

APROXIMAÇÕES ENTRE ESCOLAS E RESILIÊNCIAS TRANS/FORMATIVAS

APPROXIMATIONS BETWEEN SCHOOLS AND TRANS/FORMATIVE RESILIENCES

APROXIMACIONES ENTRE ESCUELAS Y RESILIENCIAS TRANS / FORMATIVAS

SANTOS, Taylan Gustavo Ladeia dos
taylanladeia@hotmail.com
AEMS – Faculdade Integrada de Três Lagoas

SILVA, Fernando Guimarães Oliveira da
fernando.ufms@hotmail.com
UEM – Universidade Estadual de Maringá

MAIO, Eliane Rose
elianerosemaio@yahoo.com.br
UEM – Universidade Estadual de Maringá

RESUMO Neste artigo, problematizamos, a partir de pesquisa exploratória com revisão de sistemática de literatura, as relações entre as identidades de gênero de estudantes trans nas escolas e o enfoque das perspectivas que analisam a resiliência em ambiente escolar. Abordamos três pontos importantes: os conceitos de resiliência, a escola enquanto produtora de resiliência e, por fim, a relação destes dois pontos com as alunas transgêneras. Exploramos, levando em conta a vulnerabilidade pelo enfoque individual, social e programático, relevantes fatores que representariam condições significativas para produção de rupturas com as intolerâncias vividas por estudantes trans nas escolas. Concluimos que a escola pode ser um espaço para exercitar resiliência, tornando-se um ambiente mais acolhedor e menos produtor de riscos.

PALAVRAS-CHAVE: Estudantes trans. Resiliências. Vulnerabilidades.

ABSTRACT In this paper, we problematize the relations between transgender students' identities in schools with an exploratory research using a systematic review of literature focusing on perspectives that analyze resilience in the school environment. We argued about three important points: the concepts of resilience, the school as a producer of resilience and, finally, these two issues related to transgender girls. Regarding vulnerability from an individual, social and programmatic approach, we explore factors that represent significant conditions to produce ruptures with intolerance experienced by transgender students in schools. We conclude that the school can be a space to exercise resilience, becoming a more welcoming and less risk-taking environment.

KEYWORDS: Transgender students. Resilience. Vulnerabilities.

RESUMEN: En este artículo problematizamos, a partir de investigación exploratoria y revisión sistemática de literatura, las relaciones entre las identidades de géneros de estudiantes transexuales o trans en las escuelas con el enfoque de las perspectivas que analizan la resiliencia en el ambiente escolar. Abordamos tres puntos importantes: los conceptos de resiliencia, la escuela como productora de resiliencia y, por último, la relación de estos dos puntos con las alumnas transexuales. El estudio de esta exploración se realizó, teniendo en cuenta la vulnerabilidad en relación al enfoque individual, social y programático, que constituyen factores relevantes que representarían condiciones significativas para la producción de rupturas con las intolerancias vividas por estudiantes transexuales en las escuelas. Concluimos que la escuela puede ser un espacio para ejercitar resiliencia, convirtiéndose en un ambiente más acogedor y menos productor de riesgos.

Palabras clave: Estudiantes transexuales. Resiliencia. Vulnerabilidades

1 INTRODUÇÃO

Este artigo trata da construção das identidades de gênero de estudantes trans na escola, sob diversas perspectivas. Para esse fim, embasamos esta análise com os recursos teóricos que teorizam sobre a resiliência no ambiente escolar. cremos que, ao assinalar as possibilidades de aproximação entre resiliência e alunas transgêneras, não trazemos certezas, mas sim, mais e mais incertezas que se dissipam no vácuo dos discursos, das culturas, das relações de poderes, dos ventos que oscilam lá e cá, das tempestades dos dizíveis sobre pensar o impossível nas escolas. Não vamos assumir posturas absolutas, mas problematizar a escola como um espaço que pode exercitar a resiliência de estudantes situadas em condições desiguais, como é caso de alunas transgêneras.

Antes disso, é preciso compreender quem são e como entendemos as estudantes transgêneras. No seu trabalho, *O Cisgênero existe?* Dumaresq (2014) realiza discussão semântica e política sobre o uso do termo cisgênero, inclusive no Brasil. De acordo com a autora, o conceito aparece para designar pessoas não trans, isto é, que se identificam com o seu gênero de nascença. Essa forma de denominar *cis* uma pessoa em que o sexo, o gênero e a sexualidade estão

alinhados pelo culturalmente imposto pode ser visto também, segundo a autora, como uma maneira política de prever um tratamento assim como o conceito designado *trans*.

Para Dumaresq (2014), pessoas que subvertem a identidade cisgênero são consideradas pessoas trans. Entendemos, então, que a identidade de gênero de uma pessoa ocorre por meio de vários processos de interação social. Se um menino inicia um processo de transgenerização, ele convive com modos de negação ou não do órgão genital e da identidade masculina contidas em discursos predominantes do ser e do estar homem na sociedade, conforme aponta a pesquisadora Berenice Bento (2006).

A transformação ocorre, em muitos casos, durante a infância, na idade escolar, o que torna a discussão sobre as identidades transgêneros relevante nesse ambiente. Contudo, existem vários movimentos políticos, partidários e religiosos que tentam impedir esta discussão na escola. Tais movimentos trabalham silenciosamente em discussões plenárias, em micropolíticas municipais presentes nos planos de educação e em práticas institucionais, como bem propõe o Programa Escola Sem Partido. A escola poderia representar um espaço que contribuísse para que processos identitários transgêneros acontecessem de modo saudável, pleno e apoiado. Assim, esses movimentos são indiscutivelmente perturbadores, pois esvaziam as escolas de ações que atuem em promoção, proteção e recuperação de estudantes trans.

Os processos de transformação dos corpos atuam como uma autoidentificação com o ser e estar feminino em sociedade (BENTO, 2006). Mas esse processo de transgeneridade não é bem acolhido pelas pessoas da comunidade escolar, o que justifica as constantes formas de violência e discriminação vividas. Consequentemente, a leitura que fizemos sobre a identidade trans compreende estudantes que constroem seus corpos à imagem e vestimenta do gênero oposto ao que é culturalmente alinhado ao sexo de nascença, sendo identificadas a partir disso como pertencentes ao gênero com que se identificam.

Dada essa perspectiva, fica exposta nossa compreensão sobre a identidade trans como aquela que envolve modos diferentes do heteronormativo e que não são

nomeadas com tanta facilidade pelos locais que detém o poder de definir. Para este estudo, quando nos referimos às estudantes trans, encaramos as travestis e transexuais em seus processos formativos na escola. Por isso, queremos buscar formas resilientes sobre o estar trans/formativo na escola – pensando em mecanismos de autoproteção e riscos e trazendo aproximações teóricas com os recursos dos estudos culturais. Dessa maneira, as dificuldades encontradas – potencialmente em quadros de transfobias¹ –, nos seus processos de transformação para a identidade feminina nos levaram a investigar sobre como acontecem, sob a perspectiva da resiliência, os processos identitários transgêneros em travestis e transexuais na escola. É válido ponderar sobre como tais alunas constroem resiliências e tornam esses espaços parte significativa de suas vidas ou, ainda, continuam nesses espaços mesmo convivendo neles com o potencial agressor, com o objetivo de ter acesso a oportunidades sociais por meio da escolarização. Com isso, a investigação ora proposta oportuniza discutir sobre essas formas de resiliência em identidades trans nas escolas, abordando, com isso, as possibilidades de permanência, abandono ou evasão escolar delas com recursos da revisão exploratória da produção acadêmica sobre resiliência e transgeneridades.

