



***QUANDO A ESCOLA NÃO PROTEGE: VIOLÊNCIAS E
INVISIBILIDADES NOS PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO DE PESSOAS
TRANS***

***CUANDO LA ESCUELA NO PROTEGE: VIOLENCIAS E
INVISIBILIDADES EN LOS PROCESOS DE ESCOLARIZACIÓN DE PERSONAS
TRANS***

***WHEN SCHOOL DOESN'T PROTECT: VIOLENCE AND INVISIBILITY
IN THE SCHOOLING PROCESSES OF TRANS PEOPLE***

Ana Carolina de Souza Basso¹

Késia Maria Maximiano de Melo²

Waldez Cavalcante Bezerra³

RESUMO

O cotidiano de pessoas trans, incluindo o seu acesso e permanência na escola, é comumente marcado por impedimentos, violências e violações de direitos. Este artigo objetiva compreender os percursos construídos por pessoas trans durante suas trajetórias escolares. Trata-se de pesquisa qualitativa, seguindo os preceitos do método de história oral de vida, onde realizou-se entrevistas com 14 pessoas autoidentificadas como trans. Os resultados apontam para experiências escolares marcadas por violências físicas, simbólicas e institucionais, destacando-se a regulação de corpos em espaços como banheiros, atividades e uso de uniformes. Por outro lado, verificou-se acolhimentos, ainda que pontuais e não institucionalizados, expressos em relações interpessoais. Conclui-se que a escola opera como espaço regulador de gênero e sexualidade, reproduzindo desigualdades, mas também como possível território de resistência, desde que respaldada por políticas públicas efetivas de inclusão e reconhecimento da diversidade.

PALAVRAS-CHAVE: Pessoas trans. Escola. Violência escolar. Inclusão escolar.

¹ Doutora. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

² Doutora. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil.

³ Doutor. Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas, Maceió, Alagoas, Brasil.

RESUMEN

La vida cotidiana de las personas trans, incluyendo su acceso y permanencia en la escuela, está comúnmente marcada por impedimentos, violencias y violaciones de derechos. Este artículo tiene como objetivo comprender los recorridos construidos por personas trans durante sus trayectorias escolares. Se trata de una investigación cualitativa, siguiendo los preceptos del método de historia oral de vida, mediante entrevistas con 14 personas autoidentificadas como trans. Los resultados señalan experiencias escolares marcadas por violencias físicas, simbólicas e institucionales, destacándose la regulación de los cuerpos en espacios como baños, actividades y uso de uniformes. Por otro lado, se identificaron acogidas, aunque puntuales y no institucionalizadas, expresadas en relaciones interpersonales. Se concluye que la escuela opera como un espacio regulador de género y sexualidad, reproduciendo desigualdades, pero también como un posible territorio de resistencia, siempre que esté respaldada por políticas públicas efectivas de inclusión y reconocimiento de la diversidad.

PALABRAS-CLAVE: Personas trans. Escuela. Violencia escolar. Inclusión escolar.

ABSTRACT

The daily lives of trans people, including their access to and permanence in school, are commonly marked by barriers, violence, and rights violations. This article aims to understand the paths constructed by trans individuals throughout their educational trajectories. This article is a qualitative research, following the principles of the life history oral method, with interviews conducted with 14 self-identified trans people. The results reveal school experiences marked by physical, symbolic, and institutional violence, with emphasis on the regulation of bodies in spaces such as bathrooms, school activities, and uniform use. On the other hand, instances of support were identified, although they were punctual and non-institutionalized, expressed in interpersonal relationships. It is concluded that the school operates as a regulatory space for gender and sexuality, reproducing inequalities, but also as a potential territory of resistance, provided it is supported by effective public policies for inclusion and diversity recognition.

KEYWORDS: Trans people. School. School violence. School inclusion.

* * *

Introdução

Pessoas dissidentes de gêneros e sexualidades são aquelas que, no âmbito das construções identitárias, rompem com a lógica sustentada na linearidade entre sexo, gênero, prática sexual e desejo, não se enquadrando na norma heterossexual e/ou binária (Iara Braga *et al.*, 2020). Nessas construções, portanto, estão aqueles sujeitos que não se reconhecem como homem ou mulher a partir do aparato biológico, a exemplo das pessoas trans⁴, caracterizadas como aquelas cuja identificação ao gênero não corresponde àquele atribuído ao nascimento, visto que segundo Berenice Bento (2006, p. 77):

⁴ Neste manuscrito será utilizado o termo “trans” para referir-se a pessoas transgênero. Este será usado como “conceito guarda-chuva”, dentro do qual cabem muitas diferentes identidades.

Ainda que o referente da binaridade esteja presente como uma matriz de construção de sentidos, aos sujeitos que transitam entre o masculino e o feminino, essas experiências negam que os significados que atribuem aos níveis constitutivos de suas identidades de gênero sejam determinados pelas diferenças biológicas sexuais.

O cotidiano de pessoas trans, incluindo o seu trânsito em diferentes espaços de sociabilidade, é comumente marcado por impedimentos, violências e violações de direitos, devido às lógicas da heteronormatividade e do binarismo de gênero socialmente construídas (Kesia Melo; Roseli Lopes, 2023). A heteronormatividade, nesse sentido, refere-se a um conjunto de normas e padrões que reiteram o lugar da heterossexualidade enquanto expressão legítima do desejo, e por consequência, a imposição de um sistema dicotômico de categorização que vincula diretamente comportamento social e autoidentidade com a genitália (Michael Warner, 1993). Essa regulação da coerência entre identidade e genitália aponta para uma matriz de inteligibilidade de gênero que atua como um elemento regulador, hierárquico e excludente por meio do qual se reproduzem e se naturalizam as noções de feminino e masculino e daquilo que é considerado normal no âmbito das práticas sexuais (Judith Butler, 2003).

Tal qual os diversos espaços da vida, a escola é também um cenário que reproduz as normas hegemônicas de gêneros e sexualidades, que determinam, a partir de códigos performativos que operam de forma naturalizada, formas de ser, pensar, agir, e estar em seu interior. Ela pode acabar sendo um espaço fértil para a reprodução de linguagens hegemônicas que ditam o que são corpos e sexualidades “normais” (Berenice Bento, 2011). Tais linguagens vem, historicamente, produzindo o que Adriana Sales (2018) chamou de “demonização da sexualidade” dentro e fora da escola. Isso porque a presença que confronta as normas de gênero, desafiando a ordem binária acerca de quem tem legitimidade para compor determinados espaços e quem não tem, autoriza violências de diversas ordens, que, no limite, são reconhecidas, no entanto, enfrentadas sob proposições que nem sempre agenciam gramáticas que são incorporadas nos limites da inteligibilidade dos gêneros, sobretudo, na dimensão institucional.

Tomando a dimensão institucional como ponto nodal para o debate, Guaciara Louro (1999) aponta a escola como um *lôcus* de produção e reprodução da desigualdade pela diferença o tempo todo, na medida em que, se sustenta numa estrutura, desde a construção das atividades e a segmentação dos espaços, até os currículos, são atravessados pelas concepções reguladoras de gênero, sendo esta portanto, uma

instituição reguladora de comportamentos e práticas generificadas, operando subjetivamente no entendimento do que deve ser vivenciado e estimulado na experiência de meninos e meninas, reforçando padrões de masculinidades e feminilidades que não abrem espaço para outras vivências fora dos marcos binários.

Nesse sentido, a escola tem se apresentado como uma instituição incapaz de lidar com as diferenças e a pluralidade, funcionando como uma das principais instituições guardiãs das normas hegemônicas de gênero e sexualidade. Como consequência há um alto índice de evasão escolar de pessoas trans, que por sofrerem agressões, preconceitos e abusos, experienciam o ambiente escolar como um espaço hostil (Bento, 2011). Essa evasão é nomeada por Diego Santos (2019) e reforçada por Bruna Benevides (2023), como expulsão escolar, uma vez que trata-se da resultante das condições mencionadas acima, produzindo a impossibilidade de permanência de pessoas que não respondem às normas hegemônicas de gênero.

