



## Pessoas trans vão à escola: o desafio de habitar um espaço disciplinar<sup>1</sup>

*Trans people who attend school: the challenge of living in a disciplinary space*

**Pablo Cardozo ROCON\***

**Alexsandro RODRIGUES\*\***

**Maria Elizabeth Barros de BARROS\*\*\***

**Resumo:** A escola, como instituição disciplinar, vem nos últimos séculos esquadrihando, vigiando, normalizando os corpos estudantes a partir de normas para gênero e sexualidade. Este texto tratará dos conflitos ocorridos nos processos escolares entre normas de gênero e pessoas trans, que escapam às estratégias de disciplinarização e normalização de gêneros, corpos, sexualidades. Aferimos que esses embates têm produzido violência física e moral, impedindo ou dificultando o acesso e a permanência das pessoas trans na escola. Acreditamos que a criação de estratégias de resistência são importantes para caminhar rumo à construção de uma escola que afirme e deseje a diversidade humana.

**Palavras-chave:** Pessoas Trans. Gênero. Sexualidade. Educação. Disciplina.

**Abstract:** The school, as a disciplinary institution, has been scrutinising, monitoring and normalising student bodies over recent centuries, based on norms for gender and sexuality. This text deals with the conflicts that have occurred in school processes between gender norms and trans people, which seek to escape the strategies for tighter discipline and normalisation of genres, bodies and sexualities. We note that these attacks have produced physical and moral violence, preventing or hindering the access and permanence of trans people in schools. We believe that the creation of resistance strategies is important in moving toward the building of schools that affirm and desire human diversity.

**Keywords:** Transgender. Gender. Sexuality. Education. Discipline.

*Submetido em: 15/1/2018. Aceito em: 28/4/2018.*

<sup>1</sup> A pesquisa contou com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Espírito Santo (FAPES).

\* Assistente Social. Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Professor do Instituto de Saúde Coletiva (ISC) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). (ISC/UFMT, Cuiabá, Brasil). Avenida Fernando Corrêa, nº 2367, Bloco CCBSIII, 2º piso, Boa Esperança, Cuiabá (MT), CEP.: 78060-900. ORCID: <<https://orcid.org/0000-0003-2696-5786>>. E-mail: <pablocardoz@gmail.com>.

\*\* Pedagogo. Pós-doutor em Psicologia. Professor do Departamento de Teorias do Ensino e Práticas Educacionais e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional da Universidade Federal do Espírito Santo. (UFES, Vitória, Brasil). Av. Fernando Ferrari, nº 514, Goiabeiras, Vitória (ES), CEP: 29.075-910. ORCID: <<https://orcid.org/0000-0002-5998-4978>>. E-mail: <xela\_alex@bol.com.br>.

\*\*\* Psicóloga. Pós-doutora em Saúde Pública e em Psicologia. Professora do Departamento de Psicologia, do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES, Vitória, Brasil). Av. Fernando Ferrari, nº 514, Goiabeiras, Vitória (ES), CEP: 29.075-910. ORCID: <<https://orcid.org/0000-0003-1123-4374>>. E-mail: <betebarrros@uol.com.br>.



© A(s) Autora(s)/O(s) Autor(es). 2018 **Acesso Aberto** Esta obra está licenciada sob os termos da Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional ([https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt\\_BR](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR)), que permite copiar e redistribuir o material em qualquer suporte ou formato, bem como adaptar, transformar e criar a partir deste material para qualquer fim, mesmo que comercial. O licenciante não pode revogar estes direitos desde que você respeite os termos da licença.

## INTRODUÇÃO

A escola é uma importante engrenagem da vida social, onde são produzidos e re-produzidos discursos, modos de vida, processos de subjetivação, normas sociais com força hegemônica. Nesse espaço disciplinar, dentre as normas aplicadas sobre crianças, adolescentes e adultos, destacamos as normas de gênero, nas quais os corpos estudantes são excitados à vida normalizada pelo gênero binário e pela heteronormatividade. Sobre esses dois conceitos, temos respectivamente:

Produz a ideia de que o gênero reflete, espelha, o sexo [...] a natureza constrói as sexualidades e posiciona os corpos de acordo com as supostas disposições naturais (BENTO, 2006, p.90).

A heterossexualidade aparece, assim, como o padrão [...]. Todas as outras formas de sexualidade são consideradas, na melhor das hipóteses, incompletas, acidentais e perversas; e, na pior, patológicas, criminosas, imorais e destruidora da civilização (BORRILLO, 2010, p. 31).

O espaço escolar, nesse sentido, vai produzindo em seus cotidianos a figura dos normais, corpos cuja genitália, o desejo e vida social no gênero são construídos numa linearidade pênis-masculinidade-homem e vagina-feminilidade-mulher, dicotômicos e complementares a partir do desejo heterossexual. A partir dos currículos (oficiais e aqueles que operam no cotidiano, constituindo-o), das tecnologias educacionais e dos processos de subjetivação, a escola, como panóptico, vai normalizando os corpos e vidas escolares, produzindo discursos, treinando habilidades e comportamentos (delicadeza, destreza, brutalidade, competição, virilidade, fragilidade), estimulando desejos, preferências e perspectivas diversas de vida social na sociabilidade no gênero. (BENTO; 2011; CAETANO, 2012; OLIVEIRA; DINIZ, 2014; SALVA; VINHOLES, 2014).

