

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

JÚLIA CLARA DE PONTES

***“É muito além do que eu posso imaginar”*: professores e a não-conformidade de gênero expressa por jovens trans no território escolar**

São Paulo  
2021

JÚLIA CLARA DE PONTES

***“É muito além do que eu posso imaginar”*: professores e a não-conformidade de gênero expressa por jovens trans no território escolar**

**Versão Corrigida**

Dissertação apresentada ao Programa Pós-Graduação em Psicologia Social e do Trabalho do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP) como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ciências.

Área de concentração: Psicologia Social

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vera S. F. Paiva  
Coorientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cristiane Gonçalves da Silva

São Paulo

2021

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL  
DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU  
ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA  
A FONTE.

Catálogo na publicação  
Biblioteca Dante Moreira Leite  
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo  
Dados fornecidos pelo(a) autor(a)

de Pontes, Júlia Clara

"É muito além do que eu posso imaginar": professores e a não-conformidade de gênero expressa por jovens trans no território escolar / Júlia Clara de Pontes; orientador Vera Silvia Facciolla Paiva; co-orientador Cristiane Gonçalves. -- São Paulo, 2021.

162 f.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social) -- Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2021.

1. Transexualidade. 2. Gênero. 3. Adolescentes. 4. Escola. 5. Direitos Humanos. I. Silvia Facciolla Paiva, Vera, orient. II. Gonçalves, Cristiane, co-orient. III. Título.

## Folha de Aprovação

Nome: PONTES, Júlia Clara de.

Título: *“É muito além do que eu posso imaginar”: professores e a não-conformidade de gênero expressa por jovens trans no território escolar*

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e do Trabalho (PST) do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP) para obtenção do título de Mestre em Ciências.

Aprovada em:

### Banca Examinadora

Prof. Dr. \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_

## AGRADECIMENTOS

À Nathália Franco Macedo. Sem companhia, a vida perde qualquer maior sentido. Agradeço o cuidado, abrigo e companheirismo.

Às minhas orientadoras, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vera S. F. Paiva e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cristiane Gonçalves da Silva, orientadoras presentes, pesquisadoras admiráveis e mulheres de uma força exemplar. Agradeço o aprendizado teórico, técnico e prático.

Às professoras que aceitaram participar da pesquisa, pelo aprendizado e pela confiança.

Aos membros da banca, Dr.<sup>a</sup> Vanessa Leite e Prof. Dr. Fernando Seffner, pela leitura atenta e generosa, que me possibilitou finalizar esta pesquisa.

Aos companheiros e colegas do projeto de extensão “Juventudes e Funk”, que me acolheram em um dos momentos mais críticos do mestrado: Bruna Correa, João Saldanha, Bruna Reis, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Patrícia Borba e todes.

À “Dona” Margareth, que possibilitou os melhores cafés durante os períodos mais difíceis do caminho. Agradeço pelas palavras leves e pela companhia.

Às mulheres da minha família: Delcy Ricardo de Pontes, minha mãe, e Mariana de Pontes Alves, minha irmã.

Aos colegas, familiares de escolha e demais companheiros que estiverem comigo ao longo da trajetória: Vanessa Leite, Guilherme Mohalem, Gustavo Correa, Fabrício Sparvoli, Suliane, Raul Gomes, Amanda, Brenda Barbosa, Mairã, Lucio Costa, Ana Amorim, Regina Facchini, Joaquim Alves, Julio Mella, Dri Galuppo, Ana Flávia, Tiago Mendonça, Fernando Rosa, Marina Santos, Maria Inês, Eunice Nakamura, Diego Madi Dias e todes.

Ao Núcleo Trans UNIFESP (NTU). Da graduação ao mestrado, me parece quase impossível imaginar minha trajetória sem essa relação.

Ao Departamento de Psicologia Social da USP. Em agradecimento nominal, faço especial menção à Tereza Cristina, Rosângela Serikaku, Marinalva Almeida e Gustavo Carneiro, pela paciência, diligência e disponibilidade.

À equipe do Projeto Temático “*Vulnerabilidades de jovens às IST/HIV e à violência entre parceiros: avaliação de intervenções psicossociais baseadas nos direitos humanos*”, pelo aprendizado e solidariedade.

Ao CNPq, pela bolsa que permitiu a realização do mestrado e, sobretudo, a dedicação exclusiva à pesquisa.

## RESUMO

PONTES, Júlia Clara de. “*É muito além do que eu posso imaginar*”: professores e a não-conformidade de gênero expressa por jovens trans no território escolar. 2021. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social e do Trabalho) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021. 162f.

**INTRODUÇÃO:** As trajetórias escolares de pessoas trans e travestis têm sido marcadas por processos discriminatórios que levam, em muitos casos, à interrupção da escolarização. O aumento gradual de jovens trans matriculados no ensino médio no estado de São Paulo e as interações sociais com pessoas trans no território escolar ressaltam a importância do tema. Assim, esta pesquisa de mestrado procurou compreender como professores percebem e agem diante de jovens que reivindicam uma identidade de gênero distinta daquela atribuída ao nascer. **MÉTODO:** Os dados foram coletados no âmbito do Projeto Temático “*Vulnerabilidades de jovens às IST/HIV e à violência entre parceiros: avaliação de intervenções psicossociais baseadas nos Direitos Humanos*”, a que esta dissertação se vincula. Foram realizadas cinco entrevistas individuais e semiestruturadas com professores de uma escola de ensino médio localizada na Baixada Santista (SP) e atividades de observações participantes na mesma instituição. De orientação etnográfica, a análise dos dados foi guiada pelo debate sobre gênero e sexualidade. **RESULTADOS:** Observou-se que, apesar de implicados com o tema, os professores articulam uma concepção de gênero na direção do reforço da oposição binária entre feminino e masculino e na expectativa de coerência entre sexo e gênero. Essa concepção de gênero dificulta o reconhecimento do gênero reivindicado pelas pessoas trans, a utilização de pronomes adequados e o manejo de situações cotidianas, como o uso do banheiro e de ocorrências discriminatórias. Embora preocupado(as) com o bem-estar dos estudantes trans, o(as) professor(as) entrevistado(as) expressaram dificuldades em compreender parte de suas necessidades e demandas, sobretudo quando fogem ao esperado para estudantes cisgêneros. **CONCLUSÕES:** Apesar de importantes para garantir alguns direitos de jovens estudantes trans, as portarias de nome social não garantem o reconhecimento e respeito pleno da sua identidade de gênero, sendo necessárias intervenções com a finalidade de ampliar o debate em torno do tema. Sugere-se, assim, o investimento em programas formativos capazes de promover e/ou aprofundar a reflexão sobre as normas e convenções sociais de gênero, sobretudo em relação à chamada cisnormatividade.

**Palavras-chave:** transexualidade; gênero; adolescentes; escola; direitos humanos.

## ABSTRACT

PONTES, Julia Clara de. “*It's far beyond what I can imagine*”: teachers and the gender non-conformity expressed by trans youth in the school territory. 2021. Dissertation (Master's in Social and Work Psychology) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021. 162f.

**INTRODUCTION:** The school trajectories of transgender people have been marked by discriminatory processes that lead, in many cases, to the interruption of schooling. The gradual increase of trans young people enrolled in high school in the State of São Paulo and the social interactions with trans people in the school territory highlight the importance of the theme. Thus, this research sought to understand how teachers perceive and act in front of young students who claim a different gender identity from the one attributed at birth. **METHOD:** Data were collected in the scope of the Thematic Project “*Youth vulnerabilities to STIs/HIV and dating violence: evaluation of a human right-based psychosocial intervention*” to which this dissertation is linked. Five individual and semi-structured interviews were carried out with teachers from a high school located in Baixada Santista (SP) and participant observation activities in the same institution. Data analysis was guided by the debate on gender and sexuality. **RESULTS:** It was observed that, despite being involved with the topic, teachers have a conception of gender based on the reinforcement of the binary opposition between female and male and in the expectation of coherence between sex and gender. This conception of gender makes it hard to use appropriate pronouns and handle everyday situations, such as using the bathroom and discriminatory occurrences. Although concerned with the well-being of trans students, the interviewed teachers expressed difficulties in understanding part of their needs and demands, especially when they go beyond what is expected for *cisgender* students. **CONCLUSIONS:** Despite being crucial to guarantee some of the rights of young trans students, “social name” laws do not guarantee full recognition and respect for their gender identity, requiring interventions in order to broaden the debate on the topic. Therefore, investment in training programs capable of promoting deepening reflection on gender social norms and conventions is suggested, especially concerning what is called cisnormativity.

**Keywords:** transsexuality; gender; youth; school; human rights.

## **LISTA DE QUADROS E FIGURA**

### **QUADROS**

Quadro 1 – As participantes da pesquisa.....	43
Quadro 2 – Exemplo de quadro utilizado na organização das entrevistas a partir de eixos temáticos.....	45
Quadro 3 – Discriminação e assédio nas escolas participantes do projeto temático.....	90
Quadro 4 – Episódio 1.....	102
Quadro 5 – Episódio 2.....	106
Quadro 6 – Episódio 3.....	110

### **FIGURA**

Figura 1 – Elementos e momentos da dinâmica em torno do jovem trans.....	128
--	-----



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AIDS – Síndrome da Imunodeficiência Adquirida
- APA – American Psychiatric Association
- CDHM – Comissão de Direitos Humanos e Minorias
- CFM – Conselho Federal de Medicina
- CID – Classificação Internacional de Doenças
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- CPI – Comissão Parlamentar de Inquérito
- CRUSP – Conjunto Residencial da USP
- DSM – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- ENAHT – Encontro Nacional de Homens Trans
- ENTLAIDS – Encontro Nacional de Travestis e Transexuais
- ESH – Escola sem Homofobia
- ESP – Escola sem Partido
- ETEC – Escola Técnica Estadual
- FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
- HIV – Vírus da Imunodeficiência Humana
- IST – Infecções Sexualmente Transmissíveis
- LGBT – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais
- LGBTQIA+ - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais, Queer, Intersexo, Assexuais e outros
- OMS – Organização Mundial da Saúde
- ONG – Organização Não Governamental
- ONU – Organização das Nações Unidas
- SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
- SESC – Serviço Social do Comércio
- SUS – Sistema Único de Saúde
- UNICEF – Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância
- UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo
- USP – Universidade de São Paulo
- WPATH – World Professional Association for Transgender Health

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	4
1. INTRODUÇÃO.....	9
1.1. Definição do problema da pesquisa.....	10
1.2. Gênero e não-conformidade de gênero na escola.....	11
1.3. Pessoas trans na escola: um panorama da literatura.....	16
1.3.1. Práticas e atitudes hostis no contexto escolar.....	20
1.3.2. Nome social, uniformes e uso de banheiros.....	24
1.3.3. Permanência e evasão escolar.....	27
1.4. Gênero, sexualidade e cidadanização: projetos de pessoa e de sociedade na educação.....	30
2. O DESENHO DA PESQUISA: objetivo, método e procedimentos.....	38
2.1. Inserção em campo.....	38
2.2. Definições gerais: método e procedimentos.....	40
2.3. Procedimentos para produção de dados.....	41
2.4. As participantes da pesquisa.....	43
2.5. Análise de dados.....	44
2.6. Apresentação e discussão dos resultados.....	47
3. ESCOLA: território, relações e diferenças.....	48
3.1. Os estudantes: os “nerds”, os “malandros” e os “adolescentes”.....	59
3.2. Os professores: os “conservadores”, os “progressistas” e os “neutros”.....	74
3.3. Gênero(s) e sexualidade(s): confrontos, tensões e alianças.....	79
4. APRENDENDO “NO SUSTO”: relações entre professores e jovem(ns) trans.....	92
4.1. “Dois pesos e duas medidas”: noções de diferença e de igualdade no território escolar.....	97
4.2. O olhar para o “estranho”, as listas de presença e uso de banheiro: corpo, gênero e não-conformidade.....	105
4.3. Transição de gênero e não-conformidade: a perspectiva das professoras.....	118
5. CONCLUSÃO.....	127
REFERÊNCIAS.....	138
ANEXOS.....	149

## APRESENTAÇÃO

Gostaria de iniciar a escrita desta dissertação buscando apresentar parte dos interesses e preocupações que me conduziram ao problema investigado nesta pesquisa, desde a graduação ao mestrado. Trata-se de um esforço para informar a leitora sobre as condições e decisões que delimitaram o conteúdo apresentado nas páginas seguintes. Há também, neste exercício, um objetivo implícito: escrevê-lo foi uma tentativa de apropriação dos caminhos trilhados até aqui, caminhos em que o ingresso na academia e o interesse nas problemáticas de gênero(s) e sexualidade(s) convivem e se alimentam da experiência como pessoa que — ao lado de muitas outras — foi desde cedo marcada pela *diferença* de gênero. Afinal, se é verdade que somos todos marcados pelo gênero, há também uma distribuição desigual de reconhecimento que define alguns corpos e pessoas como menos naturais e legítimos do que outros; sob certa perspectiva, este trabalho figura como uma oposição a esse regime.

Iniciei a graduação em psicologia em 2014, na UNIFESP, tendo finalizado o curso em 2018. Meu ingresso na Universidade aconteceu como resultado da expansão do ensino superior público no Brasil, iniciada em 2007, que tornou possível o acesso de grupos e pessoas que, até então, não tinham este contexto como destino. Faço parte de uma geração que foi interpelada a refletir sobre sua experiência pessoal a partir das discussões sobre *marcadores sociais da diferença* e que, ao mesmo tempo, tensionava o espaço universitário com sua presença ‘inesperada’<sup>1</sup>. Foi neste contexto que me aproximei dos estudos de gênero e sexualidade. Encontrei na universidade pública um local favorável para alimentar reflexões, onde o convite para analisar os vínculos entre o pessoal e o político estava feito e era mantido por um conjunto de professores, funcionários e colegas. Neste contexto, sob influência de uma formação marcada pela interlocução com as Ciências Sociais e a Saúde Coletiva — que refletia na minha

---

<sup>1</sup> “A academia não sabe o que fazer quando o ‘objeto de estudo’ se torna aluno e vem para a sala de aula”. Frase dita por um professor que, ao longo dos anos, se tornou um amigo e grande aliado.

própria experiência como usuária do SUS —, as relações entre gênero e saúde passaram a me interessar.

Entre 2014 e 2018, me aproximei da assistência em saúde a pessoas trans a partir de projetos de Iniciação Científica sobre o tema. Durante esses anos, as filas, salas de espera, os corredores de ambulatórios, mas também a ‘virtualidade’ de redes sociais foram os lugares pelos quais circulei. Neles, pude conversar com outras pessoas trans, com profissionais de saúde e com pesquisadores(as). Me interessava pelas demandas de saúde das pessoas trans, especialmente aquelas relacionadas com a transição de gênero, e pelos arranjos formulados para respondê-las. Essa primeira questão dirigia meu olhar para tecnologias, práticas e saberes acionados nos serviços de saúde, mas também para conhecimentos e práticas agenciados pelas próprias pessoas trans. Uma segunda questão também tomava minha atenção: a discussão sobre gênero e suas regulações<sup>2</sup>. Se, por um lado, as convenções socioculturais prevalentes no Brasil enfatizam um corpo marcado por diferenças irreduzíveis, os processos de transição de gênero demonstravam, sob certa perspectiva, a fragilidade desses argumentos essencialistas, presentes também nos estudos sobre a sexualidade.

Ao final da graduação, em 2018, passei a me dedicar à investigação da assistência em saúde para crianças e adolescentes ‘trans’ ou que não se identificam com aspectos do gênero designado ao nascer<sup>3</sup>. Alguns serviços ambulatoriais já existiam no Brasil e atendiam esse grupo em caráter experimental. Sob polêmicas e controvérsias, o tema também estava ganhando atenção na mídia. A força das regulações de gênero que submetiam crianças e adolescentes a certos ideais de feminilidade e masculinidade era denunciada por reações que animavam o debate público, sobretudo em função das tecnologias hormonais disponibilizadas no Brasil, a partir de 2013, que tornavam possível adiar a puberdade. Ao longo do trabalho de campo, pude ouvir e acompanhar os profissionais de saúde que atuavam na área e analisar como as práticas de cuidado por eles acionadas esbarravam em moralidades, valores e concepções sociais sobre

---

<sup>2</sup> Vale mencionar que esses debates foram renovados pelo trabalho de pessoas trans pesquisadoras(es), que têm realizado inflexões teóricas nos estudos de gênero, questionando a dicotomia sexo/gênero ao propor a ‘cisnormatividade’ como categoria de análise (BAGAGLI, 2016; VERGUEIRO, 2015).

<sup>3</sup> É preciso ressaltar que a ideia de “crianças e adolescentes trans” acompanha algumas controvérsias. Se é verdade que existem crianças e adolescentes que declaram uma identificação com um gênero distinto daquele atribuído ao nascer, também é importante ressaltar os questionamentos acerca da classificação precoce, feita por adultos, a partir de comportamentos e expressões que não se adequam a expectativas sociais de gênero, mas que não necessariamente adquirem a forma de uma identidade trans autodeclarada.

infância, adolescência e gênero. Chamava a atenção que parte significativa das crianças e adolescentes atendidos nos serviços eram acompanhados por seus pais e/ou familiares, contrariando a fragilização e/ou a ruptura de vínculos familiares tão comuns entre pessoas trans adultas.

Ingressei no mestrado em 2019, a fim de dar continuidade às investigações conduzidas na graduação. Tinha como objetivo inicial permanecer com o tema de pesquisa anterior, aprofundando o debate a partir da assistência em saúde. Integrada a um projeto de pesquisa mais amplo, que tinha como campo principal escolas públicas de ensino médio, me vi diante de um conjunto de desafios: longe dos ambulatórios e das discussões sobre saúde, precisei me adaptar ao ritmo da pós-graduação, a um novo campo de pesquisa e a novos quadros teórico-metodológicos. A mudança de cidade e o ingresso na moradia estudantil da USP (CRUSP) acompanharam esse processo. O Projeto ao qual fui integrada tinha como tema a vulnerabilidade de jovens a IST, HIV/Aids e violência entre parceiros íntimos. Um de seus objetivos era investigar os processos pelos quais crenças e significados se traduziam em LGBTfobia no contexto escolar. Voltar para a escola era uma ideia que me provocava receios, sobretudo por ser um espaço que sempre considerei mais hostil às experiências dissidentes de gênero e sexualidade. Redesenhamos a pesquisa de mestrado e, ao final do primeiro ano, passei a integrar a equipe responsável pelo sítio da Baixada Santista (SP).

O percurso até o mestrado me sugeria que a saúde não era o único contexto em que as discussões sobre gênero e pessoas trans encontravam um solo ‘rico’. Afinal, os serviços de saúde não estão isolados, e as pessoas que os acessam também transitam por outros cenários. Considerando especificamente as crianças e adolescentes trans e/ou não-conformes de gênero, a escola era um desses contextos. É na escola que as crianças e adolescentes passam a maior parte do tempo. Não por acaso, ela tem sido alvo de preocupação em normas e diretrizes de cuidado em saúde para a população trans, como as Normas de Atenção à Saúde da WPATH<sup>4</sup>, que chama a atenção para a urgência de políticas de intervenção capazes de garantir ambientes mais seguros. Com base nessas considerações, a pesquisa de mestrado foi redefinida, tendo como objetivo compreender como a não-conformidade de gênero expressa por jovens trans era significada no espaço

---

<sup>4</sup> Normas de referência tais como as normas da WPATH (COLEMAN *et al.*, 2012) ressaltam a maior suscetibilidade de pessoas trans à discriminação no espaço escolar e o impacto desses processos na saúde mental.

da escola. A proposta era compreender a rede de significados em torno do estudante trans, como ela era acionada e se traduzia em práticas sociais.

A pesquisa pretendia e pretende contribuir com o Projeto Temático, colaborando para a compreensão das dinâmicas sociais que sustentam práticas LGBTfóbicas. Por outro lado, apesar de suas limitações, pretende contribuir também com o debate sobre o direito à educação e sobre as transformações necessárias para garanti-lo. É preciso ressaltar, no entanto, que semelhante a muitas pesquisas realizadas entre 2020 e 2021, os resultados apresentam algumas limitações impostas pelo contexto. O cronograma e as etapas previstas para a pesquisa foram alterados pela pandemia do novo coronavírus, que se espalhou pelo Brasil a partir do mês de março de 2020 e levou à suspensão das atividades presenciais nas escolas. Diversas manobras foram necessárias para dar continuidade à pesquisa e, à medida que o trabalho de campo do projeto temático foi sendo retomado através de plataformas virtuais, o acesso a possíveis interlocutores da escola se tornou novamente uma possibilidade. Assim, mantivemos o objetivo e desenho original da pesquisa, mas precisamos recorrer a outros mecanismos, que são detalhados no corpo da dissertação.

O que apresentamos é o resultado das atividades conduzidas nos meses do mestrado. A **introdução** foi redigida a fim caracterizar o problema desta pesquisa e está estruturada em três subitens: no primeiro (1.1), buscamos definir brevemente a relação entre gênero e não-conformidade de gênero, a partir de um episódio observado em campo. Com base neste quadro, apresentamos, no segundo subitem (1.2), um panorama dos estudos nacionais que abordam a relação entre pessoas trans e a educação básica. Para organizar a análise, utilizamos a categoria “geração”, a fim de posicionar a pesquisa em relação às transformações e continuidades da problemática estudada ao longo de diferentes cortes de idade. Por fim, no subitem (1.3), propomos situar o problema de pesquisa em relação ao cenário sociopolítico contemporâneo, considerando as relações entre as políticas de educação, as políticas sexuais e as disputas em torno de ambas.

No **capítulo 2**, “O desenho da pesquisa”, apresentamos o objetivo e o desenho metodológico adotado para responder a ele. Descrevemos detalhadamente as etapas da pesquisa e sua realização no contexto da pandemia. Os resultados e a análise são apresentados nos capítulos seguintes. No **capítulo 3**, buscamos sistematizar uma descrição geral da escola através das entrevistas com os professores, explorando as

relações entre os diversos atores sociais (professores, estudantes, gestores etc.). Nos ocupamos das descrições dos entrevistados, procurando apreender como diferenças de raça/etnia, gênero, classe social, geração, religiosidade etc. aparecem nos relatos e organizam as relações entre as pessoas no território escolar.

Já no **capítulo 4**, nos voltamos para o objetivo desta pesquisa, procurando compreender os significados atribuídos pelos agentes escolares entrevistados à presença de jovens trans e a sua não-conformidade de gênero. Ressaltamos, na análise, a interpretação sobre o conjunto de concepções e significados partilhados pelos interlocutores e as condutas que eles acionam em relação a estudantes trans. Por fim, nas **considerações finais**, discutimos de forma geral os resultados encontrados e suas decorrências, levando em consideração as limitações da pesquisa, mas também seus possíveis desdobramentos.

## 1. INTRODUÇÃO

Era um dia comum: os alunos estavam em sala, conversavam em pequenos grupos enquanto faziam a tarefa. Ele [o estudante] se levantou discretamente, atravessou o amontoado de mesas e cadeiras e veio até ela [a professora], que estava próxima à lousa. Visivelmente assustado, a puxou de canto e disse em voz baixa que tinha acontecido um “acidente”<sup>5</sup>. A princípio, sem compreender, ela lhe devolveu a dúvida no olhar. Ele, que parecia ter “poucas palavras para explicar”, apontou para baixo e disse: “Vazou”. No tecido da calça, uma pequena mancha de sangue se formava entre as pernas, enquanto ele tentava disfarçá-la aos olhos do restante da turma. Após avisá-la, saiu da sala apressado, seguido posteriormente por ela que, sem demorar, foi à procura de absorventes no banheiro feminino. Não encontrou no banheiro daquele andar e, então, desceu no banheiro feminino do andar inferior. Encontrou, pegou e correu para entregá-lo ao aluno. Ele seguiu com o absorvente para o banheiro. Já passado o susto, ela foi procurá-lo, estava preocupada e era a primeira vez que presenciava aquela situação. Seguiu instintivamente em direção ao banheiro feminino, onde não o encontrou. Após alguns instantes, me disse ter se “tocado”: afinal, era um menino, e o banheiro feminino — a escolha mais óbvia para ela — certamente não seria o seu destino. Estava no banheiro masculino, onde ela não podia entrar. Ela refletiu, logo em seguida, contudo, que se tratava de um assunto tão “íntimo e feminino” que o banheiro masculino lhe parecia um lugar pouco acolhedor para resolvê-lo. Ficaria provavelmente sozinho, talvez até mesmo intimidado. Quando o encontrou novamente, ele estava visivelmente constrangido. Ela, então, lhe emprestou uma blusa para que usasse em torno das roupas e seguiram para a sala. Alguns dias depois do ocorrido, uma amiga da irmã do aluno devolveu a blusa limpa. Ela me disse ter achado interessante a escolha por um contato indireto: “foi quase como se quisesse encerrar o assunto”. (Trecho de Diário de Campo).

\*\*\*

O episódio descrito ocorreu em uma escola pública de ensino médio localizada na Baixada Santista (SP). Eu o ouvi de uma professora, em 21 de outubro de 2019, e o registrei posteriormente em diário de campo. Não esperava me deparar com esse relato, sobretudo por considerá-lo denso e, por essa razão, pouco provável para uma primeira

---

<sup>5</sup> As aspas duplas são utilizadas para indicar palavras e/ou expressões das interlocutoras, mantidas visto sua importância para a compreensão dos significados e sentidos dos acontecimentos para aquelas que os vivenciaram diretamente.



conversa. Visitava a escola pela primeira vez, acompanhada de um grupo de pesquisadores<sup>6</sup> já conhecidos no lugar. Eu e a professora fomos apresentadas por uma das pesquisadoras responsáveis pelo grupo, que procurou enfatizar meu interesse de pesquisa em torno das experiências escolares de estudantes trans. Para minha surpresa, ela foi receptiva e demonstrou interesse no tema. Conversamos brevemente, e esse episódio foi eleito por ela de forma espontânea como um exemplo de situações que “mexiam com a sua cabeça”. Preocupação e incerteza se misturam no relato que, apesar de breve, revela que a presença de jovens que se reconhecem em um gênero distinto daquele designado com base no “sexo” não passa despercebida na escola e, também, que a própria escola e as dinâmicas em seu interior não passam ilesas a essa presença.

Do momento em que o estudante chega à professora até o momento em que ela recebe sua blusa de volta, é possível perceber que o menino coloca em questão valores e produz dúvidas. O fluxo menstrual inesperado — situação comum entre meninas cisgêneras<sup>7</sup> — provoca deslocamentos na professora, que tem que dar conta da relação entre menstruação e masculinidade. Como ela própria descreve, trata-se de um problema tão “íntimo e feminino” que, não por acaso, os absorventes ficam no banheiro feminino e, para acessá-los, o aluno depende da ajuda de mulheres cisgêneras. O relato abre questionamentos: se, entre meninas *cis*, um fluxo menstrual que se torna visível nas roupas pode ser motivo de vergonha no espaço escolar, o que ele significa para um menino trans? E, para a professora, o que significa auxiliar o estudante? O constrangimento e a “falta de palavras para explicar” sugerem que a experiência se encontra com os sentidos e significados que fazem da menstruação um problema típico das mulheres, denunciando assim uma ‘verdade’ sobre o gênero na versão essencialista e universalista, que constrói há séculos o binarismo dos dois “sexos” e dos dois “gêneros”.

### **1.1. Definição do problema da pesquisa**

A escolha por iniciar a escrita deste texto com o relato da professora, ouvido durante o campo desta pesquisa, considerou que o episódio resume algumas das

---

<sup>6</sup> Integrantes do projeto de extensão “Juventudes e Funk na Baixada”, da UNIFESP, sob coordenação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cristiane Gonçalves e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Patrícia Borba.

<sup>7</sup> O termo cisgênero tem sido utilizado para nomear pessoas cuja identidade de gênero atende à expectativa social de coerência entre sexo-gênero, em substituição a categorias como “normal”, “de verdade” ou, ainda, “homem/mulher biológico(a)”, utilizadas para indicar pessoas não-trans.

questões que esta dissertação discutirá. O relato é um bom exemplo de como, ao assumirem sua identidade de gênero no espaço escolar, pessoas trans esbarram em convenções sociais sobre ‘ser homem’ e ‘ser mulher’, interpelando-as e sendo por elas interpeladas. A despeito de algumas narrativas presentes no debate público que tendem a reforçar pânico e polêmicas, ao denunciar uma suposta invasão indevida do debate sobre gênero na escola (PAIVA; ANTUNES; SANCHEZ, 2020; PAIVA; SILVA, 2015), a experiência da professora ressalta o exato oposto: a escola se constitui, afinal, como contexto no qual normas sociais de masculinidade e feminilidade — aliadas a outras expectativas sociais — estão e sempre estiveram presentes, embora, por vezes, de forma naturalizada ou silenciada. A dificuldade enunciada pela professora também reforça a importância de compreender tais questões a partir da perspectiva de agentes escolares, haja vista a possibilidade de produzir conhecimento situado, capaz de contribuir com esse debate.

## 1.2. Gênero e não-conformidade de gênero na escola

Parte da literatura que discute a relação entre pessoas trans e educação aponta o final do ensino fundamental e, em particular, o ensino médio como etapas críticas, nas quais a inadequação às expectativas sociais de gênero adquire maior visibilidade (ALVES *et al.*, 2018; ANDRADE, 2012; NASCIMENTO, 2019; ROCON *et al.*, 2018; SANTOS, 2010). Seja com o uso de roupas, adereços, modos de se expressar e comportamentos, seja com a afirmação de um gênero distinto daquele atribuído no nascimento — como no relato exposto no início —, quanto mais a expressão de gênero se afasta do que se espera socialmente para corpos identificados como masculinos ou femininos, mais confusões e possíveis tensões são produzidas no espaço escolar (ALVES *et al.*, 2018; ANDRADE, 2012; DUQUE, 2009; SALES, 2012; SANTOS, 2010). Se é verdade que essa distância em relação a expectativas sociais não é um aspecto reservado apenas às pessoas trans, a literatura também sugere que pessoas que assumem uma **não-conformidade** de gênero durante a educação básica enfrentam dificuldades maiores para esconder sua diferença que é, reiteradamente, tratada como desigualdade.

A ‘ambiguidade’ de gênero atribuída a pessoas trans tem sido associada à discriminação e outras práticas de hostilização, ressaltando que “a fronteira, a posição de estar ‘entre’ duas coisas [...] potencializa os processos de exclusão” (SANTOS, 2010,

p. 142). Entretanto, ao invés de adotar essa suposta ambiguidade de gênero como justificativa para a hostilidade escolar, os trabalhos citados apontam que a não-adequação aos papéis de gênero é central. Assim, quanto maior a distância do que se considera próprio a meninos e meninas, maiores as chances de conflitos (ABREU *et al.*, 2019; JUNIOR; MAIO, 2016; ROCON *et al.*, 2018; OLIVEIRA; SILVA, 2017; ZUCCHI *et al.*, 2019). É precisamente esse aspecto que leva Bento (2011, p. 554) a argumentar que “cruzar os limites dos gêneros” implica “colocar-se em uma posição de risco”. Há aqui duas questões importantes, que nos serviram de ponto de partida: por um lado, observa-se que as divisões de gênero constituem uma dimensão importante da dinâmica social, regulando práticas e relações; por outro lado, que os corpos que escapam às normas sociais estão mais suscetíveis a enfrentar consequências sociais negativas. A escola, por sua vez, se constitui como um espaço privilegiado para discutir ambas as questões.

O que acontece na escola, sobretudo em termos de convenções socioculturais, não pode ser compreendido de forma isolada do contexto social. Nesse sentido, discutir gênero e não-adequação às normas sociais implica em uma discussão mais ampla. Recuando brevemente nessa direção, é importante retomar o debate de gênero, sobretudo no campo das ciências sociais e humanas. Ao menos desde a década de 1960<sup>8</sup>, diferentes autoras têm interrogado o determinismo biológico que justificava — e ainda justifica — as diferenças entre “homens” e “mulheres”. Essas interrogações têm permitido analisar como as diferenças são elaboradas socialmente. De formas diversas, gênero tem sido utilizado como “categoria de análise” (SCOTT, 1995) para questionar aspectos que, até então, eram e ainda são compreendidos como consequência da “diferença sexual”, atribuídos a uma natureza imutável, universal e irredutível. Uma das definições sobre o tema é encontrada no ensaio de Gayle Rubin, publicado em 1975. Preocupada com as desigualdades entre homens e mulheres, Rubin propôs a noção de “sistema sexo/gênero” para analisar as “relações por meio das quais uma mulher se torna uma mulher oprimida” (2017 [1975], p. 10).

---

<sup>8</sup> O “construcionismo social” surge, a partir da década de 1960, como consequência das contestações ao caráter pretensamente natural da sexualidade, que a vinculava à reprodução, e dos papéis de gênero, que tendia a naturalizar as desigualdades (PAIVA, 2008; VANCE, 2001). Ele é o resultado de esforços múltiplos, responsáveis por interrogar o determinismo biológico, redefinir a noção de gênero e denunciar desigualdades sociais baseadas no gênero e na orientação sexual.

De acordo com a autora, “toda sociedade tem um sistema sexo/gênero”, ou seja, “um conjunto de disposições pelas quais a matéria-prima biológica do sexo e da procriação humana é moldada pela intervenção humana, social, e satisfeita de uma maneira convencional” (RUBIN, 2017, p. 17). Apesar de falar em ‘sexualidade’, a noção empregada por Rubin contempla a identidade de gênero. A importância de sua elaboração consiste em enfatizar que o que conhecemos como homem e mulher, as condutas consideradas adequadas a cada gênero e, assim, as noções de feminilidade e masculinidade não são disposições instintuais, mas “imperativos dos sistemas sociais” (ibid., p. 30). A análise feita por Rubin aponta para os mecanismos que restringem comportamentos, expressões, interesses e outros elementos a fim de manter a divisão entre os gêneros. A suposta diferença absoluta entre homem e mulher, de acordo com a autora, depende de regulações responsáveis por reprimir possíveis ambiguidades.

Se Rubin (2017 [1975]) avança significativamente ao afirmar uma independência entre “sexo” e identidade de gênero e ao analisar as relações que *fazem* homens e mulheres, seu ensaio não questiona o *status* epistemológico e político das noções de ‘sexo’. Como em outros textos e abordagens, a manutenção da divisão entre natureza e cultura — no dualismo sexo e gênero — limita a análise das convenções sociais e, em particular, a compreensão das regulações que recaem sobre os “gêneros não coerentes” (HARAWAY, 2004, p. 219). Ora, analisar as experiências e consequências sociais enfrentadas por pessoas trans e outras<sup>9</sup>, cuja relação entre corpo e gênero é identificada como não-coerente/não-conforme, parece tarefa impossível sem levar em consideração como o próprio “sexo biológico” é imposto ao corpo como uma norma regulatória (BUTLER, 2013; PRECIADO, 2018).

A análise conduzida por Laqueur permite reconhecer o caráter histórico do sexo e possibilita melhor situar o problema da pesquisa. Como procurou demonstrar o autor, antes do final do século XVII, homens e mulheres eram considerados como seres do mesmo sexo. Em termos gerais, acreditava-se que as mulheres eram “essencialmente homens, nos quais uma falta de calor vital — de perfeição — resultara na retenção interna das estruturas” (LAQUEUR, 2001, p. 16). Os corpos eram interpretados através de um conjunto de comparações. Foi a partir do final do século XVIII que a ideia de

---

<sup>9</sup> Questionamentos acerca da não-coerência entre corpo/sexo e identidade de gênero aparecem em outros trabalhos que analisam processos de normalização, como as cirurgias de reparação genital em crianças intersexo, e são exemplos da força regulatória da própria categoria “sexo”, como em Machado (2005) e Lima *et al.* (2017).

uma diferença sexual fundamental entre homens e mulheres gradualmente ganhou força. A ciência passou a defender que “não só os sexos são diferentes, como são diferentes em todo o aspecto concebível do corpo e da alma, em todo o aspecto físico e moral” (ibid., p. 17). As diferenças físicas observáveis (caracteres sexuais primários e secundários) passaram a explicar — supostas — diferenças de personalidade e justificar a atribuição de papéis sociais, ressaltando o vínculo entre política e saber.

O que interessa na análise de Laqueur, dentre outras coisas, é que o autor enfatiza que corpos *designados* femininos e masculinos compartilham tanto semelhanças quanto diferenças e que, portanto, a ênfase em cada uma delas é modulada não (apenas) pelo progresso científico, mas por interesses que extrapolam os limites “da investigação empírica” (ibid., p. 21). Mas se não é o resultado de uma natureza exata, o que é, então, o sexo? Há duas decorrências mais gerais no trabalho de Laqueur que nos interessam aqui. Em primeiro, a de que qualquer interpretação sobre o corpo é mediada socialmente. Assim, nas palavras do autor, “quase tudo que se queira dizer sobre o sexo — de qualquer forma que o sexo seja compreendido — já contém em si uma reivindicação sobre o gênero” (ibid., p. 23). Em segundo, aliada à primeira, a de que as interpretações realizadas sobre os corpos não são aleatórias, mas refletem compromissos políticos. Portanto, se sexo é, desde sempre, delimitado por convenções sociais de gênero, ocorre que ele só pode ser explicado “dentro do contexto da luta sobre gênero e poder” (ibid., p. 23).

Apesar de importantes diferenças teórico-metodológicas, as formulações de Butler se aproximam da análise conduzida por Laqueur. Tal como o historiador, Butler questiona a noção de sexo como atributo natural, ressaltando seu caráter culturalmente construído. A autora argumenta que, se o sexo é, ele mesmo, definido em termos de gênero — como ‘feminino’ ou ‘masculino’ —, não faz sentido definir o gênero como “a interpretação cultural do sexo” (BUTLER, 2013, p. 25). Logo, interpretar o ‘sexo’ como um atributo natural assegura a estabilidade cultural do sistema binário. A fim de ampliar a análise das regulações de gênero, Butler propõe a noção de ‘matriz heterossexual’. De forma semelhante ao “sistema sexo/gênero” de Rubin, Butler enfatiza uma dinâmica que: (i) delimita o corpo a partir da diferença sexual; (ii) estabelece um gênero em conformidade com esse corpo/sexo; (iii) institui uma sexualidade baseada na distinção binária de sexo/gênero e a estabiliza. Ora, se Rubin (2017) insiste no caráter impositivo da divisão de gênero e Laqueur (2001) na ficcionalidade do próprio “sexo”, a noção

butleriana de matriz heterossexual parece unir ambos os argumentos. Essa dinâmica social se estende a todos os âmbitos da vida, uma vez que, argumenta Butler (2013, p. 37), as pessoas se tornam inteligíveis “ao adquirir seu gênero em conformidade com padrões reconhecíveis de inteligibilidade do gênero”.

Nos aproximamos de uma definição teórica mais geral para o problema desta pesquisa. A análise proposta por Butler permite pensar que a identidade de gênero é menos uma qualidade e mais um ideal normativo, ou seja, a coerência entre sexo-gênero-desejo não são atributos, mas normas. Os gêneros inteligíveis são aqueles que “mantêm relações de coerência e continuidade entre sexo, gênero, prática sexual e desejo” (ibid., p. 38). Essa adequação, por sua vez, não é natural, haja vista a existência de forças que “policiam a aparência social do gênero” (ibid., p. 59). Já os corpos que escapam — e que não mantêm relações de coerência entre sexo-gênero e entre sexo-gênero e desejo/prática sexual — são lidos como “falhas do desenvolvimento” ou “impossibilidades lógicas” (ibid., p. 39). A distância em relação às expectativas sociais de gênero — designadas com base no sexo — é o que marca as existências não-conformes. A não-conformidade se estende às existências intersexo, trans/travestis, não-heterossexuais ou que apenas tensionam o esperado para corpos lidos como femininos ou masculinos.

O foco deste trabalho será a não-conformidade expressa por jovens trans<sup>10</sup>, ou seja, empregaremos o termo não-conformidade para indicar um conjunto de comportamentos, condutas, modos de expressão, interesses e outros aspectos que escapam ao que se espera de meninos e meninas (baseado na designação de sexo).

Mas, afinal, como isso se relaciona com o espaço escolar? As escolas têm sido apontadas como espaço social privilegiado para o aprendizado da(s) sexualidade(s) e do(s) gênero(s) e aquisição de identidades sociais (PEREIRA, 2016; LOURO, 2008; WENETZ *et al.*, 2013). Comentários, brincadeiras, “zoeiras”, restrições ao comportamento, divisões de roupas (uniformes), como também o próprio currículo oficial, se articulam e ensinam formas aceitáveis de ser homem e mulher. Esses diversos elementos orientam uma aprendizagem do gênero e da sexualidade, que ocorre tanto de modo explícito quanto de modo dissimulado. Louro (2003) denomina de “pedagogias”

---

<sup>10</sup> Apesar das identidades trans — transexuais, transgêneros, travestis, pessoas não-binárias — serem, em geral, abordadas como formas de existir que se definem em oposição às normas de gênero (TAGLIAMENTO, 2012), vale lembrar que parte significativa das pessoas trans se identifica de forma binária.

da sexualidade (e do gênero) esse processo, que, apesar de encontrar na escola um espaço privilegiado, extrapola seus muros. Um conjunto de investigações têm analisado tais aprendizados, destacando desde o papel de regras e restrições até o papel de outros mecanismos, como o incentivo diferencial orientado para meninos e meninas e o próprio agenciamento de expectativas sociais de gênero entre os jovens (GALET; SEFFNER, 2016; WENETZ; STIGGER, 2006; SILVA, 2019).

Em resumo, trata-se de uma dinâmica em que estão em jogo tanto o reforço de identidades hegemônicas, que procuram produzir “sujeitos femininos e masculinos” (LOURO, 2003, p. 25) de acordo com convenções socioculturais de feminilidade e masculinidade, quanto o estranhamento da não-conformidade de gênero, ou seja, de corpos que escapam às expectativas sociais. Daí deriva, portanto, o *status* de perigo que a ‘ambiguidade’ de gênero adquire, sobretudo no espaço escolar. Resta, no entanto, compreender como tal dinâmica se realiza contextualmente, nas experiências escolares de pessoas trans.

### 1.3. Pessoas trans na escola: um panorama da literatura

O que a literatura sobre as experiências escolares de pessoas trans tem indicado? Um conjunto de 26 trabalhos, publicados no intervalo de 2009 a 2019, foram identificados através de um primeiro levantamento bibliográfico<sup>11</sup> sobre a relação entre pessoas trans e educação formal. Tematizavam pessoas trans com idades distintas e que passaram pela escola em tempos que também diferem, ressaltando que a experiência de ser ‘trans/travesti’ não é fixa, mas o efeito de campos de significação e enquadramentos de sentidos arranjados no tempo (BRAH, 2006; SCOTT, 1995). Isso posto, dadas as diferenças etárias dos participantes dessa literatura, organizamos a análise através da noção de “geração”.

Com base na formulação de Simões (2018), compreende-se **geração** como um recorte de trajetórias definidas pelas respostas coletivas a questões políticas, culturais e

---

<sup>11</sup> O Google Scholar foi escolhido pela capacidade de recuperação. Foi realizada uma busca simples, utilizando os termos “transexuais”, “travestis”, “trans” e “escola” (com os operadores ‘AND’ e ‘OR’). Também foram consideradas as referências bibliográficas internas às pesquisas encontradas. A menção direta às experiências escolares de pessoas trans/travestis foi adotada como critério de inclusão (foram incluídos apenas artigos publicados em revistas com revisão de pares e teses/dissertações aprovadas). O *corpus* total analisado e discutido inclui: 18 artigos, 6 dissertações e 2 teses. Uma tabela com os detalhes [ano, área, título, autores(as), natureza da pesquisa, características e perfil dos(as) interlocutores(as)] da literatura recuperada e discutida neste subitem se encontra em anexo (anexo 1).

existenciais significativas em determinados períodos. O uso dessa categoria permite perceber que as possibilidades de transicionar de gênero se alteram ao longo do tempo, expondo pessoas trans a condições sociais frente às quais suas vidas se tornam mais ou menos viáveis e a permanência na escola se torna mais ou menos possível.

As travestis são as interlocutoras privilegiadas de alguns estudos (ANDRADE<sup>12</sup>, 2012; BOHM, 2009; BUSIN, 2015; DUQUE, 2009; JUNCKES; SILVA, 2009; PERES, 2011; ROCON *et al.*, 2018; SALES, 2012). Nos trabalhos que entrevistam travestis que, em 2020, teriam mais de 35 anos (BOHM, 2009; BUSIN, 2015; PERES, 2011), nota-se que a transformação corporal é central na transição de gênero e gera mais conflitos na escola e entre a família. Trata-se de uma geração para a qual o uso de silicone industrial era mais comum e vinculava a transição de gênero ao universo da prostituição, principal via de acesso a saberes sobre modificação corporal “indicados pelas mais experientes” (DUQUE, 2009, p. 40)<sup>13</sup>. Seja na análise dos pesquisadores, seja no relato das próprias entrevistadas, o limite entre gênero e sexualidade não é claro, de modo que a identificação como *homossexual* antecede a identificação como travesti e/ou até convive com ela (ANDRADE, 2012). São também comuns concepções que enfatizam a travesti como a “mistura dos gêneros [...] no próprio corpo” (BOHM, 2009, p. 32). Já entre as travestis que, em 2020, teriam 30 anos ou menos (ANDRADE, 2012; DUQUE, 2009; SALES, 2012), nota-se que os investimentos nas transformações corporais divergem, especialmente em relação ao uso do silicone industrial<sup>14</sup>, e que a experiência com o gênero é menos incompatível com a permanência na escola, ainda que não exclua a discriminação nesse contexto.

As diferenças observadas na literatura remetem a um conjunto de aspectos que demandam ressalvas. A proximidade das categorias *travesti* e *homossexual* encontrada nesses trabalhos parece refletir a falta de separação entre gênero e sexualidade presente também na comunidade e na militância. Trata-se, afinal, de um período quando a noção de identidade de gênero ainda não havia sido introduzida de forma mais ampla e quando

---

<sup>12</sup> Dos trabalhos discutidos, os de Sales (2012) e Andrade (2012) encontram na experiência pessoal das autoras como travestis parte de sua motivação, como elas mesmas expõem. Trata-se de um elemento que merece destaque ao visibilizar as primeiras gerações de pessoas trans que ingressaram na academia e na área da pesquisa.

<sup>13</sup> Uma geração, vale lembrar, mais interpelada pela resposta à epidemia de AIDS e pelo âmbito da prevenção de IST/AIDS como caminho possível para a “cidadanização” (PELÚCIO, 2009).

<sup>14</sup> Duque (2009) irá enfatizar as mudanças geracionais no investimento corporal e que refletem, de acordo com o autor, a mudança social no ideal de corpo feminino, com maior valorização das formas esguias em relação às mais largas e fartas.



a lógica de organização das identidades baseava-se em outras categorias. Green (2000), Perlongher (1987) e outros lembram que a prática sexual — como ativo ou passivo — era associada a noções de feminilidade e masculinidade, delimitando as formas de classificação. As pessoas designadas do “sexo masculino” eram divididas entre machos-ativos, masculinos; e bichas, passivas e associadas ao feminino. Apesar de divergências, as travestis eram situadas a partir desse sistema, que mesclava prática sexual e gênero. A transformação nos sistemas classificatórios ocorre de forma gradual, sob influências diversas, como a dos movimentos sociais *gays* norte-americanos, responsáveis por diluir a díade passivo/ativo (PERLONGHER, 1987), do próprio movimento de pessoas trans e, mais tarde, com a difusão da noção de “identidade de gênero”.

Há outro subgrupo de pesquisas, que têm entre as pessoas ‘transexuais’ seus/suas interlocutores(as) (ALVES; MOREIRA, 2018; NASCIMENTO, 2019; SANTOS, 2010; SOUZA; BERNARDO, 2014). Com exceção de Santos (2010), há uma diferença significativa no período em que foram realizados e/ou publicados quando comparados com o grupo anterior. Nesses trabalhos, a noção de ‘transexual’ aparece junto a de identidade de gênero, enfatizando a identificação com um gênero distinto daquele atribuído com base no ‘sexo’. No caso de transexuais, a identificação com o gênero e o sofrimento diante do corpo são destacados como motivação para as transformações corporais empreendidas pelo grupo. O uso de silicone industrial é menos comum e a transição de gênero, por sua vez, está mais vinculada ao discurso oficial da saúde (SANTOS, 2010). Os homens trans aparecem nos trabalhos mais recentes, ainda que em menor número (NASCIMENTO, 2019; OLIVEIRA; KEO, 2017; ROCON *et al.*, 2018; SANTOS, 2010). As experiências escolares não estão livres de tensões e conflitos, mas há diferenças em relação ao primeiro grupo. Vale notar, ainda, outro grupo composto, sobretudo, de crianças e adolescentes que assumem ainda cedo sua identidade de gênero, que contam com o apoio dos pais e acompanhamento dos serviços de saúde<sup>15</sup> e que têm permanecido nas escolas (NASCIMENTO, 2019).