2 CONCEITOS SOBRE RESILIÊNCIA

Em dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia Social da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Brandão (2009) analisou o conceito de resiliência, destacando suas imprecisões. Nesta pesquisa, ela afirma que os trabalhos sobre o termo apresentam conceitos variados; assim, afirma: “[...] tanto neste país, quanto em outros, partem para estudar o fenômeno sem delimitá-lo com precisão. Podemos dizer isso porque há, como já foi apresentado, inúmeras definições de resiliência” (BRANDÃO, 2009, p. 18). Ao longo de sua pesquisa, a

¹ Entendemos por transfobia, o “medo, o nojo e a aversão” (PERES, 2010, p. 62) direcionada às pessoas transgêneros (travestis e transexuais). Utilizamos o termo no plural por considerar que dependendo do espaço onde a ação violadora acontece, este será responsável tornar visível os aspectos da materialidade daquela forma de transfobia. Diante disso, como estamos analisando na escola falaremos de transfobia escolar.

autora compreende que o conceito assume uma variedade de abordagens atravessadas por imprecisões, e até mesmo leituras equivocadas sobre o assunto.

Predispono-nos a compreender o conceito de resiliência neste primeiro momento para, no próximo, poder discutir de modo mais profícuo como poderíamos articulá-lo com as diferentes formas de preconceito, discriminação e violência a que estão submetidas estudantes transgêneras nas escolas. Compactuamos com a leitura de que o termo é oriundo da Física, e não podemos descaracterizar o significado disso para discussões de nossa análise. Para essa área, resiliência relaciona-se à resistência dos materiais. Juliana Brandão, Miguel Mahfoud e Ingrid Gianordoli-Nascimento (2011, p. 264) analisaram a construção do conceito para a área da Física e constataram que

[...] físicos e engenheiros utilizam a noção de módulo de resiliência para calcular a quantidade máxima de energia que um dado material pode absorver ao ser submetido a determinado impacto, deformando-se sem se romper e voltando posteriormente à forma primitiva. Tal noção relaciona-se ao limite de elasticidade do material.

Se, no campo da Física, o conceito significa a capacidade de um material de se restabelecer à condição inicial, poderíamos compreender que ele pode ser trazido para a condição das pessoas nas mais variadas adversidades por que elas passam. No entanto, há que se tomar alguns cuidados com a utilização do conceito quando lidamos com pessoas frente às suas problemáticas pessoais, sociais, etc. Podemos afirmar que as relações entre a pessoa e os diversos contextos sociais aos quais pertence não podem ser explicadas a partir das relações com um mundo de produção exata dos objetos, como uma diretriz calculável com precisão. Destarte, na abordagem da Psicologia, Maria Angela Yunes e Heloísa Szymanski (2001, p. 16) afirmam que a apropriação da resiliência trouxe “um conceito construído dentro de um modelo matemático e há de haver cautela para que não ocorram comparações indevidas”.

Apreendemos o conceito pelo viés da Psicologia por se tratar aqui de analisá-lo direcionado às pessoas e não aos objetos materiais, inclusive porque, se o termo/conceito se origina da resistência dos materiais na física, “ele foi transposto de maneira imprecisa, pois se relaciona mais com o conceito de elasticidade do que de

resiliência dos materiais” (BRANDÃO; MAHFOUD; GIANARDOLI-NASCIMENTO, 2011, p. 264).

Resiliência, vista pelo enfoque psicológico, não deve ser comparada aos estudos da resistência dos materiais, porque não é algo dado ou fixo como os objetos da Física, mas sim como um processo psicológico e, portanto, está permeada de infinitas possibilidades de explicação, interpretação de suas causas e mais voltada para o conceito de elasticidade. Dito de outra forma: a resiliência é compreendida por inúmeras condições de restauração mesmo em contatos com situações que desgastam e que tornam as pessoas mais vulneráveis. Assim, o conceito de resiliência cunhado por Indinalva Fajardo, Maria Cecília Minayo e Carlos Moreira (2010, p. 764) abarca a “[...] capacidade de o ser humano recuperar-se mesmo num ambiente desfavorável, construir-se positivamente, utilizando as forças que lhe advêm do enfrentamento das adversidades”.

De acordo com Renata Libório, Bernardo Castro e Angela Coêlho (2006, p. 94), a resiliência já foi abordada nas seguintes condições teóricas

[...] individualizante (que focam no indivíduo e nos traços individuais); não relacional (que desconsideram a importância das relações interpessoais e do contexto na construção da resiliência); determinista (no sentido de que quem a “possui” como traço de personalidade teria mais condições de suportar “todas” condições adversas que vier a enfrentar na vida); absolutizante (que não relativiza o contexto ou experiência anterior de vida e demais fatores que podem influenciar na emergência do fenômeno, tais como os mecanismos de risco e proteção); estática (que não vê a resiliência como algo dinâmico e processual); estigmatizante (que rotula e classifica, a priori, os indivíduos e/ou outros contextos como resilientes ou não resilientes).

Tais autores questionam as principais análises que envolveram o conceito sob o viés da invencibilidade do sujeito. Ao desconsiderarem essa abordagem, corroboram uma leitura atual de que a resiliência se refere a fatores de relacionamento intra e interpessoal, ao passo que o sentido dado aos riscos e proteção será avaliado de maneira singular por cada sujeito ou grupo estudado.

Tomando como referência o conceito vinculado à Psicologia, afirmamos que na resiliência, de modo geral, os sujeitos tendem a construir mecanismos de superação individual ou coletivos. A resiliência – ao ser compreendida na escola –

em muitos casos passa despercebida quando há estudantes que vivem com diversas situações que geram vulnerabilidade e dificultam a permanência. Estar na escola é conviver com uma variedade de marcadores sociais que tornam os sujeitos diferentes entre si. O imbricamento dessas diferenças gera uma série de conflitos para aqueles estudantes que podem se sentir inseguros quando entre eles/elas surgem brincadeiras e piadas que tornam essas diferenças estigmatizadas, por exemplo.

Em adição, Celso Antunes (2011, p. 31) aponta que o modelo atual que temos de escola pública “não é e nem poderia ser uma organização resiliente. Nosso sistema educacional não foi desenhado para produzir equidade. Não temos uma escola para pobres que funcione, dando mais para quem tem menos”.

Pode-se dizer que a escola não é um espaço de resiliência porque não contribui para tornar proporcionais os sujeitos e as condições sociais que os tornam diferentes. Desse modo, poderíamos nos alongar destacando vários pontos que tornam as escolas desprovidas de ambientes de resiliência, porém, pensamos dispensável tocar nesse assunto quando a realidade é toleravelmente aceita pelas pessoas e, sobretudo, representa poucas possibilidades de conversão desse quadro educacional. O fato de compreendermos a resiliência como a possibilidade de retorno às condições iniciais de estabilidade após a superação de um impacto estressante já leva em conta que, independentemente das condições que o ambiente educacional impõe às pessoas e suas diferenças, é nele, segundo Michel Poletto e Silvia Koller (2008, p. 17) que “o sujeito aprende, cresce, desenvolve e amadurece”.