Contudo, a escola é também um potencial espaço de construção de experiências e relações positivas desde que ela esteja aberta a reconhecer e valorizar as diferenças e ser radicalmente inclusiva para todas as pessoas. Entende-se que a escola tem a possibilidade de incidir na trajetória de pessoas,

[...] de forma a reposicionar percursos que, pelo status quo, estariam fadados à pobreza, às margens da legalidade, ao confinamento/aprisionamento e, destarte, à morte. [...] cada vida carrega em si um universo, cuja capacidade de alcance e de projeção não se conhece, não sabemos o que resultará da relação dialética entre sujeitos e aquilo que os conformam (Roseli Lopes; Patrícia Borba, 2022, p. 207).

Um caminho para pensar uma escola que se relacione inclusivamente com as diferenças é o debate sobre justiça social proposto por Nancy Fraser. Para ela, as lutas por justiça social estão atreladas às lutas por redistribuição, reconhecimento e representação. Assim, são necessárias políticas de redistribuição econômica, que podem envolver “redistribuição de renda, reorganização da divisão do trabalho, controles democráticos do investimento ou a transformação de outras estruturas econômicas básicas”, mas também é imperativo que haja a revalorização de identidades e grupos minoritários historicamente desrespeitados, através do reconhecimento e valorização positiva de suas culturas. E por fim, ela assinala a necessidade de transformação dos padrões de representação, incluindo os cenários políticos (Fraser, 2006, p. 232), destacando que o ponto nodal para a produção

de participação social sob o eixo da justiça social é que esses três eixos operem de maneira articulada entre si, e em diálogo mais amplo com a dimensão institucional.

Segundo Késia Melo, Magno Farias e Roseli Lopes (2023), para as pessoas trans a revalorização de identidades passa não só por uma dimensão do reconhecimento de si enquanto parte de um constructo identitário, mas também pelo reconhecimento de sua cidadania, por parte dos pares e das instituições. As autoras refletem que a exposição às violências compõe o cotidiano de pessoas trans, por meio tanto da “ausência ou insuficiência de políticas públicas como pela violência simbólica da construção de um lugar marginal que reiteradamente diz respeito à ‘anormalidade’ de não se enquadrar na norma” (Melo; Farias; Lopes, 2023, p. 09). Desse modo, uma das dimensões para viabilizar o reconhecimento das pessoas trans no e a partir do espaço escolar é a construção e, em especial, a consolidação de políticas públicas de educação que garantam as diversas possibilidades de viver os gêneros para além do binarismo.

Em 1998 o governo brasileiro implementou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), com vistas a assegurar uma formação comum nas escolas do país. Os PCNs preveem que as questões relacionadas à gênero e sexualidade sejam trabalhadas nas escolas, variando de acordo com a fase da vida que a criança/adolescente se encontra, com o intuito de combater a violência e a discriminação. Para o ensino infantil, não existe uma seção específica sobre sexualidade. No ensino fundamental a orientação sexual ocupa uma parte das disciplinas relacionadas a "temas transversais" e no ensino médio não existe nada específico sobre a temática, sendo abordada de maneira sucinta em uma parte complementar aos PCNs (Yáskara Palma *et al.*, 2015). As autoras refletem, ainda, que o tema da sexualidade é tratado majoritariamente na perspectiva da biologia, e a fuga deste paradigma ainda é considerada "tabu" nos documentos, e consequentemente, nas escolas.

Em relação à discussão de gênero, esta é abordada nos PCNs a partir do binarismo masculino/feminino e sequer os termos transgênero e/ou transexual são mencionados, revelando que os documentos restringem-se e reproduzem as normas dominantes e negligenciam o debate sobre outras identidades, invisibilizando as existências trans (Brasil, 1997; 1998a; 1998b; 2000; 2006).

Entende-se que as políticas públicas educacionais devem considerar as diferenças para pensar, construir e colocar em prática ações que assegurem direitos de forma que respeitem e contemplem todas as pessoas, minimizando, ou fazendo com que tais diferenças não sejam pilares das desigualdades. Torna-se imperativo assumir que as

posições de gênero e de sexualidade se multiplicaram e não é possível seguir apoiando-se na heteronormatividade e no binarismo de gênero. As fronteiras de sexo e gênero vêm sendo constantemente atravessadas e existem pessoas que vivem exatamente nestas fronteiras (Guaciara Louro, 2002).

Considerando que a escola é um espaço de pluralidade e que tem como função central, além da formação curricular, a formação para o exercício da cidadania, tornam-se necessárias, segundo Cláudia Vianna e Sandra Unbehaum (2004), a inclusão das questões de gêneros e sexualidades em políticas e programas educacionais que orientem projetos pedagógicos e institucionais que garantam o direito de todas as pessoas, pois:

[...] todo projeto pedagógico da escola é também um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade [...] pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade a todas as pessoas (Ilma Veiga, 1996, p. 17).

Neste sentido, Celecina Sales (2010) afirma que as políticas públicas educacionais relacionadas a gêneros e sexualidades:

[...] se constituem em respostas a demandas, necessidades e proposições da sociedade civil organizada em busca da garantia de direitos, como também respostas aos problemas sociais e políticos situados em determinado contexto. As políticas públicas educacionais com foco em questões de gênero, juventude e sexualidade significam de certa forma, o reconhecimento das diferenças e/ou das proposições de movimentos que pressionam para que essas questões entrem na agenda do governo brasileiro (p. 425).

Desta forma, a escola, enquanto equipamento social que operacionaliza as políticas públicas educacionais, constitui-se como espaço contraditório: traduz tanto os valores hegemônicos da sociedade, reproduzindo violências contra determinados grupos sociais, como também serve de cenário para a construção de resistências e de novas relações. Neste contexto, encontram-se pessoas trans, que vivenciam e experienciam seus processos de escolarização atravessadas pelas fronteiras de gêneros. Assim, este artigo objetiva compreender os percursos construídos por pessoas trans durante suas trajetórias escolares.

Procedimentos metodológicos

Trata-se de uma pesquisa qualitativa que utilizou como técnica de produção de dados entrevistas semiestruturadas, seguindo os preceitos do método de história oral de vida (José Carlos Meihy, 2005). As entrevistas foram realizadas entre janeiro e março de 2018, de modo individual com cada participante, sendo filmadas⁵ e, posteriormente, transcritas na íntegra. Os dados foram analisados a partir de uma análise de conteúdo temática.

A Casa Nem⁶ foi escolhida como o principal local das entrevistas, pois esta foi pioneira no município do Rio de Janeiro no acolhimento a pessoas dissidentes de gêneros e sexualidades. Além deste espaço, foram realizadas entrevistas em outros locais, de acordo com as escolhas dos/das participantes da pesquisa. O primeiro contato foi feito com a ativista/militante de movimentos sociais Indianare Siqueira, uma das principais idealizadoras da Casa Nem.

Em seguida foi realizada uma reunião com alguns/algumas moradores/as, onde foram explicados todos os procedimentos e objetivos da pesquisa, além da voluntariedade da participação. Foram abordadas 30 pessoas, das quais 14 aceitaram participar da pesquisa: uma autodenominada transformista⁷, três travestis, seis mulheres trans e quatro homens trans.

A idade das pessoas entrevistadas variou entre 18 e 67 anos, com o seguinte grau de escolarização: duas estavam inseridas na Educação de Jovens, Adultos e Idosos, as quais, além do resgate de suas experiências passadas, também narraram vivências atuais; duas possuem ensino superior completo; seis pessoas possuem ensino médio completo; três possuem ensino fundamental completo; e uma tem ensino fundamental incompleto. Do total de participantes, duas pessoas referiram não saber ler.

Em observância às determinações éticas da pesquisa com seres humanos, seguiu-se as recomendações da Resolução nº. 510/16, do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e

⁵ Um dos produtos da pesquisa foi a produção de um documentário a partir das entrevistas, intitulado [informação suprimida para manter o anonimato da autoria].

⁶ Trata-se de um espaço autogerido, sem vínculos nem subsídios governamentais, que se mantém através de doações e da realização de eventos e festas para aquisição de recursos financeiros. Na casa também acontecem reuniões de vários coletivos e Organizações Não-Governamentais (ONGs) que utilizam o espaço para encontros e debates. A Casa oferece alimentação, moradia temporária, curso pré-vestibular, de alfabetização e profissionalizantes, além de grupos de psicoterapia.

