças na educação: do preconceito ao reconhecimento. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 40, p. 28–41, 2015. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/24548> . Acesso em: 09 nov. 2023.
- APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. (orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2002. p.59-87.
- ANTRA - Associação Nacional de Travestis e Transexuais. **Dossiê dos assassinatos e da violência contra travestis e transexuais brasileiras em 2019**. Bruna G. Benevides, Sayonara Naidier Bonfim Nogueira (Orgs). São Paulo: Expressão Popular, ANTRA, IBTE, 2022.
- ANTRA – Associação Nacional de Travestis e Transexuais. Transfobia: entenda as raízes e os impactos deste tipo de preconceito. **Guia do Estudante**, ago. 2022. Disponível em: <<https://guiadoestudante.abril.com.br/atualidades/transfobia-entenda-as-raizes-e-os-impactos-deste-tipo-de-preconceito>> atualizado em 8 de ago.2022, 19h04. Acessado em: 11/11/2022.
- BENTO, Berenice A. M. Na Escola se aprende que a diferença faz a diferença Revista Estudos feministas. Florianópolis, v.19, n.2, p. 548-559, jan. 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2011000200016/19404>> Acessado em: 11/11/2022.**
- BRASIL. Lei de Execução Penal (LEP) – **Lei nº7.210/1984**. Disponível em:<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210.htm > Acesso em: 20 dez. 2022.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 10 dez. 2022.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/1996**. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2009/04/lei_diretrizes.pdf> Acesso em: 10 dez. 2022.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **RES. 02, de 19 de maio de 2010**. Disponível em:<https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN22010.pdf?query=Brasil> Acesso em: 09 jan. 2023.
- BRASIL. Altera a Lei de Execução Penal (LEP) – **Lei nº12.433/2011**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112433.htm> Acesso em: 20 dez. 2022.
- BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466**, de 12 de dezembro de 2012. Diretrizes e Normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos. Disponível em: <<https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>> Acesso em: 10 dez. 2022.
- BRASIL. Altera a Lei de Execução Penal (LEP) – **Lei nº13.163/2015**. Disponível em: <<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=13163&ano=2015&ato=eacIzZ65UNVpWT1fb>> Acesso em: 20 dez. 2022.
- BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2016. Disponível em: <<https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>> Acesso em: 10 dez. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 19 de janeiro de 2018. Diário Oficial da União, Brasília, 19 jan. 2018. Seção 1, p. 17. Disponível em: <<https://chatgpt.com/c/677d6ddf-c9e0-8003-b057-eae8d91ffe39>> Acesso em: 10 dez. 2022.

BRASIL. **Nota Técnica nº n.º 9/2020/DIAMGE/CGCAP/DIRPP/DEPEN/MJ**, de 3 de abril de 2020. A Divisão de Atenção às Mulheres e Grupos Específicos - DIAMGE, vinculada à Coordenação-Geral da Cidadania e Alternativas Penais - CGCAP, da Diretoria de Políticas Penitenciárias - DIRPP, do Departamento Penitenciário Nacional - DEPEN, trata dos procedimentos quanto à custódia de pessoas LGBTI no sistema prisional brasileiro, atendendo aos regramentos internacionais e nacionais e também considerando as recentes decisões das Cortes Superiores sobre o tema, vinculantes para toda a administração pública. Brasília, 2016. Disponível em: <https://rbepdepen.depen.gov.br/index.php/RBEP>. Acesso em: 2 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Proteção Global. Departamento de Promoção dos Direitos de LGBT. **LGBT nas prisões do Brasil: Diagnóstico dos procedimentos institucionais e experiências de encarceramento**. Relatório final referente ao Edital 11/2018, Projeto 00102654. Documento técnico contendo avaliação sobre o atual cenário do tratamento penal à população LGBT nas prisões do Brasil. Brasília: Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **RES. 01, de 25 de maio de 2021**. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso_informacao/pdf-arq/DiretrizesEJA.pdf> Acesso em: 09 jan. 2023.

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

CÂMARA, Heleusa F. Saberes, Sabores, Travos e Ranços: a vida no currículo. In: MACHADO, Maria Margarida (Org.). **Formação de Jovens e Adultos**. Brasília: SECAD/MEC, UNESCO, 2008. P. 85-102.

CANDAU, Vera M. F. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, Rio de Janeiro, v.11, n.2, pp.240-255, Jul/Dez 2011. Disponível em: <<https://biblat.unam.mx/pt/revista/curriculo-sem-fronteiras/articulo/diferencas-culturais-cotidiano-escolar-e-praticas-pedagogicas>>. Acesso em: 10 jan. 2023.

CONCEIÇÃO, Willian L. Histórias De Vidas De Professores/As E O Fazer Docente Na Socioeducação. **Revista Prática Docente**, [s. l.], v. 5, n. 2, p. 1395–1409, 2020. DOI: 10.23926/RPD.2526-2149. 2020.v5. n2. p1395-1409.id790. Disponível em: <https://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/view/467>. Acesso em: 09 nov. 2024.

CORRÊA, Flávia R. G. **Pessoas trans e vivências escolares: o atravessamento dos padrões de gênero no espaço escolar**. Orientadora: Rosânia Campos. 2021. 121p. Dissertação (Mestrado) – Mestrado em Educação, Universidade da Região de Joinville – Univille, Joinville-SC, 2021.

DENIS, Philippe. Ética da história oral na África do Sul. *Oralidades*, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 55-64, 2011.

DINIS, Nilson F. Homofobia e educação: quando a omissão também é signo de violência. **Educar em Revista**, [S. l.], v. 27, n. 39, p. p. 39–50, 2011. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/21410>. Acesso em: 09 nov. 2024.

DUARTE, Alisson J. O; SIVIERI-PEREIRA, Helena O. Docência na prisão: relação professor-aluno e identidade docente. **Educação. Porto Alegre**, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 300-312, maio 2018. Disponível em

<http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-25822018000200300&lng=pt&nrm=iso>. acesso em 09 nov. 2024. Epub 04-Jul-2019. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.2.31938>.

FARIAS, Raimundo S. Fracasso escolar e homofobia no contexto da escola pública: Fracaso escolar y homofobia en el contexto de la escuela pública. **Revista Cocar, [S. l.]**, v. 15, n. 32, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4413>. Acesso em: 09 nov. 2024.

GALVÃO, Maria. C. B.; RICARTE, Ivan. L. M. Revisão Sistemática Da Literatura: Conceituação, Produção E Publicação. **Logeion: Filosofia da Informação**, Rio de Janeiro, RJ, v. 6, n. 1, p. 57–73, 2019. DOI: 10.21728/logeion.2019_v6n1.p57-73. Disponível em: <https://revista.ibict.br/fiinf/article/view/4835>. Acesso em: 22 jul. 2023.

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

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Tradução de Mathias Lambert. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

GOMES, Nilma L. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Organização do documento: Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

INSTITUTO UNIBANCO. **Preconceito contra travestis e transexuais impacta no direito à educação**. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/conteudo/preconceito-contratrustis-e-transexuais-impacta-no-direito-a-educacao/>. Editado em: 01 fev. 2021. Acesso em: 10 dez. 2022.

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

JULIÃO, Elionaldo F. **Educação para Jovens e Adultos em Situação de Restrição e Privação de Liberdade: Questões, Avanços e Perspectivas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

JUNQUEIRA, Rogério D. Homofobia nas escolas: um problema de todos. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Ministério da Educação: Secad/MEC. Brasília, 2009a, p. 13-52.

JUNQUEIRA, Rogério D. “**Aqui não temos gays nem lésbicas**”: estratégias discursivas de agentes públicos ante medidas de promoção do reconhecimento da diversidade sexual nas escolas. *Bagoas*. n. 04, p.171-190, 2009b.

JUNQUEIRA, Rogério D. Currículo heteronormativo e cotidiano escolar homofóbico. **Revista Espaço do Currículo, [S. l.]**, v. 2, n. 2, 2010. DOI: 10.15687/rec. v2i2.4281. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec/article/view/4281>. Acesso em: 14 jan. 2024.

JUNQUEIRA, Rogério D. A Pedagogia do Armário: heterossexismo e vigilância de gênero no cotidiano escolar. **Educação Online**, Rio de Janeiro, Brasil, n. 10, p. 64–83, 2012. Disponível em: <https://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/1723>. Acesso em: 14 jan. 2024.

JUNQUEIRA, Rogério D. Pedagogia do armário: A normatividade em ação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 13, p. 481-498, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>.

LEME, José A. G. Analisando a “grade” da “cela de aula”. In: LOURENÇO, A. S.; ONOFRE, E. M. C. (Org.). **O Espaço da Prisão e Suas Práticas Educativas**. São Carlos: EdUFSCar, 2011, p. 245-265.

LOURENÇO, Arlindo S. Os Processos Educativos nas Prisões: Suas Regularidades e Suas Singularidades. In: LOURENÇO, Arlindo S.; ONOFRE, Elenice M. C. (Org.). **O Espaço da Prisão e Suas Práticas Educativas**. São Carlos: EdUFSCar, 2011, p. 167-190.

MAGAZINE Transgênero. **Homosbotransfobia**. Trans Connection, 28 de ago. 2014. Disponível em: <https://transconnection.wordpress.com/2014/08/28/homosbotransfobia/> Acesso em: 22 dez. 2022.

