

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO — UFMA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS — PPGPP

ISABELLE DOURADO FEITOSA

TRAJETÓRIAS EDUCACIONAIS DE MULHERES TRANS E TRAVESTIS:
desafios e perspectivas na educação básica em São Luís/MA

Linha de Pesquisa: Violência, Família, Criança, Idoso e Gênero

São Luís/MA
2026

ISABELLE DOURADO FEITOSA

TRAJETÓRIAS EDUCACIONAIS DE MULHERES TRANS E TRAVESTIS:

desafios e perspectivas na educação básica em São Luís/MA

Dissertação apresentada à Banca de Qualificação (PPGPP/UFMA) como requisito parcial do processo de elaboração da dissertação.

Discente: Isabelle Dourado Feitosa

Orientadora: Maria Mary Ferreira

São Luís/MA
2026

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Dourado Feitosa, Isabelle.

TRAJETÓRIAS EDUCACIONAIS DE MULHERES TRANS E TRAVESTIS
: desafios e perspectivas na educação básica em São
Luís/MA / Isabelle Dourado Feitosa. - 2026.
129 p.

Orientador(a): Maria Mary Ferreira.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em
Políticas Públicas/ccso, Universidade Federal do Maranhão,
Sao Luis, 2026.

1. Cisheteronormatividade. 2. Mulheres Trans e
Travestis. 3. Trajetórias Educacionais. 4. Exclusão
Escolar. I. Ferreira, Maria Mary. II. Título.

ISABELLE DOURADO FEITOSA

TRAJETÓRIAS EDUCACIONAIS DE MULHERES TRANS E TRAVESTIS:

desafios e perspectivas na educação básica em São Luís/MA

Dissertação apresentada à Banca de Qualificação (PPGPP/UFMA) como requisito parcial do processo de elaboração da dissertação.

Discente: Isabelle Dourado Feitosa

Orientadora: Maria Mary Ferreira

Aprovado em: / /

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Mary Ferreira

Universidade Federal do Maranhão

Prof.^a Dra. Marly de Jesus Sá Dias

Universidade Federal do Maranhão

Prof.^a Dr. Carlos Wellington Soares Martins

Universidade Federal do Maranhão
(Externo)

Às mulheres trans e travestis por compartilharem suas trajetórias, pedaços de suas vidas, para que esta pesquisa se tornasse possível. Suas vozes são o coração deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as pessoas que, direta ou indiretamente, estiveram presentes neste processo de pesquisa, de vivências e de desafios ao longo do mestrado.

Ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, por seu compromisso com a formação de pesquisadores comprometidos com a transformação social. Parablenizo a dedicação de todo o corpo docente, discente e técnico-administrativo por construir um programa de excelência acadêmica, científica e institucional, de conceito 7, nota máxima da CAPES. Tenho grande orgulho de fazer parte deste programa.

À CAPES, pelo fomento a esta pesquisa. Sem esse incentivo, a dedicação integral ao mestrado e à produção acadêmica seria muito mais desafiadora. Reconheço a importância do financiamento público para a formação dos pesquisadores e para a democratização do acesso à pós-graduação no Brasil.

Aos amigos e colegas de turma, pelas trocas de conhecimentos acadêmicos e de vida. Em especial, à Marília, com quem partilho uma longa trajetória de parceria e amizade desde a graduação em Ciências Sociais; à Maria José e à Guadalupe, pela abertura, disponibilidade e pelo apoio mútuo que sustentou muitos dos nossos dias.

À Professora Dra. Mary Ferreira, pelas orientações cuidadosas, pela compreensão e pela confiança depositada na construção desta pesquisa. Seu acolhimento e rigor intelectual foram fundamentais para que este trabalho se tornasse possível.

À banca de qualificação e defesa, pelas contribuições riquíssimas e generosas. Ao Professor Dr. Carlos Wellington Martins e à Professora Dra. Marly de Jesus Sá, pesquisadores cuja leitura atenta e crítica fortaleceu este estudo e ampliou meus horizontes de reflexão.

À professora Dra. Marilande Martins Abreu, do Departamento de Sociologia e Antropologia da UFMA, por despertar em mim a vontade de enxergar o mundo para além do que está posto e por fazer com que eu me apaixonasse pela Antropologia ainda na graduação.

Ao GPmina - UFMA, espaço onde aprendi e pude dar os primeiros passos pela trilha do fazer científico. Este trabalho é mais uma concretização dessa jornada do conhecimento que começou ali e que carrego comigo como marca indispensável.

À minha família, irmãos, primos e tios, pela compreensão das ausências, do constante cansaço e das noites mal dormidas. Obrigada pelo apoio incondicional aos meus objetivos pessoais e profissionais.

Aos meus pais, Norberto Garcês Feitosa e Edna Maria de Araújo Dourado, por todo o esforço em fazer com que a educação fosse sempre o caminho pelo qual eu devesse trilhar rumo às melhores possibilidades da vida. Nada disso seria possível sem que vocês me apoiassem e acreditassem no meu potencial. Esta conquista é também de vocês.

À Manchinha e à Maxine, pela companhia silenciosa, mas calorosa, nos momentos solitários de leitura e escrita noite adentro.

Por fim, agradeço às mulheres trans e travestis que compartilharam suas histórias e tornaram este trabalho possível. A vocês, meu respeito, minha escuta e meu compromisso de que suas vozes ecoem para além dos muros da academia. Às que vivem, resistem e às que virão, que pisem na escola como espaço que lhes pertence por direito, que possam transformá-la e conquistar nela tudo o que desejarem ser.

RESUMO

Trajetórias Educacionais de Mulheres Trans e Travestis: desafios e perspectivas na educação básica em São Luís/MA investiga como mulheres trans e travestis narram suas trajetórias na educação básica e os significados que atribuem às experiências vividas no espaço escolar. A relevância desta investigação articula-se em três dimensões: epistemológica, ao reconhecer as narrativas dessas mulheres não como ilustrações de dados preexistentes, mas como forma de conhecimento construída a partir de quem viveu o que se pretende compreender; política, ao deslocar o eixo da produção do saber do ponto de vista institucional para o ponto de vista dos sujeitos, reconhecendo que essas vozes detêm autoridade para falar sobre o que viveram; e analítica, ao tomar São Luís/MA como contexto empírico situado, interrogando de que modo o ambiente político e institucional local aparece nas trajetórias narradas e como políticas nacionais produzem efeitos distintos em contextos subnacionais específicos. O objetivo geral é compreender como essas mulheres narram suas trajetórias educacionais e os significados que atribuem às experiências vividas no espaço escolar. A abordagem é qualitativa, fundamentada na sociologia reflexiva de Bourdieu (1989), em diálogo com Foucault (1979, 1988), Butler (2003) e autores dos estudos de gênero, sexualidade e educação. A técnica central é a entrevista narrativa, conforme Jovchelovitch e Bauer (2002), que permite acessar as dimensões subjetivas das experiências e os sentidos que os sujeitos atribuem às suas trajetórias. Participaram da pesquisa quatro mulheres trans e travestis que cursaram a educação básica em escola pública de São Luís/MA, selecionadas por amostragem em bola de neve conforme Vinuto (2014). Os resultados revelam três padrões analíticos centrais: a exclusão opera predominantemente de forma difusa, pelo silêncio, pela omissão e pela naturalização de práticas que negam legitimidade a determinadas existências, sem precisar se declarar para produzir seus efeitos; a permanência escolar das participantes não foi garantida pela instituição, mas construída pelas próprias sujeitas com apoio de redes informais de afeto e proteção localizadas nos interstícios do espaço pedagógico, expondo o limite estrutural das normativas formais de inclusão; e há uma tensão estruturante entre os avanços normativos conquistados e as práticas cotidianas de não-reconhecimento que persistem mesmo onde os direitos estão formalmente assegurados. Conclui-se que a exclusão escolar de mulheres trans e travestis não é capturável por taxas de evasão, ela se inscreve nos corpos, nas subjetividades e nas estratégias de sobrevivência que essas mulheres constroem diante de um espaço que sistematicamente recusa reconhecê-las como legítimas, apontando para a necessidade de políticas públicas de permanência que vão além da matrícula e das normativas formais.

Palavras-chave: Cisheteronormatividade; Mulheres trans e travestis; Trajetórias Educacionais; Exclusão escolar.

ABSTRACT

Educational Trajectories of Trans Women and Travestis: challenges and perspectives in basic education in São Luís/MA investigates how trans women and travestis narrate their trajectories through basic education and the meanings they attribute to the experiences lived within the school environment. The relevance of this investigation is articulated across three dimensions: epistemological, in recognizing the narratives of these women not as illustrations of pre-existing data, but as a form of knowledge constructed from the standpoint of those who lived what is sought to be understood; political, in shifting the axis of knowledge production from the institutional perspective to the perspective of the subjects themselves, acknowledging that these voices hold authority to speak about what they have experienced; and analytical, in taking São Luís/MA as a situated empirical context, interrogating how the local political and institutional environment appears in the narrated trajectories and how national policies produce distinct effects in specific subnational contexts. The general objective is to understand how these women narrate their educational trajectories and the meanings they assign to the experiences lived within the school space. The approach is qualitative, grounded in Bourdieu's reflexive sociology (1989), in dialogue with Foucault (1979, 1988), Butler (2003), and scholars from the fields of gender studies, sexuality, and education. The central technique is the narrative interview, as theorized by Jovchelovitch and Bauer (2002), which allows access to the subjective dimensions of experience and the meanings that subjects attribute to their trajectories. Four trans women and travestis who attended public basic education schools in São Luís/MA participated in the research, selected through snowball sampling as outlined by Vinuto (2014). The findings reveal three central analytical patterns: exclusion operates predominantly in a diffuse manner, through silence, omission, and the naturalization of practices that deny legitimacy to certain forms of existence, without needing to declare itself in order to produce its effects; the school persistence of the participants was not guaranteed by the institution, but rather constructed by the subjects themselves with the support of informal networks of care and protection located in the interstices of the pedagogical space, exposing the structural limits of formal inclusion policies; and there is a structuring tension between the normative advances that have been achieved and the everyday practices of non-recognition that persist even where rights are formally guaranteed. It is concluded that the school exclusion of trans women and travestis is not capturable through dropout rates, it is inscribed in bodies, subjectivities, and the survival strategies these women construct in the face of a space that systematically refuses to recognize them as legitimate subjects, pointing to the need for public retention policies that go beyond enrollment figures and formal regulations.

Keywords: Cisheteronormativity; Trans women and travesties; Educational trajectories; School exclusion.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANTRA	Associação Nacional de Travestis e Transexuais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
DPEMA	Defensoria Pública do Estado do Maranhão
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
GP MINA	Grupo de Pesquisa Religião e Cultura Popular
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTQIA+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Queers, Intersexos, Assexuais e demais identidades contempladas pelo sinal de adição
MEC	Ministério da Educação
PGCULT	Programa de Pós-graduação em Cultura e Sociedade
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
POP TRANS	Estudo Nacional Multicêntrico sobre os Perfis Trans e Travestis
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFMA	Universidade Federal do Maranhão

Sumário

1 INTRODUÇÃO	12
2 GÊNERO, PODER E EDUCAÇÃO: APONTAMENTOS TEÓRICOS	21
2.1 Gênero Como Categoria Analítica e Relação de Poder	25
2.2 CISCINGENERIDADE COMO NORMA E DISPOSITIVO DE PODER	29
2.3 Trans/Travestilidade: Especificidades Brasileiras	33
2.4 Pedagogias da Escola: Insulto, Sexualidade e Abjeção	37
2.5 A Escola no Campo Educacional	42
2.5.1 A escola como lugar de reprodução das desigualdades sociais	43
2.5.2 Transfobia e a produção da evasão compulsória	49
2.5.3 Resistências, disputas e possibilidades	53
3 ENTRE O DIREITO ENUNCIADO E A EXCLUSÃO VIVIDA: Panorama Nacional E Marcos Normativos	57
3.1 Panorama Nacional: O que se sabe sobre a Realidade das Estudantes Trans e Travestis no Brasil	58
3.2 Políticas Públicas e o Contexto de São Luís/MA	61
3.3 Marcos Normativos e Políticas Públicas: Avanços, Limites e Contradições	65
4 PERCURSO METODOLÓGICO	72
4.1 POSIÇÃO DA PESQUISADORA	76
4.2 Abordagem Qualitativa e Postura Epistemológica	78
4.3 A Entrevista Narrativa Como Técnica Central	80
4.4 Percursos de Campo: aproximações, encontros e produção dos dados	84
4.5 Método de Análise: Análise Temática de Narrativas	96
5 O QUE OS DADOS NÃO DIZEM: Narrativas de Pessoas Trans e Travestis na Educação Básica em São Luís/MA	98
5.1 O Que Emerge das Narrativas	100
ANEXO I — ROTEIRO DA ENTREVISTA	130

1 INTRODUÇÃO

O que as mulheres trans e travestis narram sobre suas trajetórias na educação básica em São Luís/MA não cabe nos dados que as instituições produzem sobre elas. Os números que dimensionam a presença estudantil trans nas redes públicas, ao menos 9 mil matrículas com registro de nome social em 14 estados e no Distrito Federal, conforme levantamento da Rede Trans Brasil (2025), informam sobre uma existência quantificável, mas não alcançam o que cada uma dessas presenças custa, o esforço cotidiano de manter-se na escola sendo quem se é, as negociações silenciosas com um ambiente que frequentemente recusa reconhecer a legitimidade dessas identidades, e o que fica inscrito nos sujeitos quando a permanência se torna impossível. É precisamente o que os indicadores não dizem e que só as narrativas das próprias participantes podem revelar, esta investigação busca compreender.

Esta pesquisa tem como sujeitas mulheres trans e travestis que cursaram ao menos parte da educação básica em escola pública de São Luís/MA. A composição desse *corpus* resulta das condições concretas de acesso ao campo e da constituição da rede de participantes alcançada durante a pesquisa, aspecto que será detalhado posteriormente na seção metodológica.

O termo transgênero, ou transgeneridade, funciona como categoria ampla que designa o conjunto de identidades de gênero que divergem do sexo atribuído ao nascer, abarcando mulheres trans, homens trans, pessoas não binárias, travestis e outras expressões de dissidência de gênero. No interior dessa diversidade, duas identidades específicas compõem o *corpus* desta investigação, as mulheres transexuais, que se identificam com o gênero feminino de forma distinta do sexo designado no nascimento, e as travestis, categoria específica e historicamente situada no contexto brasileiro que merece atenção particular.

A adoção do termo travesti nesta dissertação é uma escolha deliberada e politicamente fundamentada. No Brasil, a travesti constituiu-se como identidade própria, forjada na experiência concreta de mulheres que se reconhecem nas mulheridades e que, historicamente, foram as primeiras a ocupar as ruas, os espaços públicos e os movimentos sociais em defesa dos direitos LGBTQIA+¹. Longe de ser

¹ A sigla LGBTQIA+, que designa lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, queers, intersexos, assexuais e demais identidades contempladas pelo sinal de adição, é adotada nesta dissertação como escolha teórica e política situada em um tempo histórico específico. Trata-se de um campo em permanente disputa, considerando que a própria composição da sigla é resultado de tensões, negociações e correlações de força entre diferentes sujeitos, movimentos e perspectivas políticas que

um termo pejorativo, como o uso discriminatório insiste em tratar, travesti é uma categoria de afirmação identitária que carrega significância política precisa, expressa resistência contra a opressão e a marginalização, reivindica a legitimidade de uma experiência de gênero e corporeidade que não se enquadra nos modelos binários e medicalizados que o termo transexual historicamente pressupõe. Adotar ambos os termos, mulheres trans e travestis, é, portanto, reconhecer a pluralidade interna das identidades dissidentes de gênero sem apagá-las sob uma categoria única que não as representa igualmente.

No contexto brasileiro, diferentes estudos têm evidenciado que as trajetórias educacionais de pessoas trans e travestis permanecem atravessadas por experiências recorrentes de violência, a interrupção escolar e as dificuldades de permanência. Dados nacionais apontam que o ambiente escolar continua figurando como espaço de intensa vulnerabilização, produzindo impactos que extrapolam o acesso à educação e incidem sobre processos mais amplos de reconhecimento social, pertencimento e cidadania. Antes de apresentar esses dados, contudo, é necessário nomear o fenômeno que os produz, a transfobia. Compreendida como o conjunto de atitudes, discursos, práticas e políticas que inferiorizam, silenciam, patologizam ou excluem pessoas trans e travestis em razão de sua identidade de gênero, a transfobia não se manifesta apenas em episódios explícitos de agressão física ou verbal. Ela opera de maneira capilar e difusa no cotidiano das instituições, incluindo a escola, produzindo efeitos sobre o reconhecimento, o pertencimento e as condições de permanência de estudantes trans e travestis muito antes que qualquer conflito explícito se instale.

Segundo a Pesquisa Nacional sobre o Bullying no Ambiente Educacional Brasileiro (Aliança Nacional LGBTI+, 2025), 34% dos participantes relataram ter sofrido agressão física no ambiente escolar, proporção que sobe para 38% entre

disputam visibilidade, reconhecimento e representação em seu interior. Quando os movimentos sociais brasileiros iniciaram sua organização, a sigla não existia nesse formato, foi se expandindo à medida que novas identidades reivindicaram seu lugar e que as disputas internas ao movimento impuseram reconfigurações. Adotar uma sigla é, portanto, sempre uma escolha provisória, ela reflete o estado das disputas no momento em que o texto é produzido, sem pretensão de fixidez ou de representação exaustiva de todas as identidades que o campo abriga. Reconhece-se que, futuramente, a designação poderá assumir outras formas, à medida que o campo político e identitário continue se transformando. O uso da sigla nesta dissertação não apaga essa complexidade, ao contrário, busca honrá-la, assumindo que nomear é sempre um ato político que carrega escolhas, limites e responsabilidades.

estudantes trans e travestis. Essa diferença percentual não é um detalhe, mas um indicador de como as vulnerabilidades se intensificam e são direcionadas a corpos trans, particularmente expostos a agressões de natureza física.

A origem dessas agressões revela uma dinâmica particularmente preocupante. Embora outros estudantes representem a maioria dos agressores (97%), docentes constituem o segundo tipo de agressor/a mais mencionado (35%). (Aliança Nacional LGBTI+, 2025). Essa presença da violência perpetrada por profissionais da educação, aqueles cuja função institucional é justamente proteger e educar, não pode ser compreendida como mera falha de supervisão. Trata-se da participação ativa de autoridades pedagógicas na produção de violências contra estudantes trans e travestis, revelando que a transfobia não é fenômeno que ocorre "à margem" da instituição escolar, mas está incrustada em suas práticas e em suas formas de exercer autoridade.

O resultado dessa acumulação de insegurança, sucessivas violências e exclusão escolar é o rompimento do percurso escolar desses sujeitos. 47% dos estudantes LGBTI+ faltaram à instituição por insegurança, taxa que revela a realidade não disfarçada, a escola deixa de ser espaço de direito e se torna espaço cuja frequência é inviável.

Dados como os apresentados por Borges (2018), indicam que aproximadamente 82% das pessoas trans e travestis não concluem o ensino médio, e os da Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA, 2024), que apontam que mais de 70% dessa população não completa essa etapa, evidenciam a recorrência de trajetórias educacionais interrompidas. Neste trabalho, contudo, esses dados não constituem o objeto de análise, mas o horizonte contextual a partir do qual as narrativas das participantes ganham inteligibilidade, o que se busca não é quantificar a exclusão, mas compreender como ela é vivida, narrada e significada por quem a atravessou.

O *locus* desta investigação é São Luís, capital do Maranhão. De acordo com o Censo Demográfico de 2022, São Luís possui 1.037.775 (IBGE, 2022). Entre os 217 municípios do estado do Maranhão, o município ocupa a 1ª posição tanto em população quanto em densidade demográfica. Embora o Censo registre 554.274 mulheres, correspondendo a 53,40% da população municipal (IBGE, 2022), os dados censitários não apresentam informações específicas sobre identidade de gênero, o que impossibilita a identificação estatística da população trans e travesti e evidencia

uma importante lacuna para a formulação de políticas públicas voltadas a esse segmento no município.

Nesse sentido, compreender as trajetórias das mulheres trans e travestis em São Luís requer considerar as múltiplas dimensões das desigualdades sociais presentes no município, bem como seus impactos sobre os processos de escolarização, permanência e inclusão educacional. Contudo, a ausência de dados oficiais sobre identidade de gênero dificulta a compreensão das condições de acesso, permanência e conclusão dos estudos por estudantes trans e travestis. Embora São Luís apresente Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,768, considerado elevado conforme os parâmetros estabelecidos pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), indicadores agregados tendem a ocultar desigualdades que afetam grupos sociais específicos.

É imprescindível considerar as múltiplas dimensões das desigualdades sociais presentes no município, bem como seus impactos sobre os processos de escolarização e inclusão educacional. Assim, o contexto local em que essa pesquisa se insere não deve ser entendido como um pano de fundo, ele é parte constitutiva das trajetórias narradas pelas participantes e aparece nas narrativas como fator que amplifica ou atenua os processos de exclusão escolar.

Nesse contexto, a educação básica em São Luís constitui um espaço para a compreensão das trajetórias de mulheres trans e travestis. Não porque esteja dissociada das desigualdades sociais que atravessam a cidade, mas justamente porque se configura como um cenário em que essas desigualdades são produzidas, reproduzidas e legitimadas de forma cotidiana. As relações de gênero e sexualidade que estruturam a vida social encontram na escola um importante espaço de expressão, assumindo formas específicas por meio das práticas pedagógicas, das normas institucionais e das interações estabelecidas entre estudantes, professores e gestores.

A articulação descrita não se trata de um episódio apartado, trata-se da manifestação concreta da transfobia operando de maneira difusa no cotidiano escolar, produzindo efeitos sobre o reconhecimento, pertencimento e as condições de permanência das estudantes trans e travestis. Nenhum desses mecanismos é neutro, cada um produz efeitos concretos sobre as condições de permanência e sobre a construção subjetiva de estudantes cujas identidades não são reconhecidas como legítimas pelo espaço institucional que deveriam habitar.

A eleição deste recorte analítico não decorre apenas de inquietações teóricas, mas também de um percurso de pesquisa construído ao longo dos últimos anos em minha trajetória acadêmica. Minha aproximação com as experiências de pessoas trans e travestis ocorreu durante a participação, como pesquisadora voluntária, no Estudo Pop Trans, ocasião em que participei ativamente da produção de dados sobre as condições de vida dessa população. O Estudo Nacional Multicêntrico sobre os Perfis Trans e Travestis (POP TRANS), com trabalho de campo realizado em São Luís/MA entre os anos de 2020 e 2021 sob orientação da Profa. Dra. Marilande Martins Abreu (DESOC/UFMA) produziu a compreensão, ancorada na experiência de conduzir as entrevistas, transcrever relatos e habitar o campo, de que são as narrativas, e não os perfis estatísticos que revelam o que a exclusão efetivamente faz a uma vida.

O estudo contemplava diferentes dimensões da vida social, entre elas moradia, trabalho e renda, saúde e educação. Embora todas essas temáticas fossem relevantes para compreender as condições de vida da população trans e travesti, meu interesse voltou-se especialmente para a educação, em grande medida por conta do meu próprio percurso formativo, uma vez que, naquele momento, eu cursava a graduação em Licenciatura em Ciências Sociais. Posteriormente, no trabalho de conclusão, retomei parte dessa experiência ao descrever a minha inserção no campo e à seleção e análise dos dados referentes à educação que foram construídos anteriormente no Estudo Pop Trans, buscando compreender as trajetórias educacionais de homens trans, mulheres trans e travestis participantes do estudo, sujeitos de diferentes municípios do Maranhão. Entre as múltiplas dimensões que emergiam das narrativas, chamaram particularmente minha atenção os relatos recorrentes de violência física, psicológica, simbólica e sexual. Embora essas experiências se manifestassem em diferentes contextos da vida social, muitos dos episódios narrados remetiam ao período da escolarização e às relações estabelecidas no ambiente educacional.

Foi a partir desse contato com as narrativas e com as marcas deixadas por essas experiências que surgiu o interesse em aprofundar a compreensão sobre os processos que produzem e sustentam tais violências. A escola passou a se apresentar não apenas como um espaço de formação, mas também como um lugar privilegiado para observar as dinâmicas de reconhecimento, exclusão e produção das diferenças. Nesse sentido, a escolha de investigar as trajetórias educacionais de mulheres trans

e travestis em São Luís/MA representa um desdobramento direto desse percurso investigativo anterior, agora orientado para um contexto territorial mais delimitado e para uma compreensão mais aprofundada dos significados atribuídos às experiências vividas no espaço escolar.

Ao longo da realização desta pesquisa, as próprias condições impostas pelo campo evidenciaram os desafios de acessar diretamente as instituições escolares e seus agentes. Questões relacionadas ao tempo transcorrido no processo de produção deste trabalho e as limitações práticas da pesquisa tornaram menos viável uma investigação centrada na escola enquanto organização. No entanto, longe de deslocar o foco do estudo, essas condições reforçaram a centralidade das narrativas das mulheres trans e travestis sobre suas trajetórias na educação básica. Afinal, são essas narrativas que permitem compreender como as experiências escolares foram vividas, interpretadas e incorporadas ao longo de suas trajetórias de vida, revelando aspectos que muitas vezes não estariam acessíveis por meio da observação direta das instituições. Ao privilegiar suas memórias, percepções e significados atribuídos à escolarização, esta pesquisa reconhece essas sujeitas como produtoras de conhecimento sobre suas próprias experiências e toma seus relatos como uma via fundamental para compreender os processos de inclusão, exclusão, permanência e evasão no contexto educacional.

O recorte analítico desta pesquisa incide sobre o Ensino Médio, etapa definida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996 como constitutiva da educação básica e orientada ao desenvolvimento integral do educando e à formação para a cidadania. É precisamente nessas etapas que as expectativas sociais de conformidade de gênero se intensificam, que a vigilância sobre os corpos se torna mais rígida e que as sanções sobre as dissidências se multiplicam. Tratar essa etapa como contexto de análise é reconhecer que são nesses momentos que a exclusão assume sua forma mais sistemática e que seus efeitos sobre as trajetórias de vida se mostram mais duradouros.

Além disso, mesmo quando as entrevistas abarcam diferentes momentos da educação básica, é no Ensino Médio que algumas das participantes situam acontecimentos relacionados à afirmação de suas identidades de gênero, às experiências de violência e discriminação e às escolhas que influenciaram seus percursos educacionais posteriores. Por essa razão, as narrativas sobre a escolarização permanecem no centro deste trabalho, não apenas como fonte de

informação sobre a escola, mas como espaço privilegiado para compreender os sentidos que as mulheres trans e travestis atribuem às suas experiências educacionais e às formas pelas quais elas continuam a repercutir em suas vidas.

A relevância desta investigação para o campo das políticas públicas articula-se em pelo menos três dimensões. A primeira é epistemológica, as narrativas de mulheres trans e travestis sobre suas experiências escolares não são dados complementares à análise institucional, são, em si mesmas, uma forma de conhecimento insubstituível sobre o que a escola produz quando falha em reconhecer a legitimidade de determinadas identidades. Para Benevides (2025), quando o Estado ignora as violências que têm a identidade de gênero como alvo, a mensagem institucional que se transmite é que essas vidas não importam, alimentando uma violência simbólica e real cujos efeitos se acumulam ao longo das trajetórias. A segunda dimensão é política, escutar essas narrativas é um gesto de reconhecimento de que as vozes historicamente silenciadas detêm autoridade para falar sobre o que viveram, deslocando o eixo da produção de conhecimento sobre a exclusão escolar do ponto de vista institucional para o ponto de vista dos sujeitos que a experimentam. A terceira dimensão é propriamente analítica, ao tomar São Luís/MA como contexto empírico situado, esta pesquisa permite interrogar de que modo o ambiente político e institucional local, com suas especificidades quanto à presença ou ausência de políticas de diversidade, à organização do movimento LGBTQIA+ e às práticas das redes de ensino, aparece nas narrativas como fator que amplifica ou atenua os processos de exclusão, contribuindo para a compreensão de como as políticas nacionais produzem efeitos distintos em contextos subnacionais específicos.

Enquanto mulher cisgênero, reconheço que não compartilho das experiências das mulheres trans e travestis que atravessam esta pesquisa. Essa posição, entretanto, não é compreendida por mim como uma limitação a ser apagada ou neutralizada, mas como uma condição que exige reflexão constante ao longo de todo o percurso investigativo. Não se trata de falar por essas pessoas, mas de construir uma pesquisa comprometida em criar espaços para que suas narrativas sejam escutadas, reconhecidas e compreendidas como produções legítimas de conhecimento sobre suas próprias experiências e trajetórias.

Diante desse contexto, esta investigação parte do seguinte problema de pesquisa, como as mulheres trans e travestis narram suas trajetórias educacionais na educação básica em São Luís/MA e quais significados atribuem às experiências

vividas no espaço escolar? É a partir dessa posição que se formula o objetivo geral desta investigação, compreender como esses sujeitos narram as suas trajetórias educacionais na educação básica em São Luís/MA e os significados que atribuem às experiências vividas no espaço escolar. Esse objetivo se desdobra em quatro objetivos específicos, articulados entre si e com os eixos analíticos que estruturam a dissertação, analisar, a partir das narrativas das participantes, como as normas de gênero presentes no cotidiano escolar afetaram seu acesso, permanência e evasão. Identificar as formas de violência, transfobia e não-reconhecimento narradas e compreender seus impactos na construção das identidades de gênero no espaço escolar. Examinar as estratégias de resistência, negociação e ressignificação desenvolvidas pelas participantes em face dos processos de exclusão e mapear de que modo o contexto político e institucional de São Luís/MA aparece nas narrativas como elemento que amplifica ou atenua esses processos.

Do ponto de vista temporal, a pesquisa não se restringe a um período histórico específico. O foco recai sobre as trajetórias educacionais narradas pelas participantes a partir de suas experiências na educação básica, abrangendo diferentes gerações e momentos históricos. Assim, o recorte temporal é definido pela etapa da escolarização investigada, a educação básica, e pela reconstrução retrospectiva dessas experiências por meio das narrativas produzidas durante as entrevistas.

A abordagem metodológica adotada é qualitativa, não por preferência abstrata, mas pela natureza do objeto, são os sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas experiências, e não frequências, distribuições ou métricas institucionais, que constituem os dados desta investigação.

Participaram da pesquisa quatro mulheres trans e travestis que cursaram ao menos parte da educação básica em escola pública de São Luís/MA, que são maiores de dezoito anos e autodeclaram a identidade de gênero como trans ou travesti. A definição desse número é coerente com a abordagem narrativa adotada, a relevância analítica não repousa na representatividade estatística do *corpus*, mas na riqueza e densidade das narrativas obtidas, orientando-se pelo critério de saturação temática.

Os dados serão analisados por análise temática em diálogo com a análise narrativa, essa articulação permite capturar tanto os conteúdos temáticos recorrentes quanto os modos de narrar, a ordem, os silêncios, as ênfases e as formas de atribuição de sentido que as participantes mobilizam ao reconstruir suas trajetórias.

Esta pesquisa vincula-se à linha de pesquisa Violência, Família, Criança, Idoso e Gênero do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Maranhão (PPGPP/UFMA). Essa inserção expressa o lugar epistemológico e político a partir do qual a investigação se constrói. Ao tomar as trajetórias educacionais de mulheres trans e travestis como objeto de análise, o estudo se situa no interior do debate sobre gênero como categoria estruturante das desigualdades sociais e como eixo de produção de violências simbólicas, institucionais e cotidianas, que o campo das políticas públicas ainda não alcança de forma suficiente. A escola, nesse contexto, não é apenas um espaço de socialização, é uma instituição que produz e reproduz formas específicas de violência sobre corpos e identidades que escapam à norma cisgênera, violências que esta investigação busca compreender a partir de quem as viveu e as narra. É, portanto, na interseção entre o gênero, a violência institucional e as políticas públicas que este trabalho se localiza, contribuindo para ampliar, no interior do programa, a produção de conhecimento sobre esse grupo historicamente subalternizado e sobre os limites e possibilidades das políticas públicas em garantir a esses grupos condições efetivas de acesso, permanência e reconhecimento.

Esta pesquisa insere-se na área de concentração Políticas Públicas e Movimentos Sociais ao analisar as trajetórias educacionais destas sujeitas a partir das relações entre Estado, direitos, processos de exclusão e ação coletiva. O estudo dialoga diretamente com os debates produzidos pelos movimentos sociais LGBTQIA+, em especial aqueles protagonizados por pessoas trans e travestis, cujas lutas históricas têm desempenhado papel fundamental na ampliação do reconhecimento social, político e jurídico da diversidade de gênero no Brasil.

Nessa perspectiva, as trajetórias educacionais são compreendidas não apenas como experiências de escolarização, mas como processos atravessados por disputas em torno do reconhecimento, da cidadania e do acesso a direitos. Ao evidenciar as tensões entre os avanços normativos conquistados por meio da mobilização social e os obstáculos ainda presentes no cotidiano das instituições educacionais, a pesquisa permite compreender como as políticas públicas são produzidas, disputadas e vivenciadas pelos sujeitos a quem se destinam. Dessa forma, este estudo contribui para a compreensão das relações entre Estado, políticas públicas e movimentos sociais na produção das condições de acesso, permanência e reconhecimento deste grupo historicamente marginalizado nos espaços educacionais.

A dissertação está organizada de modo a sustentar progressivamente o argumento central desta investigação. O primeiro capítulo apresenta o referencial teórico que fundamenta a análise, articulando as contribuições dos estudos de gênero, das teorias da educação e da sociologia à compreensão dos processos de exclusão e resistência no campo educacional. O segundo capítulo situa o problema de pesquisa no interior do debate nacional sobre gênero, educação e políticas públicas, apresentando um panorama das trajetórias educacionais de pessoas trans e travestis no Brasil, dos marcos normativos e das políticas públicas voltadas a essa população. O terceiro capítulo aprofunda os procedimentos metodológicos, explicitando as escolhas epistemológicas e os caminhos percorridos na produção e análise dos dados.

O capítulo analítico subsequente analisa as narrativas organizadas em torno dos dois eixos estruturantes, exclusão e resistência, revelando tanto as marcas que a escola inscreve nos corpos e subjetividades trans e travestis quanto as estratégias de sobrevivência, negociação e reinvenção de si que essas pessoas constroem diante de um espaço que sistematicamente recusa reconhecê-las como legítimas. Nas considerações finais, retomam-se os achados centrais da investigação, suas contribuições para o debate sobre gênero, educação e políticas públicas, e os desafios que emergem quando se assume, como compromisso ético e político, escutar o que mulheres trans e travestis têm a dizer sobre suas próprias histórias.

2 GÊNERO, PODER E EDUCAÇÃO: APONTAMENTOS TEÓRICOS

Iniciar uma investigação acadêmica sobre gênero, poder e educação a partir das experiências de mulheres trans e travestis implica, antes de tudo, reconhecer que a produção de conhecimento está longe de ser neutra. Toda pesquisa é atravessada por escolhas teóricas, políticas e éticas que orientam tanto o olhar da pesquisadora quanto as formas possíveis de interpretação do fenômeno investigado.

As ciências sociais atravessam um período de transição em que a concepção clássica de ciência vem sendo tensionada, abrindo espaço para processos de reconstrução e “desdogmatização”, aponta Pires (2008, p. 43). Esse movimento evidencia os limites de um modelo que, historicamente, buscou separar o conhecimento científico de seus condicionantes políticos e éticos, na tentativa de alcançar uma suposta objetividade.

Segundo Pires (2008), as Ciências Sociais historicamente buscaram neutralizar os interesses da analista, na crença de que isso garantiria rigor. Essa busca, contudo, acaba por ocultar os condicionantes que estruturam o olhar da pesquisadora. Compreende-se que a neutralidade nas Ciências Sociais é insustentável e acarreta efeitos analíticos limitantes. Ao afastar os condicionantes políticos e éticos da investigação, corre-se o risco de obscurecer elementos que estruturam o conhecimento construído.

