



# Corpos transgêneros e ensino de biologia: problematizações na/e além da gestão escolar

Transgender bodies and biology education: problematizing within and beyond school management

E. N. Gonçalves\*; E. J. Souza

*Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Federal de Sergipe, 49107-230, São Cristóvão-Sergipe, Brasil*

*\*edinandogoncalves@gmail.com*

*(Recebido em 13 de agosto de 2025; aceito em 11 de maio de 2026)*

---

Este estudo teórico propõe uma análise crítica dos discursos de estudos sobre corpos transgêneros no contexto escolar, com foco no ensino de Biologia e na gestão escolar, à luz da perspectiva pós-estruturalista. Partimos da compreensão de que a escola opera como um dispositivo regulador, que legitima identidades cisgêneras e silencia outras expressões de gênero por meio de currículos e práticas pedagógicas excludentes. Apoiado em autores/as como Foucault, Butler e Louro, o trabalho problematiza como saberes científicos produzem efeitos de verdade que naturalizam binarismos e marginalizam existências trans e travestis. Desse modo, a problematização de discursos, que reforçam a cisheteronormatividade, permite vislumbrar possibilidades de desconstrução, especialmente a partir de tensionamentos provocados pelas vivências estudantis e pela atuação de sujeitos escolares sensíveis à diversidade. No campo da gestão, as pesquisas evidenciam um despreparo institucional que ocasiona silenciamentos, enquanto experiências de resistência apontam para a importância da atuação ética, crítica e comprometida com a inclusão da diversidade. Enfrentar os discursos excludentes e transformar as práticas escolares revela-se uma ação urgente para garantir não apenas o acesso, mas também a permanência e o reconhecimento de sujeitos transgêneros na escola. Nesse sentido, destacamos a importância de consolidar uma cultura educacional que valorize a pluralidade de corpos, gêneros e existências como princípio ético e político.

Palavras-chave: corpos transgêneros, ensino de biologia, gestão escolar.

This theoretical study proposes a critical analysis of discourses on transgender bodies in the school context, focusing on the teaching of Biology and school management, from a post-structuralist perspective. We start from the understanding that the school operates as a regulatory device that legitimizes cisgender identities and silences other gender expressions through exclusionary curricula and pedagogical practices. Supported by authors such as Foucault, Butler, and Louro, the work problematizes how scientific knowledge produces effects of truth that naturalize binaries and marginalize trans and transvestite existences. Thus, problematizing discourses that reinforce cisheteronormativity allows us to glimpse possibilities for deconstruction, especially from tensions provoked by student experiences and the actions of school subjects sensitive to diversity. In the field of management, research reveals an institutional unpreparedness that leads to silences, while experiences of resistance point to the importance of ethical, critical action committed to the inclusion of diversity. Confronting exclusionary discourses and transforming school practices proves to be an urgent action to guarantee not only access, but also the permanence and recognition of transgender individuals in school. In this sense, we emphasize the importance of consolidating an educational culture that values the plurality of bodies, genders, and existences as an ethical and political principle.

Keywords: transgender bodies, biology teaching, school management.

---

## 1. INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea pode ser compreendida como estruturada por normatividades baseadas em uma lógica binária de gênero [1]. Segundo Silva et al. (2024) [1], a escola, como dispositivo regulador, reproduz esse funcionamento ao legitimar certos corpos e silenciar ou anular outros. No ensino de Biologia, conforme Xavier e Vianna (2023) [2], essa lógica se expressa na predominância de conteúdos cisheteronormativos e binários, centrados na oposição

masculino/feminino. Corpos que escapam dessa organização, como os de pessoas trans e travestis, são invisibilizados não apenas pelo silêncio, mas também por discursos que os colocam fora do campo da legitimidade.

Discutir a transgeneridade implica refletir sobre as construções de gênero, rompendo com a lógica binária que associa, de forma rígida, os “papéis sociais” às características biológicas [3]. De acordo com Moura e Zibetti (2023) [3], pessoas trans são aquelas que não se identificam com o gênero que lhes foi imposto ao nascer. Nesse sentido, é fundamental compreender que a transgeneridade não se trata de uma escolha, muito menos de perversão, doença ou algo transmissível.

O trabalho de Souza et al. (2021) [4] revela que a Biologia escolar, ao se apegar a uma perspectiva biologizante e classificatória, frequentemente reforça, por meio de discursos, a noção de que há apenas dois tipos de corpos “naturais” e reconhecíveis: o masculino e o feminino cisgêneros. Essa abordagem sustenta um currículo que desconsidera a pluralidade das existências corporais, promovendo um apagamento que opera não apenas no nível do conteúdo, mas na própria possibilidade de reconhecimento de certos sujeitos como legítimos.

Como discute Paraíso (2015) [5], o currículo, ao assumir formas rígidas e normativas, funciona como um mecanismo de padronização que opera no enquadramento e na generalização das experiências. Ao impor rotinas, repetições e prescrições, bloqueia-se o desejo, inibe-se a criação e limita-se a possibilidade de encontros significativos. Assim, o excesso de formatação produz tristeza, desânimo e indiferença, impedindo a emergência de subjetividades singulares e a construção de saberes potentes.

Por outro lado, um currículo que se desloque dessas formas normativas pode atuar como espaço de experimentação e de abertura ao devir [5]. Tal currículo trabalha com a diferença, não para categorizá-la ou assimilá-la, mas para afirmá-la como potência. O currículo busca reconhecer os desejos singulares dos sujeitos, valorizar suas dinâmicas e alimentar as forças que produzem encontros transformadores. Nesse sentido, a escola pode tornar-se um lugar de invenção e multiplicidade, onde os corpos escapem das lógicas de normalização e encontrem espaço para existir em sua plenitude.

A leitura biologizante do corpo, ao afirmar verdades fixas sobre o que é “ser homem” ou “ser mulher”, exclui tudo aquilo que escapa à materialidade anatômica. Quando se afirma que uma mulher transexual é, na verdade, um homem, mobiliza-se um regime de verdade que apaga sua experiência vivida e sua autoidentificação [4]. Esse movimento reitera, segundo Ribeiro e Borba (2024) [6], uma cisheteronormatividade que reduz o corpo a um dado biológico. Há um corpo biológico, mas existe também aquilo que o transcende, e é precisamente esse “além” que o discurso dominante tende a ignorar.