MOIRA, Amanda; NERY, João W; ROCHA, Márcia; BRANT, Tarso. **Vidas trans: a luta de transgêneros brasileiros em busca de seu espaço social**. 2ª ed. Bauru, São Paulo: Alto Astral, 2022.

MARCONI, Marina. A; LAKATOS, Eva. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª edição. São Paulo: Atlas, 2003. p. 174-213. Disponível em: https://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historiaii/china-e-india. Acesso em: 22 dez. 2022.

MASCARENHAS, Sidnei. A. **Metodologia, métodos e técnicas de pesquisa**. Metodologia científica. São Paulo: Pearson, 2012, p. 33-57.

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

MEIHY, José. C. S. B. **Manual de história oral**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

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

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

MOIRA, Amara; NERY, João W; ROCHA, Márcia; BRANT, Tarso. **Vidas trans: a luta de transgêneros brasileiros em busca de seu espaço social**. 2. ed. São Paulo: Astral Cultural, 2022.

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

MOREIRA, Antônio F. B; CANDAU, Vera M. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Organização do documento: Jeanete Beauchamp, Sandra D. Pagel, Aricélia R. do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MOURA, Alessia. R.; ZIBETTI, Marli. L. T. A Escola Para Tódes? O Que Dizem Os Estudos Sobre Educação De Pessoas Trans. **SciELO Preprints**, 2023. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.6356. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/6356>. Acesso em: 07 jan. 2024.

NOGUEIRA, Sayonara N. B. O país que mais mata trans pelo 15º ano: Brasil! A Geografia na produção do conhecimento e a coleta de dados de 2023. Notícias, **Revista Docência e Cibercultura**, janeiro de 2024, online. ISSN: 2594-9004. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/re-doc/announcement/view/1764>. Acesso em: 06.09. 2024.

OLIVEIRA, Inês B. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. **Educar**, n. 29, p. 83-100, 2007.

ONOFRE, Elenice M. C. Escola da Prisão: Espaço de construção de identidade do homem aprisionado? In: ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano (Org.). **Educação Escolar entre grades**. São Carlos: EdUFSCar, 2007.

ONOFRE, Elenice M. C. Desafio histórico da educação prisional brasileira: Ressignificando a formação de professores... um quê de utopia? **Revista HISTEDBR On-Line**, Campinas, n. 47, p. 205-219, set. 2012.

ONOFRE, Elenice M. C. **Educação Escolar na Prisão: O Olhar de Alunos e Professores**. Jundiá: Paco Editorial, 2014.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. A prisão: instituição educativa? **Cadernos Cedes**, v. 36, n. 98, 2016.bsff.

ONOFRE, Elenice M. C. Entre chaves, portões e grades: qual currículo para as escolas nas prisões. In: JULIÃO, Elionaldo. F; RODRIGUES, Fabiana. (Org.). **Reflexões curriculares para a educação de jovens e adultos nas prisões**. São Paulo: Cortez, 2019, p. 41-58.

PARÁ. **Portaria nº 14/17/SAEM** (DO 33370 de 10/05/17).

PARÁ. **Termo de Cooperação Técnica n.º 013/2020-SEDUC**. Implementação de oferta de ensino da Educação Básica nas Unidades Prisionais. Disponível em: https://agenciapara.com.br/midias/anexos/26475A_plano_ed_prisoos_geral_finalizado_seduc_seap.pdf. Acesso em: 07 dez. 2023.

PARA. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Plano Estadual de Educação em Prisões do Estado do Pará**. SEDUC. Belém-PA. 2021.

PARAISO, Marlucy A. **Currículos: teorias e políticas**. São Paulo: Contexto, 2023.

PORTAL PEBMED. **A sexualidade humana é formada por quatro elementos: identidade de gênero, expressão de gênero, orientação sexual e sexo biológico**. Disponível em: < <https://pebmed.com.br/o-sexo-biologico-a-orientacao-sexual-identidade-de-genero-expressao-de-genero-conhecendo-para-cuidar-da-populacao-lgbti/> > Acesso em: 22 dez. 2022.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **Escola Estadual Roberto Carlos Nunes Barroso – EEEFM**. SEDUC. Belém-PA. 2024.

REIS, Cristina d’; PARAÍSO, Marlucy A. Normas de gênero em um currículo escolar: a constituição dicotômica de corpos e posições de sujeito meninos-alunos. **Estudos Feministas**, v. 22(1), p. 237-255, 2014.

ROSA, Rita C. Q. **Corpos Lgbt na escola e na prisão: aparecimento, educação e potências**. Orientadora: Betina Hillesheim. 2022. 156p. Tese (Doutorado) – Doutorado em Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul -RS, 2022.

SACRISTÁN, José G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução Rosa, Ernani F. F. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, José G. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. São Paulo: Penso, 2013.

SANTANA, Antônio A. **Pessoas trans na escola: experiências e resistências no contexto do agreste pernambucano**. Orientador: Everaldo Fernandes da Silva. 2019. 165p. Dissertação (Mestrado) – Mestrado em Educação, Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru-PE, 2019.

SILVA, Fernando G. O. **Vidas precárias de estudantes trans: educação, diferenças e projetos de vidas possíveis.** Orientadora: Eliane Rose Maio. 2019. 171p. Tese (Doutorado) – Doutorado em Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá-PR, 2019.

SONETTI, Sara L. **Ninguém quer uma pessoa Trans por perto: escolas como espaços protetivos ou reprodutivos da transfobia.** Orientador: Marcos Roberto Vieira Garcia. 2020. 94p. Dissertação (Mestrado) – Mestrado em Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos – UFSCar – Campus Sorocaba, Sorocaba-SP, 2020.

SOUZA, Mayanne A. C. **Transgeneridades e Heteronormatividade na escola: tensões, desafios e possibilidades presentes nas relações pedagógicas.** Orientadora: Lucélia de Moraes Braga Bassalo. 2019. 216p. Dissertação (Mestrado) – Mestrado em Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual do Pará, Belém-PA, 2019.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: < <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>>

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

XAVIER, Gláucia C. Transexualidade no ensino médio: desafios e possibilidades. **Cadernos de Gênero e Diversidade**, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 79–95, 2019. DOI: 10.9771/cgd.v5i1.31931. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/cadgendiv/article/view/31931>. Acesso em: 09 nov. 2024.

XAVIER, Thais P; VIANNA, Cláudia. A educação de pessoas trans*: relatos de exclusão, abjeção e luta. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 48, e124022, p. 1-24, 2023.

REFERÊNCIAS DAS ENTREVISTAS

Camélia. **A escola representa o meu futuro, um sonho realizado.** [04 de janeiro de 2024]. Entrevista concedida a Silmara Fernanda Alves do Nascimento. Santa Izabel, 2024. 1 arquivo.mp3 (28min.23). A entrevista textualizada encontra-se no Apêndice desta dissertação.

Dália. **Só de você sair de dentro da cela, pra vir pra uma sala de aula, já é uma alegria.** [04 de janeiro de 2024]. Entrevista concedida a Silmara Fernanda Alves do Nascimento. Santa Izabel, 2024. 1 arquivo.mp3 (33min.08). A entrevista textualizada encontra-se no Apêndice desta dissertação.

Girassol. **Aqui dentro da prisão, nós aprendemos a conviver melhor um com o outro sem ter diferença de sexualidade ou outras coisas.** [16 de janeiro de 2024]. Entrevista concedida a Silmara Fernanda Alves do Nascimento. Santa Izabel, 2024. 1 arquivo.mp3 (28min.47). A entrevista textualizada encontra-se no Apêndice desta dissertação.

Íris. **Aprendi muito mais na escola aqui no cárcere do que na escola fora.** [08 de janeiro de 2024]. Entrevista concedida a Silmara Fernanda Alves do Nascimento. Santa Izabel, 2024. 1 arquivo.mp3 (27min.40). A entrevista textualizada encontra-se no Apêndice desta dissertação.

Jasmim. **Eu tenho vontade de estudar e me formar, de ser uma mulher bela.** [04 de janeiro de 2024]. Entrevista concedida a Silmara Fernanda Alves do Nascimento. Santa Izabel, 2024.

1 arquivo.mp3 (33min.12). A entrevista textualizada encontra-se no Apêndice desta dissertação.

Lírio. A escola era uma coisa que antes, eu nem imaginava e agora eu sei, eu penso, eu imagino. [16 de janeiro de 2024]. Entrevista concedida a Silmara Fernanda Alves do Nascimento. Santa Izabel, 2024. 1 arquivo.mp3 (29min.32). A entrevista textualizada encontra-se no Apêndice desta dissertação.

Lis. Desde que fui presa, tive muitas oportunidades. Sempre trabalhei, estudei e fiz cursos. [08 de janeiro de 2024]. Entrevista concedida a Silmara Fernanda Alves do Nascimento. Santa Izabel, 2024. 1 arquivo.mp3 (30min.12). A entrevista textualizada encontra-se no Apêndice desta dissertação.

Lótus. Os ensinamentos que vou lembrar e pensar, quando sair daqui, no que devo fazer e no que não devo mais fazer. [04 de janeiro de 2024]. Entrevista concedida a Silmara Fernanda Alves do Nascimento. Santa Izabel, 2024. 1 arquivo.mp3 (33min.30). A entrevista textualizada encontra-se no Apêndice desta dissertação.