Nos trabalhos com pessoas trans que, em 2020, teriam mais de 30 anos e que iniciaram a transição ainda na adolescência, a discriminação no contexto escolar

---

<sup>15</sup> Os serviços de saúde especializados para crianças e adolescentes trans e/ou com variabilidade de gênero começaram a surgir no Brasil mais recentemente e foram regulados a partir do Parecer nº 8 (2013) e da Resolução nº 2.265 (2020), ambos do Conselho Federal de Medicina (CFM). Tais serviços realizam (em caráter experimental) a prática de bloqueio puberal e, em jovens a partir dos 16 anos, a hormonioterapia cruzada.

costuma ser descrita como mais intensa e a interrupção dos estudos é mais comum. Isso se reflete em algumas das descrições fornecidas por esse grupo às instituições escolares, enfatizadas como “ambiente hostil” (FRANCO; CICILLINI, 2015; ROCON *et al.*, 2018), “espaço de sofrimento” (JUNCKES; SILVA, 2009), às quais as memórias remetem como uma “experiência cruel” (BOHM, 2009) e que suscitam “dor e sentimento de não pertencimento” (SANTOS, 2010, p. 170). Já entre aquelas que, em 2020, teriam 30 anos ou menos, esse aspecto muda consideravelmente e nota-se que, quanto menor a idade, maior a possibilidade de assumir sua identidade de gênero e permanecer na escola. Sem generalizar, vale ressaltar que a aceitação da família é mais descrita entre pessoas trans mais jovens e, como veremos à frente, interfere na viabilidade da escolarização formal como parte do projeto de vida.

De modo geral, as diferenças indicadas acima resistem a uma interpretação única e definitiva. Porém, alguns marcos são notáveis, tais como: a disponibilização de tecnologias biomédicas (hormônios etc.) em serviços de saúde; o impacto do processo transexualizador, instituído no SUS a partir de 2008; mas, também, a popularização e incidência do discurso médico-psiquiátrico sobre ‘transexualidade’ e do discurso crítico dos estudos de gênero e sexualidade sobre as condições de transicionar, responsável por garantir alguma inteligibilidade às experiências trans.

As categorias disponíveis mudam e, gradualmente, as identidades trans deixam o âmbito da sexualidade e ingressam no do gênero. No entanto, são recorrentes as concepções que vinculam homossexuais, travestis e transexuais como parte de uma ‘escala’ de feminilização (SANTOS, 2010). Vale ressaltar que a própria distinção entre “travestis” e “transexuais”, inicialmente alimentada pelo discurso biomédico e psi (psiquiatria e psicologia), foi posteriormente atualizada no contexto brasileiro, sobretudo por agentes de saúde, atribuindo às travestis a depravação moral pelo envolvimento com a prostituição e, aos transexuais, o rótulo de transtorno mental<sup>16</sup>.

Os movimentos sociais, tais como o movimento feminista, homossexual e, depois, LGBT e de pessoas trans também foram responsáveis por transformações significativas, como a maior visibilidade de demandas, a construção de identidades

---

<sup>16</sup> Barbosa (2015) destaca a existência de diferenças de classe atualizadas na distinção entre travestis e transexuais. Tais observações dialogam com a análise do tema feita por Carvalho (2018), que ressaltava as repercussões dessas categorias nas trajetórias de cada pessoa, haja vista as redes de negociação que elas pressupõem: a dissidência moral, no caso das travestis, e a incorporação médico-psiquiátrica, no caso das(os) transexuais. Haja vista a data de tais publicações, vale questionar o atual *status* deste panorama.

políticas (SIMÕES; FACCHINI, 2009) e, mais recentemente, pela consolidação de homens trans e pessoas não-binárias como grupo político. Como analisa Carrara (2018), espaços promovidos por pessoas trans, como o ENTLAIDS e o ENATH<sup>17</sup>, conformaram arenas importantes, onde definições, categorias e identidades eram negociadas através de uma complexa rede de poder/saber. A própria distinção entre transexuais e travestis foi pauta desses encontros, sendo a relação com o genital e a demanda por cirurgia um divisor considerado importante durante certo período. A internet e o avanço das tecnologias de comunicação também favoreceram a articulação política de grupos de homens trans e pessoas não-binárias (CARVALHO; CARRARA 2015; CARVALHO, 2018), ampliando os contatos sociais e permitindo a troca de informações e experiência, bem como a produção de conhecimento. Por fim, vale mencionar a interlocução com o Estado, expandida entre 2003 e 2010, também responsável por avanços no debate sobre gênero, sexualidade, educação e sua articulação com a linguagem dos Direitos Humanos.

Em síntese, todos esses aspectos se articulam e respondem pelas mudanças que, ao final, também se traduzem em diferenças geracionais. Eles ressaltam que o contexto escolar descrito nos trabalhos discutidos também sofreu transformações, acompanhando outras mudanças sociais. Não obstante, como sugere a literatura consultada, dois aspectos principais aparecem como traço comum na experiência escolar de pessoas trans e travestis: (i) estigma e discriminação no contexto da escola; (ii) demandas de reconhecimento da identidade de gênero através do respeito ao nome social, tratamento por pronomes adequados e uso de banheiros. Ambos interferem de forma significativa na viabilidade ou inviabilidade da escolaridade para pessoas trans e fornecem uma perspectiva de como as escolas têm respondido à presença desse grupo e às tensões que ela eventualmente produz.

### **1.3.1. Práticas e atitudes hostis no contexto escolar**

Em diferentes pesquisas, como nos *surveys* conduzidos nas paradas de Orgulho LGBT de diferentes cidades, a escola aparece como um dos locais em que a discriminação e/ou agressão motivadas pela sexualidade e identidade de gênero são

---

<sup>17</sup> As siglas representam, respectivamente, o Encontro Nacional de Travestis e Transexuais que atuam na Luta contra a AIDS e o Encontro Nacional de Homens Trans. As edições desses eventos referenciadas por Carvalho (2018) aconteceram em 2009 (ENTLAIDS) e em 2015 (ENATH).

mais reportadas (CARRARA *et al.*, 2006; CARRARA *et al.*, 2017; CARRARA; RAMOS, 2005; FACCHINI *et al.*, 2007; GARCIA *et al.*, 2015). Nesses relatórios, o grupo de pessoas trans é comparativamente mais vulnerável à discriminação e violência na escola, sendo o terceiro grupo em que essa modalidade mais aparece no relatório da 9ª parada de São Paulo (CARRARA *et al.*, 2006) e o primeiro no relatório da 10ª (FACCHINI *et al.*, 2007). No relatório de 2012, a incidência de discriminação e/ou agressão em quase todos os contextos (incluindo o contexto escolar) foi maior entre pessoas trans<sup>18</sup>, com exceção de ‘lugar de trabalho/emprego’ e ‘comércio ou locais de lazer’. (CARRARA *et al.*, 2017). Tais dados dialogam com resultados apresentados nos Relatórios de Violência Homofóbica de 2011 e 2012, em que a escola aparece — nas “repartições governamentais” — como local onde pessoas LGBT estão sujeitas a atitudes hostis (BRASIL, 2012, 2013), e com pesquisas mais recentes, em que tal espaço social se mantém responsável por humilhações e constrangimentos contra pessoas trans (CAPUTO, 2018).

A literatura permite ampliar a compreensão sobre as características e dinâmicas dessa hostilização. Diversos trabalhos apontam práticas e atitudes dirigidas a pessoas trans que podem ser divididas em dois grupos: (i) as que se realizam no plano verbal/simbólico; (ii) aquelas que envolvem contato físico. No primeiro grupo, estão incluídos olhares, risos, piadas e comentários, insinuações e xingamentos. Em relação ao segundo, a literatura aponta atitudes que podem incluir chutes, empurrões, socos, tapas e perseguições. As práticas no âmbito verbal são mais comuns e aquelas que implicam em contato físico são mais relatadas por pessoas trans que passaram pela escola há mais tempo<sup>19</sup> (FRANCO; CICILLINI, 2015; JUNCKES; SILVA, 2009; ROCON, *et al.*, 2018; SANTOS, 2010; SALES, 2012; SILVA *et al.*, 2015). Há outras que aparecem menos, mas são significativas, a saber: o assédio e a importunação sexual, (JUNIOR, MAIO, 2016; SANTOS, 2010), a exclusão da sociabilidade (CRUZ; SANTOS, 2016) e a ‘violência psicológica’, categoria que busca destacar o efeito psicossocial dessas atitudes (JUNCKES; SILVA, 2009; ROCON *et al.*, 2018). A despeito das diferenças entre as atitudes, é notável como elas se articulam entre si, ou

---

<sup>18</sup> Uma hipótese mais otimista para interpretar esses dados, sugere Carrara *et al.* (2017), é considerar que o número de pessoas trans matriculadas nas escolas pode ter aumentado, acarretando a maior ocorrência de discriminação nesse contexto.

<sup>19</sup> Franco e Cicillini (2015) chamam a atenção para a intersecção entre identidade de gênero, raça/etnia e classe social, visto que, dentre suas interlocutoras, aquelas identificadas como pardas/negras e de outros pertencimentos socioeconômicos relataram mais violência física.

seja, atitudes hostis manifestas no plano verbal são sustentadas por concepções negativas e depreciativas acerca das pessoas trans e, por sua vez, podem ou não se realizar no plano físico.

Alunos e professores são apontados como os principais protagonistas. Contudo, um olhar atento revela diferenças no modo como cada um participa (ou não) da dinâmica de tais práticas. Entre os discentes, o envolvimento dos meninos/rapazes tem sido mais observado, tanto nas práticas de hostilização verbais quanto físicas (CRUZ; SANTOS, 2016; JUNCKES; SILVA, 2009; ROCON *et al.*, 2018). O protagonismo dos jovens nessa literatura repete os achados sobre discriminação contra outros jovens que também expressam não-conformidade às expectativas sociais de gênero e tem sido discutido como parte de um ritual próprio à certa masculinidade (JUNCKES; SILVA, 2009), que se baseia na rejeição a aspectos considerados femininos como mecanismo de manutenção do *status* da pessoa diante do grupo (de meninos). Andrade (2012), por sua vez, permite pensar aspectos importantes da masculinidade ao apontar para uma sobreposição relevante em seu campo: o fato de alguns jovens rapazes protagonizarem, ao mesmo tempo, práticas de hostilização contra pessoas trans e, no âmbito privado, o assédio e a imposição de contato sexual sem consentimento. Trata-se de aspectos que chamam a atenção para o processo complexo de construção e negociação de masculinidade(s) e feminilidade(s) no território escolar e fora dele.

Já em relação aos professores e outros agentes escolares, tanto o envolvimento direto em atitudes e práticas hostis quanto as respostas fornecidas a elas vêm sendo problematizados pela literatura. Em alguns trabalhos, professores são apontados como protagonistas de piadas e comentários depreciativos (BOHM, 2009; CRUZ; SANTOS, 2016; SANTOS, 2010; SALES, 2012). Ao mesmo tempo, há certa unanimidade quanto à omissão ser uma postura recorrente, interpretada como esquiva da responsabilidade, como resultado de valores morais que tornam difícil reconhecer o *status* de violência ou, ainda, como reflexo de desconhecimento ou despreparo — com que docentes, por sua vez, justificam sua omissão na mediação da hostilização (BOHM, 2009; CRUZ, 2011; FRANCO; CICILINNI, 2016; JUNCKES; SILVA, 2009; SALES, 2012; SANTOS, 2010). Independente do motivo, a omissão tem diferentes impactos na dinâmica de hostilização no contexto escolar. Como argumenta Bento (2011, p. 557), ela autoriza “aqueles que estão no centro para realizar [a correção] com as próprias mãos”,

promovendo o silenciamento da queixa e atribuição de legitimidade a tais episódios (BOHM, 2009; JUNCKES; SILVA, 2009; ROCON *et al.*, 2018).

Tais descrições da dinâmica de hostilização promovem um conjunto de dúvidas. A literatura indica que atitudes e práticas dirigidas a jovens trans e outros jovens não-conformes dificilmente são percebidas como violência, de modo que a naturalização da norma — que define o esperado para ‘meninos’ e ‘meninas’ — parece responsável não só por significar comportamentos, condutas e outros aspectos como inadequados, mas também por justificar a hostilização. A responsabilização da própria ‘vítima’ pelas violências e hostilizações a que está submetida tem sido discutida por diversos autores, no contexto de um debate que extrapola as pessoas trans/travestis. Carrara e Vianna (2006), por exemplo, analisam a mobilização de noções e estereótipos negativos contra vítimas como forma de diluir a responsabilidade de agressores, ressaltando uma dinâmica que associa a ‘ambiguidade’ de gênero a uma suposta ‘ambiguidade’ de caráter. À ambiguidade é atribuída a causa de “desordem simbólica” (ibid., p. 244), o que justifica a violência e hostilização. Poderíamos pensar que, não por acaso, entre parte das pessoas trans, o período anterior à transição é vivido com receio devido ao pressentimento das dificuldades a serem enfrentadas ao assumir a identidade de gênero<sup>20</sup> (ANDRADE, 2012; SOUZA; BERNARDO, 2014).

Quanto à articulação entre gênero e não-conformidade de gênero no espaço escolar, a literatura ressalta dois pontos: (i) a divisão rígida de gênero pode se apoiar na violência<sup>21</sup>; (ii) as relações de poder e os imperativos de adequação às normas não se realizam apenas da instituição para os alunos, mas entre os próprios alunos. Ambos os pontos aparecem de forma explícita no protagonismo de meninos. No entanto, se é verdade que os discentes têm sido identificados como os principais envolvidos na hostilização de pessoas trans e de outros estudantes, em trabalhos mais recentes, eles aparecem como os responsáveis pelos contrapontos mais criativos em defesa da liberdade (ANDRADE, 2012), o que ressalta a necessidade de prestar atenção não

---

<sup>20</sup> Essa intuição é reveladora da presença de normas de gênero que podem se traduzir em violência no contexto escolar, levando pessoas trans, especialmente as que passaram pela educação básica no início da década de 1990, a adiarem sua transição de gênero ou ainda a deixarem a escola e retornarem mais tarde, na EJA, após realizarem as mudanças necessárias e/ou conquistarem maior autonomia financeira (SOUZA; BERNARDO, 2014).

<sup>21</sup> As aulas de educação física são um exemplo de contexto no qual a divisão por gênero tem sido descrita como responsável por aproximar pessoas transfemininas dos meninos, expondo-as a atividades esportivas em que a agressão naturalizada do esporte aparece como justificativa para a violência (CRUZ; SANTOS, 2016; JUNCKES; SILVA, 2009; SANTOS, 2010).

apenas nos modos pelos quais padrões de comportamento e normalidade são impostos, mas também nas negociações e agenciamentos que os diferentes atores sociais presentes no contexto escolar fazem de repertórios socioculturais.

### **1.3.2. Nome social, uniformes e uso de banheiros**

O tratamento pelo nome social, o uso de banheiros e até mesmo de uniformes em acordo com a identidade de gênero são aspectos significativos da experiência de pessoas trans, especialmente entre aquelas que assumem sua identidade de gênero durante a educação básica. Eles aparecem no centro de tensões e revelam que, se a não-conformidade às expectativas de gênero — na forma de comportamentos, interesses, condutas etc. — já produz conflitos, a solicitação por ter outra identidade de gênero reconhecida pode acirrá-los. As respostas a essas demandas variam e articulam diferentes motivações por parte de agentes escolares e alunos. A negação dessas demandas, tal como as práticas e atitudes discutidas anteriormente, também se traduz em constrangimentos, humilhações e não pertencimento, e as respostas fornecidas pela escola a elas podem representar, como argumenta Santos (2010, p. 158), “a diferença entre a permanência ou não na instituição” (OLIVEIRA; KEO, 2017; ROCON *et al.*, 2018).

Dentre os aspectos citados, o nome social ocupa um lugar significativo no relato de pessoas trans sobre a escola (NERY; GASPODINI, 2016). O desrespeito ao nome escolhido é descrito de modo recorrente na literatura e costuma acompanhar o reforço do nome civil, suscitando memórias marcadas por “dor, raiva, sofrimento e revolta” (SANTOS, 2010, p. 157). Seja na chamada, seja nas interações cotidianas, a menção ao nome civil constrange e favorece atitudes hostis, como também sublinha uma falta de legitimidade da identidade de gênero reivindicada (ALVES; MOREIRA, 2018; ANDRADE, 2012; ROCON *et al.*, 2018; SOUZA; BERNARDO, 2014). Alguns autores enfatizam como a menção ao nome civil “descaracteriza e ofende” (SANTOS, 2010, p. 158) e pode promover sofrimentos pelo não-reconhecimento. O impacto dessa experiência se traduz no sentimento de não-pertencimento ao contexto escolar, que pode levar, em alguns casos, à evasão escolar (CRUZ; SANTOS, 2016; OLIVEIRA; KEO, 2017; ROCON *et al.*, 2018) ou, ainda, à preferência pelo ensino à distância como forma de evitar constrangimentos (SANTOS, 2010). Trabalhos mais recentes revelam ainda que, na ausência de legislação específica, os atuais dispositivos legais sobre nome

social<sup>22</sup> não têm sido suficientes para garantir o reconhecimento social, especialmente no caso de crianças e adolescentes, cuja autonomia é mediada por responsáveis legais (OLIVEIRA; KEO, 2017).

Embora menos recorrente na literatura, o uso de roupas e de uniformes de acordo com a identidade de gênero é descrito por algumas pessoas trans e integra o problema aqui analisado. Um dos trabalhos, aliás, documenta uma fala significativa de uma professora sobre o tema:

Olha, antes *ele* (aluna travesti) [...] andava igual aos outros, de uniforme, e de repente ele assumiu, né, começou a vir, é... a se vestir igual travesti, vestido de mulher, usar pinturas [...]. Nós conversamos muito com ele [...] a escola exigia que ele viesse de uniforme porque é igual a todo mundo. (JUNIOR; MAIO, 2016, p. 166).

A descrição da aluna trans no masculino acompanha o ‘sexo biológico’ como justificativa para sua adequação às regras de vestimenta para o gênero masculino. Nota-se como o uso de roupas femininas é identificado como um comportamento inadequado, e não como parte da identidade da estudante. Trata-se de um aspecto que retoma uma discussão importante: entre parte dos professores, dirigentes, gestores e membros da comunidade escolar, ser homem/mulher está tão determinado pelo “sexo” que qualquer expressão de não-conformidade é lida como um tipo de comportamento ou preferência que, como tal, pode/deve ser deixado do lado de fora da escola (BOHM, 2009). Essa formulação encontra justificativa, por vezes, na noção de ‘igualdade’, mas se define pela interpretação essencializada do gênero e anulação das diferenças, chamando a atenção para as disputas em torno do termo.

Já o uso de banheiros por pessoas trans se mostra como o mais controverso dos aspectos, suscitando incertezas e pânico. A proibição do acesso ao banheiro feminino é comum na literatura<sup>23</sup> (ANDRADE, 2012; BOHM, 2009; JUNCKES; SILVA, 2009; ROCON *et al.*, 2018; SANTOS, 2010). Nesses casos, ser confinada ao banheiro masculino comunica não apenas a negação da identidade de gênero, mas expõe a

<sup>22</sup> O uso do nome social nos registros escolares da educação básica foi normatizado em 2017, a partir do Parecer nº 14, e definido pela Resolução nº 1 de 2018, ambos do Conselho Nacional de Educação.

<sup>23</sup> Vale lembrar, novamente, que a maioria dos trabalhos analisa experiências de pessoas *transfemininas*, ou seja, mulheres trans e travestis. A discussão sobre experiências transmasculinas ainda é escassa na produção científica sobre o tema.



agressões e violências, incluindo o assédio sexual. Como saída, algumas pessoas trans descrevem atitudes como deixar de ir ao banheiro (JUNCKES; SILVA, 2009) ou utilizá-lo em horários estratégicos (OLIVEIRA; KEO, 2017).

As opiniões sobre qual banheiro uma pessoa trans (mulher trans/travesti) deve usar na escola variam. Alguns estudos apontam para três posições principais: (i) banheiro masculino; (ii) banheiro feminino; (iii) banheiro de funcionários. No primeiro grupo, o ‘sexo biológico’ é determinante e representa uma natureza intransponível, sendo a interdição do banheiro feminino justificada como forma de proteger as meninas cisgêneras. No segundo, os argumentos variam entre a proteção<sup>24</sup> da pessoa trans, que estaria suscetível a violências no banheiro masculino<sup>25</sup>, o receio frente à possibilidade de práticas sexuais entre os meninos e as pessoas trans e, em menor número, o reconhecimento da identidade de gênero. Por fim, os argumentos para o uso do banheiro de funcionários se baseiam na proteção de pessoas trans e na necessidade de “abafar o caso” (CRUZ, 2011, p. 77), ou seja, de neutralizar conflitos, especialmente com os familiares. Essa última posição chama a atenção, pois financia a diluição de conflitos com a exclusão de pessoas trans e preservação da ordem binária (ANDRADE, 2012; CRUZ, 2011; JUNIOR; MAIOR, 2016).

Tais controvérsias levam Andrade (2012) a concluir que, no caso das travestis, elas são vistas como “motivo de medo e constrangimento nos dois banheiros [...] como homem no banheiro feminino e como fêmea/gay no banheiro masculino [...] como uma ameaça que pode constranger ou como uma vítima que pode ser constrangida” (ibid., p. 158), um conjunto de inversões que exhibe as convenções socioculturais que povoam o imaginário social e que se tornam mais nítidas frente à quebra da linearidade sexo-gênero por pessoas trans (BOHM, 2009). São controvérsias que apontam como o uso do banheiro, para além de responder a necessidades fisiológicas, é parte do “processo de construção de identidades” (JUNIOR; MAIO, 2016, p. 167) e funciona, portanto, como modo de produzir e gerir as diferenças de gênero e a heterossexualidade (CRUZ; 2011; ROCON *et al.*, 2018) na escola e em outros espaços. Não por acaso, suas paredes são cheias de inscrições nas quais a sexualidade é um tema marcante, revelando um espaço

---

<sup>24</sup> É interessante notar que essa posição, ainda que reconheça diferenças entre alunas trans e os alunos cis (meninos), não necessariamente implica no reconhecimento da identidade de gênero.

<sup>25</sup> O argumento de que se baseiam na proteção de estudantes trans como justificativa para acesso ao banheiro feminino é interessante por suas razões: (i) não reconhece necessariamente a identidade de gênero; (ii) trata a violência de gênero praticada pelos meninos como inevitável, naturalizando-a e assumindo, de algum modo, que é difícil conter tal instinto violento.

que exhibe não apenas a rigidez das normas, mas especialmente o perigo de suas subversões (ANDRADE, 2012).

Os três tópicos abordados apontam como, em alguma medida, a presença de pessoas trans/travestis interpela as instituições sociais, com suas regras, e as pessoas cis — não trans — a respeito de si mesmas, de seus quadros de referências e dos pressupostos a partir dos quais realizam distinções e organizam as interações sociais. Se não é o pênis que assegura a masculinidade, o que o faz? Se a vulva não implica necessariamente em um tipo de experiência particular e generificada, estritamente própria às mulheres, o que as vincula? Tais questionamentos, mobilizados a partir da literatura sobre o tema, dialogam com as questões teóricas anteriormente apresentadas e reforçam não apenas o caráter cultural do gênero, mas sobretudo o caráter culturalmente elaborado do próprio sexo biológico e dos sentidos em meio aos quais o corpo é forjado como produto de práticas e rituais, que constituem filtros culturais através dos quais as pessoas experimentam a si mesmas, afetam e são afetadas. Tais questionamentos expõem que o corpo não é, afinal, um dado biológico, mas uma ficção (PRECIADO, 2018).

### **1.3.3. Permanência e evasão escolar**

A hostilidade e os tensionamentos em torno do reconhecimento da identidade de gênero são dois aspectos que podem levar à evasão escolar de pessoas trans. No entanto, como adverte Bento (2011, p. 555), frente à hostilidade dirigida a crianças e adolescentes que não cumprem com normas de gênero, é “limitador falarmos em “evasão”. As atitudes hostis descritas anteriormente têm sido responsáveis por levar crianças e adolescentes “trans” e/ou não-conformes de gênero a se afastar dos demais, a se sentirem culpadas por serem “diferentes” — e pela própria violência de que são vítimas<sup>26</sup> — e a construírem uma percepção negativa de si mesmas, especialmente na ausência de referenciais positivos (ANDRADE, 2012; JUNCKES, SILVA, 2009; JUNIOR; MAIO, 2016; PERES, 2011). Já o não reconhecimento da identidade de gênero, agravado pela omissão institucional, pode produzir um sentimento de não-

---

<sup>26</sup> Andrade (2012) e Santana *et al.* (2016) chamam a atenção para como, na comunidade escolar, professores, gestores e alguns alunos interpretam a violência e hostilidade dirigida a alunos trans como resultado da inadequação por eles/elas expressa (ou seja, por terem se assumido na escola), o que isenta a instituição e legitima as práticas hostis e a omissão de professores e de outros atores sociais.

pertencimento e de inadequação, levando pessoas trans a acreditar que “não deveriam estar ali, pois são um incômodo permanente” (JUNIOR; MAIO, 2016, p. 169). Diante desse cenário, deixar a escola tem se configurado como uma resposta possível (MAGNO *et al.*, 2019; ZUCCHI *et al.*, 2019), sobretudo, pela ausência de suporte, apoio e outros recursos para enfrentar os obstáculos criados pela discriminação e violência (SALES, 2012). Assim, nos casos em que a hostilidade não encontra mediações, o abandono escolar se torna “uma forma de evitar os sofrimentos vivenciados na escola” (SOUZA; BERNARDO, 2014, p. 162).

No entanto, vale ressaltar que a dinâmica da evasão ou permanência escolar em questão é mais complexa (DUQUE, 2009; SALES, 2012). Entre pessoas trans que experimentaram ou experimentam contextos mais hostis e com menos possibilidade de mediação, a escola se configura como contexto incompatível com a transição de gênero, levando-as a sair ou a optar pelo ensino a distância ou EJA. Trata-se, como dirá Santos (2010, p. 180), de um tipo de experiência que apaga a escola como uma “possibilidade das suas vidas” e que dificilmente é reconhecida pelos agentes escolares, que tendem a interpretar a evasão como resultado do desempenho escolar individual (JUNIOR; MAIO, 2016). Nesses casos, há prevalência de uma individualização do conflito, que exclui a escola e os seus agentes da responsabilidade por solucioná-lo. A evasão, então, é compreendida como “inevitável, natural” (BENTO, 2011, p. 556). Trabalhos mais recentes, por sua vez, apontam que continuar a escola — sob um conjunto de negociações e estratégias — está se tornando mais viável. Tais estudos revelam um conjunto de aspectos que, embora se apresentem como soluções que não interrogam o *status* das normas sociais e da violência que delas decorre, interferem nesses desfechos.

A montagem estratégica e a passabilidade são dois elementos que interferem na forma como pessoas trans são lidas na escola. No primeiro caso, o uso de roupas e outros adereços apenas em contextos ‘seguros’ permitiria a alguns estudantes “deslocarem-se enquanto alvo da violência” (DUQUE, 2009, p. 101). É preciso mencionar que tal estratégia parece implicar em possíveis sofrimentos relacionados à posição de se manter no ‘armário’ nos contextos menos seguros, tendo que se apresentar a partir de outra identidade. Já a passabilidade traduz a construção de uma aparência física que permite ser lido(a) socialmente com uma pessoa cisgênera. Alves e Moreira (2018), ao discutir a experiência de uma estudante trans, destacam que o fato de ela ser lida como mulher e se adequar a expectativas de comportamento feminino — como

delicada, tímida e não vulgar — facilita o uso de nome social e pronomes adequados, favorecendo a integração social da aluna com outros estudantes. Assim, o impacto da passabilidade no cotidiano leva algumas pessoas trans a desejá-la como meio de “passar despercebido nesse mundo heteronormativo e cruel<sup>27</sup>” (SANTOS, 2010, p. 44). Alguns autores interpretam a passabilidade como um facilitador no processo de reconhecimento (OLIVEIRA; SILVA, 2017), ainda que as relações entre passabilidade e reconhecimento não sejam simples<sup>28</sup>.

Já o bom desempenho escolar e/ou rendimento acima da média é apontado, por alguns trabalhos, como uma estratégia compensatória do estigma e discriminação comum entre estudantes trans e não-conformes de modo geral. Nos trabalhos analisados, o desempenho é acionado para driblar o estigma da não-conformidade de gênero pelo reconhecimento como bom/boa aluno(a) ou ainda como estratégia para romper — ainda que parcialmente — o isolamento social, forjando outras relações com os estudantes ou professores e amenizando os processos de exclusão vivenciados no cotidiano escolar (FRANCO; CICILLINI, 2016; OLIVEIRA; KEO, 2017; SANTOS, 2010). Entre algumas pessoas trans, que têm seus relatos transcritos e analisados nos trabalhos, o bom desempenho é “um jeito de negociar uma posição” ou uma “forma de comprar o respeito” (SANTOS, 2010, p. 173). Assim, se a não-conformidade de gênero afasta os outros alunos pelo desvalor moral a ela associada no contexto da escola, o alto rendimento os atrai.

Um último aspecto é a presença das relações de suporte e apoio. A evasão escolar, em muitos casos, acompanha a fragilização e o rompimento dos vínculos familiares, o que têm levado alguns trabalhos a destacar a relação intrínseca entre ambos (ANDRADE, 2012; SANTOS, 2010; SILVA *et al.*, 2015; ZUCCHI *et al.*, 2019). Nos casos em que as pessoas trans não deixaram a escola ou entre aquelas com maior escolaridade e que chegaram ao ensino superior, a aceitação e o suporte familiar são descritos como um elemento determinante (SANTOS, 2010; SOUZA; BERNARDO, 2014). Ainda que não exclua totalmente a hostilização presente na escola, o apoio e a maior participação dos familiares e de outras redes de suporte interferem de forma

---

<sup>27</sup> Na pesquisa de Santos (2010), o desejo pela passabilidade é discutido por um homem trans e, no seu relato, ela aparece associada à possibilidade de “começar uma vida nova, invisíveis do ponto de vista da experiência transexual” (SANTOS, 2010, p. 151-152).

<sup>28</sup> Em trabalho anterior, a passabilidade foi mencionada por pessoas trans como aspecto complexo: ela tanto reflete o impacto das normas de gênero quanto a possibilidade de ser reconhecido e se esquivar de algumas violências (PONTES; SILVA, 2017).

decisiva no seu enfrentamento (ANDRADE, 2012). As relações de suporte, discutem alguns autores, possibilitam ainda reinscrever os sentidos da própria experiência, permitindo deixar a culpabilização e passar ao reconhecimento da discriminação como violência (OLIVEIRA; KEO, 2017). A classe social, no entanto, parece ser um elemento que dimensiona esse aspecto, sendo a aceitação familiar mais comum entre famílias de classe média<sup>29</sup> (SANTOS, 2010).

Em resumo, as questões indicadas pela literatura permitem descrever um quadro amplo capaz de situar a experiência de pessoas trans em relação à escola e a diferenciação social por gênero nesse contexto. A noção de geração, por sua vez, possibilita localizar o problema desta pesquisa, adensando a discussão sobre as experiências escolares de pessoas trans, suas transformações e continuidades. No entanto, é preciso mencionar que a literatura disponível e aqui discutida se vale, majoritariamente, de entrevista com pessoas transfemininas (mulheres trans e travestis) que, na grande maioria das vezes, descrevem suas experiências escolares de modo retrospectivo. Tais características apontam para a necessidade de investigar como o contexto escolar se configura a partir da presença de jovens trans atualmente matriculados, enfatizando a experiência de pessoas transmasculinas, como é o caso desta dissertação.

#### **1.4. Gênero, sexualidade e cidadanização: projetos de pessoa e de sociedade na educação**

Se, como argumenta Carrara (2015, p. 15), investigar a relação entre pessoas trans/travestis e educação básica remete ao “conflituoso processo de cidadanização” de pessoas e grupos sociais cujas diferenças se articulam no campo do gênero e da sexualidade, parece impossível prosseguir sem situar o tema de interesse desta pesquisa na interface mais ampla entre gênero, sexualidade, educação e política. Afinal, como observa Leite (2019, p. 12), a escola e o próprio campo da educação se converteram em “locus permanente de confronto”, onde valores e convenções de gênero e sexualidade estiveram (e ainda estão) no centro de enfrentamentos, polêmicas e controvérsias. De

---

<sup>29</sup> O trabalho de Santos (2010) sugere como o acesso de famílias de classe média ao discurso médico-psiquiátrico sobre a *transexualidade* parece interferir na possibilidade de aceitação, retirando a não-conformidade de gênero do campo moral da inadequação e inserindo-a no campo dos problemas de saúde. Um exemplo de como a normatividade médica pode interferir na possibilidade de reconhecimento, ainda que reduza a cidadania à patologia.

um lado, podemos situar avanços importantes no campo dos chamados direitos sexuais e educação, que resultam no aumento expressivo de jovens trans que passaram a solicitar o uso de nome social das instituições escolares<sup>30</sup>. De outro lado, em período próximo, acirraram-se as reações contrárias às reivindicações pela equidade de gênero, ao combate à LGBTfobia e ao reconhecimento da diversidade sexual e de gênero nas escolas.

Assumimos que tais conflitos fazem parte de um processo mais amplo de transformação social, que articula diferentes ações sociais, múltiplos planos e níveis (ex.: nacional e internacional), diferentes agentes e forças. Apoiamo-nos na análise de Carrara (2015), que propõe compreender os enfrentamentos em torno das convenções de gênero e sexualidade como resultado do embate entre diferentes moralidades que, por sua vez, remetem a regimes sexuais distintos. De um lado, vigorou e ainda vigora um regime sexual que legitima as relações sexuais, os prazeres e as formas de existência pela sua capacidade reprodutiva, submetendo a sexualidade a entes como “família”, “raça” e “nação”. Esse regime teria sido responsável, como nota o autor, por “uma série de violações dos direitos humanos”, sobretudo contra grupos cujas práticas sexuais e formas de existir não eram legitimadas pela reprodução (CARRARA, 2015, p. 327). A partir do final do século XX, no entanto, começa a se organizar um ‘novo regime’, que se fundamenta não mais nas ciências biomédicas e/ou na religião, mas na linguagem sociojurídica dos Direitos Humanos. A legitimidade do sexo e das formas de existir enfatiza o bem-estar individual e coletivo dos prazeres, e as regulações se fazem não mais em nome da “raça” ou “nação”, mas em razão da promoção de cidadania e saúde (física e mental).

Vale destacar, no entanto, que tais regimes “convivem tensamente no cenário contemporâneo” (ibid., p. 333) e, através de distintos modos de articulação e colisão, animam as políticas sexuais e os estilos de regulação moral. Esse paradigma analítico nos ajuda a compreender as disputas e os arranjos em torno da relação entre gênero, sexualidade e educação. Assim, pode-se dizer que o “novo regime” sexual, a que se refere Carrara (2015), se anuncia no esforço internacional que forja, entre o final do

---

<sup>30</sup> Nos últimos cinco anos, o número de estudantes trans que solicitaram o nome social na educação básica no estado de São Paulo cresceu de 162, em 2015, para 731, em 2020, distribuídos no ensino médio regular e EJA. Vale ressaltar, no entanto, que esse número não representa o total de jovens identificados como trans, mas apenas aqueles que, dentro desse grupo, solicitaram o nome social. Essa informação foi obtida pela pesquisadora no Sistema Integrado de Informação ao Cidadão do Estado de São Paulo, em 8 de julho de 2020, por meio da Lei de Acesso à Informação.

século XX e início do século XXI, uma compreensão da equidade de gênero e da livre orientação sexual e de gênero como parte dos Direitos Humanos (MIGUEL, 2016). Nesse período, são realizadas conferências internacionais, a exemplo da Convenção Interamericana para prevenir, punir e erradicar a Violência contra a Mulher (1994) e da Conferência Mundial de Beijing sobre a Mulher (1995), realizadas pela ONU. Também é aprovado um conjunto de resoluções e tratados (AL-HUSSEIN, 2015; CIDH, 2015; PILLAY, 2011) que promovem o reconhecimento da diversidade e combate à discriminação por orientação sexual e identidade de gênero a nível global. Alguns documentos específicos, como os Princípios de Yogyakarta (2007), enfatizam especificamente o tema da educação, ao afirmar que “toda pessoa tem o direito à educação, sem discriminação por motivo de sua orientação sexual e identidade de gênero, e respeitando essas características” (ibid., p. 23).

Esse movimento internacional tinha sua contraparte no contexto brasileiro desde os anos 1980 e 1990, quando o movimento feminista e LGBT pautou a desigualdade de gênero e a equidade de gênero nas políticas públicas. A partir de 2003, quando se amplia a interlocução do Estado com setores da sociedade civil em torno de reivindicações como o combate à homofobia, há dois momentos importantes desse processo: a proposição do Programa Brasil sem Homofobia e a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), no Ministério da Educação. Trata-se, no primeiro caso, de um projeto concebido em 2004, através de parceria entre Ministério da Educação, ativistas LGBT, pesquisadores e outros setores da sociedade civil, responsável por uma investigação da discriminação nas escolas<sup>31</sup> e pela elaboração de material lúdico educativo, a ser distribuído como estratégia interventiva no combate à homofobia (LEITE, 2019). Já a SECAD, também instituída em 2004, foi responsável pela articulação de diversas ações, dentre as quais a formação continuada de professores nos temas de gênero, sexualidade e combate à homofobia. Podem ser considerados parte importante da abertura do Estado brasileiro para esse “novo regime” sexual, baseado na linguagem dos Direitos Humanos. Vale mencionar ainda outras ações, como o Plano Nacional de Promoção da Cidadania e dos Direitos Humanos de LGBT (BRASIL, 2009) e as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012), que caminham na mesma direção.

---

<sup>31</sup> O estudo foi realizado pela ONG Replotina e intitulado “Estudo qualitativo sobre a homofobia na comunidade escolar em 11 capitais brasileiras” (LEITE, 2019).

Se o gradual fortalecimento das reivindicações sobre equidade de gênero e reconhecimento da diversidade, sobretudo como pauta governamental, representou uma abertura para esse “novo regime”, passaram a se intensificar — como resposta — um conjunto de reações contrárias, suscetíveis de serem associadas ao “antigo regime”. A partir de 2010, deflagrou-se uma contraofensiva às transformações sociais em curso, tendo como principal arena de disputa a educação básica (PAIVA; SILVA, 2015; LEITE, 2019; MIGUEL, 2016). Não é objetivo deste trabalho recuperar a genealogia dessas disputas. Contudo, seu caráter central para o tema em questão torna inviável prosseguir a argumentação sem realizar certa digressão. A contraofensiva ao projeto Escola Sem Homofobia (ESH) representa o primeiro capítulo de uma longa cruzada moral, responsável por catalisar diferentes atores e instituições. Trata-se de uma reação protagonizada, em geral, por parlamentares, como o então deputado estadual e atual presidente Jair Bolsonaro, e que adotou como estratégia retórica a polarização e os discursos sobre educação sexual na escola típicos da ditadura (PAIVA *et al.*, 2020), em oposição à defesa da diversidade e direitos de crianças e adolescentes (LEITE, 2019).

As polêmicas em torno do ESH, sobretudo do material pedagógico previsto para ser distribuído nas escolas, têm muito em comum com as controvérsias desenvolvidas nos anos seguintes. Como lembra Leite (2019), o material lúdico do projeto foi intitulado por seus detratores de “Kit Gay” e identificado como estratégia de subversão de crianças. O discurso empregado pelos opositores conservadores procurava destacar, de um lado, a necessária defesa de crianças e adolescentes; de outro, o perigo associado a temas envolvendo orientação sexual e combate à homofobia. A essa polarização associava-se uma outra: a noção de que o combate à homofobia nas escolas seria responsável por retirar a autoridade das famílias em educar seus filhos de acordo com seus valores morais. Assim, a retórica geral procurou promover a defesa da família e dos valores morais tradicionais como forma de oposição ao suposto potencial corruptivo envolvido nas transformações sociais em curso (LEITE, 2019; ARAGUSUKU, 2018). O período inicial dessas polêmicas, vale lembrar, coincide com o primeiro mandato da ex-presidente Dilma Rousseff (2011-2014) e é marcado pela ascensão de líderes religiosos<sup>32</sup> que, por sua vez, encontraram na oposição ao “Kit Gay” ferramentas importantes para implementação de certa agenda política (ARAGUSUKU, 2018).

---

<sup>32</sup> Esse é o caso do então deputado e pastor Marco Feliciano (PSC/SP), que ocupou a presidência da Comissão de Direitos Humanos e Minorias (CDHM) da Câmara. Ou, ainda, do ex-senador Magno



O fortalecimento das políticas antigênero, centradas no combate à “ideologia de gênero”, e sua posterior aproximação com movimentos contrários à “doutrinação” de esquerda, a exemplo do movimento Escola Sem Partido (ESP), são desdobramentos posteriores importantes. O intervalo de 2013 e 2015 é o período em que o termo “ideologia de gênero” passa a ser utilizado no Brasil, recuperando parte significativa da retórica instituída na oposição ao Escola Sem Homofobia (BARZOTTO; SEFFNER, 2020; MIGUEL, 2016; REIS; EGGERT, 2017). Se, como analisam autores (CORREA; PATERNOTTE, 2018; MISKOLCI; CAMPANA, 2017), a agenda antigênero possui um caráter transnacional<sup>33</sup>, a noção é posteriormente apropriada em diversos países da América Latina, a exemplo do Brasil. Em linhas mais gerais, a “ideologia de gênero” converteu-se em um poderoso *slogan* para um movimento de oposição aos avanços da laicidade e secularização em escala global. O sintagma foi adotado por um conjunto heterogêneo de atores, dentre os quais: evangélicos neopentecostais, católicos fundamentalistas e grupos não vinculados a religiões. Forjou-se, em torno dele, uma “aliança circunstancial” (MISKOLCI; CAMPANA, 2017, p. 742) que institui um espaço político-moral compartilhado entre opositores a reivindicações em torno de questões de gênero e sexualidade.

As tensões em torno do combate à “ideologia de gênero” se fortaleceram de modo gradual, fazendo da educação uma arena de combate, especialmente a partir da votação dos Planos Nacionais, Estaduais e Municipais de Educação, entre 2013 e 2015. A menção a termos como igualdade de gênero e orientação sexual nos Planos se tornou o centro dos embates e, como argumentavam os empreendedores morais ligados a setores mais ‘conservadores’, tais termos representariam uma “ameaça”, sobretudo às crianças menores. A principal estratégia adotada pela ofensiva antigênero foi o “pânico moral” que, ao associar questões relacionadas a gênero e sexualidade com a subversão de crianças, com o fim da família e com a pedofilia, procurava produzir uma reação coletiva desproporcional (ARAGUSUKU, 2018; MISKOLCI; CAMPANA, 2017). Vale ressaltar, como analisa Miskolci (2017), que a preocupação desproporcional que

---

Malta, então presidente da Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) da Pedofilia. As atuações de ambos os parlamentares foram marcadas pela oposição à cidadania de LGBT e ao combate da discriminação por orientação sexual e identidade de gênero.

<sup>33</sup> Como analisam Miskolci e Campana (2017), apesar do caráter heterogêneo dos atores e das ações em torno das políticas antigênero, a oposição da Igreja Católica às reivindicações feministas e por equidade de gênero, protagonizadas — em especial — pelos ex-papas João Paulo II e Bento XVI, parecem ter sido responsáveis pela sua emergência em nível global. Destaca-se, sobretudo, as semelhanças entre alguns dos argumentos apresentados pelos pontífices, ainda em 2007, e a retórica do combate à “ideologia de gênero”, consolidada alguns anos depois.

caracteriza os pânicos alimenta reações coletivas também desproporcionais. Ora, a estratégia de mobilização em torno da “ideologia de gênero”, portanto, tinha como objetivo promover os líderes e agentes morais envolvidos, garantindo-lhes autoridade e capital político para agir em nome da preservação da ordem<sup>34</sup>, reincorporando discursos da ditadura e contrários aos direitos humanos (PAIVA, 2020). Poderíamos considerar, enfim, que se trata da formação inicial de um arranjo específico, marcado pela convergência de diversos atores e interesses no âmbito do antigo regime sexual.

Apesar da centralidade adquirida pelo combate à “ideologia de gênero” como modo de oposição às transformações sociais nas convenções de gênero e sexualidade, autores como Barzotto e Seffner (2020), ao analisar a convergência posterior entre as políticas antigênero e os movimentos favoráveis ao ensino “neutro”, ressaltam outros interesses em questão, quais sejam: a disputa pela definição dos limites entre o público e o privado no contexto de avanço neoliberal sobre a educação. Uma das principais iniciativas de oposição à suposta “doutrinação nas escolas” foi o movimento Escola Sem Partido (ESP), criado em 2004. A iniciativa, a princípio pouco expressiva, tinha como objetivo o combate à “contaminação político-ideológica das escolas brasileiras” (MACEDO, 2017, p. 508) e adotava como principal plataforma as redes sociais. Apesar de inicialmente independente das políticas antigênero, a relevância dessa iniciativa no cenário político se acentua a partir de 2015, ano em que os valores e ideais da iniciativa são adotados por parlamentares e apresentados em Projetos de Lei. A garantia de neutralidade, pautada pela iniciativa e defendida pelos seus agentes, dependia de uma separação entre formação ética e cidadã, baseada nos Direitos Humanos, e o aprendizado de conteúdos técnicos, capaz de responder às demandas do mercado (MACEDO, 2017).

Se a aproximação entre as iniciativas derivadas do Escola Sem Partido e os movimentos antigênero não é automática, haja vista as diferenças entre as concepções de Estado que orientavam ambas as propostas, como se formaliza a aliança entre tais iniciativas? A destruição do espaço público (na educação) e a substituição do pensamento crítico pela formação em harmonia com as necessidades do mercado,

---

<sup>34</sup> O pânico moral consiste no consenso, partilhado por um conjunto de grupos, de que determinados grupos representam uma ameaça à ordem social. Ele depende, como uma de suas características operativas, da convergência entre temas, ou seja, da condensação de aspectos distintos (ex.: gênero, pedofilia, subversão da moral, aborto e fim da família) que incitam o pânico social e preparam o terreno para as ações de regulação, justificadas por uma preocupação desproporcional. Para uma exposição mais sistemática da noção de pânico moral, ver Miskolci (2007).

argumentam Barzotto e Seffner (2020), seriam a ponte entre ambas. Assim, configura-se um arranjo específico<sup>35</sup>: a sobreposição da vida pública por liberdades individuais, pauta presente nas políticas antigênero, se harmoniza com a valorização do direito privado em detrimento de valores “públicos” e republicanos; a moralização de temas no campo de gênero e sexualidade e a ênfase na inadequação do Estado para tratar de tais temas, por parte das políticas de gênero, se alia com a demanda por uma formação técnica e pragmática, atenta às necessidades do mercado. Essa convergência, que não elimina as diferenças e dissensos, movimentam forças políticas relevantes. Como observam os autores, os movimentos antigênero fornecem às iniciativas pelo “ensino neutro” uma forma importante de mobilização popular, unindo racionalidade neoliberal e certo tipo de (neo)conservadorismo (BARZOTTO; SEFFNER, 2020; MACEDO, 2017).

Mas, afinal, como esses movimentos e arranjos se relacionam com o problema desta pesquisa? O confronto entre moralidades e os enfrentamentos que eles mobilizam impõem algumas decorrências para essa pesquisa. Vale destacar, em primeiro lugar, que as tensões descritas acima não ocorrem apenas na arena pública ou na elaboração de normas e políticas de educação, mas se atualizam também no “cotidiano da escola” (LEITE, 2019). Dito de outro modo, o confronto não se resume a disputas entre plataformas políticas e seus respectivos representantes, mas entre diferentes projetos de sociedade e de “pessoas”, para utilizar expressão de Bustamante e McCallum (2014). Ora, estão em jogo não apenas formas de compreender as diferenças — sejam elas de gênero, raça, etnia, classe e outras —, mas também a posição das instituições escolares diante das desigualdades e violências e a legitimidade ou não de determinados modos de vida. Do cenário da política institucional ao espaço escolar, esse panorama ajuda a situar a pesquisa e posicionar o que ocorre na escola em relação ao cenário mais amplo. De um lado, é preciso compreender que os enfrentamentos no nível macro incidem no modo como as crianças e os adolescentes trans e/ou não-conformes de gênero são vistos socialmente, no modo como os agentes escolares os compreendem e no modo como se dão as práticas diante das diferenças. De outro lado, é preciso compreender que a

---

<sup>35</sup> Miguel (2016), ao analisar o combate à “doutrinação marxista”, o combate à “ideologia de gênero” e a relação entre ambos, sugere que a aliança em questão é composta por três grandes ‘vozes’: (i) agentes ligados ao fundamentalismo religioso, que passa a se fortalecer no Brasil a partir de 1990, com o investimento das igrejas neopentecostais em candidaturas de pastores; (ii) agentes de oposição à esquerda e aos governos progressistas, que mobilizam propagandas “anticomunistas”; (iii) agentes ligados mais diretamente aos interesses de mercado, que defendem a diminuição da regulação estatal e das políticas públicas.

investigação a partir do território escolar representa um campo importante para analisar questões que ultrapassam seus muros.