Nesse contexto, a escola atua como um aparelho de regulação que reproduz as normas de gênero hegemônicas. Para Barbosa (2023) [7] e Silva e Maio (2021) [8], a heterossexualidade compulsória e a cisheteronormatividade tornam-se os eixos estruturantes do reconhecimento dos sujeitos, enquanto tudo o que foge a esse modelo é empurrado para a margem. A omissão de professoras e professores e da equipe gestora diante das experiências de estudantes trans e travestis é apontada por Lima (2020) [9] como forma de legitimar práticas excludentes sustentadas pelo preconceito. A agressão verbal, o isolamento e o silenciamento são manifestações de um mesmo processo: a “exclusão compulsória” desses corpos do espaço escolar.

A partir do que foi exposto, compreendemos a urgência de uma investigação que produza saberes sobre os discursos presentes nas escolas quanto à presença e ao reconhecimento desses corpos dissidentes. Diante desse cenário, o presente trabalho se orienta pela seguinte questão: “Como os discursos sobre corpos transgêneros são (re)produzidos e operam nos campos da docência em Biologia e da gestão escolar, à luz de uma perspectiva pós-estruturalista?”

O presente trabalho configura-se como um estudo teórico, fundamentado em autores e autoras da perspectiva pós-estruturalista, com foco na análise dos discursos que operam no campo da educação, especialmente no ensino de Biologia e na gestão escolar. Para tanto, o trabalho tem como objetivo geral problematizar discursos (re)produzidos sobre corpos transgêneros no ambiente escolar. Especificamente, pretendemos compreender os pressupostos da perspectiva pós-estruturalista e da analítica foucaultiana do discurso, sobretudo no que se

refere às relações de gênero, cultura e constituição das identidades/diferenças, buscando articular tais perspectivas teóricas com o ensino de Biologia e a gestão escolar.

## **2. PÓS-ESTRUTURALISMO E CORPOS NO ENSINO DE BIOLOGIA: ENTRELACANDO CONCEITOS**

O pós-estruturalismo, de acordo com Aguilar e Gonçalves (2017) [10], surgiu para rediscutir as teorias estruturalistas, desconstruindo conceitos tidos como verdades absolutas. Embora compartilhem semelhanças, o pós-estruturalismo se destaca por sua natureza interdisciplinar, englobando diversas correntes. Tanto estruturalistas quanto pós-estruturalistas veem a linguagem e a cultura como sistemas simbólicos, analisando a realidade como uma construção social subjetiva. Nas teorias de cunho pós-crítico, Meyer e Paraíso (2021) [11] destacam que o foco está menos em encontrar respostas sobre a essência das coisas e mais em descrever e problematizar os processos por meio dos quais significados e saberes são construídos dentro de determinadas redes de poder.

Um ponto crucial nos estudos pós-estruturalistas é o questionamento das estruturas sociais, especialmente das relações de dominação [10]. Essas abordagens buscam compreender como ocorrem os processos de diferenciação e hierarquização social e cultural, que produzem ou participam da produção de corpos, identidades e posições de sujeitos, como as categorias de homem e mulher, heterossexual e homossexual, saudável e doente, responsável e negligente, educador/a e educando/a, dentro de uma cultura específica.

Nas escolas, a disciplina de Biologia, apesar de ser essencial para abordar questões relevantes ao cotidiano de crianças e jovens, muitas vezes tem sido utilizada para sustentar interpretações que reforçam preconceitos e estereótipos. Furlani (2021) [12] destaca que a prática de utilizar diferenças biológicas como justificativa para hierarquizar mulheres e homens na sociedade, atribuir a cada grupo “papéis sociais”, comportamentos ou estilos de vida considerados naturais ou próprios é chamada de determinismo biológico. Isso ocorre quando a Biologia é mobilizada como parâmetro para estabelecer normas sociais sobre o que é aceitável ou esperado de cada gênero, mesmo que tais determinações sejam arbitrárias.

Nesse panorama binário, não há espaço para corpos que existam fora dessas delimitações, como ocorre com os corpos dissidentes. Em seu trabalho, Vieira et al. (2021) [13] apresentam esses corpos como desafiadores das normas sociais, jurídicas e culturais hegemônicas sobre gênero, sexualidade e corporeidade. Esses corpos não se encaixam nos padrões binários cisheteronormativos, sendo, por isso, frequentemente marcados como anormais, ilegítimos ou perigosos. Trata-se de corpos que deslocam e desestabilizam as fronteiras do que é considerado natural, aceitável ou humano, e que, por essa razão, são alvo de controle, exclusão ou patologização por parte das instituições.

Para ilustrar como essas exclusões se concretizam no cotidiano, Vieira et al. (2021) [13] analisam decisões judiciais que evidenciam de que modo os corpos de mulheres trans e travestis são marcados como ameaçadores. É utilizado como exemplo a negativa judicial ao pedido de uma mulher trans para cumprir pena na mesma cela que outras mulheres cis. Essa reação jurídica opera uma lógica de exclusão sustentada pela cisgeneridade enquanto norma reguladora. Nesse contexto, os corpos dissidentes não apenas rompem com os padrões estabelecidos, mas também são reclassificados como incômodos ou perigosos, tendo sua legitimidade constantemente questionada pelas instituições. Nesse sentido:

(...) as mulheres trans não somente têm seus direitos à proteção negados, como são reclassificadas como “ameaçadoras” das mulheres cis. Corpos dissidentes que são associados ao perigo, tornando-se ameaçadores. As decisões judiciais em análise são produzidas a partir da associação da categoria “mulher” à imagem da mulher cisgênera (e heterossexual), como se a cisgeneridade fosse uma espécie de “gênero original”, que, além de binário, precisa ter ‘uma correspondência mútua que é apoiada nas funções reprodutivas, ou seja, que caracteriza a heteronormatividade (Vieira et al., 2021, p. 30) [13].

Em decorrência disso, Aguilar e Gonçalves (2017) [10] evidenciam que a perspectiva pós-estruturalista se dedica a desconstruir esses conhecimentos produzidos culturalmente que resultam na exclusão de minorias. Isso significa contestar o papel da ciência como detentora da verdade absoluta, colocando em questão o próprio discurso científico. Pela lente do pós-estruturalismo, abordar a ideia de discurso implica abandonar a busca por uma verdade absoluta e o idealismo puro.