⁷ A pessoa que se autodenominou transformista relatou que estava vivendo a experiência da transição durante a adolescência, porém, alega que para conseguir se adequar ao mercado formal de trabalho parou de fazer terapia hormonal e se “monta às vezes”.

naquilo que ela é omissa, foram respeitadas as instruções da Resolução nº. 466/12 do CNS. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro com CAAE nº 71651717.0.000.5268.

Resultados e discussão

Nesta pesquisa optou-se pela aproximação das experiências educacionais das pessoas a partir do resgate de suas histórias de vida no ambiente escolar, com foco nas vivências trans, entendendo que não há um único modo de ser trans e sim formas plurais de se constituir, ser e se reconhecer como pessoa trans. Após a transcrição das entrevistas, a análise deu-se adotando os seguintes procedimentos: leitura exhaustiva para identificação das ideias centrais; interpretação dos sentidos de tais ideias e agrupamento em categorias; comparação entre as diferentes categorias encontradas; organização em eixos analíticos mais abrangentes em torno dos quais giraram as discussões e a redação das sínteses interpretativas, sendo eles: 1) Das violências que atravessam corpos e espaços: o banheiro enquanto palco principal; 2) Há como responder por mim, a respeito de mim e quem sou, e não pelas suas expectativas? A institucionalização do binarismo nas atividades escolares; e 3) A negociação das relações sociais: acolhimentos pessoais e invisibilidade institucional.

Das violências que atravessam corpos e espaços: o banheiro enquanto palco principal

As experiências escolares das pessoas entrevistadas são transversalizadas por violências das mais diversas ordens, perpassando dimensões mais institucionais, que regulam o uso dos espaços, até as relações interpessoais entre os diversos atores. A heteronormatividade parece gerar uma autorização ilegítima de propagar preconceitos, ações discriminatórias ou constrangimentos, ameaças, agressões física e/ou verbal a corpos que não se reconhecem nos binarismos de gênero. As ações materiais ou simbolicamente violentas ganham *locus* em todo o espaço escolar, no entanto, o banheiro parece ser o cenário que mais as viabiliza.

[...] A hora de usar o banheiro era aquele desconforto, também [...]. Aí me xingavam... Eu não tomava banho no vestiário depois da educação física, não tomava por me sentir constrangida (F., transformista).

O que F. anuncia diz de uma descaracterização completa da escola enquanto lugar de proteção na experiência de crianças e jovens, onde violências não somente são autorizadas, como acabam por cercear a manutenção de práticas comuns ao cenário escolar, como utilização do vestiário após a educação física. A dualidade entre o caráter protetivo e pedagogizador da escola demarca o banheiro como um potente dispositivo da sexualidade (Michael Foucault, 1985), dando maior centralidade à pedagogia dos corpos que à proteção aos sujeitos.

É importante mencionar que o banheiro enquanto espaço físico, também tem seus limites demarcados pela moral, com centralidade no uso das genitálias, o que interpela o gênero, evidenciando o seu lugar enquanto tecnologia política, conforme discutido por Alfrancio Dias, Fábio Zoboli e Adriana Santos (2018). Nesse sentido, a ausência de proteção parece corroborar com a manutenção de certo tipo de violência que se faz de maneira explícita no espaço “fora das vistas”, reforçando dinâmicas que autorizam a prática de violência em outros espaços, como é possível perceber na narrativa de E.M., ou ainda, para práticas abusivas, como na fala de H.H., mais adiante:

Quando eu estudava a 6ª série, um menino chegou fazendo graça no banheiro masculino. Eu não respondi [...], enquanto ainda estávamos no recreio ele me desferiu um golpe e ficou por isso mesmo. Veio o guarda do colégio [...] só que não foi levado adiante [...] no fim do horário do colégio eu acabei apanhando na rua (E.M., mulher trans).

[...] na adolescência eles tinham uma coisa de falar assim: ‘vamos lá beijar o carinha que é o maria sapatão’, [...] ‘vamos lá corrigir a sapatão’. [...] eu percebi que precisava me posicionar e me defender... E foi só a partir do momento que parti para a linha de frente: ‘opa, opa, você não vai mais beijar na minha boca sem eu deixar não, brother’ e aí me embolei com o menino, só depois disso, nessa escola, que nunca mais aconteceu. [...] Eu nunca tinha beijado na boca, porra! [...] e o cara veio beijar a minha boca, com um monte de caras, que ódio! (H.H., homem trans).

A ausência de uma rede de suporte que ofereça certa proteção diante das situações de violência acaba por dar lugar à elaboração de repertórios de resposta igualmente violentas, independente do caráter implícito ou explícito sob os quais tais violências operam, abrindo espaço para o reforço do estigma de que pessoas trans são “barraqueiras” (Larissa Pelúcio, 2009), e que “não tem nada a perder” (Sérgio Carrara; Sérgio Vianna, 2006), por isso, “brigam por tudo”. Essas relações causais constroem fluxos de ações nas quais se torna impossível para as pessoas dissidentes de gêneros serem lidas como

vítimas, lhes restando apenas o lugar de algoz. Situações como essas podem ser compreendidas a partir da narrativa de V.:

Alguns alunos jogavam piada. E aí eu já tive conflito... já briguei por causa disso na escola. Uma vez séria, que eu lembre... Foi uma sensação muito explosiva. Foi uma situação de explosão, sabe? Quando você chega assim... no topo e explode, eu explodi! O aluno tinha falado: 'Ah, sua sapatão' (V., homem trans).

Rogério Junqueira (2009) afirma que as relações estabelecidas por pessoas dissidentes de gêneros e sexualidades no contexto escolar são reguladas pelo que o autor chama de sinergia de vulnerabilidades e pedagogia do insulto. A primeira, explica o processo das relações escolares mediado pela humilhação e opressão, que acarretam em exclusão, segregação e guetização. Ela surge da soma de violências que as pessoas trans estão expostas em vários contextos sociais, inclusive na escola, e que as colocam em uma rede de exclusão, que se potencializa na ausência de ações de enfrentamento às opressões, assim como na falta de políticas públicas que garantam os direitos. Já a segunda, pedagogia do insulto, refere-se a um conjunto de mecanismos de silenciamento e dominação simbólica compostos por brincadeiras, apelidos, piadas e insinuações desqualificantes, os quais corroboram de forma negativa nas relações escolares (Junqueira, 2009; Anna Vencato, 2014).

As violências experienciadas pelas pessoas trans na escola, apesar de acontecerem em múltiplos cenários, o que toma dinâmicas diversas como ponto nodal, têm como destaque o banheiro, dadas as relações que estabelecem com a intimidade, com o corpo, de maneira mais direta, e com seu caráter “privado” (Dias; Zoboli; Santos, 2018). Sales (2018) problematiza, a partir dos achados discutidos em sua tese de doutorado acerca de experiências escolares de travestis e transexuais, no diálogo com o movimento social, reconhece o avanço de algumas pautas no que tange a luta pela inserção e permanência de pessoas trans nos espaços escolares, no entanto, destaca que a pauta do banheiro já se compunha como um debate inicial e segue sendo, de modo que seu enfrentamento demanda um debate amplo, sob uma perspectiva problematizadora, que amplie a noção de sujeito de direitos nas práticas cotidianas no contexto escolar.

Sem isso, há a manutenção das exclusões, que envolvem desde constrangimentos e necessidade de consentimento em relação ao uso de determinado banheiro, até situações extremas de assédios e abusos sexuais.

[...] me incomoda o susto da pessoa, a pessoa arregala o olho, tipo assim: ‘caralho, que porra é essa?’, outras pessoas chegam e falam: ‘o banheiro masculino é do outro lado’, tá ligado? [...] eu nunca usei o banheiro masculino na minha fase de criança. Agora na minha fase de adolescência eu estou começando a usar [...]. Sou homem, né? [...] no banheiro masculino também se assustam (V., homem trans).

[...] tinham alunos que não entendiam nada e falavam: ‘independente de tudo é homem, tem que continuar usando o banheiro masculino sim’ (A.A., mulher trans).

[...] um funcionário queria ficar comigo, eu fui ao banheiro, e ele me seguiu, entendeu? Eu era novinha. Porque é muito bom você ter relação sexual quando você quer [...], não uma coisa que você tem que fazer para agradar, entendeu? Uma coisa que você tem que fazer forçado. [...] Ele tinha que ter me respeitado, respeitado meu corpo (F., transformista).