## 2. O DESENHO DA PESQUISA

### Objetivo, método e procedimentos

Este estudo teve como **objetivo investigar os significados e concepções atribuídos por um grupo de professores à não-conformidade de gênero expressa por jovens trans no contexto de uma escola de ensino médio pública.**

#### 2.1. Inserção em campo

Esta pesquisa de mestrado foi desenvolvida no âmbito de um estudo mais amplo, intitulado “*Vulnerabilidades de jovens às IST/HIV e à violência entre parceiros: avaliação de intervenções psicossociais baseadas nos Direitos Humanos*”. A escola onde o projeto se desenvolveu foi selecionada para o estudo maior. Trata-se, em resumo, de um estudo multicêntrico ainda em curso, que tem como objetivo a implementação e avaliação de um programa de prevenção no campo da sexualidade baseado em uma perspectiva multicultural e psicossocial dos direitos humanos (PAIVA, 2012; AYRES *et al.*, 2012; PAIVA; SILVA, 2020). O estudo prevê o acompanhamento de estudantes do primeiro ano (de 14 a 16 anos) de escolas de ensino médio públicas localizadas em três regiões do estado de São Paulo — Baixada Santista, cidade de São Paulo e região de Sorocaba — e em Unidades de Saúde localizadas em seu território. Pretende-se, através da articulação de uma abordagem interdisciplinar e intersetorial, avaliar os efeitos de intervenções psicossociais para mitigar a vulnerabilidade dos jovens às IST/HIV e violência entre pares, assim como aumentar o conhecimento sobre prevenção de IST/AIDS, a adesão ao sexo seguro e à testagem para HIV/IST e gravidez, enquanto se diminui a discriminação por LGBTfobia, racismo e outras, entre o grupo de estudantes participantes.

O primeiro objetivo deste projeto, financiado pela FAPESP<sup>36</sup>, é “avaliar o alcance e os processos pelos quais uma intervenção baseada em uma abordagem psicossocial e multicultural de direitos humanos (MDH) modifica opiniões e atitudes da comunidade escolar (de estudantes, professores e pais participantes) e profissionais de saúde por meio da incorporação de princípios de direitos humanos”. Esta pesquisa de mestrado está vinculada, especificamente, ao 3º dos seus 4 objetivos gerais<sup>37</sup>, qual seja: “**avaliar o alcance e os processos pelos quais** uma intervenção baseada nessa abordagem psicossocial e multicultural de direitos humanos interfere na violência por parceiro íntimo relatada por estudantes participantes, **nas crenças e atitudes que se traduzem em racismo e LGBTfobia** e se diminui sua ocorrência no cotidiano escolar”. Nesse sentido, tendo em vista o caráter exploratório e descritivo deste estudo de mestrado, procurou-se contribuir na identificação de opiniões, atitudes e aberturas para a reflexão envolvendo agentes escolares diante do tema da transexualidade/transgeneridade, tal como vivida por jovens.

Diante do escopo do projeto temático, considera-se que os jovens trans constituem um grupo particular dentro da população de jovens/adolescentes, uma vez que a interseção entre “ser jovem” e “ser trans” pode significar maior vulnerabilidade a adoecimentos e agravos em saúde<sup>38</sup>.

Chama-se de “processo de estigmatização” o fenômeno social através do qual se atribui a uma diferença um significado negativo (estigma), transformando-a em desigualdade (ZUCCHI; PAIVA, 2012). A produção de marcas negativas e a distribuição desigual do valor social atribuído a determinados grupos, características próprias à estigmatização, sustentam modalidades de discriminação, reforçam relações de poder e interferem nos processos de saúde-doença e cuidado. Como aponta a

---

<sup>36</sup> Projeto Temático financiado pela FAPESP (nº de processo: 17/25950-2), sob coordenação da Profª. Titular Vera Silva Facciolla Paiva, já em andamento e com data final estabelecida para março de 2024.

<sup>37</sup> Os outros objetivos do projeto temático são: (2) Avaliar a efetividade de uma intervenção baseada em uma abordagem psicossocial e multicultural de direitos humanos para aumentar conhecimentos e atitudes relevantes para prevenir gravidez não-planejada e infecções sexualmente transmissíveis (tais como HIV, Sífilis e Zica), aumentando o uso de preservativo e testagem anti-HIV entre os estudantes de ensino médio participantes do estudo; (4) Avaliar o alcance e os processos pelos quais serviços de atenção primária à saúde adotam os princípios de Cuidado e Integralidade e se incorporam às demandas das escolas em seus territórios enquanto as intervenções baseadas em uma abordagem psicossocial e multicultural de direitos humanos são desenvolvidas.

<sup>38</sup> Como observa a UNIFEC, jovens e adolescentes e, em particular, jovens e adolescentes que fazem parte de outras populações-chave (ex.: jovens trans) enfrentam uma vulnerabilidade à IST/AIDS ainda mais acentuadas e tendem a ser negligenciados tanto pelos programas específicos para outras populações chave, quanto pelos programas dirigidos para adolescentes em geral (UNICEF, 2021).

literatura citada na primeira parte desta dissertação, a discriminação e a expulsão escolar (evasão) são dois aspectos que têm sido associados à desigualdade socioeconômica, adoecimentos e outros agravos em saúde, tais como IST, depressão, ansiedade, uso abusivo de substâncias psicoativas e menor bem-estar psicológico (HOY-ELLIS; FREDRIKSEN-GOLDSSEN, 2017; IRWIN *et al.*, 2014; NUTTBROCK *et al.*, 2014; ZUCCHI *et al.*, 2019).

Logo, investigar as concepções e os significados atribuídos aos jovens trans e à não-conformidade de gênero pode colaborar com a compreensão de como as desigualdades são produzidas e negociadas entre agentes escolares, dos possíveis processos sociais de estigmatização que esses quadros socioculturais sustentam e das possibilidades de intervenção nesses aspectos, algo de interesse para o Projeto Temático, que, assim como muitos outros projetos, pretende contribuir para a prevenção e promoção da saúde na escola.

## **2.2. Definições gerais: método e procedimentos**

Para responder ao objetivo do estudo, adotamos uma abordagem de inspiração etnográfica (NAKAMURA, 2011) que previa a articulação de observação participante e entrevistas em profundidade com agentes escolares na escola de ensino médio selecionada. Assumimos a perspectiva da antropologia interpretativa (GEERTZ, 1989), baseada na definição semiótica de “cultura” tal como proposta pelo autor, ou seja, como uma teia de significados. A partir dessa abordagem, compreende-se o trabalho de campo como o empreendimento responsável por identificar o “sistema entrelaçado de signos observáveis” (*ibid.*, p. 10), ou seja, o contexto a partir do qual comportamentos, condutas e processos socioculturais podem ser descritos e compreendidos de forma inteligível. Com a observação participante, esperava-se captar como significados e convenções socioculturais são colocados “em atos” nas interações (GOLDMAN, 2003), ou seja, como estão presentes como “informação de fundo” (GEERTZ, 1989, p. 7) nas diversas práticas sociais protagonizadas por pessoas e grupos. Já com as entrevistas em profundidade, esperava-se adensar a compreensão dos quadros interpretativos utilizados pelos(as) interlocutores(as) do estudo<sup>39</sup>.

---

<sup>39</sup> A escolha pela abordagem metodológica em questão foi feita considerando a escassez de estudos realizados sobre o tema a partir da experiência de jovens trans ainda matriculados, tendo em vista a potência da abordagem etnográfica para ampliar a compreensão de sentidos e significados êmicos da

A observação participante foi planejada para ocorrer entre o segundo semestre de 2019 e o primeiro semestre de 2020, após o estabelecimento da pesquisadora na escola identificada. Ela tinha como objetivo observar as interações sociais (diálogos, conversas e outras práticas sociais) em jogo no território escolar, com ênfase nas relações estabelecidas em torno do jovem trans. Já as entrevistas em profundidade seriam realizadas no primeiro semestre de 2020, com interlocutores identificados através da presença da pesquisadora na escola e escolhidos para participar em função de sua proximidade com o tema de interesse. Com a articulação da observação participante e entrevistas com as pessoas em seus contextos, pretendia-se realizar uma “descrição densa” (GEERTZ, 1989, p. 4) dos significados e concepções atribuídos aos jovens trans e à não-conformidade de gênero no território escolar em questão, possibilitando a descoberta de estruturas conceituais que sustentam as práticas sociais (GEERTZ, 1989; MINAYO, 2013).

### **2.3. Procedimentos para produção de dados**

Os procedimentos de coleta de dados foram realizados no contexto de estudo preliminar vinculado ao Projeto Temático, iniciado no segundo semestre de 2019. De caráter exploratório, buscando testar a aceitabilidade e os instrumentos do projeto, este estudo<sup>40</sup> foi realizado em nove escolas dos três municípios e região incluídos no desenho do Projeto Temático. Foi desenvolvido por uma equipe de pesquisa com a participação de estudantes de ensino médio bolsistas em Iniciação Científica (CNPq), estudantes de graduação e pós-graduação, pesquisadores de pós-doutorado e professores pesquisadores. A implementação do projeto preliminar e o acompanhamento das atividades, ao longo de 2019 e 2020, favoreceram a inserção da equipe de pesquisadores nas escolas, viabilizando uma aproximação com diversos atores. Essa aproximação permitiu a identificação de escolas que contassem com a presença de jovens trans matriculados, caso de uma das escolas localizada na Baixada Santista (SP) que foi escolhida, então, como campo do estudo.

A partir da identificação da escola e definição do campo da pesquisa, iniciou-se a aproximação com o campo, com as interlocutoras e a realização das observações.

---

cultura em movimento e “desvelar processos sociais ainda pouco conhecidos referentes a grupos particulares” (MINAYO, 2013, p. 57).

<sup>40</sup> “Necessidades em saúde, uso da internet e diversidade etnicorracial, religiosa e das famílias de estudantes de Ensino Médio em São Paulo”.



Contudo, diante da pandemia e, em particular, do fechamento das escolas a partir de março de 2020, o plano de trabalho precisou ser alterado. As observações na escola, iniciadas no final de outubro de 2019, foram interrompidas e o planejamento das entrevistas também foi revisto. A retomada das atividades do Projeto Temático nas escolas conseguiu ser sustentada mediada pela internet, em 2020 e 2021, com diversos formatos *online*, como descrito em Paiva *et al.* (2021b). Essa sustentação, por sua vez, viabilizou o contato com possíveis interlocutores e, portanto, a continuidade desta pesquisa junto aos professores em 2020. Diante desse cenário, em que a mediação virtual se tornou central, optou-se pelo trabalho com entrevistas individuais.

A identificação e o contato com interlocutores foram realizados a partir da proximidade iniciada com o estudo preliminar de 2019. A proximidade de alguns professores com o projeto foi um aspecto facilitador do contato com esse grupo. Nesse sentido, dadas essas condições e circunstâncias mais gerais, priorizamos uma investigação a partir da perspectiva dos professores. Foram critérios para participação no estudo:

- (i) manter relação de proximidade com estudantes trans na escola em questão;
- (ii) aceitar participar da pesquisa, com registro de consentimento registrado em TCLE.

Adotamos como estratégia a indicação entre pares, apostando nas relações já existentes entre o grupo de docentes para aproximá-los da pesquisa e facilitar a participação. A primeira professora entrevistada estendeu o convite aos demais que, ao confirmarem o aceite, foram contatados pela pesquisadora. A pesquisa foi explicada detalhadamente através de contato virtual (primeiro contato da pesquisadora com os professores indicados), permitindo o consentimento informado. Cinco professores foram convidados a participar da pesquisa e todos consentiram.

O agendamento das entrevistas considerou os horários e as condições cotidianas de trabalho dos professores. A proximidade de alguns professores com membros da equipe de pesquisa, bem como as afinidades já existentes entre eles, foi um aspecto essencial para minimizar a formalidade e embaraços associados à interação virtual, aproximando a entrevista — tanto quanto possível — dos “modos informais de interação conversacional” (ARAGAKI *et al.*, 2014, p. 65). As entrevistas realizadas

seguiram um roteiro aberto, desenvolvido com base na literatura sobre o tema<sup>41</sup> e na experiência em campo. Elas foram realizadas através do *Google Meets* e duraram, em média, 1h30min (uma hora e trinta minutos). Elas foram gravadas com autorização prévia dos interlocutores<sup>42</sup> e através das próprias ferramentas da plataforma utilizada, sendo posteriormente transcritas para a análise.

## 2.4. As participantes da pesquisa

Integram o grupo de professoras entrevistadas quatro mulheres e um homem (todos cisgêneros). Ao longo do texto a seguir, portanto, usaremos o feminino como neutro, a não ser em referência explícita ao P4, que é homem. Seus nomes foram excluídos a fim de garantir o anonimato. A identificação no texto foi feita de forma genérica, utilizando a letra “P” (indicação para professora) acompanhada de um número que reflete a sequência das entrevistas — ou seja, a professora [1] foi a primeira a ser entrevistada. Para facilitar a escrita, adotamos a abreviação “P” seguida pelo número — ex.: P1, P2, P3, P4 e P5 — ao identificá-los em citações menores de 4 linhas. O quadro a seguir apresenta esquematicamente o grupo de participantes:

**Quadro 1: As participantes da pesquisa.**

CARGO	GÊNERO	IDENTIFICAÇÃO NO TEXTO
Professora (Artes, Design e TCC) e coordenadora de curso	Feminino	Professora [1]   P1
Professora (Filosofia/Sociologia)	Feminino	Professora [2]   P2
Professora (Biologia)	Feminino	Professora [3]   P3
Professor (Artes, Comunicação e Tecnologia)	Masculino	Professor [4]   P4
Professora (Língua Portuguesa)	Feminino	Professora [5]   P5

<sup>41</sup> Com base na Revisão de Literatura e na experiência em campo, foram elaborados roteiros para as entrevistas com professores (anexo).

<sup>42</sup> O projeto de pesquisa temático ao qual este estudo se vincula foi aprovado na Plataforma Brasil e pelo Comitê de Ética do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo em 24 de outubro de 2018, com o número do parecer 2.979.702.

Há algumas características mais gerais sobre o grupo de participantes que merecem destaque. Uma delas é o vínculo com a instituição escolar. Quatro das professoras entrevistadas (P1, P3, P4 e P5) trabalham há mais de 10 anos na escola e possuem um vínculo estável de trabalho, estabelecido por concurso público. Já a professora [2] menciona um vínculo de trabalho por prazo determinado (contrato). “Professores determinados” é, de acordo com uma das entrevistadas (P2), o termo empregado na escola para designar esse grupo de docentes que trabalham como substitutos através de contratos que duram, em média, 2 (dois) anos. Para além da questão do vínculo, vale mencionar que parte dos professores entrevistados relataram envolvimento em outras atividades, tais como a coordenação de curso. Esse é o caso das professoras [1], [3] e [5], que descreveram o envolvimento em diferentes frentes de trabalho ao longo de suas trajetórias como docentes.

## 2.5. Análise de dados

A análise dos dados, orientada pela perspectiva interpretativa, consistiu em identificar e “escolher entre as estruturas de significação e determinar sua base social e sua importância” (GEERTZ, 1989, p. 7). A análise foi realizada em três etapas principais.

A primeira etapa da análise envolveu a transcrição integral das entrevistas e a leitura extensa das transcrições e dos registros em diário de campo, tendo como objetivo determinar a forma de categorização e identificar as principais categorias “nativas”. Essa primeira etapa envolveu a identificação de trechos significativos, que foram destacados nos próprios documentos.

Em sequência, na segunda etapa da análise, foi realizada uma análise do material buscando definir os principais eixos temáticos, de acordo com os objetivos da pesquisa, e identificar o conjunto de significados elaborados pelos entrevistados, ou seja, o “dito” no discurso social. Utilizamos, nessa etapa, um instrumento técnico baseado no “mapa dialógico”, ou seja, um quadro com linhas e colunas, empregado para separar e agrupar trechos destacados na leitura. Esse mapa, influenciado por Nascimento *et al.* (2014)<sup>43</sup>,

---

<sup>43</sup> É preciso destacar, no entanto, que o recurso técnico adotado é apenas inspirado no “mapa dialógico” e foi empregado na análise a fim de facilitar comparações entre os relatos a partir dos eixos temáticos. Seu uso, portanto, não possui a mesma finalidade que instrumentos semelhantes utilizados na análise das práticas discursivas (NASCIMENTO *et al.*, 2014).

permitiu a organização dos trechos significativos identificados na primeira etapa de análise em colunas temáticas, favorecendo a comparação entre o relato das diferentes interlocutoras. Um exemplo do quadro utilizado é apresentado abaixo:

**Quadro 2: Exemplo de quadro utilizado na organização das entrevistas a partir de eixos temáticos.**

ENTREVISTADO(A)	TEMA 1 (caracterização geral da escola)	TEMA 2 (caracterização dos professores)	TEMA 3 (caracterização dos jovens estudantes)
P [1]	<i>trecho destacado (p.)</i>		
P [2]			
P [3]			
P [4]			
P [5]			

As colunas indicavam os temas em questão e as linhas, a identificação dos trechos com as interlocutoras. Haja vista a quantidade de entrevistas e, em particular, o tamanho das transcrições, foi necessário elaborar mais de um quadro. Vale destacar, no entanto, que esse recurso não substituiu a leitura densa e as consultas repetidas ao documento integral, a fim de resolver dúvidas levantadas ao longo das análises e garantir a preservação da relação entre os trechos e seus contextos.

A terceira e última etapa de análise envolveu a sistematização dos eixos temáticos identificados na etapa anterior, de forma a permitir interpretações. Através da escrita, buscou-se elaborar a apresentação de debate dos resultados, em diálogo com a literatura e com o referencial teórico adotado.

Tendo em vista a articulação deste estudo com o Projeto Temático e a centralidade da abordagem psicossocial da vulnerabilidade, baseada na perspectiva multicultural dos Direitos Humanos adotada por este estudo, considerou-se, na análise dos dados, a *hermenêutica diatópica* de Boaventura Sousa Santos (1997), tal como apropriada e apresentada por Paiva (2012). A escola deste estudo, na direção contrária de movimentos como o Escola Sem Partido, adota como premissa que adolescentes e jovens devem ser respeitados como sujeitos de direitos, têm autonomia para pensar, se identificar e atuar como pessoas, incluindo a dimensão de gênero como parte desse

quadro. Por outro lado, a consideração dessa orientação teórico-metodológica implica também no reconhecimento das professoras entrevistadas como *sujeitas de direito*, valorizando seus relatos e, em particular, a perspectiva que elas expõem.

A hermenêutica diatópica, tal como proposta por Santos (1997), constitui uma abordagem orientada para a valorização do diálogo entre pessoas/grupos que partilham de diferentes valores e tradições culturais, fornecendo três princípios para a ação. Em primeiro lugar, propõe-se que o diálogo deve permitir a “tradução” de posições diferentes, torná-las mutuamente inteligíveis — em especial, os diferentes conceitos de dignidade humana implicados em diferentes discursos (como o dos direitos sexuais e “diversidade na escola”) e na tradição cultural (religiosa, por exemplo). Em segundo lugar, assume-se que as interpretações de temas e questões devem reconhecer a incompletude de todas as tradições culturais — e, portanto, de todos os discursos sobre gênero, sexualidade e outras diferenças. Da inevitável tensão que emergirá no diálogo, já que os processos sociais constroem hegemonias, poderes e desigualdades em cada território, o terceiro princípio buscará garantir a abertura para um acordo que será facilitado se dois imperativos interculturais forem reconhecidos:

1. Entre as diferentes versões de dignidade humana, deve ser escolhida aquela que permite ampliar melhor o reconhecimento do outro;
2. Defender a igualdade sempre que a diferença gerar inferioridade e defender a diferença sempre que a igualdade implicar em descaracterização.

Esses princípios fornecem um panorama importante para discutir temas como as diferenças de gênero e sexualidade, haja vista os diferentes valores e convenções socialmente disponíveis. Apesar do caráter mais descritivo-interpretativo deste estudo, assume-se essa perspectiva teórico-metodológica como forma de compreender o que disseram as professoras e suas ações no espaço particular da escola. Isso significa que a análise não buscou identificar “erros”, “equivocos” ou “incompletudes” na perspectiva das interlocutoras, mas apreender suas compreensões e identificar também as soluções e os saberes práticos que elas expressaram, tendo como horizonte a possibilidade de diálogo em torno da ampliação de direitos e reconhecimento da igualdade na diferença no espaço da escola.

## **2.6. Apresentação e discussão dos resultados**

A apresentação e discussão dos resultados está organizada em dois capítulos: no primeiro (capítulo 3), é apresentada uma sistematização mais descritiva da escola, que tem como objetivo analisar a dinâmica das relações nesse espaço e como ela articula determinadas diferenças e distinções (classe, raça/etnia, gênero, sexualidade e outros), convertendo-as ou não em desigualdade; no segundo capítulo de resultados (capítulo 4), apresentamos uma análise mais específica sobre as relações em torno de um estudante trans, buscando apreender os modos pelos quais ele é significado e compreendido pelas interlocutoras.

### 3. ESCOLA

#### Território, relações e diferenças

Ao retornar à escola, durante o trabalho de observação de campo em 2019, experimentei uma vaga sensação contraditória: algo era muito familiar e, ao mesmo tempo, estranho. Assisti minha última aula no ensino médio no final de 2011. Estudava em uma escola estadual comum, localizada em um bairro de classe média baixa de Sorocaba, interior de São Paulo. Até hoje, em 2021, já se passaram quase 10 anos, no entanto, minha experiência subjetiva aponta para um tempo menor — no final das contas, posso dizer que ‘nem parece tanto tempo assim’, para usar uma expressão que marca a passagem dos anos com certa nostalgia. Naquela ocasião, a pressa para me formar e deixar o ensino médio me impediu de refletir que não se tratava de uma despedida formal apenas da escola, mas de uma posição que jamais experimentaria novamente: a de jovem estudante. É provável que essa perspectiva só seja possível de maneira retrospectiva e a partir do distanciamento que o tempo proporcionou. Não por acaso, ao retornar para a escola, me dei conta de que ela foi gradualmente retirada das minhas preocupações. Não consigo definir com precisão quando isso ocorreu, mas é um destino, no mínimo, curioso para uma instituição na qual passei quase metade dos meus anos e vivi experiências significativas em diferentes etapas da vida.

Na contramão do esquecimento e na medida em que pisei novamente no “chão da escola”<sup>44</sup>, algumas memórias foram se tornando mais acessíveis. A mescla dos barulhos emitidos por jovens em meio aos gritos dos professores e funcionários, o bater de portas e o ranger de cadeiras e mesas — esse som inconfundível que permite, nas palavras de Pereira (2016), identificar as instituições escolares de longe — foram revelando as

---

<sup>44</sup> Para usar uma expressão de Pereira (2017), que faz alusão à experiência concreta de estar na escola, possível de ser apreendida apenas por aqueles que se aventuram a permanecer no seu interior.

“marcas”<sup>45</sup> impressas pelo tempo que passei na escola. Me lembrei do ‘ritmo’ escolar e da sensação de organização que ele imprimia ao cotidiano. Ritmo esse tensionado com brincadeiras, conversas e outras práticas estudantis, que poderiam ser classificadas como ‘bagunça’, caso atrapalhassem o andamento das atividades. O ritmo escolar era encerrado com o sinal e, nesse momento, os corredores se enchiam de alunos que, mais ou menos apressados, buscavam a rua no final das escadas e corredores. Aos poucos, as imediações da escola se transformavam em local de sociabilidade provisório.

Me perguntei algumas vezes como iniciar a escrita deste trecho. As primeiras descrições que fiz para a escola me pareceram distanciadas. Considerei, assim, que seguir o empreendimento dessa maneira seria trair minha própria experiência em campo. E, procurando valorizá-la, resolvi incorporar ao texto algumas das percepções e afecções produzidas por ela. O medo e o receio foram parte desse processo, sobretudo em situações nas quais precisei me expor mais diretamente nas salas de aula e em outros espaços escolares. Como ouviria mais tarde de uma professora: o “adolescente é maldoso” (P3), e eu tinha receio de me tornar alvo de alguma brincadeira. Durante a aplicação do questionário em escola localizada na periferia, senti receio em me apresentar e conversar diretamente com algumas turmas. Queria passar “despercebida”, intenção com significado particular para uma pessoa trans, mas que compartilhava com outro pesquisador da equipe:

Enquanto caminhávamos até a sala [de aula], Paulo [nome fictício] e eu dividíamos os receios que nos acompanham ao ‘voltar para a escola’. Se, por um lado, não somos reconhecidos como pares pelos jovens, por outro lado, a preocupação em ser alvo de uma piada ou zoeira me acompanha e, como pude perceber, acompanhava Paulo também. (Trecho de Diário de Campo: 26/11/12)

Me pergunto se seria esse um reflexo da minha experiência escolar, na qual a presença de uma pessoa trans era inconcebível ou tomada como tema de zoeiras<sup>46</sup> e alvo de discriminações. Por outro lado, a preocupação manifesta pelo colega de equipe, um

---

<sup>45</sup> Louro (2003) menciona que a escola deixa marcas na vida dos estudantes e ocupa, portanto, um lugar central no aprendizado de identidades sociais, especialmente as de gênero e de sexualidade.

<sup>46</sup> Na minha experiência, as zoeiras cumpriam um papel importante de comunicar ideais e expectativas relacionados ao gênero masculino, ao distinguir o que deveria ser evitado — como a feminilização — e o que deveria ser realizado como ideal.



rapaz cisgênero não-heterossexual, sublinha que a identidade de gênero não é o único marcador social produtor de hierarquias no território escolar.

Esses medos me fizeram travar uma aproximação inicial com o campo mediada pela desconfiança. Me vi presa, muitos momentos, em preocupações e ainda me pergunto como manejá-las, especialmente diante da necessidade de estranhar o familiar<sup>47</sup> como parte do trabalho de campo. Se é verdade que minha experiência não se confunde com a dos “nativos”, ou seja, dos jovens e professores da escola, ela ainda assim esteve presente, singularizando a experiência de campo. Excluí-la da aproximação com as escolas seria ignorar que a maneira como o pesquisador é percebido em campo tanto configura a relação entre ele e os integrantes do contexto e/ou grupo pesquisado, quanto interfere na relacionalidade na qual se apoia a investigação (STRATHERN, 2018). As implicações da leitura social do corpo na pesquisa aparecem em outros trabalhos, como é o caso do corpo adulto cis/masculino (PEREIRA, 2016) ou cis/feminino (SILVA, 2019). Tal como o receio compartilhado com o colega de equipe, nota-se que outros marcadores sociais, como idade/geração, classe social, raça/etnia, interferem na dinâmica das relações em voga na escola. Com base nesse quadro, me perguntei muitas vezes como seria percebida e como essa percepção conduziria meu trabalho.

Há muitas descrições possíveis para a escola, entre elas, uma das mais comuns enfatiza o controle exercido sobre os estudantes — uma imagem culturalmente difundida e da qual o videoclipe de *Another Brick In The Wall*<sup>48</sup> é um exagero artístico bem conhecido. A escola era e é, afinal, cheia de normas implícitas e explícitas: os papéis e funções (que devem ser) desempenhados, o controle dos horários e das atividades, dos comportamentos, a divisão dos espaços e a cisão entre o dentro e o fora assegurada pelos portões, muros e grades. É difícil prescindir da compreensão da escola como um exemplo do poder disciplinar que tem como objetivo a adequação dos alunos a certo horizonte de conformidade<sup>49</sup>. No entanto, essa descrição mais “dura” passou a

---

<sup>47</sup> Gilberto Velho (1987), ao discutir o trabalho de campo realizado por antropólogos em suas sociedades de origem, discute a tensão entre o par estranho/familiar. De acordo com o autor, sob o que é percebido como familiar para o pesquisador se escondem realidades distantes e, para dar conta desse desafio de método, há que se insistir em pensar atitudes e estratégias de estranhar o familiar.

<sup>48</sup> A música e o videoclipe, conhecida na voz do grupo britânico Pink Floyd, pode ser encontrada em diversas plataformas digitais. Uma versão com legendas em língua portuguesa está disponível com acesso gratuito no YouTube, através do link: <https://www.youtube.com/watch?v=mP-ZAgsMAkE>.

<sup>49</sup> Foucault (1992) situa a escola como parte de uma rede que exercita um “poder” através da relação com o saber. A disciplina é uma tecnologia desse poder que submete os corpos, garantindo o controle

esbarrar no que observei durante o campo e nas minhas próprias recordações. Ambas me diziam não necessariamente o contrário, mas me apontavam outros aspectos, como a rede de afetos, as interações e sua dinâmica — por ora regradas, por ora transgressoras.

Assim, para dar conta de apreender essa complexidade dinâmica e articular tanto o caráter disciplinar da instituição escolar quanto as interações que se configuram no seu interior, nos apoiamos na descrição proposta por Pereira (2016) acerca da escola, que enfatiza estruturas globais e locais. Se a escola possui uma estrutura institucional, que responde à necessidade de conformar crianças e adolescentes à condição de estudantes, ela também não pode ser reduzida à simples formatação e controle, uma vez que as interações, relações e práticas que ocorrem nela ultrapassam esse quadro, compondo as ‘estruturas locais’. Esse é o enquadramento que guia a descrição que apresentamos sobre a escola, uma descrição da escola de uma “perspectiva não escolar”, como propõe Sposito (2003), a partir da qual o que interessa não são questões propriamente educacionais — como os temas relacionados à aprendizagem —, mas a escola como um contexto para discutir e analisar outros problemas. Essa abordagem tem sido ampliada por trabalhos como os de Silva (2019) e Silva e Borba (2018), realizados a partir de uma interface entre ciências sociais, especialmente antropologia, educação e os estudos culturais, que nos dão pistas para essa investigação.

Antes de pisar na escola, fui informada que não se tratava de uma escola como as outras, mas de uma “escola diferenciada”<sup>50</sup> (P2), fato atribuído pelas interlocutoras à oferta de cursos técnicos, mas também a um conjunto de outras características. À medida que fui conversando com as professoras nas entrevistas, busquei identificar os elementos que poderiam explicar essa distância e esse perfil “diferenciado”, priorizando a perspectiva delas e dele.

A oferta da formação está organizada em três modalidades: o ensino médio (apenas médio), o ensino médio integrado ao técnico e os cursos técnicos sem vinculação com o ensino médio. Os cursos oferecidos possuem certa ênfase na área de

---

de suas forças e impondo uma relação de docilidade-utilidade. Esse poder produz os indivíduos para que sirvam adequadamente a ordem social e constitui, portanto, o modo de subjetivação, através do qual “cada um de nós assume como naturais os muros a que somos submetidos” (VEIGA-NETO, 2000).

<sup>50</sup> O uso de aspas duplas marca a transcrição de expressões, palavras e frases das interlocutoras com as quais conversei.

informática, mecânica e eletrotécnica<sup>51</sup>, concentram uma “maioria de meninos, inclusive de professores homens” (P3) e se dividem em períodos diferentes: os cursos técnicos estão disponíveis no turno da noite e da tarde, o ensino médio regular no período da manhã e o ensino médio integrado ao técnico em período integral (manhã e tarde). Desde minhas primeiras visitas, percebi uma distância significativa entre a escola em questão e outras escolas públicas de ensino médio.

Ao longo da entrevista, uma das interlocutoras concluiu: “a gente tem um ambiente mais tranquilo mesmo [...] sem dúvida nenhuma” (P1). De acordo com ela, essa diferença é notável, sobretudo quando a ETEC é comparada com outras escolas públicas da região<sup>52</sup>. Notou-se certo consenso entre as entrevistadas sobre esse aspecto, ainda que com ligeiras diferenças na forma como cada uma o explicava. Alguns denominadores comuns são destacados nos relatos: a seleção através do vestibulinho, os portões abertos e o próprio projeto pedagógico da instituição. Em relação ao primeiro ponto, a seleção através de uma prova seria responsável por filtrar estudantes “interessados” em aprender, em contraste com aqueles que são simplesmente “obrigados”. Uma das professoras chegou a comentar que a seleção permitira trazer à escola “os melhores alunos de vários outros lugares” (P1), um discurso que é assumido pela própria escola: “é um discurso que a gente tem no primeiro dia de aula com eles: *‘olha, você poderia ser o melhor aluno na sua escola, mas aqui você está em uma sala com vários melhores alunos’*” (P1).

Os “vestibulinhos” das ETEC são abertos a estudantes de escolas públicas e privadas da região e parecem configurar uma oportunidade de acesso a uma educação pública reconhecida pela sua qualidade. Um “público diversificado” é a expressão utilizada pela professora [5] para classificar o grupo de jovens aprovados que, de acordo com as outras interlocutoras, “mescla muito aluno de escola particular” (P2). Apesar de algumas professoras identificarem a “diversidade” dos aprovados como uma característica positiva, ao expor jovens oriundos de escolas privadas a “problemas de alunos que não vieram de escola particular” (P2), elas também reconhecem certa

---

<sup>51</sup> Os cursos oferecidos são nas áreas de: Eletrotécnica, Mecânica, Eletrônica, Informática para a internet, Programação de jogos digitais, Informática, Edificações, Agenciamento de viagens e Eventos.

<sup>52</sup> É digno de nota que, muito embora a professora [2] enfatize a diferença, ela também destaca certa desvalorização das escolas públicas. De acordo com ela, “o que se noticia na televisão é sempre o que está errado na escola pública, né? O que vira notícia, né?” (P2).

desigualdade que se atualiza na seleção, uma vez que, como ressalta a professora [2], “quase não tem aluno da zona noroeste<sup>53</sup>” na escola.

A conversão de desigualdades educacionais em hierarquias é notável, sendo apropriada pelos próprios jovens: “eles ainda ficam com essa questão de ‘*ah, estudei em uma escola privada...*’, ‘*ah, estudei em escola pública, mas passei na sua frente no vestibulinho*’” (P5). Contudo, ainda de acordo com a professora [5], à medida que estabelecem relações entre si, os jovens estudantes “se organizam e se acolhem” (P5), formando grupos.

Uma segunda questão, ainda relacionada ao processo seletivo, é certa correlação entre a seleção de “melhores alunos” (P1) e outras questões próprias à escola, como indicado no relato da professora [1]:

Então a gente não tem muito conflito... quer dizer, a gente tem diversos conflitos, mas a gente não tem questões disciplinares assim muito forte, de agressão, de roubo, é mais raro [...] é um ambiente mais tranquilo e o fato é pela seleção mesmo, **é um pessoal mais focado, que está ali querendo estudar, querendo mudar de vida, querendo melhorar e tal.** E em uma escola onde não tem seleção, você tem os caras que estão obrigados ali a concluir e que o cara vai fazer de tudo, menos estudar. Mas óbvio, a gente tem problema com droga, tem briga, lógico que tem, mas é menor, não é uma coisa forte, né? (Professora [1], grifos nossos).

É impossível não suspeitar da associação entre bom desempenho, a seleção, o interesse dos estudantes e a ausência de questões disciplinares, tais como “roubo” e “agressão”. Outros relatos, como o da professora [5], parecem corroborar essa associação. De acordo com ela, mesmo entre os jovens oriundos de escolas públicas, a seleção é responsável por agrupar estudantes que “já sabem o que querem, o que querem para o ensino médio” (P5). Vale dizer que a suspeita aqui levantada não recai sobre a veracidade do que as professoras informam nas entrevistas, mas sobre a complexidade que a articulação entre cada um desses aspectos pressupõe.

Outra característica que chama a atenção logo quando se chega na escola são seus notáveis portões abertos, vigiados por um segurança local, que sugerem uma livre circulação das pessoas. Digo sugere, pois a relação entre o portão aberto e maior

---

<sup>53</sup> A “zona noroeste” é uma região afastada da orla e na qual residem, atualmente, cerca de 80 mil moradores. É reconhecida pela prevalência de negligência de direitos quanto a moradia, saneamento básico e investimento público em infraestrutura.

liberdade nos fluxos deve ser tomada menos como um fato e mais como um problema<sup>54</sup>. O portão aberto é parte da proposta pedagógica da escola e teria como objetivo “fazer com que o aluno seja responsável pela sua forma de estudar” (P4). O portão aberto e a falta de catracas, diz o professor [4], demonstraria que o estudante “está ali porque ele quer”. Ao lado da liberdade, aparecem noções como ‘autonomia’ e ‘responsabilidade’, que oferecem pistas para compreender a escola e o modelo de estudante (e de jovem) que ela espera<sup>55</sup>:

[...] eles têm um problema de administrar no começo porque eles ficam deslumbrados... como a gente tem o shopping, o McDonald's e a praia, é bastante tentador mesmo ir para qualquer um desses lugares, menos ficar na aula, né? Depois eles vão administrando, né? Até porque tem um policiamento aqui por perto, a ronda escolar reconhece eles e então, se pegar eles fazendo besteira na praia, chama a diretora, eles passam vergonha, então eles... assim, tem uns que logo ficam espertos que não dá para ficar marcando, pelo menos aqui por perto, né? [...] essa questão da liberdade ela é difícil no começo, mas depois ela é muito legal e positiva para os alunos, né? Eles se sentem livres, se sentem responsáveis também por essa liberdade. Porque quando dá algum problema, sobra para eles mesmos. (Professora [1]).

As dificuldades para se “adaptarem” aos portões abertos sinaliza, por sua vez, a necessidade de um processo de conformação. Espera-se, como enfatizou a professora [1], que eles e elas se tornem “responsáveis” e que administrem a estadia na instituição. Esse aspecto contrasta, por sua vez, com outras escolas públicas, nas quais o isolamento em relação à vida externa parece constituir uma característica central, da qual depende a manutenção do controle e das relações de autoridade (PEREIRA, 2016).

Por outro lado, se é verdade que a escola parece se ausentar de um controle mais direto da circulação, o trecho citado revela também a presença de outros mecanismos de controle auxiliares, como o policiamento da ronda escolar. Contudo, diferente de outras escolas públicas, nas quais o policiamento atua a fim de garantir a ordem diante de “maior descontrole” (PEREIRA, 2016, p. 107; CAPUSSO *et al.*, 2008), a ronda escolar parece configurar uma ameaça. A ronda escolar foi destacada nas entrevistas como

---

<sup>54</sup> Essa suspeita da associação entre a abertura dos portões e a maior liberdade também é problematizada no trabalho de Silva (2019), em escolas públicas com perfil semelhante.

<sup>55</sup> Causa e efeito se sobrepõem nessa fala, uma vez que a instituição precisa produzir os sujeitos que alega apenas representar, para brincar com a apropriação feita por Butler da proposição genealógica de Foucault em *Problemas de gênero* (BUTLER, 2013).

autoridade que vigia e garante, em certa medida, a permanência dos jovens na escola<sup>56</sup>. Ainda que seja impossível aprofundar como esse conjunto de questões é manejado no cotidiano da escola, nota-se, por um lado, que questões como “matar aula” são tematizadas como passíveis de medidas de segurança; por outro lado, o policiamento não parece produzir (somente) a resignação às regras, mas modos particulares de subvertê-la ou negociá-la, já que, como comenta a professora [1], “não dá para ficar marcando, pelo menos não aqui por perto, né?”.

É preciso evitar interpretações indevidas, no entanto, as noções de “interessados” e “melhores alunos” — utilizadas pelas entrevistadas para descrever os estudantes — produzem questionamentos diante da prevalência de alunos de classes sociais mais altas. Esse parece ser o caso dos jovens que cursam o ensino médio, integrado ou não à formação técnica. De acordo com o professor [4], parte significativa desse grupo de jovens “saem [...] no nono ano de escolas particulares e optam por fazer a ETEC”. A transferência de instituições privadas de ensino para a instituição em questão é recorrente e se justifica, em parte, pela qualidade que lhe é atribuída, o que “permite a transferência do particular [...] com a qualidade do ensino público” (P4). Os relatos abrem, no entanto, questionamentos acerca de hierarquias de classe, mas também sobre oportunidade, justiça e mérito. Como exposto anteriormente, as professoras ressaltam o processo seletivo como responsável por selecionar “os melhores alunos” (P1) e, implícita a essa ideia, está certa ênfase no desempenho dos jovens aprovados no “vestibulinho”. Apesar dos entrevistados possuírem certa visão crítica acerca da escola, o uso da categoria “interessados” para descrever os jovens estudantes parece ignorar as circunstâncias anteriores que definem quem acessa ou não a escola, ao passo que sugere uma valorização dos talentos e méritos individuais dos jovens<sup>57</sup>.

---

<sup>56</sup> A presença de policiamento nas instituições escolares públicas do estado de São Paulo data do final da década de 1980 e início de 1990. A ronda escolar, como discutem Gonçalves e Sposito (2002), integra um conjunto de medidas de segurança adotadas, sobretudo, em escolas de regiões periféricas, a fim de responder à violência no espaço escolar. Vale dizer, como analisam as autoras, que o desejo coletivo por medidas de segurança ao qual o policiamento respondia foi amplamente alimentado através da exploração midiática de casos de violência em escolas públicas. Como resultado, os problemas de violência e indisciplina no contexto escolar passaram a ser tratados como questão de segurança.

<sup>57</sup> É interessante ressaltar que, apesar das críticas das entrevistadas, seus relatos parecem fazer referência a ideais de justiça e igualdade. A ênfase no desempenho, ao desconsiderar desigualdades sociais e educacionais, parece pressupor a existência de talentos naturais, dos quais seriam dotados os jovens aprovados. O acesso limitado à instituição torna-se o resultado natural de um sistema de competição que se fundamenta em uma “justiça meritocrática” (RIBEIRO, 2004).

Quanto à proposta pedagógica, a escola apostaria em uma “formação técnica mais questionadora” (P4), fornecendo, de acordo com as interlocutoras, “possibilidades muito importantes para a gente poder ter uma sociedade mais horizontal” (P4). Ao descrever a proposta da instituição, o professor [4] a diferencia de outras instituições que, de acordo com seu relato, seriam representantes de “um sistema que te força para exercer uma determinada função sem questionamento [...] sem exercitar o pensar”. Ao adotar outra proposta de formação, a instituição em questão seria “mais aberta” (P2), oportunizando “ampliação cultural, ampliação das informações, ampliação do debate, ampliação do discurso” (P4). Por outro lado, se a formação mais crítica e aberta contribuiria para uma “sociedade mais horizontal”, é difícil não esbarrar nas limitações que fazem da própria ETEC uma instituição para poucos. Afinal, como os próprios professores entrevistados reconhecem, “infelizmente não existe uma ETEC para cada pessoa que necessita” (P4) e, se considerarmos os aspectos já apresentados, como a existência de um “vestibulinho” que seleciona os estudantes, nos deparamos com certa contradição: um ensino público de qualidade, mas inacessível a todos.

Sabemos que os estudantes são descritos como “interessados” e avaliados a partir do desempenho, mas e os professores? Quando fiz essa pergunta às professoras, ouvi delas que o grupo de docentes também abriga certa diversidade: “a gente tem todo perfil de professor, né?” (P1). O contraste com outras escolas públicas, no entanto, foi o ponto de partida para algumas das descrições, com destaque para o plano de carreira e um valor mais alto por hora-aula. A escola tem cursos tidos como mais tradicionais, como Eletrônica e Mecânica, e professores com mais tempo na instituição, que somam 20 anos ou mais. A estabilidade foi considerada nos relatos, mas tematizada como controversa e ambígua, pois ainda que represente certa segurança aos profissionais, parece também implicar em uma dificuldade para alterar o quadro de funcionários, já que “tem gente que não se aposenta porque não quer perder o salário” (P1). Questionei, algumas vezes, a importância dessas informações para a investigação, mas percebi que elas possuem implicações na relação dos agentes escolares entre si e com os jovens, como veremos mais à frente.

Outra distinção importante levantada pelas entrevistadas se baseia na postura em relação à disciplina. A escola tem professores “mais rigorosos” (P1), criteriosos, e os mais “relax”, distinções que se baseiam na relação que os professores estabelecem com os alunos e na administração que fazem das regras. A principal questão parece girar em

torno do atraso como forma de manter o ritmo escolar, que divide os mais e menos “rigorosos”, mas também aqueles que são “da casa”, termo de referência para os professores efetivos, e os “determinados”, os substitutos. Sobre essa distinção, uma das interlocutoras diz: “às vezes, a gente tem problema com alguns profissionais ‘determinados’ porque não conhecem esse ritmo. Às vezes, até vem de uma escola na qual é permitido entrar atrasado, sair mais cedo” (P1). Nota-se que as regras não estão ausentes, como as primeiras descrições poderiam fazer crer, mas que são negociadas de outros modos, especialmente nas relações entre professor e aluno e entre professor e professor. A questão da disciplina é parte do problema da autoridade docente que, em alguns casos, se afirma através do “medo” (P1), sendo eventualmente questionada, como experimentou uma das professoras que ingressou na escola muito jovem e ouvia dos alunos: “pô, olha a cara dela, quase uma aluna, não vou respeitar essa mulher nunca” (P3).

Apesar da ênfase na adoção de portões abertos e na descrição dos estudantes como jovens que supostamente já “sabem o que querem” (P5), o tema da autoridade como aspecto implícito da relação entre professor e estudante aparece nos relatos. Como comenta uma das entrevistadas, a escola já enfrentou “questões graves com determinadas turmas pelo perfil dos alunos” (P1), nas quais o problema estava na dificuldade “do professor [...] para lidar com a turma, não conseguir controlar” (P1). Apesar de destacar que “o conflito é pequeno” (P1) e que “a relação é tranquila” (P1) entre professores e estudantes, os relatos sugerem uma expectativa de “controle” como função a ser desempenhada pelo docente, como agente institucional que mantém, portanto, papéis muito bem estabelecidos entre professor e aluno. O aspecto do controle e da autoridade docente levanta questionamentos sobre os limites da suposta liberdade e autonomia discente, apontada anteriormente, sugerindo que o sucesso do empreendimento educacional parece depender, como analisam outras pesquisas (PEREIRA, 2016), da garantia de certo ritmo escolar e do funcionamento de determinadas regras.

A experiência como estudante é parte da experiência juvenil e ambas se produzem mutuamente, como analisa Pereira (2016). O contato com as professoras, por sua vez, faz pensar na relação entre a experiência como professor e como adulto. É claro que são experiências diferentes, sobretudo se considerarmos que os adultos se tornaram professores menos por um consenso social que os obriga do que no caso da condição de



estudante, imposta às crianças e aos jovens. À medida que as conversas foram seguindo outros rumos ao longo das entrevistas, foi possível perceber a forte conexão entre a vida fora da escola e aquela que as professoras levam dentro dela. Ouvei reclamações, desabafo de cansaço e adoecimento de professoras que acabaram se “doando demais para a escola” (P4), mas também a euforia da implicação com projetos que pareciam ser fonte de renovação para suas vidas pessoais, redirecionando suas escolhas e práticas em outros âmbitos. É comum concluir que professores e professoras influenciam alunos, especialmente a partir da relação de poder e autoridade, mas é preciso conceber que alunos — com seus valores, concepções e práticas — também produzem reflexões nas professoras, como discutiremos mais à frente.

Priorizamos, até aqui, uma síntese descritiva mais geral, a partir da perspectiva das interlocutoras entrevistadas. Contudo, é preciso ter em mente que a escola possui uma estrutura física, localizada geograficamente, que impõe limites para as interações: as salas dos professores, da direção e da coordenação, que formam um complexo pedagógico-administrativo; as salas e os laboratórios, onde acontecem as aulas; e os outros espaços, tais como o pátio, a quadra, os corredores, como também os banheiros. Tendo isso em mente, a fim de aprofundar a compreensão, apoiamos-nos na noção de *território* para pensar a escola, as relações que nela se estabelecem e os diferentes códigos sociais que as delimitam. A noção aqui empregada se apoia na apropriação que faz Silva (2019) do trabalho de Perlongher (1987).

