

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Nayara Rios Cunha Salvador

**PESSOAS *TRANS* NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO SUL DO ESTADO DO RIO DE
JANEIRO**

Juiz de Fora

2019

NAYARA RIOS CUNHA SALVADOR

PESSOAS *TRANS* NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO SUL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, área de concentração: “Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas”, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito para obtenção do grau de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Neil Franco Pereira de Almeida

Juiz de Fora

2019

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Salvador, Nayara Rios Cunha.

Pessoas Trans na educação básica no Sul do Estado do Rio de Janeiro / Nayara Rios Cunha Salvador. -- 2019.

218 f. : il.

Orientador: Neil Franco Pereira de Almeida

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.

1. Alunos/as trans. 2. Homens trans. 3. Educação Básica. 4. Escola. I. Almeida, Neil Franco Pereira de, orient. II. Título.


Nayara Rios Cunha Salvador

Pessoas *Trans* na educação básica no sul do estado do Rio de Janeiro


Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: “Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas”.

Aprovada em 29 de novembro de 2019.

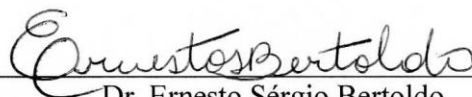
BANCA EXAMINADORA



Dr. Neil Franco Pereira de Almeida - Orientador
Universidade Federal de Juiz de Fora



Dr. Alexandre José Pinto Cadilhe de Assis Jacome
Universidade Federal de Juiz de Fora



Dr. Ernesto Sérgio Bertoldo
Universidade Federal de Uberlândia

O que seria de mim sem elas e eles? Sem minhas alunas e meus alunos, que me ensinam, me fazem refletir e crescer a cada dia?

Dedico esta pesquisa a cada aluna e aluno que passou por minha sala de aula e fez de mim uma professora melhor. Especialmente, a cada estudante LGBTQI+, que me ensinou a ser mais forte e a entender que só é possível lutar pelo direito de ser feliz de verdade, sendo quem realmente somos.

AGRADECIMENTOS

Nossa! São tantas pessoas a agradecer! É difícil começar e penso que será mais difícil ainda terminar.

Em primeiro lugar, ao meu marido, Igor Salvador, que se dedicou inteiramente a nossa casa e às nossas crianças (Miguel, Mariáh e Maria Flor) nas infindáveis horas em que eu tive que estar ausente, me dedicando a esta pesquisa e, principalmente, por nunca ter deixado que as crianças ficassem tristes por sentirem minha falta e, mesmo com tantas funções, ter me acalentado toda vez que eu sofria e chorava a distância deles e a falta de paciência que muitas vezes estiveram comigo nestes dois anos.

Aos meus filhos, Miguel, Mariáh e Maria Flor. A melhor parte de mim, para quem eu tento, incansavelmente, mudar um pouco este mundo tão confuso, tantas vezes violento, principalmente neste momento, neste ano. É por eles e para eles, sempre e tudo! Por vocês, nada pode parecer difícil. Por vocês e para vocês, o meu melhor, sempre e o meu amor incondicional.

Ao meu pai, Roberto, por estar se abrindo a aprender comigo e também por ter me ensinado tanto e por, mais uma vez, ter me dado apoio, não apenas financeiro, para que eu pudesse fazer o mestrado. Sem gasolina ninguém chega a Juiz de Fora para estudar, e sem amor de pai, não teria graça conquistar mais este feito.

Mãe...Ah mãe, se eu começo a escrever tudo o que eu preciso te agradecer eu não termino este texto hoje. E preciso terminar. Então, eu queria te agradecer por me ensinar o que é se colocar no lugar do outro. Tentar sentir a dor do outro e também ficar feliz pelas conquistas de outras pessoas. Eu posso fazer Mestrado, Doutorado e muitas outras coisas, mas isso que você me ensinou, é meu melhor diploma, sem dúvida alguma.

À minha irmã, por sempre acreditar em meu potencial e "fazer propaganda" de tudo que eu já conquistei.

Ao meu orientador Neil Franco, pela generosidade e paciência. Por ter confiado em mim, mesmo com meus dois empregos e três filhos, mesmo morando longe e mesmo sem nunca ter me visto antes. Você, Neil, é uma pessoa muito especial. Quem te conhece de perto, como eu conheci, sabe do que eu estou falando; sabe o quanto vale a sua amizade, que eu quero que seja infinita! Muito obrigada por tudo!

À Universidade Federal de Juiz de Fora e ao Programa de Pós-graduação em Educação, pela acolhida, pela qualidade do curso, dos professores e da Educação ali oferecida. Pela ousadia de manter e ampliar o diálogo em tempos nos quais a Educação é considerada balbúrdia e o professor, inimigo. Obrigada por me fazer pensar (e como eu pensei!), por me ajudar a me formar Mestra e fazer de mim uma

professora melhor. Tempos melhores virão e essa Universidade será parte disso! Obrigada!

Por fim, e como um dos agradecimentos mais importantes que eu poderia fazer, ainda que sem palavras que possam expressar o quanto sou grata, quero dizer o meu mais sincero obrigada às/aos participantes dessa pesquisa. Sarah, Melyssa, Keyla, Laura, Maria Elis, Tomás, Théo, Leonardo, Carlos Henrique, Arthur, Brian, Lucca; e Pedro, que sempre confiou em meu trabalho e me apresentou à maioria das pessoas envolvidas nesta pesquisa. Contar experiências de vida não é algo fácil. Trata-se de um acontecimento. Há relatos dolorosos, relatos felizes, alguns tão fortes que marcam corpos. Porém, todos muito importantes. Dividir momentos como os que aqui foram narrados é algo íntimo e único e eu tive a honra de ouvir cada uma dessas histórias. Obrigada por abrirem suas vidas para mim, pela entrega, pela confiança e, principalmente, por resistirem. Vocês são exemplos de força e luta. Eu as/os admiro imensamente. Obrigada!

"Qualquer que seja a liberdade pela qual lutamos, deve ser uma liberdade baseada em igualdade."

(Judith Butler)

RESUMO

A presença de alunas/os *trans* na escola, desencadeia processos de manutenção e/ou de ruptura do padrão da heteronormatividade e da transfobia vigentes na sociedade como um todo e, em especial, nas Instituições de Ensino? Essa foi a questão norteadora desta pesquisa, que objetivou contextualizar as vivências escolares de pessoas *trans* na Educação Básica na Região Sul do Estado do Rio de Janeiro, mais especificamente nas cidades de Rio das Flôres e Valença; no sentido de identificar como esses sujeitos se percebem e acreditam serem percebidos pela instituição escolar. Neste mesmo trajeto, buscou-se compreender o reflexo do tratamento oferecido pela escola no que diz respeito ao sucesso e ao fracasso escolares de alunas/os *trans*. A base teórica que sustenta essa investigação se dá no campo das teorias pós-críticas em Educação, sobretudo fundamentada nos princípios da teoria *queer*, em articulação com aspectos da Análise do Discurso (AD); teorias que nos permitem pensar as sexualidades e o gênero como construções sócio-históricas, nunca determinadas *a priori* e sempre em constante movimento; que ocorrem, principalmente, através das práticas discursivas. Como metodologia, optou-se pela correlação de fontes bibliográficas e documentais, e do uso de questionário cuja análise foi feita à luz da AD. Foi realizada, ainda, uma entrevista com algumas/uns participantes para aprofundar questões que não foram totalmente elucidadas através do questionário. Participaram desta pesquisa doze alunas e alunos ou ex-alunas/os das cidades de Valença e Rio das Flôres (RJ), que autodenominam-se e compreendem-se como pessoas *trans*. As/os participantes em questão responderam a um questionário enviado por *e-mail* ou entregue em mãos. Os relatos construídos a partir das informações disponibilizadas pelos questionários evidenciam um alto índice de repetência, abandono e evasão escolar, principalmente no Ensino Médio, resultado da forma como a escola e suas/seus agentes recebem e tratam as pessoas *trans*, constituindo uma série de tecnologias que buscam "adequar" corpos e formas de ser à norma cis/heterossexual. Para além disso, foram captados Discursos que posicionam essas pessoas no âmbito da abjeção e do "não-lugar". Não foram encontrados relatos de protagonismo dessas/es alunas/os, porém, houve algumas (poucas) demonstrações de respeito e compreensão, por parte de colegas e da equipe escolar. Por fim, é necessário afirmar o importante número de homens *trans* envolvidos neste estudo, fato que não se repete na maioria das pesquisas da área e a significativa contribuição que tal fato traz para maiores reflexões sobre a produção das (*trans*) masculinidades como formas não hegemônicas de ser e estar no mundo.

Palavras-chave: Alunas/os *Trans*. Homens *Trans*. Educação Básica. Escola.

ABSTRACT

Does the presence of *trans* students at school trigger processes of maintenance and/or rupture of the pattern of heteronormativity and transphobia prevailing in society as a whole, and especially in educational institutions? This was the MAIN question of this research, which aimed to contextualize the school experiences of transgender people in Basic Education in the Southern Region of Rio de Janeiro, specifically in the cities of Rio das Flôres and Valença; in order to identify how these subjects understand school and believe to be perceived by the school institution. Along the same path, we aimed to understand the reflection of the treatment offered by school with regard to success and failure of *trans* students. The theoretical basis for this research is in the field of post-critical Theories in Education, especially the Queer Theory, together with aspects Discourse Analysis; theories, that allow us to think of sexualities and gender as socio-historical constructions, never a priori determined and always in constant motion; which occur mainly through discursive practices. As a methodology, we chose to correlate bibliographic and documentary sources, and the use of a questionnaire and an interview with part of the participantes, which were analyzed through Discourse Analysis. Twelve students from the cities of Valença and Rio das Flôres (RJ) participated in this research, Those are pupils who call themselves and understand themselves as *trans* people. The participants answered a questionnaire sent by email or delivered by hand. The reports captured by the questionnaires and interviews show a high rate of failure and dropout, especially in high school, resulting from the way the school and its agents receive and treat *trans* people, constituting a series of technologies that seek to "adapt" bodies and forms of being to the cis/heterosexual norm. In addition, speeches that position these people within the scope of abjection and "non-place" were captured. There were no reports of protagonism of these students, but there were some (few) demonstrations of respect and understanding by colleagues and school staff. Finally, it is necessary to state the important number of *trans* men involved in this study, a fact that is not repeated in most researches in the area and the significant contribution that this fact brings to greater reflections on the production of (*trans*) masculinities as non-hegemonic forms of being in the world.

Keywords: *Trans* students. *Trans* Men Basic education. School

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Projetos de lei e projetos de decreto legislativo com impacto desfavorável à comunidade LGBTQI+.....	71
Quadro 2: Descrição dos sujeitos da pesquisa	92
Quadro 3:Publicações por grupo.....	99
Quadro 4: dissertações e teses encontradas no recorte temporal de 2014 a 2018.....	104
Quadro 5: Descrição dos Artigos Publicados em Revista/ Periódicos.....	111
Quadro 6:Textos Completos Publicados em Anais de Eventos.....	116
Quadro 7 Participantes entrevistadas/os.....	160

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Abandono e Evasão escolar	150
--	-----

LISTA DE SIGLAS

ADI - Ação Direta de Inconstitucionalidade

ADPF- Arguição Direta de Descumprimento de Preceito Fundamental

ANPED - Associação Nacional de Pos-Graduação e Pesquisa em Educação

ASTTAL - Associação de Travestis e Transexuais de Alagoas

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CME - Conselho Municipal de Educação

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNJ - Conselho Nacional de Justiça

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

ENTLAIDS - Encontro Nacional de Travestis e Transexuais

FECOMÉRCIO - Confederação Nacional do Comércio de Bens, Serviços e Turismo

GPTRANS - Grupo Piauiense de Travestis e Transexuais

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LGBT - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais

LGBTQI+ - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Queer, Intersexo e mais

MEC - Ministério da Educação

MPT - Ministério Público do Trabalho

NAT - Núcleo de Atendimento à Pessoa *Trans*

OAB - Ordem dos Advogados do Brasil

PL - Projeto de Lei

PDC - Projeto de Decreto Legislativo

STF - Supremo Tribunal Federal

SUS - Sistema Único de Saúde

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
A BUSCA TEÓRICA PARA (TENTAR) EXPLICAR A VIDA	26
1.1 A linguagem e a constituição identitária do sujeito pós-moderno: movimento, incompletude, deslocamento, gênero, sexualidade.....	27
1.2 Identidades em fluxo: A força da linguagem (e da língua).....	29
1.2.1 Foucault e o discurso: processos de subjetivação.....	35
1.3 Produções discursivas: Gênero e Sexualidade	41
1.4 Desmontando gêneros e sexualidades: Uma perspectiva <i>Queer</i>	51
1.5 Pessoas <i>trans</i> ... Sujeitos transviados.....	57
1.5.2 Travestilidades e Transexualidades: uma breve reflexão	61
1.6 Escola, gênero e sexualidades: tensões políticas e Pedagogia Transviad@	70
1.6.1 A Escola como ela é e como ela pode ser: perspectivas de uma Pedagogia Transviad@	75
O PERCURSO METODOLÓGICO	83
2.1 O contexto sociológico e geográfico das cidades de Rio das Flores e Valença..	86
2.2 Contato e aproximação com os/as participantes	89
2.2.1 Os/as Participantes da Pesquisa.....	93
PESSOAS TRANS NA EDUCAÇÃO: O QUE FOI DITO ATÉ AQUI?	98
3.1 Grupo 1: Dissertações e Teses	103
Experiências Discentes	106
Nome Social.....	108
3.2 Grupo 2: Artigos Publicados em Revista ou Capítulos de Livros	110
Experiências Discentes	112
3.3 Grupo 3: Textos Completos Publicados em Anais de Eventos	115
Experiências Discentes	115
Nome Social.....	121
APROXIMAÇÕES DISCURSIVAS: Sob o olhar das/os participantes	124
4.1 Identificações preliminares	124
4.2 Vivências Familiares e Identidade de Gênero	125
4.3 Vivências escolares e Identidade de Gênero	130
4.4 A Escola: Ensino-aprendizagem, repetência, abandono e evasão	149

4.5 E no que deu essa história?	159
4.5.1 "O Caso Maria Elis"	161
4.5.2 "Eu recebia olhares de rejeição e nojo... acabei não usando mais o banheiro."	165
4.5.4 "Ela parou na frente da porta, abriu os braços e disse: aqui você não vai entrar"	171
4.5.5 "A gente escuta muito isso: tudo é falta de Deus no coração."	174
CONSIDERAÇÕES (NUNCA) FINAIS	177
REFERÊNCIAS	179
APÊNDICES	197

INTRODUÇÃO

A escola. Aquele lugar em que passamos anos e anos de nossas vidas; aquele lugar do qual trazemos tantas lembranças. As primeiras amizades, os primeiros desentendimentos, os primeiros relacionamentos, talvez.

Quase sempre as lembranças da escola e de tudo que vivemos nela trazem consigo um saudosismo romantizado. Mas, pergunto: É assim com todos/as? A escola é um lugar em que as vivências são saudáveis e possíveis para todos/as? Ou pode ser que a escola receba as/os alunas/os de modo tão diferente ao ponto de parecer habitável e possível para umas/uns e não para outras/os?

Existem rotas de fuga e formas de subversão às normas escolares impostas às/aos alunas/os que frequentam este ambiente? Essas normas pesam mais sobre umas/uns do que sobre outras/os? Como a escola vem marcando a vida de cada pessoa que nela adentra? Mais especificamente: Como a escola marca as vivências daquelas e daqueles que são, socialmente e pela própria escola, consideradas/os, na maioria das vezes, "diferentes", "marginais", "anormais"? Em especial, travestis, transexuais e transgêneros, ou, como sugerido por Marcos Benedetti (2005), pessoas *trans*, conceito que será explorado adiante.