Notamos que a crítica a esse determinismo biológico por Furlani (2021) [12] reside justamente no seu caráter normativo e impositivo, ao estabelecer um único caminho possível para a vivência de mulheres e homens, atribuindo valor e reconhecimento apenas àqueles estilos de vida que se enquadram em determinados padrões tidos como legítimos e "normais". Ainda que a Biologia possa, em alguns casos, oferecer explicações sobre certos comportamentos, o interesse pedagógico está naquilo que pode ser transformado por meio da educação, tanto no plano individual quanto coletivo, possibilitando novos sentidos e possibilidades de existência.

No que diz respeito à investigação acadêmica, podemos citar a utilização dos Estudos Culturais. Para Hall (2010) [14], os Estudos Culturais não constituem uma área autônoma e fechada, e sim um campo de saber atravessado por múltiplas disciplinas. Trata-se de um espaço teórico que integra diferentes perspectivas para compreender os fenômenos culturais presentes na vida social. Essa abordagem permite uma compreensão mais profunda de situações que não poderiam ser entendidas por uma única disciplina [10]. Por exemplo, ao analisar gênero é essencial considerar fatores históricos, geográficos, sociais, econômicos e políticos. Por isso, é fundamental desconstruir o que foi historicamente construído e aceito como verdade para, assim, evitar diferentes formas de dominação e exclusão de grupos minoritários.

### 3. GÊNERO E CULTURA: PROBLEMATIZAÇÕES NECESSÁRIAS

Iniciaremos a discussão com as contribuições de Louro (2018) [15], que percebe que os corpos são construídos e moldados por diversas imposições culturais. A autora explica que as práticas e linguagens têm um papel fundamental na construção de identidades femininas e masculinas, agindo como "gravadoras" de características. Em decorrência disso, tanto homens quanto mulheres frequentemente relatam como certos comportamentos e modos de ser parecem ter sido profundamente internalizados em suas existências.

Para que a internalização ocorra, segundo Louro (2018) [15] e Goellner (2013) [16], é necessário um grande investimento de várias instituições sociais, como a família, a escola, a mídia, a igreja e a lei. Essas imposições, sejam elas estéticas, higiênicas ou morais, buscam adequar os corpos aos critérios dos grupos sociais. Os conceitos de saúde, vigor, vitalidade, juventude, beleza e força são interpretados e atribuídos de maneiras distintas a corpos masculinos e femininos, dependendo da cultura. Além disso, por meio da utilização de acessórios, roupas e perfumes, por exemplo, marcas de identidade e diferenciação são inscritas nos corpos. Os sentidos são treinados para identificar essas marcas, o que permite classificar os corpos com base em sua aparência corporal, comportamentos, gestos e outras formas de expressão.

Refletir sobre o corpo como algo produzido culturalmente implica reconhecê-lo como uma construção histórica, atravessada por diferentes marcas conforme o tempo, o espaço e os grupos sociais envolvidos. Ao compreendermos como esse processo se dá, percebemos que essa construção desafia a visão naturalista que tende a tratar o corpo como dado biológico fixo, ao passo que revela sua condição de mutabilidade [16]. O corpo, portanto, é provisório e está sujeito a transformações constantes, determinadas por intervenções científicas, tecnológicas, jurídicas, morais e discursivas de cada cultura, que o moldam de acordo com seus próprios valores e normas.

O reconhecimento das identidades é um processo que, por sua própria natureza, estabelece e destaca diferenças. Isso, por sua vez, resulta na criação de desigualdades, hierarquias e sistemas de ordenamento social, todos eles profundamente entrelaçados com as dinâmicas de poder presentes na sociedade. Louro (2018) [15] ressalta que a percepção e a classificação do "outro", de quem não compartilha nossos atributos, são moldadas pela nossa própria posição social. A

perspectiva teórica pós-estruturalista reconhece o papel central da linguagem na constituição das identidades dos sujeitos, bem como na forma como o conhecimento científico é apropriado e utilizado em processos que geram desigualdades e reproduzem preconceitos sociais [12].

Em uma perspectiva mais ampla, Louro (2018) [15] descreve que as sociedades demarcam fronteiras claras, distinguindo aqueles/as que representam a "norma" (ou seja, que se alinham com os padrões culturais predominantes) daqueles/as que são considerados/as "marginais". Em nossa sociedade, a norma historicamente estabelecida é personificada pelo homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão, funcionando como uma referência implícita. Consequentemente, outros grupos sociais são "marcados", e suas identidades são definidas e nomeadas em relação a essa norma. Como exemplos, a autora menciona a representação da mulher como "o segundo sexo" (Beauvoir, 1970) [17] e a classificação de gays e lésbicas como "desviantes da norma heterossexual".

Nesse sentido, essas instâncias operam uma espécie de "pedagogia", muitas vezes de forma coordenada, reforçando identidades e práticas dominantes enquanto subordinam ou negam outras. Contudo, em alguns momentos, essas mesmas instâncias também podem oferecer representações divergentes, alternativas e até contraditórias [15]. É importante notar que a formação dos sujeitos é um processo múltiplo e contínuo. No entanto, os indivíduos não são meros receptores passivos nesse processo, não sendo simplesmente manipulados por influências externas. Pelo contrário, os sujeitos são participantes ativos e engajados na construção de suas próprias identidades.

Com base em Foucault (2021) [18] e Butler (2018) [19], é possível entender que o gênero não é uma essência fixa, mas uma construção moldada pelo poder e pelo discurso. Foucault analisa como as instituições e os regimes de verdade regulam os corpos e as identidades, enquanto Butler expande essa discussão ao mostrar que o gênero é performativo, ou seja, ele se forma e se transforma por meio da repetição de normas culturais, podendo, assim, subverter as expectativas tradicionais.

Por meio da genealogia do poder, Foucault (2021) [18] demonstra a existência de um regime entre saber, poder e prazer, que atua nos discursos sobre o sexo e a sexualidade, evidenciando as forças que controlam os corpos, os indivíduos e as sociedades. Seu interesse está menos em verificar a veracidade desses discursos e mais em compreender os mecanismos que penetram, manipulam e regulam as formas de prazer no cotidiano. Com isso, desloca a atenção da verdade para a "vontade de saber", que sustenta e instrumentaliza esses próprios discursos.

O poder age sobre o sexo ao impor regras que o enquadram em uma lógica de certo e errado, permitido e proibido. Esse controle acontece por meio da linguagem, já que o discurso cria as regras e lhes confere um valor de verdade. Assim, o poder sobre o sexo funciona como se fosse uma lei, ou seja, tem uma forma jurídica e discursiva [18]. Isso se torna visível quando se volta o olhar para a sociedade e se percebem as construções que legitimaram os corpos considerados aceitáveis e normais, aqueles que figuram dentro da binaridade de gênero, masculino e feminino.