A noção de território é articulada não como espacialidade física, ainda que esse seja um fator importante, mas como uma apropriação do espaço por pessoas, o que conduz à constituição de ‘pontos’ — nos quais se distribuem os corpos, organizados por um sistema classificatório — e fluxos — ou seja, encontros, conexões e relações. A articulação dinâmica entre pontos e fluxos, dada por um sistema classificatório, constitui uma rede de circulação que organiza posições, lugares e sociabilidades a partir dos marcadores sociais, tais como gênero, geração, classe social, sexualidade, estilo, idade, raça/etnia e outros. Existem certamente mediações necessárias para o uso da perspectiva proposta por Perlongher, tendo em vista que o autor a elabora a partir da experiência em campo nas ruas do centro da cidade<sup>58</sup>. Seria restritivo considerar a

---

<sup>58</sup> Em *O negócio do michê*, Perlongher (1987) utiliza a noção de território para discutir a prostituição viril no centro da cidade de São Paulo, organizando sua análise a partir da sua distribuição por pontos (regiões) e por fluxos (circulação de pessoas). A circulação das pessoas se baseia em um sistema classificatório relacional (por idade, gênero, classe social), que dá inteligibilidade às trocas sociais

escola em si um ‘território’ tal como pensa Perlongher, mas parece possível tomá-la como parte de um território de circulação dos jovens e mesmo dos professores, como faz Silva (2019). O que nos parece central é considerar que, a partir da estrutura física da escola, se constitui uma circulação baseada em códigos que articula diferenças, expressa interesses, conformando modos de estar na escola.

### 3.1. Os estudantes: os “nerds”, os “malandros” e os “adolescentes”

Ao falar de estudantes, as interlocutoras oscilaram entre uma descrição genérica, que os percebe como “tudo farinha do mesmo saco” (P3), e descrições que os diferenciavam entre si, revelando que o “perfil é gritante” (P1) e que só de olhar “você sabe de qual curso é cada um” (P1). Ao comparar os diferentes relatos, foi possível notar certa semelhança no sistema classificatório partilhado entre as professoras, um sistema parcial e incompleto que revela muito mais arquétipos do que pessoas reais (PERLONGHER, 1987). Ele nos interessa, no entanto, na medida em que expõe como as relações na escola articulam diferenças de gênero, raça/etnia, classe social e outras. A visão panorâmica dessas diferenças resulta da posição estratégica das professoras como pessoas que transitam entre diferentes turmas, o que as permite “traçar um perfil bem característico” (P1). Questões de disciplina e desempenho aparecem no centro das descrições, mas deixam escapar aspectos que as extrapolam, muitas vezes, sem perceber<sup>59</sup>. O eixo organizador mais importante são os cursos, afinal, como dizem alguns entrevistados, existem “perfis totalmente diferentes” (P4). No entanto, ao descrever os alunos de cada curso, as interlocutoras acabam revelando outras características.

As classificações distinguem três grupos: os jovens que cursam o ensino médio integrado à formação técnica na área de Informática, os que cursam o ensino médio integrado à formação técnica na área de Eletrotécnica e Eletrônica e, por fim, aqueles que cursam o ensino médio regular. São cursos que pressupõem habilidades distintas e que possuem diferentes níveis de competitividade por vaga. Aliás, a relação entre vaga-

---

entre michês e clientes. Para tanto, o autor se vale especialmente das contribuições de Deleuze e Guattari, o que o permite pensar a diferença (de gênero, classe, idade etc.) de modo relacional e interseccionada.

<sup>59</sup> Todas as histórias e relatos são considerados para a escrita desta análise — todas elas, como pressupõe o trabalho de campo, são percebidas como tendo o mesmo valor. O que se faz é tentar reconstruir uma compreensão das relações sociais a partir dos termos explicitados pelos interlocutores, das muitas opiniões e fragmentos expressos por eles e elas (GOLDMAN, 2003).

concorrentes, da perspectiva de algumas entrevistadas, seria responsável por selecionar tanto os alunos “muito caxias, muito certinhos” (P1) para cursos mais concorridos, como é o caso do curso de Informática, quanto alunos “menos preparados [...] aquele cara que não está nem aí e tal” (P1), tipos aparentemente mais comuns nos cursos de Eletrotécnica e Eletrônica. Essas diferenças de perfil não são apenas detalhes, parecem configurar o próprio território escolar.

Os jovens do curso de Jogos Digitais aparentam ser mais novos (idade), estabelecem menos interação com outros cursos e seriam mais vinculados à tecnologia, sobretudo ao universo dos *games*, características que compõem um tipo identificado como “nerd” (P1). Segundo as entrevistadas, são jovens que “já chegam na escola gritando (risos) [...] os cabelos são coloridos, as roupas são coloridas, são brincalhões” (P5), o que rende a algumas turmas o adjetivo de “esquisitas” (P1), ainda que o termo não seja aplicado de forma generalizada. Esses alunos são

[...] todos muito introspectivos, são mais quietos, são mais fechados, eles não ficam falando de namorada, eles são muito infantis. Um dia eu falei para eles: *‘gente, vocês não vão namorar nunca na vida porque vocês são muito infantis’*, eu não aguentei, porque eles pareciam... é só menino praticamente, a gente tem duas meninas na sala e eu estava em um lado que estavam todos os meninos e eu falei *‘pelo amor de deus, vocês tem que crescer, vocês tem que amadurecer, vocês estão no terceiro ano...’* então, assim, eles têm um foco diferente, eles são muito de ficar em casa, de ficar jogando sem parar mesmo, eles gostam muito de ler (Professora [1]).

O “mundo dele é o computador” (P2), diz uma das interlocutoras, sugerindo que a tecnologia digital e os jogos virtuais são centrais não apenas para as atividades do curso, mas integram um repertório cultural específico. A inserção no universo virtual, no entanto, é percebida pelas professoras como um “isolamento social”, responsável por torná-los mais “imaturos” e pelos “problemas sociais de interação” (P4) que, supostamente, experimentam. As descrições procuram enfatizar que os jovens do curso de Jogos “são diferentes” (P1), porque mais “fechados” (P1), e são todos “bichos estranhos” (P2), nas palavras de outra professora<sup>60</sup>.

---

<sup>60</sup> Diante do suposto isolamento desses jovens, a professora [2] comenta certo esforço empregado por ela a fim de garantir maior integração. Ela conta: “eu comecei a fazer uns saraus de filme e levar outras classes junto com eles, eles começaram a fazer amizade e se sentiram mais pertencentes dentro da escola” (P2).

Apesar das questões de interação identificadas pelas professoras, a sala de aula seria um espaço capaz de romper com esse isolamento, ao proporcionar o encontro entre pessoas com interesses similares, como reflete outro entrevistado:

*A gente fala brincando assim ‘imagine uma pessoa que se sente isolada em relação a toda aquela sociedade e, em algum momento, ele percebe que não é o único, se junta com todas as pessoas que são iguais a ele’ e aí assim, por isso essa imaturidade, que é uma felicidade de perceber que não é o único, né? (Professor [4]).*

O professor interpreta o comportamento dos alunos em sala como resultado do encontro entre “iguais”, que representa uma possibilidade de relacionamento social que os fazem priorizar trocas, conversas e a interação mais lúdica. Algo semelhante também é dito pela professora [2], que descreve os estudantes de Jogos como aqueles que costumam passar a “madrugada jogando” e, então, “quando tem qualquer relacionamento social, ele não quer estudar, [...] ele quer fazer troca, ele quer conversar”. O relato do professor [4], em particular, parece ressaltar o peso do reconhecimento mútuo entre iguais como aspecto capaz de romper o isolamento. Por outro lado, especificamente no caso dos alunos de Jogos, essas trocas e interações em sala esbarram, por vezes, no andamento das aulas e no ritmo escolar:

*As turmas de jogos, eles são bem imaturos, né? Eles não dão problema de disciplina, no sentido assim de fazerem coisas erradas, mas eles dão problema de barulho em sala de aula, de conversar sem parar, eles... essa primeira turma, quando ela veio, eles ficavam desenhando nas cadeiras, né? [...] **começaram a desenhar um monte de suástica e um monte de pinto, né?** Bom, eu fiz eles lavarem todas as cadeiras da sala, não tive dúvidas. Eu fiquei tão com raiva [...], mas eles são tão assim... cabeça infantil, que chegou um momento que eu vi que eles estavam curtindo lavar as carteiras... eu falei ‘*que raiva*’, né? (Professora [1], grifos nossos)*

Dar “problema de barulho” e “conversar sem parar” são, como apontam as entrevistadas, dois aspectos comuns entre os estudantes do curso, o que leva a professora [1] a classificá-los como “imaturos”. Longe de ser uma perspectiva particular, os relatos sugerem certo consenso, como expõe a professora [5]: “essa infantilidade [...] ela existe sim, é notável, tá?”. De acordo com ela, os jovens do curso de Jogos “levam na flauta, na brincadeira [...] são inteligentes, são espertos, mas ainda não criou determinada maturidade igual a turma de informática ou a turma do P

[eletrotécnica]... eles são brincalhões ao extremo” (P5). Há uma ênfase no uso de categorias como “infantis” e “imatuross”, que demarcam a falta de adequação dos jovens ao ritmo escolar que se espera deles, ressaltando também a presença da ludicidade como característica das interações entre os jovens.

Já a professora [2], que também destaca o barulho e a conversa excessiva, faz menção a outras categorias diagnósticas como forma de sintetizar o perfil dos estudantes. De acordo com ela, os alunos desse curso são “os agitados”, “os que tomam ritalina” (P2). Pelo tom de voz empregado durante a entrevista, foi possível perceber que se tratava de um exagero intencional, mas que revela, ao mesmo tempo, a incidência cultural de determinadas categorias diagnósticas entre agentes escolares como forma de classificar comportamentos e pessoas. De acordo com a mesma entrevistada, os jovens do curso “chegam a ser bobos, eles não têm maturidade nenhuma, eles não têm respeito por nada... então, se tem uma palestrante de fora falando, eles estão fazendo brincadeiras idiotas no chat, eles não levam nada a sério” (P2).

Embora algumas interlocutoras assumam que os estudantes do curso de Jogos têm menos problemas com disciplina, as comparações revelam a presença de práticas acionadas entre os jovens que interferem nas normas e regras escolares, embora sejam tramadas a partir de outros elementos, como relata o professor [4]:

Essa zoeira, essa brincadeira entre eles, eles se sentem muito à vontade quando eles estão naquele grupo, quando eles reconhecem aquele grupo. Mas as ações todas são digitais, os *bullying*, se é que a gente pode chamar, são digitais... é uma brincadeira... eles são muito infantis, isso também é verdade, eles são muito infantis, estão muito imersos no mundo digital de jogos, dentro da cultura japonesa, a maioria deles curtem mangá, curtem muito cultura japonesa, são muito ligados nas questões de ficção. (Professor [4])

O interlocutor menciona “brincadeiras” entre os alunos, realizadas durante o período de aula, a partir do virtual e da tecnologia. As descrições se aproximam do que Pereira (2016) define como “zoeira”, ou seja, um conjunto de práticas de caráter lúdico e jocoso, protagonizadas por jovens, que desafiam a disciplinarização escolar e suas regras. Tais práticas incluem gozações, piadas e outros elementos que interrompem o

ritmo escolar e objetivam o riso<sup>61</sup>. No caso específico dos estudantes de jogos, as “brincadeiras” são elaboradas a partir do uso da tecnologia. Um bom exemplo dessas ‘zoeiras’ é relatado por outra professora, quando comenta sobre um episódio mais recente — durante as aulas online, no contexto da pandemia — em que a conexão de internet de uma das palestrantes foi derrubada por um dos estudantes da turma. Entre o riso e o espanto, ela disse: “eles são tão babacas que eles derrubaram a mulher na internet... tá vendo?” (P3). É curioso, no entanto, que as ‘zoeiras’ desses estudantes sejam menos classificadas como problemas de disciplina — ainda que violem certas regras — e mais como um sinal de imaturidade ou infantilidade<sup>62</sup>.

Tal como no trabalho de Pereira (2016), que indica o limite tênue entre uma piada e um insulto nas “zoeiras”, os relatos fazem pensar sobre o limite entre as “brincadeiras” descritas e outras práticas jocosas, mas de caráter discriminatório:

*‘eu não tenho paciência com eles [uma das turmas de Jogos]’ e eu sou muito daquela... qualquer brincadeira que se faça, independente do que seja, que vá afetar o outro e então, sei lá, a nível de racismo... independente do que seja, eu já chamo a atenção na hora, eu já dou uns berros, e eles não, eles fazem umas gracinhas do tipo ‘uhhhh, uhhhh’, sabe? E você fala ‘caraca, eu não dou aula para o ensino infantil, para o ensino fundamental, não espero esse tipo de comportamento’, uma coisa que você já não vê em um primeiro ano que acabou de entrar. (Professora [3])*

O uso do termo “racismo” sugere práticas de conteúdo depreciativo que, frequentemente, são percebidas como *bullying* nessa escola e no conjunto das demais escolas abordadas no Projeto Temático<sup>63</sup>. O trecho dá destaque para a reação dos jovens

<sup>61</sup> Outras pesquisas, como é o caso de Calixto (2019), também debatem a “zoeira”, ou seja, essa prática de “criar e compartilhar intervenções cômicas a respeito de um determinado tema” (ibid., p 134), como algo característico da sociabilidade juvenil.

<sup>62</sup> Em trecho anterior, uma das professoras entrevistadas, com grande intimidade com o curso, me relata ter dito a uma turma que: “gente, vocês não vão namorar nunca na vida porque vocês são muito infantis” (P1). Nesse comentário, a ênfase na suposta infantilidade é colocada em oposição ao desenvolvimento de relações românticas entre esses jovens, como um obstáculo, distinguindo os alunos de Jogos daqueles que seriam mais maduros ou experientes. Esse comentário abre brechas para questionar como algumas expectativas de conduta (inclusive, no campo da sexualidade) são delimitadas no contexto da escola.

<sup>63</sup> Dados sobre discriminação e *bullying* do questionário aplicado durante estudo preliminar (nas 9 escolas participantes, com total 1.377 respondentes, dentre os quais 137 declararam motivos para discriminação) apontam que a discriminação por cor/raça é comum, sendo relatada por 22,6% dos jovens como motivo de discriminação na internet e, por 15,4%, como motivo de discriminação presencialmente na escola. De acordo com os jovens, esse tipo de discriminação é geralmente justificado pelos perpetradores como uma forma de “brincadeira”, o que dificulta a denúncia e

ao serem abordados sobre o assunto, expondo o uso da conduta jocosa para minimizar a crítica e driblar a autoridade docente. Tais descrições permitem debater outra função das práticas de caráter jocoso e agonístico, que pode mesclar cordialidade e rivalidade, produzindo um tipo de riso “excessivamente cruel” (PEREIRA, 2016, p. 178). Essa indiferenciação entre “brincadeiras” e gozações de caráter depreciativo tem sido debatida em outras pesquisas (ANDRÊO *et al.*, 2016; NASCIMENTO; MENEZES, 2013), que ressaltam o reforço de hierarquias e desigualdades de gênero, raça/etnia, classe social e outros. No campo de gênero e sexualidade, Junqueira (2012) denomina de “pedagogia do insulto” o grupo de práticas que incluem “brincadeiras” homofóbicas e *heterossexistas* que, apesar de lúdicas, promovem silenciamento, ajustamento, normalização e exclusão. Logo, se é verdade que as “zoeiras” podem atuar no questionamento da disciplinarização escolar, elas podem também operar na imposição de normas sociais hegemônicas, produzindo discriminações e certa naturalização de violências (PEREIRA, 2016).

Um último aspecto a ser considerado é a prevalência de rapazes na escola, o que permite explorar questões próprias às masculinidades. Considerando a descrição dos entrevistados acerca dos jovens de Jogos Digitais, parece possível pensar que estamos diante de um perfil de meninos que estabelecem relações entre si em espaços mais restritos, como a sala de aula. Os esportes são um fator importante, mas, nesse caso, são os *e-sports* ou *games*<sup>64</sup>, praticados através de dispositivos digitais conectados, como *smartphones* e computadores. Essas características levantam questionamentos, apontando para um tipo de masculinidade que se vale mais de certa habilidade com a tecnologia. O tema das “brincadeiras” e “zoeiras”, por sua vez, indica também a presença do marcador de gênero. Afinal, como dizem as professoras, existiria “muito moleque babaca” (P3) no curso e “moleque é terrível, para fazer *bullying* é um pulo” (P1). Em contrapartida, ainda de acordo com a professora [1], haveria “poucos casos de

---

responsabilização. Algo semelhante ocorre com a discriminação motivada por orientação sexual e expressão/identidade de gênero, recorrentemente justificada como forma de “brincadeiras” (PAIVA *et al.*, 2020, 2021a).

<sup>64</sup> Com a popularização dos esportes virtuais e, mais especificamente, com o reconhecimento e gradual inclusão de tais modalidades em grandes circuitos esportivos profissionais, novas terminologias têm sido utilizadas, tais como *e-sports*, ciberesportes etc. Vale ressaltar, contudo, que os esportes digitais também comportam apropriações por parte de jovens não-conformes de gênero, que encontram nessas atividades e na flexibilidade quanto à criação de cenários e personagens (avatars) um espaço para se expressarem mais livremente. Esse aspecto aparece no relato de uma das professoras, que comenta: “eu tinha um aluno que eu levo ele até hoje pelas redes [...] ele gostava jogar LOL [...] e aí ele ficava me mostrando os desenhos, né? Os avatares, todo purpurinado, ele era homossexual” (P2).

meninas que fazem *bullying*” (P1), o que dá notícias sobre uma possível marca de gênero nas práticas de “zoeiras”, segundo a compreensão dos docentes, que parecem reforçá-las<sup>65</sup>.

Parece possível argumentar que tanto a prática de jogos quanto as “zoeiras” comportam também um tipo de “homossociabilidade” (ALMEIDA, 1996; CONNELL, 2012). Entretanto, se é verdade que a prática de esportes tem sido um aspecto chave no debate sobre masculinidades na escola (GALET; SEFFNER, 2016; LEAL, 2010), uma vez que encerra certos aspectos como agressividade, competitividade e poder, permitindo a “disputa dos atributos e da pertença ou não” à masculinidade (ALMEIDA, 1996, p. 177), as descrições sugerem outro tipo de prática, menos dependente de atributos como força física. Poderíamos questionar: quais as qualidades e atributos disputados entre esses jovens no quadro da masculinidade? Apesar de pontual, o relato de outra professora fornece algumas pistas, ao narrar uma situação na qual alguns jovens do curso teriam “derrubado” a conexão de uma docente convidada, interferindo assim no andamento das atividades pedagógicas. A utilização da tecnologia para interferir na condução da atividade parece exigir, por sua vez, competências capazes de permitir ao usuário a subversão da própria plataforma através da qual as aulas online se realizam<sup>66</sup>.

Nota-se também que os próprios docentes comunicam e reforçam determinadas expectativas de masculinidades, seja ao falarem das “zoeiras” e das práticas de “*bullying*”, seja ao comentarem a suposta infantilidade da turma, como é o caso da professora [1], que diz: “eles não ficam falando de namorada, eles são muito infantis...” (P1). Poderíamos questionar: em que medida, em seu relato, o interesse dos jovens por outros temas e práticas, como os jogos digitais, não é visto como inapropriado diante da ausência de uma manifestação mais objetiva de interesse nas “meninas”? Parece possível questionar, ainda, o próprio sentido da noção de “infantilidade/imaturidade”

---

<sup>65</sup> Como analisam e discutem outras pesquisas (PEREIRA, 2016), as meninas são menos associadas à indisciplina e as “zoeiras” e, haja vista certa associação social entre masculinidade e indisciplina, haveria menos tolerância social diante do protagonismo feminino de tais práticas.

<sup>66</sup> Esse aspecto parece dialogar com os achados e debates presentes nos trabalhos de Gallet e Seffner (2016), Pereira (2016) e Leal (2010), que observam certas divergências nas exigências institucionais para ser considerado “bom aluno” e nos códigos de masculinidade que garantem o reconhecimento dos meninos no território escolar. Se, de um lado, o domínio da tecnologia é importante dentro do curso e capaz de garantir reconhecimento como um “bom aluno”; de outro, o uso em questão feito por alguns jovens contraria as normas da instituição, garantindo-lhes — talvez — o reconhecimento como “homens”.



que, diante da pergunta anterior, pode implicar não apenas a presença de interesses e condutas que escapam ao esperado pelos docentes para a idade dos jovens, mas certa ausência de “virilidade”, associada à falta de interesse sexual manifesto pelo gênero oposto. Tais observações sugerem que as masculinidades são negociadas como um tipo de “projeto”, ao mesmo tempo, individual e coletivo, que se atualiza no encontro dialético entre instituições, atores e forças culturais diversas (CONNELL, 2012).

Outros aspectos relatados pelos docentes permitem ainda levantar suspeitas sobre a articulação entre masculinidade e outras diferenças, como a religiosidade. Algumas professoras indicam a presença de alunos com valores mais “conservadores” no curso. Uma das professoras, em particular, enfatizou o número expressivo de admiradores do atual presidente Jair Bolsonaro, fato que ela interpreta como resultado do “integralismo religioso” (P2). A mesma professora demonstrou preocupação com o possível envolvimento desses jovens com comunidades masculinistas, já que, de acordo com ela, “os alunos que vêm para fazer Jogos é o perfil *incel*”<sup>67</sup>. Nesse sentido, há certo receio de sua parte quanto à maior suscetibilidade de tais jovens serem recrutados pela “extrema-direita em fóruns da *deepweb*” (P2), afinal, são jovens que se sentem como “órfão de tudo, ele não se encontra na escola, não se encontra na família, o jogo para ele passa a ser a realidade, e aí vem um ser humano e fala para ele ‘*you have reason in everything you are saying, I will show you paradise*’ e ele segue” (P2).

É interessante notar que a categoria “babacas” é utilizada em duas situações: ao contar sobre o episódio de interferência na aula anteriormente citado, mas também para caracterizar os jovens que teriam desenhado “pintos e suásticas” (P1) nas mesas. Com base nas formulações de Connell (2012), cuja definição de masculinidade enfatiza “uma configuração de prática em torno da posição dos homens na estrutura das relações de gênero” (ibid., p. 188), podemos questionar a racionalidade por trás dessas ações. A associação entre pênis, como um signo masculino, e suástica, que remete ao nazismo, sugere uma política da masculinidade que exalta o domínio masculino, fazendo referência à violência e à subjugação das diferenças. A referência ao atual presidente Jair Bolsonaro parece compor essa mesma política, através da qual a associação entre

---

<sup>67</sup> *Incel* é um diminutivo da expressão *involuntary celibates*, que faz referência a subculturas masculinas que se articulam através da internet e se apoiam no discurso de ódio contra minorias e contra mulheres. Há uma escassez de pesquisas sobre o tema — um possível reflexo do modo de organização dessas subculturas. No Brasil, elas parecem ter crescido a partir de 2002, como resposta à maior difusão de discursos ligados a setores feministas e LGBT (AZEVEDO, 2017).

“homens” e “poder” é naturalizada por diversos processos metonímicos (ALMEIDA, 1996), que sobrepõem signos e referências: nazismo, militarismo, violência, ódio etc. Como foi possível notar, no entanto, não há uma associação inevitável entre os alunos desse curso e determinados valores morais, muito embora os relatos sugiram uma relação entre fundamentalismo religioso e uma moralidade mais essencializada em relação às questões de gênero e sexualidade.

Parte das características atribuídas aos alunos do curso de Jogos se estendem aos de Informática e de Informática para internet, especialmente a centralidade da tecnologia e sua incidência na dinâmica de sociabilidade. Esses são descritos pelas entrevistadas como um perfil de jovem “mais nerdzinho, mais comportadinho” (P1), muito embora as professoras não os caracterizem como “esquisitos” (P1), como fazem com os jovens do curso de Jogos Digitais. Assim, se é verdade que os jovens de “dentro da área de informática” possuem um perfil muito “próximo dos alunos de Jogos”, como ressalta o professor [4], “eles já são menos imaturos” (P4), uma distinção importante. Essa distinção reaparece em outros relatos, como é o caso da professora [5], que reconhece que “os alunos [de informática] são mais focados, eles pensam no vestibular, no futuro, no que estudar” (P5). É possível notar, nos diversos relatos, certa ênfase na “maturidade” dos estudantes de Informática, característica que parece traduzir, entre as professoras, certa implicação dos jovens com o ingresso na Universidade e/ou no mercado de trabalho.

A ênfase na “maturidade” também ajuda, em contrapartida, a compreender o que eles pretendem dizer quando usam a categoria “imaturos” para falar de outros jovens. A implicação com os estudos e a presença de um planejamento para o futuro parecem centrais, afinal, jovens mais maduros são “focados nos estudos [...] sabem o que querem” (P5). Existiriam ainda algumas distinções entre as turmas de Informática com médio integrado (ETINS) e aquelas que cursam apenas o técnico. As turmas em que o curso técnico está associado ao ensino médio são descritas como mais isoladas dos demais cursos, atitude interpretada por algumas das interlocutoras como resultado da alta concorrência do vestibular e da presença de ex-estudantes de instituições privadas de ensino<sup>68</sup>. Os “**playboyzinhos**” (P2), como brinca uma das professoras entrevistadas ao descrevê-los, se distanciam dos demais porque, de acordo com ela, “colocaram na

---

<sup>68</sup> É interessante, nessa interpretação, que, diferente dos estudantes de Jogos Digitais, o maior “isolamento” percebido em estudantes desse curso seria o resultado não de uma dificuldade com as interações sociais, mas de uma pretensa superioridade em relação aos outros estudantes.

cabeça deles que eles são os melhores dali” (P2), descrição que faz alusão a distinções (também) de classe social.

Em contraste com os estudantes da área de Informática, estão aqueles dos cursos de Eletrotécnica e Eletrônica. São cursos mais tradicionais, que existem há mais tempo na escola, mas com menor concorrência por vagas. A menor concorrência, aliás, seria responsável por permitir a entrada de jovens “mais variados” (P1), termo que parece esconder as sobreposições de outras diferenças, como sugere o relato da professora [1]:

A demanda para o vestibulinho é bem baixa e então você tem pessoas mais variadas assim, e aí eles são mais **malandros**, né? Tanto que, quando tem problema de disciplina, normalmente é com a turma do R. Toda vez que tem alguma história cabeluda na escola, acontece nessa turma, nessas turmas do R ou do P. Eles são mais malandrões, eles pulam o muro. Outro dia eu estava dando aula e eles estavam tudo pulando o muro [...]... e assim, uma bobeira, né? O pessoal dos jogos não faz isso, eles fazem outras bobeirolas, mas não fazem esse tipo... eles já são mais malacos mesmo assim. Eles falam... tem um linguajar diferente, postura diferente. Então é bem distinto. (Professora [1])

Os jovens desses cursos são descritos como “periféricos” (P2) e, em alguns casos, com menor desempenho escolar, quando comparados com alunos de outros cursos. Como no trecho transcrito acima, eles são apontados como protagonistas de práticas como “pular o muro”, ações menos restritas ao espaço da sala e que — diferente das “zoeiras” virtuais dos alunos do curso de Jogos — são percebidas como problemas de disciplina. Tais características são reunidas em um tipo específico: os “**malandros**”, como menciona a professora [1].

Ao comentar sobre os jovens desse curso, a professora [2] relembra um episódio que teria ocorrido durante visita a uma unidade do SESC, acompanhada por ela. Ela contou que “eles [os alunos] se deitaram no chão e tiraram a roupa porque estava calor...” (P2) e diz: “tive que ficar correndo atrás e eu não sou uma pessoa muito sutil, né? Eu falo ‘*cara, você não está na sua casa, né? Vamos...*’”. A entrevistada enfatizou que passou o tempo da atividade “falando para eles ‘*vocês estão em um ambiente diferente*’” (P2), destacando suas dificuldades diante de condutas que, no entanto, extrapolavam o contexto da escola.

O episódio nos faz considerar que estamos falando de jovens oriundos, em sua maioria, de regiões periféricas, com menor acesso a determinados espaços da cidade, como o SESC. Esse conjunto de características, no entanto, leva algumas professoras a

caracterizá-los como aqueles “da pá virada” (P2). Se é verdade que a suposta prevalência de “problemas de disciplina e de notas” não exclui a presença de “bons alunos” (P1), parte das interlocutoras acabam enfatizando tais aspectos em suas descrições:

Os cursos de baixa taxa para entrar geralmente são os de Eletrotécnica e Eletrônica e agora a gente tem os MTECS [ensino médio integrado ao técnico], né? Só que eles só formam... só que eles só formam [...] não tem humanas em todos os anos, né? Esses cursos, geralmente os alunos são mais periféricos [...] essas são as classes que dão mais trabalho [...] então, é a classe que dá mais trabalho, mas são uns amorosos, assim, é a classe que eu mais dei bronca [...] então, você vai ter 4 ou 5 alunos do Objetivo... eu vou colocar Objetivo, mas a gente sabe que é qualquer nível assim... com um aluno que vem da Poca Farinha<sup>69</sup>, essa troca entre eles é muito interessante. (Professora [2])

Se os alunos da área de informática, sobretudo de Jogos Digitais, são “infantis” e “imatuross”, os alunos dos cursos de Eletrotécnica e Eletrônica são aqueles que “dão mais trabalho”<sup>70</sup>. A associação entre tais jovens e os “problemas de disciplina” é tão marcada que parece extrapolar suas atitudes na escola, como conta uma das professoras: “qualquer barulho no prédio, enquanto a gente estava tendo aula presencial, ‘*ah, aí, é o 2R ou 3R*’, e você sobe e vê que não são eles. Eles vivem na defensiva...” (P3).

Nota-se um tipo de classificação que opera o estigma, na qual prevalecem atributos depreciativos, imputados aos jovens na forma de uma identidade social deteriorada (GOFFMAN, 1988). Esse processo de estigmatização, nos termos de Parker e Aggleton (2001), estabelece “expectativas normativas” de conduta, responsáveis por produzir uma “fama” (P1) acerca dos jovens, tornando-os assim “desacreditados”. De acordo com outra interlocutora, os “professores não querem pegar aula porque sabem que eles não respeitam, que eles são bagunceiros” (P1). Não é possível concluir, mas poderíamos questionar em que medida a ênfase na indisciplina entre esses jovens não esconde associações entre outros aspectos, como classe social, gênero e raça/etnia? Outras entrevistadas fornecem algumas pistas acerca dessas associações:

<sup>69</sup> A Poca Farinha, como é popularmente conhecida, é uma região periférica localizada no Guarujá e denominada oficialmente de Santa Cruz dos Navegantes. É marcada por condições impróprias de moradia, pela ausência de saneamento básico e pela presença ampla de movimentos ligados ao tráfico de drogas, sendo contexto de operações policiais recorrentes e ostensivas.

<sup>70</sup> Vale notar, no entanto, que apesar das semelhanças destacadas entre as turmas de ambos os cursos, existem também diferenças, como comenta a professora [5]: “o P [Eletrônica] é muito mais focado... o R [Eletrotécnica] é muito mais brincalhão, pratica esportes, quer fazer jogos no corredor, não se preocupa ainda em relação aos projetos”. Ainda de acordo com a entrevistada, os “meninos do P, eles são muito focados nos estudos, no que eles querem”.

Eles [os jovens] vem de um lugar no qual o diálogo parece que não acontece... [...] a boa parte deles são pretos... são de classe social mais baixa, então assim, você já sofre uma pressão, porque a sociedade já te coloca como ser inferior por causa da sua cor, já coloca você como ser inferior por causa da sua condição financeira... porque você pega ônibus e fica duas horas no ônibus para vir e duas para voltar, e ainda chega na escola, que é um local que você passa muito tempo e que você deveria ser enaltecido, que você deveria estar à vontade, e aí vem um cara lá e... (Professora [3])

Ao ressaltar que “boa parte deles [dos alunos] são pretos... de classe social mais baixa” (P3), a professora [3] dá notícias sobre a sobreposição dessas diferenças, implícitas à categoria “malandros” (P1). Diante disso, o destaque ao “linguajar diferente, postura diferente” (P1) parece adquirir outros sentidos, levantando desconfiças acerca do possível caráter racial implícito à classificação. Vale acrescentar que os jovens de Eletrônica e Eletrotécnica são marcados em termos de raça/etnia e classe, muito embora os entrevistados não falem em alunos ‘brancos’ e/ou ‘classe média’, o que demonstra o caráter unidirecional da diferenciação que marca uns como diferentes e outros como ‘iguais’ (SILVA, 2003). Assim, se a diferença é um “componente chave” de qualquer processo de classificação (SIMÕES; FRANÇA; MACEDO, 2010), o uso da categoria “malandros” (P1) para caracterizá-los parece conter um elemento que ultrapassa a associação verbalizada entre problemas de “disciplina” e “desempenho”, explicitando um tipo de metáfora associada à malandragem que, por sua vez, parece se conectar com a raça/etnia e classe social, como também ao gênero<sup>71</sup>.

É possível, contudo, identificar diferenças significativas entre as perspectivas das professoras entrevistadas. A professora [3], ao comentar sobre os jovens de Eletrotécnica e Eletrônica, destaca a presença de “uma molecada mais humilde” (P3), ou seja, um grupo de jovens que “gostariam de ter tentado para o ensino médio [...], mas julgavam não conseguir entrar [...] e então preferiram fazer um ETIN mais fácil” (P3). Embora não contrarie totalmente as descrições dos outros docentes, prevalece em sua entrevista certa interpretação dos jovens, que ressalta outros aspectos. Ainda de acordo

<sup>71</sup> Outros trabalhos (PEREIRA, 2016; SIMÕES; FRANÇA; MACEDO, 2010) mencionam, por sua vez, a associação entre determinados repertórios culturais (como a cultura *hip-hop* ou o *funk*), a cor da pele e outros elementos relacionados às periferias paulistanas na corporificação de uma negritude percebida socialmente como mais próxima da malandragem, agressividade e, por vezes, do crime.

com a professora, os jovens desses cursos “têm vários problemas, problemas de autoestima” (P3), aspecto que ela interpreta como sinal de certa carência:

Você vê a carência deles em conversar diversos temas, por mais que eles sejam fechados, né? Vem de um lugar no qual o diálogo parece que não acontece... carência no sentido de... *‘eu sou inferior, eu não sei fazer isso’* e na verdade eles sabem, o que falta é alguém falando *‘pô, acorda, está aqui, você fez, presta atenção... se valoriza, se você não fizer isso, ninguém vai fazer isso por você’*. Então eu sinto, é uma turminha aonde você tem uma quantidade... quando a gente olha para o vestibulinho, e é incrível isso, você olha para a quantidade de alunos por vaga é um curso que tem dois, três alunos por vaga... um pouquinho mais, então a competição é um pouquinho menor e eles acabam falando *‘ah, vamos chutar e eu vou passar’* e, na verdade, eles sabem, eles entraram porque conhecem o conteúdo, mesmo que tenham chutado, mas são merecedores de estar ali. (Professora [3])

O termo “carência” parece ser empregado para destacar a falta de acesso a um conjunto de aspectos, tais como informação, educação, relações de apoio e suporte e outros. Trata-se não de uma “carência” apenas financeira, mas também “de atenção, carente de diálogo, carente de *‘meu, levanta a nossa moral porque a gente precisa’*” (P3). Esse conjunto de ausências se alia a cobranças e julgamentos, protagonizados por outros docentes: “a gente tem um professor negro na escola [...] e esse cara faz questão de abalar as estruturas dessa molecada, fazendo piadinhas racistas, fazendo piadinhas em relação a... *‘você é pobre mesmo, você é burro’*, sabe? Esse tipo de coisa” (P3). Ou seja, se, por um lado, as turmas são caracterizadas como essencialmente mais “problemáticas”, o relato da professora [3] expõe a presença de práticas de caráter discriminatório e estigmatizantes de professores que promovem o desvalor e demarcam os lugares possíveis para tais jovens no território escolar. Esse conjunto de aspectos responderia, de acordo com a entrevistada, pela postura mais “defensiva” adotada pelos jovens.

Nessa perspectiva, poderíamos pensar que a menor adesão desses jovens às regras da instituição e ao ritmo escolar pode ter relação com o julgamento que recai sobre eles — que os toma como mais incapazes, inferiores em desempenho e que os classifica como indisciplinados — e que, como sugerem os trechos destacados, teria consequências para a experiência de pertencimento escolar. Diferente das outras professoras entrevistadas, a professora [3] menciona explicitamente “classe social” e “pretos” e destaca os impactos sociais da discriminação e das condições de vida

(moradia, transporte etc.), retirando o foco da singularidade de cada estudante. A leitura comparativa das entrevistas, contudo, ressalta os repertórios culturais partilhados por esses jovens, sobretudo entre aqueles que moram nas regiões mais periféricas da cidade<sup>72</sup>, com impacto no cotidiano escolar.

Por fim, um aspecto que merece destaque é a identificação entre esse grupo de jovens com o discurso da “extrema-direita”, o que leva a professora [3] a se perguntar “como pode, né?” (P3), diante da aparente contradição. Assim, são jovens “negros”, “periféricos” e pobres, mas, ao mesmo tempo, para eles as discussões sobre racismo, cotas e outros temas correlatos não são bem-vistas, fato atribuído pelos entrevistados à forte presença de “alunos que são evangélicos” (P3). São jovens:

[...] mais fechados, mais resistentes, eu não sei te dizer ‘*ah, a realidade... eu não sei*’, acredito eu que a religiosidade tenha muita influência nisso, a gente no ETIN de Eletrotécnica a gente tem muitos alunos que são evangélicos e... eu tenho essa sensação de que isso acaba engessando-os, impedindo-os de se abrirem para esses novos diálogos. (Professora [3])

Ainda que parte dos jovens dos cursos de Eletrônica e Eletrotécnica manifestem interesse pelo debate de determinados temas, haveria dificuldade diante de temas como racismo, políticas afirmativas, gênero, sexualidade. A religiosidade parece se associar a certo conservadorismo que, por sua vez, encontra correspondência em figuras políticas: “eles vêm com uma... eu não sei, né? Com essa coisa de desenterrar Bolsonaro” (P3).

Assim como dos cursos da área de informática, é preciso considerar que parte das descrições se aplicam a alunos do gênero masculino, afinal, são turmas “altamente masculinas” (P5). Tal como entre os jovens do curso de Jogos, entre os rapazes de Eletrotécnica e Eletrônica prevalece também certa “homossociabilidade”. Entretanto, de modo distinto do primeiro grupo, as descrições enfatizam práticas mais vinculadas a espaços públicos, como é o caso do episódio relatado por uma das entrevistadas, no qual os meninos de uma das turmas levadas ao SESC teriam retirado suas camisas. Nota-se, aqui, um tipo de uso do corpo que inclui sua exposição pública. Esse uso do corpo é colocado em questão também em práticas como “pular o muro”, uma vez que isso

---

<sup>72</sup> Parece possível questionar as dificuldades que a escola pode ter de incorporar esses repertórios culturais, as práticas culturais que realizam esses jovens, as sociabilidades das quais fazem parte “fora da escola” e que conformam sua experiência juvenil (SPOSITO, 1996).

depende de atributos físicos como força física, rapidez e destreza, o que torna a corporeidade uma “metáfora” do próprio gênero (ALMEIDA, 1996). Embora seja impossível aprofundar aqui, tais aspectos parecem corroborar algo observado em outros trabalhos, que destacam a quebra de regras e o desafio de normas entre rapazes não apenas como algo comum (LEAL, 2010), mas como algo através do qual se realiza certa “avaliação” dos atributos esperados da masculinidade.

Na contramão da turma de Jogos, descritas como mais “infantis/imaturas” em razão da ausência de uma manifestação direta de interesse pelo gênero oposto, as descrições dos entrevistados parecem sugerir algo diferente. Vale lembrar, sobre esse tema, de um episódio ocorrido durante uma atividade de campo. Na ocasião, uma das pesquisadoras jovens foi indicada pelo restante do grupo para apresentar a pesquisa aos estudantes. A escolha era parte da estratégia para garantir a atenção dos jovens na pesquisa, utilizando, para tanto, a figura de uma mulher considerada atraente. A “sala da testosterona” foi a expressão utilizada entre os pesquisadores, em tom de gozação, para descrever uma turma de terceiro ano de um desses cursos. Nesses exemplos, o corpo aparece como artefato que “media e atualiza as relações sociais” (LEAL, 2010, p. 242). Não obstante, é interessante notar que a comparação entre os rapazes dos cursos de Jogos e de Eletrotécnica/Eletrônica permite vislumbrar masculinidades distintas, algo que se aproxima da análise de Connell (2012) sobre o tema. Os dados discutidos permitem pensar na diversidade interna às masculinidades, que variam em razão da interação com diferentes forças culturais (internet, redes sociais, jogos, esportes, música e cursos que frequenta), mas também da interação com outras diferenças, como de raça/etnia, região de moradia, classe. Trata-se de masculinidades que resultam de um “processo social frágil” (ALMEIDA, 1996, p. 163) e que só podem ser, de fato, apreendidas no “nível da negociação cotidiana, das interações carregadas de poder” (ibid., p. 164).

Em contraste com os jovens dos cursos técnicos específicos, segundo as professoras, os estudantes do ensino médio regular não integrado ao técnico são descritos como os “adolescentes bem padrão” (P1). Na ausência de maiores distinções e diante da “variedade muito grande de perfis de comportamento diferentes” (P4), as entrevistadas sugeriram um grupo que não conforma um “tipo” específico. Algumas professoras ressaltaram um número mais expressivo de jovens oriundos “de escola particular” (P2) e que possuem, portanto, “uma condição [socioeconômica] razoável”



(P3), ainda que não sejam “os metidos, os riquinhos da escola” (P3). Vale destacar que, apesar disso, outras professoras manifestam dificuldade para “definir o perfil de classe social” (P4). Em comparação com outras turmas, eles seriam “mais abertos” (P3) e teriam “uma vontade de conversar conteúdos” (P3) relacionados a raça/etnia, feminismo etc. Há também, de acordo com as professoras, uma ausência de “maturidade” (P5), relacionada a um conjunto de aspectos: “eles ainda estão ali jogando, brincando, ainda não sabem qual tipo de Universidade que eles querem, qual é o curso que eles vão estudar na graduação” (P5).

Há ainda outros cursos, menos citados pelas professoras entrevistadas, como é o caso do curso de Eventos e Agenciamento de Viagens. Quanto ao primeiro, uma das interlocutoras os menciona brevemente, ressaltando sua aparente abertura para debates e o perfil político mais “progressista”, o que renderia uma classificação como os “goodvibes da escola” (P2). A mesma professora conta que, diante de uma turma majoritariamente evangélica, ela resolveu “fazer um curso de evangélicos” e, então, conseguiu “abrir espaço” (P2) de diálogo com os jovens. Nota-se que o pertencimento a religiões evangélicas é percebido como a principal explicação para a postura menos aberta ao debate de alguns temas. Por outro lado, é interessante ressaltar também que essa postura “menos aberta” não é algo fixo, mas que permite negociações a partir da implicação das professoras entrevistadas, que têm conseguido trazer temas relacionados a gênero e sexualidade para o espaço da sala de aula: “tinha uma menina que, quando eu falava em feminismo, ela queria morrer” (P2). Contudo, após um processo de aproximação e troca, a mesma estudante, embora tenha continuado evangélica, “arranjou uma militância feminista dentro da igreja” (P2).

Por fim, é preciso compreender essas descrições não como posições fixas ou tipos absolutos, mas como uma perspectiva — ofertada pelas docentes entrevistadas — de como as relações se articulam no território escolar e atualizam determinadas marcas e diferenças. Diferenças que, de acordo com algumas professoras, “existem e são notáveis” (P5) e, em alguns casos, são transformadas em desigualdade.

### **3.2. Os professores: os “conservadores”, os “progressistas” e os “neutros”**

As distinções que as entrevistadas fazem dos docentes também são centrais para compreender alguns aspectos das relações sociais no território escolar. Elas se baseiam

na idade, no curso e/ou modalidade de ensino na qual lecionam, na postura na relação com os alunos e diante das questões relacionadas a gênero, sexualidade e raça/etnia. Tais distinções conformam três categorias principais: os “conservadores”, os “neutros” e os “progressistas”. É preciso considerar que se trata de uma classificação ainda mais parcial, quando comparada com as distinções dos estudantes, visto que todas as entrevistadas se conhecem, algo que parece resultar da indicação entre pares adotada como estratégia metodológica. As participantes da pesquisa conformam, nas palavras de um dos interlocutores, um grupo de “professores diferenciados” (P4). É provável que professores de fora desse grupo percebam a si e aos outros de modo distinto. A parcialidade, no entanto, não diminui o potencial dessas distinções. Um dos relatos expõe com clareza esses três “tipos” de professores<sup>73</sup>:

A gente tem aqueles professores do tempo do ronca, que não evoluem, conservadores... **a gente tem professor que entra na classe e fala ‘*existe racismo reverso*’** [...], mas, vamos colocar assim, 70% dos professores são conservadores, acham que eles são os donos e detentores do conhecimento. Aí você vai ter [nome de alguns professores, incluindo a própria interlocutora] ... acho que esses professores são os progressistas. Aí a gente vai ter aqueles que ‘*não, não ligo para nada*’ [...], Mas tem professores ali que não vão aprender, nunca, né? (Professora [2])

Os “conservadores” são, em geral, professores com mais idade, os “**dinossauros**” da escola (P3). A idade desses professores, em alguns casos, reflete também a idade dos cursos, ou seja, “quanto mais velho o curso, mais dinossauro é o professor” (P3). Os valores e as concepções de mundo partilhados entre esse grupo de docentes aparecem, como sugerem as entrevistas, na relação entre aluno e professor, visto que tais professores tendem a ser mais inflexíveis diante de determinadas normas e regras institucionais, das práticas pedagógicas e dos métodos de avaliação. De acordo com a interlocutora, alguns “oprimem a molecada, né? Principalmente quando você fala de... ‘*ah, você é burro, você é inteligente*’” (P3).

Vale destacar que, apesar do destaque adquirido pela categoria “conservador” no discurso público, sobretudo com a ascensão de articulações autoidentificadas como “conservadoras” e “de direita”, é preciso evitar sobreposições imprecisas entre aspectos

---

<sup>73</sup> Ao longo das conversas, percebi que eles parecem se ocupar mais com a descrição dos estudantes, que surge com mais naturalidade no seu relato, do que com a descrição do grupo do qual fazem parte. Quando convidados a descrever os professores, a implicação parece mais difícil de ser dissuadida a partir da posição como observador externo e *pretensamente* neutro.

como fundamentalismo religioso, determinadas moralidades e defesa do (neo)liberalismo (ALMEIDA, 2017). Afinal, o que está em jogo no relato dos entrevistados é uma categoria que só pode ser compreendida de modo relacional e no contexto de uso pelas entrevistadas. Assim, os professores “conservadores” são “professores mais velhos, 60, 70 anos, 50... 65” (P5) e que possuem “comportamentos [...] ainda muito antiquados” (P4). São professores com menos abertura para “falar sobre a questão de gênero, a escolha do aluno, ter essa conversa” (P5) e também menos disponíveis para debater práticas pedagógicas, modelos de avaliação e a própria função da escola, como expôs outra entrevistada: “tem vários colegas no ensino médio que não aceitam isso, que, na resposta da prova, você tem que colocar exatamente do jeito que ele colocou na lousa..., mas a escola é para isso?” (P3).

Em contraste com esse grupo, estão os professores “**progressistas**”, professores mais novos, “muito mais abertos” (P5) e, em geral, vinculados a cursos menos tradicionais na escola. Quanto à sobreposição entre o perfil dos docentes e o curso, uma das professoras entrevistadas comentou: “quanto mais novo o curso, você vê uma mente mais aberta dos profissionais” (P3). Vale acrescentar, contudo, a existência de exceções à sobreposição entre moralidades, valores e idade, como é o caso de alguns professores “mais novos e que, por terem vindo dessa escola tradicional, são quadrados assim também” (P3). As professoras entrevistadas demarcam posições divergentes daquelas imputadas aos conservadores, como é possível notar no trecho abaixo:

A escola precisaria ser um ambiente gostoso, tem que ser ambiente agradável, tem que ter a cara deles e eles tem que poder falar de qualquer coisa... [...] eu respeito um aluno que tem uma posição diferente da minha, posso não concordar... e eu falo isso para eles... *‘eu não concordo... eu acho que poderia ser de outro jeito, mas eu concordo com a sua opinião porque a gente está aqui justamente para isso’*. Agora como é que eu sou capaz de abrir um tipo de conversa dessas, de debate desses, se eu não sou capaz de mudar? Se eu não sou capaz de reconhecer que a sociedade mudou? Que houve a necessidade de a [nome da professora] se transformar também... da [nome da professora] reconhecer, por exemplo, a minha posição de privilégio sim, pela cor de pele. A minha posição como professora é facilitadora de diálogos, como uma mulher que poderia sim ser mãe da maioria deles e que tem que conversar sobre N coisas... desde o uso da camisinha até situações como homofobia e afins, porque essa é a minha função. (Professora [3])

Se, de um lado, os “conservadores” estariam mais preocupados com a manutenção da função “técnica” da escola, os mais progressistas reconhecem a obrigação de abordar outros debates e de alterar seu quadro de práticas diante de demandas que extrapolam o ensino de conteúdos técnicos. Como conclui uma das entrevistadas, “a sociedade ela mudou muito, ela me obrigou a mudar” (P3). Notam-se, assim, discordâncias e tensões na relação entre os mais novos e os mais velhos, sobretudo quando essa distinção atualiza a oposição entre os mais “progressistas” e os “conservadores”. Se considerarmos que se trata, também, de uma divergência entre professores mais jovens e mais atentos a questões em debate atualmente e professores mais velhos e mais próximos de outro modelo de educação, nos deparamos com uma diferença que é — também — geracional e que remete a experiências sociais diferentes, marcadas pela sobreposição entre tempo social e tempo biográfico (FEIXA; LECCARDI, 2010). As diferenças geracionais, como veremos, são importantes para compreender questões que ultrapassam a relação dos professores entre si.