Através de estudos já realizados com relação a estas questões, percebe-se que a escola é, na maioria das vezes, um lugar de difícil permanência para alunas/os que desviam das normas sociais adotadas como "padrão", conforme já enunciado por Alessandra Bohm (2009), Dayana dos Santos (2010), Neil Franco (2014), entre outras/os. Porém, cabe ainda a seguinte indagação, ainda não investigada de forma mais específica por tais estudos: Qual o reflexo produzido pelas tensões e enquadramentos vividos por pessoas *trans* na escola no que diz respeito ao sucesso e ao fracasso escolares? E ainda: Há momentos de protagonismo dessas/es alunas/os ocasionados após sua transição de gênero e com relação a ela?

Rogério Junqueira (2009) aponta que os processos de homofobia incidem de forma a produzir fracasso escolar, uma vez que produzem formas de intimidação e insegurança, gerando desinteresse pela escola, de forma que:

[...] produz distorção idade-série, abandono e evasão; prejudica a inserção no mercado de trabalho; enseja uma visibilidade distorcida; vulnerabiliza física e psicologicamente; tumultua o processo de

configuração e expressão identitária; afeta a construção da auto-estima; influencia a vida socioafetiva; dificulta a integração das famílias homoparentais e de pais e mães transgêneros na comunidade escolar e estigmatiza seus filhos/as (JUNQUEIRA, 2009, p. 24).

Neste contexto, o presente trabalho pode contribuir para que se compreendam os mecanismos de exclusão, que se materializam nos processos de fracasso, abandono e evasão escolares, a partir das vozes de alunas/os *trans* que passaram por estes processos, no intuito de corroborar os estudos já apresentados e/ou, ainda, apresentar possibilidades de mudanças ou rupturas neste cenário, que possam surgir a partir das falas das/os participantes sobre suas experiências como alunas/os, no que diz respeito ao sucesso ou a protagonismo estudantil.

Partindo dessas inquietações, abro caminho para a apresentação do tema de pesquisa trazido por esta dissertação: **vivências de pessoas *trans* na educação básica no sul do estado do Rio de Janeiro**. Busco, entre textos, contextos e conversas, compreender se a presença de alunas/os *trans* na escola desencadeia processos de manutenção e/ou ruptura do padrão da heteronormatividade¹ e da transfobia² vigente na sociedade como um todo e, em especial, nas Instituições de Ensino.

Essa é, em forma interrogativa, a grande questão dessa pesquisa, mesmo tendo o conhecimento de outros estudos que já se debruçaram sobre essa discussão. Portanto, interessa-me elencar as aproximações e distanciamentos sobre o tema em questão, considerando, como uma das justificativas de relevância deste estudo, que não há investigações nesta direção envolvendo a região sul do estado do Rio de Janeiro.

Porém, antes de iniciarmos essa longa conversa, pois é dessa forma que encaro a pesquisa acadêmica, uma conversa entre textos, autoras/es, escritoras/es e participantes, enfim, um diálogo entre pessoas; é necessário compreender o contexto de surgimento deste trabalho, bem como algumas questões relacionadas a ele.

¹A heteronormatividade pode ser entendida como [...] a produção e à reiteração compulsória da norma heterossexual. Supõe-se, segundo essa lógica, que todas as pessoas sejam (ou devam ser) heterossexuais – daí que os sistemas de saúde ou de educação, o jurídico ou o midiático sejam construídos à imagem e à semelhança desses sujeitos. (LOURO, 2009, p.90)

² Preconceito e/ou discriminação em função da identidade de gênero de pessoas transexuais ou travestis. (JESUS, 2012, p. 16)

Em primeiro lugar, cabe esclarecer o conceito de pessoa *trans* trazido por este texto. Para tal, busco em Benedetti (2005, p. 17), o termo por ele cunhado como "Universo Trans". O autor aponta como pertencentes ao "Universo Trans" todas/os que "[...] cruzam e deslocam as fronteiras do gênero, afastando-nos das imagens exóticas e das perspectivas vitimizantes que ainda são correntes no senso comum."

Assim, compreende-se como pessoas *trans* aquelas que recusam a fixidez e a definição de fronteiras de gênero e as "transgridem". Trata-se de pessoas, sejam elas transgêneras, travestis ou transexuais, que vivem e compreendem-se para além do binarismo homem-mulher determinado exclusivamente pelo viés biológico. Conforme aponta Franco (2014, p. 23):

O que está realmente em jogo nessa questão é que o determinismo biológico não consegue, por mais que se esforce, instituir limites e delimitar territórios seguros para a constituição do humano, tampouco materializar uma conformidade linear do que é ser masculino ou feminino.

Por hora, opto por esta pequena definição; suficiente para a compreensão das vivências das pessoas envolvidas nesta pesquisa. Porém, tanto os conceitos de "Universo Trans" como de transgeneridade, gênero e sexualidade serão trazidos, de forma mais específica e com a contribuição de outras/os autoras/es ao longo dos capítulos desta dissertação. Agora, cabe delimitar, como foram os caminhos desta pesquisa e este "mergulho" nas questões do universo *trans*, e nas questões de gênero, identidade³ e como elas são produzidas linguística e socialmente.

Essa pesquisa não me veio pronta, como uma decisão tomada de buscar uma compreensão maior sobre as vivências escolares de pessoas *trans*. Ela foi se transformando no que hoje é. O questionamento sobre vivências escolares, de modo amplo, sempre foi algo latente. Caminhou comigo desde a minha própria vivência como aluna, talvez porque, eu mesma, em algum momento, tenha sentido a minha relação com a escola instável e diferente. Porém, foi nessa relação que me tornei professora e, hoje, pesquisadora.

Se a inquietação a respeito das vivências escolares se manifestou desde o "tempo de aluna", o interesse sobre os estudos de gênero, sexualidade e teoria *queer* viriam a se firmar anos depois, mas não sem relação com a própria escola.

³ Segundo o Dicionário Michelis (online), o conceito de identidade é compreendido como uma "série de características próprias de uma pessoa ou coisa por meio das quais podemos distingui-las".

Iniciei meu percurso como docente dando aulas de inglês em cursos particulares e minha entrada na escola pública se deu como professora em turmas de "Curso Normal", na modalidade profissionalizante, conhecida como "Formação de Professores". Em minha primeira turma tive uma aluna *trans*. Foi a presença de Rayane⁴ que me fez ter um olhar diferenciado para as vivências de pessoas *trans* na escola. Não posso falar por ela, é claro, mas como sua ex-professora, e participante direta de seu percurso escolar, posso afirmar que foram as ações da escola para com Rayane que fazem, hoje, esse texto ser escrito.

Todos os questionamentos que foram se somando ao longo de meus poucos anos como professora fizeram-me buscar o Mestrado e, através dele, tentar compreender melhor a relação que se dá entre as pessoas *trans* e a escola pela narrativa dessas pessoas. Interessa-me o que elas podem me relatar sobre suas experiências. Assim, tracei como objetivo dessa pesquisa: **contextualizar as vivências escolares de pessoas *trans* na Educação Básica na Região Sul do Estado do Rio de Janeiro, mais especificamente nas cidades de Rio das Flôres e Valença, no sentido de identificar como esses sujeitos se percebem e acreditam serem percebidos pela instituição escolar e, evidenciar se sua presença desencadeia processos de manutenção e/ou de ruptura do padrão da heteronormatividade e da transfobia vigentes na sociedade como um todo.** Neste mesmo trajeto, busco compreender o reflexo do tratamento oferecido pela escola no que diz respeito ao sucesso e ao fracasso escolares de alunos/as *trans*.

Importante atentar para o fato de que esta é uma pesquisa sobre vivências escolares tomada exclusivamente pela fala das/os participantes. As escolas nas quais as/os participantes estudaram ou ainda estudam não são participantes diretas deste trabalho e tampouco serão nomeadas, por não se tratar de uma ou outra instituição específica, mas do contexto no qual as pessoas *trans* (re)significam suas vivências escolares.

Além do objetivo geral acima delimitado, apresento, ainda, alguns objetivos específicos:

- Entender como a questão das pessoas *trans* tem sido discutida no âmbito legal e teórico da Educação e suas implicações no sentido de se estruturar

⁴ Nome fictício utilizado para garantir o anonimato, uma vez que não se trata de participante da pesquisa que optou pelo uso do nome social, conforme as/os outras/os aqui citadas/os.

medidas que se destinem ao ensino e aprendizagem do respeito às diferenças;

- Compreender o processo de construção da identidade social⁵ das pessoas pertencentes ao universo *trans* da região sul do estado do Rio de Janeiro ressaltando suas implicações no contexto escolar, assim como aproximações e distanciamentos em relação a outros estudos sobre essa temática;
- Compreender e problematizar as vivências escolares desses sujeitos e como se percebem e acreditam serem percebidos na e pela instituição escolar;
- Verificar se, de alguma forma, o fato de serem *trans* ocasionou a essas pessoas prejuízos no rendimento escolar, abandono ou evasão.
- Motivado pelas vivências *trans* dos sujeitos, identificar possibilidades de circunstâncias em que o respeito à diferença tenha sido evidenciado na escola.

Para além da inquietação pessoal, justifico a relevância de tal pesquisa mediante a necessidade do olhar para a/o outra/o; de compreender que quando silenciemos questões importantes a serem discutidas na sociedade, acabamos sendo cúmplices das consequências de nosso silêncio. Neste contexto, podemos afirmar, conforme Guacira Louro (2004a), que diante de corpos transcendentais e da pluralidade sexual, os setores tradicionais levantam-se em busca de normatização, inclusive lançando mão de campanhas de retomadas dos "valores tradicionais", muitas vezes de forma extremamente agressiva e violenta, o que, em última instância significa colocar em risco a vida de seres humanos; algo incabível numa sociedade anunciada como democrática em que os direitos humanos deveriam ser respeitados.

Advoga-se, ainda, a favor da liberdade de ser quem se é, sem a necessidade de enquadramento neste ou naquele modelo de gênero e/ou sexualidade, na sociedade em geral e, uma vez que inserida nessa sociedade, na escola. Assim, essa pesquisa, por meio de seu embasamento teórico, pautado no campo das teorias pós-críticas, em especial, na teoria *queer*, busca desconstruir conceitos históricos e culturais, presentes nos discursos e ambientes escolares, que insistem

⁵ Múltiplas e distintas identidades que constituem os sujeitos com base em diferentes situações, podendo ser elas, sua raça, classe, orientação sexual, gênero, nacionalidade, instituições, agrupamentos sociais, etc. (LOURO, 2000).

na afirmativa do gênero como um fenômeno fixo e unicamente binário e a heterossexualidade como a única forma de expressão possível dos desejos do corpo e da afetividade.

Nesse sentido, Alfredo Veiga Neto (2007) afirma que, no contexto dos estudos pós-modernos, é produtivo perguntarmos e examinarmos como as coisas funcionam e acontecem para pensarmos em alternativas diferentes para que elas possam acontecer de outras maneiras. Portanto, retomamos as questões trazidas por esta pesquisa e antecipamos que para respondê-las, antes de proceder à pesquisa de campo, julgou-se necessário buscar aporte teórico e dados em alguns estudos que trazem por tema principal alunos/as *trans*.

Um importante estado da arte já havia sido feito por Neil Frando e Graça Cicillini (2016), no qual o autor e a autora identificaram 20 publicações que relacionavam universo *trans* e educação, entre as quais, 11 apresentavam pessoas *trans* na condição de alunas/os. Destacando-se, neste sentido, os artigos de Maria Rita César (2009) e William Peres (2009), entre outras/os e as dissertações e teses produzidas por Alessandra Bohn (2009), Thiago Duque (2009), Dayana dos Santos (2010), Adriana Sales (2012) e Luma Andrade (2012).

Portanto, com o objetivo de dar continuidade a tal estudo, bem como compreender os pontos convergentes e divergentes entre as pesquisas realizadas no âmbito da educação e os textos que servem como referenciais na área de gênero e sexualidade, com ênfase no universo *trans*; procedeu-se a um levantamento dos trabalhos com um recorte temporal que vai de 2014 a 2018. Segundo o levantamento feito, pôde-se afirmar uma maior prevalência de trabalhos na região Sul do país, destacando-se os estudos de Rodrigo Casteleira e Eliane Maio (2015), Crishna Correa (2017), Dayana dos Santos (2017), entre outros.

Na região centro-oeste, tendo por foco os estudos com alunos/as *trans*, conforme relatado acima, no período destacado, não foi encontrada nenhuma dissertação ou tese, porém, em período anterior, destaca-se a pesquisa de Adriana Sales (2012), que analisa as narrativas de meninas travestis matriculadas na educação básica da rede pública de ensino do Estado de Mato Grosso (MT), para compreender o caminho trilhado pelas mesmas em sua formação escolar, entranhadas pela família e sociedade. Destaco que a tese desta pesquisadora, do

ano de 2018, consta deste levantamento, porém, foi publicada por instituição de ensino superior da região Sudeste.

No Norte do país, encontraram-se poucos trabalhos, com destaque para a dissertação de Fabrício Ricardo Lopes (2017), que analisou as interferências das expressões sexuais e de gênero nas trajetórias escolares de 5 mulheres *trans*.

Já a região Nordeste, no recorte temporal analisado, apresenta-se a pesquisa de Daniella Barros (2014), que investigou como se deu o acolhimento de mulheres travestis no contexto escolar no município de Santo Agostinho, Pernambuco, considerando os aspectos que favoreciam e desfavoreciam sua permanência. Há, ainda, o trabalho de Lucivando Martins (2016), que analisou o pensamento de 5 educadoras *trans* do projeto TRANS FORMA AÇÃO, por meio dos confetos produzidos sobre suas experiências educativas, e a pesquisa de Adrianna Lohanna dos Santos (2017), que analisou o processo de formação e permanência das pessoas transexuais na Universidade Federal de Sergipe, na qual se destaca a participação de dois homens *trans*.

A região Sudeste, região na qual a presente pesquisa foi desenvolvida, conta com algumas publicações no que diz respeito a pessoas *trans* na educação. No que diz respeito a teses e dissertações, foram encontrados 5 trabalhos no recorte temporal de 2014 a 2018. Como destaque, apresento as teses de Neil Franco (2014) e de Adriana Sales (2018). Sendo o primeiro, um trabalho que teve por objetivo problematizar processos de desestabilização provocados pela presença de professoras travestis, transexuais e transgêneros em suas escolas de atuação; e o segundo uma cartografia que busca repensar os modelos de produções de conhecimento nos processos escolares formais e na "escola da vida".

Todos os estudos encontrados neste levantamento constarão mais detalhadamente neste trabalho, configurando um estado da arte, apresentado no capítulo 3.

Por fim, é importante relatar a necessidade de aprofundamento de estudos acerca do universo *trans*, uma vez que são poucas as pesquisas relacionadas às pessoas *trans* ocupando a posição de discentes. Em menor número ainda, situam-se as pesquisas que envolvem homens *trans* neste contexto, assim como argumentado por Franco e Cicillini (2015). Além do mais, há, na perspectiva da região Sudeste, mais especificamente no interior do Estado do Rio de Janeiro, na

região do sul do estado, uma lacuna em produção teórico-acadêmica sobre a população LGBTQI+ no que diz respeito aos seus processos educacionais.