Margarida. Quando vim preso, eu decidi mudar de vida, fazer uma transformação grandiosa nela. [16 de janeiro de 2024]. Entrevista concedida a Silmara Fernanda Alves do Nascimento. Santa Izabel, 2024. 1 arquivo.mp3 (30min.02). A entrevista textualizada encontra-se no Apêndice desta dissertação.

Orquídea. O propósito da minha vida: me formar; ter uma profissão; se eu puder, fazer uma faculdade e ser alguém melhor na vida. [08 de janeiro de 2024]. Entrevista concedida a Silmara Fernanda Alves do Nascimento. Santa Izabel, 2024. 1 arquivo.mp3 (32min.17). A entrevista textualizada encontra-se no Apêndice desta dissertação.

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS ALUNAS TRANSEXUAIS DO CENTRO DE RECUPERAÇÃO DO COQUEIRO

I – PERFIL DA ALUNA E SUA TRAJETÓRIA NO CONTEXTO PRISIONAL

1. Iniciais do Nome e Codinome: _____
2. Orientação Sexual: _____
3. Idade: _____ Anos
4. Estado Civil: _____
5. Raça/ Cor: _____
6. Religião/Crença: _____
7. Estuda em qual série/ano/etapa: _____ Turno: _____
8. Está a quanto tempo no sistema prisional? _____
9. Você ficou quanto tempo sem estudar depois que entrou na prisão? _____
10. A quanto tempo que você está na educação escolar dentro da prisão (anos/meses):

11. Possui alguma doença crônica ou algum tipo de problema de saúde que interfere na sua vida escolar? _____

II – CONCEPÇÕES E SIGNIFICADOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR DENTRO DA PRISÃO

1. Conte-me sobre sua vida escolar antes de entrar no presídio, desde a infância até onde parou e porque parou?
2. Conte-me com riquezas de detalhes sobre suas atividades cotidianas na prisão (como você pensa e desenvolve suas atividades na prisão? Há dificuldades?)
3. Fale um pouco sobre a escola dentro da prisão e como ela funciona.
4. Quais as semelhanças e diferenças (aproximações e distanciamentos) entre a escola aqui de dentro e as escolas lá de fora? E em relação a sua sexualidade, você sente alguma diferença em relação as escolas lá de fora e a escola daqui?
5. **PERGUNTA DE CORTE (CASO HOVER NECESSIDADE): O QUE A ESCOLA, OS PROFESSORES, OS SEUS COLEGAS DE SALA, OS CONTEÚDOS E APRENDIZADOS REPRESENTAM NA SUA HISTÓRIA DE VIDA?**

APÊNDICE B – TEXTUALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS

Relatos de Camélia – " A escola representa o meu futuro, um sonho realizado"

Sou Camélia, sou uma mulher transexual, de cor parda e tenho quarenta e oito (48) anos. Sou casada e a minha religião é o catolicismo. Atualmente, estudo na 1ª etapa do ensino médio, no turno da noite, e não tenho nenhuma doença crônica ou qualquer tipo de problema de saúde que interfira nos meus estudos.

Estou no sistema prisional há sete (7) anos e, quando cheguei aqui, fiquei aproximadamente quatro anos sem estudar. Isso aconteceu porque não sou do Estado do Pará e, por conta disso, não tinha documentos pessoais ou escolares. Além disso, também não recebia visitas de familiares para trazerem meus documentos. Por esse motivo, levei anos até conseguir estudar novamente, e, inclusive, precisei repetir a quarta etapa do ensino fundamental. Hoje, após três anos, estou estudando na educação escolar dentro da prisão e já estou concluindo o ensino médio.

Antes de ser presa, morava no Ceará e lá estudei em duas escolas. No Colégio Clara Nunes, fiz o ensino fundamental, e depois estudei no Colégio Edgar Vieira Guerra, onde iniciei o ensino médio, mas parei no segundo ano com o objetivo de trabalhar. Infelizmente, minha vida tomou outro rumo e acabei sendo presa.

Atualmente, no sistema prisional, a minha realidade, é um pouco diferente, pois estamos em uma cadeia voltada exclusivamente para o público LGBT. Isso tem proporcionado mais oportunidades e atividades para nós, coisa que não acontecia em outras unidades prisionais. Eu trabalho todos os dias, nos turnos manhã e tarde, ajudando a técnica de reinserção.

A escola dentro da prisão tem suas dificuldades, como em qualquer outra prisão, mas ela existe e é um espaço muito importante para todas nós. Tanto os funcionários da unidade quanto os colegas de cela e os técnicos de reinserção incentivam os estudos. Já temos até a oportunidade de cursar o ensino superior a distância dentro da prisão, o que me deixa muito animada. Se Deus quiser, no próximo ano, vou estar cursando faculdade.

A escola dentro da prisão possui salas de aula semelhantes às das escolas externas, mas sentimos a falta de materiais como livros, apontadores, mochilas e outros recursos que poderiam ajudar nos estudos. Apesar disso, os professores e coordenadores da escola são muito competentes e dedicados. É raro os professores faltarem às aulas. Para mim, a escola dentro da prisão não faz distinção quanto à minha sexualidade, e isso é muito positivo.

Para mim, os estudos representam o meu futuro. A educação que recebo aqui é o que me motiva a seguir em frente. Quero terminar meus estudos, cursar a faculdade e me formar.

Isso é um sonho muito importante para mim, um passo para me tornar uma pessoa formada e realizar todos os meus objetivos.

Dália – “Só de você sair de dentro da cela, pra vir pra uma sala de aula, já é uma alegria”

Meu nome é Dália, sou uma mulher trans desde criança, sempre me identifiquei como uma mulher. Tenho 44 anos, sou parda, sou solteira e a minha religião é o catolicismo. Estou no sistema prisional há 20 anos, e desde que entrei, passei mais de 17 anos sem estudar. Comecei a retomar os estudos aqui dentro da prisão, há cerca de três anos.

Em 2023, estudei na 4ª etapa do ensino fundamental, no turno da tarde, e agora vou começar a 1ª etapa do ensino médio. Até o momento, não tenho nenhum problema de saúde que afete minha vida escolar.

Quando estava fora do sistema, eu não dava muita atenção para os estudos. Eu ia para a escola, mas não queria saber de aprender, só queria brigar. Passei por muita confusão na sala de aula e até fui expulsa de um colégio depois de tentar agredir, minha professora. Isso aconteceu porque, em um episódio, a professora me chamou a atenção e puniu um aluno, mas não a mim, e eu acabei ficando muito irritada. Quando fui ao juizado, a doutora Cecília Carneiro, de Mãe do Rio, pediu para que eu fosse aceita de volta ao colégio. Eu até tentei retomar os estudos, mas estava muito desmotivada. Depois, abandonei a escola e comecei a trabalhar.

Aos 18 anos, comecei a trabalhar como produtora de eventos, organizando festas, aniversários e casamentos, o que me sustentou por um bom tempo. Só voltei a estudar de verdade dentro da prisão, algo que não fazia desde os 12 anos.

Aqui dentro, a rotina de trabalho e estudo é diferente. Estamos em uma nova unidade e, por enquanto, não sabemos ainda se vamos ter as mesmas oportunidades que tínhamos em unidades anteriores, como o CRC e o CTM-2. Lá, eu trabalhava com artesanato e até desenvolvia cursos para remir minha pena. O diretor do PEM-2, doutor Pantoja, me ajudou bastante, oferecendo cursos e certificação. Já fiz cursos de maquiagem, mecânica de moto, confecção de sandálias e até trabalhei na marcenaria.

Aqui, ainda não tenho essas oportunidades, já que a casa é nova e ainda estamos começando. Tenho mais quatro anos para cumprir aqui e sei que preciso buscar formas de remir minha pena. Sem isso, vou acabar passando mais tempo dentro da prisão, o que pode afetar minha saúde mental. Ficar sem fazer nada aumenta a ansiedade, e é muito difícil manter a cabeça boa. Muitas pessoas acabam dependendo de remédios para lidar com o peso de estar

preso por tanto tempo. Graças a Deus, com 44 anos, nunca precisei disso. Mesmo depois de tantos anos, nunca surtei nem perdi a memória.

A escola dentro da prisão, nas unidades em que estive, era boa. Os professores eram muito atenciosos, e tínhamos oportunidades de participar de atividades. No final de cada semestre, tínhamos até festas de encerramento. Me dei muito bem com os professores e educadores, que sempre me trataram com muito respeito.

Comparando a escola aqui dentro com a de fora, há muitas diferenças. Aqui, somos escoltadas por policiais e seguimos procedimentos rigorosos para ir de uma cela para a sala de aula. Precisamos sair com a cabeça baixa, quase encostando no chão. Já lá fora, eu pegava minha mochila, ia para a escola de bicicleta e vivia a rotina de uma estudante comum. Aqui dentro, as salas de aula têm grades, e, depois de estudar, voltamos para a cela. A realidade dentro de um cárcere é bem diferente da de uma escola na rua.

Quando se trata da minha sexualidade, lá fora, na época da escola, eu enfrentava muito preconceito. Eu ainda não havia me revelado como mulher trans, e sofria muito bullying, sendo chamada de “gay” e “veado”. Eu sempre tentei lidar com isso da melhor forma possível, mas o preconceito era constante.

