

DO INCÔMODO DE SER AO DIREITO DE EXISTIR: infâncias trans e currículo oculto na Educação Infantil

Amaral Arévalo¹

Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Direito
(PPGSD/UFF)

Resumo

Nas últimas décadas, alguns Estados passaram a proteger os direitos das pessoas trans por meio de leis que promovem a igualdade e a não discriminação, como a adoção de leis sobre identidade de gênero. No entanto, a mesma, relacionada às crianças trans, ainda gera resistências nos âmbitos políticos, educativos e familiares. Este texto enquadra-se em uma reflexão contextualizada sobre infância e diferença, assumindo como temática principal de discussão as infâncias trans e o currículo oculto na Educação Infantil. O objetivo é analisar relatos de mães e pais da Argentina (Mansilla, 2017; 2018; 2021); da Comunidade Autônoma do País Basco, Espanha (Mayor, 2020) e da cidade de Campinas, SP-Brasil (Nunes; Barbosa, 2024), tomando como temática principal a incursão de infâncias que apresentam discordância entre sua identidade de gênero e seu corpo, conhecidas como crianças ou infâncias trans, na Educação Infantil. Como metodologia, utilizou-se a Análise de Conteúdo (Bardin, 2016) dos relatos de mães e pais, que vivenciaram os processos de disputa pela inclusão plena de seus filhos e filhas em sistemas educacionais historicamente condicionados pelo binarismo sexual. A existência de crianças trans obriga os sistemas educativos a questionar seus rituais, rotinas, práticas e discursos de gênero que não incluem esse segmento das infâncias contemporâneas. Também se observou que os marcadores da diferença de classe social, geografia e raça são fundamentais para a permanência de crianças trans no âmbito educativo. Com isso, notou-se que as crianças trans, como sujeitos de direito, não são apenas participantes das culturas das infâncias, mas também gestoras e promotoras dessas culturas.

Palavras-chave

Transexualidade; Identidade de Gênero; Currículo oculto; Educação Infantil; Crianças trans.

¹ Pós-doutor em Saúde Coletiva (IFF/Fiocruz e IMS/UERJ). Doutorado internacional em Estudos de Paz, Conflito e Desenvolvimento (UJI). Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Direito (PPGSD/UFF). Suas linhas de pesquisa principais são violências e estudos LGBTIQA+ em El Salvador e na América Central, e Novas Direitas e sua relação com as pessoas LGBTIQA+ na América Latina e no Caribe. Coordenador do Grupo de Trabalho CLACSO “Activismos y Ciudadanías Sexuales: Diálogos interdisciplinares”. Email: arevalo.amaral@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7066-0130>



Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos da licença *Creative Commons* Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos, desde que a obra original seja devidamente citada.

Introdução

A construção dos conceitos de “infância” e “criança” é um resultado da entrada na Modernidade associada à Revolução Industrial (Sarmiento, 2004). Antes desta época, as crianças podiam ter uma dupla compreensão: catalogadas como “[...] meros seres biológicos, sem estatuto social nem autonomia” (Sarmiento, 2004, p. 10-11) ou a sublimação da “criança anjo ou o pequeno Jesus” (Moruzzi; Abranowicz, 2017, p. 45). No entanto, a partir da Modernidade, esses olhares mudaram e criaram um “ideal” de criança, marcado por diferenças como classe social, raça, geografia e escolaridade, atrelado ao eixo do hemisfério ocidental anglo-saxão-europeu. Assim, as crianças tinham que pertencer a uma família nuclear burguesa, participar de um espaço escolarizado que as preparava para o mundo do trabalho e estar sujeitas aos poderes disciplinares da Medicina, da Psicologia e da Pedagogia. Estes poderes dotaram de individualidade as crianças e determinaram que elas compunham uma faixa etária específica com características diferenciadas dos adultos (Sarmiento, 2004).

Por outra parte, Foucault (1997) argumenta que, a partir do século XVIII, a sexualidade passou a ser objeto de crescente regulação e controle, envolvendo instituições como a família, a escola, a medicina e o Estado. No caso da infância, essas dinâmicas deram origem à pedagogização do sexo das crianças (Foucault, 1997, p. 99). Foucault utiliza esse termo para descrever os modos como o discurso pedagógico e científico se voltaram para a sexualidade infantil: “gérmen sexual precioso e arriscado, perigoso e em perigo”, articulando práticas de vigilância, controle e normatização. Assim, sob esta visão de liminaridade, a sexualidade das crianças passou a ser percebida como um campo que necessitava de regulação (Moruzzi; Abranowicz, 2017).

As instituições educacionais desempenharam um papel central nesse regime de regulação das crianças, não apenas ensinando normas de conduta sexual, mas também instituindo regras de segregação por gênero, de supervisão corporal e de repressão a comportamentos considerados inadequados (Moruzzi, 2019). A pedagogização do sexo da criança não visava apenas proteger a infância de influências “corruptoras” ou “perigosas”, como muitas vezes era alegado. Esse dispositivo fazia parte de um projeto mais amplo de gestão biopolítica, no qual a sexualidade era instrumentalizada para garantir a normalização dos corpos e a

reprodução da ordem social. Assim, o sexo da criança se tornou uma preocupação central no projeto de disciplinar corpos e subjetividades por meio do currículo, visando assegurar a conformidade com as normas sociais e de gênero dominantes (Moruzzi, 2019).

Neste contexto, com a invenção da sala de aula moderna (Dussel; Caruso, 1999), surgiu também um espaço de regulação corporal e moral, no qual as práticas educativas foram além da mera transmissão de conhecimentos acadêmicos, incorporando a formação de sujeitos de acordo com determinadas normas sociais. Os processos de normalização do sexo, permitiram a classificação da sexualidade entre aquela vista como “normal”, geralmente subordinada à moral religiosa, e a que era considerada “desviante”, “aberrante” ou “perversa” (Moruzzi; Abranowicz, 2017, p. 46). Na escola a sexualidade das crianças foi negada primeiramente, e depois ao ser abordada explicitamente, ela foi regulada através de dispositivos e tecnologias disciplinares, como a separação dos gêneros, a vigilância constante, a prescrição de códigos de conduta e a inculcação de valores associados à pureza, ao recato e ao autocontrole (Moruzzi, 2019).

As categorias de infância e criança, compreendidas como “objetos ‘mudos e inconscientes’” (Moruzzi; Abranowicz, 2017, p. 53), tencionam-se no período de transição da Modernidade à Pós-Modernidade². Esta tensão inicia-se ao reconhecer a origem familiar diversa das crianças, além da família nuclear burguesa. A escola se transforma em um espaço de convergência dessas crianças consideradas diferentes e, com isso, aumentam os choques culturais entre elas e as normas tradicionais da escola (Sarmiento, 2004). Neste caso, como afirma Sarmiento (2004), “a infância [da Modernidade] não morreu”, mas sofreu transformações com as mudanças contemporâneas.

Nas últimas décadas, alguns Estados passaram a se ajustar para reconhecer e garantir os direitos das pessoas LGBTQIAP+³, impulsionados por marcos jurídicos

² Seguindo as reflexões de Gallo (2006), a categoria pós-modernidade a considero como um campo de disputa epistêmica e política, propondo explorar criativamente a tensão modernidade/pós-modernidade na produção de conhecimento em educação, e não como designação descritiva de uma temporalidade “posterior” à modernidade, cuja origem nas artes (sobretudo na arquitetura) e posterior migração para as ciências humanas não lhe conferem densidade filosófica.

³ Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer, Intersexuais, Assexuais, Pansexuais e o ‘+’ que representa outras sexualidades e identidades de gênero. A sigla LGBTQIAP+ é o resultado de disputas políticas internas aos movimentos e de demandas de reconhecimento de grupos que se sentiam apagados (bissexuais, pessoas trans, intersexo, assexuais, pansexuais, entre outros). A utilizo reconhecendo sua contingência, sempre haverá identidades, experiências e práticas que escapam ao

voltados à igualdade e à proibição da discriminação. Um exemplo na América Latina e o Caribe foi a aprovação do casamento civil, leis de identidade de gênero e a adesão a compromissos internacionais em matéria de direitos humanos (Arévalo, 2025). No contexto familiar, o acesso a informações mais amplas e precisas, bem como o apoio das organizações, tem permitido que muitos pais e mães compreendam e aceitem as identidades *trans*⁴ dos seus filhos e filhas desde tenra idade. Esse contexto tornou mais fácil para algumas meninas e meninos viverem abertamente sua identidade de gênero e receberem o apoio necessário ao seu bem-estar e ao seu pleno desenvolvimento. Contudo, este caminho de reconhecimento não tem sido fácil e ainda apresenta muitos desafios por superar.