Isso ressoa nos diferentes modos de estar e ser na escola, bem como nos processos interativos realizados entre sujeitos em processo de educação. São processos que tornam os sujeitos diferentes por motivos que elevam a condição de transformados após esta interação. Na escola, é impossível a não ocorrência de relações sociais; desde as mais pacíficas às mais problemáticas, os sujeitos são sempre tocados por atitudes que os tornam diferentes.

Frisamos que o modelo de resiliência analisado pela Psicologia é viável para compreender tal qualidade como pertencente aos processos psicossociais que

atravessam os/as estudantes na escola. Os/as estudantes que estão na escola convivem em diferentes eventos, o fato de estarem expostos/as a situações adversas pode representar a possibilidade de que um conflito não resolvido dentro de um deles se reflita no desempenho escolar: no empenho, nas habilidades e competências indispensáveis para uma aprendizagem significativa. Alguns/mas estudantes conseguem lidar com situações conflituosas sem nem ao menos deixar resvalar os reflexos disso na escola; porém outros/as não conseguem superar facilmente. Os ranços de situações adversas acompanham estes/as sujeitos e os/as tornam mais e mais vulneráveis.

Essa impossibilidade de superação a que alguns/mas estudantes estão expostos/as é resultante de conflitos intransponíveis; contudo, isso não significa que mais vulneráveis e outras mais resilientes não estão. A definição de resiliência que adotamos entende que a elaboração de uma atitude resiliente é: “um processo de construção que se desenvolve ao longo do tempo e resulta da influência da família, dos suportes sociais e da educação” (FAJARDO; MINAYO; MOREIRA, 2010, p. 763). Alex Pessoa (2011) trata disso em sua dissertação, que traz diferentes sentidos sobre a produção de resiliência. Ele a define como

o resultado de um enfrentamento e superação de algo significativamente apontado como risco pelo sujeito. Obviamente, existem algumas atividades que, por todas as características, nos possibilita afirmar que crianças e adolescentes estão submetidas a situações de maior vulnerabilidade, como por exemplo, o tráfico de drogas (PESSOA, 2011, p. 29).

Segundo Simone Assis (2005, p. 7), a resiliência “[...] pode ser trabalhada e estimulada por qualquer grupo social ou instituição escolar, comunidades, profissionais, famílias”. Ela pode ser estimulada na escola para providenciar novos modelos de atitudes para estudantes, por exemplo, que convivem com situações adversas contidas em piadas desagradáveis, situações vexatórias, discriminação, preconceito, etc. Ao permanecer num ambiente com essas características estressantes, os/as estudantes criam recursos alternativos para lidar com estas situações, o que poderíamos considerar como resiliência também.

As diferenças que os corpos trans apresentam na escola são alvo de inúmeras situações conflituosas, mesmo assim, ainda permanecem lá. Podemos

dizer que estes/as estudantes são resilientes? Com a resposta afirmativa, compreende-se que estes/as estudantes têm características resilientes porque criam relações internas para superar os conflitos que os/as os estimulam a desistir da escola. No entanto, ao se notar que houve abandono ou desistência por situações discriminatórias, é preciso que os/as professores e profissionais da Educação promovam ações que estimulem a resiliência de seus/suas estudantes.

Para que as escolas trabalhem com os/as estudantes competências e habilidades resilientes, as instituições terão que promover espaços em que eles/as possam, como pontua José Tavares (2001, p. 31), “descobrir as suas capacidades, aceitá-las e confirmá-las positiva e incondicionalmente”. Segundo esse autor, isso é: “em boa medida, a maneira de torná-las mais confiantes e resilientes para enfrentar a vida do dia-a-dia por mais adversa e difícil que se apresente” (TAVARES, 2001, p. 31).

3 CONCEITOS SOBRE VULNERABILIDADE

Levar a cabo uma análise por meio da confluência entre diferentes áreas do conhecimento para compor um balanço analítico sobre vulnerabilidade é complexo. Em particular porque as perspectivas teóricas que acionamos para entender o conceito se mostram associadas à ideia de desvantagem. Tal ideia vincula-se à desvantagem em áreas específicas que podem ser acionadas para análise, por exemplo, no âmbito da saúde, social, pessoal, das políticas públicas e outras com que se pretendem levantar debates.

É o que encontramos se analisarmos a condição da transfobia (um dos preconceitos que geram vulnerabilidade) que ceifa vidas de pessoas trans. Segundo pesquisas da Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA, 2017), a coleta de dados sobre mortes de pessoas trans em noticiários e mídias locais conta, até a atualização do site datada em Novembro de 2017, 165 vidas interrompidas pela violência, nesse caso específico, a transfobia. Os índices não param nesse número, contudo, a fim de contemplar uma análise mais densa, vale apontar que estas mortes se caracterizam como sendo: 144 travestis, 13 mulheres transexuais e

oito homens trans. Esse dado é necessário para estudos que investigam por que por em cheque a masculinidade ainda é considerado ato inaceitável.

Ainda mais chocantes são as formas de violência brutal utilizadas para interromper essas vidas, como: tiros, asfixias, estrangulamento, espancamento (ANTRA, 2017), que revelam um verdadeiro massacre e impedem condições mínimas de viver dignamente nos mesmos espaços que pessoas que não subvertem o alinhamento de sexo, gênero e sexualidade, ou melhor, pessoas *machos-masculinos-heterossexuais* e *fêmeas-femininas-heterossexuais*. Encarar o assunto nos permite questionar o âmbito da produção da vulnerabilidade de pessoas trans. Não apenas nas manifestações da violência, mas também no cenário cultural e social em que se constroem marcadores que guiam discursos e práticas relacionadas a elas.

No bojo dos estudos de vulnerabilidade, encontramos diversas perspectivas. Autores como José Ayres *et al* (2003, p. 123) acreditam que o conceito de vulnerabilidade define-se como “a chance de exposição das pessoas [a agravos e problemas sociais] como a resultante de um conjunto de aspectos não apenas individuais, mas também coletivos [e] contextuais”. Debatem também que a vulnerabilidade decorre das relações de desvantagem e vantagem que certos grupos sociais têm para exercer a cidadania plena em diferentes contextos sociais. Se nesses espaços experimentam ou não riscos e possibilidades de estarem em condições saudáveis de existência livres de perigos.