Os professores que não tomam partido nessas discordâncias são classificados como “**neutros**”, categoria empregada com mais ênfase para descrever especialmente aqueles que ocupam uma posição de gestão:

A gente tem uma direção que é... ‘*não quero me meter em confusão*’. Então, por exemplo... ela é muito empática, muito aberta, mas é ‘*eu não quero me meter em confusão*’, eu até entendo o ponto dela, né? É difícil, não é fácil você ser diretora [...] tem mais dinossauro que você não consegue pôr para fora... (Professora [2])

A tendência de docentes “neutros” a evitar assumir posições diante da divergência é criticada por alguns entrevistados, que parecem preferir a divergência à ausência de debate, como expõe a professora [2]: “o professor que não quer se comprometer [...] é muito pior do que o professor que fala ‘*eu não vou fazer o trabalho porque eu não concordo com o tema*’” (P2). A insatisfação com a postura “neutra” parece ser um consenso entre os entrevistados, como é possível notar em outro relato: “eu tenho uma diretora que fica muito preocupada com o que os outros vão pensar dela [...] e **eu já não sou dessa**, se o aluno vier falar para mim ‘*professora, eu estou com problema nisso*’, eu vou dar a volta por cima e dar o meu jeitinho para ajudá-lo” (P3). No caso da direção da escola, a posição neutra parece incomodar por deixar de oferecer suporte aos docentes e suas decisões, mas também por silenciar debates e ações.

A forma como as professoras entrevistadas se descrevem traduz uma dinâmica social importante, baseada no conflito. Vale destacar, por outro lado, a presença de certa mobilidade entre as categorias, que parece ocorrer em duas situações: (i) diante do receio de julgamentos e do desejo de evitar confrontos, situações nas quais professores “conservadores” assumem uma postura mais neutra, disfarçando seu posicionamento através da “máscara do social” (P4); (ii) situações nas quais professores mudam efetivamente de posição diante de determinados debates, passando de uma categoria a outra, como expõe a professora [2]:

[...] porque ele [outro professor] era um cara, no começo do ano, que não admitia... ele via dois meninos perto e ele já corria para a diretoria para falar ‘*olha, tem dois meninos sentados muito perto ali*’ e ele foi abrindo a mente, ele escuta e ele perguntava na hora do intervalo ‘*mas você acha normal, [nome da professora]?*’ Então assim, alguns têm salvação, mas a maioria dos professores lá nem abertura para conversar existe. (Professora [2])

Esses deslocamentos nos impedem de interpretar as distinções oferecidas pelas interlocutoras de forma fixa e/ou essencial. Um bom exemplo é este outro trecho, que narra a incidência de algumas mudanças sociopolíticas no contexto social mais amplo do país, como a eleição do presidente Jair Bolsonaro, nas relações entre os professores e entre os professores e alunos:

Eu falo que o Bolsonaro [...] ele entrou e fez emergir, então aquele professor que olhava para o aluno e pensava ‘*ih, esse aluno vive se pegando aí*’, hoje ele olha e fala para o aluno ‘*deixa de ser viadinho e senta*’, porque ele se sente protegido pela representação que ele tem na presidência. (Professora [2])

Apesar da separação entre ‘dentro’ e ‘fora’ ser um aspecto que conforma as instituições escolares, nota-se que o caráter disciplinar e ‘fechado’ da escola cede lugar a outras conformações, cuja característica principal é a circulação de informação responsável por trazer o ‘fora’ para ‘dentro’ da escola (SIBILIA, 2012). O relato expõe como determinadas coalizões de forças políticas no cenário mais amplo impactam o território escolar, redefinindo posturas, alterando o sentido de determinadas práticas e relações e, assim, movendo os professores entre as categorias destacadas. Diante da eleição de um presidente orientado por acentuado conservadorismo, os entrevistados notam mudanças em dois sentidos: de um lado, professores considerados “neutros” que

passaram a se sentir mais à vontade para expressar sua opinião e seus valores em público, assumindo uma posição mais “conservadora”; de outro, professores “neutros” que, diante do conflito, adotaram uma postura mais “progressista”. Esse segundo caso leva uma das entrevistadas a observar que, afinal, “o Bolsonaro não é de todo ruim” (P2):

Algumas coisas são positivas na vida... esses professores neutros deixaram de ser neutros, tomaram partido e começaram a falar o que pensam... [...] é um ponto positivo. E aí, voltando para sexualidade, homossexualidade, racismo, a gente acaba abrindo os braços para essas minorias, né? Que parece que antes do Bolsonaro, a gente não enxergava que eles precisavam tanto de nós. Agora, a gente enxerga que, de certa forma, a gente pode ser escudo, né? (Professora [2])

Esses sistemas classificatórios e as relações que eles sugerem parecem traduzir disputas entre concepções distintas de escola e de educação, como dito inicialmente, que ficam mais evidentes quando analisados os relatos das interlocutoras acerca de questões como sexualidade e gênero. Os dados obtidos através das entrevistas sugerem a presença de professores que defendem a manutenção de certa função mais técnica da escola, com a exclusão de debates sobre normas sociais, discriminação, direitos etc.; professores que não se posicionam; e professores que, diante do conflito, defendem que a escola deve proporcionar um ambiente seguro e livre de discriminações. As distinções apresentadas até aqui — tanto aquelas que posicionam os alunos quanto as que posicionam os professores — ganham vida a partir dessas dinâmicas, como buscaremos demonstrar a seguir.

### **3.3. Gênero(s) e sexualidade(s): confrontos, tensões e alianças**

Questões envolvendo gênero e sexualidade foram ressaltadas pelas entrevistadas, que as identificaram como a base de confrontos, tensões e alianças. Vale destacar que elas e ele falaram mais de gênero e sexualidade quando não pretendiam e menos quando perguntei, revelando que gênero e sexualidade são, afinal, um elemento das relações sociais (SCOTT, 1995) e constituem uma forma elementar de sociabilidade (SANDER, 2020). Os confrontos e as tensões em torno de diferentes moralidades, partilhados por jovens e adultos, apareceram no conjunto das entrevistas e expõem que “a escola é um lugar de conflito” (P1) e um lócus importante de “confronto de concepções e valores em

relação à sexualidade e ao gênero” (LEITE, 2019, p. 122). A exposição que fazemos desse quadro de conflitos e tensões possui certa relevância não apenas por indicar como questões de gênero e sexualidade se configuram no território escolar, mas também por permitir apreender as dinâmicas a partir das quais diferenças são negociadas, sendo ora tomadas como base para processos de estigmatização, ora afirmadas como positivas.

Uma escola considerada “tradicional” e com maioria de homens e rapazes entre professores e estudantes certamente produz alguns receios, sendo difícil não a imaginar como um contexto favorável a homo/transfobia e misoginia. O relato das interlocutoras, no entanto, sugere um contexto mais complexo. Como teria escrito um jovem estudante no Twitter: “*se viado fosse bazuca e sapatão munição, a ETEC já tinha começado uma guerra*” (P2). Em tom pejorativo, esse comentário causou certa revolta entre parte dos estudantes e foi relatado por uma das professoras entrevistadas, que ria ao contar o episódio. Houve certo consenso entre as entrevistadas sobre a presença de “uma diversidade muito grande” (P2) na escola:

Eu digo que é comum, graças a deus, assim, nesse cenário que a gente vê os casais gays, né? Agora é muito mais comum do que antigamente, né? Então isso vai tornando as coisas mais naturais mesmo. As pessoas vão entendendo que as coisas são mais naturais, vão aceitando que é natural. E aí é legal, porque aquela pessoa que está com preconceito é quem vai ficando mais calada, né? (Professora [1])

A presença de “casais gays” é comum na escola e “flui bem” (P1). O fato de não serem heterossexuais não seria um problema para a coordenação da escola, entre parte dos alunos e dos professores, ao menos é o que sugere a entrevistada. A única regulação mais direta teria como objetivo reduzir o excesso de “pegação”, controlando a expressão de afetividade: “a diretora pega no pé se eles ficam se beijando, mas isso é para qualquer casal, né? Não há um foco” (P1). Mesmo assim, a troca de afeto entre jovens não-heterossexuais costuma ser menos comum, afinal, eles seriam “mais discretos” (P1).

A maioria das interlocutoras descreveu a escola como um contexto mais aberto à circulação e expressão de jovens percebidos como não-heterossexuais e/ou não

conformes de gênero<sup>74</sup>. E, dentre as muitas razões que explicariam o caráter mais aberto da escola, as professoras citaram mudanças na forma de viver e expressar a sexualidade e o gênero entre os próprios jovens:

Porque hoje, o jovem ele não relaciona se é homem, mulher, gordo ou magro, ele se relaciona com o ser e eu acho isso muito legal, *‘ah, eu gosto daquela pessoa porque ela é uma boa pessoa, ela me causa uma sensação boa’* e foda-se se é homem, mulher, magro ou gordo, isso eu acho muito legal. (Professora [2])

O trecho destacado sugere um deslocamento da própria heterossexualidade como norma e uma mudança na lógica de expressão da atração afetivo-sexual. Tal mudança seria responsável também por alterar as estratégias de paquera, como conta a mesma professora: “hoje, lá dentro, mesmo você sendo gay, dá para você chegar em um cara que você não sabe se é gay ou não e falar *‘oi, eu te acho um gatinho’*, e o cara pode falar *‘ô, cara, tudo bem, mas não é a minha praia’* (P2). Ambos os trechos surpreendem ao sugerir certa ausência de estigma e, conseqüentemente, de vergonha e medo associados à expressão pública da não-heterossexualidade, sobretudo entre os rapazes. Algumas professoras se perguntaram se “nas outras escolas é assim também” (P1) e ponderaram que se trata, afinal, de “uma mudança que está sendo geral” (P1).

Para além da expressão e vivência de sexualidades, as entrevistas destacam também a existência de jovens não-conformes de gênero, ou seja, que “se vestem de forma que você não consegue mais definir pela vestimenta” (P3). Os relatos sugerem que se trata de jovens que fazem uso de roupas, adereços, cabelos e comportamentos que divergem do esperado socialmente e embaralham a distinção por gênero. A expressão de um gênero não-conforme, no entanto, gera polêmicas na escola: “eu acho isso o máximo, mas a gente tem professores... tem o professor de geografia lá na escola, ele olha, ele fica assim incomodadíssimo” (P3). Os questionamentos estão presentes mesmo entre os professores “progressistas”, como comenta outra professora:

A gente tem outros alunos, por exemplo, nessa sala do terceiro ano, tem uma menina que eu acho que na verdade ela também está em uma transição. Quando entra um professor novo na sala, ela fala que ela... ela falou para uma professora que ela... eu não sei se ela falou que não tinha gênero definido ou se ela falou que era menino [...] Teve um...

<sup>74</sup> Durante o estudo preliminar nas 9 escolas participantes do projeto, os dados das observações participantes apontaram que temas relacionados à sexualidade e gênero vêm sendo abordados pelos jovens, permanecendo como uma demanda (PAIVA *et al.*, 2020).



da turma do terceiro ano, que quando ele entrou ele tinha um cabelinho comprido, loirinho, e uma carinha super delicadinha, era uma menina para mim. Mas ele é menino, né? Se identifica como menino, mas no dia eu pensava ‘*caramba, será que é menino ou menina?*’, sei lá, a gente fica naquelas. (Professora [1])

Apesar dos questionamentos, que noticiam o embaralhamento das convenções de gênero, notam-se receios entre as professoras entrevistadas em “dar bola fora” (P1), ou seja, trocar pronomes ou chamar por um nome errado. Ao aprofundar seus receios, a mesma professora comentou: “eu não posso começar a chamá-la pelo pronome masculino porque *eu acho* que o visual dela está mais masculino... pô, que loucura! Aí é para ficar louca mesmo, né” (P1). O relato, feito em tom de desabafo, parece expressar o impacto da não-conformidade no território escolar e na relação professor-aluno e, ao mesmo tempo, uma atenção para pautas e demandas relacionadas a pessoas trans, como o uso do nome social e o tratamento por pronomes adequados.

Ao passo que as professoras entrevistadas expõem dificuldades para manejar suas condutas diante de jovens que tensionam determinadas convenções socioculturais, elas descreveram os estudantes como menos preconceituosos, como pessoas que não “entendem a diferença como algo ruim” (P4):

Eu sinto os alunos muito mais abertos do que na minha época... você estava falando da sua época de ensino médio... a gente era muito preconceituoso, a gente fazia muito *bullying* [...] Hoje a gente não vê isso, hoje eles conversam, eles dialogam... o cara que é, tem sempre o cara que é ‘*você é viado, você não sei o que e tal*’, ele é jogado de lado, sabe? Então eu acho que é uma juventude bem bacana. (Professora [2])

Há certo consenso nas entrevistas quanto a uma suposta facilidade dos jovens para manejar as expressões não-hétero de sexualidade e não-conformes de gênero. As entrevistadas enfatizaram a prevalência de posturas mais “respeitosas” e diminuição de posturas discriminatórias, algo que causa espanto mesmo entre elas e ele, sobretudo diante da prevalência de rapazes nas diversas turmas e modalidades ensino:

E nessa turma em específico tinha só duas meninas, mas o mais curioso é que eu nunca tinha dado aula para essa turma e na sala tinham dois meninos... posso usar o termo “*gay*” com você? Porque eles falavam para mim: “*professora, eu sou gay...*”. E o que me assustava de eles falarem isso é que eu pensava assim “*como que a turma vai reagir, uma turma só de meninos?*” e eles eram tão doces,

tão leves, que eles lidavam com a maior tranquilidade [...] eles se abraçavam, se respeitavam, ninguém, em nenhum momento, isolava eles dois, porque eu vi isso acontecer em outras turmas, né? (Professora [5])

No trecho destacado, a autodeclaração dos jovens como “gays” (P5) é seguida por certa preocupação quanto à possível reação dos outros estudantes. O receio cede lugar ao espanto diante da “tranquilidade” observada, ou seja, da ausência de discriminação e de práticas promotoras de exclusão. O relato compõe o quadro mais geral que leva docentes a enfatizarem o “ambiente da escola” (P1) como responsável por promover “respeito” (P1).

Os jovens foram descritos não apenas como “mais abertos”, mas também como mais ativos na defesa de determinadas questões: são jovens que “vêm enfrentando barreiras sérias, graves, de luta contra preconceito [...] contra discriminação” (P4). O uso do termo “luta” e correlatos pelos professores chama a atenção para o possível protagonismo dos jovens na transformação social das relações no território escolar. É o que diz também a professora [5]: “eu os vejo engajados nessa luta [...] eu vejo que eles se respeitam, que eles estudam, não vejo que eles se maltratam em relação a isso. Tem? Aconteceu casos? Sim. Mas são casos isolados, tá?” (P5). Não obstante, apesar do destaque conferido pelas entrevistadas à postura mais aberta ao diálogo entre os jovens, elas também lembram situações marcadas por tensões e conflitos:

Uma aluna que colocou em uma rede social, eu nem lembro a escola, mas falando mal que a ETEC tinha muito homossexual e que era muito liberal e tal e, imediatamente, no dia seguinte que ela colocou isso, fizeram uma manifestação lá e todo mundo foi de rosa, todos os meninos foram de rosa. Então, eles ainda têm um poder de mobilização. (Professora [2])

O trecho destacado permite pensar que a escola não é livre de qualquer hostilidade em relação à expressão de jovens não-heterossexuais e/ou não-conformes de gênero. Ainda que parte das entrevistadas enfatizem o caráter pontual de tais situações, nota-se a presença de práticas discriminatórias. As gozações e “zoeiras” parecem configurar uma das práticas centrais, haja vista o uso do termo “brincadeiras” entre as entrevistadas. Contudo, em contrapartida, posturas contestatórias também são observadas entre os jovens: “se alguém faz uma brincadeira ‘ah, fulana, você é lésbica’, alguém já se levanta e fala ‘e aí, qual o problema?’” (P1). Quando as gozações e zoeiras

passam do limite, contaram as professoras, sendo percebidas como inadequadas, “os amigos vão tirar satisfação e não deixam chegar em uma coisa mais grave” (P2). Há casos em que o enfrentamento direto chega até os professores: quando “o aluno percebe que o outro está sofrendo algum tipo de injustiça, ele já chega e fala ‘*professora, se liga, está acontecendo isso, isso e isso*’” (P1)<sup>75</sup>.

Os confrontos e tensões possuem uma lógica particular e parecem se relacionar com as distinções apresentadas anteriormente pelos entrevistados, ou seja, com diferenças de religiosidade, gênero etc. A manifestação de valores morais que identificam a heterossexualidade e a cisgeneridade como normas, por exemplo, seriam encontradas com mais facilidade entre “pessoas mais religiosas” (P1) ou, ainda, entre jovens identificados com certo “neoliberalismo exacerbado” (P2). Apesar das limitações para aprofundar a análise, as entrevistas parecem sugerir uma coalizão de determinadas forças políticas no cenário mais amplo, como o conservadorismo e o neoliberalismo (SEFFNER; BARZOTTO, 2020). As entrevistadas realçam também diferenças relacionadas com os cursos e com os perfis das turmas. Assim, enquanto alguns cursos com maior prevalência de evangélicos, como é o caso de Eletrotécnica e Eletrônica, costumam ser menos abertos ao debate sobre o tema, outros, como o ensino médio regular, possuem uma incidência menor de confrontos. Esse quadro sugere que há, de um lado, “uma facilidade muito grande com” (P3) o ensino médio e com outros cursos que, no entanto, não é vista “no técnico, quando você fala de adulto” (P3), sugerindo também a centralidade de diferenças geracionais.

Esse quadro mais geral se relaciona com o trabalho de Paula Alegria (2018), que identifica a presença de certa multiplicidade de discursos sobre gênero e sexualidade no território de outra escola pública. Semelhante às observações da autora, as entrevistadas indicam uma dinâmica micropolítica marcada pelo questionamento de normas sociais e que inclui a desestabilização de categorias de identidade, desessencialização das performatividades de gênero e apropriação de insultos como gramática de afirmação. É impossível não relacionar esse quadro de práticas à promoção de repertórios socioculturais críticos, produzidos pelos movimentos sociais feministas, negros e

---

<sup>75</sup> É preciso mencionar que a escola integra um projeto de extensão organizado por docentes e estudantes de graduação da UNIFESP, o “Juventudes e Funk”, que tem como parte de sua proposta a realização de “oficinas da diferença”, em que temas como gênero, sexualidade, raça/etnia e outros são discutidos no espaço da escola, buscando promover debate sobre diversidades e diferenças a partir do quadro dos Direitos Humanos (SILVA; BORBA, 2018). Parte dos professores entrevistados foi/é próximo desse projeto.

LGBTQIA+<sup>76</sup>, como também pela internet e redes sociais, responsáveis por difundir novos enquadramentos para experiências e “tornar visíveis outros modos de viver” (LOURO, 2008, p. 20). Logo, se a sexualidade e o gênero são aprendidos através de “pedagogias” diversas, promovidas por um conjunto de instâncias sociais, os dados apresentados sugerem transformações importantes, que tensionam algumas hegemonias. Tais transformações, no entanto, não são definitivas, afinal, a politização e luta contra discriminações baseadas na sexualidade e no gênero colidem com forças antagônicas.

É preciso considerar, por outro lado, a distância entre o que contam as professoras entrevistadas e o que vivem os estudantes. Um dos aspectos dessa distância é a própria diferença geracional, marcada pelo uso de expressões, como “não era assim na minha época” (P4). Se essa diferença pode ressaltar o quadro de mudanças exposto, ela também sugere comparações nas quais uma maior flexibilidade é percebida como sinal de um ambiente livre de censura ou violência. Afinal, os próprios relatos tensionam a ideia de uma “geração que não tem preconceito” (P4), mencionada por alguns entrevistados. É preciso mencionar, também, a possível distância entre as professoras entrevistadas e certa sociabilidade juvenil, que poderia limitar seu acesso a todas as relações estabelecidas entre os jovens. É o que sugere um dos entrevistados ao ressaltar suas dificuldades para “observar a relação discente e discente porque ela acontece, muitas vezes, fora da sala de aula” (P4).

Semelhante ao que ocorre entre os estudantes, os confrontos e tensões se estendem à relação entre professores:

A gente percebe alguns comentários na sala dos professores, em reuniões, algumas brincadeiras que já não são brincadeiras, né? Eu costumo sempre falar para os meus alunos que o que os adultos chamam hoje de ‘*geração mimimi*’, eu costumo chamar de evolução... aquilo que de certa forma era normalizado, aquilo que de certa forma era entendido como brincadeira porque afetava uma minoria, mas não se colocava no lugar da minoria, para mim é um processo de evolução. (Professor [4])

O trecho destacado não apenas sinaliza a ocorrência de determinadas práticas, seu caráter lúdico e agonístico, mas também sua maior prevalência em espaços

---

<sup>76</sup> O trabalho de Alegria (2018) também permite refletir sobre a maior proximidade entre jovens secundaristas e movimentos sociais feministas e LGBTQIA+, acentuada nos últimos anos, responsável por tensionar ainda mais a autoridade tradicional de instâncias como a família, a escola (e o corpo docente), mas também o governo.

reservados aos docentes. A diferença geracional reaparece na expressão “geração mimimi”, utilizada de forma pejorativa para caracterizar os jovens e suas condutas mais críticas. Trata-se de um grupo de professores que costumam “fazer gracinha com alunas [...] ficar tirando sarro pelas costas [...] fazer piadinha interna ali” (P1) e que possuiriam, de acordo com os relatos, certa “limitação em aceitar, em estar disponível para compreender...” (P4). Dentre os principais alvos das gozações, estão os discentes:

[...] de ele falar assim, ‘*ah, você viu? Fulaninha de abraço e beijinho com a sicraninha...*’, eu fico ‘*tá, engraçado, o outro casal tu não reparou, agora só porque são duas meninas ou dois meninos você reparou? Se não pode um, não pode ninguém querido... não é porque é um casal hétero e um casal homo, é não para todo mundo*’, ele é bem complicadinho... (P3)

Esse conjunto de atitudes e condutas, no entanto, tem sido questionado dentro do próprio grupo de docentes, por um grupo que passou a fazer “uma pressão ali” (P2). As entrevistas sugerem abordagens mais diretas, aparentemente responsáveis por diminuir a expressão mais aberta de comentários e gozações:

Se você ouvia antes, toda hora, o professor entrando na sala e falando assim ‘*ah, porque aquele menino dá um trabalho...*’, no Conselho, por exemplo, ‘*qual menino?*’, ‘*aquele viadinho*’, ‘*não estou conseguindo entender o que o senhor está falando, professor, porque viadinho para mim não é característica física*’. Então, outros professores falando ou o próprio aluno ele chamar o aluno de viadinho e o aluno falar ‘*sou mesmo*’ e ele ver que não tem mais poderes, eu acho que isso fez... hoje a gente já não vê mais essas reações. (Professora [2])

Chama a atenção, nesse trecho, o uso da sexualidade e/ou expressão de gênero dos estudantes de forma pejorativa, a fim de desqualificá-los diante de desempenho aquém do esperado: “o aluno tirava uma nota baixa [...] e no Conselho você ouvia assim ‘*ah, mas também, né? Só fica aí se agarrando com outros meninos no pátio*’” (P2), exemplo de como a prática avaliativa pode ser utilizada para reafirmar a autoridade docente, atualizar hierarquias e promover estigmatização. Apesar do caráter explícito dessas manifestações, as professoras ressaltaram também certa dissimulação, uma vez que, de acordo com as entrevistadas, tais práticas seriam mais comuns “naquele grupo no qual ele [o docente] possa ser ele mesmo e aí que a gente tem essas derrapadas, né?” (P4).

Esse quadro compõe os confrontos entre os próprios docentes, articulando as distinções já citadas entre “conservadores”, “progressistas” e “neutros”. Contudo, se todos os entrevistados reconhecem certa prevalência de uma perspectiva discriminatória entre os docentes, eles apontam também que “a escola não apoia qualquer atitude preconceituosa, ainda mais vindo dos professores” (P1). Logo, se algo chega a ser noticiado, “a [coordenadora] chama, conversa, explica” (P1). Outro aspecto diz respeito à própria conduta crítica adotada por professores, “que quando ouvem uma piadinha dessas, ficam quietos e eles [aqueles que protagonizam as gozações] vão percebendo que está fora do contexto e param de fazer” (P1). Trata-se de uma mudança de atitude e prática que, no entanto, refletiria mais um receio diante do confronto e menos uma mudança radical de postura. Assim, as entrevistadas reconhecem que, provavelmente, os docentes permanecem fazendo “vários julgamentos, mas eles se calam” (P1).

O “assédio” também foi comentado pelas professoras como parte dos confrontos e tensões envolvendo discentes e docentes. É interessante destacar, no entanto, que o tema não apareceu no relato do único professor homem entrevistado. Já as entrevistadas enfatizaram a ocorrência do assédio envolvendo as jovens estudantes<sup>77</sup>, mas também certa mudança significativa na percepção das meninas sobre o tema e nas formas de reação:

Então assim, o que eu percebi nos dois últimos anos para cá, né? A postura das meninas na escola mudou muito... em que sentido? Assédio. Então esse é um ponto que eu percebi que mudou muito nesses últimos anos, não que a escola falou mais disso, não. Porque elas começaram a conversar entre si e nessa questão de rede social... então, esse acesso faz com que algumas coisas ganhem uma lupa, ganhem uma dimensão maior... então eu percebi... e isso tanto positivamente, quanto negativamente... as meninas já apontando posturas de professores, de colegas, como o assédio. (Professora [3])

A “ETEC sempre teve casos de assédio”, observou a professora [2], enfatizando que não se trata, afinal, de uma prática nova. A principal mudança, no entanto, seria a “postura das meninas” (P3), que teriam começado a discutir e debater mais o tema, evidenciando-o como um problema no território escolar. Os relatos chamam a atenção para situações de assédio envolvendo tanto os alunos quanto os docentes, ainda que com

---

<sup>77</sup> Nos dados do questionário aplicado durante o estudo preliminar nas 9 escolas participantes (o número de jovens que apontou razões para a discriminação foi igual a 137), jovens estudantes relataram terem sido discriminadas apenas por serem mulheres/meninas (61,4%), ressaltando a importância de temas como assédio, machismo e misoginia na escola.

diferenças significativas entre cada situação. Apesar desse quadro, as entrevistadas destacam um protagonismo maior das meninas em expor as ocorrências e em cobrar a própria instituição.

É difícil adensar as reflexões acerca desse tema com os dados disponíveis, mas é impossível não deixar de considerar o impacto do movimento social feminista e dos repertórios promovidos sobre o tema do assédio e da violência de gênero no território escolar. Trabalhos recentes, como o de Almeida (2019), dialogam com esses achados ao destacar a influência de campanhas feministas através das redes sociais (Facebook e Twitter)<sup>78</sup>, na garantia de maior visibilidade a situações de assédio vivenciadas por diversas mulheres. Mais populares entre jovens abaixo dos 30 anos, as campanhas têm promovido a troca de experiências, a ressignificação da vergonha e do medo que impedia (e ainda impede) mulheres e meninas de exporem situações nas quais foram violadas e, por fim, um novo entendimento da própria noção de violência de gênero. Apesar desse quadro mais geral, os relatos apontam também para a influência de outros repertórios entre parte das jovens:

Eu tenho muitas meninas que acham que isso é bobeira, entende? Eles [os rapazes da escola] fizeram um corredor na escadaria e enquanto as meninas passavam, elas se sentiram acuadas... isso já tem uns dois anos, e na cabeça de algumas ‘*ah, professora, não foi nada*’, como não foi nada? A partir do momento que aquele local também te pertence, você não está conseguindo transitar de forma natural em um ambiente que é seu também... o, alguma coisa foi, não é uma questão de nada. Então eu ainda tenho... não é maioria, mas eu ainda tenho meninas que ainda pesam nessa questão de ‘*mulher recatada e do lar, sabe?*’, nessas posições. (Professora [3])

O uso da expressão “recatada e do lar”, título empregado em reportagem veiculada na revista *Veja*<sup>79</sup> para identificar a ex-primeira-dama, Marcela Temer, sugere novamente a coalizão de forças antagônicas no território escolar que, por sua vez, se relacionam com confrontos amplos, localizados em âmbitos mais gerais do contexto sociopolítico. Uma oposição de termos que sinaliza a fragilidade das clivagens “dentro”

<sup>78</sup> Algumas campanhas, como #meuprimeiroassédio e #chegadefiu, alcançaram relativo engajamento entre jovens estudantes durante o período da pesquisa, promovendo o debate em torno do ‘assédio’ como uma violência de gênero no âmbito da educação. Em uma das escolas participantes do Projeto Temático, a campanha #MeToo foi apropriada, a fim de visibilizar situações de assédio. Nessa situação em particular, nomes de estudantes homens foram escritos nas paredes dos banheiros, acompanhados da indicação “agressores” (PAIVA *et al.*, 2021).

<sup>79</sup> “Marcela Temer: bela, recatada e do lar”. *Veja*, São Paulo, 18 de abr. de 2016. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/brasil/marcela-temer-bela-recatada-e-do-lar/>. Acesso em: 9 de jun. de 2021.

e “fora” no território escolar (SIBILIA, 2012), mas também a indissociabilidade entre a política das diferenças sociais (de raça/etnia, gênero, sexualidade) da disputa política mais ampla<sup>80</sup>.

Apesar da mudança na postura das jovens, com aumento no número de denúncias, as entrevistadas destacam alguns obstáculos que impedem que o debate seja ampliado e, em particular, a responsabilização dos envolvidos e da própria instituição. Logo, se as professoras reconhecem que seria “extremamente importante elas [as jovens] entenderem [...] que o corpo não é um objeto e que elas têm o direito de se posicionar” (P3), qualquer denúncia ou manifestação mais direta acaba esbarrando em barreiras institucionais: “caso um aluno acabe assediando um grupo de meninas [...] o que que a gente sente? Que você ainda esbarra em um conservadorismo e em um medo, e aí você ouve as meninas falando assim ‘*por que que eu tenho que falar para a senhora, se nada vai acontecer mesmo?*’” (P3). A falta de responsabilização e omissão por parte da instituição é destacada pelas entrevistadas e adquire outras dimensões quando a denúncia envolve professores:

[...] até porque quem vai tirar ele [o professor] dali daquele cargo que ele está, né? Só se ele fizer algo muito sério... então... um assédio vai demorar para o processo passar, abandono de emprego ou ele bater em um aluno, só... porque do contrário, ninguém vai tirar ele dali, entendeu? O professor ele pode ser machista, ele pode ser homofóbico, ele pode ser um ditador... quem que vai tirar ele dali? Porque ele entrou ali por um concurso, ele tem uma estabilidade na carreira que faz com que o aluno olhe e fale assim ‘*cara, eu não vou lutar para tirar esse cara daí porque ninguém vai fazer nada...*’ (P3)

Assim, há outra dimensão do confronto: a possibilidade ou não de a escola acolher as denúncias e se responsabilizar pelos encaminhamentos necessários. Durante uma visita à escola, para aplicação de questionário com jovens do terceiro ano, uma das estudantes que participou da atividade reforçou, junto à equipe de pesquisa, a necessidade de incluir o “assédio” entre os temas abordados. Em conversa particular, ela disse: “questões sobre abuso... muita gente já sofreu e sofre aqui, até por gente da escola”. Perguntei sobre os tipos de abuso de que falava e ela mencionou práticas de abuso “com atos ou palavras... psicológico”. Perguntei se era sexual e ela disse que sim (também). Ainda de acordo com ela, o anonimato do instrumento ajudaria a expor tais

---

<sup>80</sup> Argumento encontrado no trabalho de Scott (1995), mas também em Connell (2012).



situações sem o eventual ônus para as jovens. A demanda pela inclusão do tema e a queixa sobre o *silenciamento* institucional se repetiram em todas as outras escolas participantes do Projeto Temático, como se pode ler no quadro 3, abaixo, que resume esses dados em todas as escolas, além da ETEC onde este estudo foi desenvolvido (PAIVA *et al.*, 2021a).

### Quadro 3: Discriminação e assédio nas escolas participantes do Projeto Temático

Entre os dados colhidos no questionário aplicado em 2019, junto a 719 alunos do 3º ano de 9 escolas, 25,8% relataram ter sido discriminados por homoerotismo; 10%, por serem mulheres/meninas (10%) e 12,3% por serem masculinizadas (12,3%), ao passo que os rapazes relataram episódios de discriminação por serem afeminados (2,8%), sem diferença entre as 3 regiões do estado onde o dado foi coletado. Não se perguntou especificamente se os episódios vividos eram entre alunos ou por parte dos professores, e chamou a atenção da equipe que a demanda dos alunos era que o questionário incluísse pergunta sobre os professores e o termo “assédio”. [...]

Os estudantes participantes do projeto insistem que não há enfrentamento de agressores no âmbito da escola. Há acolhimento das pessoas que foram alvo das agressões e organização de debates pontuais sobre os temas. A discriminação e violência são escamoteadas. Usada como um dispositivo, a brincadeira dificulta tentativas de denúncias de assédio sexual, de discriminação com base na orientação sexual, identidade de gênero e da discriminação racial. Sem punição, atitudes discriminatórias podem continuar gerando razoável sofrimento psicossocial, frequentemente tratado no plano individual e medicalizado, e não no plano institucional e da comunidade escolar.

**Fonte:** Paiva *et al.* (2021a).

Como nota-se nos dados das entrevistas e nos dados coletados no Projeto Temático, é difícil responder a ações de discriminação por parte dos professores. Como observou outra entrevistada, o docente “tem uma estabilidade na carreira que faz com que a aluna olhe e fale assim ‘*cara, eu não vou lutar para tirar esse cara daí porque ninguém vai fazer nada...*’ entendeu?” (P3). Apesar de notáveis, as transformações em curso ainda são limitadas pelas condutas institucionais, que contribuem para o silenciamento.

As tensões e os conflitos discutidos até aqui são bons exemplos de como — embora a escola seja uma instituição com vocação normalizadora — as normatividades não se impõem apenas de “cima para baixo”, como observa Pereira (2016, p. 196), mas são negociadas em uma rede que articula diversos atores no território da escola. Uma rede de conexões e em que diferenças de gênero, classe, idade (geração), religiosidade, localidade e sexualidade são agenciadas através de gramáticas diversas, sendo hierarquizadas e transformadas em desigualdade a partir de relações de poder, mas também são contestadas e afirmadas na linguagem dos direitos. Ainda que parcial, esse quadro de tensões anima as descrições dos alunos e dos professores, registradas anteriormente, e aponta que os jovens são “muito mais que alunos” (SPOSITO, 1996). Em outras palavras, esse conjunto de relações revela a escola como um território de sociabilidade que produz a experiência juvenil e é, ao mesmo tempo, produzida por ela<sup>81</sup> (PEREIRA, 2016; SILVA, 2019). Uma experiência que, no entanto, não está refém dos muros e paredes, mas se articula através de diferentes instâncias, tensionando a própria autoridade institucional da escola. Essa trama das relações exploradas até aqui fornecem um quadro mais geral, a partir do qual nos perguntamos sobre o objeto específico da pesquisa: a presença de um adolescente trans na escola e como ela é identificada e significada por professoras.

---

<sup>81</sup> Os estudos sobre juventude com os quais dialogamos dão ênfase a experiência juvenil como sendo ao mesmo tempo produzida e produtora da escola. No entanto, como sugerem os relatos, a escola se constitui como espaço de sociabilidade para os adultos, o que sugere que este par (produto/produtora) pode se estender a eles também.

#### 4. APRENDENDO “NO SUSTO”

##### Relações entre professores e jovem(ns) trans

A cultura ocidental aprecia a dualidade: a vida parece menos assustadora quando podemos separar [...] as ameaças ao gênero são ameaças à ordem social.

*Andrew Solomon*

É nos estados de transição que reside o perigo, pelo simples fato de toda transição estar entre um estado e outro e ser indefinível. Qualquer indivíduo que passe de um a outro corre perigo e o perigo emana da sua pessoa.

*Mary Douglas*

Neste capítulo, nos ocupamos do que disseram as professoras sobre a transexualidade/transgeneridade e, em particular, sobre a presença de estudantes trans na escola. A análise aqui esboçada não tem como objetivo discutir a experiência do(s) próprio(s) jovem(ns) trans mencionado(s) durante as entrevistas, ainda que as interlocutoras façam referência direta a episódios que o(s) envolve(m). Ao contrário: a aposta em ouvir pessoas ‘cisgêneras’<sup>82</sup> acerca de pessoas trans — sobretudo, aquelas que desempenham papéis estratégicos, tais como profissionais de saúde, professores, familiares — se baseia na potencialidade de tais perspectivas para a compreensão das atitudes e práticas dirigidas a pessoas trans em diversos contextos. Essa premissa analítica encontra semelhança em outros trabalhos, como o de Berenice Bento, em que a autora conclui que pessoas trans “reverberam nas instituições” (BENTO, 2011, p. 550). Apesar de aparentemente simples, a afirmação joga luz sobre algo essencial, a saber: a presença de pessoas não-cisgêneras (trans) expõe “as convenções sociais sobre a masculinidade e a feminilidade” (ibid., p. 549), ou seja, sublinha convenções e regulações de gênero que costumam permanecer naturalizadas.

A apresentação e discussão dos resultados priorizará a exposição e análise de: (i) trechos das entrevistas relacionados à transexualidade/transgeneridade; (ii) episódios

---

<sup>82</sup> Vale notar que os termos ‘cis’ e ‘trans’ não encerram uma diferença fixa e essencial entre as pessoas, mas são relacionais e contextuais.

vividos e descritos pelas interlocutoras, considerados significativos. A maioria das situações narradas **faz referência ao mesmo estudante** e, por vezes, os relatos se cruzam com menções a eventos vivenciados direta ou indiretamente por mais de uma entrevistada, visto a proximidade entre elas. Procuramos preservar esses cruzamentos na escrita do texto, a fim de ampliar a discussão. As descrições mais ‘densas’ de acontecimentos foram destacadas em quadros, uma vez que expõem — através de episódios cotidianos — as convenções e significados que guiam práticas atuadas em determinadas situações. Na impossibilidade de dar continuidade às observações em campo, os episódios tornaram-se centrais na elaboração da análise, permitindo assim uma compreensão mais aprofundada do objeto de interesse da pesquisa. A divisão em três subitens seguiu uma ordem progressiva: inicia com a chegada do estudante trans na escola e as questões deflagradas por ela, para finalizar com uma apresentação mais sistemática de significados e concepções atribuídos pelas professoras entrevistadas à identidade trans.

\* \* \*

O estudante citado pelas professoras está matriculado em uma turma do curso de Jogos Digitais e faz parte do grupo de estudantes descritos anteriormente como “*nerds*”, cujo perfil é definido pela sociabilidade mais restrita à sala de aula e pela centralidade da tecnologia e dos *games* virtuais. De acordo com a professora [1], o estudante “é simpático, conversa... não é aquele *nerd* que fica isolado” (P1), o que facilita sua relação com os outros estudantes: “então o pessoal curte, gosta dele, desenha super bem, tem um talento do caramba [...] ele é uma pessoa querida” (P1). A integração com a turma chega a surpreendê-la:

A sala foi muito... eles são muito... e eles são meninos, né? Tem uma menina só na sala e homem nessa hora é terrível, né? **Porque as mulheres são muito mais... assim... acolhedoras, né?** Moleque é terrível, para fazer *bullying* é um pulo... tanto que a gente tem poucos casos de meninas que fazem *bullying*... mas eles foram muito gente boa, eles são tranquilos, eles são mais nerdzinhos e são mais tranquilinhos, né? (Professora [1])

Vale acrescentar, no entanto, que embora menos expressivas, as tensões não estão ausentes, já que haveria uma “minoridade no ensino médio que não aceita” (P3). Ou seja, embora bem integrado, a presença do estudante se localiza em meio aos confrontos

em torno de diferenças de gênero, que mobilizam parte dos estudantes. A “pressão” feita por professores e colegas contra atitudes mais hostis seria, por outro lado, responsável por inibir determinadas práticas: “essa minoria fica com muita vergonha de se posicionar, porque sabe que a maioria vai em cima, entendeu?” (P3).

A maior aceitação, por sua vez, é facilitada pela capacidade de se relacionar. Como resume a professora [1], a vida escolar “é mais fácil quando ele consegue se entrosar” (P1). Assim, muito embora o estudante em questão seja descrito como tímido, sua proximidade com estudantes não-heterossexuais parece ter sido um aspecto central e responsável por incluí-lo na sociabilidade escolar:

O que eu percebi? Ele tem alguns amigos que são claramente assumidos como gays. E não estão nem aí para o que o resto da sala fala... uma sala que tem, se eu não me engano, 35 meninos e 1 menina... [...] Eles se expuseram de tal maneira que eles perceberam que a maioria ali não julgaria eles de forma negativa, muito pelo contrário, abraçariam e eu acho que foi a oportunidade do [nome do estudante trans] também de se agarrar a essas pessoas... então, sabendo que essas pessoas não apontariam para ele ou não julgariam ele, muito pelo contrário, abraçariam ele da forma que ele é, como que ele quiser ser e segue a vida. (Professora [3])

O grupo no qual se insere o estudante trans é descrito como um “grupo muito talentoso” (P2), composto por alunos com habilidades que garantem certo destaque em sala: “um canta, outro desenha, outro escreve muito bem” (P2), de modo que o domínio dessas habilidades parece atribuir valor positivo aos seus integrantes, funcionando como um aspecto promotor de sociabilidade. O bom desempenho escolar e o domínio de habilidades são valorizados, indicados como aspectos capazes de minimizar alguns estigmas, promovendo a inserção desses alunos junto a seus pares e professores (FRANCO; CICILLINI, 2016; OLIVEIRA; KEO, 2017).

Nota-se, ao mesmo tempo, que tanto o apoio de alguns professores quanto a integração com outros estudantes, compondo grupos, promovem um suporte significativo para a inserção do estudante trans na escola. Não obstante, é importante ressaltar que apenas a presença de estudantes não-conformes de gênero ou com expressões lidas como não-heterossexuais não é capaz de formar esse tipo de relação de grupo, baseado em relações de aliança. Como sugerem outros estudos (PERES, 2011), é preciso que as diferenças no campo da sexualidade e do gênero sejam, em certa medida,

vistas como positivas, e não como motivo de vergonha (estigma), permitindo que funcionem como base para identificações.

A dinâmica dos professores em relação à presença do estudante parece funcionar de modo semelhante à dinâmica dos estudantes. Para uma das entrevistadas, parte dos professores considera “um absurdo” e faz “vários julgamentos” (P1). São professores que, em alguns momentos, expressam sua reprovação através de comentários públicos:

eu estou focando em um professor na minha cabeça... que às vezes solta assim ‘*aquele menino que era menina*’, solta e com muita naturalidade, mas eu não vejo a agressividade que eu via antes, quando ele falava de um aluno homossexual, por exemplo, que é o que eu tenho para usar de parâmetro porque a gente não tinha trans antes, antes ele era mais agressivo, né? (Professora [2])

Limitada pelo modo como foram produzidos os dados empíricos — sem continuidade das observações na escola e de modo remoto —, a análise das entrevistas identifica relatos sobre o incômodo com a presença do estudante trans, expressos, por vezes, em reações de caráter mais *jocosos*, como ilustra o seguinte trecho:

Eu vou ser muito sincero, eu nem sabia quem era o aluno, eu fiquei sabendo depois, quando tive que fechar uma nota e eu perguntei para um professor, falei assim ‘*esse aluno, fulano de tal aqui, ele frequenta as suas aulas?*’, e aí o professor falou ‘*frequenta*’, e eu falei ‘*pô, não estou lembrado dele*’, e aí o professor falou assim ‘*é aquela menina que é um menino, que é menina, que parece um menino*’ [...] esse tipo de comentário, muitas vezes, só é feito quando você está dentro de um ciclo de pessoas de confiabilidade, que é a questão da máscara. (Professor [4])

Em outros exemplos, a opinião depreciativa de professores sobre a “mudança de sexo” parece ser veiculada como forma de reafirmar uma diferença intransponível entre homens e mulheres, reafirmando um posicionamento face ao reconhecimento da identidade de gênero do jovem: “mas não existe essa coisa de mudança de sexo” (P2).

Na contramão desses grupos, há um conjunto de professoras — composto em sua maioria por mulheres, segundo as entrevistadas — que expressa abertamente reprovação às atitudes percebidas como discriminatórias, protagonizando uma pressão social contrária a elas:

Não há piadinha porque eles sabem que é uma situação que se eles fizerem, eles vão ser... [...] eles vão percebendo que não vai fazendo graça... e já diminuiu muito essas piadas, porque não sou só eu, tem outros professores que quando ouve uma piadinha dessas, ficam quieto e eles vão percebendo que está fora do contexto e param de fazer. Agora, a gente não vê, porque eles sabem que vão ser repreendidos se fizerem. (Professora [1])

A “pressão”, ou seja, a condenação explícita de determinadas atitudes produz um tipo de controle do espaço público. Esse controle, por sua vez, parece retirar sua eficácia de quatro aspectos: (i) do posicionamento aberto dos professores; (ii) do apoio da gestão da escola (coordenação e direção); (iii) de marcos legais; (iv) da sociabilidade juvenil, também mais incisiva em relação a determinadas atitudes e práticas discriminatórias<sup>83</sup>. A combinação de todos esses elementos não muda necessariamente os valores e concepções sociais sobre o tema, mas impede a expressão pública de atitudes. Trata-se, portanto, de uma dinâmica social complexa, que também revela as distâncias entre as convenções socioculturais e os dispositivos legais, como leis e resoluções (BENTO, 2014).

A expressão das atitudes hostis se desloca do espaço público para o “núcleo de confiabilidade” (P4), relações que “a gente não vê” (P4), motivadas pelo receio do confronto e de suas consequências: “eles podem não concordar, mas eles entendem que ali não é um lugar para eles falarem” (P1). Algumas “brincadeiras” — piadas, comentários jocosos e depreciativos — permanecem ocorrendo, sendo evidentes em “um ambiente em que esse aluno não está presente” (P4), sobretudo em espaços restritos aos professores e aos funcionários do setor administrativo. Constitui-se, como buscaremos demonstrar a seguir, uma rede informal implícita que articula alguns desses atores que deixaram de expor suas perspectivas em público.

As professoras com as quais conversei integram o grupo mais “progressista” — para usar uma categoria empregada por elas. E foram as que aceitaram falar. Cheguei a mencionar o interesse em conversar com professores de fora desse grupo, mas percebi que seria uma tarefa mais difícil, especialmente na primeira fase da pandemia. O caminho de aproximação — que, até então, priorizou uma indicação entre pares —

---

<sup>83</sup> Na literatura revisada, os estudantes são descritos como os principais protagonistas de atitudes hostis, incentivados pela omissão dos professores/gestores (CRUZ; SANTOS, 2016; ROCON *et al.*, 2018). Nessa escola, contudo, o posicionamento de parte dos estudantes parece responsável por colaborar com a inibição das atitudes dos professores, uma inversão interessante para discutir alternativas de intervenção na escola para mitigar preconceito e discriminação.

parecia inviável, sobretudo diante das tensões já existentes entre os grupos de professores. Como me disse um dos professores entrevistados, “os outros professores não vão querer dar entrevista... é aquilo que eu te falei, é a máscara, essa máscara é a do social” (P4). Isso não diminui, contudo, a potência dos relatos aqui discutidos.