Este texto tem como objetivo analisar relatos de mães e pais da Argentina (Mansilla, 2017; 2018; 2021); da Comunidade Autônoma do País Basco, Espanha (Mayor, 2020); e da cidade de Campinas, SP-Brasil (Nunes; Barbosa, 2024), tomando como temática principal a incursão de infâncias que apresentam discordância entre sua identidade de gênero e seu corpo, conhecidas como crianças ou infâncias trans, no currículo da Educação Infantil. Como metodologia, utilizou-se a Análise de Conteúdo (Bardin, 2016). O corpus é composto por relatos de mães e pais de três países distintos que vivenciaram os processos de disputa pela inclusão plena de seus filhos e filhas, em sistemas educacionais historicamente condicionados por um currículo oculto que promove o binarismo sexual.

O artigo organiza a Análise de Conteúdo (Bardin, 2016) em três grandes macrocategorias, dentro das quais se desdobram diferentes subcategorias temáticas. Na primeira seção, são discutidas as categorias de identidade de gênero, transgeneridade, scripts de gênero e cisheterossexualidade compulsória. Na segunda, analisam-se o currículo oculto, o sistema disciplinar, a correção das dissidências e a estigmatização das vivências trans, tendo os relatos de mães e pais como evidências de um currículo que vigia, corrige e, em muitos casos, expulsa as

elenco de letras, e que qualquer sigla é, ao mesmo tempo, necessária politicamente e insuficiente teoricamente.

⁴ A categoria *trans*, seguindo a linha discursiva de Galofre e Missé (2015, p. 21) sobre “trans”, Susan Stryker (2015, p. 14) sobre a categoria “transgênero” e Viviane Vergueiro (2017, p. 202) sobre o termo “vivências trans”; utilizo-a como um guarda-chuva conceitual que engloba diversas identidades de gênero, que ao mesmo tempo transcendem a dicotomia do masculino e do feminino, contrariam o sexo biológico ou estão na fronteira do gênero e da sexualidade normativa. Nesse caso, essas identidades podem incluir a mulheres e homens transexuais, transgêneros, travestis, queer, não binariedade, entre outras.

infâncias trans. Na terceira seção, entram subcategorias mais empíricas, que emergem do confronto entre teoria e narrativas: “vida dupla”: casa/escola; brincadeiras como espaços de fuga; revelação na escola e transição escolar; transfobia institucional e dispositivos de exclusão; e lampejos de inclusão. Por fim, a Análise de Conteúdo é atravessada por duas categorias transversais centrais: a) marcadores de diferença (classe, raça, geografia) e b) crianças trans como sujeitos de direitos e produtoras de cultura.

A análise dos relatos de mães e pais nas pesquisas sobre as experiências de seus filhos na Educação Infantil é uma valiosa estratégia metodológica. Esta abordagem reconhece que as mães e os pais são testemunhas privilegiadas e, em muitos casos, mediadores ativos nas experiências curriculares das crianças. Recorrendo às suas narrativas, conseguiu-se uma compreensão mais abrangente do impacto das práticas escolares no desenvolvimento, no bem-estar e na aprendizagem das crianças, bem como na dinâmica de interação entre as famílias e as instituições educativas.

Identidade de gênero, transgeneridade e cisheterossexualidade compulsória

Para iniciar essas reflexões, considero importante definir categorias como identidade de gênero e transgeneridade, antes de prosseguir com a discussão. A *identidade de gênero* é um termo que surgiu para expressar o sentimento interno à determinação sexo/gênero de uma pessoa (Carvalho; Menezes, 2021, pp. 18-19), que pode ou não corresponder ao sexo socialmente atribuído, incluindo a experiência pessoal corporal (que pode envolver modificação da aparência ou função corporal por meios médicos, cirúrgicos ou de outra natureza, desde que sejam livremente escolhidos) e outras expressões de gênero, incluindo vestuário, corte de cabelo e maneira de falar.

Já a *transgeneridade* é uma categoria abrangente, que se refere à experiência de pessoas cuja identidade de gênero não corresponde ao sexo socialmente atribuído e que pode tomar medidas para alinhar o seu corpo e expressão com a sua identidade de gênero (Carvalho; Menezes, 2021, p. 19). Estas medidas podem incluir intervenções médicas, como terapia hormonal ou cirurgias de afirmação de gênero, embora nem todas as pessoas transexuais optem por submetê-las. Pessoas

transexuais seriam aquelas “[...] que não se sentem alinhadas ao sexo e às expectativas de gênero que lhes foram atribuídas por ocasião do nascimento” (Zanette; Felipe, 2017, p. 24). Por sua parte, o termo *vivências trans* (Vergueiro, 2017, p. 202) abrange

[...] uma ampla diversidade de identidades de gênero, como travestis, mulheres e homens trans/transgêneros/transexuais, e pessoas não binárias, entre outras; constituem, de modos complexos, as identidades de gênero não normativas (em diferentes graus e formas) em relação a cisgeneridade, [...] (Vergueiro, 2017, p. 202-203, itálico do original).

Quando juntamos a categoria infância à categoria trans, muitas vezes se operacionaliza a concepção de pessoas transexuais, substituindo o substantivo por “crianças” ou “infâncias”, o que implica que crianças trans seriam aquelas cuja identidade de gênero não coincide com o sexo atribuído ao nascimento. No entanto, seguindo as reflexões de Zanette e Felipe (2017), conjuntar os termos “infância” e “transexualidade” “[...] é transitar por conceitos contingentes, provisórios, obscuros e escorregadios, que tencionam a concepção enigmática da(s) infância(s) oportunizando um exercício investigativo em constante movimento, que se propõe a analisar a complexidade dos sujeitos” (Zanette; Felipe, 2017, p. 20). Assim, estaríamos diante de crianças que fogem, contradizem ou se encontram nas fronteiras das normas binárias do gênero, hegemônicas, estabelecidas como válidas pela cultura, pela sociedade e as instituições do Estado.

A categoria de “crianças trans” promove uma ruptura com o pressuposto cisheteronormativo de que haveria uma correspondência fixa e necessária entre genitália, identidade de gênero e expressão de gênero. Em alguns espaços educativos infantis, como se analisará mais à frente, apresenta-se a possibilidade de existência de “meninos com vulva e meninas com pênis”, o que evidencia que crianças podem se reconhecer e ser reconhecidas como meninos ou meninas, independentemente do órgão genital com que nasceram, isto é, que a categoria “menino/menina” diz respeito à identidade de gênero e não à anatomia.

Ao acrescentar as expressões “crianças travesti” e “não binárias” (Magnus; Da Rosa; Felipe, 2023, p. 103), amplia-se ainda mais o horizonte de inteligibilidade das infâncias, indicando que nem todas as crianças se situam no binarismo masculino/feminino. Em conjunto, estas identidades sublinham que as infâncias são

atravessadas por múltiplas possibilidades identitárias e corporais, e que o campo da educação precisa reconhecer essa diversidade para superar práticas de apagamento, patologização e normatização dos corpos e das vidas trans e dissidentes. No entanto, a nível institucional, persiste a ideia de que a transexualidade na infância se manifesta como uma incongruência entre o sexo/gênero atribuído no nascimento e a identidade de gênero percebida pelo menino ou pela menina.

Para contrapor o anterior, pesquisas no campo do desenvolvimento da identidade de gênero mostram que desde muito cedo, mesmo antes de desenvolverem plenamente a linguagem, alguns meninos e meninas expressam a sua identidade não normativa através de brincadeiras, escolhendo roupas ou rejeitando papéis de gênero atribuídos culturalmente ao seu sexo de nascimento e até mostram insatisfação com seu corpo (Magnus; da Rosa; Felipe, 2023). Kennedy (2010, p. 23) expõe que as crianças começam a compreender a identidade de gênero por volta dos 3 ou 4 anos de idade, e esse entendimento continua a se desenvolver nos dois anos seguintes. Durante esse período, elas também passam a reconhecer as interpretações sociais associadas aos gêneros, entendendo-os como categorias "fixas" ou "invariáveis".

Segundo Kennedy, “80% das pessoas transgênero se tornam conscientes de que são trans antes de deixarem a escola primária” (2010, p. 23). Essas manifestações são consistentes e persistentes ao longo do tempo, o que as diferencia de simples preferências relacionadas a brincadeiras ou brinquedos. Um dos relatos sob análise indica que, na idade de dois anos, a criança começou a apresentar um “defeito” de gênero:

[...] os meninos delas [grupo de mães] respondiam aos estímulos de uma forma que o meu não respondia. Enquanto elas davam a bola, os meninos chutavam o meu não chutava; elas davam um carrinho, eles faziam *vrum* e o meu não fazia *vrum*. Elas davam os personagens masculinos, eles gostavam e o meu não se interessava. No entanto, tudo o que era feminino agradava muito o meu menino e não agradava os outros. Falei: “gente, alguma coisa tá errada?” (Nunes; Barbosa, 2024)⁵.