Agora, a escola tem um grande significado na minha vida. Ela representa uma chance de aprender, de me reerguer. Quando sair daqui, aos 48 anos, espero levar esse aprendizado comigo para o resto da minha vida, aplicando tudo o que aprendi aqui. A oportunidade de sair da cela para a sala de aula já é algo valioso para mim. Mesmo que não seja como na rua, onde você paga para estudar, aqui dentro, cada aula, cada curso é uma chance de crescimento pessoal. Esse aprendizado vai me acompanhar sempre, e eu vou compartilhar com meus filhos, netos e amigos. Quero que eles aprendam com minha história, para que não precisem passar pelo que vivi.

Girassol – “Aqui dentro da prisão, nós aprendemos a conviver melhor um com o outro sem ter diferença de sexualidade ou outras coisas”

Me chamo Girassol, sou uma mulher transexual, de cor branca e tenho trinta e cinco (35) anos. Sou solteira e minha religião é o Candomblé. Estudo na 2ª etapa do Ensino Fundamental no turno da tarde e sou portadora de epilepsia, que às vezes interfere na minha vida escolar.

Estou no sistema prisional há quatro (4) anos e três (3) meses. Desde que entrei no presídio, fiquei cerca de dois (2) anos sem estudar, mas já estou há dois (2) anos participando da educação escolar dentro da prisão.

Quando era mais jovem, estudei até os quatorze (14) anos. Após o falecimento de minha mãe, precisei interromper os estudos para ajudar meu pai, pois éramos nove (9) filhos. A partir daí, abandonei a escola e só retornei aos estudos ao ser presa.

Dentro do sistema prisional, realizei diversos cursos, como Ioga, Método Cis, entre outros, além de atividades físicas. No entanto, encontramos muitas dificuldades para realizar as atividades diárias.

A escola no cárcere tem sido uma experiência de aprendizado muito mais significativa do que o que vivi fora. Lá, eu tinha pouco tempo para estudar, mas aqui dentro, apesar das faltas dos professores, conseguimos avançar mais na leitura e na escrita. Os professores que temos são muito dedicados, e isso tem sido fundamental para o meu aprendizado. Aqui, as cobranças são maiores, o que nos ajuda a aprender melhor e a nos qualificarmos para a vida após a prisão.

Dentro da prisão, acredito que aprendemos a conviver melhor uns com os outros, sem tantas distinções por sexualidade ou outras características. Lá fora, enfrentamos muito preconceito, tanto nas escolas quanto nas ruas, e muitas vezes, até em nossas próprias famílias. No cárcere, encontrei menos dificuldades em relação à minha sexualidade, pois convivemos com pessoas do público LGBTQIA+, o que facilita a adaptação. Contudo, enfrentamos preconceito por parte de alguns policiais penais, mas, de maneira geral, a convivência no cárcere é diferente do que vivemos fora.

Para mim, a escola, os professores, os colegas de sala, o conteúdo e o aprendizado que recebo aqui representam muito. Aqui, tive acesso a cursos e matérias que nem imaginava estudar lá fora. As oportunidades dentro do sistema prisional têm sido muito mais valiosas, fazendo com que eu veja meu aprendizado de maneira mais positiva. A convivência com os colegas de prisão também tem sido fundamental, pois a interação constante facilita o aprendizado e nos motiva a nos dedicarmos ainda mais.

Íris – “Aprendi muito mais na escola aqui no cárcere do que na escola fora”

Podem me chamar de Íris, sou uma mulher transexual, de cor parda, tenho vinte e sete (27) anos, sou casada e minha religião é a Umbanda. Atualmente, sou estudante da 1ª etapa do Ensino Médio, no turno da noite.

Estou no sistema prisional há dois (2) anos e nove (9) meses. Desde que entrei no presídio, passei poucos meses sem estudar e logo fui colocada para estudar na unidade prisional CTM-II, da qual sou ex-integrante. Depois, fui transferida para a unidade penal CRC e agora estou nesta nova unidade, a UCR-VI. Por isso, estou há aproximadamente dois (2) anos estudando. Não tenho doenças crônicas ou problemas de saúde que impactem minha vida escolar.

Antes de ser presa, eu tinha uma vida normal de estudos, mas após entrar para a criminalidade e ser presa ainda na adolescência, acabei perdendo o interesse pelos estudos. Na unidade CTM-II, as atividades eram mais restritas e eu só participava da educação no turno da tarde. Já no CRC, eu trabalhei nos turnos da manhã e tarde como faxineira, realizando trabalho interno e pagando pela alimentação. À noite, eu estudava.

Os professores que temos são muito dedicados. Muitos até dizem que preferem lecionar para pessoas privadas de liberdade do que para as pessoas fora da prisão, pois afirmam que prestamos mais atenção e demonstramos mais respeito durante as aulas. Ao contrário dos alunos fora, que muitas vezes precisam ser chamados à atenção, ficam mexendo nos telefones ou até respondem aos professores, o que muitas vezes leva à necessidade de retirá-los da sala para dar continuidade às aulas. Nós, por outro lado, somos mais dedicados ao estudo.

As aulas nesta unidade ainda não começaram, mas no CRC, as aulas aconteciam em uma sala muito boa, climatizada, com ar-condicionado, no turno da noite. A sala tinha banheiro e bebedouro, o que proporcionava um ambiente bem mais confortável para o aprendizado. Isso era bem diferente das escolas fora do presídio, onde os alunos geralmente demonstram menos interesse pelos estudos e os professores têm menos dedicação.

Em relação à minha sexualidade, tanto nesta unidade quanto nas outras, não sofremos preconceito, talvez por ser um ambiente voltado ao público LGBT. Lá fora, com certeza, eu sofria muito preconceito. Aqui dentro, não enfrentamos as brincadeiras preconceituosas que estamos acostumadas a ouvir lá fora. Para ser sincera, aprendi muito mais aqui no cárcere do que na escola fora. Aqui, eu me interessei muito mais pelos estudos e pelo conhecimento do que quando estava em liberdade.

Relatos de Jasmim – “Eu tenho vontade de estudar e me formar, de ser uma mulher bela”

Olá, podem me chamar de Jasmim. Eu sou uma mulher transexual... quer dizer, ainda não totalmente, mas vou ser um dia. Sou negra, tenho 23 anos e sou solteira, apesar de ter um

companheiro aqui na prisão. Nós ainda não somos casados, mas é um sonho que espero realizar no futuro. Eu não sigo uma religião específica, mas acredito em Deus e confio muito nele.

Já faz três anos que estou aqui no sistema prisional. Desde que cheguei, fiquei só um ano sem estudar, mas, em 2022, voltei para a escola. Estou na 3ª etapa do ensino fundamental, e, graças a Deus, não tenho nenhuma doença ou problema de saúde que interfira nos meus estudos. Estudar tem sido muito importante para mim, porque eu acredito que posso mudar minha vida.

Antes de vir para cá, minha relação com a escola era complicada. Sempre me identifiquei como uma mulher e, na época, isso fez com que eu sofresse muita discriminação e preconceito. Na escola, enfrentava homofobia e racismo, mas, mesmo assim, eu ia. O que acabou me afastando foi quando comecei a usar drogas. Eu perdia o foco e ficava envergonhada, porque não conseguia mais acompanhar as aulas.

Mas hoje eu vejo tudo de forma diferente. Aqui dentro, estudar me trouxe outra perspectiva. Sempre que vou para a escola, sinto que estou dando um passo para ser a pessoa que quero me tornar: uma mulher forte, preparada e com um futuro melhor. Tenho sonhos, como qualquer outra mulher. Quero me formar, construir uma família e ser feliz.

Nos meus dias aqui, tento ocupar meu tempo costurando e conversando com meu companheiro. Ele é como minha nova família e me dá força para seguir em frente. Também faço bolos e pães para vender; é assim que mantemos a cabeça ocupada enquanto aguardamos dias melhores.

Eu sei que não é fácil, mas acredito que com fé e esforço, tudo pode mudar. A escola aqui dentro é diferente das escolas de fora. Para mim, é melhor. Os professores são dedicados e tentam realmente nos ajudar. Eu vejo o professor como um amigo, porque, na cadeia, nem todos ao seu redor querem o seu bem.

Estudar me faz sonhar. Me dá força para acreditar que, mesmo com tudo o que vivi e com os erros que cometi, ainda posso sair daqui uma pessoa melhor. Eu quero recuperar o tempo perdido, construir algo para mim e, quem sabe, até ajudar outras pessoas. Afinal, nunca é tarde para começar de novo.

Relatos de Lírio – “A escola era uma coisa que antes, eu nem imaginava e agora eu sei, eu penso, eu imagino”

Me chamo Lírio, sou uma mulher transexual, de cor branca, tenho trinta e sete (37) anos e sou solteira. Minha religião é a Umbanda. Estudo na turma da 3ª etapa do ensino fundamental,

no turno da tarde. Não tenho doenças crônicas ou problemas de saúde que interfiram na minha vida escolar.

Estou no sistema prisional há quatro (4) anos e cinco (5) meses. Quando entrei no presídio, fiquei aproximadamente dois (2) anos sem estudar. Agora, estou há dois anos e meio estudando na educação escolar dentro da prisão.