#### **4.1. “Dois pesos e duas medidas”: noções de diferença e de igualdade no território escolar**

A chegada de um estudante trans na escola foi alvo de impasses e controvérsias. Ao comentarem o tema, as professoras entrevistadas pareciam divididas entre duas posições aparentemente contraditórias: de um lado, procuravam negar qualquer diferença entre o jovem e os demais estudantes não-trans (cisgêneros); de outro, argumentavam pelo reconhecimento de determinadas “particularidades” que precisariam ser levadas em consideração. Foi possível notar certo esforço da parte delas para evitar qualquer distinção ao afirmar que estudantes trans seriam “aborrecentes” (P3), destacando uma igualdade como resultado da inclusão na categoria supostamente universal de “adolescente”. Para esse grupo, reconhecer uma diferença seria algo com possíveis consequências negativas: “você já está entrando nesse período e eu já [...] te dou essa carga de diferença, eu estou usando dois pesos e duas medidas” (P3). Outras entrevistadas, por sua vez, destacaram a necessidade de compreender as diferenças “para que todo mundo tenha o seu tratamento da forma específica” (P4). Ainda que aparentemente contraditórias, essas posições revelam uma tensão em torno das noções de ‘diferença’ e de ‘igualdade’ que expõe a complexidade dos processos de classificação e hierarquização das diferenças sociais no território escolar.

O marco inicial das controvérsias foi a chegada do estudante na escola. A solicitação do nome social na matrícula teria gerado uma “inscrição diferenciada” (P1), com a menção a dois nomes: civil e social. A expressão utilizada — “inscrição diferenciada” — sugere que a diferença já foi marcada desde o início: “a gente ficou sabendo [*que o estudante era trans*] pela inscrição” (P1). Os documentos oficiais fizeram circular a informação a partir da estrutura administrativa da escola. A chegada do estudante foi, então, seguida por um impasse: revelar ou não para o restante da escola? As dúvidas parecem ter sido mobilizadas pelo receio, pensando em diminuir possíveis situações de constrangimento e favorecer a integração do estudante:



*‘A gente fala com os professores? Passa essa informação ou deixa ver o que vai dar?’* Porque é uma novidade para a gente, assim. Tudo que sai da rotina ali, né? **É sempre uma experiência e a gente acaba aprendendo no susto, no tapa, do jeito que vem,** é difícil a gente estar preparada para qualquer tipo de situação que não seja o bê-á-bá que a gente está acostumada a lidar. Então, a princípio, a gente ficou nessa dúvida. (Professora [1])

A decisão da coordenação escolar foi manter a informação sob sigilo. Uma decisão orientada pelo desejo de evitar “destaque” (P1) e tratamento diferencial negativo. Como justificou a professora [1]: se a informação circulasse abertamente, “todo mundo vai tratar diferente mesmo” (P1). Apesar da decisão inicial, a tentativa de controlar o acesso à informação foi posteriormente subvertida pela própria administração da instituição:

A secretaria, a parte administrativa de escola, é uma merda... porque é assim, chegou lá com o RG e com a cópia, vem com o documento do nome social, alguém da Secretaria já vê e já vai falando para sicrano, beltrano e o bagulho vira assim, são as fofocas de bastidores, né? E quando chega para gente, é óbvio que eu não quero que o aluno se sinta constrangido, *‘porra, é a escola dele...’* (Professora [3])

De acordo com a professora [1], nas listas de presença disponibilizadas aos professores, constava apenas o nome social do estudante. Uma decisão da própria escola, já que a resolução mais recente (MEC, 2018) não especifica como as instituições de ensino devem administrar os dados de estudantes trans, abrindo a possibilidade de que ambos os nomes — civil e social — sejam citados em listas de presença e demais documentos oficiais<sup>84</sup>. Apesar do manejo feito pela instituição, a chegada do jovem foi divulgada através de um fluxo informal de comunicação. A “fofoca de bastidores”, como denominou a professora [3], colocou abaixo a tentativa de manter privacidade.

Uma vez que “a fofoca já tinha rolado” (P3) e que o sigilo deixou de ser uma alternativa, o impasse entre tornar pública ou não a chegada do estudante precisou ser revisto pela coordenação/direção, que optou por informar os professores mais próximos acerca da situação:

---

<sup>84</sup> Essa contradição das políticas do nome social — entre garantir o respeito e produzir constrangimento — é uma das razões pelas quais autoras como Berenice Bento (2014) as classificam como “gambiarras legais”. Apesar dessa característica, é preciso reconhecer também que as normativas de nome social são absolutamente necessárias e representam uma solução prática que, apesar de limitada, garante o debate sobre reconhecimento da identidade de gênero na educação básica (LAGES *et al.*, 2017).

Então, à princípio, a gente foi falando para os professores meio... assim, para os professores que estavam envolvidos só. E na sala não trabalhamos nada e nem com ninguém mais da escola que não fosse a orientadora, a diretora, essas pessoas que teriam relação direta com ele, né? [...] a única coisa foi ‘*olha, temos um aluno trans na escola*’, e **eles queriam saber se era menino e virou menina, se era menina e virou menino, tinha essa curiosidade ‘ah, o que que aconteceu?’** eu falei ‘*tá, o nome dele é [nome do aluno], né?*’, e ‘*ah, como que eu trato?*’, eu falei... isso que irrita, né? ‘*O nome [do aluno] é de homem ou de mulher, cacete?*’ Se você está falando... se o nome social dele é [nome do aluno], a definição dele é menino, então tem que tratar como menino, óbvio, e aí foi ‘*ah, tá bom, tá bom*’, mas foi só isso que a gente entrou, definiu... teve que falar dessa forma só e não falamos mais nada, foi o jeito que a gente lidou, não sei se foi o certo, mas foi o que a gente fez, foi o jeito que a gente achou que deveria fazer. (Professora [1])

A preocupação com a privacidade cedeu lugar a conversas pontuais, orientadas pelo desejo de minimizar quaisquer intercorrências. Apenas os “envolvidos” foram avisados, diz a professora [1], sugerindo uma tática de redução de danos que respondia à preocupação com as possíveis condutas dos demais docentes. O anúncio feito — “temos um estudante trans na escola” (P1) — parece soar como um aviso de cautela. Um aviso que, por sua vez, foi seguido por uma curiosidade específica: era “menino e virou menina ou vice-versa?”

Eu falei ‘*não, acho que não pode deixar ao acaso então, acho que é melhor que todos saibam, mesmo que crie uma certa diferença*’, **porque é fatal, se a gente falar, a pessoa entra na sala e ela tem uma curiosidade de já saber quem é, né?** E como eles não conhecem, né? Os que sabiam [da chegada do estudante na escola] fizeram a chamada no primeiro minuto da aula só para identificar. (Professora [1])

É interessante notar que, após a formalização da situação pela direção da escola, o que era apenas uma “fofoca” adquiriu outras proporções, sendo expressa na forma de perguntas especulativas sobre o gênero do jovem. Essas especulações e curiosidades parecem ter mobilizado ainda outras práticas, afinal, como contou a professora [1], os professores avisados “fizeram a chamada” a fim de identificar o jovem. Vale notar, contudo, que todas essas operações ocorreram sem a eventual ciência do corpo discente e do próprio estudante em questão.

Assim, a despeito do receio inicial quanto a qualquer distinção negativa, a diferença entre o estudante trans e seus pares (cisgêneros) foi sendo construída e negociada entre os agentes escolares. Se considerarmos que a marcação da diferença é sempre relacional, ou seja, pressupõe “uma cadeia, em geral oculta, de declarações” (SILVA, 2003, p. 75), parece possível inverter a ênfase ao questionar: a ‘diferença’ estava localizada no jovem trans ou foi sendo construída através do tratamento diferencial a ele dedicado? Diante de toda a mobilização de agentes escolares, alimentados por certa curiosidade, parece possível recuperar ainda as interrogações de Brah (2006): “Como a diferença designa o outro? Quem a define? Quais são as normas presumidas através das quais alguém ou um grupo é marcado como diferente?” (ibid., p. 359). Chama a atenção, ao longo das entrevistas, que as professoras mencionam seu receio das possíveis distinções entre o jovem trans e seus pares, mas pouco problematizam as práticas dos agentes escolares como a “fofoca”, os comentários especulativos e outras. Nota-se, assim, que a diferença atribuída ao jovem varia “não tanto pela natureza de seu referente” (BRAH, 2006, p. 340), ou seja, por algo específico do estudante, e mais em razão de como os professores e agentes escolares o percebem.

Com o início das aulas, um novo impasse foi colocado: informar ou não os professores a respeito da presença do estudante trans na sala de aula. Uma das preocupações era o uso adequado de pronomes pelos docentes e, entre aquelas interlocutoras favoráveis à abordagem institucional do tema, essa informação foi indicada como aspecto capaz de evitar ocorrências indesejáveis:

[...] como eu te falei, para mim, saber é importante, porque em uma determinada situação em específico, você não vai ser pego de surpresa, porque eu acho que a pior coisa para o aluno ou a aluna, que não é o nosso caso, mas a pior coisa é você ser pego de surpresa e não saber como agir, porque aquilo não faz parte do cotidiano, dependendo do professor, né? Então, o conhecimento, o saber da existência de um aluno trans ou de uma aluna trans é importante, mas não vejo que tenha alguma diferença na relação dentro da sala de aula assim... eu não sei se me fiz entender. (Professor [4])

Notou-se, entre parte das entrevistadas, uma insistência na ideia de que seria preciso saber, antecipadamente, para evitar quaisquer situações de constrangimento, tanto para os docentes quanto para o próprio estudante. Vale destacar, contudo, que a menção apenas ao nome social na lista de presença, um nome tipicamente masculino, já dava pistas sobre a maneira como o estudante deveria ser chamado. Apesar disso, parte

das entrevistadas insistiram na necessidade de serem avisadas previamente como forma de informar o manejo adequado:

**É só para eles saberem e não entrarem na sala de forma desprevenida e acabarem se colocando em uma situação constrangedora e colocando o aluno em uma situação constrangedora**, que foi o *feedback* que essa professora teve, mas a informação é: ‘*tem um aluno trans, só para vocês saberem, porque se você estranhar alguma coisa, já sabe do que se trata*’, mas é isso, ponto, **não tem que falar mais nada, ele não tem que ensinar diferente, não tem que tratar diferente, não é um aluno com deficiência** [...] então, a gente só teve que comunicar para eles saberem, né? (P1)

Embora enfatize possíveis situações “constrangedoras”, a professora [1] não oferece exemplos concretos capazes de indicar a especificidade do que a preocupa. De forma ampla, ela disse: “se você estranhar alguma coisa, já sabe do que se trata”. Recuperando outro trecho de sua entrevista, parece possível inferir sobre a dificuldade que alguns professores poderiam ter em utilizar os pronomes adequados ao jovem. Ela contou que um dos professores “se enganou e chamou *ele* de *ela* [...] aí alguém corrigiu. Mas corrigiu de uma forma assim ‘*oh, você está dando bola fora*’” (P1). Nesse exemplo, o uso do pronome inadequado ocorre mesmo com o registro do nome social<sup>85</sup> na lista de chamada e levanta questionamentos sobre a prática dos docentes.

Já as entrevistadas que preferiram não ser avisadas sobre a identidade de gênero argumentaram que quaisquer tipos de distinção impediriam que o jovem fosse tratado como um aluno “qualquer no meio da multidão” (P3):

Se eu no meu comportamento faço uma distinção dele, eu acabo destacando ainda mais a diferença dele e isso faz com que não seja legal. Então, eu como professora prefiro tratá-lo como o que está ali e em nenhum momento eu olho para a minha lista de chamada e penso assim ‘*ah, a Aline... eu acho que a Aline é trans*’, não! A Aline é a Aline, o Gabriel é o Gabriel e esse é o nome que eles querem ser chamados, seja o nome social ou não, porque não vem destacado para mim ‘*nome social*’. Não! É aquela questão da fofquinha de secretaria, né? (Professora [3])

O relato da professora [3], mais jovem que as demais entrevistadas, sugere um manejo mais simples, informado pelo nome inscrito na lista. Diferente das outras

<sup>85</sup> Vale destacar que o nome social do estudante em questão remete ao gênero “masculino”, sem tanta abertura para ambiguidades ou dúvidas.

entrevistadas, ela não demonstrou preocupação com possíveis equívocos. As diferenças entre seu posicionamento e o de seus pares abrem um conjunto de outros questionamentos: seria o aviso prévio uma forma de garantir certa preparação diante de um estudante incomum? A dificuldade e o receio de alguns docentes seriam proporcionais à falta de contato prévio com pessoas trans?

Vale dizer, por fim, que, mesmo entre aquelas contrárias ao aviso prévio, ser informada antecipadamente sobre a presença também foi visto como algo positivo diante de situações reais de discriminação e preconceito. A professora [3], por exemplo, comentou que a informação foi importante a fim de “não permitir que um colega, um amigo ou um aluno fosse preconceituoso” (P3), revelando um dilema também entre ‘proteger’ ou ‘expor’. Nota-se, assim, que o conjunto de certezas quanto ao manejo de estudantes é colado em questionamento “pela experiência da dúvida e da incerteza” (WOODWARD, 2003, p. 20). Diante desse cenário, alguns agentes escolares acusaram a falta de formação prévia no tema como aspecto que os impedira de saber se estão fazendo “o certo”, sendo a própria interação cotidiana a responsável por produzir aprendizado “no susto” (P1). Afinal, como justificou uma das entrevistadas, “é difícil a gente estar preparada para qualquer tipo de situação que não seja o bê-á-bá” (P1).

As dúvidas e os dilemas apresentados não são hipotéticos, mas acompanharam as interlocutoras em suas experiências cotidianas. Entretanto, mais importante do que o aparente paradoxo entre apagar ou ressaltar a identidade de gênero do jovem é “saber se a diferença resulta em desigualdade, exploração e opressão ou em igualitarismo, diversidade e formas democráticas de agência política” (BRAH, 2006, p. 374). Para tanto, destacamos no quadro 4 um dos episódios descritos, que parece condensar parte desses aspectos e da dinâmica em torno da ‘diferença’ e da ‘igualdade’.

#### Quadro 4: Episódio 1.

Na aula de Educação Física, o professor tinha dividido o semestre em quatro esportes, sei lá, o primeiro tinha sido o vôlei e ele [o aluno] foi numa boa, né? O segundo foi basquete, sei lá, não me lembro direito... eu sei que o *handball* foi o último, e aí ele veio conversar comigo. Ele falou que não queria fazer aula, porque o *handball* tem muito toque, né? Ele não queria que as pessoas tocassem nele. Ele falou assim: ‘*ah, eu não me sinto confortável, está sendo muito difícil*’, e aí ele chorou para mim. Ele estava desesperado porque ele falou para o professor que não ia fazer aula e o professor falou que ele ia ficar com I. Eu falei: ‘*calma, não é possível que você vai ficar com I, porque essa não é a única forma de avaliação do professor...*’ [...]. E aí o professor falou:

*‘realmente eu falei isso para ele... tem que fazer a aula e, se ele não fizer a aula, ele vai ficar com I na atividade prática’.* Ele falou assim: *‘mas eu não avalio ele só nisso, a gente faz uma prova, tem outras coisas’* sei lá, tinha outra coisa lá, só sei que ele ia ter três notas, né? E eu falei: *‘ah, é porque ele está desconfortável, não sei o que’* e aí o professor falou assim *‘olha, eu não posso tratá-lo diferente, a regra é que se o aluno não faz a prática, ele... qualquer aluno pode falar que ele não vai fazer, mas ele vai ficar com I’.* Ele falou: *‘eu tenho que tratá-lo como todo mundo’* [...] *‘foi uma escolha que ele fez, e ele sabia que ele teria dificuldades nesse percurso, então também não está certo a gente ficar poupando ele, porque vai ser ruim’*”. (Professora [1])

O relato exemplifica um tipo de negociação que envolve noções de ‘igualdade’ e ‘diferença’. Na perspectiva do professor de educação física, o “desconforto” do estudante diante do contato físico constitui uma particularidade. Visto sob esse ângulo, atender à solicitação do jovem significaria renunciar a critérios universais em razão de uma experiência ‘particular’, o que implicaria trair certo princípio de igualdade. Mais do que ‘particular’, a experiência de desconforto do estudante é vista pelo professor como um ônus de uma suposta escolha individual que ele teria feito ao assumir-se trans. Mesmo para a professora [1], que discorda da opinião do colega, parece difícil recolocar o problema de outra maneira:

Eu só falei para o professor: *‘então, eu entendo que é uma escolha que ele fez e ele tem que assumir, só que assim, ele vai ter coisas muito mais difíceis para lidar, né? Então, se a gente consegue tirar umas coisinhas que não fazem a menor importância...’* [...] Eu quis colocar isso para o professor, para ele não ser também... porque aí é muito fácil se colocar nessa postura, né? Sendo que pode ter um outro aluno que pode chegar com o dedo enfaixado e pode falar: *‘não posso falar, eu machuquei meu pé’* e aquilo é uma puta mentira, né? [...] **são situações assim, inusitadas, porque ainda é recente e a gente tem poucos casos, mas são situações fáceis, são crises rápidas de serem resolvidas, não é um grande problema, né?** [...] Então eu acho que nesse momento a gente não pode ser o rigoroso, né? *‘Ah, não, porque foi uma escolha dele’*, ah tá, então está bom, né? Pronto e acabou não rola, ainda mais no ambiente escolar. Eu acho que na vida, naturalmente ele vai sentir, realmente, várias situações que serão difíceis de lidar. (Professora [1])

Ao longo da entrevista, a professora chegou a enfatizar que o estudante é “muito aplicado, faz todas as atividades” (P1) e que sua família o cobra sobre seu desempenho. Logo, de acordo com ela, não avaliar a demanda do aluno seria consentir que ele fosse prejudicado por uma situação que ultrapassa as condições que ele mesmo consegue

controlar. Ao final da negociação, os professores chegaram a um consenso e o estudante não precisou jogar, mas participou dos treinos, garantindo sua aprovação.

O episódio permite apreender algumas questões mais gerais, que auxiliam na análise do problema da dinâmica da interação com a *diferença*. Visto sob outro ângulo, percebe-se que a *igualdade* atribuída aos critérios de avaliação se confunde com uma noção de *universalidade*. Os critérios são percebidos como neutros e, portanto, estendidos a todos. Poderíamos, no entanto, questionar: os critérios são ‘universais’ porque atendem a todos(es) ou por que atendem a maioria naquela circunstância? Se o número de estudantes com a mesma experiência do jovem trans em questão fosse maior, os critérios se manteriam os mesmos? Tais interrogações ressoam com a preocupação de Bento (2011) ao se perguntar: quem define o “lado da diferença” e o “lado da igualdade”? Ou seja, parece necessário desconfiar dos processos que marcam uns como *diferentes* e outros como *iguais* e que convertem hegemonias “em igualdade natural” (ibid., p. 556).

Como argumenta Woodward (2003, p. 40), as identidades “são fabricadas por meio da marcação da diferença”, um processo que se baseia em operações diversas, tais como: dividir, classificar, atribuir valores, hierarquizar etc. Apesar do caráter supostamente neutro dessas marcações, a definição da identidade e da diferença não é nunca inocente, de modo que “onde existe diferenciação [...] aí está o poder” (SILVA, 2003, p. 81). No caso do episódio descrito, é possível identificar na ação do professor algo desse poder, que se atualiza na relação professor-aluno. Todas as operações descritas — divisão, classificação, atribuição de valores e hierarquização aparecem condensadas na sentença mais paradigmática da conversa: “foi uma escolha que ele fez, e ele sabia que ele teria dificuldades”. Através dessa formulação, o professor reitera que a necessidade do jovem é particular, reforçando — em contrapartida — certo parâmetro baseado na experiência de jovens não-trans. Trata-se de uma operação que tem muito em comum com o que Silva (2003) denomina de “processo de normalização”, um processo através do qual uma identidade/experiência específica é definida “como parâmetro em relação a outras identidades” (ibid., p. 83).

Apesar da oposição, o contraponto da professora [1] tende a reiterar o mesmo enquadramento ao afirmar: “é uma escolha que ele fez e ele tem que assumir” (P1). Nota-se que a experiência do jovem trans é classificada comparativamente à experiência de jovens não-trans. E que, apesar de tão particulares quanto quaisquer outras, as

experiências não-trans são convertidas em padrão comparativo e descritas apenas como identidades universais, o que sublinha que sua força homogeneizadora é tamanha que ela “nem sequer é vista como uma identidade, mas simplesmente como a identidade” (ibid., p. 83). Muito embora a dicotomia seja um dos meios de fixar o significado da diferença, todo esse quadro de operações demonstra que o dualismo e a oposição comportam ainda certa assimetria. Do particular ao universal, parece possível ler a atitude do docente como mais uma tentativa de marcar as necessidades do jovem como particulares através de “apelos à experiência coletiva” (BRAH, 2006, p. 372). Ou seja, ainda que afirme a necessidade de tratar o estudante trans “como todos os outros”, a universalidade pretensamente neutra tem como padrão os estudantes cisgêneros, o que levanta desconfiância dos parâmetros da própria noção de igualdade em questão<sup>86</sup>.

Em resumo, os relatos demonstram um jogo sinuoso entre igualdade e diferença, marcado por uma tensão aparentemente insolúvel. A dificuldade que encontram os docentes para relativizar os valores que adotam como universais parece diretamente proporcional ao processo que particulariza a experiência do jovem trans. Já a preocupação com estar ou não preparado para lidar com um estudante trans, embora atribua certa complexidade ao jovem, parece dizer muito mais sobre os pressupostos que os docentes compartilham entre si, que preveem estudantes não-trans como parâmetro. Apesar do esforço em tratar o estudante “como todo os outros”, reforçando certa igualdade, as entrevistadas parecem esbarrar no próprio limite da sua noção de igualdade.

#### **4.2. O olhar para o “estranho”, as listas de presença e o uso de banheiro: corpo, gênero e não-conformidade**

Aprofundando a análise das entrevistas, foi possível notar que a coincidência entre o que as entrevistadas pressupõem como igualdade e a experiência de estudantes não-trans (cisgêneros) é reveladora da centralidade de determinadas convenções de gênero. Esse aspecto está implícito a um conjunto de outros eventos que se seguiram à chegada do estudante na escola e que foram descritos pelas entrevistadas. Vale destacar,

---

<sup>86</sup> Em outros trabalhos, o apelo a certa ‘igualdade’ tem sido utilizado nas aulas de educação física como justificativa para submeter forçosamente pessoas transfemininas à prática esportiva com meninos, abrindo espaço para um tipo de violência socialmente consentida (CRUZ; SANTOS, 2016; JUNCKES; SILVA, 2009; SANTOS, 2010).



no entanto, que ao comentarem tais episódios, elas mobilizaram uma compreensão de suas “experiências” pessoais como “ponto de explicação” (SCOTT, 1998, p. 301), ou seja, como um “fato” objetivo do qual participam de modo mais ou menos passivo. Se considerarmos, no entanto, que a experiência é “sempre e imediatamente algo já interpretado e algo que precisa de interpretação” (ibid., p. 324)<sup>87</sup>, parece possível interrogar o relato das entrevistadas a fim de identificar suas condições, o que ele diz sobre a escola e sobre a influência de determinadas convenções sociais. O que nos interessa é como cada uma das interlocutoras “percebe ou concebe um evento” (ibid., p. 362) e os repertórios que elas mobilizam.

Um primeiro aspecto a ser considerado é a descrição que fizeram as interlocutoras do jovem em questão. Ao comentarem as especificidades da escola e de como o estudante circula por ela, algumas foram enfáticas em dizer que ele “passa batido, você não identifica” (P1). De acordo com os relatos, o jovem é dificilmente identificado por outras pessoas como ‘trans’, passando como “um menino ali, no meio dos outros” (P3). Alguns episódios descritos revelam, no entanto, que a interação direta entre as professoras e o estudante não escapa à identificação de certa não-conformidade de gênero, localizada em características manifestas no corpo. É o que conta a professora [2] no quadro 5:

#### Quadro 5: Episódio 2.

Então, quando eu fui fazer a chamada, eu cometi a primeira gafe: **eu olhei** para a chamada que só tinha uma menina, a menina estava sentada no fundo, eu chamei o nome da menina e **eu olhei para ele...** primeira coisa que ele [o estudante] já se sentiu mal. Quando eu percebi que a menina respondeu e que ele não era uma menina, saí da sala e fui direto na [coordenadora de curso]. Sorte que a coordenadora era a [nome], né? Falei: ***‘a gente tem alguma coisa diferente na sala, uma menina que é meio menino e que não responde com o nome de menina...’***. Ela respondeu: *‘sim, a gente tem um aluno trans na sala’*. Eu falei, com perdão da palavra: *‘puta merda, por que vocês não me avisaram?’*, e ela disse: *‘ah, porque a gente achou que você ia tirar de letra’...* *‘beleza, a partir do momento que eu sei o que está acontecendo, né?’*. E aí eu criei um bloqueio, porque eu passei a tratar ele muito bem [...] estou te falando todo o processo porque hoje eu me sinto super

<sup>87</sup> Joan Scott (1998), em *A invisibilidade da experiência*, problematiza o *status* de evidência conferido à experiência de grupos e pessoas no âmbito da produção de conhecimento. Scott argumenta pela crítica à posição que, ao assumir a experiência como autoevidente, naturaliza diferenças e deixa de analisar os processos que as produziram enquanto tais. Na contramão, a autora propõe um uso da experiência como meio para explorar como a “diferença é estabelecida, como ela opera e de que maneira constitui sujeitos que veem e atuam no mundo” (ibid., p. 302).

bem, mas eu já chorei por causa disso, eu já senti na pele assim: *‘caramba, toda defensora, ativista, e eu estou errando.’* (Professora [2], grifos nossos)

O episódio ocorreu em sala, no primeiro dia de aula e, ao relatá-lo, a professora iniciou expondo as razões que explicariam sua conduta: “o que aconteceu foi que eu não participei da reunião que avisava que teria um aluno *trans* na sala” (P2). A justificativa retoma o dilema entre *ser ou não* informada sobre a presença do estudante ao mesmo tempo que expõe um descompasso entre a lista de chamada, na qual estava inscrito o nome social, e a prática de identificação realizada pela entrevistada. O jovem, disse ela, “sentou bem na minha frente” (P2) e “nada nele identificava como uma menina” (P2). Apesar disso, ele “tinha muitos traços femininos” (P2), a “face era feminina e eu me apeguei na face” (P2). As explicações apontam para a centralidade de certa prática visual que expõe, por sua vez, como os olhos da interlocutora atuaram na decodificação do corpo do jovem em termos de gênero.

Ao relatar o episódio durante a entrevista, a interlocutora lembrou de uma situação posterior e semelhante. Algum tempo após o episódio envolvendo a lista de presença, ela contou que o jovem:

Voltou a tirar um R<sup>88</sup> e aí veio chorar para mim... e eu tive uma conversa numa boa com ele, **só que o tempo inteiro eu chamava ele de ela**: *‘você tem que pensar que você é uma menina maravilhosa, você não sei o que...’* e eu não sei por que [...] e aí, no meio da conversa, ele parou e falou assim: *‘professora, para um pouquinho, a senhora está me chamando no feminino o tempo inteiro...’*, eu desabei... aí eu pedi desculpas e fui pensar: *‘por que eu estou fazendo isso?’*, porque eu já conheci ele como menino [...] Aí eu percebi que perante a classe eu tratava ele como menino, mas me forçando a isso como se fosse protegendo... e no particular: ***‘ah, agora estamos só nós dois e você pode falar o que você é de verdade’***, olha que absurdo! [...] Pedi desculpas, depois voltei tratando normal, falei com ele, falei *‘ó, [nome do aluno], foi mal, eu não percebi que eu estava fazendo isso, [...] por favor, toda vez que eu fizer você me barra.’* (Professora [2])

Essa segunda interação ocorreu de modo mais restrito, sem o restante da turma. E mesmo após o episódio envolvendo a lista de presença, ela seguiu tratando o estudante com pronomes femininos, sendo interrompida pela intervenção dele. Apesar

---

<sup>88</sup> O sistema de avaliação é baseado em quatro conceitos. São eles: muito bom (MB), bom (B), regular (R) e insatisfatório (I).

de ter reforçado a necessidade de aviso prévio sobre a presença do jovem em sala, a troca de pronomes no segundo episódio a faz relativizar essa posição: “não sei se tivesse me avisado que na sala tinha um trans se eu não teria ficado da mesma forma... errando” (P2)<sup>89</sup>.

*Mas o que leva a professora [2], mesmo sob aviso, a empregar pronomes inadequados?* Ambas as situações descritas permitem aprofundar o tema da diferença e da igualdade e as dificuldades encontradas pelas entrevistadas. A ênfase no ‘olhar’, durante o episódio da lista de presença, dá sinais sobre a importância da prática visual na organização das relações sociais. Desse modo, se a questão era, no subitem anterior, ‘*quem estabelece o significado da diferença?*’, ela passa ser, neste segundo nível da discussão: ‘*quais olhos enxergam quais diferenças?*’. Em ambos os trechos destacados, as entrevistadas parecem tematizar a prática visual como objetiva e passiva — como faz a professora [2], ao justificar que o jovem “tinha muitos traços femininos” —, sendo necessário, portanto, interrogar a pretensa objetividade dessa prática visual, a fim de identificar sua implicação com expectativas sociais. O problema são os supostos “traços femininos” ou os olhos que os percebem? O que os relatos parecem expor é o compromisso da prática visual com divisões de gênero, que convertem os próprios olhos em “sistemas de percepção ativos”, responsáveis por “modos específicos de ver” (HARAWAY, 1995, p. 22).

Diante de ambas as situações, uma questão poderia ser: pode a visão ser compreendida como uma “apreensão direta de [...] objetos transparentes”? (SCOTT, 1998, p. 300). Trata-se de tematizar a prática visual menos como um sentido neutro e mais como uma questão de “poder de ver — e talvez da violência implícita em nossas práticas de visualização” (HARAWAY, 1995, p. 25). Os relatos da professora e, em particular, o tema do “olhar” permitem recuperar a ênfase dada por Scott (1998, p. 21) à ‘percepção’, presente em sua definição de gênero como um “elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças *percebidas* entre os sexos”. Nas entrevistas e no que discute Haraway (1995), os olhos adquirem centralidade como “sistemas

---

<sup>89</sup> Vale notar, no relato da professora [2], a semelhança com o que dizem alguns familiares de pessoas trans (BRAZ *et al.*, 2020), que expressam a contradição entre tentar proteger e cuidar, mas errar nos pronomes e formas de tratamento como resultado de uma implicação difícil de desconstruir com o binarismo cisgênero.

perceptivos” que decodificam e *percebem* tais ‘diferenças’<sup>90</sup> atribuídas aos corpos, revelando a prática visual como elemento que atua na leitura social de gênero. Assim, apesar da implicação com o estudante e do esforço em tratá-lo igual aos outros, nota-se que a interlocutora atua certa prática visual que se baseia em ideais de feminilidade e masculinidade<sup>91</sup>. Mesmo julgando a si mesma “super preparada” (P2) para manejar as situações, sua experiência sugere que a presença de corpos trans não-conformes tensiona convenções de gênero e, portanto, os “padrões de realidade” (HARAWAY 1995, p. 30) que guiam os olhares e as relações sociais.

O uso do banheiro pelo estudante apareceu nos relatos como outro aspecto que mobilizou as interlocutoras e a própria escola. O que interessa nos episódios descritos são questões — dúvidas, preocupações, receios etc. — que acompanham as entrevistadas. É interessante notar que, apesar de certo interesse em tratar do tema com mais “naturalidade” (P1), algumas interlocutoras deram sinais sobre a presença de certa curiosidade que as acompanhava:

A gente deixou que fosse natural exatamente nesse sentido, para que ele... porque foi uma questão, né? Eu perguntei para a diretora, eu falei assim: ‘**ele vai usar qual banheiro, só por curiosidade?**’. E ela: ‘*não sei*’. Eu falei: ‘*vamos ver no que dá, né?*’. Ainda no começo eu falei assim: ‘**ah, acho que eu vou lá observar, né?**’ Mas depois eu esqueci, lógico, não ia ficar no pátio olhando em qual banheiro o cara entra, né? Mas passou... a gente foi deixando as coisas acontecerem, a gente foi vendo e pensou: ‘*ah, vamos tratando das questões conforme elas... os problemas surgem, né?*’. (Professora [1], grifos nossos)

Notou-se também que a “curiosidade” era compartilhada entre a professora em questão e a coordenadora da escola, revelando certa cumplicidade. Muito embora tenha desistido da ideia, essa curiosidade mobilizou a professora [1], fazendo-a considerar a possibilidade de “observar” em qual banheiro o estudante entraria. Trata-se de uma conduta que levanta questionamentos sobre suas motivações: foi garantir o uso do

<sup>90</sup> Scott (1995) menciona apenas as diferenças *percebidas* entre os sexos. A adição do termo ‘atribuído’ é um recurso para demarcar que a própria diferenciação sexual é uma produção histórica, cultural e social, e não apenas um suporte natural para diferentes significados culturais.

<sup>91</sup> Além da visão, Haraway (1995) interroga as tecnologias visuais (sistemas de sonografia, imagens de ressonância magnética, microscópios eletrônicos com *scanners*, sistemas de tomografia ajudados etc.) e sua função protética da produção de certo conhecimento. Sua análise, diante do problema aqui debatido, suscita questões sobre a relação entre a prática visual, que presta contas ao questionamento ‘*é homem ou mulher?*’, e as tecnologias de produção de imagens, como os ultrassons, que sustentam a busca pelo “sexo biológico” como verdade primordial.

banheiro? Impedir alguma possível violência? O que a professora [1] pretendia observar?

O uso do banheiro foi deixado de lado, sendo recuperado apenas em outra ocasião, na qual o jovem solicitou auxílio da professora [1] após ter menstruado durante uma das aulas. Sobre esse episódio, descrito na introdução da dissertação, a professora comentou:

#### Quadro 6: Episódio 3.

Essa cena, ela me pegou muito no contrapé. Porque aí, para mim assim: *‘ah, legal, o [nome do estudante] é um menino, isso é fácil, resolvido, simples’* e esse é o nosso erro, né? **Porque a gente não quer tratar diferente, mas a gente fica em um nível que não é a coisa [...]** então, quando rolou aquela situação, eu falei: *‘caraco, então é muito além do que eu posso imaginar, né?’* Porque no dia foi muito específico. A gente lidar com aquela situação, eu na minha cabeça: *‘é menino, é menino’*, mas né? **Tem uma questão menina ali ainda que ele não se livrou, né?** E que seria ótimo para ele, puta que pariu... que isso **é a questão mais chata da vida feminina**. Eu falei: *‘pô, ele tem que lidar com isso’*, e ainda, o que me deixou mais chocada, que eu... quando eu saí da sala e fui procurá-lo, que eu tive que dispensar os alunos, né? Fui fazendo tudo de uma forma... na hora, pareceu que eu fui fazendo tudo de uma forma desesperada, mas não, na hora eu lidei de forma discreta, ninguém percebeu, mas eu fui arrumando minhas coisas... quando eu acabei, falei: *‘deixa eu ver se deu tudo certo’*, e aí eu entrei no banheiro feminino e falei *‘nossa senhora, que porra, que bosta, né?’* aí deu um nó na minha cabeça *‘é claro que ele não vai estar no banheiro feminino, cacete... não é porque ele tem que lidar com isso que ele vai entrar no banheiro feminino, e não no masculino, que é o que ele usa, cacete’*. Então, eu vim embora **na maior loucura** assim, né? (Professora [1])

O ocorrido, conta a professora [1], a pegou “no contrapé” e deu “um nó” (P1) na sua cabeça, expressões que parecem enfatizar o impacto da ocorrência. O trecho sugere que o fluxo menstrual inesperado parece ter frustrado o esforço empregado para igualar o jovem com seus pares, os garotos cisgêneros. Ao afirmar que “é muito além do que eu posso imaginar” (P1), a interlocutora parece ainda sublinhar certa tensão que um corpo que menstrua — e que se reivindica masculino — parece promover no território escolar. Parafraseando Gayatri Spivak<sup>92</sup>, o episódio poderia ser apresentado a partir da seguinte

<sup>92</sup> “Pode o subalterno falar?” é o título de um ensaio de Spivak publicado originalmente em 1985 (SPIVAK, 2018). Nesse texto, a autora indiana se dedica a problematizar as possibilidades concretas

formulação: *Pode um garoto menstruar?* Afinal, os questionamentos que acompanham a professora expõem o espanto diante da menstruação, vista como a “questão mais chata da vida feminina” (P1), e a identidade de gênero masculina do estudante. A perspectiva da qual interpreta o episódio a faz considerar a menstruação como “uma questão menina ali ainda que ele não se livrou” (P1), sugerindo — em contrapartida — que livrar-se do ciclo menstrual seria algo necessário ou mesmo desejável.

Embora tenha envolvido apenas a professora [1], o episódio reverberou entre professores próximos, que participaram indiretamente do ocorrido como ouvintes. A circulação do relato na escola foi comentada por outra interlocutora, que expressou seu espanto diante da situação: “ela [a professora] veio falar comigo. Parece que o [jovem] não toma remédios, né? Então ele menstruou e ela teve que ajudá-lo... eu me coloquei no lugar dela e falei: ‘*meu deus do céu*’” (P3). Semelhante ao episódio sobre a lista de presença, esse outro acontecimento permite aprofundar o debate sobre as distinções de gênero na experiência dos professores. Parece possível identificar nos relatos algo que dá notícias sobre um processo que inscreve alguns aspectos — como o fluxo menstrual — como diferenças essenciais. O espanto diante do ocorrido exhibe, por sua vez, uma associação automática entre feminilidade e menstruação e, portanto, certo repertório de convenções que, sob a fórmula do ‘sexo biológico’, atrela os corpos a “uma complexa rede de expectativas” (BENTO, 2011, p. 550).

O impacto do ocorrido na escola parece expor a centralidade do corpo e de determinados eventos nele situados como fonte de explicações e definições. Afinal, como lembra Woodward (2003, p. 15), o corpo é “um dos locais envolvidos no estabelecimento das fronteiras que definem quem nós somos, servindo de fundamento para a identidade”. Muito embora as professoras tenham afirmado que o jovem é “um menino ali, no meio dos outros, normal” (P3), ou seja, que não é notado como *diferente*, elas mesmas destacaram, em outros momentos, que o corpo acaba sendo um fator de diferenciação impossível de ignorar:

Porque assim... é louco, né? Ele é um menino, né? **Mas algumas coisas você fala ‘*nossa, né?*’**... na verdade, ele tem seio, né? Tem essa questão [...] é lógico que ele anda mais fechadinho, né? A coisa de se proteger e tal... **acho que esse é maior problema para ele... o seu corpo feminino explodindo...** isso é uma questão que você nota né?

---

de fala dos sujeitos subalternos — ou seja, sujeitos heterogêneos — diante de quadros representativos forjados pelo conhecimento ocidental e localizados no norte global.

Que aí eu acho que **para o homem que faz a transição é muito melhor, porque o que tem que esconder já está escondido...** acho que é mais ou menos nesse sentido, né? E o dele não, né? Ele tem o seio e como ele é mais gordinho, não é pequeno e isso é uma dificuldade para ele. E aí é o que dá o *'clique'* na pessoa de entender a situação.... mas a sala foi muito... eles são muito... e eles são meninos, né? Tem uma menina só na sala e homem nessa hora é terrível, né? Porque as mulheres são muito mais... assim... acolhedoras, né?  
(Professora [1])

O trecho destaca características corporais que, embora passem despercebidas em um primeiro contato, são identificadas como aspectos ‘em contradição’ com a identidade de gênero masculina. Os olhos da professora parecem decodificar as mamas, o rosto, o fluxo menstrual e os reúne sob a noção de um “corpo feminino explodindo” (P1), sugerindo uma corporalidade que parece caminhar na direção oposta à identidade. Essa suposta ‘incongruência’ entre corpo e identidade, projetada pelas interlocutoras, é tão marcante que mobiliza algumas compreensões: seja a necessidade de livrar-se da menstruação, que a professora [1] sugere ao afirmar que “tem uma questão menina ali ainda que ele não se livrou”; seja a necessidade de “esconder” determinadas características corporais, notável quando a mesma interlocutora comenta que “para o homem que faz a transição é muito melhor, porque o que tem que esconder já está escondido”. A voz também integra esse quadro de características:

[...] **eu tenho percebido algumas mudanças, infelizmente, né?** Que a adolescência obriga a gente a passar, que é a questão **do afinamento da voz, dos hormônios...** eu não sei se ele toma hormônios, nada disso, mas... quando ele se sentir à vontade para conversar comigo a esse respeito, eu vou estar ali para ouvi-lo, não propagar a informação, porque é um direito dele e se ele veio conversar comigo é para eu ouvir, ficar quieta, e se você quiser dar uns pitacos e morre ali, né? Mas eu o vejo como uma pessoa... porque é normal... e todas as vezes que eu puder colocá-lo como um homem ali, eu vou colocá-lo...  
(Professora [3], grifos nossos)

Sob os olhos das interlocutoras, a suposta contradição entre determinadas características corporais, decodificadas como “femininas”, e a identidade de gênero masculina acaba por garantir ao jovem certa ‘ambiguidade’ de gênero. Os atributos percebidos como ‘ambíguos’ tensionam o arranjo classificatório que localiza pessoas e seus corpos no binário de gênero, conferindo certo caráter “liminar” (TURNER, 1974)

ao jovem. Ou seja, é precisamente certa indeterminação — o que escapa ao estado<sup>93</sup> de homem ou mulher, na perspectiva das interlocutoras — que parece impactar os professores, mobilizando curiosidade, espanto ou dúvida.

Essa indeterminação atribuída ao jovem — ou ainda, nos termos de Douglas (1976, p. 72), esse “*status* indefinível” — permite aprofundar algumas questões centrais. Em primeiro lugar, o espanto diante da corporalidade do jovem é algo que sublinha certo ideal de congruência entre corpo e gênero, essencializado a partir do corpo. Parece possível argumentar que esse ideal informa uma divisão entre corpos femininos e masculinos, decodificando-os a partir de determinados atributos. Da organização dos banheiros à prática visual de identificação, os episódios demonstram que as professoras entrevistadas partilham certo “consenso sobre como classificar as coisas” (WOODWARD, 2003, p. 42). Em segundo lugar, nota-se que, ao escapar do consenso e mesclar aspectos socialmente considerados opostos, a corporalidade do jovem revela certa fragilidade dessa divisão binária, embaralhando-a. Retomando as experiências das interlocutoras, sob a luz dos termos de Douglas (1976), o espanto, a curiosidade e o deslocamento produzidos pela presença do jovem parecem ressaltar a potencialidade da desordem para desestabilizar a ordem<sup>94</sup>.

Assim, nesses termos, o jovem estudante parece adquirir nos relatos uma posição “simultaneamente perigosa e vulnerável” (DOUGLAS, 1976, p. 73). Como sugere a descrição dos episódios, sua presença tem o ‘poder’ de embaralhar os domínios do binarismo de gênero (mulher/vulva/feminilidade e homem/pênis/masculinidade), muito embora seu *status* ‘ambíguo’ também seja responsável por inseri-lo em determinadas situações, nas quais seu gênero é colocado em dúvida, demonstrando — como aponta a literatura — que habitar a fronteira do gênero pode implicar em não reconhecimento social e em violência (ROCON *et al.*, 2018; SANTOS, 2010; OLIVEIRA; SILVA, 2017). Não obstante, se considerarmos que é através de sistemas simbólicos que “damos sentido à nossa experiência” (WOODWARD, 2003, p. 18), é possível compreender a ‘ambiguidade’ relacionada ao jovem menos como uma qualidade essencial dele e mais

<sup>93</sup> Na perspectiva de Turner (1974, p. 116), estado compreende qualquer “tipo de condição estável ou recorrente, culturalmente reconhecida”, definição na qual nos apoiamos para discutir as posições sociais como homem ou mulher, socialmente consideradas como estáveis e permanentes.

<sup>94</sup> Em *Pureza e perigo: uma análise dos conceitos de poluição e tabu* (1976), Douglas analisa rituais de poluição em vários contextos, considerando a desordem — a sujeira, a poluição e a impureza — como parte constituinte do processo que produz a ordem social. Desde uma visão funcionalista, a autora permite pensar os processos pelos quais a ordem é estabelecida através de operações diversas, que pretendem separar, demarcar e classificar.



como uma atribuição por parte das docentes, ou seja, como resultado de certo modo de conceber o gênero que classifica corpos e espera, em sequência, certa correspondência com o gênero. Adensando o debate iniciado anteriormente: a discussão dos resultados parece apontar que o “princípio de igualdade” partilhado entre os docentes tem como base esse quadro binário de classificação.

Por fim, um último aspecto que gostaríamos de considerar é certa associação entre a possibilidade de levar uma *vida normal* e de “perder-se na multidão”, recorrente nas entrevistas. A despeito da suposta ambiguidade atribuída ao jovem, parte das interlocutoras enfatizaram que ele “passa batido, você não identifica... depois, você vai conversando com ele, vai percebendo algumas coisas...” (P1). Foi possível notar uma valorização da possibilidade de passar despercebido, ou seja, de não ser facilmente ‘identificado’ como trans, associada à chance de manter uma boa convivência na escola:

Então deu certo ali, né? Graças a deus, porque aí ele consegue ter uma... porque sei lá, **em certo momento... passar despercebido vai ser ruim para ele, mas nesse momento é legal porque ele tem uma convivência natural ali com todo mundo**, é gostoso isso, né? **Eu acredito que o sofrimento seja menor**, pelo menos, né? Ele parece sempre bem feliz, né? (Professora [1])

Essa associação entre “passar batido” e ter uma “convivência normal” parece sugerir como a adequação ou a inadequação a certo horizonte de expectativas e convenções sociais interferem nas relações sociais. A possibilidade de “passar despercebido” (P1) é tematizada como aspecto que favoreceria ainda o reconhecimento social da própria identidade, como explicitou a professora ao comentar que “quanto mais ele passar despercebido, é legal porque é sinal [...] que: *‘legal, eu realmente sou isso, as pessoas estão me vendo como eu me vejo’*” (P1).

Vale destacar que a possibilidade de não ser notado(a) como pessoa trans nas interações cotidianas tem sido discutida sob a categoria ‘passabilidade’ (ALMEIDA, 2012; DUQUE, 2020; PELÚCIO, 2009; PONTES; SILVA, 2017). O termo designa o processo pelo qual uma pessoa trans, ao atender a certo ideal de coerência entre características corporais (tidas como masculinas ou femininas) e o gênero de identificação, é percebida socialmente como “cisgênera”, ainda que não o seja. Muito embora a passabilidade seja vista como uma característica de algumas pessoas trans, Duque (2020) propõe identificá-la como um regime político de (in)visibilidade que

“envolve uma série de códigos e valores que se impõem [...] às pessoas envolvidas, nas maneiras como elas podem parecer visíveis” (ibid., p. 36). Guilherme Almeida (2012) analisa que, na perspectiva de homens trans, adquirir passabilidade significa adquirir certa invisibilidade que permite uma maior tranquilidade social, ou seja, um “momento de tregua na estressante e contínua batalha por respeito à identidade de gênero” (ibid., p. 519)<sup>95</sup>. Estamos diante de uma experiência paradoxal que implica, ao mesmo tempo, uma normatividade sobre se ‘parecer’ com homem ou mulher e — quando alcançada por pessoas trans — uma possibilidade de esquiva da violência que deriva dessa própria normatividade.

Como parece ser o caso do estudante, a possibilidade de “passar despercebido” (P1) é facilitada pelo desenvolvimento ainda preliminar de características corporais associadas, tais como pelos, distribuição de gordura, desenvolvimento de mamas etc. Na ausência de formas corporais mais pronunciadas, as vestimentas e outros adereços ocupam um papel primário na identificação de gênero. A ênfase nesse aspecto entre as entrevistadas levanta, no entanto, suspeitas sobre o limite do reconhecimento social do gênero do estudante, uma vez que a supressão de certa ‘ambiguidade’ ou não-conformidade parece funcionar como um regulador da igualdade e da possibilidade de integração junto aos pares<sup>96</sup>. Essa suspeita se confirma entre as próprias interlocutoras, que ressaltam o impacto negativo da aquisição de determinados atributos nas relações com pessoas mais próximas:

Então, várias vezes, **tiveram umas brincadeiras** ali, logo no início das aulas, né? **Por causa dessa questão da voz, né? Mas fina e tal**, eu percebia... ele ficava mais fechado, com medo de conversar... e se alguém fazia uma gracinha e eu já... porque eu sou bem grossa... já dava um chega para lá. Hoje eu já sinto o [jovem/estudante] muito mais à vontade, brincalhão... (Professora [3])

Ainda que não aprofunde, o trecho transcrito expõe certa atenção dirigida ao corpo, tanto pelos professores quanto pelos estudantes. As “brincadeiras” em torno da

---

<sup>95</sup> Vale destacar, como aponta Duque (2020), que a passabilidade não pode ser discutida sozinha, mas apenas de forma interseccional, haja vista seu caráter contingente. Isso ficou nítido em pesquisa anterior (PONTES; SILVA, 2017), em que a passabilidade conquistada por homens trans negros jovens foi indicada como associada a maior risco diante da violência policial.