Na perspectiva de Rubens Adorno (2001), o conceito precisou ser criado no âmbito do início dos estudos epidemiológicos sobre a AIDS, nas décadas de 70 e 80, período de ápice da doença. Debates intensos para reformular a perspectiva de que as pessoas tinham comportamentos de riscos que se aproximava da suscetibilidade da doença foram travados para transferir a culpabilização ao sujeito e entender como a dinâmica das desvantagens e vantagens produzem o sujeito da vulnerabilidade. Nesse sentido, os estudos compreenderam que o conceito de vulnerabilidade é multidimensional. Tal redimensionamento permitiu entender que o conceito:

[...] carrega em si a ideia de procurar compreender primeiramente todo um conjunto de elementos que caracterizam as condições de vida e as possibilidades de uma pessoa ou de um grupo – a rede de serviços disponíveis, como escolas e unidades de saúde, os programas de cultura, lazer e de formação profissional, ou seja, as ações do Estado que promovem justiça e cidadania entre eles – e avaliar em que medida essas pessoas têm acesso a tudo isso. Ele representa, portanto, não apenas uma nova forma de expressar um velho problema, mas principalmente uma busca para acabar com velhos preconceitos e permitir a construção de uma nova mentalidade, uma nova maneira de perceber e tratar os grupos sociais e avaliar suas condições de vida, de proteção social e de segurança (ADORNO, 2001, p. 12).

Os estudos sobre vulnerabilidade têm apresentado aspectos interdisciplinares. Isso significa que importa especificar qual o lugar que pretendemos analisar os efeitos da vulnerabilidade. Eduardo Marandola Junior e Daniel Hogan (2006) assumem a multidimensionalidade do conceito de vulnerabilidade e confirmam a impossibilidade de limitá-lo a aspectos puramente biofísicos; ademais, entendem que, para se formar um conceito mais "[...] robusto, capaz de alcançar a totalidade dos elementos da dinâmica envolvida" (MARANDOLA JR; HOGAN, 2006, p. 35), é preciso também considerar os aspectos da relação natureza e sociedade, ou melhor

[...] não é preciso aceitar a ideia da necessidade de um novo campo científico disciplinar para estudar vulnerabilidade para que haja acordo sobre o sentido que este esforço aponta: o reconhecimento de que a vulnerabilidade envolve uma gama de fenômenos da natureza multidimensional e multifacetada, que tornam imperativo o diálogo e um olhar mais abrangente diante do tema (MARANDOLA JR; HOGAN, 2006, p. 35).

Também afirmam que, no âmbito das Ciências Sociais, as pesquisas sobre vulnerabilidades assumem o compromisso de questionar como a cidadania de pessoas situadas na linha de pobreza, exclusão/inclusão, pauperização e outras fragilidades intensificam o convívio negativo com os impactos resultantes dessas combinações. Estas combinações causam sofrimentos e questões sociais que trazem a impossibilidade de superação das situações de vulnerabilidades vividas; exemplo disso é o caso das meninas trans na escola. O espaço que estamos analisando é o escolar, oferecendo como alternativa para diminuir esses problemas o enfoque da resiliência. No entanto, os estudos de vulnerabilidade ampliaram-se

para entender a dinâmica do fenômeno sob a perspectiva de que as pessoas passam por vulnerabilidades devido à fragilidade de fatores pessoais, sociais e, também, da precariedade dos serviços que o poder público oferece para que experimentem novas formas de lidar com os problemas vividos, o que será analisado mais à frente.

4 ESCOLA, VULNERABILIDADE E RESILIÊNCIA

Sabemos que o ambiente da escola é permeado de frequentes contestações dos diferentes modos de ser e estar, no que diz respeito a uma fase em que diferentes fatores – biológicos, fisiológicos, a diversidade, a pluralidade cultural e toda complexidade que envolve o ambiente educacional e a instituição escola – confluem para tornar ainda mais difícil de se adicionar uma discussão dentre tantas que lá já acontecem. Entretanto, ao fazê-lo, a escola pode projetar possíveis abalos nos quadros de desistência (abandono e evasão escolares) de seus/suas estudantes. Tal desistência é uma possibilidade dentre tantas outras que assolam o universo educativo de pessoas historicamente fadadas à precariedade no atendimento às suas demandas – como pessoas negras, homossexuais, deficientes, indígenas, mulheres, dentre outros grupos.

Aproximar o conceito de resiliência com a função social da educação também possibilita um projeto educacional comprometido com o enfrentamento e conversão de quadros de desigualdades sociais. Parte desse objetivo político é mencionada como meta compartilhada em um grupo de 20 metas do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) para os próximos 10 anos (2014-2024). Isso apresenta, portanto, uma preocupação fundada na realidade brasileira e que valoriza o potencial de abalar desigualdades que a educação oferece.

Ressaltando a importância da articulação entre educação e resiliência, Tavares (2001, p. 35) afirma que diferentes maneiras de adaptação e passividade constroem mecanismos para tornar as pessoas mais participativas, solidárias, ativas e independentes para exercerem mais autonomia diante de dificuldades. Assim,

A intenção é que esta qualidade não ocorra como um mecanismo de defesa, mas sim com objetivo de educar, repensar atitudes, para a formação de sujeitos e grupos sociais mais resilientes. Os conceitos de autoestima e autoconceito, as diferentes dimensões da pessoa – ser, estar, ter, poder, querer – são aspectos essenciais; uma vez que o desenvolvimento de capacidades de resiliência passa pela mobilização e ativação dessas dimensões.

Explorar o assunto da resiliência na escola oportuniza o fortalecimento e cuidado de si, imprimindo o reconhecimento das diferenças em ambiente escolar e o convívio menos desgastante possível entre estudantes e a comunidade. Por um lado, acreditamos numa proposta de resiliência vinculada à autoproteção e, por outro, atrelada à perspectiva de uma sociedade em que as diferenças convivam de modo mais respeitoso e tolerante, impedindo o estabelecimento de atitudes discriminatórias e violentas.

Sobre o aspecto do cuidado de si, acreditamos que atuar com o enfoque da resiliência na escola permite “[...] estabelecer vínculos de sociabilidade, atitudes e comportamentos positivos, reafirmando valores e evitando, dessa forma, o isolamento social que leva a outros problemas graves como violência e a discriminação” (FAJARDO; MINAYO; MOREIRA, 2010, p. 768). Para compreender como visualizamos a escola, enquanto ambiente de produção de resiliência que pode ser ensinada aos/às estudantes para evitar situações de riscos e vulnerabilidades, pensamos ser relevante averiguar primeiramente qual conceito de escola que estamos nos dispendo a analisar.

Michel Foucault (1987) propôs que a escola é um espaço de “fabricação” de pessoas. Ela se ocupa de elaborar processos de disciplina dos corpos com o objetivo de torná-los dóceis, adestrados, submissos aos modos normativos criados. Isso significa que esses processos de disciplinas acontecem por meio de dispositivos que ditam normas. Utilizam-se para isso diversas práticas, dentre as quais a penalidade, a vigilância e o controle, que

[...] seriam então uma maneira de gerir as ilegalidades, de riscar limites de tolerância, de dar terreno a alguns, de fazer pressão sobre outros, de excluir uma parte, de tornar útil outra, de neutralizar estes, de tirar proveito daqueles (FOUCAULT, 1987, p. 230).

A partir dessa leitura de escola, urge estudar um universo de possibilidades de resiliências criadas para produzir a permanência escolar nos diversos pontos em que o poder conflui para estados de dominação dos corpos dos sujeitos, principalmente quando criam formas de punição para aqueles que transgridem as normas.