A “desdogmatização” não rejeita o rigor científico, mas o redireciona, é preciso reconhecer que todo conhecimento é situado, marcado por escolhas, valores e posições que devem ser explicitados e problematizados (Pires, 2008). Assim, a objetividade não é a ausência de implicação, mas a construção reflexiva que desafia os pressupostos da análise. Esse movimento é fundamental em pesquisas sobre temas como gênero e sexualidade, em que regimes de “verdades” historicamente consolidados naturalizam desigualdades, exigindo não o distanciamento ilusório, mas o compromisso crítico com as condições de produção do conhecimento.

Ao tratar sobre a concepção de ciência e a relação dialógica entre a pesquisadora e as diferentes vozes que participam da pesquisa, Costa (2014, p. 60) afirma:

Essa postura de hegemonia do eu do investigador no processo interpretativo da pesquisa vem sendo repensada a partir dos parâmetros da ciência pós-moderna, que, ao aceitar a crise dos paradigmas, reconhece a complexidade do mundo real. Reconhecer a complexidade do real significa aportar o senso comum, a subjetividade, a experiência humana, entre outros fatores – antes marginais –, para os meandros do conhecimento científico.

Essa compreensão desloca a interpretação de uma lógica centrada na autoridade unilateral da pesquisadora para uma perspectiva que reconhece o caráter relacional da produção do conhecimento, admitindo que os sentidos construídos no processo investigativo emergem do encontro entre diferentes experiências, trajetórias e formas de significar a realidade.

É nesse movimento que Santos (1987) amplia a discussão por considerar que o saber, para essa nova concepção de ciência, deixa de ser uma relação distante entre sujeito e objeto do conhecimento e se torna um saber solidário, marcado pela reciprocidade entre sujeitos sociais. Assim, a produção do conhecimento deixa de ser concebida como simples extração ou representação objetiva do real e passa a ser compreendida como processo construído intersubjetivamente, no qual a escuta, a

experiência e a pluralidade de sentidos assumem papel central na interpretação das narrativas e na própria constituição do fazer científico.

Pierre Bourdieu (1989) mostra que a produção do conhecimento, especialmente no campo científico, não é uma prática neutra ou desinteressada, mas uma prática situada em relações de disputa e poder.

Para Bourdieu (1989, p. 56):

As estratégias discursivas dos diferentes atores, e em especial os efeitos retóricos que têm em vista produzir uma fachada de objetividade, dependerão das relações de força simbólica entre os campos e dos trunfos que pertença a esses campos confere aos diferentes participantes ou, por outras palavras, dependerão dos interesses específicos ou dos trunfos diferenciais que, nesta situação particular de luta simbólica pelo veredito neutro.

O conhecimento considerado legítimo, assim como os métodos de produzir a ciência, fazem parte dessas dinâmicas, estando sempre sujeitos a debates e mudanças. Assim, o olhar da pesquisadora não está fora do objeto de estudo, mas faz parte do próprio processo de construção do conhecimento.

O citado autor aponta para o fato de que o conhecimento sociológico não se produz a partir de um ponto externo e neutro, mas está profundamente implicado nas estruturas do próprio mundo social que busca compreender:

O pré-construído está em toda parte [...] O sociólogo tem um objeto a conhecer, o mundo social, de que ele próprio é produto e, deste modo, há todas as probabilidades de os problemas que põe a si mesmo acerca desse mundo, os conceitos e, em especial, as noções classificatórias que emprega para o conhecer, noções comuns, como os nomes de profissões, noções eruditas, como as transmitidas pela tradição da disciplina, sejam produto desse mesmo objeto. Ora, isto contribui para lhes conferir uma evidência, a que resulta da coincidência entre as estruturas objetivas e as estruturas subjetivas, que as põe a coberto de serem postas em causa (Bourdieu, 1989. p. 34).

No contexto desta pesquisa, o pré-construído manifesta-se nas categorias que estruturam o próprio debate sobre as mulheres trans e travestis, “identidade de gênero”, “transição”, “corpo trans” são noções que circulam tanto no senso comum quanto no discurso acadêmico, carregando sedimentos de significados que precisam ser problematizados. A vigilância epistemológica exige, portanto, não tomar essas categorias como evidentes, mas interrogar suas condições de produção e os efeitos que produzem ao classificar experiências.

Assumir as narrativas como foco da análise exige entender que elas não são apenas relatos de uma realidade objetiva. Em vez disso, são construções contextuais influenciadas por relações de poder, regimes de verdade e condições sociais em que

surgem. Assim, a pesquisa se baseia em uma posição epistemológica que rejeita tanto a ideia de neutralidade da pesquisadora quanto a noção de que o conhecimento pode ser forjado isoladamente de seu contexto. Trata-se, na verdade, de entender o conhecimento como algo que se forma na relação, uma dinâmica em que o sujeito e objeto se constroem mutuamente.

Essa abordagem se baseia na sociologia reflexiva, segundo Pierre Bourdieu (1989), que exige atenção contínua às categorias utilizadas e à posição da pesquisadora no campo. Como mulher cisgênero, não vivo as experiências que constituem o objeto de estudo, o que demanda uma vigilância epistemológica constante para evitar projetar categorias externas sobre as narrativas e, ao mesmo tempo, não se apropriar indevidamente das experiências das participantes. Nesse contexto, a reflexividade vai além do reconhecimento do próprio lugar, constituindo um princípio metodológico e político que orienta toda a produção de conhecimento.

Produzir conhecimento sobre essas trajetórias implica intervir em um campo marcado por disputas, no qual certas vozes foram historicamente silenciadas ou mediadas por discursos alheios. É a partir desse ponto de partida que se organiza o referencial teórico deste capítulo, estruturado em três eixos que sustentam a análise das narrativas ao longo da dissertação, a saber: as categorias de gênero, poder e educação.

É importante reconhecer, ainda, as tensões epistemológicas que surgem a partir da articulação entre os autores, Bourdieu (1989, 2002, 2008, 2010, 2011) opera em tradição estruturalista-construtivista, analisando as estruturas objetivas de reprodução social, enquanto Foucault (1979, 1988) e Butler (2003, 2024) operam em tradição pós-estruturalista, enfatizando as práticas discursivas e performativas. As tensões entre essas perspectivas não são eliminadas, mas assumidas analiticamente como produtivas ao longo da dissertação. A perspectiva adotada neste estudo encontra respaldo na concepção de Alba Carvalho (2014) acerca do racionalismo aberto e crítico, entendido como uma postura epistemológica comprometida com o rigor científico e com a abertura ao diálogo entre as diferentes tradições teóricas. Nessa compreensão, a produção do conhecimento não se fortalece pelo isolamento de perspectivas ou pela defesa de paradigmas fechados em si mesmos, mas pela capacidade de estabelecer interlocuções que ampliem as possibilidades de compreensão dos fenômenos sociais. Diante da complexidade que caracteriza o objeto desta pesquisa, essa orientação mostrou-se particularmente fecunda,

permitindo articular contribuições de diferentes tradições do conhecimento sem renunciar à consistência analítica, reconhecendo que a realidade investigada exige abordagens capazes de apreender suas múltiplas determinações e contradições.

Dessa forma, este capítulo não pretende esgotar o debate sobre gênero, poder e educação, mas sim delinear as ferramentas analíticas que orientam a leitura das narrativas neste trabalho. Ao fazê-lo, busca construir uma base teórica capaz de articular, de forma relacional, as estruturas sociais, as práticas discursivas e as experiências vividas, reconhecendo a complexidade das trajetórias educacionais de mulheres trans e travestis no contexto investigado. A seguir, desenvolve-se o primeiro eixo analítico.

2.1 Gênero Como Categoria Analítica e Relação de Poder

Pensar o gênero como categoria analítica exige, antes de tudo, um deslocamento importante, isto é, deixar de entendê-lo como algo natural, dado ou fixo, para reconhecê-lo como uma construção social atravessada por dinâmicas de dominação. O gênero, conforme proposto por Scott (2007), é um modo de ordenar o mundo que não antecede a organização social, mas é consubstancial a ela. Mais do que descrever diferenças, o gênero estrutura hierarquias, legitima desigualdades e orienta práticas que se manifestam tanto no plano institucional quanto no cotidiano. É crucial notar que a diferença sexual não é a causa da organização social, mas seu resultado, pois exerce a função do saber sobre o corpo que varia conforme os contextos discursivos.

Scott (2007, p. 12) considera:

Uso saber, seguindo Michel Foucault, com o significado de compreensão produzida pelas culturas e sociedades sobre as relações humanas, no caso, relações entre homens e mulheres. Tal saber não é absoluto ou verdadeiro, mas sempre relativo. Ele é produzido de maneira complexa no interior de epistemes que têm, elas próprias, uma história autônoma (ou quase). Seus usos e significados nascem de uma disputa política e são os meios pelos quais as relações de poder, de dominação e de subordinação, são construídas. Dessa forma, o gênero pode ser pensado como um saber historicamente produzido, cujos significados não são fixos, mas atravessados por disputas.

O gênero, portanto, pode ser entendido como o campo primário através do qual as relações de dominação e subordinação são significadas. As instituições utilizam referências ao corpo e à divisão sexual para legitimar suas próprias estruturas de

autoridade. Portanto, o gênero é uma ferramenta política de controle que busca fixar o que é, por natureza, volátil e instável.

Esse entendimento aproxima-se da perspectiva foucaultiana, ao reconhecer que não há conhecimento neutro ou exterior às relações de poder. Ao contrário, todo saber, inclusive o que define e organiza o gênero, é constituído nessas relações, ao mesmo tempo em que também contribui para mantê-las e reproduzi-las.

As contribuições de Michel Foucault (1979, 1988) tornam-se essenciais para essa leitura, sobretudo quando o autor propõe compreender o poder não apenas como uma instância negativa que tem por função reprimir, mas como uma força que atua na constituição dos sujeitos, pois de fato “ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social (Foucault, 1979, p.8).

Ao interpretar o pensamento de Foucault, Machado (1979, p. XIV) afirma que “os poderes funcionam como uma rede de dispositivos ou mecanismos a que nada ou ninguém escapa, a que não existe exterior possível, limites e fronteiras”. O poder, nesse sentido, não está centralizado em um único ponto, mas circula por meio de práticas e discursos que regulam os corpos, orientam comportamentos e definem formas possíveis de existência.

Machado (1979, p. XIV) explicita que:

Rigorosamente falando, o poder não existe; existem sim práticas ou relações de poder. O que significa dizer que o poder é algo que se exerce, que se efetua [...] que funciona como uma máquina social que não está situada em um lugar privilegiado ou exclusivo, mas se dissemina por toda a estrutura social. Não é um objeto, uma coisa, mas uma relação [...] nada está isento do poder.

No contexto desta pesquisa, essa perspectiva permite avançar na compreensão de que as normas de gênero não operam apenas como prescrições formais, mas como práticas de poder que atravessam o cotidiano, orientando classificações e formas de reconhecimento. Trata-se de mecanismos que não apenas regulam, mas produzem modos de existência, definindo as condições sob as quais determinados sujeitos podem ser reconhecidos como legítimos.

O conceito de dispositivo da sexualidade em Foucault (1988) é central para aprofundar essa análise, na medida em que permite compreender a sexualidade não como uma dimensão espontânea da vida social, mas como um campo constituído por práticas, discursos e saberes que operam na constituição dos sujeitos.

Segundo Foucault (1988 p. 100):

O dispositivo de sexualidade tem, como razão de ser, não o reproduzir, mas o proliferar, inovar, anexar, inventar, penetrar nos corpos de maneira cada vez mais detalhada e controlar as populações de modo cada vez mais global. Devem-se admitir, portanto, três ou quatro teses contrárias à pressuposta pelo tema de uma sexualidade reprimida pelas formas modernas da sociedade: a sexualidade está ligada a dispositivos recentes de poder; esteve em expansão crescente a partir do século XVII.

Mais do que incitar os indivíduos a falar sobre si, esse dispositivo organiza as condições sob as quais certas verdades podem ser ditas, reconhecidas e legitimadas.

Nesse sentido, Foucault (1988, p. 75) atesta:

Dentre seus emblemas, nossa sociedade carrega o do sexo que fala. Do sexo que pode ser surpreendido e interrogado e que, contraído e volúvel ao mesmo tempo, responde ininterruptamente. Foi, um dia, capturado por um certo mecanismo, bastante feérico a ponto de se tornar invisível. E que o faz dizer a verdade de si e dos outros num jogo em que o prazer se mistura ao involuntário e, o consentimento à inquisição.

Assim, a produção de verdades sobre a sexualidade não apenas descreve os sujeitos, mas os constitui, ao estabelecer regimes de visibilidade e inteligibilidade que classificam, hierarquizam e regulam as experiências. Trata-se, portanto, de uma operação que delimita o que pode ser reconhecido como legítimo, ao mesmo tempo em que produz, como contraponto, aquilo que é situado como desvio ou anormalidade no interior das relações sociais.

Ao problematizar a naturalização do gênero, torna-se fundamental reconhecer que aquilo que se apresenta como dado biológico ou evidente é, na realidade, forjado no interior de processos sociais e culturais. Nessa perspectiva, Guacira Louro (2000, p. 6) reforça que:

Através de processos culturais, definimos o que é, ou não, natural; produzimos e transformamos a natureza e a biologia e, conseqüentemente, as tornamos históricas. Os corpos ganham sentido socialmente. A inscrição dos gêneros, feminino ou masculino, nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura [...] as identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade.

Louro (2000) evidencia que o corpo não é superfície neutra sobre a qual o gênero se inscreve. É matéria já significada culturalmente. No contexto escolar, espaço central desta pesquisa, isso implica reconhecer que as práticas aparentemente triviais como a determinação de uniformes generificados e a divisão de filas por sexo não apenas refletem as normas de gênero pré-existentes, mas as produzem ativamente, ensinando cotidianamente quais corpos pertencem a quais espaços e sob quais condições.

Se Foucault (1988) permite compreender como os dispositivos históricos produzem a sexualidade como campo de saber-poder, Judith Butler (2003) avança ao analisar os mecanismos pelos quais essa produção opera cotidianamente, por meio da repetição dos atos performativos que conferem ao gênero a aparência de naturalidade. Para Butler (2003), o gênero não deve ser compreendido como uma essência ou atributo fixo do sujeito, mas como um efeito elaborado pela repetição contínua das práticas, gestos e discursos que, ao se reiterarem, conferem a aparência de estabilidade e coerência identitária. Trata-se, portanto, de um mecanismo normativo, no qual as possibilidades de existência são reguladas por padrões que definem quais formas de gênero serão reconhecidas como legítimas, ao mesmo tempo em que marginalizam aquelas que escapam a tais expectativas.

Nesse sentido, Butler (2003, p. 28) chama a atenção para os próprios limites que estruturam a produção dessas identidades, ao afirmar que “os limites da análise discursiva do gênero pressupõem e definem por antecipação as possibilidades das configurações imagináveis e realizáveis do gênero na cultura”. Isso implica reconhecer que o gênero não é apenas produzido discursivamente, mas também delimitado por fronteiras que condicionam aquilo que pode ou não ser vivido como experiência legítima. Tais limites são estabelecidos no interior de um discurso hegemônico, ancorado em estruturas binárias que se apresentam como universais, introduzindo os mecanismos de coerção no próprio campo do imaginável.

Essa compreensão permite deslocar a análise para além da ideia de identidade como algo dado, evidenciando o caráter regulado das possibilidades de existência.

Butler (2003, p. 38) explicita que:

Gêneros "inteligíveis" são aqueles que, em certo sentido, instituem e mantêm relações de coerência e continuidade entre sexo, gênero, prática sexual e desejo. Em outras palavras, os espectros de descontinuidade e incoerência, eles próprios só concebíveis em relação a normas existentes de continuidade e coerência, são constantemente proibidos e produzidos pelas próprias leis que buscam estabelecer linhas causais ou expressivas de ligação entre o sexo biológico, o gênero culturalmente constituído e a "expressão" ou "efeito" de ambos na manifestação do desejo sexual por meio da prática sexual.

Para mulheres trans e travestis, essa matriz de inteligibilidade opera como estrutura de exclusão, ao não corresponderem à linearidade esperada entre sexo designado ao nascimento e identidade de gênero, são produzidas como sujeitos ininteligíveis, não plenamente reconhecidos como humanos no interior dessa gramática normativa. É esse o processo de produção da abjeção, como será

desenvolvido no subitem 1.3, que estrutura muitas das violências vividas no espaço escolar.

Nesse quadro, as experiências que escapam a essa linearidade não são simplesmente exteriores à norma, elas são produzidas como incoerentes pelas próprias leis que instituem essa coerência. Isso implica compreender que a exclusão não ocorre apenas no plano das práticas sociais visíveis, mas no nível das condições de inteligibilidade. Antes mesmo de serem rejeitadas, determinadas existências são colocadas em um campo de impossibilidade simbólica, na medida em que não se ajustam às articulações normativas que definem o que pode ser reconhecido como sujeito.

Ao articular as contribuições de Scott (2007), Foucault (1979, 1988) e Butler (2003), é possível compreender o gênero como uma categoria que opera simultaneamente como estrutura de poder, dispositivo de regulação e prática performativa. Trata-se, portanto, de um conceito que não apenas descreve a realidade social, mas participa ativamente da sua produção, definindo posições, possibilidades e limites para os sujeitos.

Esse posicionamento epistemológico, que assume o conhecimento como situado e atravessado por hierarquias, fundamenta a escolha do gênero como categoria analítica central desta pesquisa. Se todo conhecimento é elaborado em condições específicas, compreender as trajetórias educacionais de mulheres trans e travestis exige reconhecer que o próprio gênero não é uma categoria neutra ou pré-social, mas uma construção atravessada pelas disputas de poder que definem quem pode existir legitimamente e sob quais condições.

É a partir dessa perspectiva que esta pesquisa se debruça sobre as narrativas das mulheres trans e travestis no contexto escolar. Em vez de tomar o gênero como um dado fixo, busca-se compreender como ele é elaborado, imposto, negociado e, em alguma medida, tensionado nas experiências vividas. Nesse movimento, torna-se possível acessar não apenas as formas de regulação que atravessam essas trajetórias, mas também os modos pelos quais os sujeitos se posicionam, resistem e atribuem sentido às suas próprias vivências.

2.2 CISGENERIDADE COMO NORMA E DISPOSITIVO DE PODER

A cisgeneridade, embora frequentemente tratada como condição neutra ou natural, constitui uma norma social e histórica que estabelece a correspondência entre

sexo atribuído ao nascimento e identidade de gênero como única trajetória legítima e inteligível. Pessoas cisgênero são aquelas cuja identidade de gênero corresponde ao sexo que lhes foi designado no nascimento, e essa correspondência é socialmente lida como coerência, normalidade e naturalidade.

A teorização sobre a cisgeneridade como dispositivo de poder é desenvolvida por Letícia Carolina Pereira do Nascimento (2021), travesti, pesquisadora e ativista que tem dedicado sua produção acadêmica à análise crítica das normas de gênero e à produção de conhecimento a partir das experiências trans e travestis. No seu livro "Transfeminismo", Nascimento (2021) discute e organiza debates sobre feminismo, gênero e políticas de identidade, oferecendo conceitualizações que emergem diretamente de sua posição como travesti no campo acadêmico. A importância de mobilizar a citada autora não reside apenas na densidade teórica de sua obra, mas no reconhecimento de que é ela, enquanto sujeita de experiência travesti, quem pode oferecer compreensões sobre as normas de gênero que escapam à análise da pesquisadora enquanto mulher cisgênero.

Nascimento (2021, p. 41) propõe o conceito de cisgeneridade como uma "máquina de guerra discursiva", enfatizando que não se trata apenas de um sistema de classificação, mas de um aparato produtivo que gera efeitos materiais e simbólicos sobre os corpos. Essa máquina opera por meio dos discursos médicos, jurídicos, pedagógicos e midiáticos que naturalizam a cisgeneridade ao mesmo tempo em que patologizam, criminalizam e invisibilizam as identidades trans e travestis. A autora argumenta que é preciso "romper com as ideias essencialistas, carnavalizar as fronteiras entre o biológico e o cultural, entendendo o gênero como performance, como processo de produção dos nossos corpos, do sexo" (NASCIMENTO, 2021, p. 41). Nessa perspectiva, o que se apresenta como natureza é, na verdade, efeito de práticas reiteradas que constroem a ilusão de uma essência pré-discursiva.

A escola, como será desenvolvido no subitem 3.5, é um dos espaços privilegiados de operação dessa máquina de guerra. Desde a educação infantil, práticas aparentemente banais, a organização de filas separadas por "meninos" e "meninas", o uso de uniformes diferenciados, a distribuição de brinquedos generificados, a chamada nominal em lista que ignora o nome sociais, produz e reforça a cisgeneridade como norma inquestionável. Para crianças e adolescentes trans, essas práticas não são neutras, elas constituem experiências cotidianas de não reconhecimento que, acumuladas ao longo de suas trajetórias escolares, produzem

marcas profundas em suas constituições subjetivas e nas possibilidades de permanência no espaço educacional (Junqueira, 2010).

Butler (2003) oferece uma contribuição fundamental para compreender como a cisgeneridade opera por meio do que a autora denomina matriz de inteligibilidade de gênero. Segundo Butler (2003, p. 38), essa matriz estabelece que, para ser reconhecido como sujeito legítimo, é necessário que haja "coerência" e "continuidade" entre sexo, gênero, prática sexual e desejo. Corpos que não se adequam a essa matriz e as identidades trans e travestis são casos exemplares dessa inadequação, são constituídos como abjetos, isto é, como não plenamente humanos, situados fora do campo da inteligibilidade social. A abjeção não significa simplesmente a exclusão, mas a produção de uma zona de não reconhecimento na qual certos corpos existem sem que sua existência seja socialmente validada ou protegida.

Ao avançar nessa discussão, torna-se necessário deslocar o foco da norma enquanto mero dispositivo de proibição para compreendê-la em sua dimensão produtiva. Nesse sentido, ao dialogar com Michel Foucault (1988), Butler (2003, p. 54) evidencia:

O poder, ao invés da lei, abrange tanto as funções ou relações diferenciais jurídicas (proibitivas e reguladoras) como as produtivas (inintencionalmente generativas). Consequentemente, a sexualidade que emerge na matriz das relações de poder não é uma simples duplicação ou cópia da lei ela mesma, uma repetição uniforme de uma economia masculinista da identidade. As produções se desviam de seus propósitos originais e mobilizam inadvertidamente possibilidades de "sujeitos" que não apenas ultrapassam os limites da inteligibilidade cultural como efetivamente expandem as fronteiras do que é de fato culturalmente inteligível.

Desse modo, o poder não apenas restringe, mas também produz os sujeitos que pretende regular. Para Butler (2003), o sujeito constituído nessas relações não tem acesso a uma sexualidade que esteja "fora", "antes" ou "depois" do poder, pois é no interior dessas relações que as próprias possibilidades de existência são engendradas.

Isso implica compreender que as normas de gênero e sexualidade não operam apenas como limites externos, mas como condições de possibilidade para a constituição dos sujeitos. "O poder está em toda parte; não porque englobe tudo, e sim porque provém de todos os lugares" (Foucault, 1988, p. 89). O poder, nesse quadro, não se reduz à lógica jurídica da proibição, mas abrange também as funções produtivas, capazes de gerar formas de subjetividade que escapam, ainda que parcialmente, aos seus próprios propósitos regulatórios. Assim, as identidades não

são simples reproduções da norma, mas efeitos que podem desviar, tensionar e, em certa medida, reconfigurar os próprios limites que as produziram.

É precisamente nesse ponto que se abre um campo analítico para a compreensão das experiências trans e travestis. Ao mesmo tempo em que são constituídas no interior de uma matriz normativa que busca estabilizar as identidades, essas experiências evidenciam a impossibilidade de total controle dessa matriz, ao mobilizarem formas de existência que ultrapassam os limites da inteligibilidade cultural previamente estabelecidos. Não se trata, portanto, de uma exterioridade ao poder, mas de uma relação imanente em que as próprias normas, ao produzirem sujeitos, também criam as condições para sua desestabilização.

A produção da cisgeneridade como norma naturalizada depende de processos contínuos de reiteração e de apagamento de sua própria historicidade. Como afirma Bento (2008, p. 32), "a heterossexualidade e a cisgeneridade são produções culturais que dependem de investimentos diários para sua manutenção". Ou seja, não basta que o sistema opere uma vez: é necessário que, cotidianamente, em cada interação, em cada prática pedagógica, em cada documento institucional, a norma seja reafirmada. É por isso que as narrativas das participantes desta pesquisa são tão importantes, pois são capazes de revelar os mecanismos miúdos, aparentemente insignificantes, por meio dos quais a escola se engaja diariamente na produção da cisgeneridade como única forma legítima de existência.

A noção de cisgeneridade, conforme recuperada por Cunha e York (2020), permite deslocar o olhar analítico daquilo que historicamente foi marcado como "desvio" para aquilo que se constituiu como norma. Ao evidenciar a oposição entre "trans" e "cis", não se trata apenas de nomear identidades, mas de tornar visível um padrão que, por muito tempo, permaneceu naturalizado justamente por operar como referência universal. Nesse sentido, a cisgeneridade deixa de ser apenas uma condição identitária e passa a ser compreendida como um regime normativo que organiza expectativas sobre os corpos, os gêneros e as trajetórias possíveis.

Quando pensada como norma, a cisgeneridade opera como um ideal regulatório, no sentido proposto por Butler (2003), ao produzir critérios de inteligibilidade que definem quais vidas são reconhecidas como legítimas e quais são colocadas à margem. A noção de cisgeneridade permite compreender que não se trata apenas de uma condição identitária, mas de um regime normativo que organiza e regula as formas de existência socialmente reconhecidas.

Nesse sentido, a cisgeneridade opera como um ideal regulatório que universaliza determinadas experiências e expectativas, produzindo uma aparente naturalidade na correspondência entre sexo e gênero. Trata-se de uma matriz normativa profundamente articulada às estruturas sociais, políticas e patriarcais, cujos efeitos se manifestam na produção de identidades rígidas e na delimitação das possibilidades de reconhecimento.

Como aponta Cidade (2016), essa norma se sustenta na premissa de imutabilidade, produzindo a cisgeneridade como um estado naturalizado e raramente questionado ao longo da vida

Ao trazer a cisgeneridade para o centro da análise, torna-se possível compreender que as experiências das mulheres trans e travestis não são exceções ou desvios, mas tensionamentos de uma norma que se apresenta como universal. Esse deslocamento é fundamental para esta pesquisa, na medida em que permite analisar as trajetórias educacionais não a partir da diferença em si, mas a partir das assimetrias que produzem essa diferença como problema. Assim, as narrativas das participantes podem ser compreendidas como espaços em que essa norma é vivida, negociada e, em alguma medida, desestabilizada, evidenciando tanto seus efeitos quanto seus limites.

Reconhecer a cisgeneridade como dispositivo de poder implica também compreender que as identidades trans e travestis não são patologias, transtornos ou escolhas individuais desviantes, mas expressões legítimas da diversidade humana que só aparecem como problemas porque a norma cisgênera assim as constitui. Essa mudança de perspectiva é fundamental para a análise que esta pesquisa propõe, o problema não está nas identidades trans e travestis, mas no sistema que as torna ininteligíveis e as violenta.

2.3 Trans/Travestilidade: Especificidades Brasileiras

Se a cisgeneridade opera como norma hegemônica, as identidades trans e travestis constituem o campo das dissidências de gênero, isto é, das experiências de sujeitos que não se reconhecem com o sexo que lhes foi designado ao nascimento e que buscam romper com a normatividade imposta. No entanto, é fundamental recusar qualquer essencialismo que trate "população trans" como categoria homogênea. As identidades trans compreendem uma diversidade interna significativa, homens trans,

mulheres trans, pessoas não-binárias, travestis, cada uma com especificidades históricas, políticas e simbólicas que precisam ser reconhecidas.

No contexto brasileiro, a categoria travesti ocupa um lugar particular e não pode ser simplesmente subsumida à categoria guarda-chuva "mulher trans", como se fosse apenas uma variante regional ou popular de uma mesma identidade. A travesti é uma categoria identitária e política forjada historicamente no Brasil, marcada por construções culturais próprias e por formas específicas de vivência de gênero, corporeidade e inserção social.

York Jr., Oliveira e Benevides (2020, p. 2) a respeito da palavra travesti:

[...] há uma potente significação, por vezes torpes do verbo, travestir. Seja “travestir” na tentativa posta que em dado momento vincula à sujeira, à doença, a marginal, à maleficência disfarçada, falseada, não genuína. Para nós, por sua vez, a palavra se vincula à luta, à resistência, à dignidade e a uma potencialidade política e contestatória [...] ao contrário do imaginário do senso comum, ser uma travesti é o reconhecimento de um outro corpo possível, legítimo, além daquele normatizado. É a constituição de uma identidade real (quando apresenta materialmente seu corpo), social (quando transita entre os espaços) e política (quando reivindica direitos – de fato e de direito). Essa mesma identidade social, que é produtora de cultura, rompe com os signos binários estáticos e expressa-se como pertencente ao gênero feminino. A ruptura às normas sociais, ao longo da história, colocava as travestis às margens sociais, expondo ou naturalizando práticas de violência (estrutural, simbólica, patrimonial, psicológicas e físicas), além da exclusão social comumente praticada por parte da população contra nós.

A compreensão das travestilidades exige o deslocamento de leituras simplificadoras que as reduzem a uma expressão desviante ou exagerada da homossexualidade, reconhecendo que suas experiências são produzidas no interior de discursos que historicamente as associaram à patologização e à marginalidade, contribuindo para a construção social de suas identidades como perigosas ou desordenadas (Pelúcio, 2009).

Ao mesmo tempo, é fundamental distinguir as travestis de outras identidades de gênero, como as mulheres trans, considerando que as travestis não necessariamente se reconhecem dentro da lógica binária homem/mulher, podendo se identificar como pertencentes a um terceiro gênero ou a uma posição que escapa a essa classificação, ainda que muitas reivindiquem o tratamento no feminino (Jesus, 2012). Essa distinção evidencia que as travestilidades não são homogêneas e que sua compreensão demanda atenção às formas específicas pelas quais gênero, corpo e reconhecimento social são vividos e significados, especialmente diante de um imaginário social ainda fortemente marcado por estigmas históricos.

No entanto, é preciso cuidado para não cristalizar essas diferenças como se fossem absolutas ou estáveis. Como alerta Nascimento (2021, p. 108-109), as fronteiras entre as categorias identitárias são porosas, negociadas e situadas:

As experiências trans performam em um contexto das diferenças e precisam se distanciar das normatizações excessivas sobre o gênero. É necessário pensar de modo diferente das violências colonizadoras e não formular prescrições, laudos e diagnósticos sobre nossas autoderminações de modo rígido, inflexível e hierárquico, o que não significa dizer que não existam alguns critérios - eles, na verdade, surgem a partir dos reconhecimentos mútuos. Não há como instituir um único conceito sobre travestigeneridade, transexualidade, não binaridade, mulheridade travesti, feminilidade travesti; e por aí vão as diferenças que constituem nossas performances trans.

Há travestis que se identificam como mulheres, há mulheres trans que já se identificaram como travestis, há quem transite entre essas categorias ao longo da vida. O que importa, do ponto de vista epistemológico, é reconhecer que essas categorias não são meras nomenclaturas, mas posições de sujeito historicamente construídas, carregadas de significados políticos e afetivos que precisam ser respeitados tal como são reivindicados pelas próprias pessoas.

De acordo com os estudos de Nascimento (2021, p. 109): “essas variações e conceituação devem ser disputadas, negociadas, definidas e validadas entre as pessoas trans. É por isso que a ideia de reunir uma série de identidades e performances a partir de um único termo, trans, é extremamente problemática”.

Pelúcio (2009, p. 235) evidencia que:

a sexualidade, no caso das travestis, seria o denunciador privilegiado dessa inadequação, que é assim entendida por não traduzir no corpo a coerência esperada entre sexo genital, gênero e desejo. Os processos sociais que constituem esses sujeitos como abjetos são marcados por discursos que tomam o corpo como alvo privilegiado dos mecanismos e das relações de poder e, assim, instituem verdades sobre o que são esses sujeitos. A percepção de ‘inadequação’ que acompanha muitas travestis desde a infância tem relação, justamente, com o distanciamento das normas hegemônicas, que são, antes de tudo, normas que falam sobre o sexo.

A noção de matriz de inteligibilidade permite evidenciar que nem todas as formas de existência são igualmente reconhecidas no interior da ordem social, uma vez que os critérios de reconhecimento são previamente definidos por normas que estabelecem quais identidades podem ser consideradas legítimas. Nesse sentido, Butler (2003) afirma que “a matriz cultural por intermédio da qual a identidade de gênero se torna inteligível exige que certos tipos de “identidade” não possam “existir” (Butler, 2003, p. 39), indicando que a produção de coerência entre sexo, gênero e

desejo se sustenta, necessariamente, pela exclusão daquilo que escapa a essa articulação normativa.

É nesse ponto que a noção de abjeção se torna central, pois, como destaca Pelúcio (2009, p. 47):

essa “não-existência” acaba por colocar pessoas como as travestis no plano do abjeto, corpos cuja existência parece não importar. De fato, importam, pois os abjetos precisam estar lá, ainda que numa higiênica distância, para demarcar as fronteiras da ‘normalidade’.

Assim, a exclusão não se configura como ausência, mas como uma forma específica de presença regulada, na qual determinados corpos são continuamente elaborados como exterior constitutivo da norma.

A inteligibilidade de gênero não apenas organiza o que pode ser reconhecido, mas depende, estruturalmente, da produção de abjeções que garantem a estabilidade e a reprodução da ordem normativa.

A abjeção, conceito central em Butler (2003), não designa simplesmente exclusão ou marginalização, mas a produção de uma zona de não reconhecimento na qual certos corpos existem sem que sua existência seja validada socialmente. Corpos abjetos são aqueles que, segundo a matriz de inteligibilidade de gênero, não deveriam existir, eles perturbam a coerência que a norma exige entre sexo, gênero, desejo e prática sexual.

Como argumenta Nascimento (2021), a travestilidade é também resistência política, é afirmação de existência diante de todas as forças que buscam apagá-la, é produção de formas de vida que desafiam as normas impostas. Muitas travestis, mesmo em contextos de extrema violência, construíram redes de apoio, forjaram estratégias de sobrevivência, ocuparam espaços públicos, disputaram reconhecimento. Essas agências não apagam a violência sofrida, mas revelam que, mesmo nas condições mais adversas, há produção de vida, de afeto, de saber.

A diversidade interna à população trans também se expressa em marcadores de raça, classe, geração e regionalidade. Mulheres trans e travestis negras, por exemplo, enfrentam as violências interseccionadas que articulam a transfobia, racismo e misoginia, resultando em índices alarmantes de assassinatos e exclusão social. Pessoas trans mais jovens, que vivenciam suas transições em um contexto pós-avanços legais como o uso do nome social e a despatologização (ainda que incompleta), têm experiências distintas das gerações anteriores que atravessaram a escola sem qualquer amparo institucional.

Essas diferenças não podem ser ignoradas, mas também não podem ser tratadas como variáveis isoladas. Como propõe Crenshaw (2002), a interseccionalidade² não é soma de opressões, mas análise de como diferentes sistemas de dominação se articulam, produzindo experiências que não podem ser compreendidas apenas pela categoria gênero ou apenas pela categoria de raça.