Falar sobre sexo em determinados períodos da história era, e ainda é visto como algo proibido e silenciado pela maioria. Ao tentar abordar essa temática, o locutor acaba sendo visto como um transgressor que desafia as regras impostas. Isso acontece porque, ao se acreditar que o sexo foi historicamente reprimido, qualquer discurso sobre ele parece um ato de rebeldia [18]. Essa ideia de repressão dá à fala um ar de transgressão, como se quem fala estivesse rompendo com a lei e antecipando uma liberdade que ainda não existe plenamente. Cabe ressaltar que a contribuição de Michel Foucault sobre sexualidade permite percebermos como as relações de poder se instauram sobre os corpos em diferentes instâncias socioculturais, como ao abordar o gênero.

O fato de uma pessoa ser socialmente reconhecida como homem ou mulher impacta diretamente a forma como percebe o mundo e é percebida por ele. Louro (2014) [20] expõe que essas distinções evidenciam relações de poder desiguais e, em recortes históricos específicos, definem o que é entendido como feminino ou masculino em diferentes culturas. Butler (2018) [19] argumenta que conceber o gênero como construção social, embora rompendo com o determinismo biológico, pode inadvertidamente instaurar um determinismo de natureza cultural.

[...] a ideia de que o gênero é construído sugere um certo determinismo de significados do gênero, inscritos em corpos anatomicamente diferenciados, sendo esses corpos compreendidos como recipientes passivos de uma lei cultural inexorável. Quando a 'cultura' relevante que 'constrói' o gênero é compreendida nos termos dessa lei ou conjunto de leis, tem-se a impressão de que o gênero é tão determinado e tão fixo quanto na formulação de que a biologia é o destino. Nesse caso, não a biologia, mas a cultura se torna o destino. (Butler, 2018, p. 23) [19].

Conforme Louro (2007) [21], a nomeação ou identificação de um corpo em uma cultura específica, seja no nascimento ou mesmo antes, ocorre por meio das linguagens disponíveis nessa cultura. Seguindo essa perspectiva, Rafael et al. (2023) [22] explicam que certas correntes femininas argumentam que, ao nomearmos um gênero, não estamos apenas descrevendo-o, mas também comunicando ao mundo que essa identificação é o que viabiliza sua existência.

As diversas manifestações de feminilidades e masculinidades atuam na desconstrução do binarismo socialmente disseminado. Quando o gênero é enquadrado em uma lógica dicotômica, a única possibilidade de existência considera apenas dois polos opostos e excludentes: masculino e feminino [20]. Nesse contexto, a masculinidade e a feminilidade são vistas como categorias fechadas, homogêneas e naturais, sem aberturas. Isso impõe que o homem aja de uma maneira e a mulher de outra, o que exclui a existência de outras identidades de gênero e tudo o que não se encaixa nesses moldes, como expressões de gênero dissidentes. De acordo com Ribeiro e Gomes (2020) [23], conseqüentemente, a sociedade nega a existência dessas identidades, contribuindo para seu apagamento, marginalização e violência simbólica.

Para Butler (2018) [19], a questão central é transcender as noções de gênero, que não devem ser vistas como uma origem ou verdade sexual (feminino ou masculino). Em vez disso, o gênero deve ser compreendido como um conjunto de investidas políticas que naturalizam as categorias de identidades masculinas e femininas. Isso significa que ele molda a forma como homens e mulheres devem se comportar socialmente.

Nessa mesma perspectiva de desconstrução das verdades naturalizadas, Foucault (2021) [18] argumenta que, no Ocidente, consolidou-se um sistema de conhecimento que, por meio de seus discursos, estabelece o que se considera a verdade sobre a sexualidade. Assim como o gênero, essas "verdades" são produtos históricos de relações de poder e de discursos que normatizam os corpos e os desejos. O saber médico, por exemplo, tornou-se um dos pilares na produção dessas verdades, rotulando indivíduos a partir de parâmetros considerados normais ou patológicos. A transgeneridade, nesse contexto, surge como uma construção conceitual que reforça a lógica binária dos sexos e delimita os contornos daquilo que é aceito como normalidade.

#### **4. EXERCÍCIO DE PROBLEMATIZAÇÃO DE DISCURSOS: PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS**

A partir das contribuições de Foucault (1998) [24], é por meio da dominação dos discursos e dos mecanismos de poder que os corpos são controlados. Nesse contexto, a linguagem emerge como o principal veículo para a disseminação desses mecanismos, ditando o que pode ou não ser dito e, crucialmente, quem tem permissão para falar. Segundo o autor, o ato de falar, portanto, transcende a mera enunciação; ele implica o "direito privilegiado" de (re)produzir discursos a partir da posição social ocupada pelo indivíduo. É possível tanto repetir discursos já existentes quanto criar a partir de preexistentes, entretanto o autor não deve ser confundido com o discurso em si [24].

Foucault (2021) [18], no primeiro volume de "História da Sexualidade", questiona a hipótese repressiva, que sustenta que esse campo foi historicamente silenciado. Embora reconheça a existência de repressão, o autor considera que essa ideia não explica plenamente a forma como o tema é tratado. Ao contrário do silêncio, houve uma proliferação de falas que não apenas o abordam, mas também o regulam e controlam. Dessa forma, o poder não atua apenas por censura, mas por meio da incitação à enunciação, produzindo saberes que normatizam e sujeitam os corpos, inserindo tais discursos em uma complexa rede de controle.

O exercício de problematização dos discursos se concentra nos efeitos de verdade neles presentes, nas posições de sujeito assumidas e atribuídas, bem como nas formas como esses discursos regulam e normatizam os corpos dissidentes da cisgeneridade. Podemos utilizar como inspiração os estudos de Foucault (2021) [25] e as contribuições de autores que aplicam essa perspectiva em contextos educacionais, como Orlandi (2018) [26] e Veiga-Neto (2025) [27]. A análise de discurso aqui situada compreende o discurso não apenas como forma de expressão linguística, mas como prática social e histórica que constitui sujeitos, saberes e relações de poder.

Em consonância com os autores citados, o Quadro 1 ilustra como os discursos podem ser lidos e interpretados, tendo como base as teorizações de Foucault.