Sobre minha trajetória escolar: Eu não estudava quando vivia na roça e morava na rua, pois no local onde morava não havia escola. Comecei a estudar já na adolescência, por volta dos 15 a 16 anos, mas percebi que não era para mim e parei. Voltei a estudar somente dentro da prisão.

As atividades escolares dentro da prisão são cheias de dificuldades. A maior parte do tempo estamos no regime fechado, o que impacta as aulas, que raramente acontecem. Em um mês, se conseguimos ter um ou três dias de aula, é muito. Passamos mais tempo sem estudar do que estudando. Muitas vezes, somos aprovadas sem o devido conteúdo, mas isso não é culpa das professoras, pois elas tentam nos retirar da cela para as aulas. Porém, os policiais penais não sempre permitem, devido às alterações nos blocos. Isso é muito diferente das escolas de fora, onde as aulas acontecem com mais frequência e sem interrupções. Aqui, além dos feriados, as mudanças nos blocos e as regras dos policiais penais dificultam ainda mais o nosso estudo.

Diferenças entre a escola dentro e fora da prisão: Nas escolas regulares, os estudantes têm liberdade para ir e vir, mas nós, que estamos presas, temos que cumprir ordens. Quando entramos na sala de aula, devemos falar baixo, pois, caso contrário, os policiais penais nos retiram da sala. Não podemos conversar livremente com os professores nem discutir certos assuntos. Tudo é muito restrito, e passamos a maior parte do tempo trancadas.

Em relação à minha sexualidade, enfrento certo preconceito de alguns colegas de sala que são de outros blocos, mas acabo tratando isso como algo normal.

Apesar das dificuldades, a escola, os professores, os colegas de sala e o conteúdo que aprendo aqui representam algo muito positivo para mim. Antes de entrar na prisão, eu nem imaginava que poderia ter acesso à educação. Agora, sei que posso aprender e crescer, mesmo com as limitações do ambiente prisional. O estudo aqui é muito diferente do que é oferecido fora, onde temos mais liberdade. Dentro da prisão, estamos trancadas na maior parte do tempo, aguardando as aulas, que nem sempre acontecem. E, mesmo assim, enfrentamos as dificuldades dos feriados e das regras do presídio.

Lis – “Desde que fui presa, tive muitas oportunidades. Sempre trabalhei, estudei e fiz cursos”

Me chamo Flor de Lis, sou uma mulher transexual, de cor parda, e tenho 60 anos. Sou solteira e minha religião é o catolicismo. Atualmente, sou estudante da 4ª etapa do Ensino Fundamental, no turno da tarde.

Estou no sistema prisional há 2 anos e 6 meses e irei completar 3 anos no dia 26 de maio deste ano. Assim que cheguei ao presídio, fui logo colocada para estudar e trabalhar. Não tenho nenhum problema de saúde que interfira na minha vida escolar, mas sou portadora do HIV, e desde 2020 meu exame está zerado.

Antes de entrar no presídio, eu já não estava mais estudando. Comecei a estudar tardiamente, já na adolescência, aos 16 anos, e, na época, não tinha muita vontade de estudar, o que se deveu à minha falta de esforço. Porém, dentro do sistema prisional, tive muitas oportunidades e aproveitei cada uma delas. Sempre trabalhei, estudei e participei de cursos, conquistando seis certificados em áreas como manicure, pedicure, design de sobrancelhas, confecção de sandálias e marcenaria. Sempre que surgia a oportunidade de um novo curso, eu pedia para participar, e fui aceita sem problemas. Nunca tive conflitos com os policiais.

Quando fui transferida do CTM-II para o CRC, já cheguei com a recomendação de continuar trabalhando, estudando e fazendo cursos. Também participei do método CIS, que foi uma grande oportunidade de aprendizado.

Em relação à escola dentro da prisão, não tenho nada a reclamar. No CRC, a escola era muito boa, com bons professores. Quando comecei a estudar, estava literalmente começando do zero, e fui progredindo da primeira série para a segunda, terceira e quarta, sempre com muito esforço. Os professores me elogiavam, principalmente por eu quase não ter estudado antes e por ser mais propensa a faltar. Mesmo assim, fui avaliada e passei de ano. Até mesmo algo que eu nunca havia feito fora da prisão, como os exames educacionais do Encceja, eu fiz e fui aprovada.

Quando estudei lá fora, aos 16 anos, eu não era focada nos estudos. No entanto, depois que comecei a estudar aqui dentro, me tornei mais dedicada e a cada dia queria aprender mais. No entanto, parece que nem todos os alunos têm o mesmo interesse. Às vezes, parece que eles estudam apenas para sair da cela, o que me revolta, pois eu realmente vou para a escola para aprender.

Em relação à minha sexualidade, nunca senti preconceito, tanto lá fora quanto aqui dentro. Minha família sempre me aceitou e todos sempre me trataram bem. Claro, havia aquelas piadinhas, mas nunca liguei para isso.

Nesse tempo que estou aqui, aprendi muitas coisas. Minha família veio me visitar, mas a experiência foi bem diferente de tudo o que eu imaginava. Nunca tinha sido presa antes e fiquei muito atordoada com essa nova realidade. Não sabia o que pensar, então me dediquei aos estudos e ao trabalho. Agora, vai ter um recesso com saídas, e nem sei o que pensar. Lá fora, eu trabalhava muito, principalmente em casas de família, e nunca mexi em nada. Sei que sou inocente e que não deveria estar aqui; entrei em regime provisório e acabei pegando 11 anos.

Mas tudo bem, estou levando numa boa. O mais difícil tem sido a convivência na cela, pois precisamos lidar com os outros presos. Quanto aos procedimentos, entendo que os policiais precisam manter a ordem, senão tudo fica desorganizado. O problema é que alguns presos não cumprem os procedimentos, e eu cumpro, o que me chateia, pois acabo sendo prejudicada. Quando cobro que os outros sigam as regras, eles acham que estou do lado dos policiais, que estou "puxando o saco". Já fui até agredida por não querer participar de uma rebelião. Me bateram porque o chefe de segurança tentou me tirar da cela, e acharam que eu era protegida pelos policiais.

Lótus – “os ensinamentos que vou lembrar e pensar, quando sair daqui, no que devo fazer e no que não devo mais fazer”

Olá! Me chamo Flor de Lótus, sou uma mulher trans, parda e tenho trinta e três (33) anos. Sou solteira e sigo a religião católica. Estou no sistema prisional há quatro (4) anos e, desde que entrei no presídio, fiquei cerca de dois (2) anos sem estudar. No entanto, desde agosto de 2022, estou estudando na educação escolar dentro da prisão, o que representa aproximadamente um ano e meio de estudos.

Em 2023, estudei na turma da 4ª etapa do Ensino Fundamental, no turno da noite, e agora irei para a 1ª etapa do Ensino Médio. Não tenho nenhuma doença crônica ou problema de saúde que interfira nos meus estudos.

Antes de entrar no presídio, a minha família sabia que eu gostava muito de estudar. No entanto, por volta dos 12 ou 13 anos, comecei a me afastar da escola e acabei deixando de estudar. Fiquei cerca de dois ou três anos sem estudar, mas depois voltei aos estudos. No entanto, acabei interrompendo os estudos novamente e fiquei mais de quatro anos fora da escola. Passei por séries como a 5ª, 6ª, 7ª e cheguei até a 8ª série, quando decidi parar de estudar

de vez. Meus pais sempre me incentivaram a voltar, mas eu não queria ouvir. Naquela época, me interessava mais pelas gangues, pela vida de "malandragem" e não queria saber de nada que envolvesse estudos. Parecia que eu até tinha vontade de estudar, mas não conseguia.

Quanto às minhas atividades cotidianas na prisão, por um lado, eu gostaria de trabalhar e estudar, pois ainda estou no regime fechado e tenho mais cinco (5) anos a cumprir neste regime, além de dois (2) anos e meio no regime semiaberto. Em 2025, talvez eu consiga ir para o semiaberto. Lá no CRC eu estava estudando e, sinceramente, prefiro mais estudar do que trabalhar. Não estou muito interessado em trabalhar aqui, mas lá fora, quando sair, pretendo trabalhar e continuar meus estudos.

A escola dentro da prisão tem aspectos positivos. Quando estudei no CRC, eu saía todos os dias para as aulas, e lá os professores eram bons. Havia também a pedagoga, que sempre me ajudou muito. Eu era do CTM-2 e, quando fui transferido para o CRC, fiquei determinado a continuar os meus estudos. Passei a procurar a pedagoga todos os dias, insistindo para que ela me colocasse para estudar. Depois de perceber que eu realmente estava comprometido com os estudos, ela me colocou para estudar. Acredito que demorou cerca de dez dias, pois cheguei no CRC no dia 1º de agosto e já estava estudando por volta do dia 12 de agosto. Se não fosse a minha insistência, eu provavelmente não teria voltado a estudar, pois eu sabia que precisava disso. Ficar dentro da cela o tempo todo pesa na mente, mas quando estou fora dela, estudando, a mente se alivia e o tempo passa de forma mais produtiva.

Em relação às diferenças entre a escola aqui dentro e a escola lá de fora, não tem como não perceber as muitas diferenças. A escola na prisão é bem distinta de fora, mas, em relação à minha sexualidade, não vejo diferenças. A escola, dentro da prisão, tem um grande significado para mim. Ela representa uma oportunidade de melhorar, de avançar mais um pouco na vida. Os ensinamentos que estou recebendo vão ser lembrados quando eu sair daqui, e, com isso, poderei refletir sobre o que devo fazer e o que não devo mais fazer na minha vida.