[...] eu não entro no banheiro masculino. Porque depois que... eu fui estuprado e outras coisas... Depois que passei isso no banheiro na escola,, eu passei a entrar no banheiro das mulheres mesmo e elas falavam, olhavam assim pra porta: ‘Isso é banheiro feminino!’ (J., homem trans).

No bojo deste debate estão os processos de espacialização. Estes, segundo Rogério Junqueira (2014), são entendidos como artefatos de poder que normatizam as expressões de gênero, naturalizando-as. Assim, essa espacialização implica no impedimento do uso do banheiro pelas pessoas trans, o que viola não só seu direito individual de frequentar um espaço em conformidade com sua identidade de gênero, mas também fere pautas coletivas relacionadas ao reconhecimento e respeito às pessoas que não respondem a estas matrizes (Braga *et al.*, 2020).

Tal especialização baliza normas de gênero, repercutindo na vida cotidiana, uma vez que, inevitavelmente, rebate nas possibilidades concretas de participação social. Mas também exige uma reflexão mais ampla sobre a dimensão que a estrutura, sob a aposta de que é uma ação orientada por essa crítica que produz a mirada na transformação (Luma Andrade, 2015; Maria Luiza Sussekind; Graça Reis, 2015), e portanto, na abertura de frestas sob as quais as múltiplas identidades de gênero possam ter seus direitos assegurados e suas vidas garantidas.

Seguindo esse raciocínio, o banheiro se configura como um espaço físico que representa o lugar social que as pessoas podem e devem ocupar, reproduzindo, assim, lógicas hegemônicas de gênero, desencadeando aceitação ou recusa das variadas formas de existir, e exigindo formas de resistência, considerando a multiplicidade de formas de se construir e viver o gênero.

Assim, também no contexto escolar, o banheiro torna-se um dispositivo de reprodução de valores e poderes hegemônicos. Com isso, entende-se a importância de

regulamentações que possam, em alguma medida, mediar e garantir que pessoas trans possam fazer uso desse espaço. No Brasil, por exemplo, a Resolução nº 12, de janeiro de 2015, do Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoção dos Direitos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (CNCD/LGBT), estabelece parâmetros para a garantia das condições de acesso e permanência de pessoas trans nos sistemas e instituições de ensino. Ela traz, expressamente, dentre as recomendações, que “deve ser garantido o uso dos banheiros, vestiários e demais espaços segregados por gênero, quando houver, de acordo com a identidade de gênero de cada sujeito” (Brasil, 2015, p. 2).

Pessoas trans possuem o dobro de possibilidade de serem agredidas ao longo da vida em comparação às pessoas cisgêneras, com especial atenção para a violência sexual, amplamente vivenciada ao longo da vida (Bruna Bonassi *et al.*, 2015), mas não somente. Assim, os banheiros, enquanto espaços de atividades íntimas e privadas, e portanto, uma potente tecnologia de gênero (Teresa de Lauretis, 1989), ao terem a sua utilização regulada a partir do arranjo binário, tendem a expor as pessoas trans à situações de maior risco, favorecendo a prática de abusos sexuais que podem ter repercussões importantes, e por vezes devastadoras, nas vidas destas pessoas, tal como relatado pelas participantes da pesquisa, sendo demarcada como um fator relevante nas experiências escolares, sobretudo no que diz respeito à permanência nesses espaços.

Para finalizar esta categoria, note-se a fala de I. S.:

Eu evitava usar o banheiro e você aprende os horários que pode ir. Por exemplo, na hora do intervalo nunca, na hora dos intervalos entre as aulas nunca também, na hora do recreio nunca. [...] O momento certo de incomodar a professora para sair no meio da sala e usar a desculpa pra ir [...] ao banheiro tranquilamente. [...] você vai aprendendo como se proteger, como ao menos minimizar as violências, já que não pode se recusar a ir à escola (I.S., travesti).

Cabe destacar que diante das dificuldades e violências sofridas, relacionadas ao uso do banheiro na escola, esta pesquisa constatou que as pessoas entrevistadas lançavam mão de estratégias para se protegerem quando da necessidade de utilizar este espaço, reconfigurando formas de fazer e de estar (Melo; Lopes, 2023; Melo; Farias; Lopes, 2023). Embora estas estratégias possam reduzir a exposição à violência, elas representam limites à liberdade e à participação social.

Há como responder por mim, a respeito de mim e quem sou, e não pelas suas expectativas? A institucionalização do binarismo nas atividades escolares

A escola, enquanto instituição, organiza-se de maneira generificada não somente no que diz respeito à estrutura física, a exemplo dos banheiros e vestiários, mas também nas normas e atividades que promove, limitando as possibilidades das pessoas se expressarem de acordo com as suas identidades, identificações e desejos. Isso porque a escola se pretende democrática, pela lógica da padronização e não pela inclusão das diferenças culturais em suas práticas, conteúdos e cotidianos (Vencato, 2014), embora tenha em seu escopo a tarefa de produzir aprendizados que extrapolam os aspectos conteudistas, o que, tecnicamente, deveria incluir a possibilidade de aprendizados no que diz respeito à convivência, o respeito à diferença, e as possibilidades de uma sociedade em que todos os corpos sejam habitáveis.

Algumas situações vivenciadas pelas pessoas entrevistadas demonstram isso, evidenciadas na distribuição das crianças e adolescentes em filas, até a organização das festas nas escolas.

[...] No primeiro dia de aula [...] eu fui pra fila das meninas, naturalmente, assim que cheguei. E eu não sei porque, foi simplesmente natural. A professora me puxou pela orelha e me botou na fila dos meninos e ainda olhou pra minha cara e falou: ‘ah, gracinha, para de gracinha!’ Tipo, achando que eu queria subverter e debochar dela, da escola, sei lá... [...] Pra mim, isso ficou bem marcado... E eu não sabia porque isso tinha ficado marcado, mas hoje revisitando essa lembrança, percebo que tinha essa questão... tinha já a marca da minha identidade de gênero, que eu não conhecia (A.M., mulher trans).

No dia das crianças ela [professora] levou pulseirinha para as meninas e bolinha de gude para os meninos. Botou tudo em cima da mesa e foi chamando um a um para dar o presente. Lógico que eu era chamado pelo nome de registro, isso de nome social nem existia. [...] Aí, quando chegou a minha vez, eu fui rapidamente na mesa e passei a mão nas bolas de gude e aí ela agarrou meu punho e disse: ‘Não, esse presente não é seu. Se você ficar com as bolas de gude, algum menino vai ter que ficar com a pulseirinha, você tem que ficar com coisas de menina’ (J.N., Homem trans).

[...] não podia escolher o uniforme. Eu não tinha essa liberdade. Era o uniforme que davam. Os meninos tinham os uniformes deles masculinos e as meninas os femininos. Tanto a escola como minha família me viam mulher, feminina; aí eles me colocavam com roupa feminina. Eu não gostava, mas também não podia usar roupa masculina. Na escola, não (J., Homem trans).

Uma coisa que me incomodava era quando tinha dança no colégio e eu tinha que fazer parte do núcleo masculino, né? É uma memória forte e não tinha como recusar, só na adolescência que conseguia não participar, porque nessa fase [infância] eu não tinha poder sobre o ‘não’. Eu dançava fantasiada de menino e me incomodava (A. P., mulher trans).

A escola como um potente dispositivo de gênero também se coloca como forte reguladora de suas normas, o que aparece de maneira evidente nas falas apresentadas. A impossibilidade de escolher um brinquedo, dada a marcação de gênero que ele pressupõe, reforçada pela posição da professora, bem como a vigilância sobre o uso do uniforme e a formação e divisão das filas não somente não abrem espaço para experimentar outras posições que não aquelas demarcadas pelo aparato biológico como também se colocam como violências subjetivas substanciais, impedindo a participação, a experimentação, a convivência, a livre expressão, e ainda, as possibilidades de constituição para além das normativas sociais.