Esta pesquisa não pretende homogeneizar as experiências das participantes, mas reconhecer, a partir de suas narrativas, as particularidades de cada trajetória ao mesmo tempo em que identifica padrões estruturais de exclusão que atravessam, ainda que de formas distintas, as vivências escolares de mulheres trans e travestis em São Luís/MA. Essa tensão entre singularidade e estrutura é constitutiva da análise qualitativa narrativa e será retomada no capítulo 3, quando forem apresentados os procedimentos metodológicos.

2.4 Pedagogias da Escola: Insulto, Sexualidade e Abjeção

A análise do cotidiano escolar permite deslocar o olhar das normativas formais para as práticas concretas que sustentam a regulação dos corpos e das identidades. Nesse plano, a reprodução das normas de gênero não se dá apenas por meio de diretrizes institucionais, mas se materializa em situações aparentemente ordinárias, nas quais a escola tende a evitar o conflito em vez de problematizá-lo. Como evidencia Junqueira (2010, p. 213):

O cotidiano escolar é um universo privilegiado para observar a contínua vigilância das normas de gênero sobre todas as pessoas [...] a escola preferiu ignorar a discussão, renunciou ao seu papel de problematizar preconceitos e possibilitar o surgimento de maneiras de ver e agir diferentes daquelas postas pelas normas de gênero. Preferiu o silêncio conformista e a reiteração da norma.

As micropráticas que estruturam o cotidiano constantemente passam despercebidas e escapam às análises centradas apenas em normativas ou diretrizes formais. Sob essa noção, as desigualdades não se manifestam apenas como resultados finais, mas são continuamente produzidas no interior das interações, dos

² Cabe destacar que, embora a articulação entre cisnormatividade, racismo, classismo e outros marcadores sociais de diferença seja fundamental para a compreensão das experiências de pessoas trans e travestis, esta pesquisa não tem como objetivo aprofundar a análise interseccional de forma sistemática. A interseccionalidade é reconhecida aqui como um horizonte analítico relevante, na medida em que permite evidenciar a complexidade e a heterogeneidade das experiências vividas. No entanto, considerando o recorte e os objetivos propostos, opta-se por privilegiar a análise das trajetórias educacionais a partir das narrativas das participantes, com foco nas dinâmicas de gênero e nas relações de poder que atravessam o contexto escolar. Dessa forma, os marcadores interseccionais poderão emergir nas narrativas, sendo considerados na medida em que se apresentarem no material empírico, sem que constituam, contudo, o eixo central da análise.

procedimentos pedagógicos e das escolhas curriculares. Como observa Junqueira (2010, p. 210):

[...] a prática da observação e a análise da trama miúda do cotidiano escolar podem revelar um conjunto infinito de situações e procedimentos pedagógicos e curriculares [...] estreitamente vinculados a processos sociais por meio dos quais se desdobra e aprofunda a produção de diferenças, distinções e clivagens sociais.

Essas práticas não são excepcionais ou pontuais, elas constituem o cotidiano de muitas estudantes LGBTQIA+, especialmente aquelas que manifestam as dissidências de gênero mais visíveis. Para crianças e adolescentes trans e travestis, essas práticas se manifestam de forma direta, onde o insulto frequentemente começa antes mesmo que elas próprias tenham vocabulário para nomear suas identidades. Um menino que performa feminilidade, uma menina que rejeita roupas e comportamentos femininos, são alvo de comentários, correções e ridicularizações que funcionam como pedagogia, ensinam que há formas corretas e incorretas de ser menino ou menina, e que desviar-se dessas formas tem consequências sociais dolorosas.

Junqueira (2010) sistematiza essa operação por meio do conceito de pedagogia do insulto, que designa o conjunto de práticas discursivas, piadas, apelidos, insinuações, expressões desqualificantes, que produzem e reforçam as hierarquias de gênero e sexualidade no cotidiano escolar.

A pedagogia do insulto dialoga diretamente com o conceito de pedagogia da sexualidade proposto por Louro (2000). Segundo a autora, a escola não é um espaço neutro que apenas transmite conhecimentos formais, ela ensina, de forma implícita e contínua, normas de gênero e sexualidade, define quais corpos e desejos são aceitáveis, organiza hierarquias simbólicas entre masculinidades e feminilidades, entre heterossexualidade e outras orientações sexuais, entre cisgeneridade e transgeneridade.

Como afirma Louro (2000, p. 11):

As marcas permanentes que atribuímos às escolas não se referem aos conteúdos programáticos que elas possam nos ter apresentado, mas sim se referem a situações do dia a dia, experiências comuns ou extraordinárias que vivemos no seu interior, com colegas, com professoras e professores. As marcas que nos fazem lembrar, ainda hoje, dessas instituições têm a ver com as formas como construímos nossas identidades sociais, especialmente nossa identidade de gênero e sexualidade.

Para estudantes trans e travestis, essas marcas não são memórias neutras ou nostálgicas, mas experiências de violência, frequentemente, física e emocional, que

moldam profundamente a relação com a escola e com a própria possibilidade de permanecer nesse espaço. Essa perspectiva é importante para a análise que esta pesquisa propõe, o que as participantes podem narrar sobre suas trajetórias escolares não serão apenas memórias sobre aulas, disciplinas ou conteúdos curriculares, mas sobre as experiências relacionais, sobre como foram tratadas, reconhecidas ou negadas, sobre os mecanismos sutis e cotidianos pelos quais a escola lhes ensinou que seus corpos não cabiam, que suas identidades eram erradas, que sua existência perturbava a ordem esperada.

Como argumenta Junqueira (2010), o currículo heteronormativo, que pressupõe a heterossexualidade como norma e organiza as relações escolares a partir dessa pressuposição, articula-se ao que o autor denomina como currículo cisnormativo, ainda que este último permaneça menos nomeado e analisado. A cisnormatividade curricular se manifesta na organização binária e essencialista de todas as práticas escolares, seja na negação do uso do nome social, dos banheiros e do comportamento rigidamente generificadas.

No cotidiano escolar, as normas de gênero tendem a operar de uma forma explícita e violenta, configurando aquilo que se pode compreender como uma verdadeira pedagogia do insulto, na qual sujeitos identificados fora da matriz normativa são reiteradamente posicionados como “menos humanos”. Ou mesmo como:

Merecedores da fúria homofóbica cotidiana de seus pares e superiores, que agem na certeza da impunidade, em nome do esforço corretivo e normalizador. Seus direitos (que direitos?) podem ser suspensos, e contra eles/as pode ser despejada a ira coletiva (Junqueira, 2010, p. 219).

Essas práticas não são neutras ou acidentais, constituem as pedagogias da normalização, isto é, as operações sistemáticas de produção da norma e de punição dos desvios.

O biopoder, naquilo que Foucault (1988, p. 131) descreve como indispensável ao desenvolvimento das sociedades modernas, atua sobre a vida, os corpos, atravessando e constituindo os sujeitos, moldando comportamentos e identidades. O poder nas sociedades modernas não opera apenas por mecanismos repressivos, mas também por meio de dispositivos que regulam corpos, comportamentos e formas de existência, produzindo normas de inteligibilidade social.

No espaço escolar, o biopoder manifesta-se por meio dos mecanismos que regulam as condutas, organizam as expectativas normativas sobre o gênero e produzem formas desiguais de reconhecimento. A compreensão de que as resistências não existem fora ou à margem das relações de poder, mas emergem no interior delas próprias, parte da perspectiva foucaultiana segundo a qual “não existe, com respeito ao poder, um lugar da grande Recusa” (Foucault, 1988, p. 91).

Para mulheres trans e travestis, as pedagogias da normalização são experiências cotidianas de violência. Quando uma menina travesti é impedida de usar maquiagem ou acessórios femininos, quando estudantes não-binários são obrigados/as a escolher entre "masculino" ou "feminino" em formulários escolares, o que está em operação não é apenas regra burocrática, mas a pedagogia que ensina que suas identidades são ilegítimas, que seus corpos precisam ser corrigidos, que sua existência perturba a ordem que a escola tem como missão manter.

Louro (2000) afirma que o silêncio sobre o gênero e a sexualidade não significa a ausência desta pedagogia, significa apenas que a pedagogia opera de forma ainda mais implícita, naturalizada e, por isso mesmo, eficaz. Mesmo sem nomear explicitamente as normas de gênero que reproduz, a escola as ensina cotidianamente por meio de suas práticas, e é exatamente essa operação sutil e dissimulada que torna a cisnormatividade tão difícil de desafiar.

A violência simbólica, conforme Bourdieu (2002), designa exatamente esse mecanismo pelo qual as relações de dominação são naturalizadas e consentidas por aqueles que as sofrem. Diferentemente da violência física, que se impõe pela força, a violência simbólica atua no campo das significações, ela produz o reconhecimento da legitimidade da ordem dominante, fazendo com que os dominados internalizem as categorias de percepção que os desqualificam. Para pessoas trans e travestis, a violência simbólica assume formas específicas e particularmente brutais. Quando uma estudante trans é chamada pelo nome de registro em vez do nome social, quando é impedida de usar o banheiro, o que está em operação não é apenas uma discriminação pontual, mas a violência simbólica que nega a legitimidade de sua existência e a força a reconhecer a cisgeneridade como única forma válida de ser.

Sedgwick (2016) oferece outro conceito fundamental para pensar a experiência escolar de pessoas LGBTQIA+, a epistemologia do armário. O armário designa a estrutura social que divide o mundo entre aqueles cuja sexualidade e gênero podem ser públicos e aqueles que precisam esconder, dissimular ou performar

heterossexualidade e cisgeneridade para serem aceitos. Para estudantes trans, o armário não é uma escolha estratégica, mas uma imposição violenta, muitas são forçadas a performar o gênero que lhes foi designado ao nascer para evitar punições, violências ou expulsão. Outras, que não conseguem ou não desejam esconder suas identidades, pagam o preço da visibilidade, são alvos privilegiados da pedagogia do insulto e de formas mais explícitas de violência.

A escola não é a única responsável pela exclusão de estudantes trans, mas é um espaço que, em vez de romper com as violências vividas em outros contextos, frequentemente as amplifica. Ao operar sob a pedagogia do insulto e ao ensinar, por meio das práticas cotidianas, que identidades trans não são legítimas, a escola se torna cúmplice de um mecanismo de expulsão simbólica.

Reconhecer esses mecanismos não significa, no entanto, condenar professoras/es e gestoras/es como intencionalmente transfóbicos. Como argumenta Junqueira (2010), a pedagogia do insulto e a pedagogia da sexualidade operam de forma sistêmica, frequentemente sem que os agentes escolares tenham plena consciência de sua participação nessas dinâmicas. A transfobia não exige o ódio explícito: ela se realiza por meio da omissão, do silêncio, da naturalização de práticas que parecem neutras, mas que produzem efeitos violentos sobre os corpos dissidentes.

A pedagogia do insulto e a pedagogia da sexualidade, analisadas ao longo deste subitem, não são fenômenos isolados nem expressões de condutas individuais, pelo contrário, elas constituem dispositivos institucionais de manutenção da cisgeneridade como norma organizadora das práticas, das interações e das expectativas que estruturam o cotidiano escolar. Compreender como esses dispositivos operam exige, contudo, ir além da descrição de suas manifestações cotidianas e interrogar a própria lógica institucional que os sustenta. O subitem seguinte dedica-se a essa tarefa, analisando a escola como campo de reprodução das desigualdades e, simultaneamente, como espaço de disputas, a partir das contribuições de Bourdieu e Passeron (2011), Paulo Freire (2016), Saviani (2008), Althusser (1980) e Mészáros (2008), para pensar a dupla face da instituição escolar: reprodutora e, potencialmente, transformadora.

2.5 A Escola no Campo Educacional

A escola ocupa um lugar central nas sociedades contemporâneas como principal instituição responsável pela educação formal. No entanto, compreender o que a escola faz e como opera exige recusar qualquer visão ingênua que a trate como espaço neutro de distribuição igualitária do saber ou como mecanismo de mobilidade social.

Bourdieu e Passeron (2011) permitem avançar na compreensão das dinâmicas presentes no espaço escolar partindo do princípio de que a reprodução das desigualdades não se sustenta apenas por mecanismos explícitos de exclusão, mas por processos mais sutis de legitimação que operam na formação das expectativas e na naturalização das trajetórias. Os dominados “nada esperaram que não tivessem obtido e nada obtiveram que não tivessem esperado” (Bourdieu; Passeron, 2011, p. 246). As aspirações dos sujeitos, nesse contexto, podem ser lidas como socialmente condicionadas, de modo que os limites impostos pelas estruturas acabam sendo incorporados como horizontes possíveis.

Essa operação se articula à forma como a escola mobiliza a ideologia da meritocracia para justificar as desigualdades, apresentando como resultado de capacidades naturais aquilo que é, na verdade, efeito das condições sociais desiguais. Nesse sentido, “a escola consegue, hoje em dia, com a ideologia dos dons naturais e dos gostos inatos, legitimar a reprodução circular das hierarquias sociais e das hierarquias escolares” (Bourdieu e Passeron, 2011, p. 248), ao mesmo tempo em que oculta a sua função na manutenção dessas hierarquias.

Essa lógica se completa no processo de certificação escolar, que atribui valor formal às trajetórias sem evidenciar as desigualdades que as estruturam desde o início. Assim, “o sistema escolar legitima a transmissão do poder de uma geração a outra, dissimulando a relação entre o ponto de partida e o ponto de chegada sociais da trajetória escolar” (Bourdieu e Passeron, 2011, p. 249), reforçando a ideia de mérito individual. Desse modo, a escola não apenas reproduz as desigualdades, mas contribui para torná-las legítimas, ao transformar diferenças socialmente produzidas em distinções aparentemente naturais e justas.

Este subitem dedica-se a fundamentar teoricamente a escola como instituição ambivalente, mobilizando contribuições da sociologia da educação, dos estudos foucaultianos sobre poder e disciplina, e das pedagogias críticas freireanas. O objetivo não é produzir uma teoria geral sobre a escola, mas construir ferramentas analíticas

capazes de iluminar as narrativas que serão descritas pelas participantes desta pesquisa quando reconstroem, no presente, o que a escola produziu sobre suas trajetórias, identidades e projetos de vida.

2.5.1 A escola como lugar de reprodução das desigualdades sociais

A compreensão crítica da escola como instituição reprodutora de desigualdades tem em Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (2011) sua formulação mais sistemática. O sistema de ensino, nessa perspectiva, longe de ser neutro ou meritocrático, opera como mecanismo fundamental de perpetuação das hierarquias sociais. A escola não distribui conhecimento de forma igualitária, ela reconhece, valoriza e certifica os saberes e as disposições culturais das classes dominantes, ao mesmo tempo em que deslegitima, invisibiliza ou desvaloriza os saberes e as experiências das classes populares.

Essa operação não se dá de forma explícita ou intencional. Ao contrário, a força da escola como agente reprodutora reside justamente em sua capacidade de dissimular as dinâmicas de dominação que a sustentam, apresentando-se como instituição neutra que apenas reconhece "méritos" e "talentos" naturais.

Nas análises de Bourdieu e Passeron (2011, p. 245):

[...] a escola reparte, com famílias desigualmente dotadas de capital cultural e da disposição para colaborar, a tarefa de reproduzir esse produto da história que constitui num momento determinado o modelo legítimo da disposição cultivada, nada serve melhor ao interesse pedagógico das classes dominantes que o *laissez-faire* pedagógico que é característico do ensino tradicional, já que essa ação à revelia, imediatamente eficaz e, por definição, inapreensível, parece predestinada a servir a função de legitimação da ordem social.

Antes de avançar na análise da escola como espaço de reprodução das desigualdades sociais no capitalismo, é necessário esclarecer que, para Bourdieu, a escola não constitui um campo em si mesma, mas está inserida no campo educacional mais amplo. A noção de campo é central para compreender a escola não como instituição isolada, mas como espaço inserido em uma estrutura mais ampla de tensões e disputas simbólicas. Compreender a "gênese social de um campo" implica apreender as disputas, crenças e interesses que estruturam suas formas de funcionamento (Bourdieu, 1989, p. 69). Assim, os conflitos em torno das discussões sobre gênero e sexualidade no espaço escolar não podem ser compreendidos como debates meramente pedagógicos ou técnicos, mas como expressões de disputas mais amplas pela legitimidade dos saberes.

É importante reconhecer a escola como uma instituição situada no interior de um campo mais amplo composto por políticas educacionais, currículos, formação docente, produção acadêmica, onde se disputa por legitimidade pedagógica e, também, onde outros agentes disputam a definição legítima do que deve ser ensinado, como deve ser ensinado e quem tem autoridade para decidir sobre essas questões.

A escola, nessa perspectiva, é atravessada pelas disputas do campo educacional, mas não se confunde com ele. Como instituição concreta, a escola opera sob as pressões e determinações do campo, mas também dispõe de relativa autonomia, cada escola tem dinâmica própria, culturas institucionais específicas, margens de manobra que permitem implementar (ou resistir a) determinadas políticas de formas variadas.

A análise bourdieusiana da escola como reprodutora de desigualdades articula-se produtivamente com a perspectiva althusseriana dos Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE). Enquanto Bourdieu enfatiza os mecanismos simbólicos de dominação, Althusser (1980) evidencia a função da escola na reprodução ideológica do sistema capitalista. Para o autor, instituições como a escola não atuam apenas na transmissão de conhecimentos, mas desempenham um papel central na reprodução das condições de existência do sistema social, operando sobretudo no plano da ideologia. Nesse sentido, Althusser (1980, p. 43-46) afirma que:

[...]designamos por Aparelhos Ideológicos de Estado um certo número de realidades que se apresentam ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas [...] Diremos de facto que qualquer Aparelho de Estado, seja ele repressivo ou ideológico, funciona simultaneamente pela violência e pela ideologia [...] os Aparelhos Ideológicos de Estado funcionam de um modo massivamente prevalente pela ideologia, embora funcionando secundariamente pela repressão.

Essa noção nos permite compreender que a escola, enquanto aparelho ideológico, opera prioritariamente na produção e difusão de valores, normas e formas de reconhecimento que contribuem para a manutenção da ordem social. No contexto das experiências de mulheres trans e travestis, isso se expressa na forma como as normas de gênero são reiteradas e naturalizadas no cotidiano escolar, não apenas por meio de regras explícitas, mas por práticas, discursos e expectativas que regulam os corpos e as identidades.

Portanto, ao situar a escola no interior do campo educacional, entre dinâmicas de reprodução e disputas por legitimidade, esta pesquisa não a toma como “campo” no sentido técnico bourdieusiano, mas como uma instituição atravessada por forças

mais amplas que a excedem, ainda que dotada de relativa autonomia em suas práticas cotidianas. Isso implica compreendê-la como um espaço onde se materializam disputas sobre o que deve ser ensinado, como ensinar e quem detém autoridade pedagógica, sem perder de vista que essas disputas assumem configurações específicas no plano empírico.

Nesse sentido, as narrativas das participantes tornam-se centrais, na medida em que permitem apreender, simultaneamente, os efeitos dessas tensões estruturais e as particularidades das escolas públicas de São Luís/MA, suas culturas institucionais, os modos de atuação de seus agentes e as formas concretas pelas quais orientações externas são apropriadas, negociadas ou tensionadas no cotidiano escolar.

Saviani (2008, p. 102-103) argumenta que a escola é "a forma dominante e principal da educação" nas sociedades contemporâneas, de modo que "já não é possível compreender a educação sem a escola". Para mulheres trans e travestis, essa centralidade tem peso particular, é no espaço escolar que muitas das experiências mais marcantes de reconhecimento ou de negação da própria existência se constituem. A escola não é apenas lugar de aprendizagem formal, mas espaço de constituição de si, de formação de identidades, de produção de subjetividades. Quando a escola nega, ridiculariza ou violenta identidades trans, ela não está apenas excluindo estudantes de determinados conhecimentos, está produzindo marcas subjetivas profundas que aparecem nas narrativas das participantes desta pesquisa como experiências de dor, inadequação e expulsão simbólica.

Freire (2016) oferece fundamento teórico para pensar a escola não apenas como espaço de reprodução, mas como lugar potencial de transformação. Para o autor, a educação pode assumir duas funções opostas: domesticação ou libertação. A educação domesticadora é aquela que trata estudantes como "seres vazios" a serem preenchidos com conteúdo, que reproduz passivamente as estruturas de dominação, que nega aos educandos o direito de serem sujeitos de seu próprio processo de aprendizagem. A educação libertadora, ao contrário, é aquela que problematiza a realidade, que reconhece os educandos como sujeitos de saber, que constrói processos dialógicos de produção de conhecimento.

Para Freire (2016, p. 118):

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo "encha" de conteúdos [...] Não pode ser a de depósito

de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo.

Aplicado à discussão sobre gênero que esta pesquisa propõe, isso significa que uma educação comprometida com a justiça não pode tratar estudantes trans e travestis como problemas a serem corrigidos ou como exceções que precisam se adaptar à norma. Ao contrário, deve problematizar as próprias normas de gênero, reconhecer as identidades trans como legítimas, construir práticas pedagógicas que acolham a diversidade, formar professoras/es capazes de enfrentar a transfobia institucional.

A escola está inserida em uma sociedade de classes e não pode, isoladamente, superar as desigualdades estruturais que a atravessam, afirma Saviani (2008). Essa limitação pode ser compreendida à luz da análise de Louis Althusser (1980), ao evidenciar que as instituições sociais, entre elas a escola, operam como Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE), articulados à reprodução da ideologia dominante.

Nesse sentido, o autor destaca:

[...]se os AIE funcionam de maneira massivamente prevalente pela ideologia, o que unifica a sua diversidade é precisamente este funcionamento, na medida em que a ideologia pela qual funcionam é sempre unificada, apesar das suas contradições e da sua diversidade, na ideologia dominante, que é a da classe dominante [...] podemos admitir que a mesma classe dominante é ativa nos Aparelhos ideológicos de Estado” (Althusser, 1980, p. 48-49. GRIFO NOSSO).

A leitura proposta por Althusser (1980) permite compreender que a atuação dos Aparelhos Ideológicos de Estado não se dá de forma fragmentada, mas articulada à uma reprodução da ideologia dominante que orienta e unifica as práticas institucionais diversas. Ao evidenciar que essas instituições operam prioritariamente pela ideologia, compreende-se o funcionamento que ultrapassa o plano imediato das práticas pedagógicas, inserindo a escola em uma lógica mais ampla de reprodução social. É justamente a partir desse enquadramento que se torna possível aprofundar a análise com Mészáros (2008), ao deslocar o foco para o modo como essa dinâmica se inscreve no interior da própria estrutura do capitalismo, evidenciando o papel estratégico da educação na manutenção das relações sociais existentes.

István Mészáros (2008) nos permite compreender a educação não apenas como um espaço de transmissão de conhecimento, mas como um elemento central na reprodução das estruturas sociais sob o capitalismo. Dessa forma, a educação formal, longe de operar como instância neutra ou emancipadora em si mesma,

desempenha uma função estratégica na manutenção da ordem vigente, ao contribuir para a reprodução das condições materiais e simbólicas necessárias à continuidade do sistema do capital.

A educação atua como um mecanismo de internalização, na medida em que participa da incorporação de valores, normas e formas específicas de compreensão da realidade social pelos sujeitos. Mészáros (2008, p. 44) pontua:

Enquanto a internalização conseguir fazer o seu bom trabalho, assegurando os parâmetros reprodutivos gerais do sistema do capital, a brutalidade e a violência podem ser relegadas a um segundo plano (embora de modo nenhum sejam permanentemente abandonadas), posto que são modalidades dispendiosas de imposição de valores, como de fato aconteceu no decurso do desenvolvimento capitalista moderno.

Trata-se de um processo que vai além da formação intelectual, alcançando a produção de subjetividades ajustadas às exigências do capital. Ao naturalizar hierarquias e desigualdades, a educação contribui para que os sujeitos reconheçam como legítima a posição que ocupam na divisão social, internalizando como próprias as metas de reprodução do sistema.

A “lógica incorrigível” do capital, como categorizada por Mészáros (2008), não se trata de um sistema passível de reformas graduais que possam corrigir seus efeitos mais perversos, mas de uma estrutura que se sustenta precisamente na reprodução das desigualdades e na exploração do trabalho.

Conforme o citado autor essa lógica exclui:

com uma irreversibilidade categórica, a possibilidade de legitimar o conflito entre as forças hegemônicas fundamentais rivais, em uma dada ordem social, como alternativas viáveis entre si, quer no campo da produção material, quer no âmbito cultural/educacional [...] não surpreende, portanto, que mesmo as mais nobres utopias educacionais, anteriormente formuladas do ponto de vista do capital, tivessem de permanecer estritamente dentro dos limites da perpetuação do domínio do capital como modo de reprodução social metabólica. Os interesses objetivos de classe tinham de prevalecer mesmo quando os subjetivamente bem-intencionados autores dessas utopias e discursos críticos observavam claramente e criticavam as manifestações desumanas dos interesses materiais dominantes (Mészáros, 2008, p. 26. GRIFO NOSSO).

Ainda que bem-intencionada, a perspectiva crítica da educação tende a operar dentro dos limites impostos pela reprodução do capital, não conseguindo romper com as estruturas que produzem as desigualdades. Os interesses de classe que sustentam o sistema se sobrepõem às intenções individuais, condicionando o alcance das propostas educativas. A educação, quando situada nesse quadro, revela-se atravessada por uma contradição central, ao mesmo tempo em que pode denunciar

desigualdades, permanece vinculada às condições que as reproduzem, o que impõe a necessidade de pensar a transformação educacional articulada a mudanças mais amplas na organização social.

Desta forma, as experiências narradas pelas mulheres trans e travestis no âmbito desta pesquisa não se dão em um vazio social, mas em um espaço estruturado por essa lógica de reprodução. As normas, práticas e expectativas presentes no cotidiano escolar não apenas regulam comportamentos, mas também contribuem para a produção de subjetividades alinhadas a uma ordem social específica.

Para aprofundar essa leitura do espaço escolar para além das interações imediatas, é necessário recorrer a uma perspectiva que permita apreender as estruturas que organizam as posições dos sujeitos e orientam suas possibilidades de ação. Nesse sentido, Pierre Bourdieu (1989, p. 135) nos oferece um instrumento analítico fundamental, ao deslocar o foco das relações visíveis para as relações objetivas que estruturam o espaço social, assim o define como:

Um espaço multidimensional de posições tal que qualquer posição atual pode ser definida em função de um sistema multidimensional de coordenadas [...] os agentes distribuem-se assim nele, na primeira dimensão, segundo o volume global do capital que possuem [...] esta posição determina os poderes atuais ou potenciais nos diferentes campos e as probabilidades de acesso aos ganhos específicos que eles ocasionam.

Nesse sentido, o espaço escolar pode ser entendido como um microcosmo do espaço social mais amplo, no qual circulam e se confrontam distintas formas de capital, econômico, cultural e simbólico, que orientam as possibilidades de pertencimento e permanência dos sujeitos. Não se trata apenas de observar o que acontece nas interações cotidianas, mas de compreender como essas interações são atravessadas por relações estruturadas, que definem quem é legitimado, quem é tolerado e quem é colocado à margem.

A apreensão do espaço social não se limita à identificação das posições objetivas ocupadas pelos sujeitos, mas exige também a análise dos esquemas por meio dos quais essas posições são percebidas e interpretadas. Nesse sentido, Bourdieu (1989, p. 141) evidencia que tais esquemas não são universais nem neutros, mas resultam da incorporação das próprias estruturas sociais, ao afirmar:

As categorias de percepção do mundo social são, no essencial, produto da incorporação das estruturas objetivas do espaço social. Em consequência, levam os agentes a tomarem o mundo social tal como ele é, a aceitarem-no como natural, mais do que a rebelarem-se contra ele, a oporem-lhe possíveis diferentes e até mesmo antagonistas [...] O profundo realismo que caracteriza frequentemente a visão do mundo dos dominados e que, funcionando como uma espécie de instinto de conservação socialmente constituído, só pode

parecer conservador em referência a uma representação exterior, portanto normativa, do interesse objetivo daqueles que ele ajuda a viver ou a sobreviver.

Essa noção contribui para o entendimento do nível das disposições incorporadas, indicando que as formas de percepção não apenas refletem a realidade social, mas contribuem para sua reprodução ao naturalizar hierarquias e classificações. No contexto escolar, isso se traduz em modos de ver e nomear os sujeitos que operam de maneira pré-reflexiva, orientando práticas de reconhecimento e exclusão sem que sejam necessariamente percebidas como tais. Inserido na perspectiva de gênero, esses esquemas podem atuar na leitura dos corpos e na atribuição da legitimidade às identidades, evidenciando que a regulação não se dá apenas por normas explícitas, mas por disposições que organizam o campo do possível antes mesmo de qualquer enunciação formal.

2.5.2 Transfobia e a produção da evasão compulsória

A transfobia não é apenas uma atitude individual de ódio ou preconceito, ela é constituída, isto é, inscrita nas instituições, nas políticas, nas práticas cotidianas que produzem sistematicamente a exclusão de pessoas trans e travestis. Conforme o Instituto Brasileiro Trans Educação - IBTE (2019), a transfobia escolar diz respeito à agressividade e à violência contra pessoas trans no ambiente escolar, tornando-se uma conjuntura que preocupa e acarreta sérias implicações para a vida de travestis, mulheres e homens trans e pessoas não binárias, que vai desde o desenvolvimento de transtornos de aprendizagem até a exclusão escolar.

Dados recentes sobre a realidade trans na educação demonstram que estudantes que relataram sofrer mais agressões em razão de sua expressão de gênero apresentavam 59% de probabilidade de terem faltado à escola no mês anterior à pesquisa, enquanto entre aqueles que sofreram menos agressões esse percentual correspondia a 24% (IBTE, 2019). Esses dados evidenciam que a violência não se restringe a episódios isolados de discriminação, mas interfere concretamente na frequência escolar e nas possibilidades de permanência desses sujeitos no espaço educacional.

Além disso, a pesquisa aponta que, diante das situações de violência vivenciadas, 48% dos estudantes recorreram à direção escolar, 22% buscaram o setor pedagógico e 15% acionaram as secretarias de ensino (IBTE, 2019), revelando que a escola, embora frequentemente configurada como espaço de reprodução da violência

e do não reconhecimento, também é interpelada institucionalmente pelos próprios estudantes na tentativa de acessar os mecanismos de proteção, escuta e reconhecimento de direitos.

Esses números evidenciam que a exclusão trans da educação básica não é um fenômeno pontual, mas um padrão institucional. No entanto, como argumenta Minayo (2014), os dados quantitativos dimensionam a magnitude, mas não revelam os processos pelos quais essa exclusão opera cotidianamente. É precisamente essa dimensão, como a expulsão se produz, como é vivida, como é significada, que as narrativas das participantes desta pesquisa permitirão acessar.

Como desenvolve Bourdieu (1989, p. 15), “o poder simbólico é uma forma transformada, quer dizer, irreconhecível, transfigurada e legitimada, das outras formas de poder”, é aquele que consegue impor significações e impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força. No caso das normas de gênero, a escola dissimula que a cisgeneridade é uma norma historicamente construída, apresentando-a como dado natural. Estudantes trans, ao resistirem a essa imposição, não estão apenas desobedecendo às regras escolares, estão desafiando a própria ordem simbólica que a escola tem como missão reproduzir.

Peres (2009, p. 245) argumenta que estudantes travestis frequentemente chegam à escola já marcadas por experiências prévias de rejeição:

É importante lembrar que quando uma travesti chega à escola, ela já viveu alguns transtornos na esfera familiar e comunitária, apresentando uma base emocional fragilizada que a impede de encontrar forças para enfrentar os processos de estigmatização e a discriminação que a própria escola [...] a intensidade da discriminação e do desrespeito aos quais as travestis são expostas nas escolas em que desejam estudar leva, na maioria das vezes, a reações de agressividade e revolta, ocasionando o abandono dos estudos ou a expulsão da escola, o que conseqüentemente contribui para a marginalização, pois bem sabemos da importância dada aos estudos e à profissionalização em nossa sociedade.

Essa observação aponta para algo fundamental, a escola não é a origem única da exclusão das mulheres trans e travestis, mas constitui espaço que, em vez de romper com as violências vividas em outros contextos, frequentemente as amplifica. A escola poderia ser lugar de acolhimento, reconhecimento, construção de vínculos protetivos. No entanto, quando opera sob a lógica cisnormativa, ela se torna mais um cenário de estigmatização, sustentada pela falta de preparo de seus agentes no trato com as diferenças de gênero.

Peres (2009, p. 249) enfatiza:

A escola, que deveria ser um lugar de inclusão e respeito à diversidade, muitas vezes perde a sua função e passa a desempenhar outras. Torna-se escola-polícia, escola-igreja, escola-tribunal, orientadas por tecnologias sofisticadas de poder centradas na disciplina dos corpos e na regulação dos prazeres. Distanciam-se, assim, de uma das funções da educação: tornar as pessoas preparadas para o convívio com as diferenças por meio da produção de sentimentos e atitudes de fraternidade, solidariedade e igualdade de direitos, valorizando o coletivo e garantindo o acesso à informação, sem o que é impossível às pessoas a construção de suas cidadanias.

A transfobia institucional se manifesta de múltiplas formas, que vão desde violências explícitas até omissões aparentemente neutras. Entre as violências explícitas estão agressões físicas ou verbais perpetradas por colegas, professoras/es ou funcionárias/os, o impedimento de uso de banheiros, a recusa do uso do nome social mesmo após sua garantia legal, a ridicularização pública de expressões de gênero não normativas, ou mesmo punições disciplinares desproporcionais aplicadas a estudantes trans. Entre estas omissões estão as ausências de políticas institucionais de combate à transfobia, a falta de formação docente sobre gênero e sexualidade, a invisibilidade de identidades trans no currículo, o silêncio institucional diante de situações de violência, assim como a inexistência de protocolos de acolhimento para estudantes em processo de autodeterminação de suas identidades.

Junqueira (2010, p. 212) sistematiza essas práticas por meio do conceito de pedagogia do insulto, já desenvolvido no subitem 2.4. No cotidiano escolar, as estudantes trans e travestis são frequentemente alvo de piadas, apelidos pejorativos, insinuações, comentários que funcionam como "pedagogia", ensinam, por meio da humilhação pública, que suas identidades são ridículas, inadequadas, indignas de respeito. Essa pedagogia não opera apenas entre estudantes, professoras/es também participam dela, seja ativamente (fazendo comentários transfóbicos, rindo de piadas, recusando-se a usar o nome social), seja passivamente (ignorando as situações de violência, não intervindo quando estas estudantes são ridicularizadas, tratando a transfobia como "brincadeira" que não merece a atenção institucional).

Os dados sistematizados no dossiê elaborado pela Rede Trans Brasil (2025) dimensionam a presença estudantil trans na educação básica, mas não alcançam o que cada uma dessas presenças significa, o que custa manter-se na escola sendo quem se é, nem o que fica de marca quando a permanência não é possível. É precisamente o que os números não dizem que esta pesquisa busca escutar, por meio das narrativas das próprias participantes.

As trajetórias educacionais de pessoas trans e travestis têm sido atravessadas por barreiras que se manifestam em diferentes dimensões, como a transfobia, a violência física, simbólica e institucional, além de processos de exclusão social que impactam diretamente sua permanência na escola. Esse contexto indica riscos elevados de evasão escolar³, os quais, entretanto, não devem ser compreendidos como uma decisão voluntária, mas como resultado das práticas transfóbicas que produzem a expulsão desses corpos do espaço educacional, reforçando as desigualdades históricas e negando o direito à educação plena.

No plano empírico, essas dinâmicas se traduzem em trajetórias marcadas por descontinuidades. É comum que mulheres trans e travestis relatem mudanças frequentes de escola, períodos de afastamento, dificuldades de adaptação e, em muitos casos, a interrupção definitiva dos estudos. Portanto, é fundamental deslocar a interpretação da chamada "evasão escolar" de uma leitura individualizante para uma compreensão que a vincula aos processos estruturais de exclusão. Ao afirmar que uma pessoa "evadiu" da escola, há risco de atribuir a ela a responsabilidade pela interrupção de sua trajetória, como se fosse uma escolha autônoma, desvinculada das condições concretas que tornaram a permanência inviável. Essa leitura, além de imprecisa, é politicamente perversa, pois naturaliza a exclusão e exime as instituições de sua responsabilidade na produção desse resultado.