Aponto, ainda, que o contexto geográfico em que se dá esta pesquisa é formado duas cidades localizadas no interior do estado do Rio de Janeiro, Rio das Flôres e Valença, com características rurais e interioranas. Este contexto deve ser levado em consideração uma vez que a vida em "cidade pequena" é muito marcada pelo fato de que "todos se conhecem", o que torna o contexto de vivências, não apenas escolares, das pessoas envolvidas nesta pesquisa um tanto diferenciada da maioria das pesquisas existentes no que diz respeito a pessoas *trans*. Nesse sentido, acredito no potencial desta pesquisa nos termos explicitados por Rogério Junqueira (2009) com relação à homofobia nas escolas:

É inegável a importância de novas sondagens para verificar, por exemplo, se tais cifras não poderiam apontar para cenários ainda mais dramáticos se os universos considerados fossem paisagens interioranas, cidades situadas em regiões economicamente deprimidas, centros educacionais de formação tecnológica e agrícola, entre outros. Seria necessário poder comparar as possíveis diferenças nas manifestações e nos efeitos da homofobia em escolas de periferia e de elite, em escolas públicas, confessionais e militares, no sistema formal e informal de educação de adultos etc. (JUNQUEIRA, 2009, p.18).

Apresentado este breve contexto e justificativa de pesquisa, passo, então, a pensar a escola. A escola como um de tantos lugares em que ocorrem nossas vivências e nos quais construímos nossas subjetividades. A escola que, conforme aponta Veiga Netto (2007), é vista por tantas pessoas como tábua de salvação para nossas mazelas sociais. Posiciono-me, porém, tocada e talvez influenciada pelo ponto de vista desse autor, de forma combativa a esse discurso salvacionista.

Assim, ponho-me a pensar a escola como uma das engrenagens da sociedade, em que ocorrem processos de disputas de poder, tensionamentos e rotas de fuga do poder disciplinador, e o estabelecimento (e ruptura) de regimes de verdade; e não como pretendem que ela seja, como em um projeto salvacionista e redentor em que a escola tem a obrigação de formar moral e humanamente os sujeitos, muitas vezes em uma perspectiva homogeneizadora e que não considera as diferenças existentes naquele ambiente.

Penso nesta escola, envolvida em um mundo e na civilidade, como a instituição que tem como uma de suas características o potencial de nos retirar da barbárie e que recebe a/o aluna/o e a/o insere em um conjunto de práticas sociais,

culturais e psicológicas (VEIGA NETO, 2007). Essa conexão indissolúvel entre a escola e as práticas sociais, culturais e econômicas tem como uma de suas características principais, conforme aponta Michel Foucault (1987), o poder disciplinar. É esse poder que irá ditar como os corpos devem se comportar. "Corpo manipulado pela autoridade mais que atravessado pelos espíritos animais." (FOUCAULT, 1999a, p. 181).

Louro (2000) também aponta a escola como instituição que pratica um disciplinamento dos corpos, de acordo com critérios que definem e marcam aquelas/es que mais se aproximam e mais se afastam da "norma" desejada. Segundo ela, essas marcas tornam-se parte da forma como as identidades sociais são construídas, principalmente com relação à identidade de gênero e sexual.

É essa escola que nos modela e nos ensina a naturalizar os moldes nos quais passamos a nos encaixar, conforme aponta Veiga Neto (2007). Entre esses moldes, naturalizados pelas práticas escolares, estão as formas de construção do gênero e vivências da sexualidade, temas discutidos e problematizados a partir de uma perspectiva pós-crítica.

No campo das teorias pós-críticas há uma forte influência do pós-modernismo, que se dá no campo curricular. Tal fenômeno data de aproximadamente 20 anos, porém foi acentuado nos últimos anos, conforme relata Márden Ribeiro (2016). Elizabeth Macedo (2006, p. 438) faz a mesma constatação, afirmando que "[...] a partir da década de noventa, a hegemonia quase absoluta do pensamento marxista entra em declínio nos estudos curriculares, com a forte incorporação, pelo campo, de perspectivas pós-estruturalistas".

A perspectiva pós-estruturalista, na qual também baseia-se este trabalho, é retratada por Michael Peters (2000) como uma complexa rede de pensamento interdisciplinar, que se apresenta por meio de diversas correntes. As/os várias/os autoras/es representantes de cada uma dessas correntes apresentam alguns pontos em comum, sendo os principais: o entendimento dos significados como construções sociais e o questionamento das "asserções de verdade" (PETERS, 2000, p. 32).

No que diz respeito ao sujeito, segundo Peters (2000), no contexto pós-estruturalista, este será compreendido como discursivo e dependente do sistema linguístico, corporificado e generificado e submetido a práticas e estratégias de normalização e individualização. Outro aspecto importante do pós-estruturalismo e

que tem grande influência nos estudos sobre gênero, identidade e teoria *queer* é o fato de os pós-estruturalistas apontarem uma crítica à construção da identidade política (e da subjetividade humana) com base em oposições binárias (responsável/irresponsável; legítimo/ilegítimo, nós/eles; etc); tendo por efeito a exclusão de alguns grupos sociais ou culturais nas democracias modernas.

No âmbito dos estudos pós-estruturalistas, porém com ênfase no debate sobre gênero e sexualidades, entre várias/os autoras/es que servirão como base teórica para este trabalho, Louro (1997), aponta que uma contraposição aos argumentos que justificam as desigualdades entre homens e mulheres faz-se, hoje, algo imperativo. A autora relata que as características sexuais biológicas não são o que constroem as representações de feminino e masculino em uma sociedade, e sim a forma de representar e viver tais características. Assim, em uma dada sociedade e em um dado momento histórico, ser homem ou mulher está relacionado às vivências e formas de ser e estar. Essa forma de compreender o gênero tem seu princípio e suas primeiras formulações teóricas no bojo do movimento feminista, principalmente após o contexto de efervescência cultural e política do ano de 1968.

Nesse contexto, surgem estudos que têm por marca a contestação e a transformação, e o ressurgimento do movimento feminista contemporâneo, trazendo com ele, estudos sobre a mulher e, posteriormente, um novo debate, baseado em uma linguagem na qual gênero torna-se um conceito fundamental.

Pautado no referencial teórico brevemente relatado, este estudo torna-se relevante diante da necessidade de debater o tema em questão, para, de alguma forma, contribuir para a reflexão e possível modificação da realidade que hoje se apresenta no que diz respeito às vivências de pessoas *trans* na escola. Diante disso, esta pesquisa buscará identificar como essas pessoas percebem-se e acreditam serem percebidas pela instituição escolar e, evidenciar se sua presença desencadeia processos de manutenção e/ou de ruptura do padrão da heteronormatividade e da transfobia vigentes na sociedade como um todo. Para tal, alguns autores são utilizados como base teórica deste trabalho, por pensarem algumas categorias como identidade, representação, gênero e sexualidade, teoria *queer*, escola, entre outros, são eles: Foulcault (1978, 1988, 1999a, 1999b, 2008) Mikhail Bakhtin (1981), Pierre Bourdieu (1999) Stuart Hall (2016), Eni Orlandi (2003), Tomaz Tadeu da Silva (2009), Veiga Netto (2007), Richard Miskolci (2012), Louro

(1997, 2004a), Berenice Bento (2006, 2008, 2017) e Judith Butler (1988, 1993, 1997, 2002, 2003, 2004), Thomas Laqueur (2001), Beatriz/Paul Preciado (2008, 2017), Donna Haraway (2009), Larissa Pelúcio (2009, 2016), entre outras/os que, com suas produções acerca dos temas elencados, darão sustentação à revisão de literatura apresentada.

Para uma melhor organização objetiva da pesquisa, esta dissertação será estruturada da seguinte maneira: O capítulo de abertura trará a base teórica de sustentação deste estudo, abordando a constituição das identidades e das formas de representação e de cultura através de práticas discursivas, dando ênfase à influência da linguagem e dos Discursos neste processo (Discursos aqui serão entendidos como práticas linguísticas, mas além disso, como valores, crenças, formas de agir e sentir, e modos de ser e estar no mundo. Escrito com letra maiúsculas para diferenciar-se do discurso como prática única de enunciação linguística, segundo James Paul Gee, 2007). Serão abordadas, ainda, as discussões sobre gênero, influenciadas pelo contexto anteriormente citado, apontando especificamente para vivências *trans*. A teoria *queer* também constará do corpo deste capítulo, no que diz respeito, principalmente as suas implicações no campo da educação.

O segundo capítulo será dedicado ao percurso metodológico da pesquisa. Neste, serão explicadas as escolhas metodológicas e os instrumentos de construção dos dados, bem como a forma de contato e aproximação com os/as participantes e a apresentação de cada um deles/as.

Já no capítulo terceiro, serão feitas a apresentação e as análises do levantamento bibliográfico, apresentado como uma revisão sistematizada de literatura, em um recorte temporal de 2014 a 2018, sobre a relação entre universo *trans* e educação.

O capítulo quatro será dedicado à análise dos dados produzidos através da aplicação dos questionários correlacionados com os aportes teóricos apresentados e com alguns aspectos da Análise do Discurso, a partir de leituras das/os autoras/es já citados anteriormente e, principalmente com ênfase em estudos de Wortham (2001); Wortham e Reyes (2015); e Bamberg Georgakopoulou (2008). Em um segundo momento foi realizada uma entrevista telefônica (através de ligação gravada pelo aplicativo Call Recorder, com autorização das/os participantes. As análises destas

entrevistas também constam no capítulo em questão. Por fim, serão feitas as considerações finais sobre a pesquisa.

CAPÍTULO 1

A BUSCA TEÓRICA PARA (TENTAR) EXPLICAR A VIDA

Neste capítulo apresento os delineamentos teóricos que sustentam as problematizações realizadas nesta investigação. Tal embasamento ancora-se nos estudos da linguagem, da cultura e representação e da constituição dos sujeitos, numa perspectiva de autores/as estruturalistas e pós-estruturalistas, dos campos da análise do discurso, da sociolinguística, da antropologia linguística, e dos estudos sobre cultura e representação. Neste trajeto, ressaltam-se a constituição do sujeito; relações de saber-poder; estudos sobre gênero, sexualidades e teoria *queer*.

Para além de compreender o conceito de gênero e suas relações com a constituição do sujeito, apresento uma perspectiva de pensar a formação das identidades, como conceitos que não se fixam, deslizam e que são constituídos e transpassados pela linguagem, pelos Discursos e regimes de verdades, e pelas relações de força e de poder existentes nessa constituição. Bem como busco relacionar essa constituição dos sujeitos, das identidades, gênero e sexualidades, com a escola, instituição em que passamos parte de nossas vidas e que gera efeitos também na produção de nossa subjetividade.

Esquemáticamente, este capítulo está assim estruturado: Primeiramente, apresento os caminhos de constituição do sujeito e das identidades, com foco especial à linguagem. Busco, então, apresentar uma análise sobre os conceitos de gênero e sexualidade, passando, em seguida, às vivências *trans*. Abordo, posteriormente, algumas questões relacionadas especificamente às pessoas travestis e transexuais, com especial ênfase às transmasculinidades, por ser, conforme anteriormente relatado, um tema pouco explorado e que, portanto, necessita maior aprofundamento teórico e pesquisa. Por fim, adentro as reflexões sobre teoria *queer* e suas implicações no campo educacional, a partir das possibilidades de uma Pedagogia Transviad@ (BENTO, 2017). Problematizo, também, as práticas escolares e curriculares e seus atravessamentos com relação às identidades *trans*.

1.1 A linguagem e a constituição identitária do sujeito pós-moderno: movimento, incompletude, deslocamento, gênero, sexualidade....

Segundo Nildo Viana (2009), a consciência que temos do mundo é mediada pela linguagem. A partir dela, nosso olhar se direciona e passamos a enxergar de formas diferentes o/a outro/a e a nós mesmos/as. Assim, o autor compreende a linguagem como algo que não se desvincula da sociedade e de suas relações. Pode-se inferir, portanto, que, uma vez que a linguagem não se desvincula das relações sociais, ela produz sujeitos, cultura e representações, e, neste sentido, está enredada na construção identitária de cada um/a de nós. Neste sentido, pergunta-se: como se formaram, ou estão se formando, as identidades dos sujeitos pós-modernos? Para responder a questão colocada, algumas reflexões serão feitas com base em diferentes autores. Em primeiro lugar, busco em Hall (2005) algumas importantes colocações.

Hall (2005) aponta que o sujeito humano pós-moderno é visto como uma figura discursiva cuja identidade foi sendo "descentrada" a partir de uma série de rupturas nos discursos do conhecimento moderno, apontando cinco grandes avanços na teoria social e nas ciências humanas, dos quais decorreram o descentramento do sujeito cartesiano.

O primeiro avanço refere-se ao pensamento marxista. A reinterpretação feita, nos anos 60, da afirmação de Marx de que "os homens (sic) fazem a história, mas apenas sob as condições que lhes são dadas" nos leva a compreender que não há essência universal de homem ou mulher; os indivíduos não são agentes únicos de sua história, pois agem de acordo com condições culturais e materiais de seu tempo e sociedade.

O segundo descentramento, é a descoberta do inconsciente por Sigmund Freud e a continuação desse pensamento por Lacan, segundo o qual a formação do olhar para o/a outro/a não nasce com a criança, mas é aprendida por meio de sua relação com os sistemas simbólicos, incluindo a língua, a cultura e a diferença sexual, de forma que a identidade está sempre sendo formada, sempre em processo (HALL, 2005).

Remetendo ao que já foi discutido na seção anterior, Hall (2005) aponta como terceiro descentramento, o trabalho do linguista Ferdinand Saussure e seus desdobramentos posteriores, inaugurando a noção de que nenhum de nós é autor/a

das afirmações que fazemos, ou dos significados que expressamos na língua, uma vez que ela preexiste a nós. Citando Jacques Derrida (1981) como um dos autores que deram continuidade ao que inicialmente propôs Saussure, Hall (2005) relata que as palavras carregam ecos, trazem consigo rastros, outros significados, um antes e um depois. Sendo assim, o significado é instável, sendo impossível criar mundos fixos.

O quarto descentramento, já mencionado na introdução deste estudo, está no trabalho produzido por Foucault, no sentido de trazer à tona a questão do poder disciplinar, da regulação e da vigilância tanto da espécie humana como do indivíduo e de seu corpo. Hall (2005, p.43) diz, com base em Foucault, que "[...] quanto mais coletiva e organizada a natureza das instituições da modernidade tardia, maior o isolamento, a vigilância e a individualização do sujeito [...]."

Por fim, o autor apresenta, como quinto descentramento, o impacto do movimento feminista e, principalmente, dos movimentos sociais de 1968. Hall (2005) destaca o movimento feminista por ter tido uma relação maior com o descentramento do sujeito, principalmente por questionar a forma como somos produzidos como sujeitos generificados, politizando a questão do gênero como parte da subjetividade e dos processos de identificação e questionando a noção de que homens e mulheres "são iguais". Para além de uma perspectiva de construção do gênero dentro da tríade sexo-gênero-sexualidade, esse movimento inaugura o desmantelamento das fronteiras que separam homens de um lado e mulheres do outro, de certo modo, um tanto transgressor, essa fronteira torna-se um lugar de existência.

Temos, então, segundo Hall (2005), por ocasião de diversos acontecimentos e mudanças paradigmáticas, como, além das cinco acima citadas, os efeitos da globalização; a produção de novas identidades, entidades que estão suspensas, que se movem, transitam; produto de misturas culturais comuns no mundo globalizado.