Lauretis (1995) oferece grande contribuição para esse debate ao apontar que a heteronormatividade opera, no âmbito da vida social, a partir daquilo que ela chama de tecnologia de gênero. Esta refere-se a aparatos que não só demarcam as construções generificadas como criam caminhos para a sua pedagogização, o que coloca a escola como baliza nesse processo. O caráter naturalizado da forma sob as quais a heteronormatividade opera, sobretudo em etapas dos cursos de vida como a infância e a adolescência, enrijece as possibilidades de resistência, colocando nos moldes da transgressão toda e qualquer possibilidade de contraposição às suas imposições. Isso se dá porque a heteronormatividade opera a partir de instituições e atores que também demarcam seus lugares de poder, configurando-se como cúmplices de um sistema que segrega e exclui. Nesse sentido, professores, gestores e demais funcionários da escola acabam por reiterar a norma sem problematizá-la, dando lugar a construção de um outro passivo e aprisionado, nos termos subjetivos e objetivos (Melo; Lopes, 2023)

Assim, as vivências escolares das pessoas trans são marcadas por várias “correções” ao longo do seu percurso, o que pode fazer com que essas pessoas se ocultem, silenciem e demorem a se conhecer, enfrentando suas afinidades e desejos, muitas vezes, sucumbindo ao que se impõe como regra, como forma de sobreviver às violações, que são postas em diversos níveis.

Apesar de algumas das pessoas entrevistadas dizerem que não havia muita distinção do uniforme masculino e feminino na escola pública, elas/eles adaptavam, ou tentavam adaptá-lo de maneira a expressar o gênero com o qual se identificavam, apresentando, em alguma medida, formas de resistência.

Ahn... o uniforme eu tentava deixar mais feminino possível. Tipo fazia alguma gracinha, alguma coisinha pra que ele ficasse mais delicado, sabe? Então, não

tinha jeito, eu queria ser eu e ao menos destacar e realçar um pouco mais o meu lado feminino (E.M., Mulher trans).

Eu queria usar a sainha de prega... [...] mas não podia usar. Aí eu modificava o uniforme masculino assim, ó: amarrava ele, a blusa...a calça levantava lá em cima e passava brilho na boca (F., Transformista).

O uniforme não dava muito para adaptar, pra mudar... Não podia. E pior que assim, te falar... pra usar roupa feminina na escola, tem que ter modos. Então tinha que sentar feminina e se comportar como feminina. Eu me comportava como um rapaz. Sempre colocava um short na minha mochila, pegava, ia no banheiro quando não tinha ninguém, e aí pegava botava o short e sentava que nem homem (J., Homem trans).

O uniforme se mostra como outra tecnologia de gênero, e portanto, dificultador no processo de escolarização das pessoas trans, reforçando as normas hegemônicas de gênero. Inclusive, embora nenhuma das pessoas entrevistadas tenha vivenciado situações de impedimento de entrar na escola devido às vestimentas, E.M. relata ter presenciado uma situação deste tipo com um colega gay:

Uma vez um colega foi barrado por causa do uniforme. Porque o guarda alegou que aquilo feria a integridade do colégio. E na verdade ninguém via nada que feria porque não estava com roupa curta, transparente e nem tinha feito nada de obsceno no uniforme. Unicamente estava com uma roupa mais feminina, uma blusa feminina. E o guarda do colégio achou que aquilo era uma ofensa; como uma afronta ao colégio e aí barrou na entrada (E.M., Mulher trans).

Tal qual apontado por Flávio Natal-Neto, Geovani Macedo e Pedro Bicalho (2016), são comuns, na instituição escolar, relatos de dificuldade de uso de uniforme adequado ao gênero (e não ao sexo biológico), dado o seu caráter regulador e de vigilância dos corpos. Ressalta-se que é de fundamental importância garantir aos estudantes transgêneros o direito ao uso de uniforme, onde houver, ou vestimentas pessoais, onde não houver uniforme, de acordo com a sua expressão e identidade de gênero (Thamirys Nunes, 2021). À época retratada nas narrativas, essa garantia não estava estabelecida, resultando em poucas ferramentas possíveis de serem mobilizadas nas experiências escolares das pessoas trans que participaram deste estudo.

As aulas de educação física também apareceram estabelecendo uma demarcação dos papéis, e por conseguinte, das expressões de gênero. De acordo com Neil Franco (2016), estas aparecem como momentos de dificuldades, pois nestas aulas são testadas e estimuladas as habilidades dos corpos de modo que a organização das atividades se dá a partir da divisão clássica das modalidades esportivas, que por sua vez é realizada por meio da polarização entre meninas e meninos.

Pra mim a educação física era horrível. Porque eu tinha que ficar em times masculinos e os meninos só queriam jogar futebol. Eu não gostava de jogar futebol, odiava. Eu nunca gostei de nenhuma brincadeira de menino. Não sei rodar peão, não sei jogar bolinha de gude, não sei empinar pipa. Eu gostava de boneca, de ursinho de pelúcia (B.A., Mulher trans).

Quando era mais novo, eu era federado na natação na escola. Então, eu era aceito, né? As características do meu corpo eram aceitas. E tipo assim, eu não era muito olhado e julgado em relação a isso, porque como fazia natação o meu corpo ficou mais largo, o que eu gostava... Aí eu fiquei com o corpo mais masculino. Então as pessoas me olhavam e falavam tipo assim: ‘ah, é natação, a natação que está fazendo isso com o corpo dela’. Aí as pessoas me aceitavam normalmente (V., Homem trans).

Eu gostava muito das aulas de educação física, por causa do esporte [...] Gostava muito de jogar vôlei. Eu realmente adorava esporte. Com 11 anos fui ao Fluminense para praticar esporte. Porque descobri que o esporte poderia modificar o meu corpo, então, era uma forma de lutar contra o que tava nascendo em mim, contra a minha vontade. [...] E ao mesmo tempo eu sabia que as pessoas não iriam implicar tanto com essa mudança do corpo vindo do esporte (J.N., Homem trans).

Observa-se a partir dos relatos, que nas experiências dos/as participantes quanto às aulas de educação física, há uma polaridade de gênero, que se relaciona com o próprio modo como o binarismo, historicamente, também influencia a relação do gênero com os corpos. Para os homens trans a atividade física e o esporte se mostrou como uma possibilidade de promover mudanças corporais para ficar mais másculo, enquanto que as mulheres trans apontaram como participar da educação física era desconfortável, pois teriam que participar de atividades socialmente atribuídas ao gênero masculino.

A construção histórico-social das masculinidades e das feminilidades, reforçada pelas tecnologias de gênero, definiu lugares culturalmente específicos para homens e mulheres, inclusive no âmbito do esporte. As concepções de virilidade, força, atitude e agressividade inerentes ao masculino traduziram esse gênero como aptos às atividades físicas e esportivas, enquanto os corpos femininos foram considerados incompletos (numa perspectiva falocêntrica), atribuindo a eles pertencas relacionada à fragilidade, delicadeza, passividade e, sobretudo, submissão ao gênero masculino, este, dominante (Laqueur, 2001).

Seguindo este debate, a educação física aparece, portanto, como um dispositivo que opera norma sobre os corpos. Quanto à isto, Helena Altmann (2015, p. 31) ressalta as imagens divulgadas cotidianamente nos meios de comunicação e mercado de consumo como demarcadores e constituintes de corpos masculinos e femininos através de uma “pedagogia bastante sutil”, acionada de forma distinta e desigual: “Imagens de uma

menina dançando balé e de um menino jogando futebol, por exemplo, estabelecem uma relação entre uma prática corporal específica e o gênero; elas constituem campos de possibilidades corporais distintos a eles e elas.”

Assim, verifica-se, a partir das falas, que vivências nas aulas de educação física destacam essa área de conhecimento como um dos vetores do preconceito e da discriminação em relação àqueles/as que não construíram seus gêneros e/ou vivem suas sexualidades dentro dos parâmetros hegemonicamente estabelecidos.

A negociação das relações sociais: acolhimentos pessoais e invisibilidade institucional

As histórias das pessoas entrevistadas em suas relações com a escola demonstraram, em sua totalidade, experiências de violências e impedimentos para existir fora da heteronormatividade. Contudo, também apresentaram vivências de acolhimento, sobretudo através das relações de amizades, tal qual é possível verificar nas falas que seguem:

Quando eu entrava no banheiro masculino, eu usava o masculino, tinha que usar... Aí, as meninas andam sempre com as meninas e eu, claro, andava mais no meio delas, tinha mais amizades com elas e era melhor tratada por elas. Mas para ir ao banheiro não podia ir entre meninas, então, eu comecei a ir com aquela coleguinha ou outro [menino] que também era mais afeminado ou gay, que aí eu também tinha amizade, e era até uma forma de proteção, né? (E. M., mulher trans).