Desse modo, as vivências trans e travestis no contexto escolar da educação básica parecem romper com a ideia tradicional de que a escola é o lugar em que nos constituímos como cidadãos, visto que, para muitos desses sujeitos, estes locais são lembrados sob a ótica da mágoa e dor, revivendo o não acolhimento e as omissões diante dos atravessamentos, simbolicamente, violentos e traumáticos para a maioria. Ou mesmo por reforçar a dolorosa sensação de "anormalidade", "deslocamento" e de constantemente serem corpos-alvo diante do confronto de poderes.

É por isso que esta pesquisa mobiliza o conceito de evasão compulsória, não se trata de estudantes trans que "desistem" da escola, mas de estudantes

³ Dados da Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil, realizada pela Aliança Nacional LGBTI+, indicam que 47% dos estudantes LGBTI+ faltaram à escola ao menos uma vez no mês anterior à pesquisa por se sentirem inseguros no ambiente escolar ou no trajeto até a instituição. Entre estudantes trans, esse percentual alcança 57%, revelando níveis ainda mais elevados de vulnerabilidade. Além disso, 18% dos jovens trans relataram ter perdido seis dias letivos ou mais no mesmo período, proporção superior à observada entre estudantes cisgênero (12%) (ALIANÇA NACIONAL LGBTI+, 2025).

sistematicamente expulsos por meio das violências cotidianas que tornam a permanência inviável.

Ferreira (2014) nos oferece uma lente para compreender o que está em jogo quando a escola opera com base em concepções essencialistas de gênero, a produção de sujeitos tratados como desvios de uma norma que nunca foi neutra. Segundo Ferreira (2014, p. 67), “trata-se do exercício de uma pedagogia que deveria reconhecer os/as alunos/as na sua historicidade e na valorização das diferenças”, o que, quando ausente, produz o inverso, a invalidação das diferenças como condição para a permanência.

As relações que atravessam a escola não se esgotam nos processos de sujeição e regulação. Mesmo em contextos marcados por práticas de silenciamento, emergem movimentos de contestação, negociações cotidianas e formas de enfrentamento que tensionam os limites dessas estruturas, abrindo espaço para outras possibilidades de existência e reconhecimento. É a partir dessas fissuras e disputas que se torna possível discutir as resistências construídas no interior do próprio espaço escolar.

2.5.3 Resistências, disputas e possibilidades

Se as relações de poder operam de maneira difusa e capilar no cotidiano escolar, regulando corpos, distribuindo sanções, produzindo hierarquias entre identidades reconhecíveis e identidades consideradas abjetas, é também no interior dessas mesmas relações que emergem as resistências. Foucault (1988) é categórico ao recusar qualquer concepção que situe a resistência em um ponto exterior ao poder, “lá onde há poder há resistência e, no entanto (ou melhor, por isso mesmo) esta nunca se encontra em posição de exterioridade em relação ao poder.” (Foucault, 1988, p. 91).

Ao romper com a ideia de uma resistência única, centralizada ou completamente exterior às estruturas de dominação, Foucault (1988) propõe pensar as resistências no plural, múltiplas, heterogêneas, contraditórias e inscritas nos próprios campos estratégicos em que o poder opera. Nessa perspectiva, as relações de poder não se realizam de forma absoluta ou unilateral, mas são continuamente atravessadas por enfrentamentos, deslocamentos e tensões produzidos pelos sujeitos que vivenciam essas estruturas.

Essa noção nos permite compreender que as formas de resistência nem sempre se manifestam através das rupturas explícitas ou grandes enfrentamentos institucionais, mas também por meio de práticas cotidianas de negociação e permanência. A reivindicação do nome social, assim como a permanência diante das violências e o tensionamento das normas de gênero configuram estas resistências cotidianas aos mecanismos de regulação. Assim, tais movimentos não anulam as relações de poder que atravessam a escola, mas revelam justamente sua dimensão relacional e instável. O poder e resistência constituem dimensões inseparáveis, coexistindo de maneira dinâmica, contraditória e permanentemente tensionada, por isso “as resistências [...] são o outro termo nas relações de poder” (Foucault, 1988, p. 91).

Ao analisar as relações entre escola, norma e dissidência de gênero a partir de sua própria trajetória enquanto educadora travesti e das narrativas de jovens travestis em contexto escolar, Luma Nogueira de Andrade (2012) evidencia que a presença das travestis no espaço escolar é atravessada por tensões simultâneas entre assujeitamento e resistência⁴. O assujeitamento, nesse contexto, refere-se aos processos pelos quais os sujeitos são produzidos e submetidos às normas sociais que regulam gênero e sexualidade. Entretanto, Andrade (2012) demonstra que tais processos não se realizam de forma absoluta ou irreversível. Ao criar “táticas que burlam a ordem normativa” (Andrade, 2012, p. 246), as travestis produzem estratégias de negociação da norma que permitem sua permanência na escola mesmo em contextos marcados pela violência e pelo não reconhecimento. Assim, a permanência escolar deixa de ser compreendida apenas como adaptação aos padrões institucionais e passa a constituir também uma prática política de enfrentamento, capaz de tensionar expectativas normativas sobre o gênero e abrir brechas para outras formas de existência no interior da escola.

Quando uma pessoa trans ou travesti decide permanecer na escola mesmo diante das violências que experimenta, produz, por sua própria presença, um tensionamento das normas que buscam excluí-la. Sua existência visível no espaço escolar desestabiliza as expectativas normativas sobre o gênero e abre brechas para

⁴ Luma Nogueira de Andrade é educadora e pesquisadora, doutora em Educação, a primeira travesti a conseguir este título no Brasil. Sua tese “Travestis na escola: assujeitamento e resistência à ordem normativa” (2012) constitui uma pesquisa pioneira no Brasil sobre as trajetórias escolares de travestis. A escolha por mobilizar Andrade não é meramente teórica, mas também uma posição política que reconhece que são as próprias travestis que produzem conhecimento legítimo sobre suas experiências.

outras formas de existência no interior da instituição. Andrade (2012) aproxima a discussão foucaultiana sobre resistência da noção deleuziana de “linhas de fuga”. As “linhas de fuga” não são rotas de escape ou de abandono, “[...] é uma desterritorialização [...] fazer alguma coisa fugir, fazer um sistema vazar como se fura um cano”. (Deleuze e Parnet, 1998, p. 49).

Nesse ponto, Andrade (2012) mobiliza a noção deleuziana de “linhas de fuga” não como sinônimo direto da resistência foucaultiana, mas como recurso analítico para pensar os deslocamentos que não se reduzem à oposição frontal à norma. Enquanto em Foucault (1988) a resistência é imanente às relações de poder, em Deleuze e Parnet (1998), as linhas de fuga remetem a movimentos de desterritorialização que fazem a norma vazar, abrindo possibilidades de existência não previstas pela codificação institucional. Assim, as linhas de fuga produzidas pelos sujeitos trans e travestis no contexto escolar podem ser entendidas como práticas que, sem abandonar ou negar completamente a escola, a desestabilizam por dentro, criando zonas de negociação, brechas de reconhecimento e possibilidades de existência que escapam às expectativas da norma.

É a partir desse horizonte que as possibilidades se delineiam, não como promessa de superação definitiva das desigualdades, mas como fissuras que se abrem no interior de estruturas que, embora resistentes, não são impermeáveis à transformação. Foucault (1988) oferece aqui uma última contribuição, se o poder não é uma substância que se possui, mas uma relação que se exerce, então ele é também uma relação que pode ser deslocada, reconfigurada e tensionada. As fissuras não são exteriores ao poder, são produzidas por ele e contra ele, simultaneamente. No cotidiano escolar de mulheres trans e travestis, essas fissuras assumem formas diversas, a professora que insiste em usar o nome social quando os colegas recusam, a colega que oferece proteção discreta em situações de conflito, o espaço de sociabilidade que se constrói à margem da regulação institucional, a narrativa que ressignifica uma trajetória de exclusão como trajetória de sobrevivência. Nenhuma dessas formas resolve, por si só, as condições estruturais que produzem a exclusão. Mas cada uma delas demonstra que o espaço escolar, mesmo quando hostil, não é homogêneo, ele contém contradições, ambivalências e relações que escapam ao controle das normas que pretendem organizá-lo.

Reconhecer as possibilidades que emergem das resistências é, portanto, recusar duas leituras igualmente insuficientes, a que vê nas trajetórias trans e travestis

apenas marcas de violência e exclusão, apagando a agência dos sujeitos que as construíram; e a que celebra as resistências como superação, minimizando as condições estruturais que tornam essas trajetórias desproporcionalmente custosas.

Outro aspecto relevante diz respeito à relação entre essas trajetórias e o contexto mais amplo das políticas públicas educacionais. Embora existam avanços importantes, como o reconhecimento do nome social em determinados âmbitos institucionais, a implementação dessas políticas ocorre de forma desigual e frequentemente limitada. A distância entre o que é previsto normativamente e o que se efetiva no cotidiano escolar constitui um dos elementos centrais para a compreensão das experiências documentadas por estudos e relatórios nacionais. Esses tensionamentos serão aprofundados no item seguinte, dedicado aos marcos normativos e às políticas públicas voltadas a essa população.

Compreender essas trajetórias exige reconhecê-las como processos sociais atravessados simultaneamente por exclusão e resistência. Trata-se de processos sociais marcados simultaneamente por violência, exclusão, permanência e resistência. É a partir do reconhecimento da complexidade e da contradição que se torna possível avançar para a análise dos marcos normativos e das políticas públicas, buscando compreender em que medida essas estruturas têm respondido, ou não, às demandas colocadas por essas trajetórias e em que medida elas próprias constituem campos de disputa nos quais a exclusão e resistência continuam a se articular.

Este capítulo fundamentou teoricamente os conceitos centrais que orientarão a análise das narrativas das participantes. O gênero foi estabelecido como categoria analítica, houve aprofundamento sobre as relações de poder, a escola foi analisada como campo de reprodução de desigualdades e, simultaneamente, espaço de disputas

A seção que segue desloca a análise do plano teórico para a construção de um panorama contextual sobre as pessoas trans e travestis na educação básica, articulando dados empíricos e marcos normativos. Inicialmente, apresenta-se um panorama nacional dessas trajetórias (3.1), evidenciando como se configuram os processos de exclusão e as desigualdades ao longo do percurso escolar. Em seguida, serão analisados os marcos normativos e as políticas públicas voltadas a essa população, destacando seus avanços, limites e contradições (3.2). Esse percurso permite situar o problema de pesquisa em um campo já consolidado, ao mesmo tempo em que evidencia os pontos de inflexão que justificam a abordagem adotada, criando

as condições para a apresentação do percurso metodológico no capítulo seguinte e, posteriormente, para a análise das narrativas.

3 ENTRE O DIREITO ENUNCIADO E A EXCLUSÃO VIVIDA: Panorama Nacional E Marcos Normativos

A análise das trajetórias educacionais de mulheres trans e travestis exige sua inscrição em um campo mais amplo de relações sociais, no qual se articulam políticas públicas, dispositivos institucionais e dinâmicas de produção de desigualdades. Nesse sentido, compreender tais trajetórias não se limita à observação de experiências individuais, mas implica situá-las no contexto histórico e político marcado por disputas em torno do reconhecimento de direitos, da legitimidade das identidades de gênero e das condições de acesso e permanência na educação básica.

No Brasil, as últimas décadas foram atravessadas por avanços normativos importantes no que se refere ao reconhecimento da diversidade de gênero, ao mesmo tempo em que persistem e, em determinados momentos, se intensificam as resistências institucionais e sociais que impactam diretamente a vida de pessoas trans e travestis. Essa ambivalência estrutura o cenário no qual suas trajetórias educacionais se desenvolvem, um contexto em que a ampliação de direitos convive com as práticas cotidianas de exclusão, muitas vezes invisibilizadas sob a aparência de neutralidade.

É nesse entrecruzamento entre o direito formalmente enunciado e a exclusão concretamente vivida que este capítulo se insere. Seu objetivo é problematizar as condições em que os sujeitos trans e travestis atravessam, ou são impedidas de atravessar, a educação básica no Brasil, articulando duas dimensões que, embora frequentemente tratadas de forma separada, precisam ser lidas em sua tensão constitutiva, os dados e evidências empíricas sobre acesso, permanência e interrupção dos percursos escolares; e os marcos normativos e as políticas públicas voltadas a essa população, com seus avanços, limites e contradições internas.

Essa articulação não é meramente expositiva. O que o capítulo busca demonstrar é que a distância entre o que o ordenamento jurídico enuncia e o que as trajetórias escolares de mulheres trans e travestis podem revelar não é residual nem acidental, ela é produzida pelos mecanismos institucionais, as práticas cotidianas e omissões sistemáticas que os marcos normativos, por si sós, não têm sido capazes de desfazer. Situar o problema de pesquisa nessa tensão é, portanto, um movimento

analítico necessário, permite compreender por que os avanços legais não se traduzem automaticamente em condições de permanência e reconhecimento, e por que as narrativas das próprias mulheres trans e travestis constituem uma via insubstituível de acesso ao que os dados institucionais não alcançam. Ao final desse percurso, estarão postas as condições para a explicitação do percurso metodológico e para a análise empírica desenvolvida nos capítulos seguintes

3.1 Panorama Nacional: O que se sabe sobre a Realidade das Estudantes Trans e Travestis no Brasil

A compreensão das trajetórias educacionais das mulheres trans e travestis no Brasil passa, necessariamente, pelo reconhecimento de que essas trajetórias são atravessadas por desigualdades estruturais que se manifestam de forma persistente nos indicadores educacionais. Embora ainda haja limitações na produção dos dados oficiais sistematizados sobre essa população, o que por si só já constitui uma forma de invisibilização institucional, diferentes estudos, relatórios de organizações da sociedade civil e levantamentos acadêmicos têm apontado para um padrão recorrente de interrupção precoce dos percursos escolares, associado a experiências reiteradas de violência, discriminação e não reconhecimento no ambiente educacional.

A Pesquisa Nacional sobre o Bullying no Ambiente Educacional Brasileiro, realizada pela Aliança Nacional LGBTI+ (2025), reforça esse cenário ao demonstrar que estudantes trans e travestis identificam a escola como um ambiente marcado pela insegurança, pela violência e pelo não reconhecimento de suas identidades. Os dados produzidos pela Rede Trans Brasil, articulados por Araújo e Nogueira (2022), evidenciam que entre as 1.122 participantes da pesquisa, 63,9% não possuíam o ensino médio completo, enquanto 34,7% sequer haviam concluído o ensino fundamental. Esses indicadores revelam não apenas dificuldades de acesso à escolarização, mas sobretudo a fragilidade das condições de permanência dessa população na educação básica, apontando para a existência de processos sistemáticos de exclusão que operam ao longo de suas trajetórias escolares. A concentração dessas interrupções justamente nas etapas fundamentais da formação educacional evidencia como a escola, longe de funcionar universalmente como espaço de inclusão e garantia de direitos, participa da produção de desigualdades que comprometem o acesso posterior ao trabalho formal, à renda e à cidadania plena.

Entretanto, quando articulados aos dados divulgados pela CNN Brasil (2022) acerca do crescimento do uso do nome social nas redes públicas de ensino, tais indicadores também permitem identificar movimentos contraditórios no interior do campo educacional. Entre 2012 e 2021, mais de 15 mil estudantes solicitaram o reconhecimento do nome social em registros escolares, número que acompanha um aumento expressivo, estimado em 300% em pelo menos 12 estados brasileiros, no uso desse dispositivo institucional.

Essa tensão entre a interrupção das trajetórias escolares e a ampliação do reconhecimento institucional do nome social evidencia um movimento ambivalente nas relações entre a população trans e o sistema educacional. Se, por um lado, os dados da Rede Trans Brasil (2022) demonstram a permanência de barreiras estruturais que dificultam a conclusão da educação básica, por outro, o aumento do uso do nome social indica a ampliação da visibilidade e da reivindicação do reconhecimento no interior das instituições escolares.

Ainda, torna-se fundamental problematizar a própria natureza desses dados. Os indicadores mobilizados nesta seção não provêm de levantamentos oficiais do Estado brasileiro, mas de pesquisas realizadas por organizações da sociedade civil, particularmente por organizações LGBTQIA+ e movimentos trans e travesti, como a ANTRA (2024) e a Rede Trans Brasil (Araújo e Nogueira, 2022). No entanto, essa constatação não diminui a validade ou a relevância desses dados; ao contrário, evidencia o protagonismo político dessas organizações na produção do conhecimento sobre suas próprias realidades. O que temos de forma explícita é uma lacuna estrutural, o Estado brasileiro não produz dados oficiais sistematizados sobre a presença de estudantes trans e travestis em seus sistemas educacionais.

A ausência desses marcadores de identidade de gênero no Censo Escolar e em outros sistemas de informação educacional não é uma mera omissão técnica ou uma dificuldade operacional. Ela constitui, em si mesma, uma forma de invisibilização institucional que produz efeitos concretos. Sem dados oficiais, torna-se mais difícil dimensionar a magnitude da exclusão educacional dessa população. Para Araújo e Nogueira (2022), a inexistência desses marcadores mantém mulheres trans e travestis à margem das estatísticas oficiais e, conseqüentemente, das prioridades da agenda educacional. Nesse sentido, os dados produzidos pelas organizações da sociedade civil não apenas suprem uma lacuna informacional, mas constituem uma prática

política de resistência à invisibilização estatal, reivindicando o direito dessas pessoas de serem contadas, reconhecidas e incluídas nas políticas públicas.

Esses dados, contudo, não podem ser interpretados isoladamente, sob o risco de reproduzir leituras que desconsideram os processos sociais que produzem tais resultados. Essas dinâmicas revelam os mecanismos institucionais de regulação que produzem reconhecimento desigual no espaço escolar. A Pesquisa Nacional sobre o Bullying (Aliança Nacional LGBTI+, 2025) evidencia que estudantes LGBTQIA+ estão entre os grupos mais vulneráveis a práticas de bullying no contexto escolar, sendo alvo de agressões verbais, ofensas sistemáticas, ridicularização pública, xingamentos direcionados à sua identidade e expressão de gênero, isolamento social promovido por colegas e, em casos mais graves, agressões físicas. Para estudantes trans e travestis, essas violências se intensificam em razão da visibilidade de suas identidades dissidentes, que desafiam de forma mais explícita as normas de gênero hegemônicas operantes no espaço escolar.

Caputo (2018) aponta que a violência contra pessoas trans e travestis no Brasil se manifesta em múltiplas dimensões, físicas, psicológicas, simbólicas e institucionais. A escola, nesse contexto, constitui um dos espaços privilegiados da operação dessas violências. As dinâmicas de exclusão e permanência que atravessam as trajetórias das mulheres trans e travestis também tensionam o campo das políticas públicas educacionais, especialmente no que se refere às disputas em torno do reconhecimento das questões de gênero e sexualidade no espaço escolar. Esses tensionamentos serão aprofundados no item seguinte, dedicado aos marcos normativos e às políticas públicas voltadas a essa população.

Segundo a ANTRA (2024), a exclusão educacional está diretamente associada à inserção precária no mundo do trabalho, à dependência de atividades informais e, em muitos casos, à prostituição como única alternativa de sobrevivência. Esse ciclo de exclusões encadeadas, da escola ao mercado de trabalho, do mercado de trabalho às margens da sociedade, revela como a transfobia opera de forma estrutural, produzindo condições sistemáticas de marginalização. Quando o Estado e suas instituições, entre elas a escola, ignoram a transfobia e as violências que têm a identidade de gênero como alvo, a mensagem que se produz é que essas vidas não importam, alimentando processos de exclusão que se iniciam na infância e se prolongam ao longo de toda a trajetória de vida.

3.2 Políticas Públicas e o Contexto de São Luís/MA

O marco legal brasileiro tem avançado, ainda que de forma limitada e contraditória, no reconhecimento de direitos das pessoas trans no campo educacional. O Decreto nº 8.727/2016 garante o uso do nome social na administração pública federal, incluindo instituições de ensino, e diversas redes estaduais e municipais regulamentaram esse direito em suas esferas. No entanto, como será desenvolvido na seção 3 deste trabalho, há uma distância significativa entre a norma formal e sua efetivação nas práticas cotidianas.

No Maranhão, os avanços institucionais voltados à população LGBTQIA+, incluindo pessoas trans e travestis, resultam de um processo histórico de incidência política, protagonizado por movimentos sociais, organizações da sociedade civil e instâncias de participação popular, que tensionaram o Estado em torno da formulação de políticas específicas. Nesse cenário, destacam-se a atuação do Conselho Estadual dos Direitos LGBTQ+ do Maranhão, criado pela Lei nº 10.333/2015, e do Observatório de Políticas Públicas LGBTQI+ do Maranhão, responsável pela produção e sistematização de indicadores sociais e pelo monitoramento das políticas públicas destinadas a essa população no estado.

A partir dessas articulações, diferentes instrumentos normativos foram instituídos no Maranhão ao longo da última década. Entre eles, destacam-se a Resolução nº 242/2010 do Conselho Estadual de Educação (CEE), que dispõe sobre a inclusão do nome social de travestis e transexuais nos registros escolares do sistema estadual de ensino; a Lei nº 11.021/2019, que reconhece o direito ao uso do nome social nos órgãos da administração pública estadual; a Lei nº 11.521/2021, que estabelece a notificação compulsória de casos de violência contra a população LGBTQ nos serviços de saúde; e o Decreto nº 7.697/2022, que institui a Rede Estadual de Promoção, Defesa e Proteção e de Articulação de Políticas Públicas para a população LGBTQIA+ no Maranhão (Observatório..., 2026).

Além disso, merece destaque a elaboração do Plano Estadual de Políticas Públicas para a População LGBTQI+ do Maranhão (2022–2032), construído no âmbito do Conselho Estadual de Direitos LGBTQ+ e voltado à formulação de diretrizes intersetoriais nas áreas de educação, saúde, trabalho e renda, segurança pública, cultura e direitos humanos. O plano representa um esforço de institucionalização das demandas históricas dos movimentos LGBTQIA+ no estado, ao mesmo tempo em

que evidencia a centralidade da participação social na construção de políticas públicas direcionadas a essa população.

Conforme Gohn (1997), a relação entre movimentos sociais e Estado constitui um campo marcado por tensões permanentes entre autonomia política, institucionalização e participação nas agendas públicas. Ao criar programas sociais, mecanismos de financiamento e espaços de participação civil, o Estado estabelece formas específicas de interlocução que podem tanto ampliar a capacidade de incidência política dos movimentos quanto produzir processos de enquadramento institucional de suas pautas e formas de atuação.

Nas décadas de 1970 e 1980, predominava entre diversos movimentos sociais a concepção de construção de um contrapoder popular autônomo, entendido como forma de resistência às estruturas de dominação e exclusão social (Gohn, 1997). Nessa perspectiva, a autonomia em relação ao Estado aparecia como condição fundamental para a preservação da capacidade crítica e mobilizatória dos movimentos. A ampliação das políticas públicas de inclusão social e a abertura de canais institucionais de participação produziram novas formas de relação entre movimentos sociais e o poder público, marcadas menos pela recusa absoluta da institucionalidade e mais pela disputa de espaços no interior dela.

No caso dos movimentos LGBTQIA+ no Maranhão, essa tensão manifesta-se de maneira particularmente visível na luta pela implementação de políticas de reconhecimento, como o direito ao nome social, o enfrentamento à LGBTfobia e a ampliação das políticas de diversidade no campo educacional. Se, por um lado, a aproximação com o Estado possibilitou conquistas institucionais importantes, por outro, também produziu desafios relacionados à manutenção da autonomia política dos movimentos e à preservação de pautas mais amplas de transformação social.

Nesse contexto, a atuação de organizações e coletivos LGBTQIA+ ultrapassa a dimensão estritamente reivindicatória, configurando-se também como espaço de formulação política, produção de conhecimento e construção de estratégias concretas de enfrentamento às desigualdades sociais. As articulações estabelecidas entre os movimentos sociais, grupos de pesquisa e universidade pública evidenciam justamente essa dimensão ampliada da participação social, na qual a construção das políticas públicas não ocorre exclusivamente a partir do Estado, mas também por meio das pressões, disputas e iniciativas produzidas pelos próprios sujeitos coletivos organizados.

No contexto maranhense, organizações do movimento LGBTQIA+ vêm desempenhando papel importante na articulação entre participação social, universidade e construção da agenda de políticas públicas voltadas à diversidade sexual e de gênero. A atuação dessas organizações ultrapassa a dimensão estritamente reivindicatória, envolvendo também processos de acolhimento, formação política, produção de conhecimento e elaboração de estratégias concretas de enfrentamento às desigualdades educacionais e sociais que atravessam a população LGBTQIA+.

É nesse contexto que se insere a atuação do Grupo de Pesquisa Religião e Cultura Popular – GP Mina/UFMA e do Programa de Pós-graduação em Cultura e Sociedade – PGCULT/UFMA, cuja aproximação com organizações como a Resistência Cururupu, Grupo Pérola LGBT+ e outros evidencia como a produção acadêmica, a participação social e a incidência política podem operar conjuntamente na formulação de estratégias de enfrentamento às desigualdades. A criação do cursinho popular “Diversidade em Rede” expressa justamente essa articulação ao construir estratégias coletivas de acolhimento e preparação de pessoas LGBTQIA+ para o acesso ao ensino superior através do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e de outros vestibulares.

Ao analisar essa relação entre movimentos sociais, políticas públicas e estratégias de enfrentamento à LGBTfobia no Maranhão, Martins (2024) destaca a relevância do projeto “Escola Sem LGBTfobia” como marco importante na construção de políticas voltadas à diversidade sexual nas escolas públicas maranhenses. Segundo o autor, a iniciativa representa uma tentativa de consolidação de ações institucionais voltadas ao enfrentamento da violência e da discriminação no ambiente escolar, buscando promover mudanças nas práticas educacionais e tensionar paradigmas historicamente marcados pelo preconceito em relação às orientações sexuais e identidades de gênero.

Desta forma, ao propor ações de enfrentamento à LGBTfobia no ambiente escolar, a iniciativa desloca a discussão sobre gênero e sexualidade do campo da invisibilidade para o campo dos direitos, articulando educação, cidadania e dignidade humana.

A organização da educação básica brasileira ocorre por meio de responsabilidades compartilhadas entre os entes federativos, embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) estabeleça atribuições

prioritárias distintas para estados e municípios. Conforme o artigo nº 10, os estados são responsáveis por organizar, manter e desenvolver seus sistemas de ensino, além de elaborar normas complementares, atuando prioritariamente no Ensino Médio. Já os municípios, nos termos do artigo nº 11, exercem atuação prioritária na Educação Infantil e no Ensino Fundamental (Brasil, 1996).

Essa diferenciação possui implicações diretas para a presente investigação. Embora o recorte empírico esteja situado em São Luís/MA, grande parte das experiências escolares narradas pelas participantes refere-se ao Ensino Médio público, etapa que se encontra majoritariamente vinculada à rede estadual de ensino. Isso significa que as trajetórias educacionais analisadas, embora produzidas no contexto social e urbano da capital maranhense, são atravessadas por diretrizes, regulamentações e políticas formuladas em âmbito estadual.

Tal distinção permite compreender por que a análise desenvolvida nesta pesquisa não se restringe às iniciativas municipais, mas incorpora também a discussão sobre políticas públicas LGBTQIA+ implementadas no Maranhão, bem como a atuação de conselhos, movimentos sociais e instrumentos institucionais estaduais. Mais do que uma escolha de escala analítica, trata-se do reconhecimento de que as experiências escolares são produzidas no encontro entre trajetórias individuais e os diferentes níveis de formulação e implementação das políticas públicas educacionais.

Os dados apresentados pela Rede Trans Brasil (2025) evidenciam que, entre os anos de 2018 e 2024, o estado do Maranhão registrou 74 estudantes trans matriculados na rede estadual de ensino. Embora numericamente reduzido, esse dado assume relevância analítica quando situado no contexto histórico de exclusão escolar que atravessa as trajetórias de pessoas trans e travestis no Brasil. Mais do que indicar apenas presença quantitativa, esses números revelam processos de permanência e acesso que tensionam a histórica marginalização dessa população no espaço educacional. Nesse sentido, a presença desses estudantes na rede pública estadual maranhense não pode ser compreendida apenas como indicador estatístico, mas como expressão das disputas em torno da cidadania e do direito à educação para pessoas trans e travestis no contexto local.

No contexto específico de São Luís/MA, Cantanhede (2023, p. 90) aponta que "o processo de discriminação, preconceito e exclusão nas escolas tem como consequência a evasão escolar, fato que acaba por marginalizar ainda mais o

LGBTI+". Essa análise situa o cenário no qual as narrativas das participantes desta pesquisa foram forjadas, um contexto marcado pela ausência ou fragilidade das políticas públicas de enfrentamento à transfobia escolar, seja pela falta de formação docente em gênero e sexualidade, seja pela invisibilidade institucional das identidades trans.

Às resistências individuais e cotidianas se articula uma dimensão coletiva e política que Berenice Bento (2017) torna analiticamente visível. Para Bento (2017), as transformações nas políticas e nas concepções de gênero não decorrem automaticamente da ação estatal nem da simples promulgação de marcos normativos, elas dependem da atuação dos sujeitos sociais envolvidos nas disputas discursivas e políticas que pressionam, tensionam e, por vezes, redefinem o que os dispositivos institucionais podem enunciar e fazer.

Essa perspectiva é especialmente relevante para compreender a dinâmica das políticas públicas voltadas à população trans e travesti no Brasil, a exemplo da tipificação da homotransfobia como crime equiparado ao racismo e da inclusão do nome social em registros escolares. Nenhuma dessas conquistas resultou de iniciativas espontâneas do Estado. Todas emergiram de tensões produzidas por sujeitos e movimentos sociais que tornaram insustentável, no plano político, a ausência de resposta institucional.

Nessa direção, compreender os limites e possibilidades das políticas públicas voltadas à população trans e travesti exige reconhecer que as disputas em torno do gênero e do reconhecimento social não se produzem exclusivamente no interior das instituições formais, mas também nos conflitos simbólicos, morais e políticos que atravessam a sociedade. As formas pelas quais o Estado regula, reconhece ou exclui determinados sujeitos estão diretamente relacionadas às disputas discursivas em torno daquilo que é socialmente concebido como legítimo, normal ou desviante.

3.3 Marcos Normativos e Políticas Públicas: Avanços, Limites e Contradições

As políticas públicas educacionais voltadas ao enfrentamento da discriminação têm buscado estruturar-se a partir de marcos normativos que afirmam a educação como direito fundamental e como espaço de promoção da cidadania e da diversidade. As ações do Ministério da Educação fundamentam-se na Constituição Federal de

1988, nas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) e em pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE) que asseguram, entre outros aspectos, o uso do nome social no ambiente escolar. Tais diretrizes orientam as políticas voltadas à promoção da democracia, da justiça social e do respeito às diversidades, com ênfase na formação de sujeitos conscientes de seus direitos e na formação continuada de profissionais da educação em direitos humanos.

A análise desses dispositivos normativos deve levar em conta as disputas políticas que marcaram sua criação e implementação. A conjuntura política recente intensificou as disputas em torno da legitimidade do debate sobre gênero e sexualidade no campo educacional. As mudanças feitas pelo Ministério da Educação (MEC) durante a consolidação da BNCC, especialmente entre 2017 e 2018, revelam os conflitos políticos e ideológicos presentes na inclusão de questões de gênero e sexualidade na educação. A versão final aprovada pelo MEC removeu trechos que abordavam a necessidade de respeitar a orientação sexual dos estudantes, além de suprimir referências explícitas a gênero e orientação sexual em trechos da versão final da BNCC.

Como analisa Bogéa (2019), a supressão dos termos "gênero" e "orientação sexual" da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não foi acidente ou omissão técnica, mas resultado de pressões políticas de setores conservadores que mobilizaram o pânico moral em torno da chamada "ideologia de gênero". Essas modificações não se configuram como ajustes meramente terminológicos, mas como expressão de disputas em torno da legitimidade do debate sobre gênero na educação básica. Ao deslocar ou silenciar determinadas categorias, o documento produz efeitos sobre aquilo que pode ser reconhecido, discutido e legitimado no espaço escolar, contribuindo para a manutenção de ambiguidades institucionais no enfrentamento das desigualdades que atravessam as experiências de estudantes trans e travestis.

Esse silenciamento curricular tem efeitos concretos, se gênero e sexualidade não são temas legítimos de debate escolar, essa população permanece sem reconhecimento formal, suas existências seguem invisibilizadas, e professoras/es que desejem abordar essas questões encontram barreiras institucionais e políticas.

Tais modificações não se configuram como ajustes meramente terminológicos, mas como expressão de disputas em torno da legitimidade do debate sobre gênero na educação básica. Ao deslocar ou silenciar determinadas categorias, o documento

produz efeitos sobre aquilo que pode ser reconhecido, discutido e legitimado no espaço escolar, contribuindo para a manutenção de ambiguidades institucionais no enfrentamento das desigualdades que atravessam as experiências de estudantes trans e travestis.

A articulação entre esses três elementos, a organização da educação básica, as diretrizes das políticas públicas e as disputas em torno do currículo, permite compreender que a escola se configura como um espaço simultaneamente normativo e tensionado. Se, por um lado, é concebida como instância de formação para a cidadania e de promoção de direitos, por outro, permanece atravessada por limites institucionais e sociais que dificultam o reconhecimento efetivo das identidades de gênero dissidentes.

A Pesquisa Nacional sobre o Bullying no Ambiente Educacional Brasileiro propõe a incorporação, no currículo, de conteúdos voltados à problematização das formas de violência, à promoção do respeito e à construção de práticas de convivência democrática, articulando tais diretrizes a dispositivos legais que responsabilizam as instituições de ensino pelo enfrentamento do bullying e de outras formas de discriminação (Aliança Nacional LGBTI+, 2025). Essa orientação evidencia um reconhecimento crescente, no campo das políticas públicas educacionais, de que a escola desempenha um papel estratégico na produção dos valores e na mediação de conflitos sociais.

Entretanto, é preciso problematizar os limites dessas iniciativas quando tomadas de forma isolada. Ainda que a inclusão dessas temáticas no currículo represente um avanço relevante, ela não é suficiente, por si só, para alterar os padrões sociais que sustentam essas práticas de violência e exclusão. A mudança estrutural não se restringe à escola ou à formação docente, mas exige uma transformação mais ampla das disposições sociais, que envolve a disputa de valores, a produção de novos referenciais de reconhecimento e a consolidação de uma cultura política comprometida com a diversidade.

Paralelamente aos avanços produzidos pelas articulações entre os movimentos sociais, a universidade e políticas públicas, o contexto maranhense também tem sido marcado por disputas políticas e institucionais que evidenciam a permanência de fortes resistências ao reconhecimento dos direitos da população LGBTQIA+, especialmente de pessoas trans e travestis. Em São Luís, tais tensionamentos tornaram-se particularmente evidentes com a promulgação da Lei Ordinária nº

7.792/2025, aprovada pela Câmara Municipal (São Luís, 2025), que proíbe mulheres trans e travestis de utilizarem banheiros e vestiários femininos em órgãos públicos e instituições privadas. Insere-se em um contexto mais amplo de disputas políticas e morais em torno do reconhecimento da população trans como sujeito legítimo de direitos. Conforme Butler (2024, p. 17), “o retrocesso na legislação progressista certamente é alimentado pela retaliação, mas retaliação é uma mera descrição do momento reativo nesse cenário”.