Sobre esta dupla função de normalizar e anormalizar, Foucault (1987) afirma que a escola não se permite disciplinar apenas os corpos, mas também o conjunto de saberes que são considerados referenciais sobre determinado assunto, agindo, desse modo, na relação entre poder e saber. Se a escola exerce o papel de normatizar estatutos de verdade sobre modos padrões de ser e estar, conseqüentemente as relações sociais entre os sujeitos da comunidade escolar podem fazer ressoar atitudes por meio das quais o preconceito e a discriminação orientam as práticas sociais.

No que se refere ao entendimento de escola, na perspectiva dos estudos culturais, Tomaz Tadeu da Silva (2005) sugere que os/as estudantes deveriam ser instados/as a problematizar de modo transgressor e subversivo as possibilidades de se viver uma identidade.

Um currículo e uma pedagogia da diferença deveriam ser capazes de abrir o campo da identidade para as estratégias que tendem a colocar seu congelamento e sua estabilidade em xeque: hibridismo, nomadismo, travestismo, cruzamento de fronteiras. Estimular, em matéria de identidade, o impensado e o arriscado, o inexplorado e o ambíguo, em vez do consensual e do assegurado, do conhecido e do assentado. Favorecer, enfim, toda experimentação que torne difícil o retorno do eu e do nós ao idêntico (SILVA, 2005, p. 100).

Viver e conviver com essa potência transgressora de modos de ser e estar leva os/as estudantes a destituírem-se de condições cristalizadas pelas práticas discursivas discriminatórias. Desmantelar identidades normativas – branco, classe alta, heterossexual, etc. – seria produzir socialmente uma identidade forjada na resistência às relações de poder que definem pessoas normais e anormais. Isso é importante, pois frequentemente os/as estudantes passam por situações em que as suas diferenças não são bem aceitas e toleradas pelo ambiente escolar, deixando-os/as vulneráveis. Atravessados/as por diversas eventualidades – boas ou ruins,

negativas ou positivas – passam por diversas situações que trazem riscos a crianças e adolescentes, afetando com isso a sua capacidade de resiliência. Eventos cotidianos adquirem configurações diferentes para cada pessoa, podendo ser significados de maneira negativa ou não. Nesse sentido, Pesce *et al.* (2004, p. 136) compreendem que: “considerando-se que as experiências de vida negativas são inevitáveis para qualquer indivíduo, sobressai a questão dos níveis de exposição e dos limites individuais de cada um”.

Cada estudante tem uma interpretação a respeito de sua exposição a fatores adversos, uns/as podem interpretar como risco, porém outros/as não a interpretam da mesma forma. Sofrer, então, com a situação de riscos depende do grau de compreensão que o/a estudante tem sobre as diferentes formas de preconceito que ele/ela experimenta. No entanto, independente dessa clareza do/da estudante, é preciso que a escola consiga encontrar formas de evitar o aumento dos riscos e a intensidade disso na vida de seus/suas estudantes.

As escolas brasileiras, atualmente, tornam-se cenários de conflitos em que as relações de poder interagem na disputa por identidade e diferença. Concordamos com a assertiva de que “pensar escola na sociedade contemporânea é pensar em reorientar o ser humano no mundo, é reconfigurar o espaço e o tempo de aprender e ensinar, é reelaborar a cultura pessoal e profissional” (FAJARDO; MINAYO; MOREIRA, 2010, p. 768).

5 RESILIÊNCIAS TRANS/FORMATIVAS NA ESCOLA

As pesquisas de Fernando Silva e Eliane Maio (2017) apontaram, por meio dos conceitos de infâmia e anormalidade de Foucault (*apud* SILVA; MAIO, 2017), que subverter os padrões de norma para o gênero masculino é colocar-se na posição de contrapoder e resistência. Ao transgredir as normas, as meninas trans, por exemplo, com as construções corporais que realizam, conseguem perturbar significativamente esta ordem que dita como os gêneros devem agir, pensar e ser. Os autores afirmam que as relações entre as trans e aqueles/as considerados/as

normais são permeadas de conteúdo depreciativo contido no universo dos processos estigmatizantes. Afirmando que:

Historicamente, percebe-se que a condição de infame das trans constitui o peso da representação identitária que guia o imaginário social delas como pessoas em desacordo com regras regulatórias calcadas na heteronormatividade, subversivas das principais condutas morais inscritas para a bipartição sexual que caracteriza as pessoas como macho ou fêmea (SILVA; MAIO, 2017, 116).

Analisaram também o reflexo do conjunto de enunciados depreciativos sobre as trans na sociedade, os quais pairam no universo escolar, destruindo as possibilidades de permanência nesse ambiente. No momento em que a escola torna-se um espaço de constantes agressões, violências e ameaças, as trans não conseguem permanecer ali por muito tempo. Podemos afirmar que elas entraram em vias da vulnerabilidade que causaram o rompimento total com escola. Diante disso, como produzir resiliência num ambiente completamente desfavorável para estudantes trans?

Poucos são os estudos que relacionam a produção de resiliência com o tratamento vivido por estudantes transgêneros nas escolas. Embora alguns apontem as dificuldades de convivência dessas estudantes com a comunidade escolar, pouco contribuiu-se com análises sobre esta temática. Encontra-se muito material sobre a construção do contrapoder e da resistência a partir da perspectiva foucaultiana como modo de permanência dessas estudantes na escola, como nos têm apresentado com suas pesquisas, respectivamente de mestrado e doutorado, Alessandra Bohm (2009) e Luma Andrade (2012).

Uma possível explicação para essa falta de estudos relaciona-se ao fato de que os/as estudantes LGBT estão ampliando suas formas de visibilidade na escola apenas recentemente, o que ocorre também com os estudos de resiliência. Devido à ausência dos estudos que correlacionem as duas áreas de estudo, fizemos uma análise sobre os fatores que trazem condições de vulnerabilidades às meninas trans nas escolas e possíveis condições que podem culminar no abandono e evasão escolares, como um reflexo da transfobia escolar.

Conseguimos encontrar a discussão sobre a vulnerabilidade escolar nos estudos de Maria Juracy Toneli e Marília Amaral (2013, p. 34), em que analisam como as travestis e transexuais brasileiras convivem com a legitimação de práticas de transfobia que incidem diretamente “sobre as possibilidades de acessos delas ao mercado de trabalho formal e à qualificação escolar e profissional”. As autoras explicam que o grupo das transgêneras são corpos vulneráveis que experimentam de modo massacrante os resultados negativos da intolerância. Afirmam que elas convivem com situações de vulnerabilidades que abarcam aspectos de uma dinâmica individual/pessoal, social e programática. Por meio dos atravessamentos que estas vulnerabilidades produzem, sob o enfoque da resiliência, as autoras entendem a primeira dinâmica da vulnerabilidade como vinculada à

[...] individual/pessoal (depende do grau e da qualidade da informação sobre o problema de que os indivíduos dispõem, da sua capacidade de elaborar essas informações e incorporá-las ao seu repertório cotidiano e, também, das possibilidades efetivas de transformar suas práticas), [...] (TONELI, AMARAL, 2013, p. 42).