Não apenas os estudos de Hall (2005, 2016) apontam para um descentramento das identidades. Rodrigo Borba (2014, p.7) aponta que a teoria *queer* contestou e ainda contesta a ideia de identidade fixa, do homem cartesiano, "expressão de um 'eu' autônomo, de uma essência que *a priori* molda o sujeito e suas ações e serve de centro organizador de sua subjetividade." Segundo ele, este tal modelo identitário tem por base a biologia, de forma que o sexo gera o gênero,

que delimita o desejo. Um modelo que, segundo Borba (2014), limita o que é considerado humano.

No mesmo sentido, Judith Butler (1988), advoga que não há uma identidade primária, e sim aquela que é formada com o tempo; instituída através de uma série de repetições de atos. A autora relata, ainda, baseada em John Austin (1962), que alguns enunciados como aqueles pronunciados ao nascimento: "é um menino/é uma menina" ou ainda os insultos e xingamentos são considerados enunciados performativos, ou seja, são enunciados que criam realidades, operam uma ação, dando ênfase à força da linguagem nos processos de subjetivação que nos constituem como seres (BUTLER, 1993, 2004). Assim relata a autora:

Fazemos coisas com as palavras, produzimos efeitos com a linguagem, mas também a linguagem é aquilo que fazemos. Linguagem é o nome do que fazemos: ao mesmo tempo "aquilo" que fazemos (o nome de uma ação que executamos de forma específica) e aquilo que efetuamos, o ato e suas consequências (BUTLER, 2004, p. 26, tradução minha).

Neste sentido, a autora assume a performatividade não como um ato, ou atos isolados e deliberados e sim como práticas repetidas, citacionais pelas quais o discurso produz aquilo que nomeia. Butler (2002) afirma, ainda, que não há ninguém que esteja livre desse sistema de repetição das normas, uma vez que essas normas, de forma retroativa, constituem os sujeitos, que são efeito dessas repetições.

Influenciada pelos estudos de Butler (2003), Louro (2004a) afirma a necessidade de se abandonar qualquer ideia de sujeito unificado e linear, uma vez que na pós-modernidade esse sujeito é fragmentado, dividido, cambiante. A autora também chama atenção, para os processos performativos desencadeados através da linguagem e do nomear, demonstrando a força com que linguagem e os Discursos nos constituem.

1.2 Identidades em fluxo: A força da linguagem (e da língua).

'A linguagem nos poderia ferir se não
fôssemos, em algum sentido, seres
linguísticos, que necessitam da linguagem
para existir?"
(Judith Butler, 1997, p.17, tradução minha)

Este subcapítulo analisa a formação das identidades e as representações como práticas linguísticas e discursivas. Compreende-se necessário tal caminho para demonstrar que as categorias de gênero e sexualidade, bem como raça, classe, e outras, que são parte da formação da identidade dos seres humanos, bem como dos seus modos de (con) viver e representar o mundo, surgem de uma formação histórica, social e cultural, mas, sobretudo, discursiva. Ou seja, a representação é um processo pelo qual os significados são produzidos e partilhados em sociedade, e que envolve, primordialmente, o uso da linguagem (HALL, 2016).

Hall (2016) relata que é por meio da linguagem que damos sentido às coisas, pessoas, objetos e acontecimentos, bem como somos capazes de expressar, comunicar nosso entendimento e nossos pensamentos a respeito dos mais diversos assuntos, de modo que outras pessoas sejam igualmente capazes de entender.

No mesmo sentido, segundo Jan Bloomaert (2005), os discursos podem tornar-se formas de exclusão, diferença, conflito e luta, o que pode resultar em efeitos sociais diversos. O autor compreende discurso como:

[...] todas as formas de atividade humana semiótica significativa em conexão com padrões de uso e desenvolvimento sociais, culturais e históricos. Discurso é um dos possíveis nomes que podemos dar a ele (...). O que é tradicionalmente entendido por a linguagem é apenas uma manifestação disso (BLOOMAERT, 2005, p. 3).

Entretanto, antes de "mergulharmos" no campo dos sistemas de representação e como eles influenciam a constituição das identidades e a subjetividade humana, faz-se necessário a compreensão da base desse sistema.

Qualquer estudo que traga a linguagem como um ponto teórico, será, de alguma maneira, uma herança da produção de Saussure. Sendo assim, os estudos de Saussure, sobretudo no que diz respeito à dicotomia *langue* e *parole* (língua e fala) são a base em que se constituem diversos outros estudos que abordem, de alguma maneira, o papel da linguagem no processo de representação e constituição dos sujeitos e suas identidades (BRANDÃO, 2004; HALL, 2016).

Destaca-se, como legado de Saussure, a definição da língua como objeto de estudo da Linguística e, principalmente, a afirmação da mesma como um produto social, que para funcionar, demanda a aceitação das convenções arbitrárias do signo (conceito que será abordado em seguida) (BRANDÃO, 2004). Assim, segundo Saussure (2006, p. 22), a língua "[...] é parte social da linguagem, exterior ao indivíduo, que por si só, não pode nem criá-la nem modificá-la; ela não existe senão

em virtude duma espécie de contrato estabelecido entre os membros da comunidade.”

Saussure (2006, p. 26) compara a língua a uma sinfonia e os/as falantes aos/às músicos/as, dizendo: que a realidade independe da maneira por que é executada; os erros que podem cometer os músicos que a executam não comprometem em nada essa realidade.

Helena Brandão (2004) aponta que estudos posteriores aos de Saussure mostram que existem limitações à exclusão da fala do campo dos estudos linguísticos. Porém, neste momento, busca-se apresentar e demonstrar como as proposições de deste linguista foram a base para todos os demais estudos que temos hoje e que nos levam a compreender que as identidades e representações humanas se dão através de diferentes linguagens, contudo, mais especificamente através das práticas discursivas e dos Discursos.

Retomando as contribuições saussurianas, outro conceito apresentado pelo autor, e muito importante para que hoje possamos compreender as representações que fazemos dos objetos e dos sujeitos, é o "signo lingüístico", definido como a união, no plano psíquico, de dois elementos: o significado e o significante. Com isso, o signo linguístico é a união de um conceito (significado) e uma imagem acústica (significante) (SAUSSURE, 2006).

Ancorado nessa teoria, Hall (2016) esclarece que o significante seria a forma (a imagem, palavra, foto, etc.) e o significado seria o conceito, a ideia que desencadeia em nossa mente quando estamos diante da forma. Assim, signo seria uma união de significado e significante, em que, cada vez que a/o falante ou leitor/a tem acesso ao significante, será produzida uma imagem mental, uma ideia, formando um todo que Saussure chamou de signo.

A relação entre significante e significado, segundo Saussure (2006), tem natureza arbitrária. Hall (2016) explica que não há nenhuma ligação natural ou causal entre significante e significado. Não há essência que ligue um ao outro. Essa relação é arbitrária, culturalmente produzida e deve ser aceita pela comunidade linguística. Saussure (2006, p. 81) exemplifica:

Assim, a ideia de mar não está ligada por relação alguma interior à sequência de sons m-a-r, que lhe serve de significante; poderia ser representada igualmente por outra sequência, não importa qual, como prova temos as diferenças entre as línguas e a própria existência de línguas diferentes.

É a arbitrariedade do signo e a conseqüente aceitação de toda comunidade linguística da relação significado x significante adotada em cada língua que sustenta aquilo que chamamos de representação, de forma que a demarcação da diferença dentro da linguagem torna-se essencial para a produção do sentido, de acordo com Saussure (HALL, 2016).

Partindo dos estudos de Saussure, autoras/es ampliaram suas proposições, para além do estudo da estrutura da língua - o estudo das relações entre cada componente linguístico em um dado enunciado, segundo regras determinadas (EDWARD LOPES, 1999) - dando ênfase também à fala e às produções discursivas. Entre estes, estão Mikhail Bakhtin (1981) e Michel Foucault (1978, 1988, 1999a, 1999b, 2008) que, cada um ao seu modo, produziram importantes teorias no que diz respeito ao contexto da enunciação e à produção discursiva, respectivamente.

Começamos elucidando as teorias de cada um desses autores, para depois traçar algumas aproximações entre elas, principalmente no tocante à constituição dos sujeitos, relacionando-as também, às produções de outros/as autores/as que se dedicam ou se dedicaram ao estudo da linguagem e, mais especificamente da língua, como forma de representação e constituição das identidades, e da relação entre linguagem, subjetivação, assujeitamento e normatização, tais como: Orlandi (2003), Brandão (2004), Edward Lopes (1999) Hall (2000, 2016), Butler (1993, 1997), Jan Bloomaert (2005), James Paul Gee (2007), entre outras/os.

Com base no pensamento bakhtiniano, Jéssica Rodrigues e Mary Rangel (2015) apontam que a linguagem é originalmente social, enquanto a língua é produto sócio-histórico, sujeito a mudanças, sendo o texto oral ou escrito um enunciado concreto que dá base ao entendimento e organiza a vida em sociedade.

Brandão (2004) explica que Bakhtin (1981) coloca o enunciado como um dos objetos de estudo da linguística e apresenta-o como componente necessário em qualquer ato de comunicação verbal. Dessa maneira, o autor correlaciona a intersubjetividade humana aos processos dialógicos, nos quais tanto locutor/a quanto interlocutor/a são elementos ativos na construção dos significados, sendo a linguagem vista como fenômeno vivo, social e de significação da realidade.

Assim, Bakhtin (1981), como sugere Brandão (2004, p. 9) ao se remeter a este autor, considera o signo como ideológico por excelência, uma vez que

relaciona-se socialmente e carrega diferentes formas de significar a realidade, de acordo com diferentes vozes e pontos de vista, configurando um campo de disputa de vozes que "querem ser ouvidas por outras vozes."

O conceito de ideologia foi proposto e explicado por diversos/as autores/as. De acordo com Renata Silva (2009), Bakhtin (1981) compreendia ideologia como uma formação construída através dos signos, criados em relações sociais e, portanto, imbuídos de valores de suas/seus interlocutoras/es. Assim, o enunciado – o que eu, você ou as/os outras/os dizem sobre determinado assunto -, seria sempre ideológico no sentido de que nunca é neutro, carrega sempre uma função avaliativa do sujeito que a anuncia, pautado na sua construção como ser histórico, social e cultural.

Cristiane Severo (2013) aponta que o enunciado, conforme trazido por Bakhtin (1981), não tem como fonte primária o sujeito. Ou seja, cada enunciado retomado, usado com certa intenção discursiva, deixa marcas de expressividade daquele sujeito, que reelaborou um enunciado em contexto diferente daquele em que era a/o interlocutor/a., de forma que a singularidade do enunciado depende do espaço-tempo, do sujeito enunciadador e da/o interlocutor/a.

Nesse movimento, Bakhtin (1981, p. 22) afirma que os signos somente serão compreendidos em uma cadeia dialógica responsável, então, pela formação da consciência de si e da/o outra/o “[...] de consciência individual em consciência individual, ligando umas às outras.” Todavia, o emergir de tal consciência ocorre, segundo o autor, tão somente em relações interacionais, permeadas de ideologia. Assim, o ideológico tem lugar apenas no social e nas criações humanas, situado entre “indivíduos organizados” que se comunicam concomitantemente. Com isso:

A consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais. Os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento, e ela reflete sua lógica e suas leis. A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social. Se privarmos a consciência de seu conteúdo semiótico e ideológico, não sobra nada. (BAKHTIN, 1981, p. 23).

Em outras palavras, o que compreendemos de nós mesmas/os e das outras pessoas, nossa constituição como sujeitos e as representações que fazemos do mundo e das/os outras/os, a forma com que enxergamos a/o outra/o, é formada

cultural e socialmente através dos Discursos que envolvem os signos, os valores e a linguagem.

Nesse sentido, a linguagem constitui-se como discurso construído socialmente. Ela não é vista apenas como forma de comunicação ou suporte de pensamento, mas como produção social, suporte de representações e mediação entre o/a homem/mulher e a realidade, o/a homem/mulher e ele/a mesmo/a (BRANDÃO, 2004).

Hall (2016, p. 59) afirma, em consonância com Brandão (2004), que, se a linguagem é resultado de um sistema de convenções sociais e históricas, logo "todos os sentidos são produzidos dentro da história e da cultura". Portanto, há uma impossibilidade de fixar os sentidos produzidos, não havendo um "verdadeiro sentido", imutável e universal.

No mesmo sentido, Lopes (1999, p. 56) nos ensina que toda mensagem tem um objetivo, que pode ser "[...] transmitir um conteúdo intelectual, exprimir (ou ocultar) emoções e desejos, para hostilizar ou atrair pessoas, incentivar ou inibir contatos e ainda pode, bem simplesmente, servir para evitar o silêncio."

Portanto, há de se compreender que nenhuma mensagem e nenhum ato comunicativo é neutro e é a partir desses atos discursivos que começamos a compreender o mundo e a "olhar" para a/o outra/o e para nós mesmas/os, sem nenhum tipo de neutralidade, uma vez que estas representações são construídas em regimes de troca e carregam consigo uma série de pensamentos, nossas/os e das/os outras/os.

No sentido apresentado acima, outro importante autor que trata principalmente da constituição do sujeito, dando grande destaque às práticas discursivas e aos regimes ou jogos de verdade, é Michel Foucault. Foucault trabalhou principalmente com o conceito de discurso, que difere de linguagem. Portanto, antes de iniciar as considerações baseadas em seu trabalho, cabe, rapidamente, diferenciar os dois conceitos: linguagem e discurso.

De acordo com Viana (2009, p.11) linguagem pode ser definida como um conjunto de recursos simbólicos que permitem os atos de comunicação humana. Já o Discurso, segundo Bloomaert (2005), é a linguagem posta em ação e, mais que

isso, o discurso corresponde às mais diversas formas de atividades semióticas⁶ humanas. É, segundo este autor, o uso da linguagem e de demais símbolos carregados de significado que provavelmente nos diferencia de outras espécies e nos coloca em comunidade.

No mesmo sentido, Gee (2007)⁷ afirma que o Discurso é a língua, juntamente com outras coisas como a ação, a interação, valores e crenças, objetos, ferramentas e símbolos, de modo que, ao estar inserido em práticas discursivas, outras pessoas passam a reconhecer você como alguém que faz algo. O autor afirma ainda que Discursos são como *kits* formados por palavras, coisas, atitudes, entre outros, que nos auxiliam a capturar significados.

Feita esta rápida e sucinta distinção entre linguagem e Discurso, passamos às reflexões propostas com base em Foucault a respeito do tema em questão.

1.2.1 Foucault e o discurso: processos de subjetivação

Foucault (2008) propõe a descrição dos acontecimentos discursivos para compreender as unidades que dele se formam. Com isso, interessa ao autor demarcar as regras que permitem a existência de novos enunciados, de enunciados possíveis. Ou ainda:

[...] trata-se de compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação; de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites da forma mais justa, de estabelecer suas correlações com os outros enunciados a que pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciação exclui. Não se busca, sob o que está manifesto, a conversa semi-silenciosa de um outro discurso: deve-se mostrar por que não poderia ser outro, como exclui qualquer outro, como ocupa, no meio dos outros e relacionado a eles, um lugar que nenhum outro poderia ocupar. A questão pertinente a uma tal análise poderia ser assim formulada: que singular existência é esta que vem à tona no que se diz e em nenhuma outra parte? (FOUCAULT, 2008, p. 24-25).

Considera-se, dessa maneira, que a análise do campo discursivo proposta por Foucault (2008) não busca compreender o que se quis dizer com certo discurso

⁶ Compreende-se como atividades semióticas aquelas que envolvem todas as linguagens possíveis, ou seja, os modos de constituição de todo e qualquer signo como fenômeno de produção de significação e de sentido (MELO; MELO, 2015).