Ao estabelecer restrições de acesso baseadas exclusivamente na identidade de gênero, a legislação municipal tensiona princípios fundamentais assegurados pela Constituição Federal (Brasil, 1988), especialmente aqueles relacionados à dignidade da pessoa humana (art. 1º, III), à igualdade material (art. 5º, caput) e à vedação de práticas discriminatórias de qualquer natureza (art. 3º, IV). Mais do que isso, produz efeitos concretos sobre o exercício da cidadania e do reconhecimento social, uma vez que a interdição do acesso a espaços coletivos fundamentais, como banheiros, não se limita a um constrangimento pontual, mas constitui forma sistemática de exclusão que inviabiliza a permanência dessas pessoas em ambientes de trabalho, estudo e convivência social.

A legislação que restringe o acesso de mulheres trans e travestis a banheiros femininos, observa-se a mobilização de argumentos que apelam à “segurança das mulheres cisgênero” e à “proteção da privacidade”, construindo discursivamente a presença de pessoas trans como ameaça. Esses argumentos operam, na prática, como dispositivos retóricos que naturalizam a cisnormatividade como padrão legítimo e produzem a figura da pessoa trans como intrusa, como corpo fora do lugar, cuja presença precisaria ser contida por meio da regulação estatal. Como analisa Bento (2017), a produção da pessoa trans como figura abjeta, como corpo que precisa ser segregado e controlado, não se sustenta em evidências empíricas sobre “riscos” reais, mas em fantasias sociais que projetam sobre esses sujeitos medos, ansiedades e preconceitos relacionados à desestabilização das fronteiras de gênero tomadas como naturais.

A medida legislativa aprovada em São Luís contrasta frontalmente com entendimentos já consolidados no campo jurídico brasileiro. Em 2019, o Supremo Tribunal Federal equiparou a homotransfobia ao crime de racismo, Lei nº 7.716/89, reconhecendo que a violência e a discriminação dirigidas à população LGBTQIA+ configuram formas estruturais de violação de direitos fundamentais que demandam

resposta penal do Estado. Mais do que uma controvérsia jurídica, esse episódio evidencia como as disputas em torno do reconhecimento das identidades trans e travestis permanecem atravessadas por conflitos morais, políticos e institucionais que incidem diretamente sobre as condições de existência, circulação e pertencimento desses sujeitos nos espaços públicos.

A genealogia da agenda antigênero a nível global elaborada por Butler (2024) nos desperta a compreensão de que:

A sustentação aos poderes do Estado, incluindo os poderes dos tribunais, enreda o movimento antigênero em um projeto autoritário mais amplo. A identificação de minorias sexuais e de gênero como perigosas para a sociedade, como exemplos da força mais destrutiva do mundo, a fim de privá-las de seus direitos, proteções e liberdades fundamentais, enreda a ideologia antigênero no fascismo. (Butler, 2024, p. 5)

Nesse sentido, o debate em torno das políticas voltadas à população LGBTQIA+, especificamente da população trans e travestis, não se desenvolvem de maneira linear ou consensual, mas constituem um campo permanente de disputas políticas, isto é, se inscrevem em um projeto político de escala global. Esta iniciativa não pode ser compreendida como uma mera regulamentação, mas como expressão de um projeto político mais amplo de contenção. As contradições entre os avanços normativos e as disputas políticas que emergem nesse cenário exige, contudo, que o olhar se amplie para além do plano legislativo nacional.

Em sua análise, Butler (2024) conclui que esse movimento não constitui uma reação espontânea dos setores conservadores diante das mudanças culturais, mas um projeto organizado, transnacional, dotado de financiamento, redes de articulação e estratégias comunicacionais. A citada autora demonstra que circular a ideia dos poderes destrutivos do gênero é uma maneira de produzir um medo existencial que possa ser explorado por quem deseja ampliar os poderes estatais na esperança de retornar a uma ordem patriarcal "segura".

Desta forma, compreende-se:

O medo é alimentado de modo que aqueles que prometem aliviá-lo possam emergir como forças de redenção e restauração. Ele é produzido e explorado para mobilizar as pessoas a apoiar a destruição de vários movimentos sociais e de políticas públicas entendidas como organizadas pelo gênero (Butler, 2024, p. 5).

Essa dinâmica revela que o pânico moral em torno do gênero não é irracional nem espontâneo, ele é deliberadamente produzido e politicamente instrumentalizado por atores que encontraram na figura trans e travesti um alvo eficaz para mobilizar o

apoio a projetos autoritários e patriarcais. O "gênero", nesse enquadramento, é transformado em ameaça existencial à família, à infância e à ordem social, não porque o seja, mas porque sua construção como perigo permite que aqueles que prometem combatê-lo se apresentem como guardiões de uma ordem que, na prática, é a ordem da exclusão.

No Brasil, essa agenda ganhou tração institucional a partir de 2018, articulando movimentos religiosos, partidos de extrema direita e setores conservadores em torno de pautas antigênero que avançaram simultaneamente no plano legislativo, no debate público e nas práticas cotidianas das instituições. Esse campo, fortalecido no contexto das eleições presidenciais, ganha contorno pelas tensões extremistas, a exemplo da circulação da Fake News do "Kit Gay". Essa operação de produção do medo encontra no contexto brasileiro um exemplo particularmente revelador de como a agenda antigênero se vale de instrumentos para mobilizar o pânico moral e minar as políticas públicas de diversidade.

Articulado à noção foucaultiana de dispositivo da sexualidade, Souza (2016, p. 33) compreende a Fake News do chamado "Kit Gay" como:

Tecnologia de poder que mobiliza discursos morais, religiosos e políticos para produzir efeitos de verdade sobre gênero e sexualidade, que não apenas incita discursos sobre a infância e a educação, como também desloca o debate público para temas sensíveis, convertendo-os em ameaças simbólicas à "família tradicional" e à "inocência das crianças".

O episódio é exemplar porque demonstra como a agenda antigênero opera no campo educacional de forma precisa, ela não ataca as políticas de diversidade por seus conteúdos reais, mas por seus conteúdos fabricados, substituindo o debate sobre direitos pelo debate sobre "fantasmas". O efeito é duplo, paralisa a formulação de políticas públicas que poderiam transformar o ambiente escolar para estudantes trans e travestis, e legitima, no imaginário público, a ideia de que a presença das identidades dissidentes de gênero na escola representa uma ameaça à infância.

É essa ideia, e não qualquer evidência empírica, que autoriza professores a recusar o nome social, gestoras a regular quais corpos brincam com quem e legisladores a votar leis que expulsam mulheres trans dos banheiros femininos. À medida que o pânico aumenta, argumenta Butler (2024, p. 5), "dá-se carta branca ao Estado para negar a vida daquelas pessoas que passaram a representar, por meio da sintaxe do fantasma, uma ameaça à nação". A fabricação do perigo precede e justifica a produção da exclusão, e essa exclusão não fica contida nos plenários onde é

deliberada, ela se dissemina pelas instituições, chegando às salas de aula, aos corredores e aos banheiros das escolas públicas de São Luís, onde as participantes desta pesquisa a viveram em sua dimensão mais cotidiana e mais difícil de nomear.

Para Benevides (2025), a intensificação das violências direcionadas à população trans e travesti também está relacionada ao avanço de uma ofensiva jurídica antidireitos trans, marcada pela criação de setores voltados à contestação dos direitos dessa população. Sustentadas por discursos que opõem direitos trans aos direitos de mulheres cisgêneras, tais iniciativas produzem mecanismos institucionais de legitimação da exclusão, reforçando disputas políticas e morais em torno do reconhecimento das identidades trans no espaço público.

Ao discutir a criminalização da transfobia a partir de uma leitura crítica da criminologia e dos Direitos Humanos, Bruzaca e Feitosa (2025) apontam que, embora o discurso dos direitos humanos se apresente como instrumento universal de garantia da dignidade e da igualdade, pessoas trans e travestis continuam enfrentando obstáculos no acesso a políticas públicas e à proteção jurídica. Essa contradição evidencia os limites de uma universalidade formal que, ao mesmo tempo em que afirma a igualdade de direitos, convive com estruturas sociais e institucionais que produzem a exclusão e a marginalização.

Conforme Bento (2017, p. 92):

O silêncio diante de uma produção e reprodução de uma cidadania precária e deficitária intencionalmente implementada pelo Estado nos retira da posição de vítimas para a de cúmplices. Concordar que o gênero continue sendo diagnosticado é permitir que os seres construídos como abjetos continuem habitando as margens do Estado.

Essa discussão torna-se relevante para compreender as experiências escolares narradas nesta pesquisa. A garantia formal do nome social, das políticas de diversidade e dos instrumentos de enfrentamento à discriminação não elimina, por si só, as práticas cotidianas de violência e não reconhecimento que atravessam a vida escolar desses sujeitos. Spivak (2010) enfatiza que os limites da representação das vozes subalternizadas permitem compreender que a inclusão normativa de determinados direitos não assegura automaticamente sua materialização na experiência concreta dos sujeitos historicamente excluídos.

A violência que atinge a mulheres trans e travestis não se restringe às agressões interpessoais, mas encontra sustentação em estruturas políticas, jurídicas

e institucionais que dificultam o acesso pleno à educação, ao trabalho, à saúde e ao reconhecimento social.

Como destaca Benevides (2025, p. 82):

É importante que a sociedade como um todo se engaje na luta contra a transfobia e na promoção da diversidade de gênero. A educação, as políticas públicas e as ações de conscientização são ferramentas poderosas para combater o preconceito e construir um mundo mais justo e igualitário para todas as pessoas.

Essa afirmação evidencia que o enfrentamento à transfobia demanda ações coordenadas entre o Estado e a sociedade civil, constituindo-se não como uma responsabilidade setorial, mas como compromisso coletivo de transformação das estruturas sociais que produzem e naturalizam a violência direcionada a essas pessoas. A educação, nesse contexto, assume uma dupla dimensão, opera simultaneamente como campo de reprodução das desigualdades e como espaço potencial de contestação das normas, tornando-se terreno privilegiado de disputa em torno do reconhecimento e da legitimidade das identidades de gênero dissidentes.

Nesse sentido, Butler (2024) nos oferece novas formas de solucionar a tarefa que se apresenta de nós, trata-se de:

tentar compreender essa escalada cada vez mais acelerada e essa combinação de perigos potenciais e literais, e questionar como podemos combater um fantasma desse tamanho e intensidade antes que ele chegue ainda mais próximo da erradicação da justiça reprodutiva, dos direitos de mulheres, os direitos de pessoas trans e não binárias, das liberdades gays e lésbicas e de todos os esforços para alcançar a paridade e a justiça sexual e de gênero, sem mencionar a censura direcionada ao discurso público livre e à academia. (Butler, 2024, p. 7).

Nesse sentido, a efetividade das políticas públicas garantidas depende de um processo mais abrangente de reconfiguração social, que ultrapassa o espaço escolar e se inscreve em um processo social mais amplo de redefinição do que é reconhecido como legítimo no interior da sociedade.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

O desenvolvimento desta pesquisa exigiu não apenas a definição de procedimentos técnicos de produção e análise de dados, mas também uma reflexão contínua acerca das escolhas epistemológicas, dos caminhos metodológicos percorridos e das implicações da própria posição da pesquisadora no campo investigado. Considerando que esta dissertação se debruça sobre experiências atravessadas por relações de poder, desigualdades e disputas em torno do

reconhecimento, torna-se fundamental explicitar os pressupostos que orientam a construção do olhar analítico, bem como as condições sociais e relacionais que possibilitaram o acesso ao campo e a produção das narrativas aqui mobilizadas.

A construção desta pesquisa não ocorreu de maneira linear ou inteiramente delimitada desde o início do percurso investigativo. Ao longo das leituras, da aproximação com o campo e das reflexões produzidas no próprio desenvolvimento da investigação, tornou-se necessário refinar o objeto de pesquisa, reformular objetivos e redimensionar alguns procedimentos metodológicos. Tal movimento, aqui, não deve ser compreendido como uma fragilidade da pesquisa, mas como parte constitutiva do próprio trabalho sociológico. Nesse sentido, Bourdieu, Chamboredon e Passeron (2010, p. 74) afirmam que “o fato é conquistado, construído e constatado”, indicando que o objeto de pesquisa não se apresenta a pesquisadora como uma realidade pronta, mas é progressivamente elaborado no interior do próprio processo investigativo.

As mudanças necessárias no desenvolvimento da pesquisa, somadas às dificuldades encontradas no campo, reforçam a compreensão de que a pesquisa constitui um processo em permanente construção. Nesse sentido, a dimensão subjetiva e processual da pesquisa coexiste, uma vez que o fazer investigativo não se limita à aplicação mecânica de técnicas e procedimentos, mas envolve negociações, revisões, tensionamentos e reorientações produzidas no encontro entre pesquisadora, sujeitos e a realidade investigada. Assim, o percurso metodológico passa a ser compreendido também como espaço de aprendizado, reflexão e reconfiguração analítica.

Carvalho (2014, p. 25) oferece um entendimento preciso sobre o que esse processo efetivamente implica:

Cabe destacar que o processo de pesquisa - como um campo de permanente tessitura é permeado por dificuldades e tensões... Na intimidade do “laboratório”, da “oficina” ou do “escritório de trabalho”, o(a) pesquisador/pesquisadora, no seu processo de criação, vivencia sempre dúvidas, inseguranças, hesitações, angústias. Na verdade, na aventura do conhecer, as dificuldades complexificam-se a exigir do(a) pesquisador/pesquisadora competência analítica, criatividade, esforço sistemático e disciplina, vigilância permanente.

O que Carvalho (2014) nomeia como “aventura do conhecer” não deve ser entendido como uma metáfora, mas como o reconhecimento de que a produção do conhecimento científico é um processo tenso, não linear e atravessado por condições

que nenhum protocolo metodológico elimina inteiramente. As dúvidas e hesitações a que a citada autora se refere não são, nesse contexto, sinais de fragilidade metodológica, são indicadores de que a pesquisadora permanece atenta às assimetrias que atravessam o campo e recusa a falsa segurança de um distanciamento que, na prática, jamais é completo.

Essa compreensão ressoa com a lição que Carvalho (2014) recupera de Bourdieu (1989, p. 18): "Nada é mais universal e universalizável do que as dificuldades". Portanto, as reformulações realizadas ao longo desta dissertação decorreram da necessidade de construir um objeto analiticamente mais consistente e coerente com as questões produzidas no encontro entre teoria, campo empírico e experiência de pesquisa.

O planejamento inicial desta pesquisa previa a realização de todas as entrevistas de forma presencial, incluindo a observação participante em contexto escolar. No decorrer deste estudo, contudo, surgiram desafios que apontaram para o redesenho do trabalho. Conforme o planejamento inicial, o projeto de pesquisa foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) pela Plataforma Brasil, tendo em vista a previsão de realização das entrevistas com os participantes. Entretanto, o período de tramitação e análise do processo ultrapassou o cronograma inicialmente previsto para o desenvolvimento da investigação. Considerando os prazos institucionais para a conclusão do curso de mestrado, a pesquisa precisou ser conduzida, o que produziu tensionamentos entre o tempo acadêmico da pós-graduação e o tempo necessário para os procedimentos formais de avaliação ética.

Ainda que o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) não tenha sido formalizado junto às participantes nos moldes previstos pelo protocolo submetido, a pesquisa foi orientada pelos princípios éticos do respeito à autonomia, à dignidade e à proteção das colaboradoras. A ausência do TCLE, contudo, não significou ausência de rigor ético e é importante que isso esteja dito com clareza. Pelo contrário, exigiu de mim um cuidado ainda mais minucioso e deliberado em cada etapa do processo. Antes de qualquer decisão, de qualquer gravação, de qualquer avanço no roteiro, o consentimento verbal das participantes foi buscado de forma expressa, pausada e atenta, não como protocolo a ser cumprido, mas como gesto genuíno de respeito à autonomia de cada uma delas.

Antes de cada entrevista, foram esclarecidos os objetivos do estudo, os procedimentos de participação, a finalidade acadêmica da pesquisa e as formas de

uso das informações coletadas. O cuidado com a integridade das interlocutoras guiou cada decisão, desde a minha apresentação até a condução da escuta, pois, em uma pesquisa comprometida com as vidas que investiga, a ética não é apenas uma etapa, mas a sua base fundamental. A participação foi voluntária, com consentimento verbal das interlocutoras, assegurando-lhes o direito de recusar ou interromper sua participação a qualquer momento.

Além disso, a produção dos dados foi concebida como um processo dialógico e colaborativo, pautado na construção das relações de confiança e no reconhecimento das participantes como sujeitas produtoras de conhecimento sobre suas próprias trajetórias. Foram adotados cuidados relacionados à preservação da identidade, à confidencialidade das informações compartilhadas e ao tratamento responsável dos dados produzidos ao longo da pesquisa.

Reconhece-se que os procedimentos adotados não substituem os trâmites formais previstos pelos sistemas de regulação ética em pesquisa. Contudo, foram construídas estratégias fundamentais para garantir a condução responsável do estudo e a proteção das participantes diante das condições concretas em que a investigação foi realizada.

Cabe aqui destacar que as alterações ocorridas no percurso da pesquisa não impactaram apenas os procedimentos metodológicos e o cronograma de execução, mas também a composição do grupo de participantes. Em sua formulação inicial, o estudo previa contemplar diferentes sujeitos da população trans, incluindo homens trans, mulheres trans e travestis, de modo a possibilitar uma compreensão mais ampla das trajetórias educacionais desses sujeitos. Entretanto, o redesenho metodológico realizado ao longo do trabalho exigiu a adoção de novas estratégias de acesso ao campo e a seleção de participantes. Nesse contexto, optou-se pela utilização da amostragem em bola de neve, técnica amplamente empregada em pesquisas com populações de difícil acesso e baseada na indicação de participantes por integrantes da própria rede social investigada.

A dinâmica da constituição da amostra produziu efeitos diretos sobre o perfil das pessoas alcançadas pela pesquisa. Embora a participação de homens trans permanecesse prevista no escopo inicial do estudo, as redes de indicação mobilizadas durante o trabalho de campo não possibilitaram o acesso a participantes desse grupo dentro do período disponível para a realização da pesquisa. Como resultado, a

produção dos dados empíricos concentrou-se nas experiências de mulheres trans e travestis, que compuseram o universo efetivamente alcançado pela investigação.

Dessa forma, o recorte analítico adotado nesta dissertação não decorre de uma decisão prévia de exclusão dos homens trans, mas das condições concretas de acesso ao campo e das reconfigurações metodológicas necessárias ao desenvolvimento da pesquisa. Tal circunstância constitui uma limitação empírica do estudo, ao mesmo tempo em que evidencia a importância de futuras investigações que contemplem de maneira mais aprofundada as especificidades das trajetórias educacionais dos homens trans.

Nesse sentido, este capítulo apresenta os procedimentos metodológicos que estruturam a investigação, abordando a perspectiva qualitativa adotada, os critérios de seleção das participantes, as estratégias de produção dos dados e os referenciais que orientam sua análise. Antes, porém, torna-se necessário situar a posição da pesquisadora no interior da pesquisa, reconhecendo que a produção do conhecimento não ocorre de maneira neutra ou exterior às relações sociais que atravessam o próprio processo investigativo.

4.1 POSIÇÃO DA PESQUISADORA

Situar a posição da pesquisadora antes de apresentar as escolhas metodológicas não é um gesto meramente introdutório, mas um procedimento epistemológico exigido pela abordagem adotada ao demandar que a pesquisadora exerça a vigilância constante sobre suas categorias analíticas e sobre a relação que estabelece com o campo e com os sujeitos pesquisados.

Bourdieu, Chamboredon e Passeron (2010) situam a vigilância epistemológica como uma exigência fundamental do fazer científico, especialmente diante do risco de incorporação acrítica de pressupostos produzidos pelo senso comum. Ao discutirem as pré-noções, os autores alertam que “as advertências contra a contaminação da sociologia pela sociologia espontânea não passariam de exorcismos verbais” (Bourdieu; Chamboredon; Passeron, 2010, p. 32), se não fossem acompanhadas por mecanismos capazes de interrogar criticamente as categorias mobilizadas no processo de investigação. A vigilância epistemológica configura-se, assim, como um exercício contínuo de reflexividade sobre as próprias escolhas teóricas, metodológicas e analíticas, buscando evitar que discursos naturalizados e categorias socialmente

cristalizadas sejam incorporados ao conhecimento científico sem problematização prévia.

A pesquisadora é mulher cisgênero e, portanto, não compartilha das experiências trans e travestis que constituem o objeto desta investigação. Esse posicionamento é assumido não como uma limitação a ser ocultada, mas como uma condição a ser continuamente problematizada ao longo da pesquisa. Esse compromisso implica o exercício contínuo de reflexividade, entendida não como introspecção subjetiva, mas como análise das condições sociais e institucionais que moldam o olhar da pesquisadora sobre o campo. Posicionar-se ao lado dos saberes produzidos a partir das trajetórias trans e travestis é, portanto, um gesto metodológico e político de reconhecimento das assimetrias entre pesquisadora e participantes, comprometido com a não reprodução das lógicas de silenciamento que se pretende denunciar.

Esta dissertação é construída a partir do reconhecimento de que o conhecimento mais denso sobre a população trans emerge de mulheres trans e travestis que são protagonistas intelectuais e políticas no Brasil. Fundamentar-se em Luma Nogueira de Andrade, Letícia Carolina Pereira do Nascimento, Bruna Gomes Benevides, Megg Rayara Gomes de Oliveira, Sara Wagner York e Jaqueline Gomes de Jesus não é uma questão de "inclusão acadêmica", mas uma exigência epistemológica, pois o conhecimento sobre as experiências trans não pode ser produzido adequadamente sem a centralidade dessas contribuições. Essas pesquisadoras e ativistas estabeleceram campos inteiros de investigação, ofereceram conceitualizações que transformaram a forma como compreendemos o gênero, as relações de poder e a educação, demonstraram, ainda, que a articulação entre o rigor intelectual e o compromisso político não se trata de uma contradição, mas é, por si só, uma condição de possibilidade para análise.

Como mulher cisgênero, nesta pesquisa minha responsabilidade não é produzir conhecimento "sobre" as mulheres trans e travestis, mas aprender com essas autoras, amplificar suas vozes e reconhecer que a autoridade para falar sobre as realidades trans provém de quem as viveu. Este trabalho, portanto, inscreve-se no legado intelectual e político construído por essas mulheres, afirmando que apenas a partir de suas produções é possível formular questões adequadas e oferecer análises que honrem a complexidade das trajetórias educacionais das mulheres trans e travestis.

4.2 Abordagem Qualitativa e Postura Epistemológica

A pesquisa adota abordagem qualitativa, a única capaz de responder à questão central que a orienta, compreender como as mulheres trans e travestis narram suas trajetórias escolares e quais significados atribuem a essas experiências. O objeto desta investigação é constituído pelas narrativas e sentidos dos sujeitos, e não frequências, distribuições ou causalidades mensuráveis, o que torna inadequada qualquer abordagem de natureza quantitativa ou mista.

A escolha pela abordagem qualitativa fundamenta-se, ainda, na natureza do campo empírico desta pesquisa. Como argumentam Deslauriers e Kérisit (2008, p. 132), as características da pesquisa qualitativa fazem com que ela traga uma contribuição substancial à pesquisa sobre as políticas sociais, em razão de sua proximidade ao campo no qual se tomam as decisões e onde se vivenciam os efeitos regionais, familiares e individuais dessas políticas, além de sua capacidade de considerar os diferentes aspectos de um caso particular e relacioná-los ao contexto geral.

Azevedo *et al.* (2017) situam a abordagem qualitativa como uma investigação voltada à apreensão dos significados e processos subjetivos atribuídos pelos sujeitos às suas práticas e experiências cotidianas. Ao privilegiar a perspectiva dos próprios participantes e considerar os contextos sociais nos quais os fenômenos se produzem, essa abordagem desloca o foco da simples descrição de fatos para a compreensão dos sentidos construídos pelos sujeitos em suas relações com o mundo social.

Nessa direção, a análise busca interpretar os fenômenos em seu contexto de produção, reconhecendo a complexidade das experiências e a multiplicidade de elementos que atravessam a realidade investigada. Aplicada à presente pesquisa, essa perspectiva justifica a opção pelas narrativas como via de acesso privilegiada às experiências escolares de mulheres trans e travestis em São Luís/MA, são elas que revelam, em sua singularidade e concretude, o que os dados agregados e as análises institucionais não conseguem capturar.

A postura epistemológica que ancora as escolhas metodológicas é a da sociologia reflexiva, formulada por Pierre Bourdieu (2012). Essa abordagem caracteriza-se por uma análise sociológica que articula estruturas sociais e práticas individuais, recusando tanto o objetivismo que apaga o sujeito quanto o subjetivismo que ignora as condições estruturais de sua existência.

Esta perspectiva dialoga com o que Alba Carvalho (2014) denomina como racionalismo aberto e crítico, postura que recusa tanto o fechamento dogmático das categorias analíticas quanto o relativismo que dissolve o rigor do fazer científico. Carvalho (2014) é categórica ao afirmar que o tempo presente exige o diálogo crítico entre as diferentes vias do fazer científico como caminho de produção do conhecimento, com potencial investigativo para responder às provocações do mundo em sua complexidade. Esse imperativo não é meramente metodológico, é uma tomada de posição sobre o que a ciência pode e deve fazer diante de realidades que resistem a enquadramentos únicos.

No contexto desta pesquisa, o diálogo crítico se materializa na articulação entre os referenciais que partem de pressupostos distintos como a sociologia reflexiva de Bourdieu (1989), a analítica do poder em Foucault (1979, 1988), a performatividade em Butler (2003), as epistemologias situadas nos estudos trans e travestilidades, sem que essa pluralidade seja tratada como ecletismo teórico irrefletido. O que os aproxima, no interior desta investigação, é o que Carvalho (2014) identifica como fundamentos comuns e lógicas que se comunicam e se complementam reciprocamente, a recusa à naturalização das desigualdades, o compromisso com a análise das condições estruturais que produzem a exclusão e o reconhecimento de que o conhecimento científico é sempre situado, parcial e atravessado por relações de poder.

Para a presente pesquisa, essa concepção nos permite compreender como as trajetórias educacionais de mulheres trans e travestis são simultaneamente moldadas por estruturas de dominação, seja no campo escolar através de suas normas e hierarquias, seja por práticas de agência e resistência que os sujeitos constroem a partir dessas condições.

Ainda, o referencial teórico da pesquisa mobiliza as contribuições de Paulo Freire (2016), Saviani (2008), Althusser (1980) e Mészáros (2008) para pensar a dupla face da instituição escolar como reprodutora e, potencialmente, transformadora. Estes quatro autores partem de pressupostos distintos dos citados anteriormente, mas são aqui acionados de forma complementar e delimitada, cada um em sua especificidade analítica, sem que se pretenda uma síntese teórica entre as perspectivas que permanecem, em alguns pontos, em tensão produtiva.

Essa noção se aprofunda quando Carvalho (2014, p. 20) explicita que o “Racionalismo Aberto e Crítico é, por excelência, produto do diálogo entre distintas

vertentes racionalistas que se encontram no “vetor epistemológico” da razão crítica, em sintonia com as interpelações de distintos mundos sociais” em nosso tempo histórico presente. Esse diálogo, ao resgatar e articular aportes epistemológicos e metodológicos de cada uma das matrizes racionalistas constitutivas da tessitura reflexiva, amplia horizontes e alarga caminhos do fazer científico.

Esse movimento pode ser entendido como um enquadramento epistemológico que legitima, com precisão teórica, a escolha desta dissertação de articular referenciais de distintas tradições sem hierarquizá-los ou submetê-los a uma matriz única. O que está em jogo não é a justaposição de perspectivas, mas a construção de uma tessitura reflexiva, como expressa da Carvalho (2014), capaz de responder à complexidade do objeto investigado.

As trajetórias educacionais de mulheres trans e travestis, portanto, são produzidas na interseção das estruturas de poder, das normas de gênero, das práticas institucionais e das formas de resistência que nenhum referencial teórico isolado consegue capturar em sua totalidade. É precisamente a abertura ao diálogo entre vertentes que se comunicam, sem que as tensões entre elas sejam apagadas, o que confere a esta investigação o potencial investigativo do que Carvalho (2014, p.17) assume como resposta às provocações do mundo em sua complexidade, a partir de um fazer científico comprometido radicalmente com a crítica e “em sintonia vigilante com a realidade que se pretende compreender”.

Partir das narrativas de mulheres trans e travestis, deixar que elas imponham suas próprias ênfases e silêncios antes de qualquer enquadramento teórico, é precisamente o movimento do vetor epistemológico que vai “do racional ao real”, isto é, que a ciência se realiza na abertura às interpelações da realidade em sua riqueza inesgotável. Por isso, essa perspectiva encontra ressonância direta na escolha metodológica desta dissertação ao construir o diálogo entre o racional, os referenciais mobilizados e o real, o que as participantes narram sobre o que viveram. A teoria não antecede a experiência, ela é convocada para ampliar o alcance interpretativo do que a experiência já revela.

4.3 A Entrevista Narrativa Como Técnica Central

A entrevista narrativa, sistematizada por Jovchelovitch e Bauer (2002), rompe com o modelo tradicional de pergunta e resposta, deslocando o foco para o protagonismo dos sujeitos e para a construção de suas próprias perspectivas. Tal

abordagem metodológica permite acessar dimensões subjetivas das experiências, compreender dilemas e apreender os sentidos atribuídos pelos atores sociais às suas trajetórias, constituindo-se, assim, como instrumento fundamental para pesquisas em contexto educacional. De acordo Clandinin e Connely (2011, p. 48), a narrativa é um discurso construído no ato de contar uma história, sendo “o melhor modo de representar e entender a experiência”, pois o pensamento narrativo é uma maneira de reviver a experiência.

A entrevista narrativa distingue-se da entrevista semiestruturada clássica por partir de uma questão gerativa ampla, que convida a participante a organizar sua própria narrativa antes de qualquer direcionamento temático. Como afirmam Ferreira e Araújo (2025, p. 8):

[...] busca-se a profundidade de aspectos específicos, a partir das histórias de vida individuais que se interconectam com o social, primando pela liberdade dos entrevistados [...] é necessário um elo de confiança, que permita ao sujeito elaborar sua narrativa por meio da entrevista.

O que o participante escolhe contar, a ordem em que organiza os eventos, os silêncios que produz e os sentidos que atribui às experiências são, eles mesmos, dados analíticos, e não apenas conteúdos a serem classificados em categorias predefinidas. De acordo com Poupart (2008), o entrevistado deve sentir-se “suficientemente confiante para aceitar “verdadeiramente falar”, ou seja, a efetividade da colheita de dados está diretamente relacionada ao estabelecimento de um ambiente de confiança, no qual o participante se sinta seguro para expressar, de forma autêntica, suas experiências e percepções. Essa distinção é fundamental, a pesquisa não pergunta o que aconteceu, mas como a participante narra o que aconteceu e que significados esse acontecimento tem para ela hoje.

No percurso da investigação qualitativa, a transcrição não se restringe a uma etapa operacional voltada apenas à conversão da oralidade em texto escrito. Trata-se de um momento que participa da própria construção analítica do material empírico, uma vez que envolve escolhas relacionadas à preservação dos sentidos, das pausas, das entonações e de outros elementos que atravessam a produção narrativa. Nessa direção, Azevedo *et al.* (2017, p. 160) afirmam que a transcrição “é uma tarefa importante de investigação, não devendo, por isso, ser encarada como um mero detalhe técnico situado entre a realização da entrevista e a análise dos dados, como parece ser tratado na maioria dos casos”.

Essa escolha é diretamente determinada pela questão central da pesquisa, se o que se busca compreender é como as participantes narram suas trajetórias e quais significados atribuem a elas, o instrumento metodológico deve ser capaz de mobilizar justamente a perspectiva da participante sobre sua própria história, e não apenas confirmar hipóteses previamente elaboradas pela pesquisadora.

A questão que abre cada entrevista é: "Gostaria que você me contasse sobre a sua trajetória na escola, desde os primeiros anos até onde chegou. Pode começar de onde quiser e contar como achar melhor." Após a narrativa espontânea, buscou-se aprofundar temas não abordados ou insuficientemente desenvolvidos por meio de perguntas organizadas em blocos temáticos: ingresso e primeiros anos na escola; violência, transfobia e exclusão; permanência, evasão e retorno; resistência, apoio e estratégias; e significados atribuídos à trajetória no presente.

Nessa perspectiva, as narrativas não podem ser compreendidas apenas como relatos lineares de acontecimentos ou como instrumentos destinados à recuperação de informações objetivas sobre determinadas experiências. Elas constituem processos por meio dos quais os sujeitos reorganizam memórias, atribuem significados ao vivido e estabelecem relações entre as experiências individuais e contextos sociais mais amplos. Como afirmam Ferreira e Grossi (2009, p. 42):

As histórias narradas ameilham vozes revividas e constelações de imagens, enredando os fios da existência. Mobilizam um outro universo, emaranhado, portador de memória e de experiência do vivido. Criam disponibilidade para o encontro e a presença. Asseguram o vínculo entre o sujeito e suas interações no mundo.

As narrativas assumem relevância metodológica por possibilitarem o acesso não apenas aos acontecimentos relatados, mas também aos sentidos, afetos e formas de elaboração que atravessam a construção das experiências narradas.

A noção de trajetória que fundamenta esta pesquisa merece uma explicitação metodológica. Há uma armadilha silenciosa em tratar "trajetória" como sinônimo de percurso cronológico, uma linha do tempo de eventos (ingressou, sofreu, evadiu, retornou), que reduz a complexidade da experiência a uma sequência factual, apagando exatamente o que a pesquisa qualitativa narrativa busca capturar. A noção aqui adotada aproxima-se do que Bourdieu (2008) chama de trajetória social, não uma série cronológica de posições ocupadas por um sujeito, mas a forma como esse sujeito, a partir das condições objetivas do campo, interpreta, narra e dá sentido às suas experiências. A trajetória, nesse sentido, é sempre uma construção retrospectiva;

ela não existe antes de ser narrada. Quando a participante conta sua história escolar, ela não recupera fatos brutos, ela os organiza, seleciona, interpreta e atribui significados a partir de quem ela é hoje.

Essa perspectiva dialoga diretamente com Jovchelovitch e Bauer (2002), para quem a entrevista narrativa não busca reconstruir "o que aconteceu", mas compreender "como o sujeito experimenta e significa o que aconteceu". A ordem em que a participante narra os eventos, os episódios que escolhe enfatizar, os que silencia, as emoções que mobiliza, tudo isso é dado analítico tão relevante quanto o conteúdo factual do relato. Para pessoas trans e travestis, essa distinção ganha peso político, suas trajetórias escolares frequentemente não seguem a linearidade normativa que o próprio sistema educacional pressupõe como natural. Há interrupções, retornos, mudanças de escola, períodos de evasão forçada. Tratar essas descontinuidades como "desvios" seria reproduzir, no plano analítico, a mesma lógica normativa que a escola impõe aos corpos dissidentes. É por isso que a pesquisa não pergunta "qual foi sua trajetória escolar", mas "como você narra sua trajetória", reconhecendo que a forma da narrativa é, ela mesma, uma forma de conhecimento sobre a experiência vivida.

Ferreira e Grossi (2009) compreendem a narrativa como um processo no qual a experiência vivida é continuamente reorganizada e significada pelos sujeitos, evidenciando que os sentidos atribuídos às trajetórias não se apresentam de forma fixa, linear ou definitiva. Ao narrar, os sujeitos articulam diferentes temporalidades, experiências e referências sociais que atravessam sua existência, produzindo arranjos particulares de significação.

Assim afirmam:

[...] As singularidades ordenam e ordenam-se na narrativa em que imagens, eixos vivenciais, módulos de significação se expressam em palavras instauradoras de sentido [...] apreender a subjetividade não significa identificar formas através das quais ela se reconhece e é reconhecida [...] Trata-se da composição dos diversos universos que habitam cada existência em seu estar no mundo. Universos estes sempre sujeitos a novos arranjos, a novas errâncias, dependendo da força dos condicionamentos sociais (Ferreira; Grossi, 2009, p. 45–46. GRIFO NOSSO).