⁵ Utilizou-se a transcrição automática do YouTube como base, eliminou-se as marcas de tempo com auxílio de ChatGPT, colocou-se os signos de pontuação de forma manual e se cotejou a transcrição para ajustar possíveis erros.

A experiência de vida que essa criança expressava não era resultado de influências externas, mas sim uma vivência genuína e intrínseca à sua identidade de gênero. Essa experiência, entretanto, encontrou resistências devido à vigência da matriz da cisheterossexualidade compulsória, representada na frase: “gente, alguma coisa tá errada?”. Esta matriz está intrinsecamente ligada ao sistema sexo/gênero binário e às normas culturais que consolidam a dominação cisheteropatriarcal.

A filósofa estadunidense Judith Butler (2007) argumenta que a heterossexualidade compulsória e suas normas de gênero são performativas, ou seja, sustentadas por repetição e coerção cultural –incluindo a educação–, e que a “compulsoriedade” da cisheterossexualidade mantém essas estruturas de poder que promovem a ordem obrigatória entre *corpo/sexo-gênero-desejo* (Butler, 2007). Assim, se uma pessoa nasceu em um corpo biologicamente designado como “homem” ou “mulher”, esse indivíduo deverá realizar ações e atividades enquadradas no que é socialmente construído como “masculino” ou “feminino”, e seus desejos e prazeres deverão ser concretizados com uma pessoa do sexo oposto.

Quando há uma dissidência da matriz da cisheterossexualidade compulsória, são aplicados diversos mecanismos de “correção”, que, a princípio, se manifestam em discursos e práticas dentro das famílias: “homens não choram”, “meninas não usam calças”, “menino veste azul, menina veste rosa”. Na escola, esse padrão de comportamento, diferenciado e hierárquico, entre homens e mulheres, é reforçado. Finco (2013), expõe que falas das professoras revelam a presença desses processos que visam reforçar e corrigir as dissidências de gênero das crianças: “Pega uma outra fantasia, você pega sempre a mesma, tem outras tão bonitas!”; “E a gente até falava, vai brincar com seus amigos, mas ele estava sempre com as meninas, era sempre assim”; “na sexta-feira as meninas traziam estojo de maquiagem, esmalte e ele passava, ia para casa pintado, com esmalte, era tranquilo, na escola eu deixava, achava que ia passar, mas chegou uma hora que eu chamei o pai”.

As falas anteriores evidenciam como as ações disciplinares e corretivas dos profissionais da educação contribuem para o enquadramento de meninos e meninas que discordam ou estão nas fronteiras do gênero atribuído socialmente (Finco, 2013). Essas intervenções se sustentam em um inconsciente coletivo⁶ binário, isto é, em uma

⁶ Inconsciente coletivo é a camada mais profunda do psiquismo que não deriva da experiência pessoal, mas é compartilhada por toda a humanidade. Ele é constituído por estruturas psíquicas universais

matriz simbólica compartilhada que naturaliza a divisão rígida entre “menino” e “menina” como única forma legítima de existir. Desse modo, tais ações revelam a concepção subjacente de que encaixar as crianças em papéis tradicionais de gênero na Educação Infantil é uma forma de garantir uma existência socialmente reconhecida.

De certa forma, de acordo com as concepções binárias-heterossexistas, eles não estão errados. A disciplinação nos papéis de gênero contribui para a capacidade de adaptação das crianças a uma sociedade que estabelece a cisheterossexualidade como norma. Quando os profissionais da educação amoldam as crianças a papéis de gênero tradicionais, optam pelo caminho socialmente estabelecido: “um menino comporta-se assim” e “uma menina faz isto”. Optar pelo caminho da inclusão implicaria realizar processos de sensibilização junto a todos os(as) estudantes de um estabelecimento de ensino, aos pais, à comunidade e até aos representantes políticos que desejam anular a existência das infâncias trans na Educação Infantil.

Infâncias trans, currículo oculto e educação infantil

As crianças que desafiam as expectativas sociais de comportamento e identidade associadas ao gênero no sistema educativo geram “incômodos” à comunidade educativa. Finco (2013) destaca que os papéis de gênero são construções sociais e culturais, não biologicamente determinados. As crianças, ao interagirem em contextos educativos, frequentemente reproduzem ou questionam essas normas. Algumas crianças transgredem as fronteiras de gênero ao realizar atividades ou adotar comportamentos considerados “impróprios” para seu sexo, como meninos que optam por brincadeiras associadas ao cuidado ou meninas que preferem brincadeiras mais ativas e competitivas.

Os exemplos majoritariamente enfatizados no contexto escolar, referem-se à utilização de roupas consideradas inapropriadas ao sexo das crianças: menino que usa fantasia de vestido de noiva e menina que usa tênis de dinossauro (Finco, 2013). Natal-Neto; Macedo; Bicalho (2016) enfatizam:

herdadas, que Jung chama de arquétipos (como “Mãe”, “Herói”, “Sombra”, “Velho Sábio”), e que organizam nossas experiências, sonhos, mitos e produções simbólicas, fazendo com que pessoas de culturas distintas elaborem imagens e narrativas semelhantes sobre temas fundamentais da existência. O inconsciente coletivo é impessoal, transindividual e atemporal, funcionando como um “depósito” de formas de experiências humanas acumuladas ao longo da história da espécie (Jung, 2000).

[...] nos discursos do vestuário adequado, nas brincadeiras entendidas como corretas, nas formas de comportamento reprováveis pelos professores, já se percebe do quanto a idealização das práticas corretas e incorretas de acordo com o gênero se faz presente nas escolas (Natal-Neto; Macedo; Bicalho, 2016, p. 82).

Neste ponto, o normal ou o dissidente em relação ao gênero, estaria determinado pelas ações do currículo oculto. O conceito de currículo oculto permite evidenciar que a escola não ensina apenas o que consta nos documentos oficiais, planos de curso ou diretrizes formais; ela produz, simultaneamente, um conjunto de aprendizagens silenciosas, efeitos de socialização e formas de sujeição que operam “por trás” do currículo prescrito. Se, por um lado, Moreira e Tadeu (2013, p. 39) o definem como aqueles aspectos da experiência educacional não explicitados no currículo oficial e formal, por outro, Santos e Paraíso (1996, p. 84) aprofundam essa discussão ao caracterizá-lo como um conjunto de normas e valores implícitos nas atividades escolares, constituído por práticas e mensagens não explicitadas, frequentemente não nomeadas pelos professores e nem sempre intencionalmente produzidas.

Em nossa temática de discussão sobre identidade de gênero e crianças trans, podemos explicitar que o currículo oculto funciona como um dispositivo que naturaliza hierarquias, identidades e expectativas binárias de gênero e sexualidade; em que se espera que o aluno/aluna tenha uma performance cisheterossexual⁷, a qual será legitimada na escola. Assim, longe de ser um resíduo paralelo ao currículo oficial, o currículo oculto funciona, por uma parte, como um mecanismo central de produção e reprodução de modos de vida, disciplinando corpos e subjetividades justamente naquilo que não é dito, mas é aprendido cotidianamente. Por outro lado, funciona como engrenagem que, em vez de garantir o direito à educação, constrói uma trajetória de “expulsão por dentro”: pessoas trans vão sendo empurradas para fora do sistema educativo por meio de humilhações cotidianas, da negação de reconhecimento e da ausência de condições materiais e simbólicas para permanecer e aprender.

⁷ É a pessoa cuja identidade de gênero é cisgênera (isto é, coincide com o sexo que lhe foi socialmente atribuído) e cuja orientação sexual é heterossexual (sente atração erótico-afetiva por pessoas de outro gênero).

Esse currículo oculto manifesta-se no que é omitido, priorizado ou contrariado na prática de ensino (Plaza; González; Meinardi, 2013). De forma geral, os processos de identificação de gênero e da sexualidade dissidentes são silenciados. A aprendizagem dos *scripts* de gênero cisnormativos se realiza ora por meio de investimentos discursivos ou práticas explícitas, ora por meio de uma transmissão implícita, influenciada por percursos de vida, fatores pessoais, religiosos, sociais, políticos e ideológicos que os(as) professores(as) produzem e divulgam todos os dias nas salas de aula (Moruzzi; Abranowicz, 2017, p. 72). Assim, a estrutura binária cisheterossexual se transforma na matriz ideológica subjacente, sendo transmitida transversalmente ou implicitamente e ensinada às crianças nas escolas.