Nesse cenário, a escola se constitui ambiente hostil aos sujeitos dissidentes no gênero e na sexualidade, constituídos como os anormais da escola. Tal hostilidade se materializa no cotidiano escolar em violências físicas, simbólicas e psicológicas, na sujeição a regras que proíbem utilizar roupas, banheiros, nome e realizar atividades escolares em consonância com gostos, desejos e perspectivas de gênero não atreladas às normas. Uma realidade que contribui para a evasão escolar de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais (LGBTs), dificultando o acesso e permanência às políticas públicas de educação (BENTO, 2011; ANDRADE, 2012; JUNQUEIRA, 2014; FRANCO; CICILLINI, 2015).

Nesse artigo, trataremos especificamente das pessoas transexuais e travestis e as dificuldades relatadas para acessar e permanecer no espaço escolar. Para isso, foi realizada pesquisa empírica com abordagem qualitativa. Minayo (2014) aponta que a abordagem qualitativa em pesquisa é ideal para objetos melhores explorados e analisados quando não quantificados. A produção dos dados foi realizada por meio de entrevistas, gravadas com auxílio de gravador digital, com 15 pessoas trans residentes em municípios da região metropolitana de Vitória, no Estado do Espírito Santo (11 mulheres transexuais, 1 homem transexual e 3 travestis).

As participantes da pesquisa foram selecionadas segundo metodologia bola de neve, de modo que a amostra foi composta pelas indicações das próprias participantes, uma metodologia “[...]”

útil para estudar determinados grupos difíceis de serem acessados” (VINUTO, 2014, p. 203). As entrevistas foram encerradas na 15ª participação uma vez que se alcançou a saturação teórica, quando os novos participantes já não acrescentavam elementos substancialmente novos em suas falas (FONTANELLA et al., 2011).

Todas as participantes preencheram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Os nomes apresentados são fictícios com fins de manutenção do anonimato.

Ao nos referimos aos participantes dessa pesquisa – pessoas que se auto identificaram como transexuais e travestis, utilizaremos o termo pessoas trans. Segundo Rocon et al (2016), o termo pessoas trans “[...] corresponde a um esforço em não delimitar fronteiras entre as identidades de gênero [...], respeitando não só a autoidentificação como também seus intercruzamentos nas categorias de gênero e sexualidade disponíveis” (ROCON et al., 2016, p. 2). Por pessoas trans, nessa direção, podem ser compreendidas todas/os aqueles/as que não se enquadram numa leitura binária para os gêneros, em que os gêneros são produzidos “[...] dentro de uma lógica dicotômica [que] implica um polo que se contrapõe a outro (portanto uma ideia singular de masculinidade e de feminilidade), e isso supõe ignorar ou negar todos os sujeitos sociais que não se ‘enquadram’ em uma dessas formas” (LOURO, 2014, p. 38).

A ordem dicotômica constrói uma ideia binária da divisão dos gêneros, na qual, as genitálias, hormônios, seios e outras estruturas corporais, servirão de substrato para distribuírem os corpos nas categorias masculino-homem e feminino-mulher. Essa forma de ler o gênero produz uma leitura essencialista, na qual tais estruturas corporais definiriam os destinos de cada corpo nas posições de gênero nas relações sociais – o gênero como espelho natural das verdades inscritas em estruturas corporais (BENTO, 2006). A ordem dicotômica, além de forjar a oposição masculino *versus* feminino, produz uma ideia de complementariedade entre os gêneros por meio de uma heterossexualidade compulsória, ditando assim, uma linearidade entre desejo sexual, performance de gênero e sexualidade, legitimando a heterossexualidade como norma (BUTLER, 2014). Nesse sentido, Froemming, Irineu e Navas (2010), apontam que:

A ordem social contemporânea se estrutura de forma que no dualismo hétero/ homo, a heterossexualidade seja naturalizada e compulsória. [...] A linha de inteligibilidade do humano é pensada a partir do ‘corpo – gênero – sexualidade’ e dos pólos masculino e feminino, e na relação destes com seus opostos, dada assim também a nossa capacidade de compreensão da existência do outro (FROEMMING; IRINEU; NAVAS, 2010, p. 166-165).

Assim, a compreensão da humanidade dos corpos e o reconhecimento para acesso às políticas sociais serão balizadas pelas normas de gênero. A ordem binária e heterossexual para os gêneros imprimiu ainda uma interpretação biológica, na qual “[...] teorias foram construídas e utilizadas para ‘provar’ distinções físicas, psíquicas, comportamentais; para indicar diferentes habilidades sociais, as possibilidades e os destinos ‘próprios’ de cada gênero.” (LOURO, 2014, p. 49). Dessa forma, em tal ordem, ao compreenderem feminino e masculino como verdades ditadas pela natureza, numa espécie de cosmologia do gênero, foram definidas as estruturais corporais, em especial as genitálias e hormônios, como responsáveis pelas preferências, desejos e escolhas por cores, brinquedos, roupas, estéticas corporais, brincadeiras, esportes, profissões, e tantos outros elementos que compõem a vida humana

generificada. Tal compreensão, em função da naturalização dos gêneros para divisão sexual do trabalho, dominação masculina, etc, ignora o fato de que “[...] os corpos são afetados pelos processos sociais. [...] não podemos pensar em arranjos sociais de gênero como mero efeito que flui de propriedades do corpo” (CONNEL; PEARSE, 2015, p. 93).