⁷ O autor usa a palavra Discursos com D maiúsculo para referir-se à práticas que não são apenas linguísticas, mas que unem a linguagem posta em ação em contextos de interação, atravessados por valores, crenças, pensamentos etc. Ele reserva a palavra discurso, com d minúsculo para referir-se ao uso da língua, puro e simples.

e sim determinar as condições de existência deste discurso e suas relações com outros discursos. Assim, a formação discursiva seria "regida" por um conjunto de "[...] relações estabelecidas entre instâncias de emergência, de delimitação e de especificação." (FOUCAULT, 2008, p. 38); de forma que existem condições históricas e culturais que possibilitam certos discursos em determinadas épocas e são tais regras de existência que permitirão que sujeitos e objetos, e o sujeito como seu próprio objeto em seu processo de subjetivação, possa "[...] definir sua diferença, sua irreducibilidade e, eventualmente, sua heterogeneidade; enfim, ser colocado em um campo de exterioridade." (FOUCAULT, 2008, p. 39).

Pode-se dizer que, para além de nomear coisas, através de signos, como sugeriu Saussure, os discursos lhes garantem exterioridade, lhes fazem existir. Assim, segundo Foucault (2008, p. 42), não nos cabe tratar os discursos apenas como emaranhados de signos linguísticos, mas como práticas que vão além de designar coisas; elas formam os objetos que designam. .

Vale ressaltar que esses discursos possíveis, tomados como regimes de verdade em determinados contextos históricos, são efeito de relações de poder e, a partir delas, produzem os objetos sobre os quais falam. Seguindo o rastro de Foucault (1988, 1999b) e de Austin (1962), Butler (2004), conforme já elucidado, afirma que existem atos de fala que trazem ações e/ou pessoas à existência. Segundo ela, a língua que um falante faz uso não é apenas um meio de expressão, mas um modo de dar existências às coisas e às pessoas, que excede o sujeito, está ali, antes e depois de sua existência e é sua condição de existência. No mesmo sentido, Foucault (1988, p. 88) relata:

Sem dúvida, devemos ser nominalistas: o poder não é uma instituição e nem uma estrutura, não é uma certa potência de que alguns sejam dotados: é o nome dado a uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada.

De acordo com Gee (2007), é através dos Discursos que as identidades passam a ser visíveis, socialmente reconhecidas. Assim, o autor, em sua comparação dos Discursos com *kits* que englobam palavras, coisas, valores, atitudes, etc, faz uso de um exemplo que nos ajuda a pensar sobre como os Discursos trazem à tona as identidades: o autor pergunta como é possível reconhecer uma boneca Barbie ou um boneco Ken, sem o logo da marca. Ele explica, então, que existem algumas características, tipos de roupas e acessórios

que pertencem ao universo "Barbie/Ken". Há alguns valores e atitudes específicos que podem ser reconhecidos e, dessa maneira, constroem os significados sobre o que é uma Barbie/um Ken; significados que todos partilham por serem sociais e históricos.

No mesmo sentido apontado por Gee (2007), Louro (2000) afirma que os sujeitos são constituídos por múltiplas e distintas identidades (raça, nacionalidade, classe, etc), formadas a partir de diversas situações, instituições e agrupamentos sociais, de modo que somos sujeitos de identidades transitórias, de caráter fragmentado e instável. Tais identidades, permeadas por questões como etnia, nacionalidade e classe são reconhecidas como identidades sociais.

Ainda neste sentido, Butler (2004) aponta que as identidades passam a ser reconhecíveis e passíveis de sobrevivência, através dos efeitos e instrumentos de um ritual social que decide, muitas vezes não sem violência, as condições linguísticas dos sujeitos aptos à vida.

A autora aponta que o poder construtivo dos atos performativos de fala está em sua habilidade de estabelecer um sentido prático para os corpos e não apenas de definir o que são esses corpos. Os performativos definem os espaços que esses corpos podem ou não ocupar, sua "localização" mediante as coordenadas culturais vigentes naquele momento.

Retomando Foucault (1999b; 2008), no que diz respeito ao discurso, as regras de poder se dão de forma que cada sociedade elege, a partir sua "política geral" de verdade, aqueles tipos de discursos que serão ouvidos e considerados verdadeiros ou falsos. Estes discursos e regimes de verdade aceitos por determinadas sociedades, em determinadas épocas, produzirão saberes e identidades; produzirão sujeitos.

[...] suponho que em toda a sociedade a produção do discurso é simultaneamente controlada, selecionada, organizada e redistribuída por um certo número de procedimentos que têm por papel exorcizar-lhe os poderes e os perigos, refrear-lhe o acontecimento aleatório, disfarçar a sua pesada, temível materialidade (FOUCAULT, 1999b, p.9).

Percebe-se que o discurso não é um fenômeno neutro, mas aquele em que os poderes são exercidos, portanto ele não é apenas algo que traduz as lutas, mas sim algo em disputa, do qual os sujeitos desejam apropriar-se.

Eni Orlandi (2003) afirma, no mesmo sentido de Foucault (1999b), que há um conjunto de formações discursivas que se fazem dominantes e que essas formações discursivas se dão através das relações. Assim, o sujeito compreende o sentido das coisas por meio de sua relação com a língua e com a história, sem, no entanto, que suas interpretações sejam neutras. Todas elas estão permeadas por possibilidades e condições de ocorrência dos discursos de modo que o sujeito só se torna o que é através de sua construção e interpretação dos sentidos em um contexto linguístico e histórico. "Se ele não se submeter à língua e à história, ele não se constitui. Ele não fala, não produz sentidos." (ORLANDI, 2003, p. 49). Hall (2016) ressalta esse aspecto ao afirmar, ancorado em Foucault, que nada tem sentido fora do discurso, trazendo a ideia de que as coisas materiais, as pessoas e as ações físicas existem, porém, só se tornam inteligíveis dentro do discurso, pois é ele, e não as coisas em si mesmas, que produzem o sentido.

Pode-se dizer, entretanto, que há algumas instâncias ou condições que permitem a existência dos discursos. Assim, há uma série de regras para que as pessoas tenham acesso aos discursos ou possam fazer uso deles, ocasionando uma "rarefação" dos sujeitos que falam e de certos tipos de discurso (FOUCAULT, 1999b). Nesse sentido, se estamos de acordo com a proposição de Orlandi (2003) e Hall (2016) que relatam que o sujeito se constitui através da história e da linguagem, podemos inferir que uma vez que alguns sujeitos e alguns discursos são rarefeitos, assim são também suas constituições identitárias. Foucault (1999b), que ofereceu subsídios reflexivos para essa/e autor/a, afirma que os discursos dão origem a papéis pré-estabelecidos, que só podem ser ocupados por sujeitos com algumas propriedades singulares.

Nesse contexto, situa-se no trabalho de Foucault (1978), por exemplo, o surgimento da identidade do "louco", cujo discurso não é válido, é nulo e não acolhido e cuja existência é pronunciada e exteriorizada justamente através de um discurso tido como verdadeiro: o discurso da medicina.

Para além da identidade do louco, existente apenas a partir de regimes de verdade e práticas discursivas consideradas possíveis, Foucault (1988) debruça-se, ainda, sobre os regimes de verdade com relação ao sexo e demonstra a existência de um intenso sistema de regulação do que é possível, não só nos discursos, mas nas vivências da sexualidade, que permitem, como possíveis, apenas os casais

heterossexuais com condutas sexuais discretas. Por outro lado, algumas formas de ser e estar; algumas identidades sexuais⁸, não são possíveis nesses regimes de verdade, conforme aponta:

Em compensação o que se interroga é a sexualidade das crianças, a dos loucos e dos criminosos; é o prazer dos que não amam o outro sexo; os devaneios, as obsessões, as pequenas manias ou as grandes raivas. Todas estas figuras, outrora apenas entrevistadas, têm agora de avançar para tomar a palavra e fazer a difícil confissão daquilo que são. Sem dúvida não são menos condenadas [...] (FOUCAULT, 1988, p. 38-39).

Conforme o filósofo, as sociedades do ocidente, através das instituições de poder formadas na Idade Média - a Monarquia, o Estado e seus aparelhos - lançaram sobre os sujeitos uma demanda de verdade com relação ao sexo. Não ao sexo-natureza, como uma demanda biológica, como se refere o autor, mas ao sexo-história, ao sexo-discurso. Assim, o poder, fixado através de práticas discursivas adotadas como regimes de verdade, naquele momento histórico, passou a instituir sobre os sujeitos e sobre o sexo, uma força, dotada de algumas características:

- A relação negativa: Segundo Foucault (1988), a relação do poder com o sexo é sempre de negação, recusa ou ocultação, de forma que busca separar o que está junto, produzir descontinuidades e delimitar fronteiras.

- A instância da regra: Por meio da linguagem, através do discurso jurídico, o poder faz-se regra. Assim, o que pode ou não pode ser dito ou feito em relação ao sexo passa a estar especificado através de um discurso jurídico binário: lícito/ilícito.

- O ciclo da interdição: O "não". Não toque, não seja, não tenha prazer, não viva. Caso exista, faça-o escondido, em segredo. Para Foucault (1988), o poder se impõe sobre o sexo por meio da ameaça de sua supressão. Não exercer a sexualidade e, portanto, não existir como pessoa. Esse é o castigo: para que existas, não pode exercer sua sexualidade. Mas isso não é por si só, uma forma de não existir? Sobre isso nos diz Foucault: "O poder oprime o sexo exclusivamente através de uma

⁸ Segundo o livro "Gênero e Diversidade na Escola", produzido pelo MEC (BRASIL, 2009), a identidade sexual refere-se a duas questões: o modo como a pessoa se percebe em termos de sua orientação sexual, às pessoas que elege como objetos de desejo e afeto; e, também, a forma como ela torna pública, ou não, essa percepção de si em determinados ambientes e situações.

interdição que joga com a alternativa entre duas inexistências (FOUCAULT, 1988, p. 81).

- A lógica da censura: mais uma vez, as práticas discursivas como forma de trazer à existência ou silenciar certos tipos de vivências. Segundo o autor, essa interdição tende a tomar três formas: "[...] afirmar que não é permitido, impedir que se diga, negar que exista." (FOUCAULT, 1988, p. 81). Ou seja, não se deve agir, não se deve falar, até que sua existência seja banida do real, torne-se inexistência.

- A Unidade do dispositivo: O dispositivo de poder é homogêneo. Dessa forma, havendo a lei que o mantém, todos os sujeitos são por ela "sujeitados" e, devem, assim, obedecer. "[...] quer se trate do súdito ante o monarca, do cidadão ante o Estado, da criança ante os pais, do discípulo ante o mestre — a forma geral da submissão. Poder legislador, de um lado, e sujeito obediente do outro." (FOUCAULT, 1988, p. 81)

A partir do século XIX, surge uma intensa crítica contra os sistemas de regulação baseados nas regras do direito, com o argumento de que tais sistemas não passavam de formas de fazer funcionar, a partir do texto da lei, dissimetrias e injustiças. Ocorre que, a figura do poder manteve-se, a partir de novos mecanismos, que substituíram a lei pela normalização e o castigo pelo controle, ainda sobre a égide do poder do discurso; da linguagem.

O que se percebe, então, é que todas as formas de constituição das identidades e de diferentes tipos de representação e vivências, são atravessadas, quando não "reguladas", "legisladas" por práticas discursivas. Desde nossa compreensão como nós mesmos/as, nosso olhar obre o/a outro/a, as formas de ser e estar no mundo visíveis ou invisíveis (como o louco, o deficiente), as formas de viver a sexualidade permitidas ou proibidas, tidas como possíveis ou impossíveis (o hétero/ o homo), as questões relacionadas à raça e etnia, enfim, todas essas questões serão existentes através de práticas discursivas, através de Discursos que podem ou não surgir dependendo do momento histórico e do contexto cultural, que também se constitui a partir da linguagem.

Neste sentido, Orlandi (2003) traz um pensamento baseado em Foucault (1988, 1999b), ao afirmar que o sujeito é produto da história e do discurso; ele sofre

as determinações de modos de assujeitamento na sua historicidade e em relação às variadas formas de poder. É na relação do sujeito com a língua, com a cultura e a história que surgem os sentidos e as condições de produção do discurso.

1.3 Produções discursivas: Gênero e Sexualidade

É também através da linguagem que se dão os mecanismos de distinção e desigualdade. Nesse sentido, Gee (2007) relata que uma das fontes geradoras de desigualdade social é o fato de as pessoas terem acesso diferenciado às diversas identidades e atividades, relacionadas a diferentes *status* sociais. O autor relata que é através da linguagem que tais atividades e identidades são postas em prática e que, portanto, o estudo da linguagem se relaciona com questões de equidade e justiça.

A questão linguística, tão presente tanto na constituição dos sujeitos como na estruturação de sua visão de mundo (BAKHTIN, 1981; ORLANDI, 2003; BLOOMAERT, 2005; entre outros) também é apresentada por Pierre Bourdieu (1999) no sentido de que as diferenças arbitrárias no que se refere ao gênero, por exemplo, se dão em um sistema de oposição, que torna o par masculino/feminino naturalizado, por meio de diversas oposições homólogas.

[...] alto/baixo, em cima/embaixo, na frente/atrás, direita/esquerda, reto/curvo (e falso), seco/úmido, duro/mole, temperado/insosso, claro/escuro, fora(público)/dentro (privado) etc., que, para alguns, correspondem a movimentos do corpo (alto/baixo//subir/descer, fora/dentro/sair/entrar). Semelhantes na diferença, tais oposições são suficientemente concordes para se sustentarem mutuamente, no jogo e pelo jogo inesgotável de transferências práticas e metáforas; e também suficientemente divergentes para conferir, a cada uma, uma espécie de espessura semântica, nascida da sobredeterminação pelas harmonias, conotações e correspondências. (BOURDIEU, 1999, p. 16).

O autor revela que tais pares, em oposição, naturalizam o sistema social de dominação que está em sua base, de modo que parecem imperceptíveis as relações de força neles presentes. Desse modo, há uma naturalização na divisão dos gêneros (denominados sexos, na obra de Bourdieu), como se ser homem ou ser mulher, ou ter atitudes ditas "femininas ou masculinas" fosse um dado biológico. O autor relata que tal divisão pode parecer, inclusive, inevitável, uma vez que está presente em tudo: nas coisas e no mundo social, de modo que passam a ser parte dos *habitus* dos agentes.

No mesmo sentido apresentado por Bourdieu (1999), Louro (1997) aponta que as desigualdades se dão nas relações sociais, através das formas de representação e das instituições que "fabricam" sujeitos. Porém, assim como o autor, Louro (1997) assevera que há um caráter permanente na oposição binária masculino/feminino que precisa ser desconstruído, pois no "jogo das dicotomias", há sempre a superioridade de um termo sobre o outro. A autora defende que as oposições binárias são socialmente construídas e nunca fixas. Porém, há uma naturalização e uma ideia de que mulheres e homens que vivem suas feminilidades e masculinidades de acordo com aquelas que são consideradas hegemônicas, passam a ser reconhecidas/os como verdadeiras/os.

De acordo com a autora, a linguagem, além de expressar as relações, poderes, e lugares, ela os torna instituídos, os produz e busca fixá-los. Ela não apenas expressa ou descreve o machismo, o sexismo e outras formas de discriminação e preconceito; ela dá vida a eles e os institui, bem como demarca lugares dos gêneros, através das escolhas lexicais que apontam certas características como unicamente femininas ou masculinas, normais ou anormais, possíveis ou impossíveis (LOURO, 1997).