Margarida – “Quando vim preso, eu decidi mudar de vida, fazer uma transformação grandiosa nela”

Olá! Me chamo Margarida, sou uma mulher trans, de cor branca e tenho vinte e quatro (24) anos. Sou casada e não sigo nenhuma religião. Estudo na 2ª etapa do Ensino Fundamental, no turno da tarde, e não tenho nenhum problema de saúde que possa interferir na minha vida escolar.

Estou no sistema prisional há três (3) anos e, desde que entrei no presídio, fiquei aproximadamente dois (2) anos sem estudar. No entanto, já estou há um (1) ano estudando na educação escolar dentro da prisão.

Nunca tive interesse em estudar, apesar de minha mãe ser professora e sempre ter me incentivado. Eu só queria participar de atividades ilícitas, do mundo do crime, fazendo coisas erradas. Porém, quando cheguei aqui na prisão, decidi mudar minha vida, fazer uma transformação grandiosa nela. Foi aí que comecei a estudar, pois sabia que se continuasse no caminho da criminalidade, só aprenderia mais coisas erradas. Decidi então assinar o termo de LGBT e ficar com o público LGBT dentro da prisão. Foi nesse ambiente que encontrei minha companheira e, com isso, minha mente também mudou. Agora, meus pensamentos estão focados em estudar e sair daqui o mais breve possível, para que eu possa trabalhar e recomeçar minha vida.

Eu era da UCRC, e lá, enquanto estudava, minha companheira lia livros para mim e me ajudava na leitura de livros e, às vezes, da Bíblia. Isso nos ajudava a manter pensamentos positivos. A escola dentro da prisão é extremamente importante para nós, pois se a pessoa passa o tempo todo dentro da cela, sua mente fica pesada, cheia de pensamentos negativos. Quando saímos da cela para estudar, ocupamos a mente com coisas boas, e ela fica mais leve e tranquila. Podemos aprender coisas novas, conversar com os professores, que muitas vezes se tornam como pais para nós, pela maneira educada e alegre com que nos tratam. Eles nos fazem sorrir, e assim nossa vida vai melhorando. O tempo passa de maneira mais leve.

A escola aqui dentro tem várias diferenças em relação à escola de fora, mas a mais interessante é a atenção que recebemos dos professores. Lá fora, os professores não se importam tanto ou não têm tanta atenção com os alunos. Muitas vezes, quando vamos para o recreio, é fácil se perder e fugir sem que ninguém perceba. Já aqui dentro, os professores ensinam, mas também nos dão conselhos o tempo todo, conversam conosco, nos explicam as coisas e nos ajudam a focar mais nas explicações e aprender os conteúdos. Se eu estivesse lá fora, provavelmente não estaria estudando, pois não tinha tempo, tinha que trabalhar e fazer outras coisas.

Quanto à minha sexualidade, ainda não percebi nenhum tipo de discriminação desde que comecei a me envolver com minha companheira aqui dentro. A escola, para mim, é de extrema importância, não só para mim, mas também para meus companheiros de cela. Estamos aprendendo muitas coisas e, como a palavra de Deus diz, "quem anda com sábio, sábio será". Se eu andasse com pessoas que não se importam com o futuro, acabaria ficando como elas: sem futuro.

Relatos de Orquídea – “O propósito da minha vida: me formar; ter uma profissão; se eu puder, fazer uma faculdade e ser alguém melhor na vida”

Bom dia! Me chamo Orquídea, sou uma mulher transexual, de cor branca, tenho vinte e seis (26) anos e sou casada. Minha religião é o cristianismo. Estudo na turma da 3ª etapa do ensino fundamental, no turno da noite. Estou no sistema penal há oito (8) anos e, ao entrar no presídio, fiquei aproximadamente seis anos sem estudar. Agora, já fazem dois anos que faço parte da educação dentro da prisão. Não tenho doenças crônicas ou problemas de saúde que interfiram nos meus estudos, mas faço uso de psicotrópicos para dormir, o que não afeta o meu rendimento escolar.

Antes de ser presa, morava no interior com minha avó e comecei os estudos como qualquer criança, indo para a escola de manhã. Quando me mudei para a cidade com minha mãe, continuei os estudos. No entanto, quando cheguei à quinta série, um episódio na escola me levou a ser expulsa, o que me desmotivou. Apesar dos esforços da minha mãe para que eu retornasse aos estudos, decidi abandonar a escola e comecei a trabalhar, viajar e passear, afastando-me dos estudos.

Quando entrei no cárcere, inicialmente não me interessei por nada, mas depois de refletir sobre minha vida, decidi voltar a estudar. No regime semiaberto, comecei a estudar novamente e, por um tempo, saía todos os dias para estudar fora da cadeia. No entanto, ao ser transferida para esta nova unidade, deixei de trabalhar e estudar, o que foi frustrante. Agora, estou aguardando uma nova oportunidade para retomar meus estudos.

Dentro do cárcere, reflito sobre a minha vida e sobre o que quero alcançar quando sair. A maior dificuldade que enfrento, além das questões comuns do cárcere, são as crises de sono, o que me incomoda bastante, mas fora isso, consigo lidar bem com a rotina aqui dentro.

Em relação à escola na prisão, percebo que é bem diferente da escola fora dela. Os professores são esforçados, mas a principal dificuldade que enfrentamos é a logística, pois a saída das celas para as aulas nem sempre é possível, o que faz com que percamos algumas aulas. No entanto, os professores se dedicam para garantir que aprendamos o conteúdo. A diferença que sinto é que, enquanto fora da prisão enfrentei muito preconceito e constrangimento, aqui dentro sou mais respeitada, pois estamos todas na cela LGBT e nos apoiamos mutuamente.

A escola dentro da prisão tem sido positiva para mim. Ela representa a mudança que busco. O apoio dos professores e colegas de sala tem sido fundamental. Juntos, discutimos as matérias, o que me ajuda a distrair minha mente e a focar no futuro. Estudar me faz sentir bem

e me afasta de pensamentos negativos. Meu objetivo é terminar meus estudos, obter uma profissão e, quem sabe, cursar uma faculdade, para me tornar uma pessoa melhor.

ANEXOS

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**ALUNAS TRANSEXUAIS REGULARMENTE MATRICULADAS NA ESCOLA E.E.F.M.R.C.N.B, DO CENTRO DE RECUPERAÇÃO DO COQUEIRO, LÓCUS DA PESQUISA**

Prezado (a) Senhor (a),

Venho por meio deste convidá-lo (a) a participar da pesquisa, que tem como título **“Dilemas e Desafios de Ser Estudante Trans por trás das Grades – Curriculares.”**, desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Currículo e gestão da Escola Básica/PPEB/NEB/UFPA, da linha de pesquisa Currículo da Educação Básica, pela mestrandia Silmara Fernanda Alves do Nascimento, sob orientação do Professor Dr. Willian Lazaretti da Conceição. A pesquisa tem por objetivo, investigar as percepções das estudantes transexuais em situação de privação de liberdade acerca do cotidiano no processo educacional escolar. A minha participação neste estudo será no sentido de permitir que a pesquisadora desenvolva coleta de dados através das narrativas, para a transcrição e transcrição de documentos, no período de maio a novembro de 2023, respondendo o questionário com perguntas abertas e fechadas, com questões voltadas para a pesquisa. Ratifico que recebi os esclarecimentos necessários sobre possíveis desconfortos e riscos decorrentes do estudo. Também fui informada que em nenhum momento serei identificada, pois, será adotada uma codificação para garantir o anonimato, com isto, o meu nome não constará em nenhum registro da pesquisa, que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e que, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo. Poderei manter contato com a pesquisadora Silmara Fernanda Alves do Nascimento pelo telefone (91) 98518-1913, ou pelo E-mail: s.fernanda.mestranda2022@gmail.com, bem como é me garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo, enfim, tudo o que eu queria saber antes, durante e depois da minha participação. Dessa forma, tenho sido informada quanto o teor do estudo aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo da temática supracitada, sendo assim, manifesto consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou pagar, por minha participação. Este termo de consentimento encontra-se impresso em 02 (duas) vias, sendo que uma cópia será arquivada pela pesquisadora responsável, e a outra será fornecida a você, para ser colocada em seu prontuário da unidade prisional, onde todas as folhas desse documento deverão ser rubricadas.

Eu, _____, declaro que fui informado (a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada, concordando em participar da pesquisa. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e poderei modificar a decisão de participar se assim o desejar.

Belém-PA _____ de _____/2023.

Assinatura da participante da pesquisa

ANEXO B – OFÍCIO ENCAMINHADO À EAP PARA AUTORIZAÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA BÁSICA

OFÍCIO Nº 10/2023 – NEB/PPEB/UFPA

Belém/PA, 09 de fevereiro de 2023.

Ao excelentíssimo Senhor Diretor

PAULO ROCHA CUNHA

Diretor da Escola de Administração Penitenciária do Pará - EAP

Tv. Frei Gil de Vila Nova, Nº 59 - Campina, Belém – PA, CEP: 66010-050.