Zanette e Felipe enumeram algumas das técnicas que o currículo oculto utiliza para a normalização de gênero nas escolas: “as filas, os banheiros de meninos e meninas são alguns exemplos de expressões sexistas que a escola adota e naturaliza no seu cotidiano” (2017, p. 32). Neste ponto, a escola se apresenta como um sistema disciplinar, como aponta Foucault (Magnus; da Rosa; Felipe, 2023, p. 108). Compreendo esse “sistema disciplinar” como as ações do currículo oculto, no sentido de que várias partes passam a interagir, com o fim de reforçar a estrutura binária; em sua interação, tendem a expulsar os elementos que não se adaptam às normas de gênero na Educação Infantil. O currículo oculto pode explicar por que apenas 25% das pessoas transexuais conseguem concluir a educação média (Comisión Interamericana de Derechos Humanos, 2020, p. 78) e 49,15% não possuem nenhuma preparação acadêmica (REDLACTRANS, 2023, p. 33).

O currículo oculto, além de atuar como espaço sistemático de controle, para robustecer as normas cisnormativas⁸ e patriarcais, tratando as vivências trans como desvios a serem corrigidos ou ignorados, também funciona como um espaço onde se constroem discursos sobre sexualidade e gênero, ou onde se reforçam aqueles já presentes na sociedade fora de seus limites (Natal-Neto; Macedo; Bicalho, 2016, p. 82). Surge, nesse caso, uma pedagogização renovada do sexo das crianças, já não no sentido de realizar campanhas para evitar o onanismo⁹, como se pregoava no

⁸ Práticas, normas, discursos, leis, políticas, dispositivos institucionais e expectativas sociais que pressupõem que todas as pessoas são (ou deveriam ser) cisgêneras; isto é, que sua identidade de gênero coincide com o sexo atribuído ao nascimento, e que organizam o mundo como se essa fosse a única experiência legítima ou “normal” de gênero.

⁹ Originalmente, vem da figura de Onã, da narrativa bíblica, e designava o ato de interromper o coito e ejacular fora da vagina. Com o tempo, o termo passou a ser usado como sinônimo de masturbação,

século XVIII e XIX, mas agora em evitar os trânsitos de gênero nos espaços escolares. Mais que ser um “rito de passagem” para a escolarização formal, a Educação Infantil funciona como uma engrenagem sistêmica para “[...] a feminilização e a masculinização dos corpos [...]” (Moruzzi; Abranowicz, 2017, p. 67); pelo qual se ressalta o rol generificado do currículo da Educação Infantil, “[...] onde a norma de gênero em uma vertente binária se instala, vigiando e regulando os corpos infantis” (Zanette; Felipe, 2017, pp. 19-20).

O papel da Educação Infantil no combate às discriminações por orientação sexual, identidade e expressão de gênero deveria ser a primeira frente do Estado, visando questionar e transformar essa estrutura; mas a realidade é outra. Os(as) professores(as), ainda que se possam classificar como “pessoas informadas”, com deveres por respeitar e fomentar a educação laica, muitos ainda reproduzem discursos fundamentalistas e religiosos que estigmatizam as crianças LGBTQIAP+, negam sua condição de seres humanos e promovem uma condição social de inferiorização, que se aproxima à marginalização.

Se alguns professores e professoras exercem práticas discriminatórias no exercício profissional, os currículos nacional e local apresentam um fundamento que recusa as diferenças e as diversidades. Human Rights Watch (2022) indica que, desde 2014, foram apresentadas mais de 200 iniciativas a nível federal, estatal e municipal para proibir a “ideologia de gênero”, que, na prática, suprimem termos como gênero e sexualidade nas políticas públicas e promovem a “criminalização” das ações de inclusão que gestores e educadores realizam. O projeto de ser humano que esse currículo promove é ser cisheterossexual e remete ao campo da invisibilidade educativa as dissidências sexuais e de gênero. Isto seria o resultado de pressões exercidas por setores da sociedade que defendem perspectivas tradicionais, conservadoras e, em alguns casos, até fundamentalistas sobre os papéis de gênero.

Ao adotar uma perspectiva disciplinar no currículo, se reforça o sistema hegemônico cisheterossexual e os preconceitos contra a diferença de gênero:

[...] educação destina-se a meninos e meninas dentro de um sistema binário e biológico, dicotômico e definitivo, muito antigo; não se pensa em outros corpos além daqueles que aparecem no manual de biologia. O menino é menino por causa do pênis e a menina é menina por causa da vulva; [pel]o sistema reprodutor

especialmente a masculina.



feminino e o sistema reprodutor masculino (Mansilla, 2018, p. 75).¹⁰

Os preconceitos contra a diferença de gênero promovem desigualdades e, neste caso, gera vulnerabilidade social naqueles que são marcados como diferentes no sistema educacional. Zanette e Felipe (2017, p. 32) expõem que “as marcas do preconceito também podem ser entendidas como formas de vigilância e punição que, pelo viés heteronormativo, se configuram como um “resgate” para a heterossexualidade para aquelas crianças que manifestam a variação de gênero”. Embora normas de gênero sejam fortemente presentes no cotidiano da Educação Infantil, há crianças que desafiam essas normas, incomodando muitas vezes ao sistema escolar tradicionalista de gênero. No entanto, este incômodo pode ser uma oportunidade para refletir e transformar o currículo e as práticas pedagógicas.

Infâncias livres, Quem eu sou e Minha criança trans

Para refletir sobre os desafios da presença das infâncias trans no currículo da Educação Infantil, utilizarei diferentes relatos de mães e pais provenientes de três contextos distintos, mas cujas experiências são muito semelhantes. Da Argentina retomo os relatos de Gabriela Mansilla (2017; 2018) sobre sua experiência pessoal com sua filha Luana e os relatos compilados por ela das experiências de mães e pais participantes da *Asociación Civil Infancias Libres*¹¹ (Mansilla, 2021). O segundo contexto é a comunidade autônoma do País Basco, na Espanha. Este território conta com uma diferenciação cultural, uma língua própria, o euskera, que convive com a língua espanhola e com diferentes setores sociais que reivindicam a sua independência da Espanha. Aingeru Mayor (2020) apresenta 25 relatos de mães e pais de crianças cuja identidade sexual não se corresponde com aquela do nascimento, que participam da *Asociación de familias de menores transexuales Naizen*, nome que significa em euskera ‘quem eu sou’¹². Por último, retomo o relato de Thamirys Nunes e a sua participação no podcast “PodPeople” (Nunes; Barbosa, 2024), que abordou as dificuldades enfrentadas por Ágatha, sua filha trans, e as lutas

¹⁰ Por economia de espaço, unicamente presento a tradução livre ao português das falas procedentes do âmbito hispanofalante.

¹¹ Disponível em: <https://www.instagram.com/libresinfancias/> Acesso em 23 de novembro de 2025.

¹² Disponível em: <https://naizen.eus/> Acesso em 23 de novembro de 2025.

travadas por seu direito de existir no sistema educacional infantil, até a criação da ONG Minha Criança Trans¹³.

Todos os relatos analisados apresentam uma riqueza de informações e camadas para analisar diferentes temáticas que cruzam a identidade de gênero, os preconceitos, as infâncias, as discriminações, as famílias, o processo de patologização, as ideações suicidas infantis, o suicídio, o sistema educacional e as lutas por direitos. No entanto, nesta seção, abordarei apenas as falas relacionadas aos desafios e às alternativas envolvidos no processo de inclusão de uma criança trans na Educação Infantil.

Antes do ingresso na Educação Infantil, as crianças são condicionadas aos *scripts* de gênero (Zanette; Felipe, 2017), como construções culturais que definem expectativas rígidas sobre o comportamento, as identidades, o percurso de vida, negando qualquer possibilidade de vivência que fuja da norma binária cisheterossexual. No caso de Gabriela Mansilla, desde o momento em que soube que teria gêmeos meninos, começou a projetar – junto com o seu companheiro – o percurso de vida de ambos, incluindo a profissão que desempenhariam: um eletricitista e outro mecânico, que trabalhariam juntos (Mansilla, 2017). No caso de Thamirys, ela queria ter um “filho homem”, o que já estava resolvido com a gravidez de Bento, quando suas expectativas de mãe estavam plenamente atendidas (Nunes; Barbosa, 2024).