[...] Nas amizades eu não conseguia ter intimidade realmente com ninguém, só que eu gostava de ficar perto das meninas, não gostava de ficar perto dos meninos, eles me discriminavam mais. [...] E acho que as meninas e mulheres são mais acolhedoras, sabe? [...] Lembro que fiquei um tempo sem ver essa amiga, depois que acabamos a escola (J. N., homem trans).

Ah, minha amizade na escola sempre foi com menina. Era sempre bem recebida no meio delas. Eu acho que era isso que causava a revolta dos meninos preconceituosos, porque eles falavam: ‘Por quê que só ele fica no meio delas?’ [...] Minhas relações com os meninos sempre foram piores (A. A., mulher trans).

Note-se que esse acolhimento se evidenciava predominantemente a partir de meninas que respondiam às normativas de gênero, além de outros estudantes que também possuíam vivências e construções que tensionavam a norma. Em contrapartida, os meninos que assim se reconhecem por responder à “coerência” da linearidade sexo-gênero-desejo, aparecem potencialmente como sendo abusadores/agressores, tentando, inclusive, fragilizar essas relações de acolhimentos e amizades. Interessa observar como o fato das meninas acolherem as pessoas marcadas pela diferença possivelmente está

relacionada à forma como estas são socializadas para o cuidado e o acolhimento, por meio de processos sutis e contínuos que operam nas famílias, na própria escola e na mídia, havendo sempre a expectativa de que as mulheres cuidem dos outros (Ana Paula Martins, 2011; Joan Tronto, 2007). Por outro lado, a sociabilidade masculina autoriza que meninos desenvolvam a prática do rechaço e da humilhação, e aqueles que não reproduzem estas ações têm sua masculinidade questionada (Adriano Senkevics; Marília Carvalho, 2015).

As falas também evidenciaram afetos e acolhimentos por parte de professores, gestores, familiares que trabalhavam na instituição e demais trabalhadores. Estes se davam de forma mais individualizada, direcionada às pessoas trans no formato de conselhos pessoais.

[...] já na adolescência, eu estudei num CIEP, ali o preconceito, no começo, foi forte, sabe? Depois eles começaram a se adaptar comigo porque as pessoas começaram a se apegar, ter carinho. Os funcionários da escola, inspetores e tal, começaram a gostar de mim e começaram a interferir em questões de preconceito, xingamentos e quando acontecia falavam: 'Deixa ele, vamos respeitar... Vamos passar a respeitar o espaço das pessoas! Cada um com seu cada um' (F., transformista).

[...] no início, assim que entrei no colégio, os professores me deram bastante conselhos. Então não sofri tanto preconceito e tal. A minha madrinha também, ela era diretora da escola aonde estudei, e eu sempre recebi muito conselho da direção[...] acredito que o fato da minha madrinha ser diretora pode ter ajudado a não ter tanto preconceito, né? (D. S. Mulher Trans).

Minha mãe trabalhava na escola, então, do 1º ao 4º ano, meio que eu era acolhida e protegida dessa maneira, né? Minha mãe, acho que, já desconfiava e entendia o que acontecia, aí pra não sofrer preconceito, me tirava na hora do recreio, me colocava pra comer na sala de funcionários e professores. [para] Usar o banheiro, ela me acompanhava. Quando ela não tava, óbvio, vinham agressões. Ninguém conversava, coletivamente, sobre essa questão, nem minha mãe falava, ela só fazia isso (I. S. Travesti).

[...] eu ficava muito masculino, com meu jeito mesmo. Então isso pra mim foi muito difícil na escola. Na sala de aula não foi tanto porque a minha professora era bi, então, o que me ajudou mais ficar na escola foi ela, que ficou me apoiando, falando: 'Não liga pra o que os outros falam, quanto mais você ligar, menos você vai ser feliz, menos você vai aprender' e assim, ela foi me orientando, falando comigo, falando como era a experiência dela (J. N., homem trans).

As falas demonstram que a produção de cuidado vai se dando por vias menos institucionais e mais informais. Desta maneira, não é na institucionalidade da escola que se produz cuidado, mas sim uma dimensão mais pessoalizada das relações fora dos marcos da institucionalidade, ainda que se deem no interior da escola. As experiências das pessoas entrevistadas dialogam com a noção de cidadania precária colocada por

Berenice Bento (2014), que se refere à condição vivida por alguns grupos sociais, dentre eles as pessoas trans, cuja existência vai sendo marcada por uma dupla negação, de sua humanidade e de seus direitos, exigindo uma busca constante pelo reconhecimento de sua cidadania, tanto nos aspectos civis e políticos quanto sociais, uma vez que o acesso aos direitos ocorre sempre pela informalidade e sempre após muitas negativas.

Na experiência destas pessoas com a escola, percebe-se que o apoio recebido vai se dando muito mais pela premissa do "aguentar e esperar passar", do que pela elaboração de estratégias institucionais de enfrentamento, já que elas só seriam efetivas se tomassem a escola como um *lôcus* no qual se precisa trabalhar a questão da diferença. Tudo isto diz, em alguma medida, da omissão dos atores sociais em conferir proteção institucional, o que também apareceu na fala de A. M.:

[...] os professores não faziam nada contra preconceitos. Pelo contrário, ainda endossavam o comportamento dos alunos quando não denunciavam. Acredito que as brigas e xingamentos tinham a ver com a cultura, primordialmente. Portanto, é culpa dos professores, sim, porque eles poderiam interferir nesse espaço que é a escola, [...] os professores têm uma função importantíssima nesse quesito, que é intervir nessa reprodução e fazer com que as crianças pensem a respeito das suas práticas interpessoais e isso não acontecia (A. M., mulher trans).

Assim, localizam-se vivências de acolhimento, que vão se dando pelas bordas das relações afetivas que estudantes trans vão construindo com professores e demais trabalhadores da escola, contudo, este acolhimento não ganha contornos institucionais nem coletivos. Ao contrário, do ponto de vista do espaço escolar, professores e diretores vão reproduzindo uma violência sutil através da omissão. Isto se desdobra na negação do trabalho acerca do gênero e da sexualidade na escola, silenciando e invisibilizando essas existências e reforçando a ideia de que apenas a heterossexualidade é legítima (Sofia Favero, 2024). Ao negar isso, enquanto sociedade, negamos também a possibilidade da desconstrução da diferença e um consequente impacto positivo na produção de espaços e relações mais acolhedores, de reconhecimento e de respeito. Assim, ao invés de enfrentar a problemática, a escola vai criando uma cultura de apaziguamento, do “deixa pra lá”, que no final das contas exerce uma função de controle para a manutenção da ordem.

Ivan Junckes e Joseli Silva (2009) afirmam que a formação inicial e continuada de docentes e gestores é um dos pilares e deve ser, também, o caminho/processo mais importante de uma escola, necessitando de investimentos constantes para que o respeito às dissidências de gêneros e sexualidades seja uma temática transversal na instituição.

Contudo, este debate enfrenta importantes entraves no contexto atual. A ascensão do neoconservadorismo, em articulação com a lógica neoliberal, tem reforçado ponderações moralizantes que restringem a atuação docente e impactam negativamente a formulação de políticas públicas orientadas para a educação inclusiva. Esse cenário promove um ambiente de vigilância e censura, dificultando a implementação de políticas que garantam a formação continuada comprometida com os direitos humanos e com a promoção da equidade (Braga *et al.*, 2020). Assim, a ausência ou fragilidade dessas políticas públicas compromete a possibilidade de transformação efetiva das práticas escolares, mantendo e, por vezes, aprofundando a reprodução da heteronormatividade e de outras formas de exclusão nas instituições educativas.

Além disso, os entraves que engendram as dificuldades de permanência de pessoas trans nos espaços escolares também envolvem a escassez de pessoas trans fora da posição de estudantes ocupando esse espaço – técnicos, funcionários e professores - (Sales, 2018; Andrade, 2015), de modo que tais dinâmicas se retroalimentam e se justificam mutuamente.