As estudantes trans convivem com uma série de situações que as fazem desistir de permanecer nas escolas devido ao ambiente potencialmente estressante e com situações que propendem aos riscos. Quando vinculados à fase da adolescência, esses fatores aliam-se às crises constantes dessa faixa etária. Essas condições podem representar fatores de riscos que ocasionam problemas psicológicos, físicos e sociais. Diante disso, como são desenvolvidos os fatores de autoproteção? De início, consideramos que a resiliência não tem por tarefa eliminar os riscos, mas dar condições de enfrentá-los. De acordo com Eisenstein e Souza (*apud* SAPIENZA; PEDROMÔNICO, 2005, p. 213), os fatores de proteção são “recursos pessoais ou sociais que atenuam ou neutralizam o impacto do risco”. Cada sujeito vivencia o fator de risco de modo diferenciado, com isso, a dinâmica criativa de mecanismos de proteção é completamente individual, uma vez que envolve um conjunto de formação pessoal e social ofertada pela família e aprendida por meio de processos de educação informalizada, ou melhor, nas relações sociais diversas com outras pessoas.

Como a interação das estudantes trans com a comunidade são permeadas de piadas que as desqualificam, concordamos com a leitura das autoras quando dizem também que “o suporte social e um autoconceito positivo podem servir de proteção contra os efeitos de experiências estressantes” (SAPIENZA; PEDROMÔNICO, 2005, p. 213). Pelo aspecto da vulnerabilidade individual e pessoal, estamos de acordo com a ideia de Sapienza e Pedromônico (2005) quando propõem que o autoconceito positivo pode funcionar como uma possibilidade de superação das situações de riscos ou também de enfrentamento aos riscos impostos às trans.

É necessário ressaltar que a resiliência como uma atitude que vem das trans para a escola só pode ser efetivada se elas forem reconhecidas como e a partir de sua diferença, como bem assinala Fernando Silva (2016, p. 79): “depois de tombado esse reconhecimento, fecha-se uma proposta de vazão de possibilidades de se viver a potência da diferença com um “lacre””. O autor assinala que as estudantes trans precisam ser reconhecidas para que suas maneiras de se expressar possam fazer parte da escola. Nesse sentido, compreendemos que a produção da resiliência pelo aspecto da vulnerabilidade pessoal não é algo que pertence apenas a elas, mas também é preciso ser produzido pela escola, por meio das condições que ela oferece para as estudantes criarem mecanismos de proteção. Isso, por sua vez, leva-nos ao segundo fator de vulnerabilidade, que apresentam as pesquisas de Toneli e Amaral (2013), referindo-se à dinâmica da vulnerabilidade pelo aspecto social. As autoras compreendem que ela relaciona-se com questões sociais, políticas e culturais “combinadas como acesso a informações, grau de escolaridade, disponibilidade de recursos materiais, poder de influenciar decisões políticas, possibilidades de enfrentar barreiras culturais” (TONELI; AMARAL, 2013, p. 42).

Associamos o segundo aspecto da vulnerabilidade à escola, porque a sua existência é resultado de uma preocupação social com o rumo que uma sociedade pretende dar para sua população. Ressaltamos a necessidade de a escola preocupar-se com os diversos assuntos que acometem as pessoas trans na sociedade, principalmente para que haja acesso, apoio e legitimação do direito de elas permanecerem neste ambiente. É preciso nos atentar para que o mecanismo de proteção, por agora, venha do poder público enquanto espaço em que o

reconhecimento dos direitos de populações específicas deve permear suas práticas. Assim, a escola estaria comprometida com um projeto de promoção de resiliência, de ensiná-la como recurso de enfrentamento às diversas fobias que cruzam histórias de vida de pessoas trans, em cenas rotineiras de transfobia naturalizadas nas relações entre as estudantes trans e a comunidade escolar.

As estudantes trans deveriam poder conviver na escola com diversos agentes que são fatores de proteção, como autoestima, apoio social, gênero, relacionamento com outras pessoas (PESCE *et al.*, 2004). Esses fatores são entendidos como facilitadores ou dificultadores dos processos de proteção. Os processos de autoproteção criados pelas estudantes trans são adaptados de acordo com o contexto, na escola, diante dos fatores potencialmente “geradores de desequilíbrio para cada indivíduo”, com os quais “os mecanismos de proteção são tomados como o ponto chave necessários para o restabelecimento do equilíbrio perdido e demonstração de competência apesar da adversidade” (PESCE *et al.*, 2004, p 137).

Na esteira dessa afirmação, Fajardo, Minayo e Moreira (2010, p. 765) compreendem que a escola protetora e produtora de sujeitos resilientes (Professores, estudantes e outros profissionais) é caracterizada pela literatura por desenvolver cinco atributos:

- (1) comunicação, que representa a possibilidade de elo e troca com os outros;
- (2) capacidade de assumir a responsabilidade por sua própria vida;
- (3) consciência limpa, o que significa não ceder à culpabilização, aceitar responsabilidades, reconhecer erros e superá-los;
- (4) ter convicções sobre alguns valores essenciais que permitem avançar e suportar adversidades e
- (5) ter compaixão, o que permite estar envolvido pelo outro e colocar-se em seu lugar para compreendê-lo tão importante quanto a si mesmo.

Frente a essas possibilidades, a escola cumpriria seu papel com o compromisso social, e os/as profissionais da educação representam os principais mediadores disso. Eles/elas seriam instados/as à produção de uma escola resiliente, sendo necessária para tal a transformação da escola com o fundamento num “olhar atento do docente, pois ele próprio precisa ir-se construindo como uma pessoa que detém esse fator diferencial” (FAJARDO; MINAYO; MOREIRA, 2010, p. 767). Afirmam também os autores que é preciso investimento no sujeito professor para que se possam transpor as barreiras da frustração crescente frente à precariedade

do ambiente educacional brasileiro. Torna-se compreensível o desgaste com que convivem os/as professores/as nas escolas brasileiras, por isso não depositamos apenas neles/as a responsabilidade por promover mudanças em práticas que deixam seus/suas estudantes mais resilientes.

Para que o/a professor/a promova resiliência nos processos de escolarização de estudantes trans, ele/ela precisa compartilhar de uma educação que não seja sexista, assimétrica e normativa. Na esteira das pesquisas de Jane Felipe e Bianca Guizzo (2004), os/as professores/as necessitam se educar sobre a sexualidade para que não reproduzam modelos normativos que desprezam outras maneiras de experimentá-la. Com isso, as autoras consideram que

[...] o pouco conhecimento sobre as temáticas de gênero e sexualidade apresenta-se como um dos fatores pelos quais professores, na maioria dos casos, continuam ensinando, mesmo que “discretamente”, modos de ser e de se comportar de maneira diferente e desigual para meninos e meninas (FELIPE; GUIZZO, 2004, p. 39).