A subjetividade aparece, portanto, como uma construção dinâmica, produzida no entrelaçamento entre experiências individuais e condicionantes sociais que participam continuamente da produção dos sentidos atribuídos ao vivido.

A pesquisa qualitativa reconhece que o campo impõe condições que o protocolo inicial nem sempre antecipa. Adaptar os procedimentos de coleta às condições reais de acesso às participantes não compromete o rigor metodológico, ao contrário, expressa a sensibilidade ao campo que a abordagem qualitativa exige. O que precisa ser justificado não é a mudança em si, mas as condições que a tornaram necessária e as precauções adotadas para preservar a qualidade dos dados.

4.4 Percursos de Campo: aproximações, encontros e produção dos dados

Participaram da pesquisa 4 mulheres trans e travestis, maiores de 18 anos, que cursaram ao menos parte da educação básica em escola pública de São Luís/MA. O número de participantes é compatível com a abordagem narrativa adotada, em pesquisa qualitativa, a relevância analítica não está na representatividade estatística do *corpus*, mas na riqueza e densidade das narrativas obtidas.

Os critérios de inclusão são: (a) mulher trans ou travesti, autodeclarada; (b) ter frequentado ao menos um ano letivo em escola pública da rede de ensino básico em São Luís/MA; (c) ter 18 anos ou mais no momento da entrevista. Os critérios de exclusão compreenderam: (a) pessoas menores de 18 anos; (b) pessoas que não se autodeclarassem como mulheres trans ou travestis; (c) pessoas que não tivessem frequentado ao menos um ano letivo da educação básica em escola pública localizada em São Luís/MA; e (d) indivíduos que, após o contato inicial, não manifestassem interesse ou disponibilidade para participar da pesquisa.

Cabe destacar que, embora o projeto inicial previsse a participação de homens trans, mulheres trans e travestis, a ausência de homens trans no *corpus* final não decorre de um critério de exclusão previamente estabelecido. Tal configuração resultou das condições concretas de acesso ao campo e da dinâmica de recrutamento por amostragem em bola de neve, que não possibilitou o alcance de participantes homens trans durante o período de realização da pesquisa. Dessa forma, o conjunto de participantes efetivamente entrevistadas foi composto exclusivamente por mulheres trans e travestis.

Foi realizada a seleção das participantes através da técnica de amostragem por bola de neve. A adoção dessa estratégia decorre das reformulações realizadas ao longo do percurso investigativo, que envolveram o refinamento do objeto, dos objetivos e dos próprios caminhos metodológicos da pesquisa, tornando necessária a utilização de um procedimento que possibilitasse a viabilização da produção dos

dados empíricos. Conforme Vinuto (2014), a amostragem em bola de neve caracteriza-se como uma modalidade não probabilística baseada em cadeias de referência, mostrando-se especialmente pertinente em pesquisas que envolvem grupos cujo acesso direto pode ser atravessado por diferentes fatores sociais e relacionais que dificultam a sua localização. Nesse sentido, a inserção no campo ocorreu de maneira gradual, a partir da indicação sucessiva entre participantes, permitindo o estabelecimento de vínculos e a ampliação progressiva do acesso ao objeto de pesquisa.

Vinuto (2014, p. 203) afirma que:

[...] A execução da amostragem em bola de neve se constrói da seguinte maneira: para o pontapé inicial, lança-se mão de documentos e/ou informantes-chaves, nomeados como sementes, a fim de localizar algumas pessoas com o perfil necessário para a pesquisa, dentro da população geral. Isso acontece porque uma amostra probabilística inicial é impossível ou impraticável, e assim as sementes ajudam o pesquisador a iniciar seus contatos e a tatear o grupo a ser pesquisado[...].

Esse procedimento desloca o acesso ao campo de uma lógica baseada em delimitações previamente dadas para uma construção gradual mediada pelas próprias relações sociais que atravessam o universo investigado. A inserção ocorre por indicações entre participantes, permitindo ampliar o conjunto de interlocutores a partir das redes estabelecidas no próprio percurso da pesquisa.

A produção dos dados ocorreu entre os dias 20 e 22 de maio de 2026, período em que foram realizadas as quatro entrevistas que compõem o *corpus* empírico desta pesquisa. As entrevistas tiveram a duração média de 10 a 15 minutos. Respectivamente, a entrevista com Girassol foi realizada em 20 de maio; a entrevista com Orquídea em 21 de maio; e as entrevistas com Morango e Dama da Noite, em 22 de maio. Embora concentradas em um curto intervalo temporal, as entrevistas possibilitaram a construção de narrativas densas sobre as trajetórias educacionais das participantes, permitindo acessar diferentes experiências educacionais.

Todas as entrevistas foram realizadas por videochamada via *WhatsApp* e registradas exclusivamente em áudio. Considerando que a plataforma não dispõe de ferramenta própria para gravação das chamadas, foi utilizado um aparelho celular da pesquisadora com a função de gravador de voz para registrar as falas das participantes. Esse procedimento foi previamente informado e realizado somente após a autorização verbal das interlocutoras.

A etapa de transcrição foi integralmente realizada pela pesquisadora. Os registros sonoros foram escutados de forma atenta, pausada e repetidas vezes, sendo transcritos diretamente em documento no *Microsoft Word*. Esse processo exigiu sucessivos retornos aos áudios, não apenas para assegurar a fidelidade das falas registradas, mas também para possibilitar uma aproximação com as narrativas produzidas. Nesse sentido, a transcrição constituiu simultaneamente um procedimento técnico e um primeiro movimento analítico, permitindo revisitar os diálogos do campo e identificar nuances, hesitações e sentidos que contribuíram para a interpretação dos dados.

A primeira participante da pesquisa, a Girassol, foi acessada por meio da indicação de uma professora que também é sua tia. A partir dessa mediação inicial, entrei em contato com Girassol pelo *WhatsApp*, apresentando-me, explicando como havia obtido seu contato e compartilhando os objetivos da pesquisa. Desde o primeiro momento, a participante mostrou-se receptiva e interessada na proposta do estudo, disponibilizando-se prontamente para colaborar com a investigação.

Inicialmente, acordamos a realização de uma entrevista presencial às 15 horas nas dependências da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), onde Girassol cursa a graduação em Comunicação Social. Diante dessa possibilidade, coloquei-me à disposição para encontrá-la no local e horário definidos, considerando que o encontro presencial poderia favorecer a construção do diálogo e da relação de confiança entre pesquisadora e participante.

No entanto, no dia agendado para a entrevista, Girassol entrou em contato informando que sua aula havia sido cancelada e que, por esse motivo, seria necessário remarcar nosso encontro. Naquele momento, considerando a proximidade do exame de qualificação da dissertação e a necessidade de concluir a etapa de produção dos dados, avaliei a possibilidade de realizar a entrevista de forma remota. Apresentei à participante essa alternativa, explicando os procedimentos que seriam adotados e as condições de realização da entrevista *online*. Girassol concordou com a proposta e, ainda naquela mesma tarde, realizamos a entrevista por meio de videochamada no *WhatsApp*.

Antes do início da conversa, apresentei novamente os objetivos da pesquisa, esclareci os procedimentos metodológicos adotados e informei que a entrevista seria gravada em áudio e posteriormente transcrita para fins de análise. Após os esclarecimentos, solicitei sua autorização para a gravação da conversa, bem como

sua anuência para participação na pesquisa, ambas concedidas verbalmente pela participante.

Uma vez concluídos os procedimentos iniciais, a entrevista transcorreu de forma tranquila e colaborativa. Girassol demonstrou grande disponibilidade para compartilhar sua trajetória e refletir sobre as experiências vividas ao longo de seu percurso educacional. A partir da pergunta norteadora do roteiro, a participante passou a construir sua narrativa de maneira livre, articulando lembranças, sentimentos e interpretações sobre os diferentes momentos de sua formação escolar.

Ao longo da entrevista, realizei também algumas perguntas de aprofundamento temático previstas no roteiro, especialmente em relação a aspectos que não haviam sido contemplados espontaneamente em sua narrativa inicial. Essas intervenções tiveram o objetivo de explorar dimensões relevantes para os objetivos da pesquisa, sem interromper o fluxo narrativo da participante. Tal dinâmica permitiu que a entrevista se configurasse não apenas como um instrumento de produção de dados, mas como um espaço de elaboração e significação de experiências, revelando aspectos importantes das relações entre identidade de gênero, escolarização e produção de subjetividades.

É importante destacar aqui que enquanto o contato indicado pela professora começava a ser estabelecido, o diálogo com a informante-chave seguia acontecendo de forma paralela. Aos poucos, o campo foi se abrindo por diferentes caminhos, revelando que o acesso às participantes não se daria por uma única via, mas por meio de redes de relações, confiança e reconhecimento construídas ao longo da pesquisa. Cada nova conversa, indicação ou troca de mensagens ampliava as possibilidades de encontro e contribuía para a constituição gradual do *corpus* da pesquisa. Mais do que uma estratégia de recrutamento, esse processo permitiu compreender como os vínculos sociais existentes entre as participantes operavam como pontes de acesso ao campo, evidenciando o caráter relacional que marcou toda a trajetória de produção dos dados.

A condição fundamental para que esse movimento se inicie é a presença de uma informante-chave, figura que, no âmbito da amostragem em bola de neve, ocupa o ponto de entrada da cadeia de indicações e cuja disposição em colaborar define, em grande medida, as possibilidades de acesso ao campo. No caso desta pesquisa, minha informante-chave não pôde participar diretamente das entrevistas por limitações de sua agenda profissional, e isso foi uma perda real, certamente sua

narrativa teria muito a dizer. Ainda assim, sua contribuição foi absolutamente decisiva para que essa etapa do trabalho ocorresse, pois com generosidade e solicitude, ela se empenhou em articular contatos, abrir portas e indicar pessoas que pudessem ter interesse em participar da pesquisa. Foi a partir desse movimento, tecido por ela, que a escuta se tornou possível e as narrativas começaram a ser construídas.

O primeiro contato com a informante-chave ocorreu por meio da mediação de uma colega da turma do mestrado, que também é sua colega de trabalho. Antes mesmo de conhecê-la, a forma como me foi apresentada despertou meu interesse. Tratava-se de uma mulher trans, psicóloga da Defensoria Pública do Estado do Maranhão (DPEMA), atuando em uma instituição cuja missão está diretamente relacionada à promoção do acesso à justiça e à garantia de direitos das populações historicamente vulnerabilizadas.

Após receber seu contato, enviei uma mensagem me apresentando e explicando brevemente a pesquisa. No entanto, não obtive retorno imediato. Somente uma semana depois ela entrou em contato comigo por ligação telefônica. Na conversa, pude apresentar com mais detalhes os objetivos da pesquisa, os interesses que orientavam o estudo e a importância de sua possível participação. Na ocasião, ela me explicou que estava atravessando uma semana particularmente intensa de demandas profissionais, mas que tentaria encontrar um espaço em sua agenda para me conceder uma entrevista.

Ao longo dessa conversa, percebi que sua presença na pesquisa extrapolava a função de simples intermediadora do acesso ao campo. Havia algo de profundamente simbólico em encontrar uma mulher trans ocupando um espaço de reconhecida relevância social e institucional, especialmente em um contexto marcado por persistentes desigualdades de gênero, exclusão escolar e negação de direitos.

Ela solicitou que eu lhe enviasse previamente o roteiro da entrevista para que pudesse conhecer melhor as questões que seriam abordadas. Atendi ao pedido e encaminhei o material ainda naquele dia. Algumas horas depois, recebi sua resposta informando que, diante dos compromissos profissionais acumulados, não conseguiria participar da entrevista. Apesar disso, demonstrou interesse em contribuir com a pesquisa de outra forma. Colocou-se à disposição para me auxiliar com indicações de possíveis participantes e compartilhou contatos que poderiam facilitar minha aproximação com outras pessoas trans e travestis cujas trajetórias dialogavam com os objetivos do estudo.

Enquanto a escutava falar sobre sua atuação profissional e sobre as possibilidades de colaboração com a pesquisa, não conseguia deixar de refletir sobre os caminhos percorridos até aquela chegada. Sua presença naquele espaço não representava apenas uma conquista individual, mas também a materialização dos processos de resistência que atravessam a vida de tantas pessoas trans e travestis. De certo modo, ela encarnava uma das perguntas centrais desta pesquisa, como algumas trajetórias conseguem produzir permanências e possibilidades em contextos que, tantas vezes, operam para interrompê-las?

Foi nesse movimento de aproximação que compreendi que sua participação não se restringia à abertura de portas para o campo. Mesmo sem conceder a entrevista, sua colaboração foi fundamental para o desenvolvimento da pesquisa, mencioná-la aqui, ainda que sob o anonimato que o protocolo ético desta pesquisa assegura a todas as participantes e colaboradoras, é uma escolha. Mais do que um registro metodológico, é um gesto de gratidão por sua abertura. Ela não precisava fazer o que fez. Sua contribuição foi generosa e politicamente comprometida com uma pesquisa que ela entendeu como necessária. Omiti-la completamente seria apagar, uma vez mais, o trabalho invisível de quem sustenta, pelos bastidores, a possibilidade de que certas histórias sejam contadas. Este trabalho lhe deve parte de sua existência.

Após a abertura proporcionada pela informante-chave, foi possível estabelecer contato com mais uma participante da pesquisa, a Morango. O primeiro contato ocorreu por meio da rede social *Instagram*, a partir da indicação recebida. A participante respondeu prontamente à mensagem enviada. Nesse momento, apresentei-me, expliquei os objetivos da pesquisa e esclareci como havia obtido seu contato. Em seguida, passamos a nos comunicar pelo *WhatsApp*, aplicativo que possibilitou uma conversa mais detalhada sobre a investigação, seus propósitos e as condições de participação. Durante a conversa, perguntei a ela se conhecia alguém que pudesse ter interesse em contribuir com a pesquisa. Morango prontamente indicou uma amiga e colega de profissão, a Dama da noite, demonstrando confiança tanto na proposta do estudo quanto na possibilidade de ampliar a rede de participantes.

A entrevista com Morango foi agendada para os dias subsequentes, sugeri que pudesse ser presencial na UFMA, onde a participante é aluna do curso de Teatro. Também citei a possibilidade de que poderia ser no formato remoto, caso fosse mais confortável e seguro para ela. Por preferência da participante, a entrevista foi realizada

em formato remoto por meio de videochamada. A experiência evidenciou alguns dos desafios inerentes às entrevistas online. As oscilações no sinal de internet, as interrupções na conexão e na transmissão da chamada interferiram, em determinados momentos, na fluidez da conversa e na compreensão integral de algumas passagens da narrativa.

A entrevista ocorreu em uma tarde chuvosa de quinta-feira, 21 de maio de 2026. As fortes chuvas, acompanhadas de ventania e trovões, compunham o cenário no qual o diálogo se desenvolveu. Nos momentos iniciais, Morango demonstrou certa timidez e cautela diante da entrevista. À medida que a conversa avançava, contudo, foi gradualmente construindo um ambiente de confiança, permitindo-se conduzir a narrativa a partir de sua própria trajetória, experiências e memórias.

Mesmo mediado pela tela de um celular, o encontro exigiu atenção constante às nuances da fala, aos silêncios e aos significados presentes em seu relato. Entre as interferências do clima e as limitações técnicas da comunicação virtual, o desafio consistiu em manter uma escuta sensível que permitisse compreender a complexidade da experiência vivida e compartilhada pela participante.

Em um primeiro momento, sua trajetória parecia deslocar-se do foco central da pesquisa. Diferentemente da outra participante, cujas memórias retornavam de forma mais recorrente às experiências vividas na educação básica, grande parte de seu relato gravitava em torno da universidade, dos percursos da formação superior e dos processos de construção de si que se intensificaram nesse contexto. Perguntei-me, então, se sua narrativa dialogava suficientemente com a questão de pesquisa ou se sua presença no *corpus* acabaria desviando o olhar analítico dos objetivos inicialmente propostos.

No primeiro momento, confesso, senti uma certa preocupação. Os objetivos que havia formulado apontavam para experiências de exclusão, violência e resistência vividas no ensino médio. Morango havia me oferecido uma narrativa que extravasava esse recorte. Uma pergunta incômoda surge, será que sua trajetória dialogava suficientemente com o que eu buscava compreender? Ou sua presença no *corpus* analítico acabaria diluindo o foco da pesquisa em direções imprevistas?

Ao encerrar a videochamada com a participante Morango revisei algumas anotações e escutei a gravação de voz de sua entrevista. Algo em suas palavras não se encaixava exatamente nas delimitações que criei para analisar as trajetórias educacionais de mulheres trans e travestis. Ela falou principalmente sobre a

universidade, a licenciatura em teatro, os estágios, a residência pedagógica e a construção de sua identidade como uma educadora trans. Suas experiências na educação básica, embora mencionadas, pareciam secundárias, um pano de fundo delicado, enquanto a universidade se apresentava como um espaço de transformação.

Durante esse processo de análise, encontrei-me revisitando repetidas vezes a entrevista de Morango e questionando o lugar que sua narrativa ocuparia nesta dissertação. E foi nesse retorno, lento, atento e um pouco incerto, que minha primeira leitura começou a se desestabilizar. Percebi que estava cometendo um erro de perspectiva. Havia construído uma separação artificial entre "educação básica" e "educação superior" como se fossem duas coisas completamente distintas, como se o que se vive na universidade não fosse continuação, aprofundamento, transformação dos processos que começam antes. Afinal, os significados que atribuímos às nossas trajetórias escolares não se cristalizam no momento em que saímos da educação básica. Pelo contrário, foi na universidade que Morango conseguiu retrospectivamente compreender sua trajetória anterior, na qual encontrou ferramentas teóricas, políticas e existenciais para pensar quem era e quem poderia ser.

Nesse movimento reflexivo de questionar minhas próprias delimitações, de permitir que a narrativa de Morango me desafiasse, compreendi algo importante sobre a pesquisa, o campo não oferece apenas a confirmação das perguntas que formulamos. Frequentemente, oferece respostas que escapam ao que perguntamos, que nos obrigam a reformular perguntas, que nos mostram que nossa compreensão anterior era incompleta ou parcial. Manter Morango nesta pesquisa significou reconhecer essa capacidade do campo de surpreender, de desafiar e de deslocar perguntas prévias.

A indicação de Dama da noite marcou o início de uma nova etapa do campo, na qual as conexões estabelecidas entre as próprias participantes passaram a desempenhar papel fundamental na constituição do *corpus* empírico da pesquisa. Mais do que nomes ou contatos, as indicações carregavam relações de proximidade e confiança, realizando a abertura de caminhos para novos encontros e narrativas.

O primeiro contato foi realizado por meio do *WhatsApp*, ocasião em que me apresentei, mencionei a indicação feita por Morango e apresentei os objetivos e a proposta da pesquisa. Dama da noite mostrou-se receptiva desde o início e prontamente se dispôs a contribuir com o estudo. Naquele momento, informou que se

encontrava fora de São Luís em razão de compromissos profissionais, o que impossibilitava a realização de um encontro presencial.

Diante dessa condição e buscando respeitar a disponibilidade da participante, acordamos a realização da entrevista em formato remoto, por meio de videochamada, agendada para o dia seguinte. Mais uma vez, a flexibilidade metodológica mostrou-se fundamental para viabilizar o acesso às interlocutoras e possibilitar a construção dos dados em contextos marcados por diferentes rotinas, deslocamentos e condições de trabalho.

Na noite da entrevista, em 22 de maio, também marcada por fortes chuvas, estabelecemos contato por videochamada no *WhatsApp*. Antes de iniciarmos a conversa, apresentei novamente os objetivos da pesquisa, esclareci os procedimentos relacionados à gravação do áudio e informei que a entrevista seria posteriormente transcrita para fins de análise. Após os esclarecimentos, solicitei sua autorização para a gravação de sua voz, à qual Dama da noite assentiu verbalmente, manifestando sua concordância em participar da pesquisa.

Superados os procedimentos iniciais, a conversa desenvolveu-se de maneira fluida e acolhedora. A participante demonstrou disponibilidade para compartilhar sua trajetória e refletir sobre suas experiências educacionais. Assim, iniciamos o diálogo a partir da pergunta aberta prevista no roteiro de entrevista, permitindo que a narrativa fosse conduzida por suas próprias memórias, interpretações e significados atribuídos ao percurso escolar. Tal estratégia favoreceu a emergência de relatos ricos em detalhes e possibilitou compreender não apenas acontecimentos objetivos de sua trajetória, mas também os sentidos produzidos por ela acerca das experiências vividas.

A participante Orquídea foi acessada por meio da indicação de minha colega de trabalho, que também é sua prima. A partir dessa mediação, foi realizado o primeiro contato via *WhatsApp*, ocasião em que me apresentei, expliquei como havia obtido seu contato e apresentei os objetivos da pesquisa. Diferentemente de outros contatos realizados durante o campo, não houve retorno imediato à mensagem enviada. Somente no dia seguinte Orquídea respondeu, informando que possuía interesse em participar da pesquisa, embora estivesse enfrentando uma rotina intensa de trabalho naquele período.

Considerando as dificuldades relacionadas à disponibilidade de horários, apresentei a possibilidade de realização da entrevista em formato remoto, de modo a

tornar sua participação mais acessível e compatível com seus compromissos profissionais. A participante recebeu positivamente a proposta e, após breve conversa, agendamos a entrevista para o dia seguinte.

No horário combinado, Orquídea entrou em contato por meio de videochamada no *WhatsApp*. Durante os momentos iniciais da conversa, informou que estava utilizando o intervalo de seu expediente para participar da entrevista. Naquele momento, chamou minha atenção o fato de que, mesmo diante das exigências e responsabilidades do trabalho, ela havia reservado parte de seu tempo para contribuir com a pesquisa. Esse gesto evidenciava não apenas sua disponibilidade, mas também a importância atribuída à possibilidade de compartilhar suas experiências e reflexões.

Antes de iniciarmos a entrevista, apresentei novamente os objetivos da pesquisa, esclareci os procedimentos metodológicos adotados, expliquei que a conversa seria gravada em áudio e posteriormente transcrita para fins de análise. Em seguida, solicitei sua autorização para a gravação de voz e para sua participação na pesquisa, obtendo sua anuência verbal.

Após os esclarecimentos iniciais, apresentei a pergunta geradora prevista no roteiro de entrevista. A partir desse momento, Orquídea passou a narrar suas experiências de maneira espontânea e detalhada, demonstrando grande abertura para compartilhar memórias relacionadas à sua trajetória escolar. Ao longo da conversa, suas narrativas foram revelando não apenas acontecimentos vividos no ambiente educacional, mas também os sentidos atribuídos a essas experiências em sua trajetória de vida.

Orquídea trabalha como vendedora em uma ótica localizada no centro de São Luís. Mesmo realizada em um curto intervalo de sua jornada profissional, a entrevista transcorreu de forma fluida, constituindo-se como um espaço de escuta, reflexão e conhecimento sobre as trajetórias educacionais de mulheres trans e travestis.

Ainda, é importante enfatizar aspectos que ultrapassam os procedimentos técnicos de seleção dos participantes, evidenciando que a operacionalização da amostragem em bola de neve envolve também dimensões éticas e relacionais que atravessam a inserção no campo. Segundo Vinuto (2014), a clareza na apresentação dos objetivos da pesquisa, a construção das relações pautadas na confiança e o respeito aos limites estabelecidos pelos participantes assumem papel central nesse processo, sobretudo em investigações que envolvem grupos historicamente

atravessados por experiências de estigmatização ou violência. Nesses contextos, a aproximação com os participantes não se reduz à obtenção de acesso ao campo, mas envolve a construção de condições que possibilitem uma participação voluntária, segura e fundamentada no reconhecimento da autonomia dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Cabe nessa subseção destacar, ainda, que todas as entrevistas foram realizadas por meio de videochamadas utilizando o aplicativo *WhatsApp*. A adoção dessa modalidade decorreu tanto das condições concretas do trabalho de campo quanto da necessidade de ampliar as possibilidades de participação das interlocutoras, considerando suas rotinas de trabalho, disponibilidade de tempo e, em alguns casos, a distância geográfica entre pesquisadora e participantes. O formato *online* permitiu maior flexibilidade para o agendamento dos encontros e viabilizou a produção dos dados dentro do cronograma da pesquisa, sem comprometer a construção do diálogo e da escuta das narrativas.

Nesse sentido, Janghorban *et al.* (2014) apontam que a entrevista realizada em formato *online* oferece flexibilidade tanto para os pesquisadores quanto para os participantes, permitindo alcançar pessoas que, pelas condições concretas de suas trajetórias, não poderiam integrar a pesquisa de outra forma, argumento que se aplica diretamente ao contexto desta investigação, no qual a acessibilidade das participantes constituiu variável determinante para a viabilidade do trabalho de campo. O formato remoto preservou os elementos centrais da entrevista narrativa, a questão gerativa ampla, a escuta ativa, o espaço para que a participante organizasse sua própria narrativa antes de qualquer direcionamento temático.

Em atenção às orientações do Ofício Circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS (Brasil, 2021) que estabelece diretrizes para pesquisas com qualquer etapa conduzida em ambiente virtual, foram adotadas medidas específicas para mitigar os riscos inerentes à mediação tecnológica. No que diz respeito ao registro das entrevistas realizadas por videochamada, é necessário esclarecer uma limitação concreta da plataforma utilizada, o *WhatsApp* não possui funcionalidade para gravação de chamadas de vídeo. Diante dessa restrição técnica, recorreu-se ao uso de um segundo aparelho de celular da pesquisadora, posicionado de forma a capturar exclusivamente o áudio das falas das participantes, sem qualquer registro de imagem.

O procedimento foi previamente apresentado e explicado a cada participante antes do início da entrevista. Na ocasião, foram esclarecidos os objetivos da pesquisa,

as formas de utilização dos dados produzidos, o processo de transcrição das entrevistas e as medidas adotadas para preservação do sigilo e da confidencialidade das informações compartilhadas. O registro sonoro somente foi realizado após a manifestação expressa de concordância das participantes, por meio de consentimento verbal, respeitando os princípios da autonomia, da transparência e da participação voluntária que orientaram todo o desenvolvimento da pesquisa.

Esse arranjo metodológico, produzido a partir das condições concretas do campo e das limitações técnicas da ferramenta utilizada, transformou também minha relação com os dados e com o próprio processo de transcrição. A impossibilidade de registrar diretamente as chamadas exigiu que eu recorresse a um dispositivo externo para captar o áudio das entrevistas. O que, à primeira vista, poderia parecer apenas um detalhe operacional, revelou-se uma experiência que demandou um exercício constante de atenção, escuta e interpretação.

Ao retornar aos registros para transcrevê-los, reencontrei não apenas as narrativas das participantes, mas também as marcas das circunstâncias em que nossos encontros aconteceram. As oscilações da conexão, as interrupções momentâneas do sinal, os ruídos do ambiente e as pequenas distorções sonoras próprias das chamadas virtuais passaram a compor a paisagem sonora do campo. Escutar esses áudios significou, muitas vezes, mover-me entre o que era explicitamente dito e aquilo que se anunciava de forma mais sutil, nos intervalos da fala, nas mudanças de entonação, nas pausas prolongadas e nos silêncios que antecedialembranças difíceis ou emocionalmente significativas.

Nesses momentos, percebi que a escuta exigida pela pesquisa ultrapassava a tarefa de converter a voz em texto. Era necessário permanecer atenta àquilo que escapava às palavras, reconhecendo que as narrativas não se constituem apenas pelo conteúdo enunciado, mas também pelos modos como determinadas experiências são recordadas ou silenciadas. Em diferentes ocasiões, encontrei-me repetindo trechos sucessivas vezes, não apenas para compreender uma frase comprometida pela instabilidade da conexão, mas para tentar apreender os sentidos que habitavam suas margens.

A transcrição, portanto, deixou de se apresentar como uma etapa meramente técnica ou preparatória da análise. Ela tornou-se um espaço de permanência no campo, uma forma de retornar aos encontros e habitá-los novamente. Cada áudio ouvido e reouvido reativava memórias das entrevistas, dos contextos em que

ocorreram, das expressões percebidas pela tela e das emoções que atravessavam determinadas passagens das narrativas. Nesse movimento, a escrita foi sendo construída como um exercício de tradução sempre incompleta, mas comprometida em preservar algo da densidade, da sensibilidade e da textura dessas experiências.

Compreendo, assim, que a análise não teve início após a conclusão das transcrições. Ela começou no próprio ato de escutar. A transcrição constituiu um momento analítico em si mesmo, no qual os dados foram sendo interpretados, organizados e ressignificados à medida que eu retornava, repetidas vezes, às vozes das participantes. Mesmo após o encerramento das entrevistas, o campo continuou presente, habitado pelas narrativas que insistiam em produzir novas perguntas, deslocamentos e reflexões sobre as trajetórias das participantes.

4.5 Método de Análise: Análise Temática de Narrativas

A análise dos dados seguirá os procedimentos da análise temática, conforme sistematizados por Braun e Clarke (2006), em diálogo com os princípios da análise de narrativas propostos por Jovchelovitch e Bauer (2002). Essa combinação permite capturar tanto os conteúdos temáticos recorrentes nas narrativas quanto os modos de narrar, a ordem, os silêncios, as ênfases e as formas de atribuição de sentido que as participantes mobilizam ao reconstruir suas trajetórias.

A interpretação dos dados não se limita ao exercício de descrição ou organização das narrativas produzidas no campo, mas constitui um processo de aproximação dos sentidos atribuídos pelos próprios sujeitos às suas experiências. Como afirma Costa (2014, p. 51):

Por essa senda, interpretar é fazer uma viagem pelo imaginário do outro, na busca de decifrar o indizível, o sentido oculto do que é dito; é possibilitar que a pluralidade de sentidos se manifeste na construção do conhecimento histórico; é também permitir que na construção desse conhecimento aflore a polifonia de vozes que se esconde no *corpus* pesquisado.

Esta compreensão torna-se relevante para a nossa análise, na medida em que as narrativas das mulheres trans e travestis não são tomadas apenas como relatos individuais dos acontecimentos vividos, mas como produções de sentido atravessadas por relações sociais e formas específicas de significar suas trajetórias.

Para Costa (2014, p. 57), a sociedade não é apenas uma realidade objetiva externa a nós, assim afirma que:

Ela está, também, dentro de nós e, por conseguinte, todos os conflitos entre os diversos grupos aos quais pertencemos estão, também, dentro de nós. Nessa perspectiva, a construção/reconstrução das identidades se faz por meio de um jogo de tensões sociais e pessoais que implicam negociações de cultura e de poderes na sociedade.

Essa perspectiva ajuda a entender que as narrativas no campo não são cópias diretas ou transparentes das experiências, mas processos interpretativos nos quais os sujeitos atribuem significado às suas trajetórias. Assim, a análise vai além do conteúdo explícito, procurando captar significados, silêncios, ambiguidades e diferentes formas de organizar a experiência, reconhecendo a diversidade de sentidos que aparecem na construção do conhecimento.

Ferreira e Grossi (2009) destacam o fato de que a experiência não se manifesta exclusivamente pela linguagem verbal, mas também pelos modos através dos quais os sujeitos expressam, silenciam e significam suas vivências por meio do corpo. Nesse sentido:

O corpo possui multifacetadas vozes, passíveis de serem ou não vazadas, dependendo da fluidez do espaço subjetivo que lhe serve de *ethos*. Há texturas da existência quando contemplamos um corpo desvitalizado, abstinente; um corpo sensual, quente, experimentador; um corpo que só se explicita a partir de operadores incorporais, como pai, empregado, patrão; um corpo que evoca a sua liberdade; um corpo ambíguo” (Ferreira; Grossi, 2009, p. 46).

O corpo emerge, assim, não como suporte passivo da experiência, mas como dimensão constitutiva da produção de sentidos e das formas de inscrição dos sujeitos no mundo.

A interpretação das narrativas exige um movimento analítico que ultrapasse a atenção exclusiva ao conteúdo explicitamente relacionado ao objeto da pesquisa. Para Costa (2014, p. 57), “é a porção inaudível da narração que se tenta buscar na linguagem, nos gestos, no silêncio do narrador, mas que não se consegue em sua plenitude”. Assim, o deslocamento da análise de uma leitura centrada apenas nos fatos relatados para uma atenção aos elementos que atravessam a construção narrativa pode reconhecer que hesitações, silêncios e aspectos aparentemente secundários não constituem elementos marginais ao relato. Ao contrário, esses aspectos integram o universo social e simbólico no qual as experiências foram produzidas, permitindo apreender dimensões mais amplas dos sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas trajetórias.

A análise desenvolvida a seguir não parte das categorias teóricas para ilustrá-las com as falas das participantes, mas percorre o caminho inverso, deixa que as

narrativas imponham suas próprias ênfases, suas próprias ordens e seus próprios silêncios, para então colocá-las em diálogo com o referencial teórico construído nos capítulos anteriores. Esse diálogo pode confirmar o que a teoria antecipa, mas pode também tensioná-la ou deslocá-la, e é precisamente nessa possibilidade que reside a contribuição específica de uma investigação ancorada nas narrativas de quem viveu o que se pretende compreender.

5 O QUE OS DADOS NÃO DIZEM: Narrativas de Pessoas Trans e Travestis na Educação Básica em São Luís/MA

Os capítulos anteriores prepararam o terreno sobre o qual a análise empírica desta dissertação se assenta. É a partir desse percurso que este capítulo se abre. Seu objeto são as narrativas produzidas por mulheres trans e travestis que cursaram ao menos parte da educação básica em escola pública de São Luís/MA. Aqui, as narrativas não serão tratadas como ilustrações do referencial teórico construído anteriormente, nem como confirmação dos dados de evasão e exclusão já documentados pela literatura. O que se busca aqui é de outra ordem, compreender como essas pessoas narram o que viveram, que sentidos atribuem às experiências de exclusão e resistência, e o que suas trajetórias revelam sobre o que a escola produz quando sistematicamente recusa reconhecer a legitimidade de determinadas identidades. São os saberes produzidos a partir das trajetórias de dissidência de gênero, e não os indicadores que as reduzem a taxas de evasão, que detêm o conhecimento mais preciso sobre o que a exclusão escolar efetivamente faz a uma vida.

A análise que se segue reúne, em um movimento contínuo, o que as narrativas das participantes revelam sobre suas trajetórias na educação básica em São Luís/MA. A opção por não fragmentar esse material em eixos temáticos separados é, ela mesma, uma escolha analítica, as trajetórias de exclusão e resistência não se sucedem em etapas distintas nem ocupam compartimentos isolados da experiência, elas se entrelaçam, se interrompem e se constituem mutuamente no interior das mesmas situações narradas. Separar artificialmente o que as participantes viveram de forma simultânea seria impor ao material uma ordem que ele próprio recusa.

O que orienta a leitura não é, portanto, uma grade de categorias prévia, mas a escuta do que cada narrativa escolheu enfatizar, do que hesitou em nomear e do que organizou como central em sua própria trajetória. É a partir dessas ênfases, e não

apesar delas, que o diálogo com o referencial teórico se constrói. A teoria não serve aqui para confirmar o que as falas ilustram, mas para ampliar o alcance interpretativo do que as participantes já disseram com precisão sobre o que viveram. Quando a narrativa confirma o que a teoria antecipa, isso é registrado, quando a tensiona ou desloca, isso é o dado analítico mais relevante e é tratado como tal.

A definição dos nomes fictícios utilizados ao longo desta dissertação não foi, inicialmente, resultado de uma construção compartilhada com as participantes. Ao contrário, durante a elaboração dessa etapa do trabalho, faltou-me uma reflexão epistemológica mais aprofundada sobre as implicações éticas e políticas envolvidas no ato de nomear aquelas que confiaram suas experiências à pesquisa. Assim, em um primeiro momento, defini sozinha os pseudônimos das participantes, entendendo essa decisão apenas como um procedimento técnico voltado à preservação do anonimato.