Ainda refletindo sobre as formas como as pessoas entrevistadas vivenciaram acolhimentos na experiência escolar, J. N. aborda como a relação com uma professora que ele supunha ser lésbica, ou seja, que possivelmente também tinha em sua experiência de vida a marca da dissidência, foi um elemento importante para vincular-se a uma determinada matéria:

[...] no segundo grau eu tinha uma professora de geometria que era meio masculinizada, alta, do tipo machão; eu tenho quase certeza que era lésbica. [...] ela gostava muito de mim, acho que ela já sacava, que eu era diferente como ela, né? [eu] Não era lésbica, mas era diferente também. Me tornei o melhor aluno da sala por causa dela, só tirava dez nas aulas de geometria; aí, já nessa fase, alguém gostar de mim era muito importante, porque eu não era uma pessoa amada por ninguém (J. N. Homem Trans).

Richard Miskolci (2016) reflete que é comum que estudantes construam estratégias para permanecer na escola, sendo uma delas o investimento na identidade de “bom aluno”, que possibilita conquistar a simpatia de professores e estabelecer relações mais protegidas no ambiente escolar. Esse movimento evidencia que, na ausência de um caráter protetivo institucionalmente, os estudantes que têm suas experiências identitárias marcadas pela dissidência de gênero e de sexualidade acabam por buscar construir e negociar caminhos de aceitação e reconhecimento pela via do destaque, negociando

atributos caros à construção de relações no contexto da escola: o elogio do professor, o convite para compor um grupo de trabalho, sentar perto na hora da prova.

Nota-se, então, que as relações sociais no âmbito da rede de suporte e solidariedade parecem ser cotidianamente negociadas, o que diz de sua instabilidade e da urgência que se evidencia, em meio a essas experiências, de sua reconfiguração (Melo; Lopes, 2023). Isso porque, pensando o lugar da escola frente às experiências de pessoas dissidentes de gênero e sexualidade, Guacira Louro (1999, p. 31) anuncia: na “escola, pela afirmação ou pelo silenciamento, nos espaços reconhecidos e públicos ou nos cantos escondidos e privado, é exercida uma pedagogia da sexualidade, legitimando determinadas identidades e práticas sexuais, reprimindo e marginalizando outras”. Nesse sentido, a escola passa a ter mais um caráter regulador e pedagogizador das identidades do que um *locus* protetivo. Os diversos atores, assim como as normativas institucionais operam a partir dessa lógica, transformando relações que poderiam e deveriam ser de apoio, em práticas de vigilância e regulação.

Assim, concordamos com Sara York (2020) quando discute que nenhum país se torna o número um em assassinato de pessoas trans porque ensina a matar essa população de maneira concreta. Manejam-se ferramentas outras de uma morte cotidiana que se faz no não reconhecimento de sua condição de sujeito, antes mesmo de não reconhecer sua condição cidadã. A expulsão da escola se coloca como uma potente estratégia nesse sentido, que retira ferramentas de mobilidade social (no que tange as possibilidades de inserção no mercado de trabalho formal, por exemplo), mas ainda, e talvez ainda mais importante, afasta de possibilidades de apreensão de um exercício crítico que aproprie essa população dos mecanismos de enfrentamento por dentro da estrutura institucional. Nesse sentido, sua ação fica comprometida tanto no âmbito da micro quanto da macropolítica.

Considerações Finais

A escola, enquanto espaço socialmente concebido como protegido e orientado à promoção de saberes, pluralidade, respeito, acesso universal e cidadania, deveria garantir o pertencimento a todos os corpos e gêneros. No entanto, as experiências relatadas pelas pessoas trans entrevistadas nesta pesquisa evidenciaram que a transgeneridade segue não sendo acolhida nesse espaço, sobretudo devido ao modo como a instituição escolar está historicamente organizada. Observa-se que a escola, em geral, não investe em formação continuada que aborde criticamente questões relacionadas à sexualidade e ao gênero, nem

tampouco em estratégias que visem romper com os preconceitos que delas decorrem, mantendo-se como um espaço que tende a (re)produzir discriminações presentes nas dinâmicas sociais mais amplas. Isso não se dá sem tensões atravessadas pelo conservadorismo e pelos poderes hegemônicos que legitimam apenas as sexualidades e expressões de gênero alinhadas à norma heterossexual. Essas tensões se evidenciam quando o debate acerca da produção de políticas públicas que visam a inserção de debate sobre gênero e sexualidade na escola são confrontados com discursos moralizantes demarcados por certo pânico moral em relação à destruição da família.

Nesse contexto, a escola frequentemente assume um papel social de disciplina e ajuste, um dispositivo de controle e vigilância dos corpos, em vez de se constituir como um ambiente de acolhimento e valorização das diferenças. Tal forma pedagógica de reprodução normativa culmina em diferentes formas de violências, no silenciamento e na invisibilização das temáticas de gênero e orientação sexual, o que impacta diretamente na possibilidade destas pessoas existirem na escola, e vai marcando este espaço como lugar de conflito e negociações constantes, como no uso do banheiro, nas aulas de educação física e no próprio uso do uniforme.

Assim, o cotidiano e as relações escolares de pessoas trans revelam experiências de vulnerabilização que fragilizam a vinculação dessas pessoas com a escola, ameaçando, inclusive, suas possibilidades de presença e permanência neste espaço. De forma mais ampla, percebe-se que as relações estabelecidas nesse contexto se assentam no estranhamento, preconceito, invisibilidade, constrangimento e tensão, resultando na rejeição e exclusão de pessoas trans, por meio de práticas pedagógicas associadas à regulação, punição e normatização de comportamentos e expressões de gêneros dissidentes.

Referências

ANDRADE, Luma Nogueira. Travestis na escola: assujeitamento e resistência à ordem normativa. Rio de Janeiro: Metanóia, 2015.

ALTMANN, Helena. Orientação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais. *Estudos Feministas* — CFH/CCE/UFSC, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 575-585, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2001000200014> Acesso em: 01 de jul. 2025.

BENEVIDES, Bruna. G. Dossiê dos assassinatos e da violência contra travestis e transexuais brasileiras em 2022. São Paulo. (Associação Nacional de Travestis e Transexuais). Brasília, DF: Distrito Drag; ANTRA, 2023. Disponível em: <https://link.ufms.br/SsvvU>

BENTO, Berenice. *A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual*. Rio de Janeiro: Garamond, 2006. (Coleção Sexualidade, Gênero e Sociedade).

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. *Rev. Estud. Fem.* Vol. 19, n. 2, 2011. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2011000200016>> Acesso em: 01 de jul. 2025.

BENTO, Berenice. Nome social para pessoas trans: cidadania precária e gambiarra legal. *Contemporânea*, v. 4, n. 1, p. 165-182, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/197/101>. Acesso em: 10 out. 2023.

BONASSI, Bruna Camillo; AMARAL, Marília dos Santos; TONELI, Maria Juracy Filgueiras; QUEIROZ, Mariana Amaral. Vulnerabilidades mapeadas, violências localizadas: experiências de pessoas travestis e transexuais no Brasil. *Quaderns de Psicologia*, v. 17, n. 3, p. 83-98, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1283>. Acesso em: 10 out. 2023.

BRAGA, Iara Falleiros; MELO, Késia Maria Maximiano de; MONZELI, Gustavo Arthur; LEITE JUNIOR, Jaime Daniel; FARIAS, Magno Nunes; CORREIA, Ricardo Lopes. Crise da democracia brasileira e o cotidiano de pessoas dissidentes de gêneros e sexualidades: reflexões baseadas na terapia ocupacional social. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, v. 28, n. 2, p. 693–705, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.4322/2526-8910.ctoARF1958> Acesso em: 17 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil*. Brasília, DF: MEC, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf> Acesso em: 17 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília, DF: MEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf> Acesso em: 17 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais do 1º ao 5º ano: pluralidade cultural, orientação sexual*. Brasília, DF: MEC, 1997. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pcn/livro101.pdf> Acesso em: 17 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais do 6º ao 9º ano: orientação sexual*. Brasília, DF: MEC, 1998a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pcn/orientacao.pdf> Acesso em: 17 jun. 2025.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais do 6º ao 9º ano: pluralidade cultural*. Brasília, DF: MEC, 1998b. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pcn/pluralidade.pdf> Acesso em: 17 jun. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoção dos Direitos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. *Resolução nº 12, de janeiro de 2015*, Brasília, 2015. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/acesso-a-informacao/participacao-social/old/cncd-lgbt/resolucoes/resolucao-012> Acesso em: 17 jun. 2025.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CARRARA, Sérgio; VIANNA, Adriana. "Tá lá o corpo estendido no chão...": A violência letal contra travestis no município do Rio de Janeiro. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, v. 16, n.2, p. 233-249, 2006. <https://doi.org/10.1590/S0103-73312006000200006>. Acesso em: 02 jul. 2025.