<sup>96</sup> Alguns estudos sugerem que a passabilidade é mais facilmente acessada por homens trans, devido ao efeito físico associado à testosterona que, na maioria dos casos, suplanta parte das características corporais estimuladas pelo estrogênio (ALMEIDA, 2012).

voz, por sua vez, dão pistas de como diferentes práticas, como as práticas juvenis de “zoeira”, comunicam o esperado para os corpos lidos como femininos ou masculinos, atualizando discriminações com base na identidade de gênero. A não-conformidade entre o gênero (masculino) e atributos percebidos socialmente como ‘femininos’ chama a atenção, de modo que a ênfase na “voz fina” é algo que expõe um dos critérios que devem ser preenchidos para alguém ser reconhecido como homem/mulher, bem como as consequências de não os atender.

Por fim, tendo em vista o exposto até aqui, identificamos três premissas mais gerais que parecem organizar a compreensão das entrevistadas sobre o gênero e, em particular, sobre o estudante trans:

1. A centralidade do dimorfismo sexual-anatômico [ter pênis/vulva] como forma primária de interpretar os corpos

Notamos que os entrevistados mencionam, com frequência, o corpo e, em particular, alguns atributos corporais que percebem como essencialmente femininos ou masculinos, relacionando-se com eles como se fossem capazes de revelar o sexo/gênero das pessoas. É o caso da professora [2], que identifica o jovem como “menina” em razão dos seus supostos “traços femininos” (P2) ou da “face feminina”, ou ainda da professora [1], que enfatiza um suposto “corpo feminino explodindo...” como forma de falar das mudanças corporais. Esse primeiro aspecto lembra o que Vergueiro (2016) denomina de “pré-discursividade”, ou seja, “o entendimento sociocultural — historicamente normativo — de que seja possível definir sexos e gêneros de seres a partir de critérios objetivos e de determinadas características corporais” (ibid., p. 257). Sob essa perspectiva, o “sexo biológico” e demais características físicas, como a presença ou não de mamas, tom da voz etc., são vistos como critérios objetivos.

2. Reforço do binarismo

Da centralidade atribuída ao sexo e a determinadas características físico-anatômicas, lidas como femininas ou masculinas, deriva outra premissa, a saber: o reforço de oposições binárias (feminino/masculino) como forma de marcar o gênero. Vergueiro (2016), ao discutir esse tema, aponta o “binarismo” como parte de uma leitura normativa dos corpos que

[...] se considera capaz de, através de critérios supostamente objetivos, determinar sexos-gêneros, sendo também uma leitura atravessada pela ideia de que estes corpos, se “normais”, terão estes gêneros definidos a partir de duas, e somente duas, alternativas: macho/homem e fêmea/mulher (VERGUEIRO, 2016, p. 259).

Embora desestabilizadas pela presença do estudante, essas oposições são reforçadas continuamente pelas interlocutoras, que classificam o corpo, características corporais e até espaços, como os banheiros, sempre em duas alternativas: feminino ou masculino. O episódio envolvendo o fluxo menstrual é um bom exemplo e expõe como parece difícil imaginar essa ocorrência corporal em uma pessoa do gênero masculino e tensionar a interpretação que fixa a menstruação como um marcador do gênero feminino.

### 3. Coerência entre sexo e gênero

Por fim, a última premissa é uma noção de coerência ideal entre sexo biológico (anatômico) e identidade de gênero. Ou seja, nota-se a presença de certa compreensão que espera uma correspondência entre identidade e atributos corporais, algo presente em comentários que sugerem a necessidade do jovem de livrar-se de características supostamente não compatíveis com seu gênero: livrar-se da menstruação ou esconder o corpo, como forma de apagar uma suposta ambiguidade.

Essas premissas permitem pensar, por sua vez, que a experiência das interlocutoras reflete menos uma suposta complexidade associada à pessoa trans e mais a especificidade de certo modo de compreender e operar o gênero. Retornando ao tema da não-conformidade, é possível notar que a presença de um corpo percebido como feminino, em razão de seus atributos (possibilidade de menstruar, presença de mamas, voz não tão grossa etc.), mas que se reivindica masculino, mobiliza as entrevistadas. O espanto, a curiosidade, as especulações e os dilemas parecem sugerir, no entanto, que parte das dificuldades manifestas decorre da quebra de uma suposta coerência entre sexo (corpo) e gênero. Essa expectativa de coerência, como princípio que organiza as relações sociais e a atribuição de gênero, tem sido chamada por alguns autores de cisnormatividade (VERGUEIRO, 2016; BAGAGLI; 2016) e se aproxima do que Butler (2013) define como “matriz cultural heterossexual”, ou seja, uma convenção social que

atribui um “sexo” a um corpo — um sexo que é, desde o início, binário —, que espera um gênero em razão de uma dada conformação anatômica (sexo/feminino = gênero/feminino ou vice-versa) e que pressupõe um desejo que reflete tanto o sexo quanto o gênero, reforçando uma ideia de complementaridade entre feminino e masculino (princípio heterossexual).

Diante desse quadro, algumas identidades de gênero tornam-se menos legítimas e inteligíveis do que outras, especialmente quando “o gênero não decorre do sexo” (ibid., 39), como no caso das pessoas trans. Não espanta, portanto, a atenção dada pelas interlocutoras ao corpo do jovem, mas também a ênfase na passabilidade, ou seja, na adequação a determinados ideais de coerência entre corpo e identidade como forma de ter “uma convivência natural” (P1) no território escolar e obter reconhecimento social do gênero de identificação.

#### **4.3. Transição de gênero e não-conformidade: a perspectiva das professoras**

Priorizamos, até aqui, a exploração analítica de algumas situações, citadas no texto sob a forma de “episódios”. Foi possível identificar, ao longo da apresentação e discussão, que noções de corpo, gênero e de diferença/igualdade são mobilizadas, em um processo que ora interroga normas sociais, ora as reforça. Mas, afinal, *quais os significados atribuídos pelas interlocutoras à não-conformidade de gênero expressa por pessoas trans?* Gostaríamos de retornar a essa questão, nesse último subitem, a fim de analisar o modo como as entrevistadas atribuem significado à presença do jovem trans e como esses significados se articulam com as premissas discutidas anteriormente. Vale dizer que, com exceção da professora [2], as demais interlocutoras levaram mais tempo para expressar suas opiniões sobre o tema, sugerindo algumas ressalvas. Elas e ele utilizaram máximas formais, tais como: “é preciso respeitar” ou, ainda, “é preciso impedir qualquer tratamento preconceituoso”. Esse aparente distanciamento foi, no entanto, gradualmente se dissolvendo diante da conversa sobre os episódios vividos, dando lugar a uma troca mais aberta sobre o tema.

Para além da análise a partir de episódios significativos, nos dedicamos agora aos trechos que veiculam compreensões mais gerais sobre as identidades trans. A partir desses trechos, foi possível identificar que: (i) a transição de gênero durante a adolescência causa espanto [às professoras]; (ii) [elas] associam pessoas trans a uma vida de ‘sofrimento’; (iii) e compreendem transição como uma experiência de passar de

um polo a outro (do feminino ao masculino, no caso do jovem). Esses três aspectos integram a forma pela qual percebem e atribuem sentido à transexualidade/transgeneridade, sendo o trecho a seguir um bom exemplo do primeiro:

Não sei há quanto tempo ele está [em transição], o que que levou ele a... **tão novo**, eu nem sei em qual idade uma pessoa tem essa necessidade, né? **Se é novo... a minha visão me parece que é novo, né?** No sentido de que **a gente está com muitas dúvidas ainda**, né? E ele, com 14 anos, já ter o nome social, significa que esse processo deve vir há muito tempo, para quando chegar aos 14 falar ‘*eu não sou essa pessoa... eu preciso... me vejo de uma outra forma*’, né?... e a ponto de fazer essa mudança. (Professora [1], grifos nossos)

Ainda que não saiba dizer quando “uma pessoa [trans] tem essa necessidade” (P1), ou seja, a necessidade de expressar sua identidade de gênero, a idade do jovem em questão é algo que lhe chama a atenção. Apesar de empregar o termo “necessidade” para falar das possíveis motivações que o levariam a viver sua identidade de gênero — sugerindo algo que ultrapassa a *escolha* —, a interlocutora também ressalta certa *precocidade* que a assusta: da “minha visão me parece que é novo” (P1). Não obstante, se a “decisão” por manifestar a identidade de gênero — não cis — aos 14 anos produz espanto, a ideia de um “tratamento hormonal” nessa idade acirra ainda mais suas preocupações:

É, provocou mais pela idade, assim, **não pela mudança... a idade me chocou um pouco assim**, né? **É muito novo...** a princípio, a gente achou que ele fazia tratamento hormonal já, mas eu acho que não faz não. E **aí isso me pirou mais ainda assim**, porque eu falei ‘*cara, mas poxa, um tratamento hormonal, mas tão novo... a gente não deixa fazer coisas muito mais simples e a família permite*’, questionamentos sem julgamentos. Porque eu não sei, não sei o que é melhor... você ter um filho deprimido... é melhor fazer um tratamento hormonal, dane-se que ele é novo... porque é muito relativo, depende muito das situações que você está vivendo ali... às vezes, **você faz uma escolha que ela não parece ser a correta, mas para aquela situação ela era**, né? Então esses questionamentos sim, né? Tão novo... **como é que ele tem certeza de fazer essa transformação?** Eu acho que a questão não é você... é que essa coisa, o trans, né?... o questionamento do trans... isso é muito distinto, né? (Professora [1], grifos nossos)

A possibilidade da intervenção corporal parece ainda mais grave e a surpreende pensar que os familiares a teriam autorizado. É interessante notar que a “depressão” é mobilizada no comentário como aspecto que permite relativizar a gravidade do

“tratamento hormonal”, sugerindo que, diante de um sofrimento intenso, a decisão por intervir no corpo se torna minimamente razoável. Tais afirmações abrem alguns questionamentos: *Qual seria a idade adequada para a expressão da identidade de gênero por pessoas ‘trans’? O que significa “ter certeza” sobre possíveis transformações corporais?* Essas interrogações permitem analisar duas ideias centrais correlacionadas, veiculadas pelas interlocutoras: a adolescência como fase de crise e incertezas; e a referência à ideia de “certeza”, aplicável apenas a pessoas trans.

Ao debruçar-se sobre o tema, Vanessa Leite (2013) demonstra como a sexualidade entre jovens tende a ser vista por adultos como algo ‘*precoce*’, ou seja, como algo que contraria certo desenvolvimento sexual natural, que atinge seu ápice na vida adulta — uma visão naturalista e etapista, portanto —, mas também como *instintiva*, ou seja, como resultado dos ‘hormônios’ e das transformações fisiológicas da puberdade, que responderiam pelo ímpeto dos jovens ao sexo (PAIVA, 2008). Embora seja impossível praticar uma tradução automática da análise de Leite (2013), seu trabalho permite levantar algumas questões diante do que dizem as nossas interlocutoras. As entrevistadas também tendem a identificar algo de “precoce” na vivência da identidade de gênero pelo jovem aos 14 anos. A ênfase nessa precocidade reforça certa oposição entre a decisão de viver/manifestar sua identidade de gênero e certa instabilidade própria à adolescência, período em que “a gente está com muitas dúvidas ainda” (P1). Essa noção de adolescência como período de “crise” parece estar presente também nos questionamentos às intervenções hormonais. Afinal, se a adolescência é um período de incertezas, como garantir que determinadas mudanças não possam gerar ‘arrepentimentos’ futuramente?<sup>97</sup>

Ter certeza, no entanto, é uma prerrogativa que se limita às pessoas trans e, em particular, aos jovens trans e/ou não-conformes de gênero. Recuperando as interrogações analíticas de Bagagli (2021), é interessante ressaltar que a identidade cisgênera — ou seja, a identificação com o gênero atribuído ao nascer — não é submetida aos mesmos questionamentos e, por essa razão, não se exige que

---

<sup>97</sup> Embora seja impossível estabelecer relações diretas, a perspectiva da professora compartilha pontos em comum com algumas das polêmicas sobre crianças e adolescentes trans que podem ser identificadas no debate público sobre o tema. Pessoas e grupos ligados a diversos setores — a segmentos religiosos, mas também à academia — têm difundido uma compreensão da experiência trans na infância e adolescência como ‘fase’, ‘engano’ ou como resultado de influência social. Há, ainda, quem discuta a transexualidade em termos de uma epidemia/histeria, como fazem Jorge e Travassos (2017).

crianças/jovens que nasceram com pênis ou vulva provem a legitimidade de sua identidade ao se manifestarem como meninos ou meninas, respectivamente. A atribuição de legitimidade à identidade de gênero de jovens cisgêneros e, em contrapartida, de ‘precocidade’ à identidade de gênero de jovens trans elucidada, portanto, o vínculo entre certa noção de adolescência e de cisgeneridade, expondo uma compreensão: (i) do corpo como entidade que, através do “sexo”, prediz um desenvolvimento “natural” feminino ou masculino; (ii) de experiência trans como algo que, ao contrariar essa natureza, se torna ‘antinatural’. Sobre esse aspecto, lembra Nascimento (2021):

Essa marcação como natural é exatamente a raiz do problema, pois, enquanto as pessoas cis tem um gênero “normal”, as pessoas trans\* tem um gênero anormal, patológico, desviante e falso. Os indivíduos cisgêneros se autodeterminam como homens e mulheres de verdade, já que percebem que sua congruência pênis/gênero masculino e vagina/gênero feminino é validada socialmente, sobretudo pelos discursos médico-psiquiátricos (NASCIMENTO, 2021, p. 98).

Muito embora a professora [1] e as outras interlocutoras não identifiquem a identidade de gênero do jovem como falsa ou desviante, os questionamentos que sugerem precocidade ou que interrogam certezas parecem reforçar, ao se limitarem à pessoa trans, a experiência não-trans (cisgênera) como norma, como parâmetro do que é saudável e ou esperado<sup>98</sup>.

Quanto ao segundo aspecto, vale destacar que a maioria dos entrevistados expôs ter tido pouco ou quase nenhum contato anterior com outras pessoas trans. Apesar disso — ou, talvez, em razão disso —, compartilham entre si uma compreensão muito específica sobre a transgeneridade, cujo aspecto central seria o sofrimento:

**[...] o quanto isso pode ser dificultoso para ele, em relação ao próprio corpo, em relação à mente [...] então não é um processo único, é contínuo, é uma luta contínua e eterna e a gente está falando de um adolescente de 15 anos que vai sofrer com seu corpo, sofrer com a sua mente e eternamente vai sofrer com os outros.** (Professor [4], grifos nossos)

<sup>98</sup> Trabalhos como os de Bagagli (2016) analisam como a patologização das identidades trans tem sido responsável por reforçar as experiências trans como não-saudáveis, questionáveis e artificiais. A dúvida quanto à veracidade do gênero de pessoas trans tem prejudicado sua autonomia e possibilidade de narrar a si mesmas, justificando a autoridade médica e/ou psi como aquela responsável por diagnosticar a verdade e garantir a legitimidade.



Quando o [aluno] surgiu, foram muitos questionamentos, né? ‘*nossa, não sei o que... e aí conversava*’. Hoje já é uma coisa muito tranquila ali, né? Você vai vendo que o cara está tranquilo, parece estar tranquilo na **escolha dele**, na vida dele. A minha maior apreensão é: o quanto... porque eu tinha essa questão, né? **Eu achava que uma pessoa trans, ela nunca seria completamente feliz, sempre haveria uma coisa, do corpo mesmo, que ia mostrar que ela não é como ela se enxerga**, né? E de repente eu acho que não é tão radical assim, né? É uma coisa mais leve, né? Então você vai... eu acho que é uma coisa... conviver, assim, é muito bom, porque a gente vai crescendo junto, né? (Professora [1])

Ainda que de modos ligeiramente distintos, ambas as interlocutoras destacam a experiência trans como algo “difícil” (P4). Em ambos os trechos, nota-se que o sofrimento é atribuído a certa incongruência corpo e “como a pessoa se enxerga”. Esse descompasso seria responsável por transformar sua vida em um tipo de “luta contínua” (P4). Trata-se de uma forma de compreender, ou seja, de um significado que tem muito em comum com o aspecto discutido anteriormente, uma vez que reforça tanto a noção de um corpo “natural”, essencialmente feminino ou masculino, quanto uma expectativa de coerência entre corpo e gênero, reservada a pessoas cisgêneras. Diante desse quadro, o gênero de pessoas trans é identificado como invariavelmente incoerente:

[...] o quanto deve ser sofrido para essas pessoas... e não é aquela coisa de piedade não, ‘*ah, a minha vida é muito melhor que a dele*’ não é isso’, **mas que tipo de sofrimento... a gente não consegue imaginar**, não dá para se pôr no lugar e imaginar que tipo de sofrimento é você **viver aprisionado em algo que você não se identifica**. (Professora [2])

A expressão “viver aprisionado” (P2) parece fornecer uma síntese às perspectivas das professoras [4] e [1]. Trata-se de uma metáfora que condensa diversos aspectos: uma divisão entre corpo/mente — e, nesse caso, entre “sexo” e gênero —, a noção de uma incongruência entre ambos como característica essencial de pessoas trans e a redução ao sofrimento como aspecto marcante. A imagem de alguém que vive “aprisionado” sugere, ainda, certa noção de incompletude, de alguém que não goza de uma realização plena. Algo dessa ideia reverbera com o comentário da professora [1], ao enfatizar que pessoas trans não “**seria[m] completamente feliz[es]**”.

A consistência dessa forma de compreender a transgeneridade/transsexualidade é algo que chama atenção, haja vista a semelhança entre os diversos comentários. Algo

também notável é a proximidade entre o que dizem os entrevistados e determinadas convenções biomédicas, formalizadas em manuais diagnósticos, tais como o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM) e a Classificação Internacional de Doenças (CID)<sup>99</sup>. Tanto a CID quanto o DSM mantêm uma definição diagnóstica para as experiências trans que ressalta, de um lado, a falta de correspondência entre o gênero de identificação e o “sexo biológico” e, de outro, uma experiência de sofrimento, mal-estar ou angústia. Um exemplo é a noção de Disforia de Gênero, inscrita no DSM-5, que compreende uma:

[i]ncongruência acentuada entre o gênero experimentado/expresso e o gênero designado de uma pessoa, com duração de pelo menos seis meses [...] associada a sofrimento clinicamente significativo ou a prejuízo no funcionamento social, acadêmico ou em outras áreas importantes da vida do indivíduo. (APA, 2014, p. 452)

A despeito da linguagem técnica, a definição ressalta uma não-correspondência entre o gênero designado ao nascer — atribuído com base na genitália — e o gênero com o qual a pessoa se identifica, bem como a presença de um “sofrimento clinicamente significativo”.

Diante desse quadro, uma questão permanece: *como explicar a proximidade entre o que dizem as interlocutoras e as definições inscritas nos documentos citados?* Essa semelhança parece expor certa disseminação cultural dos saberes biomédicos e “psi” (psicologia, psiquiatria), que se tornam, então, referência para explicar questões da vida social, definir verdades sobre as sexualidades e os gêneros, interferindo, portanto, no modo como as pessoas descrevem a si mesmas e as outras (HACKING, 2007). Leite Junior (2011), ao investigar a invenção das categorias “travesti” e “transexual” nos discursos científicos, observa, dentre outras coisas, um processo de importação de nosologias psiquiátricas para além dos seus contextos de origem. Já Barbosa (2015), ao retomar esse debate, chama de “transglobalização” o espraiamento dessas categorias, que são progressivamente adotadas por pesquisas, políticas e programas — como é o

---

<sup>99</sup> A CID é organizada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) e tem como função classificar, agrupar e codificar doenças, sintomas e queixas, oferecendo uma linguagem comum para os profissionais e serviços de saúde, seguradoras, pesquisadores etc. Já o DSM, organizado pela American Psychiatric Association (APA), surge como alternativa à CID. Seu principal objetivo, afirmam Russo e Venâncio (2006), é normalizar e homogeneizar a classificação de transtornos mentais.

caso do Processo Transexualizador instituído no SUS, em 2008 — e pelo próprio discurso midiático. Junto às categorias diagnósticas, importa-se também uma definição geral de pessoas trans como pessoas com “alma feminina em um corpo masculino” e vice-versa, ou seja, como pessoas que teriam ‘nascido no corpo errado’ ou que estariam ‘aprisionadas no próprio corpo’ (LEITE JUNIOR, 2011).

Dos manuais internacionais ao território escolar, a presença de determinadas convenções biomédicas entre os entrevistados aponta para alguns aspectos: nota-se, em primeiro lugar, como o saber biomédico conseguiu difundir certa compreensão particular sobre as existências trans; em segundo, é interessante observar como a ênfase no sofrimento mobiliza as interlocutoras, que parecem demonstrar certa compaixão e preocupação com o jovem em razão das “dificuldades” atribuídas a ele. Sobre isso, Leite Junior (2011) observa que a patologização das identidades trans produziu, dentre outros efeitos, uma visão de pessoas transexuais como “bons perversos”<sup>100</sup>, ou seja, como pessoas incompletas e em sofrimento, que — uma vez sem controle sobre sua condição — tornaram-se alvo de alguma compaixão social, sendo o próprio ‘diagnóstico’ um operador de acessos e ‘direitos’<sup>101</sup>, ainda que de forma precária. Um último aspecto a considerar é que a visão de pessoas trans como pessoas que vivem uma “incongruência” entre sexo e gênero e, portanto, estão fadadas ao “sofrimento” e à “infelicidade” reforça uma ideia de congruência entre sexo e gênero como experiência ideal e saudável, atualizando uma versão da própria cisnormatividade<sup>102</sup>. Essa visão pode limitar, por sua vez, a ampliação de debates sobre o tema, uma vez que veicula concepções essencialistas de gênero.

O suposto descompasso entre como a pessoa trans se “enxerga” (P1) e o que seu corpo “mostra” bem como a ênfase no “sofrimento” se articulam em um terceiro aspecto, presente nos relatos das interlocutoras: a compreensão da experiência trans

---

<sup>100</sup> Essa distinção inicial diferenciava entre os “maus” perversos (travestis), aquelas que se afastam dos códigos de boa conduta por vontade própria, e os “bons perversos” (transexuais), alvo de compaixão da opinião pública e da ciência (LEITE JUNIOR, 2011).

<sup>101</sup> Ao longo dos primeiros anos do Processo Transexualizador no SUS, instituído em 2008, a adequação ao diagnóstico se tornou condição de acesso ao acompanhamento especializado para modificação corporal, bem como a outros direitos (retificação de documentos etc.). Borba (2014) demonstra como os discursos e convenções biomédicos interpelam as próprias pessoas trans, que passam a fazer uso de categorias e definições a fim de significar sua experiência e garantir acesso a determinados serviços.

<sup>102</sup> Argumenta-se que a compreensão das identidades trans como experiências incongruentes/incompletas reforça, em contrapartida, a cisgeneridade como ideal de normalidade. Como ressalta a própria APA sobre o diagnóstico de “Disforia de gênero”: muitos “dos critérios básicos fundamentam-se nas diferenças comportamentais de gênero bem comprovadas entre meninos e meninas com **desenvolvimento normal**” (APA, 2014, p. 455, grifos nossos).

como a passagem do feminino ao masculino ou vice-versa. Essa perspectiva fica explícita no comentário feito pela professora [2] sobre um ex-aluno também trans, que teria — de acordo com ela — deixado “a vida de menina para trás”. Já sobre o jovem estudante, ela diz:

Eu acho que, além disso, você tem que se colocar ‘*ah, olha, você está vendo uma coisa, mas nem sempre eu fui assim*’, eu não sei se é isso, isso aí é você quem tem que saber, vai saber... eu não sei se quando ele chegar... eu acho ele [o estudante] muito infantil ainda, está no segundo ano [...] ele está mais preocupado com ele do que com se relacionar com o outro, mas já deve bater um *crush* em alguém e aí eu nunca vi ele chegando em ninguém. (Professora [2])

O trecho destacado veicula a noção de passagem de um gênero a outro, dentro de uma oposição binária. A fim de contextualizar a leitora, trata-se de um comentário feito pela interlocutora, que imagina as possíveis dificuldades enfrentadas por pessoas trans diante de uma relação romântica. É interessante que, nesse caso, a compreensão da transição como passagem de um gênero a outro acompanha uma suposta obrigação que pessoas trans teriam de prestar contas sobre o gênero a que foram designadas. Situações hipotéticas como essas foram recorrentes nos relatos e dão pistas sobre como as interlocutoras imaginam a vivência de gênero de pessoas trans, a partir de sua posição localizada. Em algumas ocasiões, as interlocutoras fizeram interpelações diretas à pesquisadora:

Eu posso falar termos errados, **mas depois eu gostaria que você me explicasse...** não é transformação, **acho que é ressignificação o termo... de um homem para mulher e de uma mulher para homem** [...] e eu não tenho nenhum caso de homem para mulher, todos os casos que eu experimentei são de meninas que se ressignificam para meninos. (Professora [2])

Nesse trecho, a professora tanto se questiona quanto ao uso correto de termos para indicar a transição de gênero quanto reforça a vivência trans como passagem de um polo a outro. Essa compreensão específica da transição e do próprio gênero se articula a outro aspecto: a ideia de um “segredo”, que acompanharia também a expectativa de “revelação”. Assim, diz a professora [2]:

E para um trans? Eu não sei se ele [o estudante] gosta de meninos ou meninas, eu não sei te dizer, mas se ele gosta de meninos, ele tem duas

barreiras, né? A da homossexualidade e depois, se o menino quiser ter alguma coisa com ele, ele falar *'olha, mas na verdade eu tenho mais uma coisa para te contar, tá?'*, e se ele gostar de meninas, ele vai se apresentar como ele é, de fato, mas vai travar a batalha com aquilo que um dia acharam que ele era. (Professora [2])

Nessa perspectiva, pessoas trans estariam sempre em débito com certo passado, tendo que administrar a relação entre segredo/revelação diante de determinadas relações. Sob esse ângulo, a noção de 'transição' de gênero não apenas reforça uma compreensão binária do próprio gênero, mas uma divisão entre "antes" e "depois".

Em linhas mais gerais, os três aspectos destacados se articulam entre si e remetem ao quadro de premissas discutidas anteriormente. As convenções socioculturais de gênero partilhadas entre as entrevistadas informam a identificação que elas fazem de não-adequação expressa pelo jovem trans, orientam práticas sociais que elas atuam na relação com ela (exemplificadas nos diferentes episódios descritos) e baseiam os significados atribuídos à transexualidade/transgeneridade na juventude. Em resumo, a análise realizada sugere que, apesar de mobilizadas em torno do jovem, ou seja, preocupadas com sua permanência na escola, as dificuldades para manejar situações sociais envolvendo o jovem trans respondem ao quadro de convenções que partilham entre si. O esforço da análise foi, precisamente, compreender tal quadro e como ele se articula através de práticas, em geral, naturalizadas.

## 5. CONCLUSÃO

Esta dissertação procurou compreender os significados atribuídos à identidade e à expressão de gênero de jovens trans no território escolar, utilizando dados coletados em uma escola pública de ensino médio localizada na Baixada Santista (SP). Entrevistas realizadas com professoras e mediadas pela internet foram a fonte principal dos dados, depois que a pesquisa de campo, iniciada em 2019, foi interrompida pela emergência da pandemia da Covid-19, que manteve as escolas fechadas em 2020.

A partir da análise das entrevistas e, em particular, de episódios densos descritos pelas entrevistadas envolvendo situações-chave<sup>103</sup>, foi possível identificar, entre as interlocutoras, uma compreensão de gênero baseada em três aspectos interdependentes:

1. Uma ênfase no “sexo” (dimorfismo sexual) como forma de classificar as pessoas;
2. O reforço do binarismo, ou seja, de uma oposição essencial e, eventualmente, complementar entre feminino e masculino;
3. Uma expectativa de coerência entre sexo e gênero — ou seja, atributos corporais e identidade — como norma.

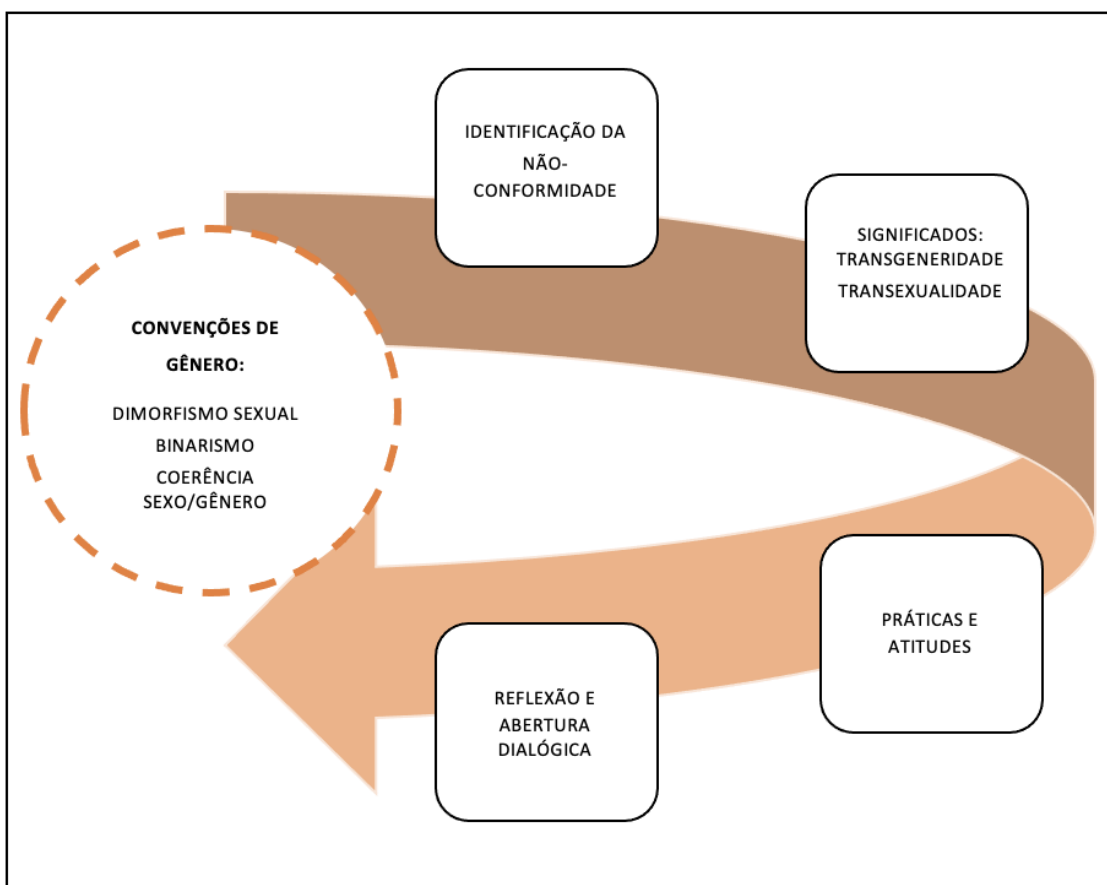
Essa forma de compreender o gênero apareceu implicada nos significados atribuídos pelas entrevistadas ao jovem estudante trans mencionado por todas elas. Apesar das interlocutoras ressaltarem a importância do reconhecimento do gênero do estudante e estarem disponíveis para auxiliá-lo em suas demandas, o manejo de situações diárias no espaço escolar demonstrou que a expectativa de correspondência entre corpo e gênero era central, atuando como princípio que organiza as relações, o reconhecimento social da identidade e as atitudes e práticas. Tais aspectos, como argumentamos, se relacionam também com a dificuldade em significar os adolescentes como *sujeitos de direitos*, sobretudo diante de questões envolvendo gênero e sexualidade. A imagem a seguir (figura 1) pretende sintetizar a relação entre a

---

<sup>103</sup> A descrição densa dos três episódios mencionados encontra-se no capítulo 4, nos quadros 4, 5 e 6.

compreensão de gênero partilhada pelas professoras, a não-conformidade de gênero identificada no estudante que mobilizou a escola onde este estudo se desenvolveu, os significados atribuídos por elas à transgeneridade e/ou transexualidade e as atitudes e práticas diante de sua chegada e presença na escola, tal como relatadas pelas entrevistadas e apresentadas ao longo do texto:

**Figura 1:** Elementos e momentos da dinâmica em torno do jovem trans.



As convenções socioculturais de gênero ocupam um lugar central no processo porque informam os outros elementos associados na figura. Como argumentado ao longo da análise, tais convenções orientam a identificação de uma não-conformidade de gênero no estudante a partir da suposta incongruência entre atributos corporais e identidade, **primeiro elemento da figura**. Esse aspecto fica explícito em descrições mais gerais das entrevistadas acerca do estudante, tais como: “*é menino, é menino*”, mas né? Tem uma questão menina ali ainda que ele não se livrou, né?” (P1), “é um menino, né? **Mas algumas coisas você fala ‘*nossa, né?*’... na verdade, ele tem seio**”

(P1). Ou ainda no espanto de outra professora diante da presença do jovem: “**a gente tem alguma coisa diferente na sala, uma menina que é meio menino e que não responde com o nome de menina...**” (P2). Assim, mesmo estando mais envolvidas com o jovem — e talvez por isso —, as professoras estranharam uma suposta falta de correspondência entre características corporais e identidade de gênero.

A compreensão das professoras sobre a transexualidade e/ou transgeneridade, tal como vivida por jovens, aparece como **um segundo elemento da figura**, em torno das convenções socioculturais de gênero que partilham, sendo informada por elas. A expectativa de uma correspondência entre corpo/sexo e gênero, bem como o binarismo e a ênfase no dimorfismo sexual, ao passo que naturalizam a identidade de estudantes não-trans (cisgêneros), baseia a noção de *precocidade* atribuída pelas entrevistadas à vivência trans na adolescência/juventude. Nesse sentido, observou-se que as professoras tiveram dificuldades em reconhecer a legitimidade do estudante para assumir uma identidade diferente daquela atribuída ao nascer. Como justificativa, elas mobilizaram uma noção de adolescência como fase marcada por questionamentos, incertezas e “crises”, algo que seria incompatível — na perspectiva delas — com a possibilidade de oferecer uma certeza sobre aspectos como o gênero.

Essa concepção da adolescência como etapa ou fase do desenvolvimento humano, caracterizada por aspectos biológicos e psicológicos que a diferem da infância e da fase adulta, tende a enfatizar aspectos que incluem as transformações corporais, mas também a oposição à autoridade, a onipotência e a instabilidade. Tal definição — que enfatiza a dúvida e o conflito — se articula, ainda, com determinadas compreensões de sexualidade e gênero. Assim, se é verdade que as entrevistadas mobilizaram essa compreensão de adolescência para questionar as certezas do jovem trans sobre sua identidade, nada foi dito sobre os estudantes cisgêneros, sugerindo um vínculo entre tal concepção e determinadas normas de gênero. A prerrogativa de incerteza estendida apenas ao jovem trans parece exhibir, portanto, a naturalização do que se chama de “cisgeneridade” e, por outro lado, a dificuldade em reconhecer os adolescentes como portadores de direitos ao exercício da sexualidade e à definição de gênero.

Aliado à *precocidade* atribuída à transgeneridade na juventude, as entrevistadas mobilizaram outros dois aspectos centrais. De um lado, nota-se que elas tendem a reduzir pessoas trans e sua trajetória ao “sofrimento”, enfatizando uma incompletude fundamental como resultado da suposta incongruência entre o corpo e o gênero. Essa



perspectiva é algo que reforça, em contrapartida, um ideal de correspondência entre esses dois elementos como marca de realização plena, reservada a pessoas cisgêneras. Por fim, a compreensão de “transição de gênero” partilhada por elas tende a definir as vivências trans como a passagem de um ‘polo a outro’, ou seja, do feminino ao masculino e vice-versa, algo que responde ao binarismo exposto anteriormente.

O **terceiro elemento da figura**, em torno das convenções de gênero, são as atitudes e práticas adotadas diante do jovem trans. Nota-se que a forma como as entrevistadas percebem o jovem trans informa o manejo de situações diárias no espaço da escola. As maiores dificuldades apontadas pelas interlocutoras incluem situações nas quais a não-conformidade entre sexo/gênero se tornou mais visível. A dificuldade em tratar o jovem pelo nome social e pelos pronomes adequados<sup>104</sup>, por exemplo, foi justificada como resultado de uma dificuldade em administrar a contradição percebida entre o gênero reivindicado (masculino) e a aparência física do jovem, marcada pela presença de características identificadas como femininas pelas professoras, tais como traços faciais, voz, presença de mamas etc. Essa mesma justificativa foi utilizada em relação ao uso do banheiro ou, ainda, para explicar as dificuldades diante de necessidades envolvendo ocorrências percebidas como próprias às mulheres, como no episódio do fluxo menstrual<sup>105</sup>.

Apesar de implicadas na garantia da escola como espaço seguro para o estudante, as entrevistadas expressaram dúvidas e incertezas diante da aparente não-conformidade entre sexo/gênero percebida no jovem. Logo, esses achados parecem sugerir, por sua vez, que as atitudes e práticas diante de estudantes trans, tais como o uso de pronomes e nome social, reconhecimento da identidade de gênero reivindicada e atenção às suas demandas, como o uso de banheiros e vivência na educação física, não é dificultada apenas por crenças deliberadamente transfóbicas. Muito embora a literatura revisada indique que a condenação moral e a discriminação das identidades trans na educação básica é uma das razões que motiva a negligência de direitos a esse grupo, favorecendo a interrupção dos estudos<sup>106</sup>, os achados deste estudo sugerem que a expectativa de coerência entre atributos corporais e identidade é, por vezes, a base de

---

<sup>104</sup> Ver: quadros 5 e 6 no capítulo 4.

<sup>105</sup> Ver: quadro 6 no capítulo 4.

<sup>106</sup> Como discutido no item 1.1.2 da Introdução.

determinadas convenções sociais de gênero que dificultam o reconhecimento das identidades trans.

Vale acrescentar que, além dos três elementos identificados e discutidos até o momento, **há um último aspecto** que deve ser levado em consideração: o questionamento de repertórios socioculturais que o encontro com o estudante trans permitiu entre as entrevistadas. Em geral, seus relatos expõem processos importantes de abertura para a reflexão, nos quais realizam uma reflexão crítica. Diante da dificuldade de outros professores em manejar questões envolvendo o jovem, uma das professoras conta que enfatizou com eles: **“se o nome social dele é [nome do aluno], a definição dele é menino, então tem que tratar como menino”** (P1). Mesmo com dúvidas a respeito do tema, a entrevistada teria se posicionado a fim de garantir o respeito da identidade de gênero. Outro trecho citado na análise é da mesma professora que, face à curiosidade especulativa de outros docentes, disse: **“não tem que falar mais nada, ele não tem que ensinar diferente, não tem que tratar diferente”** (P1). Já a professora [2], ao descrever uma situação na qual errou o uso dos pronomes com o jovem, enfatizou: **“eu já senti na pele assim: ‘caramba, toda defensora, ativista, e eu estou errando”**. Ou seja, apesar das limitações das entrevistadas para manejar situações diárias na escola, nota-se também um posicionamento contrário ao processo, que torna a diferença em desigualdade.

Apesar de ter aparecido de forma indireta, as entrevistadas expõem situações nas quais outros docentes teriam adotado práticas discriminatórias baseadas na identidade e expressão de gênero. Comentários jocosos e depreciativos, feito em tom de “piada” e “brincadeira”, são mais descritos. O questionamento ativo, o silêncio e outras intervenções, descritas pelas entrevistadas, parecem ter um papel importante na diminuição dessas práticas. Logo, notou-se que a condenação explícita de determinadas atitudes discriminatórias, descritas pelas interlocutoras como um tipo de “pressão”, parece responsável por um controle do espaço da escola, gerando constrangimentos nos professores responsáveis por tais condutas.

Assim, identificamos nas entrevistas quatro fatores importantes que parecem contribuir — na escola, em particular — para a redução de práticas discriminatórias: (i) posicionamento contrário de um grupo de professores; (ii) posição contrária à discriminação por parte da gestão; (iii) existência de marcos legais que, por exemplo, garantem o uso do nome social; (iv) sociabilidade juvenil, também mais incisiva em

relação a determinadas atitudes e práticas. Vale pontuar que a combinação de todos esses elementos, no entanto, parece não necessariamente mudar os valores de determinados sujeitos sobre a temática.

Diante do exposto, poderíamos perguntar: *o que torna possível que as entrevistadas atuem de forma contrária à hostilização e discriminação do jovem, mesmo sem acúmulo de discussão sobre o tema?* Nota-se que a presença do jovem na escola “dinamizou” o tema e provocou também ressignificações, capitaneadas pelas professoras e direção. Levando em consideração a análise realizada, bem como a aproximação das entrevistadas com os debates em torno dos movimentos sociais (feminismo, movimento negro, movimento de pessoas LGBTQIA+ etc.), parece possível afirmar que, muito embora elas expressem dificuldades em apreender a experiência do jovem trans fora de determinadas convenções sociais nas quais foram socializadas, os princípios de combate à desigualdade e equidade é algo que as permite refletir sobre as ocorrências e adotar algumas posturas que favorecem o reconhecimento do jovem. Contrariando a “omissão”, apontada pela literatura científica como postura comum entre professores e demais agentes escolares<sup>107</sup>, a implicação contra a discriminação parece favorecer a permanência do jovem na escola.

Esse último aspecto é particularmente importante, na medida em que sugere *insights* que podem informar os diálogos sobre jovens trans com agentes escolares. Os princípios da hermenêutica diatópica, concebida por Boaventura de Sousa Santos<sup>108</sup>, têm sido produtivos para redefinir e *consensuar* nas escolas com que noções de igualdade e diferença se trabalhará — consenso estabelecido com a participação de responsáveis, estudantes e professores. Com base nesses princípios<sup>109</sup>, considerando o Projeto Temático a que este estudo se vincula, esse último aspecto reforça a importância da sabedoria prática das entrevistadas, ou seja, das soluções que elas encontraram para alguns impasses, assumindo-as — sem deixar de observar suas limitações — como porta de entrada para a possível ampliação do debate sobre o tema na escola em questão. Tendo em vista os resultados, trata-se de considerar a perspectiva das entrevistadas e a aposta na defesa de direitos que as orienta como pista para ampliar o debate acerca do

---

<sup>107</sup> Ver: item 1.3.1 da Introdução.

<sup>108</sup> Ver: Santos (1997).

<sup>109</sup> Apresentados no item 2.5 do capítulo 2.

tema e, em particular, a consciência sobre a existência e validação progressiva de um ‘novo regime’, que se fundamenta na linguagem sócio-jurídica dos Direitos Humanos.

Finalmente, embora o objetivo central da pesquisa tenha sido compreender a perspectiva de professores sobre transgeneridade e não-conformidade de gênero, os resultados também permitiram uma visão mais geral sobre a escola, sobre as relações entre os diversos atores (professores, coordenação e jovens estudantes) e, em particular, sobre diferenças de gênero em suas múltiplas interseções. Apesar da função disciplinar e das relações de autoridade entre professores (adultos) e estudantes (jovens), as entrevistas apontaram para a escola como um território de questionamento e de confrontos em torno de normas sociais, moralidades e valores. Notou-se, ao longo da análise, que o espaço da escola na qual esta pesquisa foi realizada articula, de um lado, questionamentos importantes sobre a hierarquização das diferenças; de outro, a insistência em valores, noções e práticas que reforçam esse processo. Os confrontos mencionados giram em torno: (i) de valores sobre sexualidade, gênero e outras diferenças sociais; (ii) da função da escola e do ensino; (iii) dos direitos humanos como uma linguagem.

As professoras com as quais conversamos descrevem a si mesmas como mais “progressistas”, sobretudo em comparação com professores lidos como “conservadores” ou “neutros”. Essas foram as professoras que aceitaram falar, e sua participação na pesquisa caracteriza este estudo. Em relação ao primeiro aspecto, as entrevistadas destacaram uma maior abertura de parte dos jovens e de professores para lidar com expressões de afetividade não-heterossexuais e com a não-conformidade de gênero. As entrevistas apontam que a escola tem convivido progressivamente com expressões de afeto não-heterossexuais e com a não-conformidade de gênero. Entre parte dos jovens, de acordo com elas, tem se observado uma afirmação positiva das diferenças, a desessencialização das performatividades de gênero e apropriação de insultos como gramática de afirmação. Entretanto, mesmo enfatizando tais mudanças, a presença de práticas e atitudes depreciativas também é indicada. Nesses casos, a afirmação positiva de identidades não-hétero entre jovens foi apontada como recurso de resistência à estigmatização e discriminação nessa escola.

No caso específico dos jovens, as “zoeiras” — ou seja, práticas lúdicas com o objetivo de provocar o riso — aparecem como uma das principais práticas juvenis através das quais valores são disputados, opondo repertórios de caráter discriminatório e

repertórios questionadores. Esse achado dialoga com um debate extenso presente na literatura sobre o tema<sup>110</sup> e, em acordo com o que outros autores têm discutido, nota-se que é necessário levar a sério as “brincadeiras” e demais expressões juvenis, a fim de compreender como determinados repertórios socioculturais estão sendo apropriados e mobilizados pelos jovens. Nas entrevistas, notou-se que jovens mais associados a religiões evangélicas são percebidos como menos abertos a determinados temas. E, ainda, que determinados confrontos entre distintas moralidades e valores no espaço da escola têm se acirrado a partir da eleição do presidente Jair Bolsonaro. Contudo, a insistência no diálogo e a crítica de práticas discriminatórias por parte de jovens e alguns professores têm feito uma oposição importante a esse acirramento, ainda que parte das interlocutoras tendesse a relativizar as condutas discriminatórias de jovens rapazes e não-negros, utilizando categorias como “imatuross” e “infantis” para caracterizar suas condutas.

Esses achados, com algumas diferenças, se relacionam com os resultados e aspectos encontrados nas demais escolas incluídas no Projeto Temático. Assim, de acordo com relatório<sup>111</sup>, temas e questões relacionados à gênero e sexualidade foram comuns nas escolas, sobretudo entre os jovens IC-EM que participaram da pesquisa e estiveram mais próximos da equipe de pesquisadores. Em diferentes momentos, a ausência de um debate mais amplo, organizado pela própria escola, foi apontado. O “assédio” e o “*bullying*”, baseados em identidades sociais de gênero e sexualidade ou movidos por “machismo”, também foram tematizados como relevantes entre os mesmos jovens, sendo indicados — por vezes — como fonte de sofrimento psicossocial no ambiente escolar. Conclui-se, no relatório geral, que, apesar de temas associados à sexualidade, identidades de gênero e outras diferenças (raça/etnia, religiosidade etc.) não estarem sendo abordados na escola a partir da própria instituição e de seus agentes, eles permanecem como demanda, sendo fortemente mediados pelo uso da internet.

Parte das entrevistadas indicou a presença de comentários jocosos, depreciativos e piadas como forma de reforçar normas e convenções sociais discriminatórias também entre professores, sobretudo os mais velhos. Entre os professores mais jovens (com alguma exceção), no entanto, os dados sugerem que condutas críticas e contrárias à discriminação e estigmatização com base no gênero, sexualidade e raça/etnia etc. têm

---

<sup>110</sup> Ver: Pereira (2016), Gonçalves de Sá e Silva (2019).

<sup>111</sup> Ver: Paiva *et al.* (2021a)

prevalecido. Essa oposição entre “conservadores” e “progressistas”, discutida no capítulo 3<sup>112</sup>, também se acirrou com a eleição do presidente Jair Bolsonaro. Logo, observou-se que professores com opiniões consideradas “conservadoras” e que permaneciam no anonimato passaram a se sentir mais confortáveis em expressá-las, sobretudo na relação entre pares (docentes-docentes). De outro lado, parte dos professores lidos como “neutros”, ou seja, menos implicados com alguns temas, passaram a se posicionar de forma contrária a piadas, comentários e outras expressões.

Ao lado da disputa em torno de valores e moralidades de gênero e sexualidade, os dados expõem também uma disputa em torno de distintas compreensões sobre a função da escola e dos próprios professores. De acordo com as entrevistadas, parte dos docentes classificados como “conservadores” tende a enfatizar uma visão da escola limitada à função técnica, ou seja, ao ensino de conteúdos com função profissionalizante. Assim, para além de valores e moralidades que tendem a reforçar certas normas de sexualidade e gênero, tais docentes se opõem ao debate sobre temas mais amplos no território escolar. Já entre os professores autodeclarados “progressistas”, foi comum uma posição favorável ao debate de temas envolvendo gênero, sexualidade, raça/etnia etc. Esse quadro ressalta a articulação entre a defesa de certas moralidades e um projeto de educação, cujo princípio é a supressão de debates críticos relacionados ao exercício de cidadania<sup>113</sup>.