São os atos linguísticos que originam separações entre meninos e meninas, fazem com que certos brinquedos sejam considerados "de menina" e outros "de menino", separa práticas esportivas e lazer de acordo com o gênero e "consagra a ideia de que o feminino é um desvio constituído *a partir* do masculino" (LOURO, 1997, p. 74). Tal ideia tem seu princípio constitutivo na concepção de "sexo único", que foi descrita por Laqueur (2001).

Segundo o historiador, as questões sobre gênero e sexualidade vêm sendo discutidas com maior ênfase após a década de 60. Porém, o interesse pelas diferenças que constituem homens e mulheres remetem há muitos séculos. Thomas Laqueur (2001) elucida que desde a antiguidade clássica até o final do século XVII, perdurou a crença, afirmada por médicos, religiosos e filósofos, de que homens e mulheres formavam um sexo único, de forma que as mulheres eram consideradas homens nos quais faltava um calor vital suficiente para expelir seus órgãos sexuais, que acreditava-se serem internos. "As mulheres, em outras palavras, são homens invertidos, logo, menos perfeitas. Têm exatamente os mesmos órgãos mas em lugares exatamente errados." (LAQUEUR, 2001, p. 42)

Apenas no século XVIII, segundo Laqueur (2001), os autores passaram a se dedicar àquilo que afirmavam serem as diferenças entre os sexos masculino e feminino, entre o homem e a mulher, baseados em um discurso biológico, que, na verdade, entre outras influências epistemológicas e religiosas, buscava balizar questões políticas e de poder:

A política, amplamente compreendida como competição de poder, criou novas formas de constituir o sujeito e as realidades sociais dentro das quais o homem vivia. Falar em tom sério sobre sexualidade era, inevitavelmente, falar sobre a ordem social que ela representava e legitimava (LAQUEUR, 2001, p. 19).

O mesmo argumento é apresentado por Bento (2008), que, tomando por base os estudos de Laqueur (2001), afirma que os discursos científicos datados dos séculos XVIII e XIX passaram a utilizar das diferenças biológicas, anatômicas e fisiológicas para defender as diferenças entre homens e mulheres como "naturais", já que tratava-se de uma questão politicamente importante, para se delimitar, pelo discurso médico/biológico, os lugares e papéis que caberiam a homens e mulheres na sociedade da época.

Foucault (1988) também traçou algumas características da sociedade nos séculos XVIII e XIX com relação, principalmente, à sexualidade. O autor descreve que através dos mais diversos ritos e práticas de confissão, elabora-se, no período citado, o projeto de uma ciência do sujeito, pautado nos discursos de poder relacionados ao sexo, de forma que a verdade do sujeito passa a tornar-se possível apenas em função das táticas de poder imanentes aos discursos sobre o sexo. Assim, institui-se, na sociedade ocidental, a partir do século XIX, um sistema de saber legítimo acerca do sexo, uma rede de Discursos que passam a "constituir a 'economia política' de uma vontade de saber".

Laqueur (2001, p. 243) afirma que qualquer que tenha sido a ideologia que, no século XIX condenou a ação política feminina, essa ideologia produziu uma separação explícita dos sexos, que passou a definir as mulheres como seres humanos "pouco afetados pela sensualidade", "uma espécie de anjos", "uma raça mais pura ... destinada a inspirar ao resto da raça humana os sentimentos de nobreza, generosidade e dedicação".

O discurso médico sobre a diferença sexual também tornou-se forte no século XIX. Tal discurso baseava-se no princípio de que as diferenças entre homens e

mulheres eram provenientes, fundamentalmente, de seus corpos. Assim relata o autor:

A verdadeira essência das pretensas diferenças sexuais oscilava conforme as exigências do momento. Assim, a equiparação do cio à menstruação podia ser a base da argumentação contra a participação da mulher em atividades públicas, que exigia uma concentração estável e diária. As mulheres eram limitadas demais por seu corpo para tomar parte dessas coisas (LAQUEUR, 2001, p. 263).

Esse modo de pensar o gênero, pautado nas diferenças biológicas do homem e da mulher, e com foco especial sobre a menstruação feminina, perdurou até o início do século XX, período no qual, segundo Louro (1997), já começam a surgir algumas ações, isoladas ou coletivas, contra a opressão que recaía sobre as mulheres e a constituição do que se convencionou chamar de sufrágio, ou primeira onda do movimento feminista, que buscava estender o direito das mulheres ao voto e que desdobrou-se na segunda onda do movimento, quando as feministas passam a preocupar-se com questões políticas e teóricas, que irão, conforme já dito neste trabalho, culminar na problematização do conceito de gênero, hoje, principalmente baseada nos processos Discursivos e de performance, segundo os quais é através da linguagem que opera a matriz do gênero e da sexualidade.

Segundo Butler (1993, 2002, 2004) a materialidade do sexo se dá no discurso, de forma que tal demarcação produz o sexo legitimado e deslegitimado, e conseqüentemente, corpos que importam e outros que não importam. A autora afirma que através de um nome e por ser nomeada, uma pessoa passa a existir, em função da/o outra/o que nomeia, em um ritual social e linguístico e performativo que define os sujeitos aptos a sobreviverem. Assim, revela que:

A performatividade do gênero sexual não é sobre a escolha de qual gênero teremos hoje. A performatividade é reiterar ou repetir as normas mediante as quais nos constituímos: não se trata de uma fabricação radical de um sujeito sexuado através do gênero. É uma repetição obrigatória de normas anteriores que constituem o sujeito, normas que não podem ser descartadas por vontade própria. São normas que configuram, animam e delimitam o sujeito de gênero e que são também os recursos a partir dos quais se forjam a resistência, a subversão e o deslocamento. BUTLER, 2002, p.65, tradução minha).

Do mesmo modo, Louro (2000) relata que os corpos são significados pela cultura e por ela modificados. Assim, não há nada de puro ou natural que explique qualquer coincidência entre sexo e gênero. A autora afirma que os corpos não são

evidentes e nem as identidades um resultado direto das marcas corporais. Ocorre que, através da linguagem e da cultura, as sociedades definirão normas de aceitação de algumas identidades e alguns corpos que não precisarão ser nomeados, uma vez que serão "a" referência. Assim, em nossa sociedade, "o homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão passa a ser referência que não precisa mais ser nomeada. Serão os outros sujeitos sociais que se tornarão 'marcados', que se definirão e serão denominados a partir dessa referência" (LOURO, 2000, p. 12).

A referência de sexualidade para todos os sujeitos torna-se a heterossexualidade, que é naturalizada, concebida como universal e inata, de forma que outras formas de sexualidade são constituídas como anormais, erradas, doentes, passando a serem vigiadas e combatidas (LOURO, 2000). Da mesma maneira, a referência de gênero se dará mediante a correspondência entre o aparato biológico, dado pela genitália, e a forma como a pessoa se compreende como homem ou mulher e, mais ainda, a forma como expressa esse papel em sociedade.

Bourdieu (1999) revela que o mundo social apresenta arbitrarias divisões, a começar pela divisão socialmente construída entre os sexos, como naturais, evidentes, e que adquirem reconhecimento e legitimação social. A legitimação social a que Bourdieu (1999) se refere é também socialmente produzida, bem como são socialmente produzidos os corpos, como realidades sexuadas, conforme aponta:

A diferença *biológica* entre os sexos, isto é, entre o corpo masculino e o corpo feminino, e, especificamente, a diferença *anatômica* entre os órgãos sexuais, pode assim ser vista como justificativa natural da diferença socialmente construída entre os *gêneros* e, principalmente, da divisão social do trabalho. (BOURDIEU, 1999, p. 20)

O autor chama atenção para o fato de que a diferença anatômica, utilizada como justificativa para a naturalização de diferença sociais, é também socialmente construída.

Conforme sabemos, mediante diversos estudos sobre gênero e sexualidade tais como as pesquisas de Franco (2009, 2015); Leticia Lanz (2015), Bohm (2009), entre outras e outros e, neste trabalho, para além das autoras e do autor citados, com base em Joan Scott (1995), a categoria de gênero começa a ser utilizada de maneira formal através do movimento feminista, para descrever a organização social da relação entre os sexos.

Louro (1997) afirma que o conceito de gênero está ligado à história do feminismo contemporâneo, nele implicado linguística e politicamente. Assim, tal conceito passa a ser teorizado e problematizado a partir do final da década de 60, com a denominada segunda onda do movimento feminista, no contexto de efervescência cultural que tem por marca o ano de 1968. Nesse momento, muitas mulheres feministas inseridas no mundo acadêmico dão início a uma série de estudos que buscam tornar visível a mulher, como sujeito e como "sujeito da ciência". Assim, a ausência feminina nas ciências, letras e artes passa a ser demonstrada e, para além disso, denunciada.

Contra-pondo-se aos argumentos que buscavam justificar as desigualdades sociais entre homens e mulheres por meio de características exclusivamente biológicas, mulheres feministas passam a demonstrar que a forma com que as diferenças são representadas é que constituem o que é tido como masculino ou feminino. Ou seja, tais termos se definem linguística e socialmente, de forma que o debate passará a ter um conceito primordial: o conceito de gênero. Assim afirma a autora: "[...] importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos." (LOURO, 1997, p. 21).

Segundo Scott (1995), o conceito de gênero deve ser tomado como uma categoria de análise, uma forma de compreender a criação social dos papéis usualmente delegados às mulheres e aos homens. Assim a autora assevera que "[...] o gênero é, segundo essa definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado." (SCOTT, 1995, p.75).

Louro (1999) colabora na compreensão desta categoria de análise. A autora alega que os gêneros são construídos no contexto das relações sociais, diferindo entre sociedades, culturas e momentos históricos, tornando-se no caso do Brasil, um termo utilizado no final dos anos 80 e que tem, atualmente, a pretensão de compreender o gênero como parte constituinte da identidade dos sujeitos.

Com relação à formação das identidades, a autora destaca a diferenciação entre identidade sexual e de gênero, sendo a primeira, a forma como os sujeitos vivem sua sexualidade, seja com parceiras/os do mesmo sexo, do sexo oposto, de ambos ou sem parceira/o alguma/um e, a segunda, a maneira como uma pessoa se

identifica socialmente, como masculino ou feminino (ou não binário, *gender fluid*⁹, etc). Neste contexto, Louro (2000) afirma que as identidades sexuais e de gênero aparecem, frequentemente, como referência "segura", de modo que os indivíduos muitas vezes se apresentam e se representam com base em tais identidades, o que faz com que seja mais difícil a compreensão das mesmas como fluidas e inconstantes.

A autora afirma, ainda, que as identidades não são evidentes e nem são decorrências biológicas dos corpos, assim, tanto a identidade de gênero quanto a identidade sexual são construídas social e historicamente, elas não são fixas ou prontas. Apesar disso, há uma suposição tomada no senso comum de que todos os sujeitos compreendem-se homens ou mulheres de acordo com o sexo dado ao nascimento e buscam, naturalmente, pessoas do sexo oposto para suas relações sexuais/afetivas, o que contribui para que outras expressões de gênero e de sexualidade sejam vistas como anormais ou antinaturais.

Tomando por base o pensamento de Butler (2004), compreende-se o gênero como performativo, não no sentido de uma performance, como uma peça teatral em que a pessoa pode atuar, mas como uma repetição ritualizada através da qual as normas produzem os efeitos do gênero. Isso se dá com base no discurso que produz, que regula e restringe. Dessa maneira:

[...] através da prática de performatividade de gênero, nós não só vemos como são citadas as normas que governam a realidade, mas compreendemos um dos mecanismos pelos quais a realidade é reproduzida e alterada no curso dessa reprodução (BUTLER, 2004, p. 218, tradução minha).

É fundamental chamar atenção, ainda, que o caráter discursivo do gênero não exclui a materialidade dos corpos, assim, devo chamar atenção para a produção dos corpos que abrigam nossas identidades. Conforme aponta Silvana Goellner (2012), o corpo é uma construção, tão suscetível e mutável quanto as identidades, sempre em construção. E, assim como ocorre com o gênero, a sexualidade e tudo que se relaciona à subjetividade humana, o corpo é também discursivamente produzido,

⁹ Mathew Jackson (2011) afirma que *gender fluid* é um termo guarda-chuva escolhido para referir-se a todas as formas de identidade e variantes de gênero não heteronormativas, incluindo toda a identidade de gênero que fica fora das expressões de gênero paradigmáticas tradicionais e binárias.

uma vez que a linguagem lhe confere nomes, classificações e lhe definem como aceitável ou não.

"Um corpo não é apenas um corpo. É também o seu entorno." (GOELLNER, 2012, p. 29). Pode-se afirmar, mediante a citação da autora, que o corpo não é somente um construto biológico, mas um conjunto de sentidos, intervenções e acessórios que a ele se unem, por meio de processos não apenas linguísticos, mas sócio-históricos e educativos.

Butler (1993) afirma que tudo o que constitui os corpos e seus movimentos é inteiramente material, mas que essa materialidade deve ser pensada em termos de efeitos produtivos do poder. Assim, o gênero pode ser compreendido como construção cultural imposta sobre uma materialidade, que é o corpo ou o sexo dado a ele.

Sobre tais efeitos de poder, pode-se afirmar que a generificação dos corpos produz marcas; marcas do corpo produzidas na constituição das identidades e que vão surgindo com o tempo, ajustando os corpos aos modelos socioculturais de uma determinada época e lugar (LANZ, 2015).

No mesmo sentido, Paul Preciado (2017), afirma que os performativos de gênero são fragmentos de linguagem que têm o poder de sancionar corpos, submetendo-os, inclusive, a modificações estéticas. Desse modo, para além de ser performativo, o gênero é concebido por Preciado (2017) como "prostético", acima de tudo. Ou seja, ele é construído na materialidade dos corpos, que passam a ser produtos de uma arquitetura tecnológica e política.

O autor não desconsidera que o gênero seja um efeito do discurso, mas aponta que as formas de incorporação desse discurso não se fazem exclusivamente por meio de performances. Segundo ele, as performances se dão acompanhadas de inscrições sobre o corpo, principalmente por meio de transformações nos corpos travestis, transexuais e transgêneros e técnicas de estabilização do gênero nos corpos heterossexuais. O que se defende é que a invocação performativa da identidade conduz o sujeito a uma série de incorporações prostéticas que fazem parte de uma biopolítica que reúne tecnologias coloniais de produção de corpos, que têm como padrão o corpo europeu, branco e heterossexual.

As tecnologias sexuais que se inscrevem no corpo são como uma mesa de operações abstrata pela qual todas/os passam, primeiro, ao nascer, pela atribuição

sexual dada pela medicina e, depois, caso não sigam a "ordem discursiva" dada pelo médico, de ser menina/o e todos os seus efeitos sobre os corpos, há uma segunda mesa, de "readequação".

As operações de mudança de sexo parecem resolver os "problemas" (as discordâncias entre sexo, gênero e orientação sexual...). Mas, de fato, transformam-se nos cenários visíveis do trabalho da tecnologia heterossexual; evidenciam a construção tecnológica e teatral da verdade natural dos sexos (PRECIADO, 2017, p. 129).

Donna Haraway (2009) é uma das autoras que influenciam o pensamento de Preciado. A autora revela que, a partir do século XX, a produção dos corpos se dá em uma tecnologia ciborgue, de modo que somos todos fabricados, híbridos de máquina e organismo, resultado de um mundo pós-gênero, sem nenhum compromisso com uma "narrativa de origem" e sim com a ironia e a perversidade.

A partir do ciborgue, natureza e cultura não são mais binários opostos, pois todas as formas de polaridade e dominação hierárquica são questionadas, de forma que nega-se uma matriz identitária natural ou qualquer tipo de totalidade. Neste contexto, "O ciborgue é um tipo de eu – pessoal e coletivo – pós-moderno, um eu desmontado e remontado a partir de biotecnologias que se apresentam como ferramentas cruciais no processo de remodelação de nossos corpos." (HARAWAY, 2009, p. 63-64).