Estes *scripts* de gênero começaram a suscitar suspeita quando observaram um desempenho diferente em suas crianças, o que deu início a um processo de negação, inicialmente por parte dos pais. No caso de Gabriela, a negação era mais intensa, pois, com o irmão gêmeo de Luana, havia uma comparação direta com o percurso de desenvolvimento esperado de uma criança masculina (Mansilla, 2017). Perceber que uma de suas crianças tinha outro caminho de desenvolvimento gerou sofrimento no interior do grupo familiar, mas Luana era quem mais padecia. Ante esse sofrimento, os pais começaram a dar pequenas concessões identitárias: poder usar vestimentas femininas em casa, mas, no mundo público, ele deveria se apresentar como uma criança masculina. Esta performance masculina deveria acontecer na escola, criando uma dupla vida: espaço privado feminino em contraste com espaço público masculino (Mansilla, 2017).

¹³ Disponível em: <https://www.instagram.com/ongmct/> Acesso em 23 de novembro de 2025.

Jesus, Moraes e Oliveira (2023, p. 7) criaram a figura retórica do *dentro do quarto*, para descrever as estratégias que pessoas trans adultas utilizavam na infância para se sentirem incluídas, tais como o disfarce e a adaptação visual. Essas estratégias destacam que a modificação da aparência era realizada de maneira aberta, gradativa ou, em alguns casos, oculta, dependendo do contexto e das possibilidades individuais. Neste caso, algumas famílias criavam a estratégia da *casa adentro* para que sua criança expressasse sua identidade de gênero na casa, mas que essa identidade não poderia sair fora de esse espaço. Desse modo, a casa se transformava em uma prisão para a identidade de gênero das crianças que desobedeciam ao binarismo.

No entanto, essa *prisão identitária* encontrava momentos de fuga, inclusive no espaço escolar por meio do brincar infantil:

Na escola havia uma área de fantasias. A professora dela me contou que Felu ficava muito feliz quando podia usar vestidos de princesa. Quando ia à escola a única coisa que lhe importava era saber se naquele dia iriam brincar com as fantasias (Yiyo, 2021, p. 290).

No contexto do País Basco, também acontecia que o *txoko* (espaço, canto) era o momento em que a criança podia manifestar sua identidade de gênero:

[...] nossa filha quase não demonstrava interesse por alguma atividade, exceto quando lhes era permitido *txoko* livre, que era um momento em que podiam fazer o que quisessem e ela sempre ia ao *txoko* de fantasias para usar saias, camisas floridas... Quando esse momento acabava, tinha que retornar à atividade que estava realizando antes e tinha que tirar essas roupas, mas havia dias em que não se deixava tirar de nenhum jeito e em algumas ocasiões saiu para o recreio com saias, camisas e colares. [A professora] também chamou sua atenção o fato de ela sempre queria ir ao banheiro sozinha. Além disso, brincava menos com os meninos, convivia mais com as meninas e compartilhava as mesmas brincadeiras. *Relato do pai* (Mayor, 2020, p. 33).

Natasha Kennedy (2010, p. 27) expõe que as crianças que refutam o binarismo percebem que suas diferenças são vistas como socialmente inaceitáveis, o que as leva a ter cautela ao expressá-las. Nos casos expostos acima, considero que as crianças trans se auxiliaram da interação entre a “ludicidade” e a “fantasia do real” (Sarmiento, 2004) para manifestar sua identidade de gênero no espaço escolar, sem que esta seja percebida como uma transgressão às normas de gênero. As pessoas

adultas, muitas vezes, ao verem esses tipos de ato, os catalogam como “brincadeiras”, mas não como manifestações da identidade de gênero. Isso pode perpetuar a ideia de que a identidade de gênero é unicamente uma fase que a criança está atravessando, quando, na verdade, essas brincadeiras manifestam muito mais do que os adultos conseguem perceber ou, como muitas vezes ocorre, não desejam aceitar.

Contudo, quando os pais tomam consciência de que as brincadeiras não são apenas brincadeiras e que a estratégia de “casa adentro” é inviável, pois manter essa vida dupla da criança é quase impossível, eles decidem permitir que a criança seja uma só, de acordo com a identidade de gênero que se autopercebe. Nesse momento, a transfobia institucional do espaço escolar se manifesta, à medida que a criança trans é “revelada”:

Na escola ela também estava fazendo sua transição, começava escrevendo seu nome Alma nas tarefas que fazia, e mesmo assim os professores não percebiam. Era a Semana da Família, e nos desenhos ela estava representada como se sentia, como uma menina, mas eles também não perceberam. [...] A resposta da diretora foi me dizer que ela ia ter que trocar de curso porque não ia se sentir confortável, que os colegas iriam discriminá-la. A minha resposta foi que ela já estava sendo discriminada, e não pelos meninos e meninas, mas por eles, ao tomar aquela decisão de não assumir sua responsabilidade e apenas tentar não ter perturbações (Alejandra, 2021, p. 206-207).

A evasão da responsabilidade docente por aquela criança, que tinha o apoio dos pais em seu processo de transição, foi a resposta institucional recebida. No entanto, existiam experiências que encontraram reações punitivas:

[...] eu tive [um] abaixo assinado para que nos expulsassem da escola. Aí eu fui procurar outras escolas, cinco escolas negaram a matrícula. Uma escola me faz uma proposta: “Olha, a gente até acolhe a criança trans aqui - eu tô falando de uma criança de 4 anos na época -; mas o nosso jurídico mandou aqui um termo que você tem que assinar, que se ela sofrer uma transfobia aqui você não vai processar a escola”; é quase falando “não, não se matricule” (Nunes; Barbosa, 2024).

Nesta fala, evidencia-se uma forma camuflada de violar o direito constitucional à educação de uma criança em razão de sua identidade de gênero. O primeiro passo foi solicitar a expulsão por parte de uma instituição educativa; depois, a recusa de matrícula por cinco instituições educativas; e, por fim, a proposta de isentar a instituição de qualquer responsabilidade por um ato de transfobia que a criança

poderia padecer, institucionalizando, de certa forma, o preconceito em função da identidade de gênero. Estas ações mostram, infelizmente, como muitas escolas carecem de preparação para lidar com a identidade de gênero de crianças trans, tanto na sala de aula quanto na instituição de forma geral; e, o que é pior, o desconhecimento de que suas ações podem ser enquadradas em ato passível de penalização por discriminação, violando um direito constitucional que deve ser garantido às crianças. Mas, felizmente, nem todas as experiências de discriminação têm o mesmo resultado:

[...] um pequeno grupo de pais, ao saber que Celeste era uma menina transexual, quiseram colher assinaturas para tirá-la da escola. Levantei a situação com a vice-diretora, de quem recebemos todo o apoio da escola. A vice-diretora disse que de forma alguma aceitariam a referida nota e que tomaria medidas legais contra quem violasse o código de convivência, por discriminar a uma criança. Como aquele grupo não recebeu apoio dos demais, desistiu de apresentar a nota (Gisela, 2021, p. 281).

Nesses casos, o brasileiro pela exclusão e o argentino pela inclusão, colocam em evidência, contextos socioculturais e políticos diferentes. No caso argentino, a Lei Nº 26.743 – *Ley de Identidad de Género* já tinha mais de oito anos quando os fatos narrados ocorreram; no caso brasileiro, possivelmente a Decisão do STF na ADI 4275 que reconheceu o direito de pessoas trans alterarem nome e marcador de gênero diretamente no registro civil, sem necessidade de cirurgia, laudo médico ou decisão judicial era muito recente quando esses atos ocorreram. Também se expõe que, no caso brasileiro descrito anteriormente, fica evidente que a identidade de gênero da criança em questão assume maior centralidade e importância do que o próprio direito da criança à educação, o que leva ao descumprimento de um direito fundamental e básico do ser humano.

Seguindo os desdobramentos do caso brasileiro aqui em análise, houve uma peregrinação e a presença de atitudes inadequadas, que incluíram o vazamento da identidade de gênero de Ágata, após ela ter a sua matrícula aceita em uma escola: “[...] ela foi para uma escola e aí a gente pediu que não comentassem com ninguém que ela era uma menina trans; ela já tinha nome social e aí enfim a diretora vazou” [a identidade dela] (Nunes; Barbosa, 2024). Esse tipo de violação da intimidade de uma criança, fantasiada pela falta de preparação dos(as) profissionais da educação, não

foi um problema sem consequências; ao contrário, gerou muita discriminação e, neste caso, possíveis atos de violência física: “E aí os filhos de uma professora, que estavam na sexta série, a encurralaram na parede e falaram assim: ‘aqui nessa escola a menina de pipi apanha. Se você voltar amanhã, você vai apanhar’; e ela nunca mais voltou” (Nunes; Barbosa, 2024).