*Quadro 1 - Etapas da análise de discurso foucaultiana.*

<b>ETAPA</b>	<b>DESCRIÇÃO TEÓRICA</b>
1. Problematização	A pesquisa parte da ideia de que os discursos não são neutros nem naturais, mas produzidos historicamente em redes de poder e saber [25]. A problematização busca entender como certos discursos se tornam legítimos em determinados contextos.
2. Construção do <i>corpus</i>	Na perspectiva foucaultiana, o corpus é construído com base em enunciados que circulam socialmente e que materializam relações de poder [26, 28]. Não se trata apenas de selecionar falas, mas de entender o que elas revelam das práticas discursivas.
3. Contextualização discursiva	Os discursos precisam ser compreendidos em seu contexto histórico, institucional e político. É a partir dessa arqueologia e genealogia que se identificam os regimes de verdade que os sustentam [25, 27].
4. Identificação de regularidades e rupturas	Essa etapa busca identificar regularidades nos enunciados, silêncios e contradições, observando como se organizam as formações discursivas [26, 28].
5. Análise dos efeitos de sentido e de poder	Os discursos não apenas descrevem realidades: eles produzem sentidos, regulam condutas e constituem sujeitos [19, 25]. Essa etapa busca revelar os efeitos produzidos pelos discursos analisados.

De acordo com Foucault (2021) [25], Orlandi (2018) [24] e Veiga-Neto (2025) [27], a proposta analítica não visa encontrar a intenção do sujeito falante, mas descrever e problematizar os efeitos de verdade produzidos por diferentes narrativas. O foco está em compreender como os discursos atuam na regulação de identidades, comportamentos e práticas.

A interpretação dos discursos concentra-se em três dimensões principais: o que é possível dizer em determinados contextos institucionais e históricos; os mecanismos que legitimam certas falas enquanto silenciam outras; e os efeitos que esses discursos produzem sobre os corpos, as normas, os saberes e os sujeitos. Com base nessas premissas, a análise dos discursos seguirá os seguintes procedimentos interpretativos indicados no Quadro 2.

As etapas e os procedimentos delineados são fundamentais não apenas para a sistematização da análise, mas também para garantir uma leitura crítica e situada dos discursos. Com base em referenciais pós-estruturalistas, essas etapas orientam a interpretação das relações de saber e poder que atravessam as práticas discursivas. É nessa ótica foucaultiana que descrevemos os principais pressupostos teóricos para um exercício de problematização dos discursos sobre corpos transgêneros no ambiente escolar.

Quadro 2 - *Problematização dos discursos.*

PROCEDIMENTO	DESCRIÇÃO
1. Organização do material empírico por enunciados	Os enunciados que constituem uma heterogeneidade de discursos serão organizados com base em temas recorrentes/unidades/categorias temáticas e campos discursivos específicos.
2. Identificação das posições de sujeito	Na análise foucaultiana, é fundamental observar de que lugar os sujeitos falam e quais posições lhes são atribuídas ou assumidas. Essas posições indicam os saberes que sustentam os discursos e os lugares de autoridade que os validam.
3. Análise dos regimes de verdade	Foucault (2021) [25] destaca que os discursos constroem regimes de verdade, conjuntos de regras que definem o que é aceito como verdadeiro em determinada sociedade.
4. Análise dos efeitos de poder e exclusão	A interpretação também buscará compreender o que os discursos fazem: como eles regulam corpos, normalizam condutas e definem o que pode ou não existir em determinado espaço.
5. Observação de rupturas, tensões e resistências	A análise também se atentará a momentos de contradição, ambiguidade e resistência nos discursos, que revelam disputas de sentidos em torno das normas. Muitas vezes, os sujeitos transitam entre discursos hegemônicos e contra-hegemônicos.

## 5. CORPOS TRANSGÊNEROS, ENSINO DE BIOLOGIA E GESTÃO ESCOLAR: CONEXÕES (IM)POSSÍVEIS?

A escola, como instituição, preocupa-se em assegurar a heteronormatividade, ditando o que é feminino e masculino e excluindo o que não corresponde a seu ideal. Em conformidade com isso, Lima (2020) [9] destaca que a existência trans e travesti nesse meio questiona tudo o que foi construído por décadas, gerando desconforto e a necessidade de lidar com a temática. Com isso, o ensino de Biologia, por exemplo, é posto em questão, já que a binariedade não inclui essas pessoas. Santos e Silva (2019) [29] acrescentam que a visão binária e heterossexual de mulheres com cromossomos XX e útero, e homens com cromossomos XY e sem útero, é atravessada pela existência de mulheres com XY e sem útero e de homens com XX e com útero.

Diante desse contexto, Santos e Fonseca (2024) [30] afirmam que a gestão escolar exerce um papel central no enfrentamento das lógicas conservadoras e na construção de práticas inclusivas no ambiente escolar. Sua atuação deve ser ativa na promoção de ações que combatam o preconceito e a violência LGBTfóbica, especialmente no atendimento às demandas da população trans. Para eles, ao assumir sua responsabilidade social, a gestão não pode se limitar a resultados avaliativos, mas deve priorizar práticas que promovam o bem-estar, o respeito às diferenças e a construção de relações interpessoais pautadas na ética, na empatia e na valorização das múltiplas existências.

Ainda assim, o silêncio e a ausência de debates são influenciados por um campo semiótico conservador que impede a circulação de discursos sobre a transgeneridade. Entre docentes e gestores, o tema é tabu, muitas vezes silenciado por medo de retaliações, inseguranças institucionais e falta de formação crítica sobre diversidade [31]. Nesse contexto, os currículos vivenciados pelas pessoas trans, sejam eles escolares, religiosos ou profissionais, são fundamentais para a formação de suas identidades. Para Nascimento e Adad (2024) [32], esses currículos, por meio de discursos sociais, constroem sentidos sobre quem são esses sujeitos, seus corpos e suas existências. E complementam que essas experiências curriculares não geram aprendizagens homogêneas, pois estão em constante movimento e são ressignificadas de forma singular por cada pessoa.

Embora as aulas de Biologia se baseiem em explicações genéticas, anatômicas e fisiológicas pautadas no binarismo homem/mulher, Zoboli et al. (2021) [33] explicam que esses conteúdos provocam constantemente tensionamentos e rupturas. Dessa forma, dúvidas e inquietações dos próprios estudantes abrem espaço para debates sobre outros modos de existência, como pessoas intersexo, homossexuais e transgêneros. Tais questionamentos desestabilizam as certezas biológicas ensinadas, especialmente as que associam diretamente sexo, gênero e função

reprodutiva. Porém, os saberes disciplinares da Biologia acabam por produzir um efeito de verdade sobre o gênero, apagando as experiências de pessoas trans.