No mesmo sentido, Tomaz Tadeu da Silva (2009) relata que nossa era, a pós-modernidade, é marcada pela junção entre humano e a máquina. Isso faz com que haja uma fragmentação no binário natureza x cultura, de modo que nada mais é simples ou puro. O autor anuncia que diversas tecnologias atravessam, hoje, o que compreendemos como "sujeito".

Implantes, transplantes, enxertos, próteses. Seres portadores de órgãos "artificiais". (...) Superatletas. Supermodelos. Superguerreiros. Clones. Seres "artificiais" que superam, localizada e parcialmente (por enquanto), as limitadas qualidades e as evidentes fragilidades dos humanos (SILVA, 2009, p. 12).

É inevitável não pensarmos o gênero como uma biotecnologia ciborgue. A meu ver, tais mudanças prostéticas que ocorrem na materialidade do corpo são, também, resultados das forças discursivas que fazem com que mulheres coloquem silicone ou façam lipoaspiração para integrar mais fortemente o dispositivo de gênero que separa, nos corpos, roupas e performances, aquilo que é feminino ou masculino; assim como nas pessoas *trans*, as hormonizações ou bloqueios

hormonais, as cirurgias, as "bombadeiras" e todas as tecnologias que se fazem vistas nos corpos e fazem com que, pelo critério da "passabilidade" pessoas *trans* sejam consideradas "verdadeiras".

Todos esses recursos são realizados porque há um Discurso social, midiático e também médico, que impele essas pessoas a transformarem seus corpos para se ajustarem a certas categorias identitárias (magra/o, bonita/o, "malhado/a", sensual/feminina/masculino)

No sentido enunciado, Butler (1993) argumenta que geralmente afirma-se as diferenças sexuais como uma questão de materialidade. Porém, segundo a filósofa, não se trata simplesmente de diferenças materiais. As diferenças materiais que se evocam são indissociáveis das práticas discursivas. Para a autora, a categoria "sexo", e não apenas o gênero, é fundada sobre um ideal regulatório cuja materialização só acontece (ou deixa de acontecer) sob práticas extremamente reguladas e que ocorrem dia após dia. Sua reiteração é sempre necessária e essa é uma prova de que sua materialização nunca está completa.

Ao refletir também sobre o gênero na materialidade dos corpos, Bento (2017) relata que para muitas pessoas *trans* a descoberta do corpo sexuado faz com que essas pessoas compreendam o sentido das agressões, insultos e rejeições sofridas. Ao compreender que possuem um pênis ou uma vagina, mas não conseguem atuar de acordo com o esperado por tê-lo/a, muitas pessoas *trans* se surpreendem e passam a compreender porque eram considerados "diferentes". Várias dessas pessoas começam a compreender o corpo dimórfico, as diferenças genitais e suas implicações, apenas na adolescência.

Desse modo, falar do corpo e de suas modificações prostéticas, é também falar de identidade. Goellner (2012) aponta que é a partir do corpo que dizemos sobre nós mesmos, sobre nosso íntimo. Assim, é necessário desnaturalizar as normas socialmente impostas e que delimitam que corpos, e conseqüentemente, que pessoas são ou não aceitas, ou "verdadeiras", de forma que alguns corpos são disciplinados, docilizados e controlados conforme apontou Foucault (1999a).

Esses corpos que são insistentemente "realocados" em uma ou outra categoria ou identidade social demonstram, pelo simples fato de existirem, que não há identidades fixas. Ou seja, o que temos hoje, conforme apontou Haraway (2009),

são seres "desmontados e remontados" e como anuncia Louro (2004a), sujeitos em deslizes, desarranjos e desajustes, movimentos, misturas e desencontros.

Nessa perspectiva, segundo Louro (2004a), a linguagem trata de tentar regular, por meio das práticas discursivas, os locais em que cada sujeito deve se encaixar e, dessa forma, tentar unificar as identidades. No mesmo sentido, Butler (2003) assevera que há possibilidades para que o ato de fala seja uma forma de insurreição e transformação dos contextos que podem ou não autorizar certos Discursos. A resposta a um discurso de ódio, por exemplo, supõem a "desoficialização" de tal performativo. Ou seja, há caminhos para a subversão e desobediência, há imprevisibilidade. Para esses/as, os/as imprevisíveis, os/as que se desgarram e abalam os termos sobre os quais os Discursos se afirmam, surge um movimento; uma "ode ao estranho", uma mudança epistemológica que permite pensar a fluidez, a ambiguidade das identidades, o poder e a educação: a teoria *queer*.

1.4 Desmontando gêneros e sexualidades: Uma perspectiva *Queer*

"O gênero é a estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida, a qual se cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância, de uma classe natural de ser." (BUTLER, 2003, p. 59).

Segundo Tamsin Spargo (2000), *queer* pode ser um substantivo, um adjetivo ou um verbo. Em qualquer um dos casos, ela é definida em contraste com o que é considerado "normal" ou "normalizador". A teoria *queer*, segundo a autora, não apresenta uma estrutura sistemática de conceitos ou métodos, aproximando-se muito mais de uma coletânea de pensamentos sobre as relações entre sexo, gênero e sexualidade.

No mesmo caminho, Richard Miskolci (2012) afirma a teoria *queer* como um rótulo que abrange um conjunto amplo e relativamente disseminado de pensamentos acerca da heterossexualidade como um regime político-social que regulamenta nossas vidas, provocando uma série de tratamentos desiguais e

negando direitos cuja sexualidade e/ou o gênero não sejam convergentes com as normas sociais.

Originalmente, na língua inglesa, *queer* é um xingamento que tem conotação de "esquisito", geralmente uma injúria direcionada, principalmente, a homossexuais masculinos, aproximando-se, em Língua Portuguesa, de "bicha estranha". Essa ressignificação do uso do termo, segundo Butler (2004), indica que a língua pode retornar, ser devolvida ao falante de uma forma diferente, produzindo uma inversão de seus efeitos. Ou seja, os atos de fala são, também, atos de resistência.

O surgimento da teoria *queer*, nomeada por Teresa de Lauretis, feminista italiana radicada nos Estados Unidos, se deu como resposta ao fato de que muitas pessoas foram rejeitadas, olhadas com desprezo e nojo, consideradas abjetas, "contaminadas", após a epidemia de AIDS na segunda metade da década de 80, nos Estados Unidos, de forma que a AIDS tornou-se um fomento à formas de resistência. Assim, sua problemática está centrada na abjeção (MISKOLCI, 2012, 2014). Podemos compreender como abjetas/os aquelas/es que estão na zona do inabitável, do invivível; vidas que não carregam o status de sujeitos.

Spargo (2000, p. 36) afirma que a AIDS teve um impacto sobre a compreensão da subjetividade e da abjeção com relação à sexualidade, assim como o Holocausto e a bomba atômica tiveram sobre os ideais progressistas. Depois desses dois eventos, nada foi como era antes.

Miskolci (2012, p. 9) afirma, sobre o contexto acima narrado, que:

Homossexuais e dissidentes de gênero passaram a ser vistos como uma ameaça contaminante à ordem social estabelecida, leia-se heterossexual, reprodutiva e assentada no modelo familiar tradicional. Tornavam-se, portanto, *queer*, abjetos, pessoas com relação às quais muitos não escondiam sentir nojo e até mesmo esperarem que fossem eliminados. Compreende-se, assim, como o uso do termo *queer* para denominar uma linha de pensamento e pesquisa foi um ato político de ressignificação da injúria.

A homossexualidade, neste momento, saía do campo da loucura e da perversão e passava a ser considerada como vetor patológico de contaminação de massa. A resposta a esse "refluxo conservador" pela sociedade civil americana foi a criação de movimentos sociais, como o *Queer Nation* e de estudos acadêmicos que começavam a refletir sobre o tema (MISKOLCI, 2012).

Miskolci (2012, p. 12-13) conta que no Brasil, os estudos *queer* tiveram surgimento nos anos 90, a partir das publicações e reflexões do argentino Néstor

Perlongher (1949-1992) que, antes mesmo dessa teoria ter um nome (o nome teoria *queer* foi dado em 1991), já denunciava "[...] os intuitos biopolíticos que ganhavam força e passavam a moldar até mesmo a área de pesquisa em sexualidade." Depois, a historiadora Karla Bessa apresentou resenhas e artigos em congressos a respeito dessa nova teoria. Tudo indica, porém, que o primeiro artigo brasileiro a trazer um estado da arte sobre teoria *queer* foi o "Teoria Queer: uma política pós-identitária para a educação", de Guacira Louro (2001).

Louro (2004a) compreende que a teoria *queer* faz uma direta oposição à heteronormatividade compulsória; mas também à normalização das identidades, que ocorre dentro do movimento homossexual. Segundo a autora, trata-se de uma teoria transgressiva, que representa a diferença não quer ser "tolerada". Dessa maneira, os teóricos *queer* apostam na desconstrução do binarismo hetero/homossexualidade, uma transformação epistemológica que romperia com os sistemas de classificação. Segundo a autora, as classificações binárias de masculinidade e feminilidade não são suficientes para exprimir as identidades hoje experimentadas pelos sujeitos. Porém, as consequências para quem ousa atravessar as fronteiras do gênero binário, são, em geral, "a punição, o isolamento ou, eventualmente, a reeducação com vistas ao retorno ao 'bom caminho'". (LOURO, 2009, p. 34)

A autora citada afirma, ainda, que a demarcação das identidades implica na negação de seus opostos. Esse oposto, esse "outro" estabelece a diferença, que é negada, mas ao mesmo tempo traz à tona a instabilidade do processo de normalização/naturalização das identidades, abrindo as portas para o surgimento de uma política pós-identitária. Ou seja, mudando o foco das formas de análise, das estruturas linguísticas e do discurso, é possível "desmontar" os gêneros, retirar-lhes a fixidez e é isso que busca a teoria *queer*.

Jorge Leite Júnior (2011) afirma que estes estudos destinam-se a criticar os estudos que têm pressupostos universalizantes e naturalizados acerca de temas como as identidades, o sexo e o corpo, bem como os binarismos que se dão sobre eles, sexo/gênero, masculino/feminino, ativo/passivo, homo/hetero e natureza/cultura, de modo que se apontem as falhas existentes em tais sistemas de regulação e se questionem os essencialismos presentes em tais conceitos, dados como imutáveis.

Miskolci (2012) relata que, em suma, trata-se de uma teoria que oferece ferramentas conceituais e teóricas para desconstruir as reflexões acerca do social e da cultura, que sempre se basearam em uma perspectiva masculinista e heterossexual. Bento (2017, p. 247) também apontou essa característica de "desconstrução e desnaturalização" na qual se baseiam as reflexões na teoria *queer* e afirmou que a originalidade dessa perspectiva teórica reside no fato de que ela passa a pensar a força linguística e discursiva que os insultos têm, como formas de calar, produzir medo e vergonha entre *gays*, lésbicas e pessoas *trans*. A abjeção faz com que essas pessoas sejam vistas como monstros, que devem ser eliminados, de forma que cria-se um heteroterrorismo reiterado. O que a teoria *queer* propõe é o rompimento deste ciclo de horrores através da incorporação política deste outro-abjeto. A autora relata, ainda, que:

[...] "o pulo do gato" que os estudos/ativismo *queer* inauguram é olhar para o "senhor" e dizer: "Eu não desejo mais teu desejo. O que você me oferece é pouco. Isso mesmo, eu sou bicha, eu sou sapatão, eu sou traveco. E o que você fará comigo? Eu estou aqui e não vou mais viver uma vida miserável e precária. Quero uma vida em que eu possa dar pinta, transar com quem eu tenha vontade, ser dona(o) do meu corpo, escarrar no casamento como instituição apropriada e única para viver o amor e o afeto, vomitar todo o lixo que você me fez engolir calado (BENTO, 2017, p. 248).

A partir de uma tomada que se dá no âmbito do discurso, o *queer* revela que as práticas discursivas podem ser utilizadas a favor daqueles considerados abjetos.

Segundo Sara Lewis (2018), até os anos 90 havia poucos estudos sobre a intersecção entre língua(gem) e sexualidade e esses poucos que havia, tinham por foco apenas o léxico empregado, principalmente por *gays* brancos de classe média. Apenas a partir da segunda metade dos anos de 1990, autoras/es passaram a revisitar e complementar a literatura produzida até então, de modo a investigar não somente as escolhas vocabulares de pessoas LGBTQI+ ou *queer*, mas a construção de suas performances e identidades através da linguagem, e, em um momento posterior, na chamada segunda fase, a olhar criticamente para a heteronormatividade de ponto de vista linguístico; o que hoje considera-se o objeto de uma linguística *queer*. A segunda fase, anteriormente citada, busca "[...] investigar como discursos [...] deixam traços na língua, possibilitam a ação social e são, na performance linguística, sustentados ou subvertidos." (BORBA, 2015, p. 94).

Elizabeth Lewis (2018) chama atenção para a necessidade de a linguística *queer* passar a problematizar também uma possível homonormatividade presente em algumas vertentes da teoria *queer* e a falta de representatividade do público bissexual nesses estudos.

Neste trabalho, busco apontar a força da linguagem na constituição das identidades e subjetividades de todas/os nós, mas em especial das pessoas *trans*. No entanto, não o faço por meio da linguística *queer*, embora reconheça sua existência e importância, acima brevemente destacadas, mas sim por meio de uma análise do discurso, em correlação com a teoria *queer*, que busque refletir não apenas sobre as performances linguísticas, mas seus resultados e os Discursos e regimes de verdade produzidos com relação ao gênero e à sexualidade. .

Pensando no nosso contexto, brasileiro, e mais especificamente no contexto onde se deu a pesquisa que constitui o trabalho que ora apresento (cidades interioranas e pouco populosas) gostaria de refletir sobre uma teoria *queer* "abrasileirada" (PELÚCIO, 2016). Penso nisso a partir de um lugar em que quando falo que estudo teoria *queer*, vejo nos rostos um ponto de interrogação.

Parto do princípio, enunciado por Larissa Pelúcio (2016) e Bento (2017), de que existe uma necessidade de tropicalizar, antropofagizar, abraçar o *queer* e não apenas pela tradução do termo, para que se torne inteligível, mas pela ampliação de seu contexto para além da academia. Segundo Pelúcio (2016):

As incompreensões, em contexto nacional, vão além da sonoridade do "Queer". O fato é que o termo nada quer dizer para ouvidos leigos e, mesmo em ambiente acadêmico, ainda é bastante desconhecido como campo de reflexão. De maneira que a intenção inaugural desta vertente teórica norte-americana de se apropriar de um termo desqualificador para politizá-lo, perdeu-se em alguma medida no Brasil [...]. (PELÚCIO, 2016, p.126)

O que tomo por questão, neste momento, é a potência da teoria *queer* no Brasil. Conforme afirma Pelúcio (2016, p. 127), somos escandalosos/as e periféricos/as, somos "o cú do mundo"; "falamos a partir das margens, das beiras pouco assépticas, dos orifícios e dos interditos". Diante disso, acredito na potência da teoria *queer* brasileira, para além dos textos acadêmicos e dos debates e seminários. Uma teoria *queer* que leve seu discurso para as ruas, mostrando que as/os estranhas/os existem e que as *drags*, travestis, lésbicas, *gays*, homens e mulheres *trans*, *trans* não binários e "muitos etcéteras" brasileiras/os, são

identidades fluidas e não fixas; pessoas que existem, ou como diria Butler (1993), "corpos que importam".