O gênero, em sua forma binária, e a sexualidade, normalizada a partir da heterossexualidade compulsória, foram se constituindo como importantes dispositivos/estratégias de controle dos corpos e da vida. A sociedade capitalista foi constituída tendo em seus pilares a capitalização da vida a partir de um domínio capital sobre os corpos. Para que isso fosse possível, a instituição de um *poder de controlar o corpo-indivíduo* foi irrefutável. Somente por meio de variadas instituições disciplinares (exército, judiciário, hospital, igreja, escola, etc), empenhadas nos variados métodos de disciplinarização do corpo, e da aparelhagem de um Estado moderno, foi possível uma docilização e a sujeição dos corpos a uma sociedade normalizada (FOUCAULT, 2013a). Louro (2014), ao tratar da funcionalidade dos gêneros para esses processos de controle, sujeição e domínio sobre a vida pelo capitalismo, nos diz que:

As relações entre os gêneros continuam, sem dúvida, objeto de atenção, uma vez que distintas estratégias procuram intervir nos agrupamentos humanos, buscando regular taxas de nascimento e mortalidade, condições de saúde, expectativa de vida, deslocamentos geográficos, etc. (LOURO, 2014, p. 45).

Os múltiplos processos de disciplinarização e controle dos corpos foram construindo os lugares e fronteiras na vida social para/com gênero e sexualidade. Lugares definidos com fronteiras rígidas, referendados a partir de um “[...] sistema duplo: gratificação-sanção [...]” (FOUCAULT, 2013b, p. 173) exercido pelas instituições disciplinares, por meio do qual, punições – no caso das pessoas trans, traduzidas em marginalização social, diversas formas de violência e privação de direitos – foram suscitadas a escaparem, burlarem ou desrespeitarem normas hegemônicas para os gêneros e sexualidades, uma vez que onde há poder há resistência, já nos indicava Foucault (2013b). O poder é relação de forças e, como tal, se exerce onde as lutas se efetivam, no enfrentamento aos processos de disciplinarização e controle.

A partir do exposto, este texto objetiva analisar os processos de exclusão e os desafios para acesso e manutenção de pessoas trans na escola, bem como, apontar estratégias de resistência e enfrentamento aos processos de exclusão.

## **A ESCOLA COMO LUGAR DE DISCIPLINA, LUGAR DE NORMALIZAÇÃO DA VIDA**

A escola se constituiu ao longo de sua história como uma das instituições de administração da vida, realizada através do controle sobre corpo, gêneros e sexualidades, regulando, constringendo e limitando os mais variados arranjos sexuais e a estética dos corpos à heteronormatividade e ao binarismo dos gêneros (PERUCCHI, 2012). Ela se construiu, e ainda se constrói, como lugar de disciplinarização e ajustamento dos corpos, sexualidades e gêneros às normas hegemônicas, passando a integrar o conjunto de instituições sociais que colocam o corpo “[...] numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe [...]” (FOUCAULT, 2013a, p. 133) e o forja dócil, “[...] corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (FOUCAULT, 2013a, p. 132). Segundo Meneghetti e Sampaio (2016):

Sem dúvida, a escola representa o exemplo mais típico do poder disciplinar. Nela, prima-se pela produção de uma conduta considerada normal: o aluno assíduo, pontual, dedicado, obediente etc. Cada vez que surge um aluno cujo comportamento se desvia do padrão de normalidade, torna-se necessário e urgente discipliná-lo, quer dizer, transformá-lo num aluno dócil e útil. Tudo isso para que ele seja, no futuro, um homem de bem, honesto, sim, mas fundamentalmente trabalhador e obediente. Os dispositivos disciplinares atuam justamente para evitar ou diminuir condutas desviantes, fora do padrão da norma (MENEGETTI; SAMPAIO, 2016, p. 137).

No seio da sociedade capitalista, foram elaborados recursos e estratégias para controle e sujeição dos indivíduos a vida capitalizada, que operados nas e pelas instituições disciplinares como a escola, fabricaram indivíduos através de uma “[...] maquinaria de controle que funcionou como um microscópio do comportamento [...]” (FOUCAULT, 2013a, p. 167), cujo objetivo final reside em aumentar as “[...] forças do corpo (em termos econômicos) e diminuir essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). [...] a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre aptidão aumentada e dominação acentuada” (FOUCAULT, 2013a, p. 134).

Meneghetti e Sampaio (2016) apontaram que na sociedade capitalista, a disciplina teria dentre suas funções permitir capitalizar o tempo e preparar operários para os trabalhos fabris. A escola como instituição disciplinar, se tornou, portanto, um importante aparelho de dominação não só ideológica, mas também física, onde fundamentalmente deveriam ser forjados corpos operários, onde as normas de gênero também serão engendradas. Na escola, corpos são treinados, sujeitados, ajustados a uma vida social de dominação, por meio da distribuição no espaço escolar, (re)educação e disciplinarização dos corpos pedagogizados segundo as normas de gênero. Para Louro (2014, p.62):

A escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o ‘lugar’ [...] dos meninos e das meninas. Através de seus quadros, crucifixos, santas ou esculturas, aponta aqueles/as que deverão ser modelos e permite, também, que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos. O prédio escolar informa a todos/as sua razão de existir. Suas marcas, seus símbolos e arranjos arquitetônicos ‘fazem sentido’, instituem múltiplos sentidos, constituem distintos sujeitos (LOURO, 2014, p. 62).