No campo da Biologia escolar, Pagan (2021) [34] reforça que o corpo continua sendo descrito como um dado natural, anterior ao social, reforçando a ideia de um corpo universal, fixo e passivo. Os corpos são reduzidos a discursos que afirmam uma essência biológica binária. Tal interpretação reduz a complexidade da constituição dos sujeitos, desconsiderando que a identificação como mulher ou homem envolve também processos subjetivos e simbólicos que vão além da biologia. De acordo com Carvalho e Inocêncio (2021) [35], sua única possibilidade de transformação estaria atrelada a intervenções hormonais e cirúrgicas, que, segundo esse discurso, não alterariam sua essência biológica. Essa concepção ainda alimenta a ideia patologizante de que pessoas trans nasceram no “corpo errado”.

A suposta neutralidade do conhecimento científico e das práticas pedagógicas em Ciências, especialmente na Biologia, tem sido criticada. Os discursos silenciam as questões de gênero, já que o ensino biológico, ao se apresentar como verdade científica, reforça um modelo binário e idealizado de corpo, mantendo invisíveis significados excludentes relacionados a gênero, deficiência, raça e etnia, por exemplo [36]. O conhecimento biológico precisa ser compreendido como atravessado por construções sociais e culturais, exigindo do docente uma atitude crítica ao ensinar temas como corpo humano, anatomia e reprodução, para evitar a reprodução de um padrão normativo e excludente. É papel do ensino de Biologia denunciar e combater práticas coloniais e necropolíticas que afetam corpos marginalizados, tornando visíveis os atravessamentos sociais presentes na disciplina [36].

A crítica à ideia de ciência neutra também aparece em Franco e Munford (2022) [37], que indicam que o ensino de Ciências, mesmo quando não aborda diretamente questões de gênero, é permeado por essas relações. Ignorar esse atravessamento impede uma educação mais reflexiva e crítica. As autoras reforçam a necessidade de práticas que tornem visíveis os discursos normativos presentes no campo científico e suas influências nas dinâmicas de sala de aula. Essas perspectivas dialogam com Bento et al. (2020) [38], que denunciam a lógica binária de gênero como uma construção social legitimada pela escola.

Conforme destacam Queissada e Gonçalves (2023) [39], ao associar gênero à genitália e reforçar normas baseadas na superioridade masculina, a instituição escolar pune aqueles que fogem ao padrão, promovendo exclusão e sofrimento. A escola, nesse sentido, transforma-se em um espaço de controle dos corpos e silenciamento das identidades dissidentes. Esse ambiente não apenas silencia, mas também contribui para iniciar um ciclo de desigualdades que atravessa toda a vida de pessoas trans [2]. A evasão ou expulsão simbólica de estudantes trans é consequência da tentativa de encaixá-los em padrões cisheteronormativos. Suas vivências denunciam uma estrutura educacional que marginaliza e violenta, mas também provocam a escola a refletir sobre os privilégios cis e a repensar suas práticas.

A transfobia institucionalizada por docentes e professores também se revela nas análises de Raimundo et al. (2021) [31], que indicam como a escola contribui para a categorização e controle dos corpos trans, naturalizando violências cotidianas como brincadeiras pejorativas e exclusão. Embora sofram com essas violências, pessoas transgênero também constroem resistência dentro desse espaço. Santos e Vencato (2024) [40] reconhecem que a escola pode ser um espaço de luta, acolhimento e transformação, desde que haja compromisso com práticas inclusivas.

A marginalização tem raízes históricas, como demonstra Lima (2020) [9], ao afirmar que travestis e pessoas transexuais foram historicamente associadas à marginalidade, ao pecado ou à patologização. Café e Coroa (2020) [41] complementam essa análise ao destacar que pessoas trans são particularmente visadas por práticas de exclusão justamente por desafiarem a lógica binária e hegemônica. Ao se tornarem visíveis, seus corpos desestabilizam normas sociais, provocando incômodo e violência. Entretanto, são esses sujeitos que mais denunciam as opressões e demandam transformações institucionais, alertando para a ilusão da neutralidade escolar e para a necessidade de enfrentar os preconceitos internalizados no cotidiano da educação.

A discussão de gênero com base em aspectos científicos não deveria representar um problema no ambiente escolar, pois falar de gênero é também falar de ciência. O debate torna-se

mais saudável quando se compreende que ele pode gerar avanços e contribuir para o bem-estar de todos. Opiniões divergentes sempre existirão, mas o respeito é essencial para que todos sejam ouvidos. Tais discussões são necessárias justamente porque a escola é um espaço diverso e plural que abriga diferentes orientações sexuais e identidades de gênero [38]. Não é viável adotar uma única abordagem que contemple a todos. Por isso, é fundamental tratar de temas específicos e pontuais para promover a inclusão. Assuntos geralmente associados à heterossexualidade são debatidos pela comunidade LGBTQIA+. Da mesma forma, temas dessa comunidade também podem ser discutidos por pessoas que não a integram.

O debate colabora para a permanência desses corpos no ambiente escolar, uma vez que suas existências não sejam negadas. De acordo com Silva (2023) [42], a garantia da permanência de alunos/as trans e travestis na escola é uma responsabilidade que vai além da família ou das/dos próprios/as estudantes. A gestão educacional e escolar deve atuar para que a coordenação pedagógica e o trabalho em sala de aula se alinhem nesse objetivo. Historicamente, o sistema educacional tem demonstrado precariedade em assegurar a qualidade e a continuidade dos estudos para travestis e transexuais. Essa realidade aponta para como as políticas educacionais, na prática, acabam por gerenciar não apenas o acesso, mas também a exclusão desses sujeitos.

Percebemos que o reconhecimento dessa dinâmica por parte da gestão escolar é essencial para que promova ações efetivas. Muitas vezes, a perspectiva de pessoas transexuais e travestis de concluírem a escolaridade, embora desejada, pode mascarar um mecanismo de exclusão sutil. Silva (2023) [42] expõe que o número extremamente baixo de pessoas trans que conseguem finalizar o ensino médio e ingressar no ensino superior demonstra que, mesmo em discussões sobre inclusão, as particularidades de sua exclusão podem passar despercebidas pela própria comunidade trans.