Ao revisitar esse processo, reconheço que essa escolha reproduziu justamente uma lógica hegemônica presente na academia e amplamente criticada ao longo deste trabalho, a centralização da autoridade na figura da pesquisadora. Ao assumir unilateralmente a tarefa de definir como as participantes seriam identificadas no texto, acabei retirando delas a possibilidade de decidir sobre a forma como desejavam ser nomeadas e representadas. Ainda que motivada pela intenção de protegê-las, essa decisão acabou por silenciar uma dimensão importante de sua agência dentro da própria pesquisa.

Foi durante a banca de qualificação que essa questão foi problematizada. As contribuições recebidas naquele momento foram fundamentais para que eu refletisse novamente a sobre minha posição no campo e sobre as relações de poder que atravessam a produção do conhecimento. A observação da banca evidenciou uma incoerência entre os pressupostos teóricos e metodológicos que orientam esta dissertação e a forma como eu havia conduzido a definição dos pseudônimos. Esse apontamento constituiu uma contribuição rica e decisiva para o amadurecimento da pesquisa.

A partir dessa reflexão, iniciei um movimento de retorno às participantes. Entrei em contato com cada uma delas e apresentei uma nova proposta, que elas próprias escolhessem os nomes pelos quais gostariam de ser identificadas ao longo do texto. Como inspiração poética para esse processo, sugeri que os nomes pudessem ser baseados em flores. A ideia surgiu da percepção de que, assim como as trajetórias

compartilhadas durante as entrevistas, cada flor carrega significados, características e formas próprias de existir. No entanto, a escolha permaneceu inteiramente aberta às participantes, que puderam decidir livremente como desejavam ser nomeadas.

A partir desse convite, foram escolhidos os nomes Dama da Noite, Girassol, Orquídea e Morango, que passaram a identificar as participantes ao longo deste trabalho. Embora Morango não seja uma flor, sua escolha foi respeitada por representar uma identificação significativa para a participante que o selecionou. Dessa forma, os pseudônimos adotados refletem não apenas uma estratégia de preservação do anonimato, mas também a participação ativa das interlocutoras na construção da pesquisa.

Optar pelos nomes escolhidos pelas próprias participantes constituiu, portanto, uma tentativa de reparar uma decisão inicialmente tomada de forma unilateral e de deslocar, ainda que parcialmente, a autoridade da pesquisadora sobre os modos de representação das interlocutoras. Essa escolha permitiu preservar os princípios éticos indispensáveis à pesquisa, sem abrir mão do reconhecimento da singularidade das trajetórias e das participantes na forma como desejavam ser apresentadas nesta dissertação. Mais do que uma solução metodológica, esse movimento tornou-se um exercício de reflexividade sobre minha própria prática de pesquisa e sobre os desafios de construir, na prática, os princípios epistemológicos que defendo ao longo deste trabalho.

Cada uma delas será apresentada em sua singularidade e analisada de modo que a fala da participante e o movimento interpretativo se desenvolvam no mesmo plano do texto. As transcrições são literais, preservando as marcas de oralidade, as hesitações e as descontinuidades que integram, elas mesmas, o que cada narrativa tem a dizer.

5.1 O Que Emerge das Narrativas

A narrativa de Girassol começa pelo ensino fundamental, não porque a pergunta exigisse essa ordem, mas porque é ali que ela localiza o peso maior que viveu. A forma como cada participante organiza o início de sua narrativa já é um dado analítico. Girassol poderia ter começado pela faculdade, onde, segundo ela mesma, as coisas foram *"muito mais tranquilas"*, mas começou pelo fundamental, pelos anos conturbados, pelo *bullying* que marcou seu corpo antes mesmo que ela tivesse palavras para nomear sua identidade.

Esses anos foram um pouco conturbados pra mim, porque já vinham umas matérias um pouco mais difíceis, e outros colegas, até porque eu mudava muito de escola... só que aí vinham as questões do preconceito, né?! Eu sempre fui uma criança muito afeminada. Eu sempre sofri muito bullying pelos meus colegas. (Fragmento da entrevista com Girassol em 20 de maio de 2026).

A associação imediata entre dificuldade escolar e preconceito, introduzida quase sem separação na fala de Girassol, revela algo que os dados de evasão não capturam, a experiência de exclusão não é vivida como evento isolado, mas como condição que atravessa e contamina todas as dimensões da vida escolar, as matérias, os colegas, os espaços e as relações. A afeminação, que Girassol nomeia como característica sua desde sempre, não é descrita como causa do *bullying* de forma determinista, mas como marca que a tornava visível em um espaço que já havia definido o que um menino deveria ser. Essa visibilidade, ser reconhecida antes mesmo de se apresentar, é o mecanismo que Junqueira (2010) nomeia como pedagogia do insulto, em que a diferença percebida como desvio não precisa de um ato deliberado para ser punida, ela é punida pela própria estrutura de expectativas que organiza o cotidiano escolar.

O que a narrativa de Girassol acrescenta a essa formulação, contudo, é a especificidade do lugar de onde a violência emergia: *"sempre quem fazia as coisas eram os meninos, contra mim."* A demarcação é precisa. As meninas acolhiam, os meninos agrediam. Esse dado não é trivial, pois revela que a regulação das normas de gênero no cotidiano escolar recai de forma desigual sobre aqueles que percebem na afeminação de outro menino uma ameaça à própria masculinidade⁵ que precisam demonstrar. A pedagogia do insulto, nesse caso, é também uma pedagogia da masculinidade, ela ensina, simultaneamente, o que Girassol não pode ser e o que os meninos precisam provar que são.

A intervenção da diretora representa o momento em que a violência individual se converte em violência institucional, e é aqui que a narrativa de Girassol produz um dos deslocamentos analíticos mais significativos:

Ela me obrigava meio que a brincar com os meninos e a parar de brincar com as meninas, sabe?! Aí teve um episódio em que ela simplesmente me forçou a jogar bola com os meninos e eles me "tacaram" a bola. (Fragmento da entrevista com Girassol em 20 de maio de 2026)

⁵ "As masculinidades não estão limitadas aos padrões normativos de gênero, apesar da constante atuação dessas normas nas relações entre elas. Isso é percebido no espaço escolar, na formação de pequenos grupos com discursos que funcionam como símbolos de pertencimento e exclusão, como exemplo temos os assuntos tratados, os gostos, as expressões, os desejos, etc." (Bogéa, 2019, p. 191).

A diretora não interveio para proteger Girassol do bullying. Interveio para corrigir o que ela interpretava como desvio de gênero, uma criança afeminada que preferia a companhia das meninas precisava ser redirecionada para os espaços masculinos. Essa operação é, na perspectiva de Louro (2000), a pedagogia da sexualidade em sua dimensão mais explícita, a escola ensinando ativamente, por meio de uma figura de autoridade, quais formas de existência são legítimas e quais precisam ser corrigidas. O que torna esse episódio analiticamente denso é que a violência não veio disfarçada de neutralidade, ela veio como uma intervenção pedagógica, com nome e autoridade institucional. A diretora não omitiu, agiu. E ao agir, tornou o Estado escolar cúmplice explícito da regulação normativa dos corpos.

Girassol relembra que sua tia precisou ir à escola confrontar a diretora em sua defesa, e afirmava que *"brincadeira não tem gênero"*, essa frase adquire um significado que ultrapassa o conflito específico narrado. Ela expressa uma recusa às fronteiras de gênero que organizavam as relações naquele espaço escolar e que serviam de justificativa para a exclusão e a violência. Nesse contexto, chama atenção o fato de que a defesa da estudante não parte dos agentes institucionais responsáveis por sua proteção, mas de uma mulher da família que assume uma posição de enfrentamento diante da escola.

A centralidade dessa presença permite observar um aspecto recorrente nas trajetórias de pessoas trans e travestis, também discutido por Andrade (2012), a permanência nos espaços educacionais frequentemente depende menos das estruturas formais de acolhimento e mais das redes afetivas construídas fora delas.

Ao longo de sua narrativa, a trajetória escolar aparece marcada por deslocamentos em busca de espaços onde sua existência pudesse ser vivida com menos hostilidade. A mudança de escola, o processo de reconhecimento de sua identidade, a construção de estratégias de autodefesa e, posteriormente, a chegada ao Liceu Maranhense compõem um percurso em que o pertencimento não surge como uma condição previamente garantida, mas como algo continuamente negociado e construído.

No Liceu sempre teve luta LGBTQIA+ muito forte, porque, querendo ou não, sempre foi um centro pra gays, lésbicas, transexuais também se inserirem... então eu me senti em casa, sempre fui bem acolhida lá. (Fragmento da entrevista com Girassol em 20 de maio de 2026).

Quando descreve o Liceu Maranhense como um lugar onde se sentia "em casa" e menciona as redes de apoio entre estudantes LGBTQIA+, emerge a imagem de uma coletividade capaz de produzir formas de acolhimento e reconhecimento. A defesa que antes aparecia vinculada a uma figura específica, a da tia, transforma-se em uma solidariedade coletiva. As experiências de apoio relatadas por Girassol revelam a constituição de vínculos que funcionam como mecanismos de proteção diante das violências cotidianas.

Enquanto os primeiros anos escolares são narrados como um período atravessado pelo isolamento e pela vulnerabilidade, o Liceu aparece como um espaço onde a diferença encontra condições mais favoráveis para existir. As práticas de discriminação não desaparecem, mas passam a coexistir com relações de apoio e formas de reconhecimento mútuo. A referência a uma espécie de "*irmandade*" entre estudantes LGBTQIA+ evidencia a importância dessas redes na produção de condições concretas de permanência escolar.

Outro aspecto da narrativa está na forma como Girassol interpreta retrospectivamente sua própria trajetória. Ao falar sobre sua experiência escolar, ela não minimiza as dores vividas. As dúvidas, os sofrimentos e as violências aparecem como elementos constitutivos de sua infância e adolescência. No entanto, sua narrativa também se distancia de uma leitura centrada na exclusão. Ao afirmar que essas experiências contribuíram para a construção da mulher que é hoje, não há uma negação da violência sofrida, mas um esforço de elaboração que evidencia a capacidade de produzir sentidos sobre sua própria trajetória.

Girassol não viveu apenas exclusão, viveu também pertencimento, e o pertencimento foi construído coletivamente, por uma comunidade de estudantes dissidentes que transformou aquele espaço em território de acolhimento. A irmandade que ela descreve, "*se alguém mexesse comigo, outras gays iam lá e me defendiam*", é uma forma de resistência coletiva que emerge não de uma política institucional, mas da ocupação estratégica de um espaço por sujeitos que se reconheceram mutuamente. Bento (2017) argumenta que transformações nos espaços institucionais não decorrem automaticamente do Estado, mas das tensões produzidas pelos próprios sujeitos, e o que Girassol descreve é precisamente isso, uma escola que não tinha política de acolhimento, mas que foi parcialmente reconfigurada pela presença organizada de estudantes que recusaram a invisibilidade.

A chegada à faculdade marca, na narrativa de Girassol, o momento em que ela se reconhece como mulher trans:

Na faculdade já comecei a me entender como mulher trans, foi nesse período da minha vida, então eu tinha mais certa maturidade... as pessoas que estavam comigo já tinha certa maturidade, tinham certa educação, em relação a essas questões. (Fragmento da entrevista com Girassol em 20 de maio de 2026).

É significativo que o reconhecimento de si como mulher trans tenha ocorrido fora da educação básica. A escola, como espaço de socialização da infância e da adolescência, deveria ser o lugar em que identidades podem ser exploradas com segurança, mas para Girassol, foi o lugar em que a identidade precisou ser contida, negociada e protegida. O reconhecimento de si só foi possível quando ela encontrou um ambiente com o nível de maturidade que a escola básica nunca ofereceu.

Ao ser perguntada sobre o que a trajetória escolar representou em sua vida, Girassol produz a síntese mais densa de toda a entrevista:

Essa experiência escolar me representou muitas dores, muitas dores mesmo... de fazer eu duvidar de mim mesma, de ficar duvidando da minha sexualidade, ficar pensando sobre isso, se tinha algo de errado comigo, mas ao mesmo tempo me ensinou a ser muito forte. (Fragmento da entrevista com Girassol em 20 de maio de 2026)

Quando Girassol pronuncia essas palavras, "*muitas dores, muitas dores mesmo*", há uma pausa que o gravador registrou. Não foi uma hesitação de quem busca as palavras certas, foi a pausa de quem já as tem, mas precisa de um instante antes de deixá-las sair. Naquele momento, como pesquisadora, senti o peso de estar diante de algo que não cabia em categoria analítica nenhuma, e aprendi, ali, que essa sensação não é um obstáculo ao rigor, mas parte do que o campo produz quando é habitado com atenção.

A articulação entre "*muitas dores*" precedendo "*me ensinou a ser muito forte*" não é uma contradição, é a estrutura real de uma trajetória em que resistência e exclusão coexistem no mesmo corpo, no mesmo tempo e na mesma experiência. Girassol não resolve essa tensão, ela a nomeia. E ao nomeá-la, recusa simultaneamente a narrativa da exclusão pura e a da superação redentora, as duas formas mais comuns pelas quais as trajetórias de pessoas trans e travestis são narradas por quem não as viveu. O que ela oferece é mais preciso e mais honesto do que qualquer uma das duas, uma trajetória em que a dor foi real e a força também foi real, e em que uma não cancela a outra. Escutar isso sem tentar resolver a tensão

que ela nomeia foi, para mim, um dos exercícios mais exigentes do trabalho, e um dos mais necessários também.

É a partir desse saldo que a narrativa de Girassol se encerra, não com uma conclusão, mas com uma abertura. O que ela deixa como dado analítico não é a excepcionalidade de sua história, mas o que ela revela sobre as condições em que a permanência escolar de mulheres trans e travestis se torna possível, não pela ausência da hostilidade, mas pela construção, dentro e apesar da instituição, de redes, estratégias e formas de presença que a norma cisnormativa não consegue extinguir inteiramente.

A narrativa que se segue revela a trajetória de Orquídea, 19 anos, em que o acolhimento e a hostilidade coexistiram dentro de uma mesma instituição, no Liceu Maranhense, tradicional escola localizada na região central de São Luís, sustentada por vínculos construídos nas margens do espaço pedagógico e por uma capacidade de resistência que a escola não ensinou, mas que foi exercida dentro dela.

Orquídea abre sua fala pelo acolhimento:

A minha época na escola foi muito boa. Quando cheguei, muitas pessoas me trataram bem. Meus professores perguntaram como eu gostaria de ser tratada, como queria ser chamada... teve até uma palestra que teve sobre isso, sobre a transfobia, homofobia, sobre como a gente podia ser chamado e tratado em qualquer tipo de lugar. (Fragmento da entrevista com Orquídea em 21 de maio de 2026)

O que Orquídea descreve nos primeiros instantes de sua narrativa é algo que não pode ser tomado como dado corriqueiro, uma escola que perguntou. Alguns professores que anteciparam a necessidade do nome social sem esperar que a estudante reivindicasse, uma instituição que promoveu espaços de discussão sobre a transfobia antes que um conflito tornasse esse debate inevitável. Esse dado tensiona a leitura que reduz a escola a um espaço invariavelmente hostil, e obriga a análise a reconhecer que, mesmo em contextos marcados pelas desigualdades estruturais, existem fissuras, as práticas institucionais que operam em sentido contrário à norma dominante.

Esse acolhimento, contudo, não era homogêneo nem incondicional. Orquídea rapidamente introduz a fratura:

Na escola algumas pessoas tinham preconceito, né?! muitas pessoas não se deram bem por ser diferentes, tipo mulheres trans, homens trans... tinham preconceito com esse tipo de pessoa, às vezes ao usar o banheiro feminino, tinham meninas que não gostavam... chamavam os diretores pra perguntar, dizendo que se sentiam inseguras com a nossa presença no banheiro. (Fragmento da entrevista com Orquídea em 21 de maio de 2026)

O banheiro emerge na narrativa de Orquídea como um território de disputa, espaço em que o reconhecimento conquistado nas interações pedagógicas encontrava sua fronteira mais resistente. Quando Orquídea relata esse episódio, há um momento em que sua voz muda de registro, ela deixa de descrever e passa a explicar, como se precisasse justificar para a pesquisadora o que parecia óbvio para ela, que sua presença naquele espaço não era uma ameaça, que ela sabia disso, que demorou para que as outras também soubessem.

Escutando essa passagem, não foi possível deixar de notar o peso que ela carrega ao narrar não a agressão, mas a necessidade de provar que não era perigosa. Esse peso revela que o pânico moral em torno do uso de banheiros por mulheres trans e travestis não é apenas uma disputa política abstrata, é uma experiência cotidiana de ter a própria existência tratada como problema a ser resolvido.

O que as colegas de Orquídea acionavam ao invocar "*insegurança*" diante de sua presença no banheiro feminino não era apenas um preconceito à sua identidade, era uma gramática política que circula muito além dos muros da escola. Butler (2024) demonstra que a agenda antigênero encontrou no banheiro um de seus territórios mais eficazes precisamente porque ele condensa, de forma imediata e visceral, a questão de quem é reconhecido como mulher e quem representa uma ameaça à ordem de gênero. O medo produzido em torno do uso de banheiros por mulheres trans e travestis não é uma reação espontânea, é um dispositivo deliberadamente construído e distribuído por atores políticos que encontraram nessa disputa territorial uma forma de mobilizar o medo e bloquear o reconhecimento das identidades dissidentes.

O micro conflito que Orquídea narra no banheiro da sua escola espelha a macroestrutura, trata-se do reflexo preciso de um campo de batalhas muito mais amplo que chegou, por essa via, até aquele espaço.

É no segundo ato da entrevista que a narrativa de Orquídea revela sua tensão mais nítida. O professor de história, descrito como "*um senhor de idade*", recusava sistematicamente o uso do seu nome social:

Os outros professores perguntavam como eu gostaria de ser chamada, e ele não. E eu dizia: não professor, você não pode me chamar dessa forma, eu não autorizei você a me chamar por esse nome. E ele disse: "não, mas você nasceu foi com esse", falando com tom de preconceito. (Fragmento da entrevista com Orquídea em 21 de maio de 2026).

O contraste que Orquídea constrói é analiticamente preciso, enquanto os outros professores perguntavam, ele recusava. Essa justaposição não é apenas biográfica, ela revela que, dentro de uma mesma instituição, práticas opostas em relação ao reconhecimento da identidade de gênero coexistem sem que nenhuma política interna seja capaz de garantir a coerência entre elas. A resolução nº 242/2010 assegura o uso do nome social de mulheres trans e travestis nos registros de documentos escolares das instituições do sistema estadual de ensino, mas o que a narrativa de Orquídea evidencia é que o direito formalmente enunciado não se traduz automaticamente em prática cotidiana, ele precisa ser reivindicado, disputado e defendido pela própria estudante, em tempo real, dentro da sala de aula.

A postura do professor de história, que argumentava que Orquídea havia "*nascido com o nome*" que ela recusava usar, não é uma simples opinião de um indivíduo avesso à mudança. Ela expressa, no plano das relações cotidianas, o mesmo projeto que Butler (2024) identifica na agenda antigênic global, o de reconduzir o mundo a uma ordem anterior ao "gênero", na qual o sexo atribuído ao nascer determinaria, de forma irreversível, a identidade de cada sujeito. Quando o professor invoca o nascimento como argumento de autoridade, está mobilizando exatamente a gramática que a autora descreve, a ideia de que há uma "natureza" que precede e invalida qualquer autodeterminação identitária.

A resposta de Orquídea a esse professor merece atenção. Ela não silenciou, não evitou o conflito e não se retirou da sala:

"Eu disse a ele que isso era transfobia, e ele disse que não era. É por conta do preconceito que o senhor não aceita. Falei pra ele: 'O senhor não me aceita!'. (Fragmento da entrevista com Orquídea em 21 de maio de 2026).

Nomear a transfobia é recusar a verdade que o dispositivo pretende impor, e é, nesse sentido, um ato político que excede em muito o conflito entre uma estudante e seu professor. É a resposta singular de uma jovem de dezoito anos a um projeto político que chegou até sua sala de aula sem se anunciar como tal.

Foi precisamente contra esse peso que a rede de Orquídea se constituiu. O que sua fala revela é que a construção dessa capacidade de nomeação não veio da escola, veio apesar dela, e foi exercida contra uma de suas figuras de autoridade, o professor.

Há um momento na entrevista em que Orquídea hesita antes de responder à pergunta sobre se pensou em desistir. A hesitação dura poucos segundos, mas é

densa como se ela precisasse atravessar mentalmente aquele período antes de colocá-lo em palavras. Quando a resposta vem, ela é direta e carrega uma franqueza que a transcrição não é capaz de capturar inteiramente. Havia um cansaço real ali, não apenas na memória, mas na forma como o corpo de Orquídea ocupava o espaço durante aquela fala.

Várias vezes eu pensei em desistir, pensei que “ah, não vai dar mais certo”. Aí comecei a trabalhar. Já tinha meu serviço. Era muito chato conviver com tudo aquilo, mas eu continuei mesmo assim, até porque eu era muito amada na escola, não só pela minha turma, mas pelos professores também. E eu disse que não, por conta dele eu não vou desistir! (Fragmento da entrevista com Orquídea em 21 de maio de 2026).

O desejo de abandonar os cadernos, procurar um emprego qualquer para sobreviver e fugir daquele campo minado de conflito diário não é uma fraqueza narrada por Orquídea, é a resposta racional de uma jovem que enfrentava, dia após dia, um ambiente que a reconhecia de forma contraditória e fragmentada. A sua permanência não é um dado banal, é o resultado de uma rede de proteção construída naquele espaço, por mulheres que habitavam as margens do espaço pedagógico formal. A permanência de Orquídea não foi linear nem garantida. Ela foi construída contra uma ameaça concreta de abandono, sustentada por uma rede de relações que a escola, paradoxalmente, também produziu, as amigas, as secretárias e as merendeiras. Essa rede é descrita com afeto:

Minhas amigas de escola, as secretárias do colégio também, as merendeiras que eu tinha amizade com todas elas... e elas diziam pra eu não desistir, que eu era nova, pra eu não ligar para o que as pessoas iriam falar. (Fragmento da entrevista com Orquídea em 21 de maio de 2026).

O que chama atenção nessa rede é quem a compõe, não professores, não gestores, não a instituição em sua dimensão formal, mas as trabalhadoras que habitam as margens do espaço pedagógico, aquelas cujas funções raramente aparecem nas análises sobre a inclusão escolar.

As secretárias e merendeiras que a acompanhavam, aquelas mulheres que garantem a nutrição física dos estudantes e que, no caso de Orquídea, ofereceram também a nutrição afetiva que faltava na sala de aula do professor de história, não tinham consciência de estar operando politicamente. Mas é isso que faziam, produziam, nos pontos cegos do controle institucional, as linhas de fuga que a norma cis normativa não conseguia alcançar. O reconhecimento humano que Orquídea encontrou nas margens do espaço pedagógico não substituiu o que a instituição

deveria ter garantido, mas foi o que tornou possível que ela chegasse ao final do ensino médio sendo quem era.

Andrade (2012) argumenta que as estratégias de permanência das travestis e mulheres trans na escola se constroem nas brechas, nas relações laterais, nos vínculos que escapam à hierarquia pedagógica. O que Orquídea descreve ao nomear as merendeiras e as secretárias como sua rede de sustentação é exatamente esse movimento, ela encontrou nos interstícios do espaço escolar as condições mínimas para permanecer. Essa forma de resistência não é menos política por ser menos visível, é, precisamente por operar fora dos registros, que ela revela o que as políticas de inclusão ainda não alcançam.

Ao final, quando perguntada sobre o que a trajetória representa hoje, Orquídea responde com uma definição que sintetiza o arco de toda a sua narrativa:

Representa a minha história de vida, sabe?! Porque a nossa vida é uma história, ela tem início e tem um fim. Acho que foi muito especial pra mim, né?! Consegui terminar, concluir... muitas delas não conseguem, não, sabia?! (Fragmento da entrevista com Orquídea em 21 de maio de 2026).

A consciência de que concluir o ensino médio sendo quem é constitui uma conquista que não é universalmente acessível às mulheres trans e travestis atravessa a fala de Orquídea como um reconhecimento lúcido de uma desigualdade estrutural que ela conhece por dentro. "*Eu tenho o privilégio de onde eu cheguei, não foi fácil*", essa frase, dita por uma jovem de dezenove anos, carrega mais precisão analítica sobre os processos de exclusão escolar do que muitos indicadores institucionais conseguem expressar. Orquídea não chegou apesar da escola, chegou resistindo, construindo vínculos e recusando, a cada momento de hesitação, deixar que um professor preconceituoso definisse o limite da sua trajetória.

O que a narrativa de Orquídea nos mostra não é a excepcionalidade de sua história, mas o que ela revela sobre as condições em que a permanência escolar de mulheres trans e travestis se torna possível, não pela ausência de hostilidade, mas pela construção, dentro e apesar da instituição, de redes, estratégias e formas de presença que a norma cis normativa não consegue extinguir inteiramente.

Saí da entrevista de Orquídea com a sensação de quem havia escutado uma batalha, a disputa pelo seu nome em sala de aula, a negociação pelo direito ao banheiro, uma rede de afetos construída nas margens para sustentar o que a instituição recusava garantir. Era uma trajetória de conflito nomeado e de resistência que se expressava em voz alta.

A entrevista seguinte me colocou diante de algo diferente, e, de certa forma, mais difícil de apreender. Dama da noite não me contou sobre professores que a chamavam pelo nome errado nem sobre colegas que acionavam a direção. O que ela me contou foi, em grande parte, o que não aconteceu, as perguntas que a escola nunca fez, os lugares que ela nunca pôde ocupar, o nome que ela nunca teve condições de reivindicar naquele tempo. Sua exclusão não deixou registros explícitos, operou pelo silêncio, pela binaridade naturalizada dos espaços e pela aprendizagem precoce de que existir fora da norma, naquele contexto, era um risco que ela ainda não estava em condições de assumir. Entre a narrativa de Orquídea e a de Dama da noite, percebi que a escola exclui de muitas formas, e que nem todas elas fazem barulho.

Quando encerrei a gravação e fiquei com o material nas mãos, precisei de um momento para nomear o que tinha acabado de escutar, uma trajetória escolar atravessada não pela violência explícita, mas pelo silêncio, o silêncio de quem aprendeu cedo que existir em determinados espaços tinha um custo que ela ainda não estava em condições de pagar.

Dama da noite sabia quem era. Essa certeza atravessa toda a sua narrativa sem hesitação. Mas saber quem era e poder ser quem era eram, para ela, duas coisas inteiramente distintas, e a escola pertencia ao território do segundo, um espaço onde a identidade precisava ser contida, não porque ela fosse incerta, mas porque as condições institucionais e familiares não ofereciam margem para que existisse publicamente.

Acho que seria totalmente diferente se eu tivesse transicionado na infância ou adolescência, mesmo que eu tivesse me entendido, seria outra realidade, não sei como minha família iria lidar e também não sei o que iria acontecer comigo... se eu iria permanecer em casa, se eu iria pra rua, enfim... como acontece com várias (Fragmento da entrevista com Dama da noite em 22 de maio de 2026)

Como ela mesma narra, seu maior desafio no processo de autodeterminação não foi a escola, foi a família. Uma família cristã conservadora que, como sua tia reconheceu anos depois, "*não a entendia*", ainda que ela já se entendesse desde sempre. É significativo que esse reconhecimento tardio, "*você já se entendia desde sempre, mas a gente não te entendia*", tenha vindo de um membro da família e não de nenhum professor ou figura da instituição escolar. A escola nunca perguntou ou ofereceu um espaço que passasse a segurança para ser quem se é.

O que *Dama da noite* recorda da educação básica são episódios que ela narra que carregam um peso que só se revela quando lidos em conjunto. A fila do lanche separada por gênero.

Eu lembro de uma vez no ensino médio (no primeiro ano) separavam a fila de meninos e meninas... e eu lembro que já ficava na fila das meninas... e eu lembro de escutar comentários do tipo "ah, tem um erro bem aí" apontando pra mim, e eu permanecia sendo o erro lá. Porque também eu sempre fui um tanto que rebelde (ela rir) ..., mas eu lembro muito bem dessas questões (Fragmento da entrevista com Dama da noite em 22 de maio de 2026).

Quando Dama da noite pronuncia "*eu permanecia sendo o erro lá*", há algo na entonação que a transcrição não restitui inteiramente, uma mistura de ironia e dor que só o campo é capaz de registrar. Ela não dizia isso com amargura, dizia com a serenidade de quem já processou o suficiente para olhar de volta sem ser derrubada. Ser nomeada como erro não é apenas uma agressão pontual, é uma classificação que a escola ratifica ao organizar seus espaços, suas filas e suas práticas em torno de uma binaridade de gênero que não admite exceções.

O desfile de 7 de setembro, com suas balizas e seus instrumentos distribuídos segundo uma lógica binária que ela observava de longe, sabendo onde queria estar e sabendo também que não poderia estar lá.

As meninas sempre eram colocadas na banda marcial pra tocar os pratos, pra ser baliza, por serem mais delicadas... e eu já queria ser só que eu não podia, pois os meninos ficavam com os instrumentos maiores, pesados né?! Na frente (da banda marcial) iam alunos, tanto meninos quanto meninas, carregando a bandeira ou símbolo da banda da escola, aí eu só me colocava naquilo porque eu sabia que iria evitar o constrangimento, porque eu não queria estar junto com os meninos, mas eu sei que eu não poderia estar junto com as meninas... então eu sempre me colocava nessa posição, pra ficar lá na frente (que era um lugar independente do gênero). (Fragmento da entrevista com Dama da noite em 22 de maio de 2026).

A aula de educação física e seu banco onde ela ficava sentada, sozinha, escolhendo a ausência como forma de não precisar escolher entre dois lugares que não eram seus.

Lembro da educação física quando separavam o futebol para os meninos e o vôlei e bola queimada para as meninas, sabe?! Inclusive, foi através de mim, quando eu tinha apenas 11 anos, que o meu professor de educação física fez um projeto pensando em vários esportes na cidade devido a eu ter indagado a ele... e eu só soube disso já adulta. Porque quando tinha aula de educação física, eu nunca jogava bola nem nada; ficava sentada no banco... Eu comecei a faltar às aulas de educação física. Aí, minha família foi contactada sobre o fato de que eu poderia reprovar por questão de falta. Tentaram me convencer a jogar bola e eu falei que não iria fazer isso. Lembro que fui um dia pra essa aula e o professor perguntou algo [inaudível], e eu respondi que era a aula de educação física, não de futebol... por que não havia outros esportes? Não mudou ali, mas eu soube que, depois disso, muitas coisas

aconteceram em projetos educacionais (Fragmento da entrevista com Dama da noite em 22 de maio de 2026).

Ao escutar esses relatos, percebi que o que Dama da noite descrevia era uma criança que havia aprendido a habitar um não-lugar, nem o mundo dos meninos, que ela evitava com consciência, nem o mundo das meninas, do qual se resguardava para não expor o que sua presença ali poderia revelar. Esse não-lugar não era passividade, era uma estratégia de sobrevivência, construída por uma criança que ainda não tinha palavras para nomear o que sentia, mas que já tinha clareza suficiente sobre o custo de existir fora da norma. Ficar na frente da banda marcial, responder ao professor de educação física com uma pergunta que o desarmou, sentar no banco sem jogar, cada um desses gestos era uma forma de ocupar o espaço sem se expor inteiramente, de estar presente sem ser completamente visível.

É aqui que o conceito de epistemologia do armário, desenvolvido por Sedgwick (2016), oferece o enquadramento mais preciso para compreender o que Íris viveu durante seu ensino médio. O armário, na concepção da autora, não é uma escolha estratégica, é uma imposição violenta que divide o mundo entre aqueles cuja identidade pode ser pública e aqueles que precisam esconder ou performar a cisgeneridade para serem aceitos, para sobreviverem afetivamente e permanecerem em casa. Para Dama da noite, o armário não foi apenas uma decisão de cautela, foi a única resposta possível diante de condições concretas que tornavam a afirmação pública de sua identidade incompatível com a própria continuidade de sua vida tal como a conhecia.

Essa forma de habitar a escola, no limiar entre a presença e a contenção, é o que torna a narrativa de Dama da noite singular no conjunto desta pesquisa. Ela não narra a escola como espaço de violência, mas como espaço de adiamento, um lugar que ela atravessou inteira, com disciplina e estratégia, guardando para mais tarde o direito de ser quem já era.

A decisão de transicionar aos 22 anos, já na universidade, é narrada por Dama da noite não como negação de si, mas como um cálculo de possibilidades: *"eu esperei entrar no ensino superior quando estabilizei financeiramente e estava no mercado de trabalho, foi aí que transicionei."*

Seu relato narra a impossibilidade de expressá-la diante das condições concretas em que vivia, uma família cristã conservadora e um corpo que precisava ser contido para garantir a própria sobrevivência afetiva e material. O custo dessa

contenção não aparece em nenhum indicador de permanência escolar que não a capture. A educação básica pode ser atravessada sem que a identidade seja publicamente afirmada, não porque ela não exista, mas porque as condições tornam sua afirmação inviável ou perigosa. Dama da noite não evadiu, concluiu o ensino médio. Mas concluiu contendo uma identidade que só pôde existir publicamente quando ela dispunha de autonomia financeira e de um ambiente universitário suficientemente acolhedor.

Eu senti a necessidade de transicionar e me entender como mulher trans, né? Porque eu vi que cada vez mais na UFMA estavam entrando pessoas trans, mulheres trans e travestis. Então, quando eu vi que naquele espaço estavam entrando pessoas como eu, senti que era a hora de ser eu mesma, né? Como eu era estagiária, bolsista na TV UFMA, então meio que me ajudou também muito nesse sentido, porque o quadro institucional e os funcionários da TV UFMA eram pessoas que eram acostumadas com a causa trans, né? Então, de certa forma, já foi um processo em que as pessoas me acolheram muito ali. E também tive o privilégio, no curso de licenciatura em Teatro da UFMA, de ter professoras, algumas, que já eram politizadas em relação à causa trans, né?! Algumas, não todas, né? Eu sempre observei também o mercado de trabalho. Por exemplo, eu sei que pra uma pessoa trans entrar no mercado de trabalho é um pouco difícil. Só que é pior ainda se ela não tem uma educação. (Fragmento da entrevista com Dama da noite em 22 de maio de 2026).

Que esse adiamento tenha sido possível não significa que foi sem custo, significa que Dama da noite soube, antes mesmo de ter vocabulário para isso, que havia um tempo certo para cada coisa, e que esse tempo ainda não havia chegado. A escola registrou sua passagem como sucesso. O que essa passagem custou não aparece em nenhum documento institucional, mas apareceu com precisão em sua narrativa.

Ao ser perguntada sobre o que a trajetória educacional representa hoje, Dama da noite oferece uma resposta que, à primeira escuta, poderia parecer distante do peso analítico das narrativas anteriores. Mas havia algo na forma como ela dizia, com uma convicção que não soava ensaiada, que pedia atenção redobrada:

"Para eu ser quem eu sou hoje, foi através da educação, porque eu sempre me dediquei a estudar, ser uma boa aluna, desde o fundamental e o ensino médio, para poder fazer o que eu sempre sonhava, fazer faculdade e morar fora, em outras cidades, para poder ser eu mesma, porque eu sabia que só eu podia mudar a minha realidade. Isso que aconteceu comigo foi através da educação." (Fragmento da entrevista com Dama da noite em 22 de maio de 2026).