A disposição arquitetônica da escola merece espaço na discussão, uma vez que a divisão dos banheiros por gênero bem como a diferente disposição dos sanitários e a presença de particularidade entre esses, a separação entre banheiros de alunos e professores, entre sala de alunos, professores e gestores, as fileiras de mesas e cadeiras nas salas de aula, os diferentes formatos nas mesas e cadeiras para alunos, professores e gestores indicam hierarquias, estratégias de disciplina do corpo, e as regras institucionais. Os livros sagrados, crucifixos, quadros e esculturas de imagens sacras, servirão de inspirações às/aos alunas/os, indicando exemplos a serem seguidos. Os discursos ali operados por professores e gestores, carregados muitas vezes de etnocentrismo, machismo, racismos, homofobia, heteroterrorismo, e transvestifobia, indicarão os padrões de comportamento e estética corporais legitimados, bem como as punições programadas. Na escola:

Gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporado por meninos e meninas, tornam-se parte de seus corpos. Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a preferir. Todos os sentidos são

treinados, fazendo com que cada um e cada uma conheça os sons, os cheiros e os sabores 'bons' e descentes e rejeite os indecentes; aprenda o que, a quem e como tocar (ou, na maior parte das vezes, não tocar); fazendo com que tenha habilidades e não outras... E todas essas lições são atravessadas pelas diferenças, elas confirmam e também produzem diferença (LOURO, 2014, p. 65).

Assim, a escola (re) produz os gêneros na lógica binária e heteronormativa por meio de variadas ferramentas pedagógicas – que diferem atividades artísticas e físicas, brincadeiras, filas e uniformes produzem meninas e meninos. Treinam e estimulam habilidades concebidas como femininas aos corpos com vagina, e masculinas aos corpos com pênis. Assim, como afirmaram Connel e Pearse (2015), os “[...] corpos são dóceis e biologia se curva a disciplina social [...]” (CONNEL; PEARSE, 2015, p. 95), de modo que através da arquitetura e rotinas escolares, dos discursos pedagógicos, dos processos de punição, a escola vai submetendo os corpos com toda sua biologia à disciplina social, treinando e produzindo corpos-meninas e corpos-meninos na lógica da divisão sexual do trabalho e dominação masculina (CONNEL e PEARSE, 2015). Lanz (2015) aponta que “A vigilância de gênero é implacável durante toda a vida de uma pessoa, mas é na infância que ela exerce com força redobrada [...]” (LANZ, 2015, p. 236), nesse sentido, a escola, enquanto um dos primeiros lugares de socialização das crianças fora da família, exercerá papel fundamental na normalização e disciplinarização de adolescentes e crianças segundo normas hegemônicas para gêneros e sexualidades, ações que serão travestidas de processos educativos.

Contudo, tão importante para escola quanto a construção de corpos obedientes, heterossexuais e binários, será castrar e punir os que as suas normas desobedecerem. Um dos imperativos da disciplina será “[...] prevenir a devassidão e a homossexualidade, imperativo de moralidade” (FOUCAULT, 2013a, p. 166). E a escola o fará com vigor, através de variadas estratégias para silenciamento das/os alunas/os não enquadrados nas normas heteronormativas dos gêneros, e do distanciamento das/os alunas/os *normais* dessas/es. O que nunca se consegue de forma absoluta, uma vez que, frente aos processos de disciplinarização, estratégias de resistência vão se engendrando.

É assim que a escola vem se (re)afirmando e operando como um espaço de exclusão, hostil às pessoas trans. Na medida em que, pelos processos de disciplina, foi contribuindo para os processos de marginalização e eliminação de todas as pessoas que escapam ao conjunto de normas hegemônicas. Perucchi (2012), dialogando com Sacristán e Gómez (2000) nos diz que:

Devemos lembrar que a escola possui tripla funcionalidade: reprodutiva, educativa e compensatória. Sua função reprodutiva visa à socialização do indivíduo, e a reprodução social e cultural das normas como requisito para a sobrevivência em sociedade [...] (SACRISTÁN; GOMÉZ, 2000 apud PERUCCHI, 2012, p. 117).

Ao assumir suas funções na reprodução social e cultural das normas de gênero na totalidade da vida na sociabilidade do capital, a escola se forja como terreno perigoso e danoso a ser habitado pelas/os sujeitas/os indisciplinadas/os às suas normas, como as pessoas trans; produzindo sofrimentos físicos e psíquicos em alunos e alunas que não se encaixam nas performances de gênero e sexualidade sacramentadas nessa instituição, resultando, em muitos casos, na evasão escolar.

Existem pessoas trans que iniciam os processos de transformação dos corpos ainda na escola, como narrou Afrodite:

Eu comecei a me transformar na 8ª série. Foi quando eu vim, conheci amigas trans e comecei a me envolver mesmo, mudar, tomar hormônio.