Pelo aspecto da vulnerabilidade social, problematizar o modo como professores/as abordam o assunto da sexualidade em sala de aula pode ser importante quando falamos sobre resiliência de estudantes trans. No trabalho docente, observa-se a presença de discursos e práticas, cujos efeitos de sentido expressam o que professores/as e toda uma sociedade entendem sobre pessoas trans. Em muitos casos, podem contribuir para a naturalização dos processos estigmatizantes com que convivem estudantes trans nas escolas. Permeada de culturas², a prática docente pode insistir em vícios históricos que produzem assimetrias entre as diversas identidades de gênero ou acentuar os quadros repressivos que instauram riscos e desproteção de crianças e adolescentes trans nas escolas. A ação docente pode ou não ser a favor de imprimir discussões mais incisivas para desconfigurar a transfobia na escola.

Por fim, continuamos com a proposta para analisar a vulnerabilidade em Toneli e Amaral (2013), que citam o terceiro aspecto como sendo o programático. As autoras o têm como

² Para Alfredo Veiga-Neto (2003, p. 11), ao falar em culturas, filiamo-nos a uma proposta de virada linguística que considera pelo aspecto ético-político um conjunto plural de manifestações da cultura.

[...] (associado à existência – ou ausência – de políticas públicas e ações organizadas para enfrentar o problema) como aqueles que compõem, de forma articulada e indissociável, o cenário sobre o qual nos debruçamos nesse momento. Ou seja, não é possível pensar em um âmbito de vulnerabilidade sem a sua devida intersecção com os demais (TONELI, AMARAL, 2013, p. 42).

Com base nessa compreensão, há que se ressaltar a articulação existente entre a necessidade de políticas públicas que se contraponham às diversas sociabilidades que tendem a desqualificar as meninas trans na sociedade. Políticas de educação mais voltadas para a produção de permanência escolar por meio de projetos que atuem contra as transfobias são um exemplo que pode ser aqui destacado. Um recurso para se promover uma ação contra essas atitudes envolvem a produção de resiliência. Por meio disso, as estudantes trans poderiam ser educadas a saber o que filtrar e como produzir atitudes que promovam a autoproteção nos contextos adversos em que elas estão inseridas, incluindo a escola.

Observa-se, contudo, um cenário escasso de políticas públicas para a redução de danos e riscos às mulheres transgêneras em unidades oficiais do poder público, quer seja pela via dos aspectos da saúde, quer pela possibilidade de usufruto de serviços necessários para essa população sem que ela passe pelo discriminação e não aceitação das diferenças. Considerando que as políticas públicas visam a ampliar a oferta de serviços que geram maior efetividade nos direitos previstos, Luiz Mello, Rezende Avelar e Daniela Maroja (2012) acreditam que o fundamentalismo religioso no Brasil atenta contra as ações programáticas de combate à lgbtfobia. Isso se reflete na baixa oferta de planos, programas e projetos contidos em políticas públicas, que necessitariam, como apontam os autores, de apoio do Poder Judiciário e Legislativo no apoio à população LGBT. Elevada a violência contra pessoas LGBT à categoria de crime, as ações voltadas para sua redução estariam com os devidos suportes e “ficará muito mais promissor formular, implementar, monitorar e avaliar políticas públicas no âmbito dos direitos sexuais” (MELLO; AVELAR; MAROJA, 2012, p. 309). As práticas escolares poderiam, com isso, viabilizar a discussão de fato na escola com o objetivo de inventariar um

conjunto de possibilidades de se trabalhar as relações de gêneros e sexualidades na escola, problematizando-as e formando estudantes para uma sociedade que se destitua de preconceitos.

Por mais utópico que possa parecer, quando pensamos em políticas públicas que reduzam barreiras, pensamos na construção de ações que assegurem um conjunto de possibilidades de acesso mais equitativos e condizente com direitos humanos. Na vida de pessoas trans, tais políticas poderiam conduzir à diminuição de riscos de morte e violências nos mais variados contextos, oferecendo condições de experimentarem oportunidades.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, procurou-se manter o foco no ambiente escolar, nos estudos e nas pesquisas sobre educação, buscando compreender como os/as autores/as tratam a questão da resiliência em estudantes trans. Enfocamos principalmente a produção acadêmica que trata sobre mecanismos de proteção nos processos transformativos de identidade de gênero que se entrecruzam com as situações de vulnerabilidades geradas pelas práticas de transfobia.

Uma educação resiliente requer agilidade e flexibilidade para promover recursos que desenvolvam a confiança dos alunos/as, e o fundamental, que haja profissionais voltados/as para esta perspectiva e que apresentem habilidades e competências para atuar de forma resiliente. A resiliência é um tema relevante para se abordar na escola. Ela está cada vez mais presente no ambiente escolar e o papel do/da professor/a como mediador/a deste processo é de fato de extrema importância para a formação do sujeito resiliente, e contribui para uma proposta de redução de riscos e vulnerabilidades que envolvam o sujeito, a escola e a sociedade, de modo geral, como bem assinalou as autoras Maria Juracy Toneli e Marília Amaral (2013). São geradas, com isso, transformações no ambiente educacional se a resiliência é tomada como um recurso acolhedor e formador de pessoas que lidam com situações estressantes pela sua condição identitária diferente do normativo.

Com a abordagem do tema, pensamos em consequências em que as atitudes sejam mais reflexivas e dotadas de um espaço fundamental para o crescimento e desenvolvimento intelectual. É válido mencionar que se torna a escola, dessa forma, um ambiente a que as questões afetivas e emocionais serão trazidas pelo/a estudante, sem que haja riscos e vulnerabilidades. Isso significa que a resiliência é um tema que pode movimentar amplas discussões sobre o desempenho educacional e, com isso, a redução da desistência e do abandono da educação por estudantes trans.

Diante das dificuldades, fazem-se necessárias, sob o aspecto programático (TONELI; AMARAL, 2013), políticas públicas direcionadas às trans/formações de práticas educacionais, juntamente a uma transparência dos objetivos e valores a serem aprendidos e disseminados no ambiente escolar, garantindo, assim, menos transtornos emocionais, sociais, profissionais, etc., às estudantes trans.

Partindo do pressuposto de uma educação de e para todos, a questão da resiliência no ambiente escolar se torna um desafio, mas pode ser a válvula de escape ou a saída para o cumprimento de objetivos fundamentais para formar pessoas livres, independentes, autônomas e capazes de socializarem e serem responsáveis por si mesmo/as, conforme orientam diretrizes curriculares e propostas políticas e pedagógicas das escolas. A resiliência não nasce com as pessoas, mas pode se constituir em uma ferramenta que favorece as relações entre diferentes pessoas e os espaços em que essas relações ganham sentidos.

TAYLAN GUSTAVO LADEIA DOS SANTOS

Especialista em Neuropedagogia pela UNIJALES. Bacharel em Educação Física pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP/Presidente Prudente). Professor das Faculdades Integradas de Três Lagoas (AEMS) e Especialista de Esporte e Lazer pela Prefeitura Municipal de Três Lagoas/MS.

FERNANDO GUIMARÃES OLIVEIRA DA SILVA

Doutorando em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professor das Faculdades Integradas de Três Lagoas/MS (AEMS) e Coordenador do CRAS

pela Prefeitura Municipal de Ilha Solteira/SP. Integra o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Diversidade Sexual (NUDISEX).

ELIANE ROSE MAIO

Pós-Doutora e Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP/Araraquara). Professora do Programa de Pós-graduação (Mestrado/Doutorado) em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Diversidade Sexual (NUDISEX).