Assunto: **Solicitação de autorização para pesquisa acadêmico-científica**

Senhor Gestor,

Solicitamos autorização para realização de uma pesquisa integrante da dissertação de mestrado, da pós-graduanda: SILMARA FERNANDA ALVES DO NASCIMENTO, mestranda no Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Educação Básica, campus Belém, matriculada nesta Instituição de Ensino sob o nº202274670002, orientada pelo Professor Doutor Willian Lazaretti Da Conceição, tendo como título preliminar “Dilemas E Desafios De Ser Estudante Trans Atrás Das Grades – Curriculares”.

Como parte dos procedimentos éticos, submeteremos ao Comitê de ética em Pesquisa com Seres Humanos, e a autorização a vossa autorização é parte integrante dos documentos. Uma das metas para a realização deste estudo é o comprometimento do pesquisador(a) em possibilitar, aos participantes, um retorno dos resultados da pesquisa. Solicitamos ainda a permissão para a divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões, em forma de pesquisa, **preservando o sigilo quanto à identidade do pessoal envolvido e da instituição**, conforme termo de consentimento livre que será assinado pelo participante. Esclarecemos que tal autorização é uma pré-condição.

Agradecemos vossa compreensão e colaboração e nos colocamos à disposição para, em caso de dúvida, prestar outros esclarecimentos pelo telefone: (91) 3201-6940 ou (91) 9895-5565 pelo e-mail: lazaretti@ufpa.br.

Atenciosamente,



Documento assinado digitalmente
WILLIAN LAZARETTI DA CONCEICAO
Data: 07/02/2023 16:58:58-0309
Verifique em <https://verificador.iti.br>

.....
Prof. Dr. Willian Lazaretti Da Conceição
Professor (a) orientador(a)

.....
Profa. Dra. Amélia Maria de Araújo Mesquita
Coord. do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica da UFPA
Portaria nº 3.328/2021-GR



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
SISTEMA INTEGRADO DE PATRIMÔNIO, ADMINISTRAÇÃO E
CONTRATOS

FOLHA DE ASSINATURAS

Emitido em 08/02/2023

OFÍCIO Nº 10/2023 - NEB (11.95)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 08/02/2023 11:03)

AMELIA MARIA ARAÚJO MESQUITA

PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR

NEB (11.95)

Matrícula: ###538#6

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <https://sipac.ufpa.br/documentos/> informando seu número:
10, ano: **2023**, tipo: **OFÍCIO**, data de emissão: **08/02/2023** e o código de verificação: **30613ea87e**

ANEXO C – DECLARAÇÃO EAP



DECLARAÇÃO

A Secretária de Estado de Administração Penitenciária, por meio da Escola de Administração Penitenciária, declara **APROVADO** o pedido de realização da pesquisa acadêmica da discente **SILMARA FERNANDA ALVES DO NASCIMENTO** que visa à obtenção do Título de Mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em currículo e Gestão da Educação Básica da Universidade Federal do Pará, sob a temática: “Dilemas e desafios de ser estudante trans. atrás das grades - curriculares”, o qual se encontra autorizado com ressalva, condicionado ao parecer favorável do Comitê de Ética da Instituição de Ensino Superior na qual a discente faz parte.

Belém, 27 de Fevereiro 2023.

LUANDERSON S. VIEIRA
Coordenador de Planejamento e Pesquisa - EAP/SEAP
Matrícula: 5946895

LUANDERSON SARDINHA VIEIRA
Coordenador de Planejamento e Pesquisa da
Escola de Administração Penitenciária – EAP/SEAP

ANEXO D – TERMO DE COMPROMISSO DE PESQUISA ACADÊMICA Nº 08/2023



Governo do Estado do Pará
Secretaria de Estado de Administração Penitenciária
Escola de Administração Penitenciária



TERMO DE COMPROMISSO DE PESQUISA ACADÊMICA Nº 08/2023

QUE ENTRE SI CELEBRAM A SECRETARIA DE ESTADO DE ADMINISTRAÇÃO PENITENCIÁRIA - SEAP E O ORIENTADOR WILLIAM LAZARETTI DA CONCEIÇÃO.

Pelo presente termo, a **SECRETARIA DE ESTADO DE ADMINISTRAÇÃO PENITENCIÁRIA - SEAP**, Instituição da Administração Direta do Estado do Pará, CNPJ 05.929.042/0001-25, estabelecida na Avenida João Paulo II, Nº 602, entre Vileta e Humaitá, CEP 66095-492, em Belém-Pará, neste ato representado por seu Secretário de Estado de Administração Penitenciária, o **Marco Antonio Sirotheau Corrêa**, e o orientador **William Lazaretti da Conceição** portador do RG nº: 42372979 SSP/SP e CPF nº: 344.086.898-23, brasileiro residente nesta cidade Belém, a favor da pós-graduanda **Silmara Fernanda Alves do Nascimento** portadora do RG nº: 4292954 PC/PA e CPF nº: 746.632.832-68, vinculada a IES: **UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ – UFPA** para a obtenção do título de Mestrado, pelo **Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Educação Básica** com projeto de pesquisa intitulado **“DILEMAS E DESAFIOS DE SER ESTUDANTE TRANS ATRÁS DAS GRADES – CURRICULARES.”**

CLÁUSULA PRIMEIRA – O presente Termo de Compromisso terá como objeto promover parceria institucional no campo da pesquisa acadêmica, notadamente no campo penitenciário e correlatos, de modo alcançar não somente os presos, mas todos os públicos que mantêm contato com o ambiente carcerário, bem como organizando o acesso às informações disponíveis, salvo os sigilosos por determinação da SEAP, que contribuíam para a consecução da pesquisa conforme plano pré-aprovado pelos celebrantes deste Termo.

CLÁUSULA SEGUNDA – A Escola de Administração Penitenciária – EAP ficará responsável pelo recenseamento e intercâmbio dos estudantes pesquisadores com as diversas unidades do Sistema Penitenciário do Estado.

CLÁUSULA TERCEIRA - A formalização deste instrumento fica condicionada ao comparecimento, com a antecedência mínima de 01 (uma) semana a EAP para conferência documental, além da avaliação de compatibilidade de vagas e horários, segundo critérios a serem estabelecidos posteriormente através de Portaria específica.

SUBCLÁUSULA ÚNICA – Para consolidação do compromisso, o orientador (a) e o (a) pesquisador (a) deveram apresentar-se à EAP munida dos seguintes documentos:

- a) Ofício endereçado à direção da Escola de Administração Penitenciária do Estado do Pará (EAP), a solicitação de pesquisa acadêmica, em papel timbrado da Instituição Acadêmica a qual se encontra vinculado e assinado pelo (a) orientador (a), coordenador (a), diretor (a) ou responsável legal pela unidade no qual o (a) pesquisador (a) interessado (a) está vinculado (a);
- b) Ficha cadastral;
- c) Cópia do RG e CPF;
- d) Cópia do comprovante de residência;
- e) Cópia do pré-projeto de pesquisa.

CLÁUSULA QUARTA – A SEAP, incluindo a EAP, não se responsabiliza pelo fornecimento de material didático, reprografia de documentos da instituição em favor do orientador/pesquisador e, ainda, o pagamento de despesas com transporte ou alimentação do discente ou mesmo docente, ficando isenta de quaisquer ônus de caráter remunerativo ou compensatório.

Escola de Administração Penitenciária
Rua Santo Antônio, S/N. Campina. Belém /PA. CEP: 66010-105. Telefone (91) 3342-2350 / 2375.
eapsede@gmail.com



Governo do Estado do Pará
Secretaria de Estado de Administração Penitenciária
Escola de Administração Penitenciária



PARÁGRAFO PRIMEIRO – A EAP se isenta também da responsabilidade pelos resultados esperados com a conclusão da pesquisa, ressaltando que a obrigação deste órgão se restringe à disposição discricionária de acesso aos dados e/ou informações sem implicar em qualquer vínculo com a qualidade do conteúdo da produção acadêmica.

PARÁGRAFO SEGUNDO – A pesquisa, objeto deste Termo, desenvolvida pela Instituição Acadêmica parceira, através de seus pesquisadores, poderá, conforme interesse manifestado pela SEAP, ser direcionada para outro tema escolhido de comum acordo entre os signatários. Fica acordado, desde já, que, no caso de não haver consenso, as atividades pertinentes serão automaticamente encerradas.

CLÁUSULA QUINTA – O presente Termo vigorará da data de sua assinatura pelo período máximo de 6 (seis) meses, podendo ser prorrogado por igual período desde que devidamente justificado pelos interessados. A prorrogação será decidida pelo titular da EAP após a manifestação do (a) orientador (a) vinculado (a) à Instituição de Ensino Superior (IES) e Coordenação de Planejamento e Pesquisa Acadêmica da EAP.

CLÁUSULA SEXTA – O (a) pesquisador (a) identifica-se e assume o compromisso de:

- a) Preservar a privacidade dos internos cujos dados serão coletados;
- b) Assegurar que as informações serão utilizadas única e exclusivamente para a execução do projeto em questão;
- c) Assegurar que as informações somente serão divulgadas de forma anônima ou sendo usadas iniciais, não sendo permitidas outras indicações que possam identificar o sujeito da pesquisa.