As participantes empenharam-se em processos de (re)construção e ressignificação de suas subjetividades, em busca de corpos que melhor lhes representassem, satisfizessem seus desejos e necessidades. Para isso, recorreram a variados métodos para transformações do corpo, similares aos descritos por Pelúcio (2005) ao analisar o processo de transformação corporal realizado por travestis paulistanas:

A transformação seria então esse processo de feminilização que se inicia com extração de pelos da barba, pernas e braços, afina-se a sobrancelha, deixa-se o cabelo crescer e passa-se a usar maquiagem e roupas consideradas femininas nas atividades fora do mundo de casa. A seguir, começa a ingestão de hormônios femininos (pílula e injeções de anticoncepcionais e/ou de reposição hormonal), passando por aplicações de silicone líquido [...], até se chegar (e nem todas podem fazê-lo por absoluta falta de dinheiro) a intervenções cirúrgicas radicais como operações plásticas do nariz, eliminação do pomo-de-adão, redução da testa, preenchimento das maçãs do rosto e colocação de próteses de silicone (PELÚCIO, 2005, p. 122.).

As participantes dessa pesquisa também passaram por alguns desses processos de feminilização. Algumas ainda apresentaram a particularidade da reivindicação pela cirurgia para mudança da genitália (neocolpovulvoplastia). Entretanto, a cirurgia de redesignação sexual esteve longe de se constituir num marco diferenciador entre travestis e transexuais, uma vez que verificamos, entre nossas narradoras transexuais, que essa cirurgia não é desejo unânime, nos mostrando que a identidade de gênero deve ser vista como “[...] um processo tenso, aberto, marcado por disputas com alteridades que queremos eliminar e por outras que desejamos [...]” (BENTO, 2008, p. 63), reforçando nosso empreendimento pelo termo pessoa trans.

Contudo, é preciso reforçar que os processos de transformação do corpo, particularidade inerente às vidas trans, ao conflitarem com as normas hegemônicas para a vida no gênero, normas operadas pelas estruturas e os processos disciplinares da escola, resulta em narrativas como as de Perséfone, Madalena, Cassandra e Pandora, expressão dos diversos processos de privação às pessoas trans do acesso e permanência na escola com dignidade, alteridade e cuidado, através de humilhações, violações de direito e violências diversas.

E eu fui uma peste na escola. Por que eu fui? Porque eu era reprimida, porque eu não era eu e o espaço que eu tenho para desabafar é no que é público. Por isso que tem muita gente que acha que tem que quebrar a ordem pública: elas não podem ser quem elas são. (Perséfone)

Na escola, muitos ficavam de chacota comigo. Eu ficava meio chateada porque ficavam xingando a gente de viadinho. (Madalena)

Na escola a homofobia era muito forte, na família também, então eu não tive outra alternativa, caí no mundo e virei ‘trecheira’, fiquei de trecho em trecho,

fiquei só viajando, um trecho aqui outro ali, por sorte estou viva ainda hoje aqui. Apanhava muito pelo fato de ser diferente, apanhava em casa e apanhava na escola, porque também tinha aquela cultura, se apanhar na escola em casa tem mais, aí era muita gente pra me bater na escola. [...] Os próprios professores também eram homofóbicos demais. As vezes o aluno nem queria me maltratar por causa da minha sexualidade, porque eu era diferente, mas o professor incitava. (Cassandra)

Mas chegou uma hora que não dava mais: fui crescendo, eles viam aquilo que fui me desenvolvendo mais garota. Foi aí que começaram a pegar mesmo no meu pé. [...] Os professores viam aquilo e não falavam nada. Naquela época nem sabiam o que era bullying. [...] Era zoação. Aquilo estava me chateando. Eu comecei a brigar no colégio. Teve muita violência, briga. Não podia ir ao banheiro que eles vinham atrás. [...] Eu abandonei a escola na 3ª ou 4ª série. Eu não estava aguentando mais. Sofri muito com isso. Teve umas 2 ou 3 vezes, me bateram e eu não consegui fazer mais nada. (Pandora)

Sempre fui mulherzinha, só ficava perto das meninas e sofria muito bullying. Na época a gente não sabia, mas hoje a gente sabe o que é bullying. (Atenas)

Entre as narradoras, apenas Perséfone (34 anos) concluiu o ensino médio, e o fez recentemente. Madalena (45 anos), Cassandra (31 anos) e Atenas (42 anos) concluíram o ensino fundamental, e Pandora (43 anos) deixou a escola antes da conclusão deste. Todas possuem sua história com a escola marcada pela violência física e/ou moral e pela evasão escolar.

Ao começarem a destoar de padrões de comportamento normativamente construídos e socialmente esperados para meninos, se agrupando com meninas, como pontuaram Atenas e Pandora ao dizerem “[...] sempre fui mulherzinha [...]”, “[...] fui crescendo, eles viam aquilo que fui me desenvolvendo mais garota [...]”, “[...] só ficava perto das meninas e sofria muito bullying [...]”, as participantes da pesquisa começaram a ter suas histórias escolares marcadas pelo constrangimento de identificarem-se como gênero divergente, ou seja, pessoas que compreendiam suas identidades de gênero como opostas às atribuídas no nascimento.