REFERÊNCIAS

ADORNO, R. de C. F. *Os jovens e sua vulnerabilidade social*. 1. ed. São Paulo: AAPCS, 2001. Disponível em: <<http://dspace.fsp.usp.br/xmlui/handle/bdfsp/673>>. Acessado em: 17 nov. 2017.

ANDRADE, L. N. de. *Travestis na escola: assujeitamento e resistência à ordem normativa*. 2012. 278f. Tese (doutorado). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE TRAVESTIS E TRANSEXUAIS (ANTRA). *Mapa dos casos de assassinatos de travestis, mulheres transexuais e homens trans no território brasileiro no ano de 2017*. 2017. Disponível em: <<https://goo.gl/MNWA1R>>. Acessado em: 17 dez. 2017.

ANTUNES, C. *Resiliência: a construção de uma nova pedagogia para uma escola pública de qualidade*. 7ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2011, 104 p.

ASSIS, S. G. *Encarando os desafios da vida: uma conversa com adolescentes*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2005, 38 p.

AYRES, J. R. de C. M. *et al.* O conceito de vulnerabilidade e as práticas de saúde: novas perspectivas e desafios. In: CZERESNIA, D.; FREITAS, C. M. de (Orgs.). *Promoção da saúde: conceitos, reflexões, tendências*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2003. p. 117-140.

BENTO, B. *A reivenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual*. Rio de Janeiro: Garamon, 2006, 256 p.

BOHM, A. M. *Os "Monstros" e a escola: identidade e escolaridade de sujeitos travestis*. 2009. 103p. Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

BRANDÃO, J. M. *Resiliência: de que se trata? Os conceitos e suas imprecisões*. 2009. 136p. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

BRANDÃO, J. M.; MAHFOUD, M.; GIANARDOLI-NASCIMENTO, I. F. A Construção do conceito de resiliência em psicologia: discutindo as origens. *Revista Paideia*, Ribeirão Preto, v. 21, n. 49, p. 263-271, mai./ago. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v21n49/14.pdf>>. Acessado em: 12 fev. 2017.

BRASIL. *Lei nº 13.005: Plano Nacional de Educação 2014-2024*. Brasília: 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acessado em: 12 jan. 2017.

DUMARESQ, L. O cisgênero existe? *Transliteração*, 15 dez. 2014. Disponível em: <<http://transliteracao.com.br/leiladumaresq/2014/12/o-cisgenero-existe/>>. Acessado em: 12 jan. 2017.

FAJARDO, I. N.; MINAYO, M. C. de; MOREIRA, C. O. F. Educação escolar e resiliência: política de educação e a prática escolar em meios adversos. *Ensaio*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 69, p. 761-774, out./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v18n69/v18n69a06.pdf>>. Acessado em: 12 jan. 2017.

FELIPE, J.; GUIZZO, B. S. Entre batons, esmaltes e fantasias. In: MEYER, D.; SOARES, R. (Orgs.) *Corpo, gênero e sexualidade*. Porto Alegre: Mediação, 2004, p. 31-40.

FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir*. 27ª ed. Petrópolis: Vozes, 1987, 288 p.

LIBÓRIO, R. M. C, CASTRO, B. M, COELHO, A. E. L. Desafios metodológicos para a pesquisa em resiliência: conceitos e reflexões críticas. In: DELL'AGLIO, D. D.; KOLLER, S. H.; YUNES, M. A. M. *Resiliência e Psicologia Positiva: Interfaces do Risco à Proteção*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

MARANDOLA Jr, E.; HOGAN, D. J. As dimensões da vulnerabilidade. *São Paulo em Perspectiva*, v. 20, n. 1, p. 33-43, jan/mar. 2006. Disponível em: <http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v20n01/v20n01_03.pdf>. Acessado em: 12 dez. 2017.

MELLO, L.; AVELAR, R. B. de; MAROJA, D. Por onde andam as políticas para a população LGBT no Brasil? *Revista Sociedade e Estado*, Brasília, v. 27, n. 2, p. 289-312, mai./Ago. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/se/v27n2/a05v27n2.pdf>>. Acessado em: 12 fev. 2017.

PERES, W. S. Travestis, escolas e processos de subjetivação. *Revista Instrumento*, Juiz de Fora, v. 12, n. 2, jul./dez. 2010. Disponível em:

<<https://instrumento.ufff.emnuvens.com.br/revistainstrumento/article/viewFile/935/798>>. Acessado em: 15 ago. 2016.

PESCE, R. P; ASSIS, S. G; SANTOS, N; OLIVEIRA, R. V. C. Risco e proteção: em busca de um equilíbrio promotor de resiliência. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 20, n. 2, p. 135-143, mai./ago. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v20n2/a06v20n2.pdf>>. Acessado em: 14 fev. 2017.

PESSOA, A. S. G. *O papel da escola na vida de adolescentes vítimas de violência sexual: risco e proteção*. 2011. 122p. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Presidente Prudente.

POLETTI, M; KOLLER, S. H. Contextos ecológicos: promotores de resiliência, fatores de risco e de proteção. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 25, n.3, jul./set. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v25n3/a09v25n3.pdf>>. Acessado em: 18 jan. 2017.

SAPIENZA, G; PEDROMÔNICO, M. R. M. Risco, proteção e resiliência no desenvolvimento da criança e do adolescente. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 10, n. 2, p. 209-216, mai./ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v10n2/v10n2a07.pdf>>. Acessado em: 18 dez. 2016.

SILVA, F. G. O. da. Che(gay), brihei, tombei e lacrei: o que faremos com estes estudantes afeminados? Notas sobre travestis em ambiente escolar. *Revista Polêmica*, v. 16, n.4, p. 76-94, out./dez. 2016. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/polemica/article/view/26452/19002>>. Acessado em: 18 dez. 2016.

SILVA, F. G. O. da; MAIO, E. R. Vai ter estudantes Trans nas escolas, sim! Mas primeiro vamos desconstruir o normativo. *Revista Textura*, v. 19, n.39, jan./abr. 2017. Disponível em: <<http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/2077/2037>>. Acessado em: 12 fev. 2017.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. da. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. 6. Ed. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 73-102.

TAVARES, J. A resiliência na sociedade emergente. In: TAVARES, J. (Org.) *Resiliência e educação*. São Paulo: Cortez, 2001, p. 43-76.

TONELI, M. J. F; AMARAL, M. dos S. Sobre travestilidades e políticas públicas: como se produzem os sujeitos das vulnerabilidades. In: NARDI, H. C; SILVEIRA, R. da S; MACHADO, P. S. *Diversidade sexual, relações de gênero e políticas públicas*. Porto Alegre: Sulina, 2013, p. 32-48.

YUNES, M. A. M; SZYMANSKI, H. Resiliência: noção, conceitos afins e considerações críticas. In: TAVARES, J. (org.) *Resiliência e educação*. São Paulo: Cortez, 2001. p. 13-42.

VEIGA-NETO, A. Cultura, culturas e educação. *Revista Brasileira de educação*, v. 1, n. 23, p. 5-15, mai.ago. 2003. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a01>>. Acessado em: 12 dez. 2016.