O planejamento e a execução pedagógica focados na inclusão e permanência de pessoas trans são indispensáveis. A gestão escolar tem o papel central de liderar essa transformação, assegurando que o ambiente educacional seja verdadeiramente acolhedor e promotor do sucesso para todos/as [42]. Atuar de forma comprometida com a inclusão significa consolidar uma cultura institucional participativa, aberta e justa. Medeiros (2023) [43] destaca que isso envolve a construção coletiva do projeto pedagógico e o enfrentamento dos retrocessos que ameaçam as políticas de equidade em gênero, sexualidade e outros marcadores sociais.

A análise dos discursos da equipe gestora, realizada por Santos e Fonseca (2024) [30], reflete esses desafios: os discursos revelam que a Assistente de Gestão demonstra insegurança, resultado da falta de aprofundamento sobre as questões trans, e a Gestora apresenta maior domínio do tema, defendendo a desconstrução do binarismo de gênero e o fortalecimento de práticas que promovam o reconhecimento das diversidades no ambiente escolar.

Silva et al. (2021) [44] defendem a urgência de práticas pedagógicas que promovam a reflexão crítica sobre a constituição dos sujeitos e suas identidades/diferenças. A inclusão de alunos/as trans no ambiente escolar depende de ações que garantam não apenas o direito à educação, mas também o reconhecimento da diversidade como valor fundamental para a cidadania.

Concluimos com as contribuições de Goellner (2013) [16], retomando que os corpos, portanto, são formados a partir de discursos, práticas e representações que circulam em seu entorno. A normatização dos corpos se dá tanto de maneira explícita quanto nas sutilezas do que é silenciado. O não dito também educa: ao se omitir diante de preconceitos ou ao não reconhecer determinados corpos como legítimos, reforça-se a valorização de certos padrões corporais em detrimento de outros.

## 6. CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

Neste estudo teórico, evidenciamos como os discursos especialmente no ensino de Biologia, usualmente, são atravessados por uma lógica cisheteronormativa que sustenta a invisibilização de corpos transgêneros no ambiente escolar. A partir de uma perspectiva pós-estruturalista, compreendemos que tais discursos não são neutros, mas sim histórica e socioculturalmente

(re)produzidos em redes de poder-saber que regulam identidades/diferenças e normatizam corpos, reforçando a ideia de um modelo biológico universal, binário e excludente.

As teorizações foucaultianas instigam um exercício de problematização de discursos que alicerçam o currículo escolar, atuando como um dispositivo de regulação pois, ao reiterar verdades biologizantes sobre sexo, sexualidade e, acrescentamos, gênero, colabora com a exclusão de sujeitos que escapam às normas impostas. Ressaltamos que a gestão escolar possui um papel estratégico na mediação entre currículo, práticas pedagógicas e cultura institucional. Contudo, a carência (in)formativa aliada à preconceitos culturais reforçam silenciamentos e violências contra à diversidade sexual e de gênero, mantendo um ambiente escolar excludente. Por outro lado, ao buscar conhecimentos e engajamento político para assumir uma postura ética e transformadora, a gestão escolar pode impulsionar ações que garantam a permanência, o respeito e o reconhecimento das identidades/diferenças, como corpos transgêneros.

Diante disso, evidenciamos a urgência de políticas e práticas escolares que problematizem discursos essencialistas, tensionem a normatividade de gênero e possibilitem a construção de uma escola plural, onde todos os corpos sejam considerados legítimos e acolhidos em sua potência.

## 7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Silva TFC, Silva AVF, Araújo FB. Travestis em contextos educacionais: tensões e resistências vivenciadas por travestis na cidade de Natal, Brasil. *Rev Contxt & Educ.* 2024;39 (121):1-18. doi: 10.21527/2179-1309.2024.121.13937
2. Xavier TPO, Vianna C. A Educação de Pessoas Trans\*: relatos de exclusão, abjeção e luta. *Educ & Real.* 2023;48:e124022. doi: 10.1590/2175-6236124022vs01
3. Moura AR, Zibetti MLT. A escola para todes? O que dizem os estudos sobre educação de pessoas trans. *Sci Pre.* 2023;1(1):1-18. doi: 10.1590/scielopreprints.6356
4. Souza EJ, Dornelles PG, Meyer DEE. Corpos que desassossegam o currículo de biologia:(des) classificações sobre sexualidade e gênero. *Rev Cur.* 2021;9(1):278-300. doi: 10.23925/1809-3876.2021v19i1p278-300
5. Paraíso MA. Um currículo entre formas e forças. *Educ.* 2015;38(1):49-58. doi: 10.15448/1981-2582.2015.1.18443
6. Ribeiro MAA, Borba RCN. “Eu ensino, mas a sociedade não está preparada”: investigando a intersexualidade na educação em ciências e biologia. *Diver e Educ.* 2024;12(2):539-61. doi: 10.14295/de.v12i2.18135
7. Barbosa LD. “Vó, a senhora é lésbica?”: heterossexualidade compulsória e lesbianidades plurais em Natalia Borges Polesso. *Scrip.* 2023;27(61):135-62. doi: 10.5752/P.2358-3428.2023v27n61p135-162
8. Silva FGO, Maio ER. Gabrielly, diferenças e educação das trans no Oeste Paulista. *Rev Inter Educ Sup.* 2021;7:e021031. doi: 10.20396/riesup.v7i0.8660491
9. Lima T. Educação básica e o acesso de transexuais e travestis à educação superior. *Rev Inst de Est Bra.* 2020;77(1):70-87. doi: 10.11606/issn.2316-901X.v1i77p70-87
10. Aguilar MAB, Gonçalves JP. Conhecendo a perspectiva pós-estruturalista: breve percurso de sua história e propostas. *Rev Con On.* 2017;1(9):36-44. doi: 10.25112/rco.v1i0.460
11. Meyer D, Paraíso M. Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação. 3. ed. Belo Horizonte (MG): Mazza Edições; 2021.
12. Furlani J. Educação sexual e relações de gênero: onde/como a biologia se coloca nessa discussão?. In: Souza EJ, Santos C, Silva EPQ, organizadores. *Interculturalidade e transdisciplinaridade: “o que a Biologia tem a ver com isso?”*. Uberlândia (MG): Navegando Publicações; 2021. p. 91-109.
13. Vieira TL, Ferrari A, Castro RP. Discursos que inventam corpos dissidentes: decisões judiciais constituindo mulheres trans. *Diver e Educ.* 2021;9(2):18-39. doi: 10.14295/de.v9i2.13499
14. Hall S. *Estudios culturales y sus legados teóricos. Sin garantías: Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. 1. ed. Lima (Peru): Instituto de Estudios Peruanos; 2010.
15. Louro GL. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 4ª ed. Belo Horizonte (MG): Editora Autêntica; 2018.
16. Goellner SV. A produção cultural do corpo. In: Louro GL, Felipe J, Goellner SV, organizadores. *Corpo, gênero e sexualidade: Um debate contemporâneo na educação*. 9ª ed. Petrópolis (RJ): Vozes; 2013. p. 30-42.
17. Beauvoir S. *O segundo sexo: fatos e mitos*. Tradução Sérgio Millet. 4ª ed. São Paulo (SP): Difusão Europeia do Livro; 1970.