A primeira forma de constrangimento passível de ser destacada é a violência direta, manifesta em ofensas e agressões físicas, como relataram as participantes. É preciso demarcar também o silenciamento em relação à violência trans escolar, ou mesmo a participação de trabalhadores da escola à incitação da transfobia escolar, como relatou Cassandra. Tal conveniência com casos de violência os constitui como parte do aparato disciplinar da escola, e dessa forma, estratégia de punição/silenciamento dos corpos transgressores, que acaba encontrando status de normalidade junto a professores e gestores da escola, por meio de processos de culpabilização e individualização do problema.

Essas punições/silenciamentos, praticados contra as pessoas trans, não se findam na violência física, apenas. Existe ainda o simbólico e o *não dito*, traduzidos nas piadas e ofensas carregadas de ódio e discriminação proferidas por trabalhadoras/es e alunas/os, nos rituais escolares e na arquitetura da escola, bem como as omissões nos casos de violência. Como rituais citamos as filas por gênero e a *chamada* nas salas de aula que desrespeitam os nomes sociais, e o uso de

termos pejorativos e ofensivos ao se referirem às pessoas trans; na arquitetura, destacamos os banheiros dividido por gênero, onde as pessoas trans são impedidas de usá-los segundo a autoidentificação pelo gênero, ficando vulneráveis a situações de violência, como mostraram as entrevistadas.

Apesar das participantes não narrarem as filas por gênero em suas histórias de violência escolar, Louro (2014) evidencia em sua pesquisa que não há diálogo com as/os estudantes na formação das filas por gênero, não é possibilitada a escolha a elas/es; simplesmente são distribuídos a partir do olhar do trabalhador da escola, entre o que é reservado e produzido para o feminino e o masculino. Sem precisar realizar grande esforço, conseguimos imaginar as genitálias, as roupas, os estereótipos comportamentais e as preferências, esperados das/os integrantes de cada fila por gênero. Entretanto, as pessoas trans, ao não se encaixarem no esperado, experimentam as faces normalizadoras da escola nas filas generificadas, ao serem privadas da escolha do lugar em que desejam habitar, viver e se construir.

Outro ritual que tem sido caro aos alunos/as trans é a chamada nas salas de aula. Por meio dessa, ao não considerarem o nome escolhido pelas alunas e alunos trans – nome social - a escola novamente desautoriza, deslegitima as suas construções e ressignificações, através do uso do nome de registro. O desrespeito ao nome social é importante forma de violência vivida pelas pessoas trans. Afrodite e Cassandra relatam:

Eu pedi que me chamassem pelo meu nome social, quando ele me chamou, ele me chamou pelo nome de registro e gritou [...] eu era a única trans que tinha lá e tinha meu nome social entre parêntesis, mas ele não quis me chamar porque ele falou que tinha que me chamar pelo nome da identidade, aí eu peguei e fiquei calada (Afrodite)

O nome social é muito importante gente, pra permanência na escola. (Cassandra)

Ainda que pareça mero detalhe, “[...] o nome próprio aqui funciona como uma interpelação que o recoloca, que ressuscita a posição de gênero da qual luta para sair [...]” (BENTO, 2006, p. 57), se tornando estratégia de coação, coerção e violência simbólica, passando a compor parte do aparato punitivo da escola aos alunos e alunas trans, onde professores podem passar a ser agentes diretos de violência, como já relataram as participantes.

Os banheiros divididos por gênero também se afirmam não só como estratégia de construção e controle dos gêneros binários, como também de punição. Os banheiros são produtores da diferença entre os gêneros. Nos banheiros masculinos acontece um ideal de masculinidade no qual os alunos são estimulados a urinar de pé, a se exibirem uns aos outros e disputarem; os sanitários, em geral, não apresentam tampas e os chuveiros também são coletivos. Nos banheiros femininos, há maior oferta de sanitários, todos individuais e comumente com portas individualizantes, não há estímulo à exibição, pelo contrário, as alunas são educadas a serem recatadas (LOURO, 2014).

Os banheiros na verdade são divididos por genitálias, pois ali também será local de construção para os gêneros binários. Como poderia uma pessoa trans que se autoconstrói feminina-

mulher frequentar os banheiros reservados ao produzido para masculino-homem ou o contrário? Os banheiros são um importante elemento de (re)afirmação do gênero binário na escola e a não permissão de escolha do banheiro implica necessariamente em processos de exclusão e abjeção, de deslocamento dessas/es alunas/os à clandestinidade, às margens das fronteiras estabelecidas pelas normas de gênero.

Entre nossas participantes, observamos, em único caso, a tentativa da escola solucionar o problema com o banheiro permitindo a utilização do banheiro dos professores.

Eu e a professora ficamos amigas, à coordenadora eu perguntei qual banheiro eu utilizaria porque eu tinha pênis, aí a professora mandou eu ir ao banheiro de menina, e no outro dia me chamaram e falaram que eu podia ir no banheiro dos funcionários. Eu amei, que é bem mais limpo, tem água gelada, é tranquilo (Ísis).

Ainda que para ela fosse louvável a atitude da coordenação diante do quadro geral que é de desrespeito à identidade de gênero, a escola insistiu na abjeção das pessoas trans ao não permitir o acesso de Ísis ao banheiro feminino. A solução encontrada continuou não só reafirmando de forma negativa a diferença como propôs separá-la das demais meninas com as quais se identificava.