Como mostra Nunes e Barbosa (2024), os preconceitos se manifestam de forma sutil, ao evidenciar a transgressão de gênero de uma criança trans: “[...] os meninos rapidamente pararam de identificá-la como menino [...], mas as meninas não a viam como menina [...]. Então ela ficava no limbo, ela não era nada, ela não era nem chamada mais pelos meninos para jogar bola [e] não era chamada para brincar de boneca”. Esta situação revela a falta de um ambiente escolar acolhedor e sensível às questões de identidade de gênero. Os profissionais da educação e os gestores, muitas vezes, não estão capacitados para compreender a diversidade de gênero. Em geral, a compreendem como algo insignificante, como uma brincadeira; mas, para uma criança, a brincadeira pode representar uma violação ao seu modo de existir. Esta falta de sensibilidade dificulta a construção de um espaço de inclusão educativa nas salas de aula e nas instituições educativas. Muitas vezes os profissionais da educação sugerem esperar, o que tende a retardar a transição (Mayor, 2020, p. 273). A falta de atenção adequada a esta questão pode, inclusive, extrapolar a dimensão da sala de aula e atingir toda a comunidade escolar, como mostra o exemplo a seguir:

[...] uma festa de Halloween que uma mãe fez, convidou todas as crianças e não convidou ela; e aí ela chegou para o amiguinho e perguntou “por que a sua mãe não me convidou?”. E aí o amiguinho falou: “a minha mãe não gosta do tipo de criança que você é” (Nunes; Barbosa, 2024).

A escalada do preconceito na comunidade escolar se manifestou com a saída de várias famílias e de suas crianças do centro educativo, que rejeitaram a presença de uma menina trans no Ensino Fundamental. O principal questionamento dessa e de outras famílias foi “[...] saber que banheiro minha filha usava” (Nunes; Barbosa, 2024). Mauro Cabral (2023, p. 143) alerta para a gravidade do contexto atual, em que ataques de grupos antigênero se concentram no uso de banheiros escolares por crianças trans, promovendo, discriminatoriamente, a restrição das funções biológicas, como forma de punir identidades e expressões de gênero, orientação sexual e

características sexuais que não se apeguem ao modelo binário cisheterossexual no contexto escolar.

Dada a experiência dos relatos de mães e pais analisados por Mayor (2020, p. 273), “[...] quando a família decidiu falar com o centro escolar, na maioria dos casos o trânsito já tinha começado em casa e sentem que não podem mais esperar, que tem que trabalhar sem demora”. No entanto, inclusive em um território que conta com um protocolo a seguir nestes casos, se apresentaram dificuldades:

A única coisa que faltava era a escola. Protocolo em mãos, fui falar com a diretora do centro escolar para pedir que ela entrasse em contato com o serviço de assessoria institucional e formação de professores, pois queria que comesçassem a tratar meu filho pelo gênero percebido. Eles foram receptivos, na minha opinião, não estavam indo tão rápido quanto eu gostaria. Fiquei surpresa ao ver que foi a orientadora do centro quem causou mais problemas. Por exemplo, quando a tutora comentou que ultimamente ele passou de uma criança reservada para uma criança ativa, a orientadora disse que talvez meu filho esteja assim porque com toda essa história ele se sentiu o centro das atenções. Ela também perguntou se estávamos realmente cometendo um erro e se isso não era uma fase, pois afinal ele era muito pequeno. *Relato da mãe* (Mayor, 2020, p. 27).

Esta fala revela o acionamento do currículo oculto por meio de “[...] das contradições, inclusive, entre os diferentes níveis educativos” (Mayor, 2020, p. 273). Apesar de existir, institucionalmente, um protocolo que indica a forma de atuar, no âmbito educativo e sanitário, em relação às pessoas trans (Grupo de Trabajo para el abordaje integral de la atención a personas transexuales, 2016), apresentaram-se resistências por parte de integrantes da equipe pedagógica do centro escolar. Por não terem dado uma atenção adequada a este público, além da discriminação, emergiram outras problemáticas associadas à falta de reconhecimento da identidade de gênero destas crianças, como problemas psicológicos.

No caso brasileiro, coloca que todas as violências e discriminações sofridas por uma criança com menos de 6 anos podem deixar sequelas na sua vida. A mãe da referida menina observou, por exemplo, uma “certa rigidez cognitiva”. Ela argumenta que esta rigidez decorria das discriminações, assédios, rechaços e violências sofridas. Em seu raciocínio, ela indicou:

[...] não tenho dúvida disso; não tô dizendo que não tem alguma [outra] coisa, mas não é possível que isso não seja um fator. Nada tira da minha cabeça que as [discriminações] que ela

sofreu em [um] processo de aprendizado dentro da escola não foram fatores que dificultaram ela [...] (Nunes; Barbosa, 2024).

Os dados mostram que as diferentes violências e discriminações recebidas, parecem ser um mecanismo de higienização do currículo oculto, que identifica um elemento que se considera impuro, por transgredir a cisheterossexualidade compulsória na Educação Infantil e tenta bani-lo:

[...] as pessoas trans começam a rejeitar seus corpos desde muito cedo; ensinam que essa genitalidade não lhe pertence, que ela está no corpo errado, que você é uma mulher no corpo de um homem ou um homem no corpo de uma mulher (Mamsilla, 2018, p. 76).

Nesse sentido, deveria haver uma análise mais aprofundada do que significa experimentar o gênero e a sexualidade no sistema escolar, e, especificamente, na Educação Infantil, de modo não padronizado e coisificado. Conforme recomenda Ranniery (2017), deveríamos escapar de uma “[...] acepção que remete a uma lista de conteúdos dados, identidades coletivas totalizadas e representação de grupos e sujeitos pré-definidos” (2017, p. 233). Um exemplo simples, mas que para uma criança trans é significativo identificar em uma atividade pedagógica na sala de aula que a sua existência é válida:

Com o início do novo curso na turma de três anos, a tutora nos disse que já estava avisada e que iríamos conversar. Quando começaram a trabalhar o corpo humano, desta vez utilizaram material didático onde aparecem imagens de um menino com pênis, um menino com vulva, uma menina com pênis e uma menina com vulva. Cada menina e menino da turma se identificou com a sua imagem e quando chegou a vez do nosso filho ele se identificou claramente com a imagem de um menino com vulva. *Relato da mãe* (Mayor, 2020, p. 37).

Ao não ter uma compreensão mais ampla do significado da sexualidade, as crianças trans se convertem em uma população vulnerável no sistema educativo, as quais são suscetíveis de não permanecer na escola (Comisión Interamericana de Derechos Humanos, 2020; REDLACTRANS, 2023):

[...] não falo de evasão, evasão é uma palavra muito bonita... elas são expulsas por um sistema que não permite que elas usem o banheiro; por um sistema que não coloca o nome delas; por um sistema onde elas sofrem *bullying* e o professor finge que não viu [...] (Nunes; Barbosa, 2024).

O assédio escolar, os preconceitos e a violência verbal ou física por parte de colegas foram denominados, em inglês, bullying. Às vezes, o uso desta terminologia pode “suavizar” as múltiplas violências e exclusões que crianças trans frequentemente enfrentam no sistema educacional, fazendo parecer que todos os estudantes podem estar expostos a esse tipo de violência. Mas isso não é fato, visto que as demais crianças não são ameaçadas por serem cisgênero. Apesar de todas essas violências, rejeições e desilusões no sistema educativo, existem pequenos “lampejos de inclusão”, resultado de processos de sensibilização na comunidade educativa, como um convite das colegas para um “Chá de bonecas” e apresentar a cotidianidade da vivência trans; uma reunião com pais para falar sobre transsexualidade; uma sensibilização por parte dos(as) professores(as) com os estudantes de toda a escola etc.:

Ela entrou na escola o ano passado, em 2023, e ela contou para uma melhor amiga desse ano que ela era trans. E como é que vazou [essa informação], oh meu Deus! A gente fica com o coraçãozinho na mão né, mas aí foi um processo dela... porque todo mundo falava “você vai expor?”. Não fui eu, foi ela que quis contar pra amiga, e aí ela teve que lidar com [esse] sentimento, além de ser exposta pela amiga e não ter guardado o segredo, né? Mas ela entendeu direitinho, porque ela julgou que, com aquela amiga, ela [podia contar]. A gente teve muito cuidado em como contar para ela que todo mundo sabia. A primeira coisa que ela virou e falou assim: “Ué, mas ninguém mudou comigo!”. Falei, mas não tem que mudar. “Ah, então tá bom”. E ela estranhou, mas ninguém mudou. Isso, nossa! Isso foi muito positivo, deu um quentinho no coração [...] (Nunes; Barbosa, 2024).