DIAS, Alfrancio Ferreira; ZOBOLI, Fábio; SANTOS, Adriana Lohanna dos. O banheiro como espaço político de gênero. *Reflexão e Ação*, v. 26, n. 2, p. 165-181, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.17058/rea.v26i2.11734> Acesso em: 17 jun. 2025.

FAVERO, Sofia. *Lapidar os sentidos da infância: reimaginando o cuidado com crianças trans*. Tese [Doutorado em Psicologia Social e Institucional]. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2024. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/291077> Acesso em: 17 jun. 2025.

FOUCAULT, Michael. *História da Sexualidade: a vontade de saber*. São Paulo: Graal, 1985.

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era “pós-socialista”. *Cadernos de Campo*, São Paulo, n. 14/15, p. 231-239, 2006. Disponível em: <https://revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/50109> Acesso em: 04 jul. 2025.

FRANCO, Neil. A educação física como território de demarcação dos gêneros possíveis: vivências escolares de pessoas travestis, transexuais e transgêneros. *Motrivivência* v. 28, n. 47, p. 47-66, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n47p47/31818> Acesso em: 17 jun. 2025.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia nas escolas: um problema de todos. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (org.). *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: Ministério da Educação; UNESCO, 2009. p. 13-30. Disponível em: https://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_volume32_diversidade_sexual_na_educacao_problematizacoes_sobre_a_homofobia_nas_escolas.pdf. Acesso em: 23 out. 2023.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A pedagogia do armário: heterossexismo e vigilância de gênero no cotidiano escolar brasileiro. *Annual Review of Critical Psychology*, n. 11, p. 189-204, 2014. Disponível em: <https://discourseunit.com/wp-content/uploads/2016/05/11-pedagogia.pdf> Acesso em: 17 jun. 2025.

JUNCKES, Ivan Jairo; SILVA, Joseli Maria. Espaço escolar e diversidade sexual: um

desafio às políticas educacionais no Brasil. *Revista de Didácticas Específicas*, Madrid, n. 1, p. 148-166, 2009. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3257945> Acesso em: 01 de jul. 2025.

LAQUEUR, Thomas Walter. *Inventando o sexo: corpo e gênero dos gregos a Freud*. Trad. Vera Whately. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

LAURETIS, Teresa de. *Technologies of Gender: Essays on Theory, Film and Fiction*. Bloomington: Indiana University Press, 1989.

LOPES, Roseli Esquerdo; BORBA, Patrícia Leme de Oliveira. A inclusão radical como diretriz para terapeutas ocupacionais na educação. *Revista Ocupación Humana*, [S. l.], v. 22, n. 2, p. 202–227, 2022. Disponível em: <https://latinjournal.org/index.php/roh/article/view/1402>. Acesso em: 1 jul. 2025.

LOURO, Guaciara Lopes. Gênero: questões para educação. In: BRUSCHINI, Cristina; UNBEHAUM, Sandra Gouretti. (Orgs.). *Gênero, democracia e sociedade brasileira*. São Paulo: Editora 34, 2002. p. 225-242

LOURO, Guacira Lopes. A construção escolar das diferenças. In: LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 57-87.

MARTINS, Ana Paula Vosne. Gênero e assistência: considerações histórico-conceituais sobre práticas e políticas assistenciais. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, v. 18, supl. 1, p. 15-34, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/hcsm/a/pQz6CG9XwwYH6C7TxZ7Jm8c/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 31 jan. 2023.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. *Manual de história oral*. São Paulo: Loyola, 2005.

MELO, Késia Maria Maximiano; LOPES, Roseli Esquerdo. Modos de vida, experiências trans e enfrentamentos: considerações para a ação técnica em terapia ocupacional social. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, v. 31(spe), p. e3225, 2023. <https://doi.org/10.1590/2526-8910.ctoAO246532251>. Acesso em: 01 de jul. 2025.

MELO, Késia Maria Maximiano de; FARIAS, Magno Nunes; LOPES, Roseli Esquerdo. Terapia ocupacional social e justiça social: diálogos a partir das demandas trans. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, v. 31, p. e3421, 2023. <https://doi.org/10.1590/2526-8910.ctoAO262234211>. Acesso em: 01 jul. 2025.

MISKOLCI, Richard. *Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

NATAL-NETO, Flávio de Oliveira; MACEDO, Geovani da Silva; BICALHO, Pedro Paulo Gastalho. A criminalização das identidades trans na escola: efeitos e resistências no espaço escolar. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, v. 7, n. 1, p. 95-108, 2016. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pef/v7n1/v7n1a08.pdf>. Acesso em: 10 out. 2023.

NUNES, Thamirys (org.). *Ensaio sobre vivências reais de crianças e adolescentes*

transgêneros dentro do sistema educacional brasileiro [livro eletrônico]. Curitiba: IBDSEX, 2021. Disponível em: https://unaid.org.br/wp-content/uploads/2022/01/2021_GrupoDignidade_VivenciasCriançasTransEducacao.pdf. Acesso em: 10 out. 2023.

PALMA, Yáskara Arrial; PIAISON, Aline da Silva; MANSO, Almudena Garcia; STREY, Marlene Neves. Parâmetros curriculares nacionais: um estudo sobre orientação sexual, gênero e escola no Brasil. *Temas em Psicologia*, v. 23, n. 3, p. 727-738, 2015. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.9788/TP2015.3-16>. Acesso em: 10 out. 2023.

PELÚCIO, Larissa. *Abjeção e desejo - uma etnografia travesti sobre o modelo preventivo de aids*. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2009.

SALES, Celecina de Maria Veras. Mulheres jovens rurais: marcando seus espaços. In: SCOTT, Parry; CORDEIRO, Rosineide; MENEZES, Marilda (Orgs.). *Gênero e geração em contextos rurais*. Ilha de Santa Catarina: Mulheres, 2010, p. 421-446.

SALES, Adriana. Travestis brasileiras e escolas (da vida): cartografias do movimento social organizado aos gêneros nômades. Tese (doutorado em psicologia). Universidade Estadual Paulista. São Paulo, Assis, 2018.

SANTOS, Diego da Silva. “Uma travesti pode ser advogada?: O CISTema educacional e o desafio da permanência na escola de travestis e transexuais moradores da Rocinha, RJ. 186f. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação de Políticas Públicas em Direitos Humanos). Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2019.

SENKEVICS, Adriano Souza; CARVALHO, Marília Pinto de. Casa, rua, escola: gênero e escolarização em setores populares urbanos. *Cadernos de Pesquisa*, v. 45, p. 944-968, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053143364> Acesso em: 17 jun. 2025.

SÜSSEKIND, Maria Luiza; REIS, Graça Franco da Silva. Currículos-como-experiências-vividas: um relato de embichamento nos cotidianos de uma escola na cidade do Rio de Janeiro. *Currículo sem Fronteiras*, v. 15, n. 3, p. 614-625, 2015.

TRONTO, Joan. Assistência democrática e democracias assistenciais. *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 22, n. 2, p. 285-308, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-69922007000200004> Acesso em: 01 de jul. 2025.

VEIGA, Ilma Passos. *Projeto político-pedagógico na escola: uma construção possível*. 2. ed. Campinas-SP: Papiras, 1996.

VIANNA, Cláudia Pereira; UNBEHAUM, Sandra Gouretti. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil. *Caderno de Pesquisa*. São Paulo, v. 34, n. 121, 2004. Acesso em: 13 jan. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/KT99NbZ5MFVHHmSm4kwRVGN/abstract/?lang=pt> Acesso em: 01 de jul. 2025.

VENCATO, Anna Paula. Diferenças na escola. In: MISKOLCI, Richard, LEITE JR, Jorge. *Diferenças na educação: outros aprendizados*. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p. 89-108.

WARNER, Michael. *Fear of a Queer Planet: queer politics and social theory*. Minneapolis/London: University of Minnesota Press, 1993.

YORK, Sara Wagner. TIA, VOCÊ É HOMEM? Trans da/na educação: Des(a)fiando e ocupando os “cistemas” de Pós-Graduação. 2020. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

Recebido em agosto de 2025.

Aprovado em outubro de 2025.