Um grande desafio para a escola seria a substituição dos banheiros generificados por banheiros universais, mas isso se mostra cada vez mais como um difícil desafio, tendo em vista que as normas de gênero reafirmam a superioridade do masculino e o subjugado do feminino, contribuindo para uma cultura de machismo que tem construído o feminino numa espécie de objeto para usufruto do masculino. Não seria possível pensar na implosão dos banheiros divididos por gênero desconexo da luta pela igualdade entre homens e mulheres. É preciso romper com a heteronormatividade, o heteroterrorismo, o binarismo dos gêneros e a dominação masculina. As próprias participantes narram a impossibilidade delas, enquanto mulheres transexuais e travestis, utilizarem banheiros masculinos por risco de violência, como diz Ísis “[...] banheiro de homem nem pensar, um terceiro banheiro tem que ter [...]”, apontando o terceiro banheiro como ação necessária.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

### **Por uma escola plural – onde há relações de poder há luta e (re) existência**

As entrevistas mostram a violência cotidiana nos espaços escolares, em suas diversas formas, como impeditivos à permanência de pessoas travestis e transexuais na escola. O desrespeito à autodeterminação do gênero presente no não uso do nome social e na não permissão do uso dos banheiros de acordo com a identidade autoatribuída é relatado como parte da violência institucionalizada no espaço escolar, que se soma ao silenciamento ou incentivo de trabalhadores da escola às violências sofridas.

Mas o que podemos diante desse problema que se aparenta histórico e estrutural? É possível uma escola plural? Foucault (2013b) nos alerta para o fato de que o poder não se exerce sem resistência:

A racionalidade do poder é a das táticas muitas vezes bem explícitas no nível limitado em que se inscrevem – cinismo local do poder – que, encadeando-se entre si, invocando-se e se propagando, encontrando em outra parte apoio e condição.[...] lá onde há poder há resistência e, no entanto, (ou melhor por isso mesmo) essa nunca se encontra em posição de exterioridade em relação ao poder [...] Esses pontos de resistência estão presentes em toda rede de poder. Portanto, não existe, com respeito ao poder, um lugar da grade recusa – alma da revolta, foco de todas as rebeliões, lei pura do revolucionário. Mas sim resistências, no plural, que são casos únicos: possíveis, necessárias, improváveis, espontâneas, solidárias, planejadas, arrastadas, violentas, irreconciliáveis, prontas ao compromisso interessadas ou fadadas ao sacrifício (FOUCAULT, 2013b, p. 105-106).

A leitura que o autor realiza sobre o poder nos permite pensar a possibilidade de um movimento contra poder-heteronormativo, etc. As relações entre os corpos dentro da escola são também relações de poder, nas quais, disputas e rebeldias acontecem e são silenciadas a todo tempo, nos apresentando uma instituição que aparenta homogeneidade, dureza e principalmente pureza, mas que apesar da aparência, a essência é heterogênea e marcada pelas disputas e dissidências.

A escola é um “[...] um espaço de produção, contestação e disputas que abriga relações de poder, formas de controle, possibilidade de conformismo e resistências” (JUNQUEIRA, 2014, p. 101). As marcas das resistências aparecem nos registros de indisciplina de alunos e professores que tencionando currículos, produzindo contra-discursos, questionando e produzindo outras tecnologias e modos de aprendizagem, exigem novos-outros olhares com as diversidades de gênero e sexualidade, e assim, políticas públicas onde caibam os sujeitos não binários e não hetero-normalizados. (FERRARI; ALMEIDA, 2012; JUNQUEIRA, 2014).

Nessa direção, a escola se constitui num território de disputas, onde “[...] o naturalizado e tido como incontornável pode ser confrontado por pedagogias dispostas a promover releituras, reelaborações, diálogos e modos de ser, ver, classificar e agir mais criativos” (JUNQUEIRA, 2014, p. 119). Dessa forma, as discussões sobre gênero e sexualidade na escola, operadas pela produção de novas tecnologias educacionais e currículos, pode ser uma das apostas nos processos de resistência de professores e alunos, tencionando os discursos de verdade sobre gênero e sexualidade e as estratégias de normalização.

A resistência, portanto, marcada com suas estratégias e disputas por alteridade, capaz de por em discussão a suposta homogeneidade e pureza do espaço escolar e a naturalidade das normas de gênero e sexualidade, torna-se forma de intervenção nas relações de poder, nas disputas por hegemonia presentes na escola. É preciso afirmar os processos de luta e resistências de todas e todos que têm suas necessidades mais elementares negligenciadas – como a livre manifestação e vivência da diversidade de gênero e de sexualidades – que são sempre coletivos como apontou Leal (2015). Resistir seria implodir a arquitetura, os currículos, os manuais, os discursos e tantas outras ferramentas de disciplinarização que afirmem as diferenças de gênero e sexualidade como estratégias de hierarquização para exploração e marginalização dos indivíduos.

Mas como movimentar-se contra as normas de gênero? Poderíamos começar adotando “[...] uma atitude vigilante e contínua no sentido de procurar desestabilizar as divisões e

problematizar a conformidade com o ‘natural’; isto implica disposição e capacidade para interferir nos jogos de poder” (LOURO, 2014, p. 90). Somente pelos movimentos de resistência, questionando a naturalização da dominação masculina e das normas de gênero, poderemos avançar na construção de uma escola efetivamente pública, voltada para o bem comum, com acesso universal, comprometida com a alteridade, a dignidade e a pluralidade humana, empenhada na expansão das possibilidades de ser/estar/existir e se (re)inventar no mundo, uma escola onde caiba a diversidade humana.