Vale comentar que, ao longo das entrevistas, foi possível identificar como classe social, raça/etnia, gênero, geração, religiosidade e demais marcadores se articulam no relato das professoras. Contudo, essa articulação apareceu de forma implícita a outras categorias aparentemente mais ligadas à dinâmica no território escolar, como aquelas utilizadas para classificar os estudantes “indisciplinados” e que “dão trabalho”. Apesar da presença de certos questionamentos quanto às desigualdades raciais, de gênero e de sexualidade na escola, rapazes negros, de classe social mais baixa e de regiões periféricas da cidade foram mais associados a queixas de indisciplina, tendo sua presença na escola mais questionada. Já entre rapazes não-negros, de classe social mais privilegiada e de regiões mais centrais, prevaleceu o uso de categorias como “imaturos” e “infantis” diante das “zoeiras”, que parecem ter um efeito de relativização de suas condutas, menos classificadas como problemas de disciplina.

---

<sup>112</sup> Ver: item 3.2.

<sup>113</sup> Ver: Barzotto e Seffner (2020).

O tema do assédio também foi identificado nas entrevistas. Recorrentes nas entrevistas com as professoras mulheres, os comentários sobre a temática enfatizam mudanças importantes na postura das jovens estudantes, que progressivamente têm se articulado entre si para denunciar situações e posturas de estudantes e professores. Essa mudança de postura, tal como interpretam e descrevem as interlocutoras, teria relação com a maior proximidade das jovens com repertórios de movimentos feministas, difundidos — dentre outras formas — pelas redes sociais. Contudo, tais posturas convivem com outras, que tendem a naturalizar as ações de rapazes e homens, mais comuns entre jovens identificadas como evangélicas. Novamente, nota-se que a escola está permeada por confrontos e disputas que extrapolam seus muros. A dificuldade em manejar as denúncias e oferecer suporte e apoio para as jovens também foi descrita nas entrevistas, sugerindo que, apesar de mais aberta ao tema, a escola apresenta limitações para reconhecer as ocorrências, legitimá-las através de uma linguagem de direitos e discutir soluções não individualizadas diante de tais questões.

De uma perspectiva mais geral e ampla, os resultados desse estudo sugerem algumas decorrências importantes: (i) os dados reforçam a importância da investigação não-escolar sobre as dinâmicas das relações na escola<sup>114</sup>, ou seja, uma investigação capaz de interrogar como diferenças sociais são produzidas e disputadas; (ii) tendo em vista os dados mais específicos sobre a vivência de docentes em relação a estudantes trans, a análise aponta a importância de programas de intervenção e formação capazes de permitir a abordagem não apenas formal de portarias e leis sobre direitos de pessoas trans (ex.: nome social, uso de banheiros etc.), mas o diálogo acerca de determinadas convenções sociais de gênero que dificultam o reconhecimento pleno das identidades trans e/ou não-conformes de gênero; (iii) haja vista esses dois aspectos, os dados também sugerem a importância da formação de agentes escolares para atuar como mediadores de situações de violência e discriminação, ofertando apoio e suporte aos jovens.

Por fim, em relação às limitações, é preciso considerar o caráter específico do contexto da escola incluída no estudo, o contexto da pesquisa de campo limitado pela pandemia e a interação virtual com professoras que aceitaram ser entrevistadas. A inclusão da escola e das professoras resulta também da influência de ações anteriores, como a participação de algumas delas em projeto de extensão realizado em parceria

---

<sup>114</sup> Ver: Pereira (2016), Silva (2019), Sposito (2003).

com a Unifesp — o “Juventudes e Funk” —, que tem como objetivo facilitar debates sobre temas relacionados a gênero, sexualidade, raça/etnia etc. Aliás, a maior proximidade observada entre elas em relação ao tema das diferenças, desigualdades e direitos parece ter forte relação com esse aspecto. Não obstante, as limitações sugerem o alcance contingente dos resultados. A entrevista com professoras de outros grupos poderia ter conduzido a outras reflexões que, no entanto, não invalidam a análise aqui apresentada.

Esse estudo, como outros, demonstra mais uma vez que, apesar do silêncio sobre gênero e sexualidade imposto às escolas, “governantes e políticos não fazem a história parar”, como discutem outros autores<sup>115</sup>. A despeito dos confrontos e tensões, jovens permanecem se assumindo como sujeitos de direitos — à escola, à sexualidade, à saúde e à não discriminação —, reforçando que a experiência juvenil é, ao mesmo tempo, produzida e produtora da escola. Sem pretensão de apresentar soluções, o estudo sugere que o grande desafio talvez seja ampliar a linguagem de direitos, a fim de garantir maior responsabilização institucional e, assim, retirar o peso que recai sobre os indivíduos, que arcam, muitas vezes, sozinhos com o sofrimento psicossocial ou com a resistência à discriminação e violação de direitos. Não obstante, é preciso reconhecer que a escola se constitui como espaço de sociabilidade também para os adultos, como as professoras desse estudo, a fim de valorizar o aprendizado que elas relataram nas entrevistas e as soluções práticas que encontraram face a questões envolvendo diferença, discriminação e estigmatização no espaço da escola.

---

<sup>115</sup> Ver: Paiva *et al.*, (2021b).



## REFERÊNCIAS

- ABREU, Paula Daniella *et al.* Dinâmicas da rede social das jovens transexuais que (con)vivem com HIV/aids. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 72, n. 5, p. 1315-1322, 2019.
- ALEGRIA, Paula. “Vai ter viado se beijando, sim!”: gênero, sexualidade e juventude entre alunos do movimento estudantil secundarista de uma escola pública federal do Rio de Janeiro. **Teoria e Cultura**, v. 13, n. 1, 2018.
- ALMEIDA, Guilherme. “Homens trans”: novos matizes na aquarela das masculinidades? **Revista Estudos Feministas**, v. 20, n. 2, p. 513-523, 2012.
- ALMEIDA, Heloisa Buarque. Da vergonha à visibilidade: feminismo hashtag e violência sexual no Brasil. **Sexualidad, Salud y Sociedad (Rio de Janeiro)**, n. 33, p. 19-41, 2019.
- ALMEIDA, Miguel Vale de. Gênero, masculinidade e poder. **Anuário antropológico**, n. 95, p. 161-189, 1996.
- ALMEIDA, Ronaldo. A onda quebrada – evangélicos e conservadorismo. **Cadernos Pagu**, n. 50, 2017.
- ALVES, Cláudio Eduardo Resende; MOREIRA, Maria Ignez Costa. Educação, nome (social) e políticas públicas: o caso Nazaré, uma estudante transexual na escola. **Educação em Foco**, v. 21, n. 34, p. 103-123, 2018.
- AL-HUSSEIN, Z. R. **Discrimination and violence against individuals based on their sexual orientation and gender identity**. Report of the Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights. A/HRC/29/23, 2015
- ANDRADE, Luma Nogueira. **Travestis na escola: assujeitamento e resistência à ordem normativa**. 2012. 279f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza (CE), 2012.
- ANDRÊO, Caio *et al.* Homofobia na construção das masculinidades hegemônicas: queerizando as hierarquias entre gêneros. **Estudos e Pesquisas em Psicologia Social**, v. 16, n. 1, p. 46-67, 2016.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM-5: Manual diagnóstico e estatístico de Transtornos Mentais**. 5 ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2013, 948p.
- ARAGAKI, Sérgio Seiji *et al.* Entrevistas: negociando sentidos e coproduzindo versões de realidade. In SPINK, Mary Jane; BRIGAGÃO, Jacqueline; NASCIMENTO, Vanda Lúcio; CORDEIRO, Mariana Prioli (org.). **A produção de informação na Pesquisa Social: compartilhando ferramentas**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2014. p. 57-72.
- ARAGUSUKU, Henrique Araújo. **O discurso da ideologia de gênero na Câmara dos Deputados: análise crítico-discursiva e psicopolítica**. 2018. 206f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo (SP), 2018.
- AZEVEDO, Janaina Leite. **Nas sombras da internet e do não-estado: reflexões sobre a ascensão de grupos extremistas na deep web no Brasil**. In: Jornada Científica de Comunicação Social, 2017, São Paulo, Anais [...] São Paulo: Universidade do Sagrado

Coração, 2017. Disponível em: [https://unisagrado.edu.br/custom/2008/uploads/anais/comunic\\_social\\_2017/Temas\\_livres/Janaina\\_Leite\\_de\\_Azevedo\\_nas\\_sombras\\_da\\_internet.pdf](https://unisagrado.edu.br/custom/2008/uploads/anais/comunic_social_2017/Temas_livres/Janaina_Leite_de_Azevedo_nas_sombras_da_internet.pdf). Acesso em: 18 jun. 2020.

AYRES, José Ricardo; PAIVA, Vera; FRANÇA JUNIOR, Ivan. Conceitos e práticas de prevenção: da história natural da doença ao quadro da vulnerabilidade e direitos humanos. In: PAIVA, Vera; AYRES, José Ricardo; BUCHALLA, Cassia Maria. **Vulnerabilidade e Direitos Humanos: prevenção e promoção da saúde**. Curitiba (PR): Juruá, 2012. p. 71-94.

BAGAGLI, Beatriz Pagliarini. A diferença trans no gênero para além da patologização. **Revista Periódicus**, v. 1, n. 5, p. 87-100, 2016.

BAGAGLI, Beatriz Pagliarini. Crianças e jovens transgêneros: a importância da medicina baseada em evidências científicas. **Transfeminismo**, 19 de janeiro, 2021. Disponível em: <<https://transfeminismo.com/criancas-e-jovens-transgeneros-a-importancia-da-medicina-baseada-em-evidencias-cientificas/>>. Acesso em: 15, julho de 2021.

BARBOSA, Bruno César. **Imaginando trans: saberes e ativismos em torno das regulações das transformações corporais do sexo**. 2015. 187f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo (SP), 2015.

BARZOTTO, Carlos Eduardo; SEFFNER, Fernando. Escola Sem Partido e sem gênero: redefinição das fronteiras público e privado na educação. **Educação e contemporaneidade**, v. 29, n. 52, p. 150-167, 2020.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Estudos Feministas**, v. 19, n. 2, p. 549-559, 2011.

BENTO, Berenice. Nome social para pessoas trans: cidadania precária e gambiarra legal. **Contemporânea-Revista de Sociologia da UFSCar**, v. 4, n. 1, p. 165-182, 2014.

BOHM, Alessandra Maria. **Os “monstros” e a escola: identidade e escolaridade de sujeitos travestis**. 2009. 103f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre (RS), 2009.

BORBA, Rodrigo. Sobre os obstáculos discursivos para a atenção integral e humanizada à saúde de pessoas transexuais. **Sexualidad, Salud y Sociedad (Rio de Janeiro)**, n. 17, p. 66-97, 2014.

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos Pagu**, n. 26, p. 329-376, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 8, de 6 de março de 2012**. Aprova as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 30 mai. 2012.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Plano Nacional de Promoção da Cidadania e dos Direitos Humanos de LGBT**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2009.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos. **Relatório sobre violência homofóbica no Brasil: ano de 2011**. Brasília, DF: Secretaria de Direitos Humanos, 2012. 138 p.

Disponível em: <[http://www.abglt.org.br/docs/Relatorio-LGBT\\_SDH.pdf](http://www.abglt.org.br/docs/Relatorio-LGBT_SDH.pdf)>. Acesso em: 5 mai, 2020.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos. **Relatório sobre violência homofóbica no Brasil: ano de 2012**. Brasília, DF: Secretaria de Direitos Humanos, 2013. 102 p. Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/assuntos/lgbt/pdf/relatorio-violencia-homofobica-ano-2012>>. Acesso em: 5 mai. 2020.

BRAZ, Denise Garrido de Carvalho *et al.* Vivências familiares no processo de transição de gênero. **Acta Paulista de Enfermagem**, v. 33, p. 1-8, 2020.

BUSIN, Valéria Melki. **Morra para se libertar: estigmatização e violência contra travestis**. 2015. 290f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo (SP), 2015.

BUSTAMANTE, Vania; MCCALLUM, Cecilia. Cuidado e construção social da pessoa: contribuições para uma teoria geral. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 24, p. 673-692, 2014.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

CALIXTO, Douglas de Oliveira. Memes na internet: entrelaçamentos entre a “zoeira” de estudantes e a apropriação do gênero discurso na escola. **Periferia**, v. 11, n. 2, p. 131-152, 2019.

CAPUSSO, Marina; NETTO, Nicolau Dela Bandera Arco; NICOLETE, Roberta K. Soromenho. Classificação e estigmatização: uma abordagem etnográfica na escola. **Ponto Urbe. Revista do núcleo de antropologia urbana da USP**, n. 2, 2008.

CAPUTO, Ubirajara de None. **Geni e os direitos humanos: um retrato da violência contra pessoas trans no Brasil do século XXI**. 2018. 115f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo (SP), 2018.

CARRARA, Sérgio; AGUIÃO, Silvia; LOPES, Paulo Victor Leite; TOTA, Martinho. **Retratos da política LGBT no Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: CEPESC, 2017.

CARRARA, Sérgio. Moralidades, racionalidades e políticas sexuais no Brasil contemporâneo. **Mana**, v. 21, n. 2, p. 323-345, 2015.

CARRARA, Sérgio; RAMOS, Silvia. **Política, direitos, violência e homossexualidade**. Pesquisa 9ª Parada do Orgulho GLBT – Rio 2004. Rio de Janeiro: CEPESC, 2005.

CARRARA, Sérgio; RAMOS, Silvia; SIMÕES, Júlio Assis; FACCHINI, Regina. **Política, direitos, violência e homossexualidade: pesquisa 9ª parada do orgulho GLBT – São Paulo 2005**. Rio de Janeiro: CEPESC, 2006.

CARRARA, Sérgio; VIANNA, Adriana Resende Barreto. “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.

CARVALHO, Mario; CARRARA, Sérgio. Ciberativismo trans: considerações sobre uma geração militante. **Contemporânea**, v. 13, n. 2, p. 549-559, 2015.

CARVALHO, Mario. “Travesti”, “mulher transexual”, “homem trans” e “não binário”: interseccionalidades de classe e geração na produção de identidades políticas. **Cadernos Pagu**, n. 52, 2018.

COMISSÃO INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS. **Violência contra pessoas lésbicas, gays, bissexuais, trans e intersexo nas Américas**. Washington: CIDH, 2015. Disponível em: <http://www.oas.org/pt/cidh/docs/pdf/violenciapessoaslgbti.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2020

COLEMAN, Eli *et al.* **Normas de atenção à saúde das pessoas trans e com variabilidade de gênero**. 7 ed, 2012.WPATH. Disponível em: <https://www.wpath.org/publications/soc>. Acesso em: 21 fev. 2020.

CONNELL, Robert W. Políticas da masculinidade. **Educação e realidade**, v. 20, n. 2, p. 185-205, 2012.

CONSELHO FEDERAL DE MEDICINA. **Parecer CFM n. 8/13**. Terapia hormonal para adolescentes travestis e transexuais. Brasília, DF: CFM, 2013. Disponível em: [http://www.portalmédico.org.br/pareceres/CFM/2013/8\\_2013.pdf](http://www.portalmédico.org.br/pareceres/CFM/2013/8_2013.pdf). Acesso em: 20 mai. 2020.

CONSELHO FEDERAL DE MEDICINA. **Resolução n. 2.265 de 20 de setembro de 2019**. Dispõe sobre o cuidado específico à pessoa com incongruência de gênero ou transgênero e revoga a Resolução CFM n. 1.955/2010. Brasília, DF: CFM, 2019. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-n-2.265-de-20-de-setembro-de-2019-237203294>. Acesso em: 20 mai. 2020.

CORRÊA, Sônia; MUNTARBHORN, Vitit; **Princípios de Yogyakarta**: princípios sobre a aplicação da legislação internacional de direitos humanos em relação à orientação sexual e identidade de gênero. 2007. Disponível em: [http://www.clam.org.br/uploads/conteudo/principios\\_de\\_yogyakarta.pdf](http://www.clam.org.br/uploads/conteudo/principios_de_yogyakarta.pdf). Acesso em: 14 set. 2020.

CORREA, Sônia; PATERNOTTE, David; KUHAR, Roman. A globalização das campanhas anti-gênero. **Sexuality Policy Watch**, 25 jun, 2018. Disponível em: <https://sxpolitics.org/ptbr/a-globalizacao-das-campanhas-anti-genero/8513>. Acesso em: 23 out. 2020.

CRUZ, Elizabete Franco. Banheiros, travestis, relações de gênero e diferenças no cotidiano da escola. **Psicologia Política**, v. 11, n. 21, p. 73-90, 2011.

CRUZ, Tânia Maria; SANTOS, Tiago Zeferino. Experiências escolas de estudantes trans. **Revista Reflexão e Ação**, v. 24, n. 1, p. 115-137, 2016.

DOUGLAS, Mary. Poderes e perigo. In: DOUGLAS, Mary. **Pureza e perigo**: uma análise dos conceitos de poluição e tabu. São Paulo: Editora Perspectiva, 1976, p. 117-140.

DUQUE, Tiago. A Epistemologia da passabilidade. **História Revista**, v. 25, n. 3, p. 32-50, 2020.

DUQUE, Tiago. **Montagens e desmontagens**: vergonha, estigma e desejo na construção das travestilidades na adolescência. 2009. 163f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos (SP), 2009.

FACCHINI, Regina; FRANÇA, Isadora Lins.; VENTURI, Gustavo. **Sexualidade, cidadania e homofobia: pesquisa 10a parada do orgulho GLBT de São Paulo – 2006**. São Paulo: APO- GLBTSP, 2007.

FEIXA, Carles; LECCARDI, Carmem. O conceito de geração nas teorias sobre juventude. **Sociedade e Estado**, v. 25, n. 2, p. 185-204, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. São Paulo: Graal, São Paulo, 1992.

FRANCO, Neil; CICILLINI, Graça Aparecida. Professoras trans brasileiras em seu processo de escolarização. **Revista Estudos Feministas**, v. 23, n. 2, p. 352-346, 2015.

FRANCO, Neil; CICILLINI, Graça Aparecida. Travestis, transexuais e transgêneros na escola: um estado da arte. **Cadernos de Pesquisa**, v. 23, n. 2, p. 122-137, 2016.

GALET, Carmen; SEFFNER, Fernando. Dois olhares sobre masculinidades no ambiente escolar: Brasil e Espanha. **Revista Ibero-americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. 2, p. 767-782, 2016.

GARCIA, Marcos Roberto Vieira; MENDONÇA-MAGRO, Viviane Melo; LEITE, Kelen Christina. Discriminação e violência homofóbica segundo os participantes da 6ª Parada do Orgulho LGBT de Sorocaba (SP): subsídios para (re)pensar as práticas educativas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 22, n. 3, p. 42-58, 2015.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora, 1989.

GREEN, James. **Além do carnaval: a homossexualidade masculina no Brasil do século XX**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

GOLDMAN, Marcio. Os tambores dos mortos e os tambores dos vivos. Etnografia, antropologia e política em Ilhéus, Bahia. **Revista de Antropologia**, v. 46, n. 2, p. 423-444, 2003.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SPOSITO, Marília Pontes. Iniciativas públicas de redução da violência escolar no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 101-138, 2002.

HACKING, Ian. Kinds of people: Moving targets. In: **Proceedings of the British Academy**. Oxford University Press, v. 151, p. 285-318, 2007.

HARAWAY, Donna. “Gênero” para um dicionário marxista: a política sexual de uma palavra. **Cadernos Pagu**, n. 22, p. 201-246, 2004.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, n. 5, p. 7-41, 1995.

HOY-ELLIS, Charles; FREDRIKSEN-GOLDSSEN, Karen. Depression among transgender older adults: general and minority stress. **Journal of Community Psychology**, v. 59, p. 295-305, 2017.

IRWIN, Jay; COLEMAN, Jason; FISHER, Christopher; MARASCO, Vicent. Correlates of suicide ideation among LGBT Nebraskans. **Journal of Homosexuality**, v. 61, n. 8, p. 1172-91, 2014.

JORGE, Marco Antônio Coutinho; TRAVASSOS, Natália Pereira. A epidemia transexual: histeria na era da ciência e da globalização? **Revista Latinoamericana de psicopatologia fundamental**, v. 20, n. 2, p. 307-330, 2017.

JUNIOR, Isaias Batista de Oliveira; MAIO, Eliane Rose. Re/des/construindo in/diferenças: a expulsão compulsória de estudantes trans do sistema escolar. **Revista da FAEEBA - Educação e contemporaneidade**, v. 25, n. 45, p. 159-172, 2016.

JUNCKES, Ivan Jairo; SILVA, Joseli Maria. Espaço escolar e diversidade sexual: um desafio às políticas educacionais no Brasil. **Revista Didáticas Específicas**, n. 1, p. 142-161, 2009.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A Pedagogia do Armário: heterossexismo e vigilância de gênero no cotidiano escolar. **Revista Educação On-line PUC**, n. 10, p. 64-83, 2012.

LAGES, Vitor Nunes; DUARTE, Evandro Charles Piza; ARARUNA, Maria Léo. “Gambiarras legais” para o reconhecimento da identidade de gênero? As normativas sobre nome social de pessoas trans nas Universidade Públicas Federais. **Direito Público**, v. 18, n. 97, 2021.

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

LEAL, Eduardo Martinelli. Jogando pela honra: corpo e masculinidade em uma escola para meninos em situação de rua. **Movimento**, v. 16, n. 2, p. 229-247, 2010.

LEITE JUNIOR, Jorge. **Nossos corpos também mudam: a invenção das categorias “travesti” e “transexual” no discurso científico**. São Paulo: Annablume, 2011.

LEITE, Vanessa Jorge. A captura das crianças e adolescentes: refletindo sobre controvérsias públicas envolvendo gênero e sexualidade nas políticas de educação. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, n. 52, v. 24, p. 11-30, 2019.

LEITE, Vanessa Jorge. **Sexualidade adolescente como direito? A visão de formuladores de políticas públicas**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

LIMA, Shirley Acioly Monteiro de; MACHADO, Paula Sandrine; PEREIRA, Pedro Paulo Gomes. (Des) encontros no hospital: itinerário terapêutico de uma experiência intersexo. **Cadernos Pagu**, 2017.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Proposições**, v. 19, n. 2, p. 17-23, 2008.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 7-34.

MACEDO, Elizabeth. As demandas conservadoras do movimento escola sem partido e a base nacional curricular comum. **Educação & Sociedade**, v. 38, p. 507-524, 2017.

MACHADO, Paula Sandrine. O sexo dos anjos: um olhar sobre a anatomia e a produção do sexo (como se fosse) natural. **Cadernos Pagu**, n. 49, p. 249-281, 2005.

MAGNO, Laio; SILVA, Luis Augusto Vasconcelos; VERAS, Maria Amélia; PEREIRA-SANTOS, Marcos; DOURADO, Ines. Estigma e discriminação relacionados

à identidade de gênero e à vulnerabilidade ao HIV/aids entre mulheres transgêneros: revisão sistemática. **Cadernos de Saúde Pública**, n. 35, v. 4, p. 1-21, 2019.

MIGUEL, Luis Felipe. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” – Escola Sem Partido e as leis da mordaza no parlamento brasileiro. **Revista Direito e práxis**, v. 7, n. 15, p. 590-621, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 01, de 19 de janeiro de 2018**. Define o uso do nome social de travestis e transexuais nos registros escolares. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2018. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=81001-rcp001-18-pdf&category\\_slug=janeiro-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=81001-rcp001-18-pdf&category_slug=janeiro-2018-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 10 abr. 2020.

MISKOLCI, Richard; CAMPANA, Maximiliano. “Ideologia de gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. **Sociedade e Estado**, v. 32, n. 3, p. 725-748, 2017.

NAKAMURA, Eunice. O método etnográfico em pesquisas na área da saúde: uma reflexão antropológica. **Saúde e Sociedade**, v. 20, n. 1, p. 95-103, 2011.

NASCIMENTO, Alcione Melo Trindade; MENEZES, Jaileila de Araújo. Intimidações na adolescência: expressões da violência entre pares na cultura escolar. **Psicologia & Sociedade**, v. 25, n. 1, p. 142-151, 2013.

NASCIMENTO, Fernanda Karla. **Crianças e adolescentes transexuais brasileiros**: atributos associados à qualidade de vida. 2019. 112f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto (SP), 2019.

NASCIMENTO, Letícia Carolina. **Transfeminismo**. São Paulo: Jandaíra, 2021.

NASCIMENTO, Vanda Lúcia; MINIGUIDE, Tavanti; PEREIRA; Camila Claudino Quina Pereira. O uso de mapas dialógicos como recurso analítico em pesquisas científicas. In: SPINK, Mary Jane; BRIGAGÃO, Jacqueline; NASCIMENTO, Vanda Lúcio; CORDEIRO, Mariana Prioli (org.). **A produção de informação na Pesquisa Social**: compartilhando ferramentas. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2014. p. 247-272.

NERY, João W; GASPODINI, Icaro Bonamigo. **Transgeneridade na escola**: estratégias de enfrentamento. In: SOUZA, Rolf Malungo (Org.) Seminário Internacional Diversas Diversidades. UFF: Rio de Janeiro, 2015. p. 61-81.

NUTTBROCK, Larry; BOCKTING, Walter; ROSENBLUM, Andrew; HWAHNG, Sel; MASON, Mona; MACRI, Monica. Gender abuse, depressive symptoms, and substance use among transgender women: a 3-year prospective study. **American Journal of Public Health**, v. 104, n. 11, 2014.

OLIVEIRA, Amurabi; SILVA; Keo. Entre as políticas de inclusão e as estratégias: as experiências de pessoas trans no ensino superior. **Revista Educação e Emancipação**, v. 10, n. 4, p. 11-31, 2017.

PAIVA, Vera. A psicologia redescobrirá a sexualidade? **Psicologia em Estudo**, v. 13, n. 4, p. 641-651, 2008.

PAIVA, Vera; ANTUNES, Maria Cristina; SANCHEZ, Mauro Niskier. O direito à prevenção e a transformação do dispositivo da sexualidade em tensão com a nova-velha ordem: uma agenda de pesquisa. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 24, 2020.

PAIVA, Vera. Cenas da Vida Cotidiana: Metodologia para Compreender e Reduzir a Vulnerabilidade na Perspectiva dos Direitos Humanos. In: PAIVA, Vera; AYRES, José Ricardo; BUCHALLA, Cassia Maria. (Org.). **Vulnerabilidade e Direitos Humanos: prevenção e promoção da saúde**. Curitiba: Juruá Editora, 2012. p. 165-208.

PAIVA, Vera; SILVA, Valéria. Educação Sexual na Escola em Tempos de Fanatismo: uma abordagem psicossocial e multicultural dos Direitos Humanos. In: ZANGARI, Wellington; MASSOLA, Gustavo; SILVA JUNIOR, Nelson. (Org.). **Violência, Intolerância e Fanatismo: perspectivas psicossociais**. Curitiba: Editora CRV, 2020. p. 143-168.

PAIVA, Vera; SILVA, Valéria. Facing negative reactions to sexuality education through a Multicultural Human Rights framework. **Reproductive Health Matters**, v. 23, n. 46, p. 96-106, 2015.

PAIVA, Vera *et al.* **Relatório Científico de Progresso 1: anual – março – 2020**. Projeto: Vulnerabilidades de jovens às IST/HIV e à violência entre parceiros: avaliação de intervenções psicossociais baseadas nos direitos humanos. Relatório de Pesquisa – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo (SP), 2020. p. 1-41.

PAIVA, Vera *et al.* **Relatório Científico de Progresso 2: anual – março – 2021**. Projeto: Vulnerabilidades de jovens às IST/HIV e à violência entre parceiros: avaliação de intervenções psicossociais baseadas nos direitos humanos. Relatório de Pesquisa – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo (SP), 2021a. p. 1-78.

PAIVA, Vera *et al.* Youth and the COVID-19 crisis: Lessons learned from a human rights-based prevention programme for youths in São Paulo, Brazil. **Global Public Health**, v. 7910, p. 1-14, 2021b.

PARKER, Richard; AGGLETON, Peter. Estigma, discriminação e Aids. In: PARKER, Richard; AGGLETON, Peter (Org.) **Coleção Cidadania e Direitos n. 1**. Rio de Janeiro: ABIA, 2001. p. 7-17.

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

PILLAY, N. **Discriminatory laws, and practices and acts of violence against individuals based on their sexual orientation and gender identity**. Report of the United Nations High Commissioner for Human Rights. A/HRC/19/41, 2011.

PEREIRA, Alexandre Barbosa. **“A maior zoeira” na escola: experiências juvenis na periferia de São Paulo**. São Paulo: Editora Unifesp, 2016.

PEREIRA, Alexandre Barbosa. Do controverso “chão da escola” às controvérsias da etnografia: aproximações entre antropologia e educação. **Horizontes Antropológicos**, v. 23, n. 49, p. 149-176, 2017.

PERLONGHER, Néstor. **O negócio do michê: prostituição viril em São Paulo**. São Paulo: Brasiliense, 1987.



PERES, Wiliam Siqueira. Transfobias, lesbofobias e homofobias invisíveis: o que a escola tem com isso? **InterMeio: Revista do Programa de Pós-graduação em Educação**, v. 17, n. 34, p. 154-176, 2011.

PONTES, Júlia Clara; SILVA, Cristiane Gonçalves. Cisnormatividade e passabilidade: deslocamentos e diferenças nas narrativas de pessoas trans. **Revista Periódicus**, v. 1, n. 8, p. 396-417, 2017.

PRECIADO, Paul Beatriz. **Testo Junkie: sexo, drogas e biopolítica na era farmacopornográfica**. São Paulo: n-1 edições, 2018.

REIS, Toni; EGGERT, Edla. Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 138, p. 9-26, 2017.

RIBEIRO, Vanda Mendes. Que princípio de justiça para a educação básica? **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 154, p. 1094-1109, 2014

ROCON, Pablo Cardozo; RODRIGUES, Alexsandro; BARROS, Maria Elizabeth Barros de. Pessoas trans vão a escola: o desafio de habitar um espaço disciplinas. **Argumentum**, v. 10, n. 3, p. 272-285, 2018.

RUBIN, Gayle. O tráfico de mulheres: notas sobre a economia política do sexo. In: RUBIN, Gayle. **Políticas do sexo**. São Paulo: Ubu Editora, 2017, p. 8-21.

RUSSO, Jane; VENÂNCIO, Ana Teresa A. Classificando as pessoas e suas perturbações: a “revolução terminológica” do DSM III. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, v. 9, n. 3, p. 460-483, 2006.

SALES, Adriana. **Travestilidades e escola nas narrativas de alunas travestis**. 2012. 114f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), Rondópolis (MT), 2012.

SANDER, Vanessa. Before and after gender, o “livro perdido” de Marilyn Strathern. **Revista Estudos Feministas**, v. 28, n. 3, 2020.

SANTANA, Naomi Neri; POLIZEI, Alexandre Luiz; MAIO, Eliane Rose. As/os trans são vistas/os na escola? **Revista Ártemis**, v. 22, n. 1, p. 6-16, 2016.

SANTOS, Boaventura de Souza. Uma concepção multicultural de direitos humanos. **Lua Nova: revista de cultura e política**, v. 39, p. 105-124, 1997.

SANTOS, Dayana Brunetto Carlin. **Cartografias da transexualidade: a experiência escolar e outras tramas**. 2010. 210f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba (PR), 2010.

SANTOS, Sandro Prado; SILVA, Elenita Pinheiro de Queiroz. O entrelaçamento entre Educação Escolas e Transexualidade em Dossiês de Periódicos nacionais brasileiros (1996-2017). **InterMeio: revista do Programa de pós-graduação em Educação**, v. 23, n. 46, p. 39-61, 2017.

SCOTT, Joan. A invisibilidade da experiência. *Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-graduados de História*, v. 16, p. 297-325, 1998.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & realidade**, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995.

- SCOTT, Joan. O enigma da diferença. **Revista de Estudos Feministas**, v. 13, n. 1, p. 11-30, 2005.
- SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.
- SILVA, Cristiane Gonçalves da; BORBA, Patrícia Leme de Oliveira. Encontros com a diferença na formação de profissionais de saúde: juventudes, sexualidades e gêneros na escola. **Saúde e Sociedade**, v. 27, n. 4, p. 1134-1146, 2018.
- SILVA, Cristiane Gonçalves da. Encontros nos territórios: escola, tecnologias juvenis e gênero. **Cadernos de Pesquisa**, v. 49, n. 171, p. 180-202, 2019.
- SILVA, Rodrigo Gonçalves Lima Borges; BEZERRA, Waldez Cavalcante; QUEIROZ, Sandra Bomfim. Os impactos das identidades transgêneros na sociabilidade de travestis e mulheres transexuais. **Revista de Terapia Ocupacional**, n. 26, v. 3, p. 364-372, 2015.
- SILVA, Tomaz Tadeu. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. São Paulo: Editora Vozes, 2003.
- SIMÕES, Júlio Assis; FACCHINI, Regina. **Na trilha do arco-íris: do movimento homossexual ao LGBT**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2009.
- SIMÕES, Júlio Assis; FRANÇA, Isadora Lins; MACEDO, Marcio. Jeitos de corpo: cor/raça, gênero, sexualidade e sociabilidade juvenil no centro de São Paulo. **Cadernos Pagu**, n. 35, p. 37-78, 2010.
- SIMÕES, Júlio Assis. Gerações, mudanças e continuidades na experiência social da homossexualidade masculina e da epidemia de HIV-Aids. **Sexualidad, Salud y Sociedad (Rio de Janeiro)**, n. 29, p. 313-339, 2018.
- SOUZA, Heloisa Aparecida; BERNARDO, Marcia Espanhol. Transexualidade: as consequências do preconceito escolar para a vida profissional. **Revista Bagoas**, v. 8, n. 11, p. 157-175, 2014.
- SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2018.
- SPOSITO, Marília Pontes. Juventude: crise, identidade e escola. In: DAYRELL, Juarez (Org). **Múltiplos olhares sobre a educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996. p. 96-104.
- SPOSITO, Marília Pontes. Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola. **Revista USP**, n. 57, p. 210-226, 2003.
- STRATHERN, Marilyn. **O efeito etnográfico**. São Paulo: Ubu Editora, 2018.
- TAGLIAMENTO, Grazielle. **Visibilidades caleidoscópicas: a perspectiva das mulheres trans sobre o seu acesso à saúde integral**. 2012. 165f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo (SP), 2012.
- TURNER, Victor Witter. Liminalidade e “communitas”. In: TUNER, Victor Witter. **O processo ritual: estrutura e antiestrutura**. Petrópolis: Vozes, 1974. p. 116-179.
- UNICEF. HIV and AIDS in adolescents. 2020. Disponível em: <<https://data.unicef.org/topic/adolescents/hiv-aids/>>. Acesso em: 5, abr, 2021.

VANCE, Carole. A antropologia redescobre a sexualidade: um comentário teórico. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 5, n. 1, p. 7-32, 1995.

VEIGA-NETO, Alfredo. Espaços, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola. **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**, v. 2, p. 9-20, 2000.

VELHO, Gilberto. **Individualismo e cultura**: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

VERGUEIRO, Viviane. Pensando a cisgeneridade como crítica decolonial. In: MESSEDER, Suely; CASTRO, Mary Garcia; MOUTINHO, Laura. (Org). **Enlaçando sexualidades**: uma tessitura interdisciplinar no reino das sexualidades e das relações de gênero. Salvador: EDUFBA, 2016. p. 249-270.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. São Paulo: Editora Vozes, 2003. p. 7-72.

WENETZ, Ileana; STIGGER, Marco Paulo; MEYER, Dagmar Estermann. As (des)construções de gênero e sexualidade no recreio escolar. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 27, n. 1, p. 117-128, 2013.

WENETZ, Ileana; STIGGER, Marco Paulo. A construção do gênero no espaço escolar. **Movimento. Porto Alegre**, v. 12, n. 1, p. 59-80, 2006.

ZUCCHI, Eliana Miura; BARROZ, Claudia Renata dos Santos; REDOSCHI, Bruna Robba Lara; DEUS, Luiz Fabio Alves; VERAS, Maria Amélia de Souza Mascena. Bem-estar psicológico entre travestis e mulheres transexuais no Estado de São Paulo, Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 35, n. 3, p. 1-12, 2019.

ZUCCHI, Eliana Miura; PAIVA, Vera. Estigma, discriminação e saúde: aprendizagem de conceitos e práticas no contexto da epidemia de HIV/AIDS. In: PAIVA, Vera; AYRES, José Ricardo; BUCHALLA, Cassia Maria (Org.). **Vulnerabilidade e Direitos Humanos**: prevenção e promoção da saúde. Curitiba (PR): Juruá, 2012. p. 111-143.

## **ANEXOS**

### ANEXO 1: Literatura revisada

Ano	Categoria e Área	Título	Autor	Método	Característica e perfil dos/as entrevistados/as
2009	Dissertação (Educação, UFRGS)	Os “monstros” e a escola: identidade e escolaridade de sujeitos travestis	BOHM, Alessanda Maria	Quati/Quanti: entrevista: 20 travestis) + 5 outras entrevistas (3 trans / 2 cis)	Entrevista com 20 travestis, entre 18 e 44 anos na data da entrevista 2007). Em 2020, elas teriam de 31 a 57 anos. 70% das entrevistadas não tinham o Ensino Médio completo.
2009	Dissertação (Sociologia – UFSCAR)	Montagens e desmontagens: vergonha, estigma e desejo na construção das travestilidades na adolescência	DUQUE, Tiago	Qualitativa (etnografia e entrevista)	Entrevista com 7 adolescentes travesti. O autor não delimita a idade, mas se considerarmos uma variação entre 14 e 18 anos entre suas interlocutoras na data das entrevistas (2007/2008) elas teriam, em 2020, de 27/28 a 31/32 anos.
2009	Artigo (Educação)	Espaço escolar e diversidade sexual: um desafio às políticas educacionais no Brasil	JUNCKES e SILVA	Qualitativa (entrevistas)	Não descreve o perfil
2010	Dissertação (Educação – UFPR)	Cartografias da Transexualidade: a experiência escolar e outras tramas	SANTOS, Dayana	Qualitativa (entrevistas)	Entrevista com 7 pessoas trans (nascidas entre 1973 e 1983) que teriam, em 2020, de 37 a 47 anos (37, 39, 41, 45, 47 anos, respectivamente). Dos entrevistados, 3 não concluíram o EM regular (2 voltaram para estudar no EJA ou à distância), 3 terminaram (sendo 2 mulheres trans e 1 homem trans).
2011	Artigo (Ciências Sociais)	Na escola se aprende que a diferença faz a diferença	BENTO, Berenice.	Qualitativa (recortes de entrevistas)	Trechos de entrevistas com pessoas trans (não delimita a idade, mas já eram adultas na data da entrevista)
2011	Artigo (Psicologia)	Banheiros, travestis, relações de gênero e diferenças no cotidiano escolar	CRUZ, Elizabete Franco	Quali (entrevistas com professores, diretores e coordenadores)	Entrevista com diretores, professores e coordenadores de escolas acerca da presença de pessoas trans na escola
2011	Artigo (Psicologia e Educação)	Transfobias, lesbofobias e homofobias invisíveis: o que a escola tem com isso?	PERES, William Siqueira	Qualitativa (entrevistas)	Recorte de entrevistas com travestis (não delimita a idade, mas já eram adultas na data da entrevista)

2012	Tese (Educação – UFC)	Travestis na escola: assujeitamento e resistência à ordem normativa	ANDRADE, Luma Nogueira	Qualitativa (entrevistas)	Entrevistas com 8 pessoas travestis/trans (quatro com 18, uma com 19, uma com 20, uma com 38 e uma com 48) em 2008/2009. Em 2020, 29, 30, 31, 49 e 59 anos. Seis cursando a Educação Básica (sendo duas fora do período normal e outra no EJA). As mais velhas (de 38 e 48 anos) evadiram a escola.
2012	Dissertação (Educação – UFMT)	Travestilidades e escola nas narrativas de alunas travestis	SALES, Adriana	Quali (entrevistas com 3 alunas trans)	Três estudantes trans matriculadas (2 cursando o Ensino Médio e 1 no Ensino Fundamental). Apenas uma entrevistada tem sua idade informada (18 anos) na data da entrevista. Em 2020, ela teria de 26 a 27 anos (aprox.)
2014	Dissertação (Psicologia – UFPE)	A experiência travesti na escola: entre nós e estratégias de resistência	BARROS, Daniela Torres	Quali (entrevistas com 6 alunas trans)	
2014	Artigo (Psicologia Social)	Transexualidade: as consequências do preconceito escolar para a vida profissional	SOUZA, Heloisa Aparecida; BERNARDO, Marcia Hспанhol	Quali	Relatos de 7 mulheres transexuais adultas (as idades não são informadas)
2015	Artigo (Psicologia)	Do uso do nome social ao uso do banheiro: (trans)subjetividades em escolas brasileiras	ALVES, Cláudio Eduardo Resende; MOREIRA, Maria Ignez Costa	-	Revisão
2015	Artigo (Educação)	Professoras trans brasileiras em seu processo de escolarização	FRANCO, Neil; CICILLINI, Graça Aparecida	Qualitativa (entrevistas)	Entrevista com 12 professoras trans com idades entre 27 a 46 anos na data da entrevista (2010/2012). Em 2020, elas teriam entre 36 a 55 anos (aprox.).
2015	Artigo (Terapia Ocupacional)	Os impactos das identidades transgênero na sociabilidade de travestis e mulheres transexuais	SILVA <i>et al.</i>	Qualitativa (grupo focal)	Grupo focal com mulheres trans e travestis entre 23 e 48 anos na data da entrevista (2013/2014). Em 2020, elas teriam de 30 a 55 anos (aprox.).
2015	Tese (Psicologia Social)	Morra para se libertar: estigmatização e violência contra travestis	BUSIN, Valéria Melki	Qualitativa (entrevistas)	Entrevistas com 8 travestis entre 20 a 65 na data da entrevista (nascidas em 1949, 1975, 1976, 1981, 1987, 1991, 1993). Em 2020, elas teriam de 27 a 71 anos.

					Três estariam abaixo dos 30 (27 e 29 anos) e as demais acima (33, 39, 44 e 45 anos)
2016	Artigo (Educação)	Experiências escolares de estudantes trans	CRUZ, Tânia Mara; SANTOS, Tiago Zeferino	Qualitativa (entrevistas)	Entrevista com 2 mulheres trans, de 25 e 49 anos na data da entrevista (2013/2014), que concluíram o Ensino Médio e o Ensino Superior (ambas brancas). Em 2020, elas teriam 32 e 56 anos (aprox.).
2016	Artigo (Educação)	Travestis, transexuais e transgênero na escola: um estado da arte	FRANCO, Neil; CICILLINI, Graça Aparecida	Revisão de Literatura	-
2016	Artigo (Educação)	Re/des/construindo in/diferenças: a expulsão compulsória de estudantes trans do sistema escolar	JUNIOR, Isaias Batista de Oliveira; MAIO, Eliane Rose	Qualitativas (entrevistas)	12 diretoras, 12 pedagogas e 13 docentes da rede pública estadual do Paraná
2016	Artigo (Educação)	As/os trans são vistas/os na escola?	SANTANA <i>et al.</i>	Qualitativas (entrevistas)	Entrevista com 12 professores da rede pública, realizadas entre 2014 e 2015.
2017	Artigo (educação)	Entre as políticas de inclusão e as estratégias: as experiências de pessoas trans no ensino superior	OLIVEIRA, Amurabi; SILVA, Keo.	Qualitativa (entrevistas)	Entrevistas com dois estudantes trans (uma mulher trans e um homem trans) de uma Universidade Pública Federal do Sul do Brasil, de 20 e 26 anos da data da entrevista.
2018	Artigo (Psicologia Social)	Educação, nome (social) e políticas públicas: o caso Nazaré, uma estudante transexual na escola	ALVES <i>et al.</i>	Qualitativa (entrevista e rodas de conversa)	Entrevista com uma jovem trans de 17 anos (em 2014, data da entrevista) estudante de uma escola situada na periferia de Belo Horizonte, rodas de conversa com equipes de funcionários (administrativos e equipe pedagógica) e observação participante da escola. Em 2020, a estudante teria 23 anos (aprox.).
2018	Artigo (Psicologia Social)	Pessoas trans vão à escola: o desafio de habitar um espaço disciplinar	ROCON <i>et al.</i>	Qualitativa (entrevistas)	Entrevista com 15 pessoas trans (11 mulheres trans, 1 homem trans e 3 travestis) de 31 a 45 anos da data da entrevista.
2019	Artigo (Enfermagem)	Dinâmicas da rede social das jovens transexuais femininas que (con)vivem com	ABREU <i>et al.</i>	Qualitativa (entrevistas)	Entrevista com 6 mulheres transexuais, com idades entre 18 e 24 anos na data da entrevista (2017). Apenas

HIV/aids					2 tinham o Ensino Médio completo e 1 tinha Ensino Superior. Em 2020, elas teriam entre 21 e 27 anos.
2019	Artigo (Saúde Pública)	Estigma e discriminação relacionados à identidade de gênero e à vulnerabilidade ao HIV/aids entre mulheres trans: revisão sistemática	MAGNO <i>et al.</i>	Revisão de Literatura	-
2019	Artigo (Saúde Pública)	Bem-estar psicológico entre travestis e mulheres transexuais no Estado de São Paulo, Brasil.	ZUCCHI <i>et al.</i>	Estudo transversal com 602 pessoas trans	-
2019	Dissertação (Enfermagem – USP)	Crianças e adolescentes transexuais brasileiros: atributos associados à qualidade de vida	NASCIMENTO, Fernanda Karla.	Qualitativa (entrevistas)	Entrevistas com 32 pessoas trans, 12 crianças e 20 adolescentes, entre 8 e 18 anos na data da entrevista (2019). Em 2020, eles teriam de 9 a 19/20 anos.
-	-	-	-	-	-
<b>Total</b>	<b>26 trabalhos:</b> (6) dissertações, (2) teses e (18) artigos.				Áreas: Educação (10), Psicologia (8), Ciências Sociais (2), Saúde Pública (2), Enfermagem (2) e Terapia Ocupacional (1)



## ANEXO 2: Roteiros para as entrevistas

### Roteiro para entrevista (professores e dirigentes)

#### **Eixo 1** | Identificação

Especificar: idade, gênero, vínculo com a escola (há quanto tempo aproximadamente trabalha na instituição), atividades e tarefas exercidas (ex.: dar aulas, participação de reuniões etc.).

---

#### **Eixo 2** | Descrição geral da escola e dos estudantes

Incentivar o interlocutor a falar sobre a escola: Como a descreve? O que considera mais significativo no seu cotidiano? Quais as relações mais ressaltadas?

Incentivar o interlocutor a falar sobre os estudantes: Como os descreve? Quantas turmas? Existem diferenças significativas entre os alunos e turmas? Qual a relação que têm com eles?

---

#### **Eixo 4** | Gênero e sexualidade

Questões relacionadas a gênero e sexualidade aparecem na escola? E em sala de aula? Como?

Tais temas interferem no cotidiano da escola? E no exercício profissional como docente?

Sua formação abordou estes temas? Acha que deveria?

---

#### **Eixo 4** | Escola e alunos(as) trans

##### **1. Visão geral: significados e concepções**

Quantos estudantes trans a escola tem? Já deu aula para algum?

Da perspectiva do(a) entrevistado(a), a presença de um estudante trans é percebida na escola?

Como vê e significa a presença de um(a) aluno(a) trans?

E os outros professores e funcionários da escola? Tem visões divergentes?

E entre os outros e outros alunos? E os familiares dos alunos?

Na sua sala de aula, o fato de um aluno ser trans é notado? Como?

## **2. Interações:**

Como lida com um(a) aluno(a) trans? E os outros alunos(as), professores(as) e outros(as) funcionários(as)?

O fato de o/a aluno(a) ser trans já foi motivo de discussão na escola?

Já presenciou/ouviu alguma situação em que o fato de o/a aluno(a) ser trans foi considerado algo importante? (Sugerir a descrição de alguma cena)

## **3. Escola e pessoas trans:**

Como a escola — como instituição — lida com os/as estudantes trans?

Estudantes trans apresentam necessidades específicas e diferentes dos outros (cis)? Se sim, quais? Como essas necessidades são vistas na escola? Como a escola responde a elas? Como deveria responder?

A escola, do jeito que é hoje, é um contexto seguro e atento as possíveis necessidades de jovens trans?

E a família do estudante trans, como ela se relaciona com a escola?

A presença de um aluno trans na escola já te provocou reflexões? (sugerir a descrição de uma cena)