Quando a identidade de gênero deixa de ser um problema para a criança, ela começa a ter um melhor desempenho escolar:

Após a transição na escola, a professora nos contou que a via muito melhor, como sua necessidade de ser vista e aceita como a menina que era já estava contemplada, ela não precisava usar fantasias, e que seu interesse pelo resto das atividades havia sido despertado, principalmente desenho. *Relato do pai* (Mayor, 2020, p. 33).

Com isso, notou-se que os processos de transição e aceitação das crianças trans no interior dos espaços educativos são mais fáceis quando os profissionais da educação têm conhecimentos prévios sobre a transexualidade infantil (Mayor, 2020, p. 274). Estes podem adotar uma perspectiva do *espaço aberto* – em contraposição à

perspectiva do *quarto cerrado* ou da *casa adentro* – descrita anteriormente, o que pode incentivar o respeito às diferenças, expondo que é natural a existência de crianças que atravessam as fronteiras de gênero e sexualidade.

Considerações Finais

A Educação Infantil é um segmento educacional que deve proporcionar o desenvolvimento integral das crianças, pois oferece as bases cognitivas, emocionais e sociais que sustentam a aprendizagem ao longo da vida, além de estimular a criatividade, a autonomia e o respeito às diferenças (UNESCO; UNICEF, 2024). Também é o primeiro espaço social que as crianças frequentam além de seus lares. Neste espaço, costuma-se reforçar as normas de gênero que se começam a adotar no interior da família. Como apreciamos ao longo desse texto, a Educação Infantil também é o primeiro espaço em que a maioria das crianças trans experimenta discriminação. Como vimos, essa experiência é um reflexo do currículo oculto que pretende disciplinar corpos e domesticar identidades de gênero no interior de uma matriz binária cisheterossexual.

Observou-se, ainda, como os(as) profissionais da educação podem tanto reforçar estereótipos de gênero quanto abrir possibilidades para que as crianças explorem identidades e comportamentos diversos. O brincar das crianças foi apresentado como um espaço privilegiado onde elas experimentam papéis e podem, de forma mais livre, questionar as normas impostas e sensibilizar todas as crianças de uma sala de aula sobre a existência de diferentes manifestações de sua forma de existir. Os relatos dos pais e mães revelam que a formação e capacitação dos educadores são cruciais para lidar de forma mais sensível com as diferenças de gênero, promovendo um ambiente mais inclusivo e acolhedor.

Os “lampejos de inclusão”, nos casos da Luana e Ágata, devem-se ao trabalho realizado por suas mães, mais do que a uma política pública de inclusão educativa. Observa-se, assim, que as condições de classe social, raça e geografia permitem maior possibilidade de lidar com a transexualidade de uma criança. Estas características permitiram, no caso de Ágata, colocá-la em outra escola, quando na anterior padeceu de atos de discriminação e violências múltiplas; situação que outras famílias de camadas populares não teriam a possibilidade de executar, o que

possivelmente levaria essas crianças a serem estigmatizadas como “crianças viadas” ou “crianças sapatões”, o que engrossaria as estatísticas de “evasão escolar”.

As existências das crianças trans na Educação Infantil, como parte das culturas das infâncias, estão associadas, de um lado, a um capital social, geográfico, econômico, cultural e político de suas famílias de origem (Nunes; Barbosa, 2024; Mayor, 2020) e, por outro, a um interesse materno-político em gerar espaços de inclusão nas próprias escolas públicas (Mansilla, 2017). Por tal situação, como hipótese para futuras reflexões a partir deste momento histórico, a categoria de “criança trans” estaria atravessada pelos marcadores da diferença, por serem brancas, urbanas e de classe média/média alta; fora deste campo social, crianças trans no espaço escolar não existiriam como identidade social e política, e sim, como um incômodo para os(as) profissionais da educação, que tentariam “corrigir” as dissidências de gênero que se apresentam, na tentativa de enquadrar essas crianças na matriz da cisheterossexualidade compulsória.

A história escolar de Luana, Ágata e de tantas outras crianças do País Basco na Educação Infantil, narrada por suas mães e pais, evidencia como a escola e o currículo, com seus rituais, rotinas, práticas e discursos de gênero, constituem ainda um espaço hostil para as infâncias trans. No entanto, a visibilidade das infâncias trans obriga as instituições escolares a pensar, a fazer perguntas, inclusive sobre o que e como fazer para garantir a inclusão efetiva das infâncias trans, para que essas crianças se desenvolvam plenamente, sem ter medo de utilizar o banheiro ou de ameaças feitas por outros estudantes em função de sua identidade de gênero. Espera-se, ainda, que os(as) profissionais de educação sejam agentes de inclusão, de consciência crítica e de autoestima, e não perpetuadores(as) de preconceitos e discriminações em razão da identidade de gênero dessas crianças.

O avanço e o reposicionamento político da extrema direita em diferentes países representam um grave perigo para os direitos humanos e as liberdades fundamentais, especialmente para as comunidades mais vulneráveis. As crianças trans e suas famílias enfrentam ataques constantes por meio de discursos que promovem intolerância, ignorância e discriminação. Estas ideologias procuram limitar o acesso à educação inclusiva e à educação integral da sexualidade, impedir o respeito à identidade de gênero e perpetuar a exclusão das crianças trans, negando-lhes o direito de viver com dignidade e autenticidade.

Por fim, considero que a compreensão das crianças trans deve se dar por meio da luta pelos direitos humanos, destacando as crianças e as infâncias trans como sujeitos de direitos plenos. Este olhar permitirá, a partir dos debates e embates do jogo democrático, reduzir as desigualdades e iniquidades entre as crianças, promovendo um modelo de desenvolvimento que parta das características particulares deste público, que não representa nem ameaça nem problema para outras crianças na Educação Infantil (Mansilla, 2017; Nunes; Barbosa, 2024; Mayor, 2020). As crianças trans, como sujeitos de direito, devem participar com a sua voz, na medida de suas possibilidades, e mediante o acompanhamento de suas mães e pais, como participantes das culturas das infâncias e como gestoras e promotoras dessas culturas.

Referências

- ALEJANDRA. Amor y lucha por partida doble. In: MANSILLA, G. **Soy**: relatos de infancias y adolescencias trans-travestis. Los Polvorines: Ediciones UNGS, 2021, pp. 198-223.
- ARÉVALO, Amaral. Ciudadanías sexuales vivibles: un panorama Latinoamericano y caribeño. In: ARÉVALO, A. (Coor.). **Ciudadanías sexuales vivibles en América Latina y El Caribe**. Buenos Aires: Clacso, p. 15-70, 2025.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo** [tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro], São Paulo: Edições 70, 2016.
- BUTLER, Judith. **El género en disputa**: el feminismo y la subversión de la identidad. Barcelona: Paidós, 2007.
- CABRAL, Mauro. Princípios de Yogyakarta: Ganhos, Limites e Ameaça. In: Irineu, Bruna, et al. **Políticas da vida**: coproduções de saberes e resistências. Salvador, BA: Devires, 2023.
- CARVALHO, Mario; MENEZES, Moisés. **Violência e saúde na vida de pessoas LGBTI**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2021.
- COMISIÓN INTERAMERICANA DE DERECHOS HUMANOS. **Informe sobre Personas Trans y de Género Diverso y sus derechos económicos, sociales, culturales y ambientales**. Washington, D. C.: OAS, 2020.
- DE JESUS, Marília; DE MORAIS, Andréia; DE OLIVEIRA, Jeane. Transgeneridade na infância. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, Ouro Fino, v. 23, n. 9, 2023. <https://doi.org/10.25248/reas.e13878.2023>
- DUSSEL Inés; CARUSO, Marcelo. **La invención del aula**: una genealogía de las formas de enseñar. Buenos Aires: Santillana, 1999.

FINCO, Daniela. Encontro com as diferenças na educação infantil: meninos e meninas nas fronteiras de gênero. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, v. 31, n. 61, p.169-184, nov. 2013. <https://doi.org/10.34112/2317-0972a2013v31n61p169-184>

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. 12º ed. Rio de Janeiro: Graal, 1997.

GALLO, Sílvia. Modernidade/pós-modernidade: tensões e repercussões na produção de conhecimento em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.3, set./dez. 2006, p. 551-565. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000300009>

GALOFRE, Paul; MISSÉ, Miquel. **Políticas Trans: una antología de textos desde los estudios trans norteamericanos**. Barcelona/Madrid: EGALES, 2015.