18. Foucault M. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. 35ª ed. São Paulo (SP): Paz e Terra; 2021.
19. Butler J. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. 1ª ed. [e-book]. Rio de Janeiro (RJ): Civilização Brasileira; 2018.
20. Louro GL. *Gênero, Sexualidade e Educação: Uma perspectiva pós estruturalista*. 16ª ed. Rio de Janeiro (RJ): Vozes; 2014.
21. Louro GL. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. *Educ Rev*. 2007;46(1):201-18. doi: 10.1590/S0102-46982007000200008
22. Rafael RMS, Santos HGS, Caravaca-Morera JA, Wilson EC, Breda KL. Inclusão ou ilusão da identidade de gênero no país com o maior número de assassinatos de transgêneros: um ensaio crítico brasileiro. *Esc Anna Nery*. 2023;27:e20230117. doi: 10.1590/2177-9465-EAN-2023-0117pt
23. Ribeiro SS, Gomes MCA. Práticas sociodiscursivas de resistência motivadas pela iterabilidade de violências: análise discursivo-crítica dos relatos de homens trans estudantes. *Trab em Ling Apli*. 2020;59(3):1784-808. doi: 10.1590/01031813814331620201005
24. Foucault M. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. 24ª ed. Campinas (SP): Loyola; 1998.
25. Foucault M. *Microfísica do poder*. 13ª ed. Rio de Janeiro (RJ): Graal; 2021.
26. Orlandi EP. *Discurso e leitura*. 9ª ed. São Paulo (SP): Cortez; 2018.
27. Veiga-Neto A. *Foucault e a educação*. 1ª ed. Belo Horizonte (MG): Autêntica; 2025.
28. Foucault M. *A arqueologia do saber*. 8ª ed. Rio de Janeiro (RJ): Forense Universitária; 2012.
29. Santos SP, Silva EPQ. Ensino de Biologia e transsexualidade. *Ens Re*. 2019;26(1):147-72. doi: 10.14393/ER-v26n1a2019-7
30. Santos MCG, Fonseca HLA. Desagendamento, gestão escolar e vidas trans: a construção da cultura organizacional da escola como meio de justiça social para estudantes transgêneros. *Inter*. 2024;10(19):1-30. doi: 10.51359/2525-7668.2024.262294
31. Raimundo LH, Miranda MHG, Silva AC, Silva BARS, Nascimento DS, Almeida JCF, et al. As Travestis, Transexuais e Transgêneros (TTTs) e a escola: Entre a (re) produção e a denúncia dos corpos abjetos. *Res Soc Dev*. 2021;10(10):1-15. doi: 10.33448/rsd-v10i10.18336
32. Nascimento LC, Adad SJHC. Trans\*referenciando o currículo: cartografias desejanets de jovens transvestigêneros. *Tem Educ*. 2024;33(1):48-74. doi: 10.22478/ufpb.2359-7003.2024v33n1.68641
33. Zoboli F, Manske GS, Galak E. A generificação dos corpos de atletas trans e políticas de biologização do sexo. *Rev Est Fem*. 2021;29:e79304. doi: 10.1590/1806-9584-2021v29n279304
34. Pagan A. Uma Biologia afetiva baseada no autoconhecimento como possibilidade de inclusão de gêneros. In: Souza EJ, Santos C, Silva EPQ, organizadores. *Interculturalidade e transdisciplinaridade: “o que a biologia tem a ver com isso?”*. Uberlândia (MG): Navegando Publicações; 2021. p. 111-22.
35. Carvalho FA, Inocêncio AF. O desagendamento da educação para os corpos, gêneros e sexualidades: um projeto neoliberal, um arranjo neoconservador e as várias pedagogias fascistas. *Rev Est Pesq Educ*. 2021;23(2):236-57. doi: 10.34019/1984-5499.2021.v23.33867
36. Marin YAO. Repensando o corpo no ensino de ciências e biologia a partir de diálogos entre discursos decoloniais africanos e das travestis na América Latina. *Rev Educ Cult Soc*. 2020;10(1):259-75. doi: 10.30681/ecs.v10i1.3642
37. Franco LG, Munford D. Gênero nas aulas de ciências: uma análise da aprendizagem conceitual. *Educ Rev*. 2022;38:e39220. doi: 10.1590/0102-469839220
38. Bento NMJ, Xavier NR, Sarat M. Escola e infância: a transfobia lembrada. *Cad Pag*. 2020;59:e205911. doi: 10.1590/18094449202000590011
39. Queissada DD, Gonçalves EN. A interpretação do conhecimento biológico e a escola como ferramentas transfóbicas. *Deb Educ*. 2023;15(37):1-20. doi: 10.28998/2175-6600.2023v15n37pe13765
40. Santos JR, Vencato AP. Políticas públicas e ações coletivas na trajetória de escolarização de pessoas trans. *Rev Tei*. 2024;25(78):338-53. doi: 10.12957/teias.2024.84180
41. Café LCM, Coroa MLMS. Transsexualidade na escola: impactos e demandas dos corpos marcados pela subversão. *Cad Lin Soc*. 2020;21(1):235-54. doi: 10.26512/les.v21i1.32396
42. Silva FGO. Discussões sobre necropolítica educacional de travestis-transsexuais-transgêneros em Mato Grosso do Sul. *Rev Esp Ped*. 2023;30:e15191. doi: 10.5335/rep.v30i0.15191
43. Medeiros JL. A escola que frequentamos: um passado de silêncio, preconceito e violência LGBTQIA+. *Rev Ex*. 2023;13:e023066. doi: 10.24065/re.v13i1.2524
44. Silva FV, Jales RD, Pereira IL, Almeida LR, Nogueira JA, Almeida SA. A transgeneridade infantil sob a ótica de professores de ensino fundamental. *Rev La-Am Enf*. 2021;29:e3459. doi: 10.1590/1518-8345.3792.3459