A educação, na narrativa de Dama da noite, foi o instrumento que lhe permitiu construir as condições para um dia ser quem era em outro lugar. Essa distinção só se

tornou completamente nítida para mim depois que a entrevista terminou, quando fiquei com aquela frase “*para poder ser eu mesma*” e percebi que o verbo estava no infinitivo, projetado para o futuro, não ancorado no presente da escola. Dama da noite não disse que a escola a deixou ser quem era, disse que a escola foi o caminho para chegar a um lugar onde isso seria possível. A diferença entre as duas formulações é o mapa completo de sua trajetória.

Que ela tenha conseguido fazer essa travessia não é evidência de que a escola foi acolhedora, é evidência de que Dama da noite foi capaz de instrumentalizar uma instituição que não a reconhecia para construir, a partir dela, as condições de sua própria libertação. Essa capacidade é, ela mesma, uma forma de resistência, silenciosa, estratégica e profundamente custosa, que os dados institucionais registram como sucesso escolar sem alcançar o que esse sucesso exigiu de quem o conquistou.

Se a narrativa de Dama da noite me conduziu a refletir sobre os custos da permanência em uma instituição que nunca chegou a conhecê-la plenamente, o encontro com Morango deslocou minhas perguntas para outra direção. Ao transitar de uma entrevista para a outra, percebi que minhas tentativas iniciais de organizar as experiências das participantes em torno de categorias estáveis eram constantemente tensionadas pelo próprio campo. As histórias que eu escutava não apenas respondiam às questões que eu levava para a pesquisa, mas também produziam novos questionamentos, exigindo de mim um exercício contínuo de revisão das interpretações construídas ao longo do trabalho.

Quando a pergunta gerativa a convidou a narrar sua trajetória escolar desde os primeiros anos, Morango respondeu:

Eu passei a minha educação básica inteira estudando em escola pública, de maneira bem precária. Não era uma escola com uma boa estrutura para a demanda de alunos da periferia. Estudei numa escola chamada Pio XII. Era uma escola precária em relação a lanches, a cursos, a verbas... até a própria educação, ao conteúdo que se era passado. Alguns alunos eram transferidos para essa escola também. Era uma escola que não incentivava os alunos. Era muito violenta também. Logo em seguida eu migrei pra uma escola pública, tentei entrar em outras escolas como o COLUN/UFMA, IFMA... então fui para uma outra escola chamada Rio Grande do Norte que também era uma escola pública, que tinha um ensino melhor, mais recursos, a estudos, professores de qualidade, tinha alimentação... consegui me preparar melhor para o ENEM, tanto que muitos alunos da minha turma do 3 ano do ensino médio foram aprovados no ENEM daquele ano, em 2018. Concluí o ensino médio aos 16 anos (Fragmentos da entrevista com Morango em 22 de maio de 2026).

Ela nomeou as escolas por onde passou, descreveu as condições estruturais de cada uma, mencionou brevemente a violência e o bullying como dados do ambiente, e seguiu em frente.

Quando perguntei se havia vivido situações em que sua identidade não foi respeitada ou reconhecida durante sua trajetória educacional, especificamente na escola, ela iniciou sua resposta refletindo sobre o acolhimento dos estudantes LGBTQIA+, especialmente estudantes trans e travestis.

O ensino básico dificilmente está preparado para o alunos que são da comunidade LGBTQIA+, principalmente alunos e alunas trans, na graduação a gente encontra isso também por mais que alguns cursos de humanas já estejam aptos a entenderem alguns alunos, mas o curso de teatro não era um curso com pessoas trans em sua maioria, hoje é um curso que mais tem homens trans e mulheres trans, mas foram chegando, foi um processo para os professores entenderem a existência daquele, entender como aquele corpo queria se expressar, como queria ser tratado e respeitado. acaba sendo um processo, mas dentro dele acaba sendo um processo violento também porque dentro disso a gente quer ser tratado de uma maneira e a gente encontra uma bancada de professores às vezes arcaicos, que estão com a cabeça um pouco lá atrás, retrógrado e não estão a fim de progredir um pouco... então tem um pouco desse conflito, mas penso que o curso tem se desenvolvido cada vez mais para respeitar as identidades diversas (Fragmentos da entrevista com Dama da noite em 22 de maio de 2026).

Não se tratava necessariamente de uma descrição das experiências que ela própria tivesse vivido dessa forma ao longo de sua experiência, mas de uma leitura que fazia sobre o funcionamento desses espaços. Não havia ali a hesitação de quem evita um tema doloroso, nem a brevidade de quem resume para poupar a pesquisadora. Era a fala de alguém para quem a educação básica não foi o lugar onde as coisas aconteceram, foi o lugar que ela precisava atravessar para chegar ao lugar onde as coisas aconteceriam.

Esse dado me inquietou durante toda a transcrição. A pergunta que ficou comigo não era sobre o que Morango disse, mas sobre o que essa ausência revelava. O que significa, para uma mulher trans, ter atravessado a educação básica sem que ela deixasse marcas subjetivas suficientemente densas para serem narradas? A resposta que a própria entrevista foi construindo, à medida que avançava, é que sua identidade como mulher trans se constituiu na universidade, e é para esse território que sua narrativa gravitou desde o início, com a naturalidade de quem conta a história a partir do ponto em que ela realmente começou.

À medida que retornava à entrevista, passei a perceber que essa aparente distância constituía, na verdade, uma contribuição para a compreensão do objeto de estudo. O que inicialmente me parecia uma narrativa periférica revelou-se uma

oportunidade de tensionar os próprios limites do recorte analítico. Em sua fala, a universidade não aparecia apenas como uma etapa posterior da escolarização, mas como um espaço fundamental para a elaboração de sua identidade, para o fortalecimento de sua autonomia e para a construção de novas possibilidades de existência. Sua trajetória evidenciava que os efeitos da experiência escolar não se encerram com a conclusão do ensino médio, mas continuaram reverberando nos percursos formativos e profissionais que se seguem.

Na universidade como um todo, eu encontro um espaço mais amplo em relação à educação, ao conhecimento e à diversidade. Me entendo em outros aspectos da minha vida: a minha sexualidade e identidade, como eu me expresso e me encontro na educação (Fragmentos da entrevista com Morango em 22 de maio de 2026).

Esse é o momento em que Morango começa a existir, na narrativa, como sujeita de sua própria história. A universidade não é descrita como espaço perfeito, ela própria reconhece que os professores não estavam preparados, que o processo foi violento em alguns momentos, que havia uma bancada de professores *"com a cabeça um pouco lá atrás"*. Mas era um espaço em que sua presença produzia efeitos, em que ela não era apenas atravessada pelas normas, mas participava ativamente de sua transformação. Ela diz: *"Acredito que eu tenha feito parte de uma transição do que era o curso antes para o que é o curso agora."*

Morango não estava se celebrando, estava se situando. Ela sabia que sua presença no curso de teatro, em um momento em que corpos trans ainda eram novidade naquele espaço, havia produzido algo que transcendia sua trajetória individual. Bento (2017) argumenta que as transformações nas políticas e nas concepções de gênero dependem da atuação dos sujeitos envolvidos nas disputas, e o que Morango descreve é precisamente isso, a presença insistente de corpos trans em um espaço que não estava preparado para recebê-los foi, ela mesma, a força que pressionou a transformação.

O desafio que Morango nomeia com mais peso não é o passado, é o presente e o futuro:

Além disso, entender que eu sou um corpo trans na educação, na licenciatura, e que eu preciso dar aula para pequenos seres humanos e como a minha presença no corpo pode ser interpretada por essas crianças e como isso pode influenciar uma geração, pode influenciar os pais e tudo mais. Me encontrar como educadora trans continua sendo um desafio, até pelos riscos. Nem todos os pais estão dispostos a entender que seus filhos são educados por uma professora trans... A minha trajetória segue sendo um desafio. Tenho me encontrado muito nesse lugar da educação. Logo mais concluirei o curso

e tentarei o mestrado (Fragmentos da entrevista com Morango em 22 de maio de 2026).

Ao escutá-la, percebi que sua narrativa não tratava apenas de permanência educacional, mas de autodeterminação. Morango falava sobre tornar-se quem é, sobre reconhecer-se como um corpo trans em um espaço historicamente organizado para negar ou invisibilizar existências como a sua. Sua presença na pesquisa passou a me parecer potente justamente porque deslocava o olhar para outras formas de resistência e ocupação dos espaços sociais. Em sua trajetória, os processos educativos apareciam entrelaçados à construção da própria possibilidade de existir publicamente e de afirmar sua presença em contextos que nem sempre foram pensados para acolhê-la.

O que Morango descreve ao calcular como sua presença pode ser interpretada pelos pais de seus futuros alunos é a cisgeneridade operando como máquina de guerra discursiva no plano mais cotidiano e mais difícil de nomear. Nascimento (2021) argumenta que essa estrutura simbólica não apenas invisibiliza as identidades trans e travestis, ela as patologiza, criminaliza e subalterniza, articulando um grupo universalizante, corpos cisgêneros reconhecidos como legítimos, em oposição a um grupo de vidas objetificadas e expostas à violência. Morango habita, como educadora trans, exatamente essa fronteira, ela é o corpo que precisa provar que não é uma ameaça, que precisa negociar sua legitimidade diante de pais que a agenda antigênero já ensinou a desconfiar (Butler, 2024). Que ela nomeie esse desafio não como derrota, mas como parte de uma transformação em curso, é a expressão de uma consciência política que Nascimento (2021) situa no horizonte do transfeminismo, a recusa de ocupar o lugar da vítima administrável e a aposta de que a presença insistente de corpos trans nos espaços de poder é capaz de deslocar, ainda que gradualmente, a hierarquia de gênero que a cisgeneridade normativa pretende manter intacta.

Foi nesse movimento que compreendi que a relevância de sua participação não dependia de uma aderência estrita ao roteiro inicialmente imaginado. Pelo contrário, sua narrativa ampliava o campo de visão da pesquisa ao introduzir perspectivas que talvez não emergissem de outra forma. Mantê-la neste trabalho significou reconhecer que o campo, por vezes, oferece respostas que escapam às perguntas formuladas pela pesquisadora. E foi justamente nessa capacidade de deslocar as expectativas, desafiar as categorias e apresentar novas possibilidades de interpretação que a

narrativa de Morango revelou sua contribuição para a compreensão das trajetórias educacionais de mulheres trans e travestis.

Comecei a notar algo que não havia visto antes, em toda a narrativa de Morango, o que realmente estava em questão era a possibilidade de existir como pessoa trans nos espaços educacionais. Não era apenas sobre sofrer violência ou encontrar acolhimento nesse percurso formativo. Era sobre tornar-se visível e afirmar uma presença que a própria estrutura da instituição havia sido pensada para negar ou invisibilizar. Quando ela falava sobre ser uma mulher trans na licenciatura em teatro, sobre ter que se defrontar com professores "*arcaicos*" que não compreendiam "*como aquele corpo queria se expressar*", ela não estava apenas descrevendo um conflito. Ela estava nomeando um processo de luta pela autodeterminação dentro de uma instituição que historicamente não a havia previsto.

Foi nesse momento, e digo isso com clareza porque senti fisicamente essa mudança, que compreendi que havia estado olhando para a narrativa de Morango através de uma lente que não capturava o que ela realmente oferecia. Eu estava buscando por certos tipos de dados (violência, evasão, resistência e exclusão escolar), e Morango me oferecia algo diferente, uma história sobre permanência, sobre como a educação pode ser, simultaneamente, espaço de opressão e espaço de libertação.

Sua trajetória revelou-se, então, como um tensionamento do meu próprio recorte analítico. Não era que estivesse "fora" da pesquisa, era que me forçava a pensar diferentemente sobre o que significa "trajetória educacional". Significava reconhecer que a trajetória educacional não termina quando se conclui o ensino médio. Seus efeitos, tanto os traumáticos quanto os potencializadores, continuam operando em outros contextos, outras instituições, outras formas de se estar no mundo. Significava entender que as formas como elaboramos significado sobre nossas experiências não são fixas, mas estão sempre em construção, sempre abertas à reinterpretação conforme vivemos outras experiências, encontramos outras pessoas, acessamos outras perspectivas.

O que havia parecido, no primeiro momento, como uma narrativa periférica revelou-se uma contribuição singular precisamente porque introduzia uma complicação produtiva no meu campo de visão. Morango não falava apenas de sua trajetória educacional. Falava de estar no mundo, de ser reconhecida, de afirmar sua presença e sua existência em espaços que não a esperavam. Falava de

autodeterminação. E enquanto escutava, confesso que isso mudou meu modo de estar naquela conversa, percebi que essa era exatamente a questão fundamental que atravessava toda a pesquisa, a possibilidade de pessoas trans e travestis não apenas sobreviverem à escola, mas de se transformarem a partir delas, de encontrar nelas espaços para se conhecerem, para se afirmarem, para imaginarem futuros possíveis.

Isso não significa que sua narrativa fosse livre de contradições ou que apresentasse uma história de sucesso sem obstáculos. Morango era muito clara sobre os desafios na universidade:

Sua presença na dissertação não é marginal, então. É constitutiva de um argumento maior que as trajetórias educacionais de mulheres trans e travestis não podem ser compreendidas apenas através da lente da exclusão, embora essas experiências sejam reais e precisem ser nomeadas. Precisam também ser compreendidas através das trajetórias de permanência, de transformação, de afirmação de si em contextos que oferecem, ainda que de forma contraditória, possibilidades de tornar-se quem se é.

E nesse reconhecimento, dessa própria mudança no meu modo de ver e compreender, fica evidente que eu também fui transformada pelos atravessamentos que surgiam no decorrer da pesquisa. A sociologia reflexiva nos lembra que em todo encontro com a pesquisa, a pesquisadora não é um olho neutro observando de fora. É um corpo, uma história, um conjunto de pressupostos que estão constantemente sendo colocados em questão pelo outro, pela sua presença e por sua palavra. E é justamente nesse movimento, de desconforto, de reformulação, de abertura ao que não estava previsto, que o conhecimento se produz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação buscou entender como mulheres trans e travestis narram suas trajetórias na educação básica em São Luís/MA, além dos significados que atribuem às experiências no espaço escolar. Ao mudar o foco analítico dos indicadores institucionais para as próprias narrativas das participantes, a pesquisa partiu do entendimento de que as experiências educacionais não podem ser completamente compreendidas apenas por dados estatísticos sobre evasão ou permanência. As narrativas analisadas revelaram que a exclusão escolar ocorre mais por processos cotidianos de não reconhecimento, que permeiam as relações pedagógicas, as normas institucionais e as interações sociais, do que por eventos isolados ou

episódios de violência. Os dados mostram que a escola funciona tanto como espaço de ensino formal quanto como espaço de produção de diferenças, definindo quais corpos são considerados legítimos e quais enfrentam condições precárias de pertencimento.

As trajetórias analisadas revelam que a permanência escolar de mulheres trans e travestis não pode ser explicada exclusivamente pela existência de políticas de inclusão ou pela ampliação dos marcos normativos de proteção. Embora tais instrumentos representem conquistas importantes na garantia de direitos, as experiências narradas pelas participantes demonstram que sua efetivação encontra limites concretos no cotidiano das instituições. O que emerge dos relatos é que a permanência foi frequentemente construída pelas próprias sujeitas, em articulação com as redes de apoio familiares, afetivas e comunitárias que produziram as condições de sustentação diante dos contextos marcados pela cisnormatividade e pela insuficiência das respostas institucionais. Nesse sentido, a pesquisa permite compreender que exclusão e permanência não constituem processos opostos, mas dimensões que coexistem nas trajetórias escolares dessas mulheres. Permanecer na escola não significou necessariamente ser acolhida por ela, em muitos casos, significou desenvolver estratégias para continuar ocupando um espaço que reiteradamente produzia condições de não pertencimento.

Os achados também evidenciam que a escola não pode ser compreendida de forma dissociada dos contextos sociais e políticos mais amplos nos quais está inserida. As experiências narradas pelas participantes revelam que as disputas em torno do reconhecimento das identidades trans e travestis atravessam os muros da instituição escolar e se articulam a processos históricos, culturais e políticos que definem quais vidas são consideradas legítimas e quais permanecem sob constante suspeita. Nesse sentido, as trajetórias educacionais analisadas não expressam apenas as experiências individuais, mas refletem dinâmicas estruturais de poder que continuam condicionando as possibilidades de acesso, permanência e reconhecimento de pessoas trans nos espaços educacionais.

Ao privilegiar as narrativas de mulheres trans e travestis como fonte legítima de produção de conhecimento, esta investigação contribui para o campo dos estudos sobre educação, gênero e sexualidade ao deslocar o olhar das estatísticas de exclusão para os sentidos atribuídos pelas próprias sujeitas às suas experiências escolares. Ao fazê-lo, evidencia que compreender a exclusão educacional exige olhar

não apenas para quem abandona a escola, mas também para quem permanece e para os custos subjetivos, sociais e políticos dessa permanência. A pesquisa contribui, ainda, para ampliar a produção de conhecimento sobre as trajetórias trans e travestis em um contexto local específico, oferecendo dados situados sobre São Luís/MA e dialogando com uma literatura que, frequentemente, privilegia análises de âmbito nacional ou concentradas em grandes centros urbanos.

No campo metodológico, a adoção da entrevista narrativa mostrou-se particularmente fecunda para a compreensão do objeto investigado. A possibilidade de que cada participante organizasse sua própria história, definisse os acontecimentos que considerava mais significativos e construísse seus percursos narrativos permitiu acessar dimensões que dificilmente emergiriam por meio de instrumentos mais estruturados. Associada a uma postura reflexiva, essa escolha metodológica possibilitou compreender não apenas o conteúdo das narrativas, mas também os modos pelos quais as participantes atribuem sentido às suas experiências, reelaboram memórias e constroem interpretações sobre suas próprias trajetórias.

Como toda investigação, esta pesquisa apresenta limites que precisam ser reconhecidos. O *corpus* empírico foi constituído exclusivamente por mulheres trans e travestis, o que não contemplou as experiências de homens trans, inicialmente previstas no desenho da pesquisa. Além disso, o recorte territorial circunscrito a São Luís/MA impõe limites à generalização dos resultados, exigindo cautela em sua extrapolação para outros contextos. Tais limites, entretanto, não diminuem a relevância dos achados produzidos, mas indicam caminhos para futuras investigações que ampliem o escopo analítico, incorporem outros sujeitos e aprofundem a compreensão das relações entre educação, gênero, raça, classe e territorialidade.

Mais do que documentar as experiências de violência escolar, esta pesquisa procurou compreender os modos pelos quais mulheres trans e travestis constroem suas trajetórias educacionais em contextos que frequentemente lhes negam reconhecimento. As narrativas aqui reunidas demonstram que a escola não é apenas um espaço de transmissão de conhecimentos, mas também um espaço de disputa em torno da legitimidade das existências. Escutá-las significou reconhecer que essas trajetórias não constituem relatos marginais sobre a educação brasileira, mas perspectivas privilegiadas para compreender seus limites, contradições e possibilidades de transformação. É nesse sentido que esta dissertação espera contribuir para a construção de uma educação comprometida não apenas com o

acesso à escola, mas com a produção efetiva de condições de reconhecimento, pertencimento e permanência para todas as pessoas.

REFERÊNCIAS

- ALIANÇA NACIONAL LGBTI+. **Pesquisa Nacional Sobre o Bullying no Ambiente Educacional Brasileiro**. Ebook. Curitiba: IBDESEX. 2025. Disponível em: <https://aliancagbti.org.br/relatorio-pesquisa-nacional-sobre-o-bullying/>. Acesso em 12 de abril de 2026.
- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. 3. ed. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1980.
- ANDRADE, Luma Nogueira de. **Travestis na escola: assujeitamento ou resistência à ordem normativa**. 2012. 279f. – Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2012
- ANTRA. **Nota técnica sobre ações afirmativas para pessoas trans e travestis e o enfrentamento da transfobia no contexto da educação superior**. Brasil: ANTRA, 2024. Disponível em: www.antrabrasil.org/wp-content/uploads/2024/09/nota-tecnica-antra-cotas-trans-2024.pdf. Acesso em 15 de Maio de 2025.
- ARAÚJO, Tathiane Aquino; NOGUEIRA, Sayonara Naider Bonfim. **A espacialização da transfobia no Brasil: assassinatos e violações de direitos humanos em 2021**. Série Publicações Rede Trans Brasil. 6. ed. Aracaju: Rede Trans Brasil; Uberlândia: Instituto Brasileiro Trans de Educação (IBTE), 2022. Disponível em: [A espacialização da transfobia no Brasil – PDF](#). Acesso em: 15 maio 2026.
- AZEVEDO, Vanessa; CARVALHO, Margarida; FERNANDES-COSTA, Flávia; MESQUITA, Soraia; SOARES, Joana; TEIXEIRA, Filipa; MAIA, Ângela. Transcrever entrevistas: questões conceituais, orientações práticas e desafios. **Revista de Investigação em Enfermagem**, n. 37, p. 159–167, 2017. Disponível em: <https://shre.ink/Transcrever-entrevistas-questoesconceituais>. Acesso em: 17 maio 2026.
- BENEVIDES, Bruna G. **Dossiê: assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras em 2024**. ANTRA (Associação Nacional de Travestis e Transexuais) – Brasília, DF: Distrito Drag; ANTRA, 2025.
- BENTO, Berenice. **O que é transexualidade**. São Paulo: Brasiliense, 2008.
- BENTO, Berenice. **Transviad@s: gênero, sexualidade e direitos humanos**. Salvador: EDUFBA, 2017.
- BOGÉA, Arthur F. **DISCURSOS DE GÊNERO NO ESPAÇO ESCOLAR: quais referências de masculinidades?** 2019. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. UFMA. São Luís, 2019. Disponível em: www.tedeabc.ufma.br/jspui/bitstream/tede/3158/2/ArthurFurtado.pdf#page=63.56. Acesso em 10 de set 2025.
- BORGES, Bianca. **Os muros da escola: os desafios de jovens transgêneros para sobreviverem aos pátios e salas de aula no Brasil**. 2018. Disponível em: www.tab.uol.com.br/edicao/trans-escola/. Acesso em: 17 de maio de 2025.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Tradução de Maria Helena Kühner. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BOURDIEU, Pierre. **A Miséria do mundo**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. **O ofício do sociólogo**: metodologia da pesquisa na sociologia. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 4. ed. Petrópolis, RJ: vozes, 2011.

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

BUTLER, Judith. **Quem tem medo do gênero?** 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 13 de maio de 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 de maio de 2026.

BRASIL. **Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989**. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Brasília, DF: Presidência da República, 1989. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7716.htm. Acesso em: 14 de maio de 2026.

BRASIL. **Decreto nº 8.727, de 28 de abril de 2016**. Dispõe sobre o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 29 abr. 2016. Disponível em: Planalto. Acesso em: 14 maio 2026.

BRASIL. Ministério da Saúde. Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. **Ofício Circular n.º 2/2021/CONEP/SECNS/MS**: orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2021. Disponível em: [Ofício Circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS](http://OficioCircularn22021CONEPSECNSMS). Acesso em: 9 jun. 2026.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. **Using thematic analysis in psychology**. Qualitative Research in Psychology, v. 3, n. 2, p. 77–101, 2006.

BRUZACA, Ruan Didier; FEITOSA, Isabelle Dourado. Criminalização da transfobia a partir de uma leitura crítica da criminologia e dos Direitos Humanos. **PROJEÇÃO, DIREITO E SOCIEDADE**, [S. l.], v. 16, n. 2, p. e2530, 2025. DOI:

10.54899.rpds.v16n2-2530. Disponível em: <https://shre.ink/projecaodireitoesociedade>. Acesso em: 14 de maio de 2026.

CANTANHEDE, Jaksoel Aroucha. **A estruturação das políticas LGBTI+ no Maranhão**: as linhas, curvas e laços da engenharia política. Orientador: Maria Mary Ferreira. 2023. 226 p. Dissertação (Mestrado). Programa De Pós-Graduação em Políticas Públicas. UFMA. São Luís, 2023. Disponível em: www.tedeabc.ufma.br/jspui/handle/tede/4971. Acesso em: 18 maio 2025.

CAPUTO, Ubirajara de None. **Geni e os direitos humanos**: um retrato da violência contra pessoas trans no Brasil do século XXI. 2018. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social). Universidade de São Paulo: São Paulo, 2018. Disponível em: <https://shre.ink/7DrG>. Acesso em: 08 de maio de 2026.

CARVALHO, Alba Maria Pinho de. Ofício da pesquisa em tempos contemporâneos: a ousadia da construção teórica e da criação de vias metodológicas. In: ALVES, Giovanni; SANTOS, João Bosco Feitosa dos (orgs.). **Métodos e técnicas de pesquisa sobre o mundo do trabalho**. Bauru: Canal 6, 2014. p.11-27.

CIDADE, Maria L. R. **Nomes (im)próprios**: registro civil, norma cisgênera e racionalidades do sistema judiciário. 2016. 199 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CNN Brasil. **Cresce 300% o uso de nome social nas escolas públicas na última década**. 2022. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/cresce-300-o-uso-de-nome-social-nas-escolas-publicas-na-ultima-decada>. Acesso em: 15 de maio de 2026.

COSTA, Cléria Botelho da. **A escuta do outro**: os dilemas da interpretação. História Oral, [S. l.], v. 17, n. 2, p. 31–46, 2014. Disponível em: <https://revista.historiaoral.org.br/index.php/rho/article/view/403>. Acesso em: 16 de maio de 2026.

CUNHA, Neon; YORK, Sara Wagner. **Um vácuo “cis” na história e a emergência do corpo trans**. Fundação Rosa Luxemburgo, 17 nov. 2020. Disponível em: <https://shre.ink/umvacuocisnashistoria>. Acesso em: 20 de abril de 2026.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.

DESLAURIERS, J.P.; KÉRISIT, M. O delineamento de pesquisa qualitativa. In: POUPART, J. et al. (org.). **A pesquisa qualitativa**: enfoque epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 127-53.

FERREIRA, Elisa Cristina Amorim; ARAÚJO, Denise Lino de. A pesquisa narrativa e a entrevista narrativa em contexto educacional: roteiro para pesquisadores iniciantes. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 17, n. 39, p. e18882, 2025. DOI: 10.28998/2175-

6600.2025v17n39pe18882. Disponível em: <https://periodicos.ufal.br/debateseducacao/article/view/18882>. Acesso em: 12 de abril de 2026.

FERREIRA, Maria Mary. Relações de Classe e Gênero na Escola: revisitando conceitos de igualdade, desigualdade, diferença, classe e gênero. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 7, n. 12, p. 57–68, 2014. Disponível em: www.periodicos.ufs.br/revtee/article/view/2952. Acesso em: 18 de maio de 2025.

FERREIRA, Amauri C.; GROSSI, Yanne de S. A narrativa na trama da subjetividade: perspectivas e desafios. **História Oral**, [S. l.], v. 7, 2009. Disponível em: <https://revista.historiaoral.org.br/index.php/rho/article/view/75>. Acesso em: 16 de maio de 2026.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
IBTE. **As fronteiras da educação: a realidade dxs estudantes trans no Brasil**. Brasil: Instituto Brasileiro Trans de Educação (IBTE), 2019. Disponível em: [IBTE – As fronteiras da educação](#). Acesso em: 15 maio 2026

JANGHORBAN, R; ROUDSARI, R. L; TAGHIPOUR, A. Skype interviewing: the new generation of online synchronous interview in qualitative research. **International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being**, [S.l.], v. 9, n. 1, p. 24152, abr. 2014.

JESUS, Jaqueline Gomes de. **Orientações sobre a população transgênero: conceitos e termos**. Brasília: Autor, 2012.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2002.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Currículo heteronormativo e cotidiano escolar homofóbico. **Revista Espaço do Currículo**, v. 2, n. 2, p.208-230, 2010. Disponível em: www.periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/4281/3238. Acesso em: 16 de maio de 2025.

LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MACHADO, Roberto. Introdução. Por uma Genealogia do Saber. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979. p. XIV.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **A história da sexualidade, 1: A vontade de saber**. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

MARTINS, Carlos Wellington Soares. Movimentos sociais LGBTI+, políticas públicas e estratégias de enfrentamento à LGBTfobia no Maranhão. In: PIMENTEL, Carlos Viana; ABREU, Marilande Martins; MARTINS, Carlos Wellington Soares (org.).

Teorias, experiências e narrativas sobre sexualidades dissidentes: comunidade LGBTQIA+ no Estado do Maranhão. São Luís: EDUFMA, 2024.

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

MARANHÃO. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 242, de 19 de agosto de 2010**. Dispõe sobre a inclusão do nome social de travestis e transexuais nos registros internos de documentos escolares das instituições de ensino integrantes do Sistema Estadual de Ensino do Maranhão e dá outras providências. São Luís, MA: Conselho Estadual de Educação, 2010. Disponível em: [Conselho Estadual de Educação do Maranhão](#). Acesso em: 14 de maio de 2026.

MARANHÃO. **Lei nº 10.333, de 2 de outubro de 2015**. Cria o Conselho Estadual dos Direitos LGBT+ do Maranhão e dá outras providências. Diário Oficial do Estado do Maranhão: São Luís, MA, 2015. Disponível em: [Observatório de Políticas Públicas LGBTI+ do Maranhão](#). Acesso em: 14 de maio de 2026.

MARANHÃO. **Lei nº 11.021, de 11 de abril de 2019**. Dispõe sobre o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais no âmbito da administração pública estadual. Diário Oficial do Estado do Maranhão: São Luís, MA, 2019. Disponível em: <https://shre.ink/lei11021>. Acesso em: 14 de maio de 2026.

MARANHÃO. **Lei nº 11.521, de 28 de setembro de 2021**. Dispõe sobre a notificação compulsória de casos de violência contra a população LGBT nos serviços de saúde públicos e privados do Estado do Maranhão. Diário Oficial do Estado do Maranhão: São Luís, MA, 2021. Disponível em: [Observatório de Políticas Públicas LGBTI+ do Maranhão](#). Acesso em: 14 de maio de 2026.

MARANHÃO. **Decreto nº 37.697, de 6 de junho de 2022**. Institui a Rede Estadual de Promoção, Defesa e Proteção e de Articulação de Políticas Públicas para a População LGBTQIA+ no Estado do Maranhão. Diário Oficial do Estado do Maranhão: São Luís, MA, 2022. Disponível em: [Observatório de Políticas Públicas LGBTI+ do Maranhão](#). Acesso em: 14 de maio de 2026.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

OBSERVATÓRIO DE POLÍTICAS PÚBLICAS LGBTI+ DO MARANHÃO. **Políticas estaduais MA**. Disponível em: <https://observatoriolgbtima.com.br/docs-category/politica-maranhense/>. Acesso em: 9 de maio de 2026.

PERES, William Siqueira. Cenas de exclusões anunciadas: travestis, transexuais, transgêneros e a escola brasileira. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade Sexual na Educação:** problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Edições MEC/UNESCO, 2009. Disponível em:

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187191>. Acesso em 20 de março de 2026.

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

PIRES, Álvaro P. Sobre algumas questões epistemológicas de uma metodologia geral para as Ciências Sociais. In: POUPART, J. et al. (org.). **A pesquisa qualitativa**: enfoque epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 215-253

POUPART, J. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In: POUPART, J. et al. (org.). **A pesquisa qualitativa**: enfoque epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 215-253.

REDE TRANS BRASIL. **Dossiê**: registro nacional de mortes de pessoas trans no Brasil em 2024: da expectativa de morte a um olhar para a presença viva de estudantes trans na educação básica brasileira. 9. ed. Brasil: Rede Trans Brasil, 2025. Disponível em: [Dossiê Rede Trans Brasil 2025](#). Acesso em: 15 de maio de 2026.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Edições Afrontamento, 1987.

SÃO LUIS (MA). **Lei nº 7.792 de 30 de setembro de 2025**. Disponível em: <https://www.cmsaoluis.ma.gov.br/legislacao/leis-ordinarias>. Acesso em: 18 de maio de 2026.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2008. (Educação contemporânea).

SCARTEZINI, Natalia. **Introdução ao método de Pierre Bourdieu**. Cadernos de Campo: Revista de Ciências Sociais, 2011. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/cadernos/article/view/5159>. Acesso em 10 de março de 2026.

SCOTT, Joan Wallack. **Prefácio a Gender and Politics of History**. Cadernos Pagu, Campinas, SP, n. 3, p. 11–27, 2007. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1721>. Acesso em: 19 de abril de 2026.

SEDGWICK, Eve Kosofsky. **A epistemologia do armário**. Cadernos Pagu, Campinas, SP, n. 28, p. 19–54, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8644794>. Acesso em: 20 de abril de 2026.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

SOUZA, Valéria Cristina Lopes dos Santos. **Fake news do kit gay como dispositivo da sexualidade**: análise das produções de discursos em 2018 a 2023. 2026.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2026.
Disponível em: [Repositório Institucional da UFMA](#). Acesso em: 9 jun. 2026.

VINUTO, Juliana. **A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa**: um debate em aberto. *Temáticas*, Campinas, v. 22, n. 44, p. 203–220, ago./dez. 2014. Disponível em: [A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto](#). Acesso em: 17 de maio de 2026.

YORK JR., Sara Wagner; OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes; BENEVIDES, Bruna. Manifestações textuais (insubmissas) travesti. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 28, n. 3, e75614, set. 2020. Disponível em <https://shre.ink/manifestacoestextuaisinsubmissas>. Acesso em 20 de abril de 2026.

ANEXO I — ROTEIRO DA ENTREVISTA

ROTEIRO DA ENTREVISTA

Estrutura da entrevista

Fase 1: Questão gerativa (deixar narrar livremente)

Fase 2: Aprofundamentos temáticos (apenas sobre o que NÃO foi abordado espontaneamente)

QUESTÃO GERATIVA (FASE 1)

Pergunta única de abertura:

"Gostaria que você me contasse sobre sua trajetória na escola, desde os primeiros anos até onde chegou. Pode começar de onde quiser e contar como achar melhor. Não precisa seguir nenhuma ordem específica, o importante é que você conte do jeito que fizer mais sentido para você."

APROFUNDAMENTOS TEMÁTICOS (FASE 2)

IMPORTANTE: As perguntas abaixo só devem ser feitas se o tema NÃO tiver sido abordado espontaneamente na narrativa inicial. Se a pessoa já falou sobre determinado tema, NÃO perguntar novamente.

PERGUNTA 1: Sobre primeiras experiências e reconhecimento

"Você mencionou [retomar algo que a pessoa disse] sobre sua entrada na escola. Pode me contar um pouco mais sobre como foi esse período inicial? Como você se lembra de ser tratada/o naquele tempo?"

PERGUNTA 2: Sobre violências, transfobia e não-reconhecimento

"Durante sua trajetória escolar, houve situações em que você sentiu que sua identidade não foi respeitada ou reconhecida? Pode me contar sobre alguma dessas situações que marcaram você?"

PERGUNTA 3: Sobre permanência, evasão ou retorno

"Em algum momento você pensou em sair da escola ou efetivamente saiu? Como foi essa decisão? [Se retornou:] O que fez você voltar?"

PERGUNTA 4: Sobre resistências, apoios e redes

"Ao longo dessa trajetória, houve pessoas, momentos ou estratégias que te ajudaram a enfrentar as dificuldades? Pode me contar sobre isso?"

PERGUNTA 5: Sobre significados atribuídos hoje

"Olhando para essa trajetória que você me contou, como você vê essa experiência escolar hoje? O que ela representou ou ainda representa na sua vida?"

Atenção ética:

Se a pessoa demonstrar sofrimento ao narrar, perguntar se deseja pausar

Não insistir em detalhes que causem revivência traumática.

ENCERRAMENTO

Após as perguntas, a pesquisadora deve:

Agradecer pela narrativa compartilhada.

Perguntar se há algo que a pessoa gostaria de acrescentar que não foi perguntado.

Oferecer espaço para dúvidas sobre a pesquisa.

Disponibilizar contatos de apoio psicológico (CVV 188, serviços locais).