Por fim, é preciso ressaltar que movimentos de resistências emplacaram importante vitória recentemente. O ministro da educação homologou a Portaria 33 do Ministério da Educação em 17 de janeiro de 2018 (BRASIL, 2018) que autoriza e recomenda, a partir de parecer do Conselho Nacional de Educação, o uso do nome social nos registros escolares da educação básica em todo território brasileiro.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, L. N. **Travestis na escola: assujeitamento e resistência à ordem normativa**. 2012. Tese (Doutorado em Educação)–Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Fortaleza, 2012.

BENTO, B. **A (re)invenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual**. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

BENTO, B. **O que é transexualidade**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

BENTO, B. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 548-559, 2011.

BORRILLO, D. **Homofobia: história e crítica de um preconceito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Nº 33, de 17 de janeiro de 2018**. Brasília (DF), 2018. Disponível em: <<http://www.abmes.tv.br/arquivos/legislacoes/Port-MEC-33-2018-01-17.pdf>> Acesso em: 31 mar. 2018.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

CAETANO, M. Movimentos curriculares e a construção da heteronormatividade. In: RODRIGUES, A; BARRETO, A.S.C. (Org.). **Currículos, gêneros e sexualidades: experiências misturadas e compartilhadas**. Vitória: EDUFES, 2012. p. 63-82.

CONNEL, R.; PEARSE, R. **Gênero: uma perspectiva global**. São Paulo: nVersos, 2015.

JUNQUEIRA, R. D. Heteronormatividade e vigilância de gênero no cotidiano escolar. In: RODRIGUES, A; DALLAPICULA, C; FERREIRA, S. R. S. (Orgs.). **Transposições: lugares e fronteiras em sexualidade e educação**. Vitória: EDUFES, 2014. p. 99-122.

FERRARI, A; ALMEIDA, M. A. Corpo, gênero e sexualidade nos registros de indisciplina. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 865-885, 2012.

FONTANELLA, B. F. B. et al. Amostragem em pesquisas qualitativas: proposta de procedimentos para constatar saturação teórica. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 2, p. 389-394, 2011.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. 23. ed. São Paulo: Graal, 2013a.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. 41. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013b.

FRANCO, N; CICILLINI, G.A. Professoras trans brasileiras em seu processo de escolarização. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 325-346, 2015.

FROEMMING, C. N.; IRINEU, B. A.; NAVAS, K. Gênero e Sexualidade na pauta das políticas públicas no Brasil. **Revista de Políticas Públicas**, São Luis, v. 1, p. 161-172, 2010.

LANZ, L. **O Corpo da roupa: a pessoa transgênera entre a transgressão e a conformidade com as normas de gênero**. Curitiba: Transgente, 2015.

LEAL, F. X. A luta é grande e ainda vai durar muito tempo. **Argumentum**, Vitória, v. 7, n. 1, p. 234-242, 2015.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

MENEGHETTI, G.; SAMPAIO, S. S. A disciplina como elemento constitutivo do modo de produção capitalista. **Katálisis**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 135-142, 2016.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

OLIVEIRA, R. M; DINIZ, D. Materiais didáticos escolares e injustiça epistêmica: sobre o marco heteronormativo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 241-256, 2014.

PELÚCIO, L. Toda quebrada na plástica: corporalidade e construção de Gênero entre travestis paulistas. **Revista de Antropologia Social**, Campos - PR, p. 97-112, 2005.

PERUCCHI, J. Gênero e Lesbianidades: Apontamentos para o Campo da Educação e da Saúde. In: RODRIGUES, A.; BARRETO M. A. S. C. (Orgs.). **Currículos, gênero e sexualidades: experiências misturadas e compartilhadas**. Vitória: EDUFES, 2012. p. 115-129.

ROCON, P. C. et al. Dificuldades vividas por pessoas trans no acesso ao Sistema Único de Saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 8, p. 2517-2525, 2016.

SALVA, S; VINHOLES, A. O contexto escolar e suas práticas: Reflexões sobre identidades de gênero. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 38, p. 107-121, 2014.

VINUTO, J. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, Campinas, v. 22, n. 44, p. 203-220, 2014.

---

**Pablo Cardozo ROCON** Participou da concepção, análise e interpretação dos dados e redação do artigo. Assistente Social, Mestre em Saúde Coletiva e Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Professor do Instituto de Saúde Coletiva (ISC) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

**Alessandro RODRIGUES** Realizou a revisão final crítica.

Pedagogo, Doutor em Educação pela UFES, com Pós-doutor em Psicologia pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professor do Departamento de Teorias e Práticas Educacionais e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional da Universidade Federal do Espírito Santo. Coordena o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Sexualidades (NEPSs/UFES).

**Maria Elizabeth Barros de BARROS** Realizou a revisão final crítica.

Psicóloga, Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), com Pós-doutorado em Saúde Pública pela Escola Nacional de Saúde Pública da Fundação Oswaldo Cruz, e Pós-doutorado em Psicologia pela UFF. Professora do Departamento de Psicologia, do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional da Universidade Federal do Espírito Santo. Coordena o Núcleo de Estudos e de Pesquisas em Subjetividade e Políticas (NEPESP/UFES).

---