GISELA. Hoy les presento a Celeste. In: MANSILLA, G. **Soy: relatos de infancias y adolescencias trans-travestis**. Los Polvorines: UNGS, 2021, pp. 276-285.

GRUPO DE TRABAJO PARA EL ABORDAJE INTEGRAL DE LA ATENCIÓN A PERSONAS TRANSEXUALES. **Guía de atención integral a las personas transexuales**. Actuaciones recomendadas desde los ámbitos educativo, social y sanitario. Vitoria-Gasteiz: Gráficas Dosbi, S.L., 2016.

HUMAN RIGHTS WATCH. “**Tenho medo, esse era o objetivo deles**”. Esforços para proibir a educação sobre gênero e sexualidade no Brasil. São Paulo: HRW, 2022.

https://www.hrw.org/sites/default/files/media_2022/05/brazil_lgbt0522pt_web.pdf

JUNG, Carl. **Os arquétipos e o inconsciente coletivo**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

KENNEDY, Natasha. Crianças Transgênero: mais do que um desafio teórico. **Crónos**, Natal, v. 11, n. 2, 2010, p. 21-40.

<https://periodicos.ufrn.br/cronos/article/view/2151/pdf>

MAGNUS, Daniella; DA ROSA, Cristiano; FELIPE, Jane. Ouvindo a criança transgênero: um olhar sobre a produção científica brasileira e as questões éticas. **Periódicus**, Salvador, n. 19, v. 2, jul-dez. 2023, p. 102-122. <https://doi.org/10.9771/peri.v2i19.50755>

MANSILLA, Gabriela. **Yo nena, yo princesa**: Luana, la niña que eligió su propio nombre Los Polvorines: UNGS, 2017.

MANSILLA, Gabriela. **Mariposas libres**: derecho a vivir una infancia trans. Los Polvorines: UNGS, 2018.

MANSILLA, Gabriela. **Soy**: relatos de infancias y adolescencias trans-travestis. Los Polvorines: UNGS, 2021.

MAYOR, Aingeru. **Tránsitos**. Comprender la transexualidad infantil y juvenil a través de los relatos de madres y padres. Barcelona: Edicions Bellaterra, 2020.

MOREIRA, Antônio Flávio B.; SILVA, Tomaz Tadeu (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. - São Paulo: Cortez, 2013.

MORUZZI, Andrea. A pedagogização do sexo da criança: do corpo ao dispositivo da infância. **Revista Eletrônica de Educação**, n. 2, v. 13, maio/ago. 2019, p. 438-458. DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/198271993355>



MORUZZI, Andrea; ABRANOWICZ, Anete. Sexualidade e produção da infância: disparadores, temáticas e impactos sobre os estudos da infância e/ou educação infantil. In: MACEDO, E.; RANNIERY, T. **Currículo, sexualidade e ação docente**. Petrópolis: DP et Alii, 2017, p. 45-74.

NATAL-NETO, Flávio; MACEDO, Geovani; BICALHO, Pedro. A Criminalização das Identidades Trans na Escola: Efeitos e Resistências no Espaço Escolar. **Psicologia: Ensino & Formação**, São Paulo, v. 7, n. 1, Jan/Jul, 2016, p. 78-86.
<https://doi.org/10.21826/2179-58002016717886>

NUNES, Thamirys; BARBOSA, Ana Beatriz. Thamirys Nunes. **Minha Criança Trans**. Podpeople. 2024. Disponível em: <https://youtu.be/e-EdO6-hBo?si=l4etNmPAsJyVKKFc>. Acesso em: 17 jul. 2025.

PLAZA, María; GONZÁLEZ, Leonardo & MEINARDI, Elsa. Educación Sexual Integral y Currículo Oculto Escolar: Un estudio sobre las creencias del profesorado. **Revista da SBEnBio**, n. 6, 2013, p. 54-67. https://sbenbio.org.br/wp-content/uploads/edicoes/revista_sbenbio_n6.pdf

REDLACTRANS. **La deuda de la democracia**. Buenos Aires: RedLacTrans, 2023.

SARMENTO, Manuel. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, M.; CERISARA A. B. (Orgs.). **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa, 2004, p. 9-34.

SANTOS, Lucíola Licínio; PARAÍSO, Marlucy A. Dicionário de currículo. **Presença Pedagógica**, v. 2, n. 7, jan./fev. 1996, p. 82-84.
https://observatoriodajuventude.ufmg.br/pactomg/images/APOIOCADERNO3/Texto1_Dicionario_critico_curriculo_texto-3.pdf

STRYKER, Susan. Prólogo. In: GALOFRE, Paul; MISSÉ, Miquel. Políticas Trans. Una antología de textos desde los estudios trans norteamericanos. Barcelona/Madrid: EGALES, 2015, 9-18.

RANNIERY, Thiago. "Sexualidade na escola": é possível ir além da máquina de diferentes? In: MACEDO, E.; RANNIERY, T. **Currículo, sexualidade e ação docente**. Petrópolis: DP et Alii, 2017, p. 213-238.

UNESCO; UNICEF. Informe Mundial sobre Atención y Educación de la Primera Infancia. El derecho a una base sólida. Nueva York: UNESCO, 2024.

YIYO. Hoy te veo con los ojos más despiertos. In: MANSILLA, G. **Soy: relatos de infancias y adolescencias trans-travestis**. Los Polvorines: UNGS, 2021, p. 286-304.

VERGUEIRO, Viviane. Um breve glossário transfeminista. In: MACEDO, E.; RANNIERY, T. **Currículo, sexualidade e ação docente**. Petrópolis: DP et Alii, 2017, p. 201-212.

ZANETTE, Jaime; FELIPE, Jane. Dos enigmas da infância: quando a transexualidade tensiona os scripts de gênero. ALBUQUERQUE, S.; FELIPE, J.; CORSO, L. **Para pensar a educação infantil em tempos de retrocessos: lutamos pela educação infantil**. Porto Alegre: EDUFRGS, 2017. p. 19-38.

FROM THE DISCOMFORT OF BEING TO THE RIGHT TO EXIST: trans children and the hidden currículo in Early Childhood Education

Abstract

In recent decades, some states have begun to protect the rights of trans people with legal frameworks that promote equality and non-discrimination, such as the development of laws on gender identity. However, the issue of trans children still generates resistance in political, educational, and family spheres. This text is part of a broader reflection on childhood and difference, with a primary focus on trans children and the hidden currículo in Early Childhood Education. The objective is to analyze reports from mothers and fathers from Argentina (Mansilla, 2017; 2018; 2021); from the Autonomous Community of the Basque Country, Spain (Mayor, 2020); and from the city of Campinas, SP-Brazil (Nunes; Barbosa, 2024), taking as its central theme the incursion of children who present discordance between their gender identity and their body, known as trans children or trans childhoods, into Early Childhood Education. The methodology used was content analysis (BARDIN, 2016) of reports from mothers and fathers who experienced the processes of struggle for the full inclusion of their sons and daughters in educational systems historically conditioned by sexual binarism. The existence of trans children forces educational systems to question their rituals, routines, practices, and gender discourses that do not include this segment of contemporary childhood. I also highlight that markers of difference in social class, geography, and race are fundamental for the permanence of trans children in the educational environment. Trans children as subjects of rights are not only participants in childhood cultures, but also managers and promoters of these cultures.

Keywords

Transsexuality; Gender identity; Hidden currículo; Early childhood education; Trans children.

Agradecimentos: não se aplica

Agência financiadora: Este texto foi realizado com o apoio da Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ); no marco do projeto de pós-doutorado sênior “Desdemocratização, cidadania sexual e direitos humanos de pessoas LGBTI: diálogos entre El Salvador e Brasil”, realizado no interior do Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Direito da Faculdade de Direito da Universidade Federal Fluminense (PPGSD/UFF).

Contribuições das pessoas autoras: Amaral Arévalo se encarregou da escrita do rascunho original; da seleção, da análise documental e da revisão da versão final do texto.

Conflito de interesses: Declaro inexistência de conflitos de interesse.

Declaração de utilização de Inteligência Artificial: Declaro a utilização das ferramentas de transcrição automática do YouTube e ChatGPT, entre março e maio de 2025 para a transcrição de conteúdo de vídeos, eliminação de marcas de tempo e a tradução inicial de material documental de análise.

Pessoa autora correspondente: Amaral Arévalo, Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Direito (PPGSD/UFF), arevalo.amaral@gmail.com, Campus Direito II - R. Tiradentes, 17 - Ingá, Niterói - RJ, 24210-510.

Recebido em: 28/05/2025

Aceito em: 23/02/2026