CLÁUSULA SÉTIMA – O (a) pesquisador (a) deverão portar a identificação própria que lhes será fornecidas pela EAP/SEAP durante o período em que se encontrar nas dependências da Superintendência, sujeitando-se às normas internas de conduta e funcionamento da mesma.

CLÁUSULA OITAVA – Este termo não gera, em nenhuma hipótese, vínculo empregatício entre a SEAP e o (a) pesquisador (a), nem a título de estágio ou aprendizagem.

CLÁUSULA NONA – A qualquer tempo, visando à primazia do interesse público e o interesse da Secretaria, este termo poderá ser reincluído, além dos seguintes motivos:

- a) a conclusão ou abandono do curso e/ou trancamento da matrícula por parte da estudante;
- b) não cumprimento do convencionado no presente instrumento.

SUBCLÁUSULA ÚNICA – A SEAP reserva-se do direito de suspender a concessão das informações atinentes à pesquisa, enviar comunicação a Instituição de Ensino, relatando o descumprimento das cláusulas estipuladas ao pesquisador e da obrigatoriedade de encaminhamento de justificativa junto a este órgão acerca das razões da inobservância do compromisso acordado.

CLÁUSULA DÉCIMA – Ao final do período estipulado neste Termo de Compromisso para conclusão da pesquisa, o (a) pesquisador (a) deverá disponibilizar uma cópia do trabalho à SEAP, devidamente assinada pelo orientador (a) e banca examinadora.

PARÁGRAFO ÚNICO – A pesquisa, já defendida e aprovada em conformidade com a Cláusula Décima-Primeira, deverá ser entregue em PDF contendo todos os seus elementos constitutivos, inclusive anexos se houver, passando a integrar o acervo da Biblioteca Virtual da SEAP.

Escola de Administração Penitenciária

Rua Santo Antônio, S/N. Campina. Belém /PA. CEP: 66010-105. Telefone (91) 3342-2350 / 2375.
eapsede@gmail.com



Governo do Estado do Pará
Secretaria de Estado de Administração Penitenciária
Escola de Administração Penitenciária



CLÁUSULA DÉCIMA PRIMEIRA – Caberá ainda à instituição acadêmica indicar o período em que se compromete a apresentar os resultados da pesquisa para dirigentes e convidados da SEAP em sessão organizada pela EAP.

Belém, 02 de Junho de 2023.

MARCO ANTONIO SIROTHEAU CORRÊA
Secretário de Estado de Administração Penitenciária

PAULO ROCHA CUNHA
Diretor da Escola de Administração Penitenciária

Documento assinado digitalmente
gov.br WILLIAN LAZARETTI DA CONCEICAO
Data: 09/06/2023 11:28:53-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

WILLIAM LAZARETTI DA CONCEIÇÃO

Documento assinado digitalmente
gov.br SILMARA FERNANDA ALVES DO NASCIMEN
Data: 13/06/2023 23:34:33-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

SILMARA FERNANDA ALVES DO NASCIMENTO
Discente

Testemunha:
CPF:

Testemunha:
CPF:

ANEXO E – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UFPA - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARÁ



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: SER ESTUDANTE TRANS ATRÁS DAS GRADES & CURRICULARES

Pesquisador: SILMARA FERNANDA ALVES DO NASCIMENTO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 68872823.4.0000.0018

Instituição Proponente: Universidade Federal do Pará

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.107.789

Apresentação do Projeto:

A presente pesquisa vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica da Universidade Federal do Pará (UFPA)/Brasil, tendo como título “Dilemas e Desafios de Ser Estudante Trans atrás das Grades – Curriculares”. Será uma pesquisa de abordagem qualitativa baseada nos conceitos de Minayo (2013) e Martinelli (2012), utilizando os princípios da História Oral Temática como Metodologia fundamentada nos autores Meihy e Holanda (2013); Ao pensar o título “Dilemas e Desafios de Ser Estudante Trans atrás das Grades – Curriculares”, buscou-se aprofundar as discussões sobre a questão de identidade e diversidade de gênero, verificando como essa temática é tratada pedagogicamente no Currículo Escolar dentro da Educação em Prisões e de que forma as alunas Transsexuais no contexto situado de Restrição e Privação de Liberdade na Central de Triagem Metropolitana Masculina II do Estado do Pará atribuem sentidos e significados a este currículo entre grades e muros. De acordo com os autores já mencionados anteriormente, a História Oral será dividida em cinco etapas que são: I) Elaboração do Projeto; II) Gravação; III) Confecção do documento escrito; IV) Análise e V) Devolução do Produto.

Endereço: Rua Augusto Corrêa nº 01- Campus do Guamá, UFPA- Faculdade de Enfermagem do ICS - sala 13 - 2º and.
Bairro: Guamá **CEP:** 66.075-110
UF: PA **Município:** BELEM
Telefone: (91)3201-7735 **Fax:** (91)3201-8028 **E-mail:** cepccs@ufpa.br

UFPA - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARÁ



Continuação do Parecer: 6.107.789

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar as percepções das estudantes transexuais em situação de privação de liberdade acerca do cotidiano no processo educacional escolar.

Objetivo Secundário:

Descrever como as práticas sociais análogas à educação escolar atravessam as vidas dessas alunas Transexuais.

Identificar quais processos escolares são realizados com as alunas Transexuais no contexto situado da prisão.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Como esta pesquisa será realizada com alunas transexuais em situação de privação de liberdade e que muitos humanos sejam eles funcionários e/

ou não ainda possuem muitas atitudes preconceituosas em relação a este público, torna-se um risco algumas delas acabarem sofrendo algum tipo

de coação moral e/ ou sofrerem algum tipo de desgaste emocional, devido as lembranças narradas

Benefícios:

Quando se fala sobre a proposta mostrar ser relevante, significa destacar os benefícios que tende a ter com tal propostas que são: à medida em que

seu desenvolvimento pode favorecer na implementação de uma escola acolhedora e voltada para à valorização e respeito as identidades sexuais,

em especial às alunas transexuais Privadas de Liberdade, de modo a gerar novas e melhores condições de vida e de ocupações sociais, diminuindo

assim, as taxas de abandono, evasão e/ ou “expulsão” escolar, bem como um aumento ao acesso e permanência delas na escola, mesmo no

contexto por trás grades.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O Projeto de Pesquisa corresponde aos requisitos do CEP e está devidamente organizado correspondendo aos critérios acadêmicos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos exigidos pelo CEP estão devidamente instruídos no processo de

Endereço:Rua Augusto Corrêa nº 01- Campus do Guamá ,UFPA- Faculdade de Enfermagem do ICS - sala 13 - 2º and.

Bairro: Guamá **CEP:** 66.075-110

UF: PA **Município:** BELEM

Telefone: (91)3201-7735 **Fax:** (91)3201-8028 **E-mail:** cepccs@ufpa.br

UFPA - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARÁ



Continuação do Parecer: 6.107.789

encaminhamento.

Recomendações:

Recomendo à aprovação e aproveitamento para parabenizar pela iniciativa acadêmica e desejar sucesso na pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Diante do exposto somos pela aprovação do protocolo. Este é nosso parecer, SMJ.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

	Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Auto	Situação
Informações Básicas	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P18/04/2023				
do Projeto	ROJETO_2100633.pdf	15:10:46			
Outros	DECLARACAO DE ONUS assinado.pdf	10/04/2023	SILMARA	Aceito	
	16:28:12 FERNANDA ALVES DO NASCIMENTO				
Outros	TERMO DE ACEITE DO ORIENTADOR_1	05/04/2023	SILMARA	Aceito	
	assinado.pdf	16:08:23 FERNANDA ALVES DO NASCIMENTO			
Projeto Detalhado	/PROJETO FINAL.pdf	05/04/2023	SILMARA	Aceito	
Brochura	Investigador DO NASCIMENTO	16:07:54 FERNANDA ALVES			
Assentimento	/TCLF / Termos de TCLF FINAL.pdf	05/04/2023	SILMARA	Aceito	
Justificativa de Ausência	DO NASCIMENTO	16:06:51 FERNANDA ALVES			
Folha de Rosto	FOLHA DE ROSTO.pdf	05/04/2023	SILMARA	Aceito	
	16:06:15 FERNANDA ALVES DO NASCIMENTO				
Solicitação Assinada pelo Pesquisador	CARTA DE ENCAMINHAMENTO.pdf	28/03/2023	SILMARA	Aceito	
Responsável	DO NASCIMENTO	12:13:35 FERNANDA ALVES			
Declaração de Pesquisadores	TERMO DE COMPROMISSO DOS PESQ	28/03/2023	SILMARA	Aceito	
	UISADORES.pdf	12:15:26 FERNANDA ALVES DO NASCIMENTO			
Declaração de Instituição	DECLARACAO INSTITUICAO.pdf	28/03/2023	SILMARA	Aceito	
	e	12:14:19 FERNANDA ALVES			
Infraestrutura	DO NASCIMENTO				
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	27/03/2023	SILMARA	Aceito	
	12:15:46 FERNANDA ALVES				

Endereço: Rua Augusto Corrêa nº 01- Campus do Guamá ,UFPA- Faculdade de Enfermagem do ICS - sala 13 - 2º and.

Bairro: Guamá **CEP:** 66.075-110

UF: PA **Município:** BELEM

Telefone: (91)3201-7735 **Fax:** (91)3201-8028 **E-mail:** cepccs@ufpa.br