Reflexão parecida é trazida por Bento (2017), quando a autora afirma que:

"Queer" só tem sentido se assumido como lugar no mundo aquilo que serviria para me excluir. Portanto, se eu digo queer no contexto norteamericano é inteligível, seja como ferramenta de luta política ou como agressão. Qual a disputa que se pode fazer com o nome "queer" no contexto brasileiro? Nenhuma (BENTO, 2017, p. 248).

A autora advoga por uma troca do nome *queer*, ao qual passa a traduzir como "estudos transviados", demonstrando que *queer* no Brasil está relacionado a identidades e nomenclaturas que não se fixam, porém são diferentes do contexto americano. Assim afirma que: "Se eu falo transviado, viado, sapatão, traveco, bicha, boiola, eu consigo fazer que meu discurso tenha algum nível de inteligibilidade local" (BENTO, 2017, p. 10). Ou seja, compreendemos que, se o *queer* vem para o Brasil, precisamos "abrasileirá-lo", fazer com que ele faça sentido, principalmente, para as pessoas que podem ser reconhecidas como público "transviado".

Acredito que essa teoria *queer* brasileira, a que Pelúcio (2016) nomeou de "Teoria Cú" e Bento (2017), de "Estudos Transviados"; possa ter campo profícuo na escola, principalmente porque atualmente, este debate está na "agenda" das instituições. A própria presença de pessoas LGBTQI+ nas escolas, ocasiona uma tensão que pode ser (ou não) problematizada e discutida, mas que está ali. O que podemos pensar, a partir disso é: Se existem pessoas LGBTQI+ nas escolas, se essas pessoas são, conforme Bento (2017) relata, o público transviado, porque não há um amplo debate sobre a Pedagogia Transviada e, principalmente, sobre as diferenças, como parte do currículo? Que forças fazem com que os temas abordados por esta área de estudo permaneçam vistos como um "tabu"?

É necessário dizer que não é a troca no nome da teoria *queer* para qualquer outro nome em língua portuguesa, por mais abrasileirado que esse nome seja, que irá mudar a perspectiva da teoria *queer* enquanto campo ainda distante da realidade "das ruas", do povo e das escolas na educação básica. Não acredito que seja esse o intento de Bento (2017). O que busco discutir, com o auxílio dos pensamentos dessa autora, é a necessidade de que a teoria *queer* faça sentido além da academia; que, partindo das discussões sobre diferença nas escolas, possamos vislumbrar a entrada dessa teoria nas salas de aula, nas discussões na sala de professores/as, nos grêmios estudantis, etc., seja ela como teoria cú, teoria transviad@, ou qualquer

nome que se queira dar em solo brasileiro; o que se propõe é que ela possa alcançar um público cujas discussões sobre *queer*, ainda desconhece.

Antes de buscar responder essas questões e adentrar o terreno escolar e as possibilidades de uma "Pedagogia Transviad@", é importante problematizar alguns corpos e identidades que nela se fazem presentes e que são o foco desta pesquisa: Pessoas *trans*.

1.5 Pessoas *trans*... Sujeitos transviados

Conforme dito no início deste trabalho, consideram-se pessoas *trans* aquelas que recusam as fronteiras e normas de gênero, atravessando-as, não se contentando com a fixidez das identidades (BENEDETTI, 2005; FRANCO, 2014). Dessa maneira, guardadas as diferenças nas nomenclaturas, o fato que torna essas pessoas pertencentes a um "universo" comum, é a transgressão das normas binárias referentes à categoria de gênero.

No contexto de pesquisa aqui apresentado, das doze pessoas *trans* participantes, nove identificaram-se como transexuais, uma como travesti e duas como transgêneras.

Esta pesquisa adotou o termo "universo *trans*", cunhado por Benedetti (2005), para contemplar as vivências, expressões e performances de gênero que transgridem a norma heterocentrada e, "pessoas *trans*", para as pessoas que assim o fazem. Entretanto, tais termos são utilizados apenas em aspectos gerais, ao passo que, quando forem feitas análises específicas sobre mulheres/homens transexuais, travestis e transgêneros, como categorias identitárias assim autodeclaradas nesta pesquisa, as/os participantes terão suas identidades citadas de acordo com sua declaração, deixando claro que cada ser e cada processo de subjetividade são únicos e que as diferenças devem estar declaradas em um discurso que, como já foi dito neste trabalho, postula que não há identidades fixas ou homogêneas.

Dessa maneira, apresento algumas reflexões sobre cada um dos termos referidos quando se fala em pessoas que se situam ao universo *trans*.

1.5.1 Transgêneros

Segundo Márcio Caetano (2011) o termo transgênero foi cunhado por Virgínia Prince, entre 1979 e 1980, nos EUA, para designar os *crossdressers*, homens que travestiam-se por algum tempo, mas não desejavam viver como mulheres. Assim inicialmente o termo servia para diferenciar *crossdressers* de travestis, que para além da travestilidade, buscavam alterações físicas e estéticas, e de transexuais que, assumiam como meta identitária mudar seu sexo anatômico definitivamente, conforme eram conceituados estes termos na época. Porém, segundo o pesquisador, este termo foi modificado ao ser utilizado em um panfleto de Leslie Feinberg, em 1992, cujo título era "*Transgender liberation: a movement whose time has come*" (com uma tradução aproximada de: Liberação transgênera: a hora desse movimento chegou). A partir de então, o termo passou a ser uma espécie de aglutinador ao referir-se a pessoas de gênero ambíguo ou incoerente com a norma dada como "natural" e que, portanto, sofriam opressão sociopolítica. Deste modo, o termo passou a referir-se a diversas categorias identitárias.

Hoje, não há um consenso sobre o termo transgênero como referente a uma categoria de pessoas com certas semelhanças em suas trajetórias e vivências de gênero, como tem o termo travesti, por exemplo. É mais comum que autoras/es que debruçam-se sobre estudos sobre transgeneridade apontem o vocábulo transgênero como um termo amplo. Assim, segundo Jesus (2012), a expressão transgênero abrangeria um grupo de pessoas que não se identificam com comportamentos ou papéis de gênero que lhes foram determinados a partir de seu sexo, enunciado ao nascimento.

Lanz (2014, p. 71) remete-se à expressão "guarda-chuva transgênero", ou transgeneridade, tendo o mesmo sentido acima demonstrado. Nesse viés, a autora afirma:

Transgênero refere-se a todo tipo de pessoa envolvida em comportamentos e/ou atividades que transgridem as normas de conduta impostas pelo dispositivo binário de gênero. As principais categorias de machos transgêneros são o andrógino, a dragqueen (DQ), os transformistas, a transexual (TS), a travesti (TV) e o crossdresser (CD).

Leite Júnior (2011) apresenta percurso semelhante ao afirmar que o termo “transgênero” faz referência a qualquer pessoa, independentemente de sua identidade individual ou social, que percorra uma trajetória entre os gêneros.

Outro ponto importante a ser delineado é que, dentro do universo *trans* ou transgeneridade, conforme Lanz (2014) e Leite Jr. (2011), não há um comportamento ou identidades classificáveis, e sim uma multiplicidade de vivências e manifestações, que se caracterizam pela transgressão de condutas normatizadas, que englobam, entre outras coisas, o comportamento e os papéis sociais e o vestuário atribuídos às identidades masculinas ou femininas. É a transgressão delas que caracteriza a transgeneridade.

Assim, o trânsito entre gêneros e a transgressão das normas binárias de gênero marcam esse universo que, segundo Bento (2008), foi identificado como existente em diversas culturas, em diversos momentos históricos. Porém, a reivindicação do gênero diferente do identificado no nascimento, em contexto social, desponta no século XX, quando as ciências médicas e biológicas foram "eleitas" como responsáveis por "desvendar" as razões que levam uma pessoa a "mudar de gênero" e começaram a operar no sentido de delimitar como natural e saudável o gênero dado em conformidade com o aparelho genital; e, patológico, tudo o que fosse diferente disso, surgindo então, um discurso de patologização, que tinha/tem por alvo, principalmente, as identidades travestis e transexuais (BENTO, 2008). A pesquisadora revela que:

Quando se fala de transexuais e travestis, os vinculamos imediatamente aos movimentos gays masculino e feminino. Enquanto estes últimos reivindicam a legitimidade legal de uma identidade sexual divergente à heterossexualidade, os transgêneros reivindicam a possibilidade de viverem e articularem o masculino e feminino, o gênero, a partir de referências múltiplas (BENTO, 2017, p. 26).

Bento (2017, p. 26) alega que não usa mais o termo "transgênero", como um termo guarda-chuva e nenhum outro termo que se considere "universal", pois acredita que tais expressões acabam por apagar as diferenças e que, portanto, prefere remeter-se, individualmente, a cada expressão identitária, para dar-lhe visibilidade. Assim, usa, por exemplo, os termos "[...] mulheres transexuais, mulheres não trans negras, travestis, mulheres não trans heterossexuais, homens transexuais gays." A autora deixa claro porém, que respeita "[...] o direito individual

de os sujeitos elaborarem suas identidades de gênero como transgênero”, mas que, como categoria de análise social e política, ela prefere não o utilizar.

Nesta pesquisa, considero, com base nas/os autoras/es elencados/as que o termo transgênero tanto pode ser um termo para diversas identidades gênero-divergentes (transexuais, cross-dressers, drag queens, drag kings, travestis, trans não-binários, etc), como pode ser, também, a autodeclaração de uma expressão individual que transgride as normas de gênero dadas como "naturais", mas não faz uso de um termo específico, buscando, talvez, não limitar-se a um. Porém, como escolha de análise social e política, que considera que a língua é performática, dou preferência a utilizar o termo pessoas *trans* como categoria (social e política) e transgênero como expressão identitária de sujeitos específicos.

Relato, ainda, com base em Dayana Santos, (2017, p. 161) as tensões existentes no Movimento Social organizado, envolvendo pessoas *trans*, acerca da contestação em relação ao uso dos termo transgênero. Segundo a pesquisadora, há uma aversão ao termo em questão:

As condições de possibilidades históricas para que esta aversão ao termo transgênerx fosse possível na contemporaneidade guardam relação com a não identificação com tal termo por ser imposto por lideranças de outros países, como um agregador, no qual travestis e transexuais deveriam se sentir inseridas/os.

Mais uma vez, ciente de que meu lugar de fala não é o mesmo ocupado pelas mulheres e pelos homens *trans*, opto por registrar a existência dos termos, seus contextos de uso e as expressões sociais e de luta provenientes dele. Neste contexto, acredito que quem tem o direito de lutar pelo uso de um termo em detrimento a outro ou de uma forma de expressar sua identidade e não outra, são unicamente as pessoas que vivem e carregam em seus corpos, a identidade de gênero divergente do sexo biológico atribuído ao nascimento: aquelas/es que nomeio, para fins de pesquisa, em termos gerais, como pessoas *trans*.

Dessa maneira, alinho meu pensamento ao de Mário Felipe Carvalho (2011), quando o autor aponta que os processos de conformação identitária abrangem mais que escolhas ou imposições de denominações. Há de se considerar os espaços de sociabilidade, origem social e, obviamente, a singularidade de cada sujeito e de sua história de vida.

1.5.2 Travestilidades e Transexualidades: uma breve reflexão

Trato, neste momento, das travestilidades e transexualidades, ciente, a partir das leituras de Bento (2008), Franco (2014), Lanz (2014), entre outros, da existência de uma hierarquização das categorias identitárias presentes nas nomenclaturas "travesti e mulher *trans*" e de uma tensão no que diz respeito à utilização desses termos, conforme explicitado anteriormente, principalmente por parte travestis, para que haja uma apropriação linguística que desloque a relação de sentido entre o termo travesti e a prostituição, bem como "a rua" e o vírus da AIDS, uma vez que são significados ainda levantados quando trata-se do significante travesti.

Tomando por base os estudos de Crishna Correa (2017), pode-se afirmar que as categorias transexualidade e travestilidade alcançaram força após o descentramento da categoria "homem", para a ampliação das identidades e o surgimento, nos anos de 1970, da categoria "mulher", seguida de "mulheres", nos anos de 1980. A autora relata que a transexualidade e a travestilidade, diferentemente das categorias anteriores, não podem existir em um mundo definido com base em conceitos que definem pessoas com sustentadas em um sistema sexuado e generificado a partir de binarismos (masculino e feminino) e que são essas categorias as maiores responsáveis pela negação da teoria universal de sujeito.

Nesse sentido, sem o intuito de conceituar as categorias mulher transexual e travesti, uma em oposição à outra, advogo a favor de que cada pessoa se auto-afirme conforme sintá-se melhor e reconheço que todos têm direito à fala, porém, há de se saber que o lugar de fala de quem ocupa um corpo *trans*, um corpo lésbico, um corpo negro, é diferente de quem se posiciona e defende os direitos dessas pessoas, conforme aponta Djamilia Ribeiro (2017, p. 40):

Quando falamos de direito à existência digna, à voz, estamos falando de *locus* social, de como esse lugar imposto dificulta a possibilidade de transcendência. Absolutamente não tem nada a ver com uma visão essencialista de que somente o negro pode falar sobre racismo, por exemplo.

Portanto, ciente de meu lugar de privilégio como mulher branca, e que me identifico com o gênero a mim indicado ao nascimento, coerente com meu sexo, reservo a discussão sobre os termos mais adequados a quem é de direito debater e decidir sobre eles: mulheres travestis e transexuais. Entretanto, defendo um olhar e

uma atitude linguística que se reaproprie do termo travesti, de modo a ressignificá-lo para além do estigma.

De acordo com Leite Júnior (2011), o discurso sobre as identidades travestis encontra-se fortemente entrelaçado ao discurso sobre as transexuais. O autor afirma que entre essas duas categorias identitárias, surgem diversos níveis de explicação e categorização, desde textos científicos muito rígidos, marcando a distinção entre travestis e transexuais, a uma complexa miscelânea de ideias acerca das vivências e experiências travestis e transexuais. O autor afirma que, no discurso científico, o principal foco de discussão com relação à definição de ser travesti ou ser transexual, está no corpo. Ocorre que, na realidade vivida, não há como demarcar rigidamente as identidades sexuais e seus limites entre masculinidade e feminilidade posto que tais limites variam de acordo com uma série de fatores como o tempo, a cultura e os discursos (médicos, religiosos, políticos).

A modernidade trouxe o pseudo-hermafrodita, antes hermafrodita, tido como uma categoria de existência mágica e mitológica, para o campo do discurso médico, fazendo nascer "o hermafrodita psíquico", e, no século XX, gradativamente, ocorre uma separação do termo hermafrodita, que sai da cultura erudita e vai para o discurso médico-científico, agora definido como intersexual. É a partir desta categorização que surgiram todas as identidades dadas como perversas, entre elas, as travestis e as/os transexuais e transgêneros (LEITE JÚNIOR, 2011).

A noção trazida pela modernidade de "hermafrodita psíquico" desloca os discursos que compreendem a identidade como resultado biológico que incide sobre o corpo e passam a compreendê-la como uma patologia da mente, de modo que os referenciais masculinos e femininos passam a ser entendidos como resultados da psique humana. Assim, os desviantes da "regularidade" entre sexo biológico (genitália) e identidade de gênero, eram considerados "anormais" e deviam ser vigiados, uma vez que sua existência poderia provocar o fim da humanidade (LEITE JÚNIOR, 2011).

Leite Júnior (2011) chama atenção para a existência de duas categorias dentro destes que eram considerados "anormais": os perversos e os pervertidos, assim definidos mediante suas posses, seu sobrenome e suas capacidades intelectuais, de modo que para aqueles que tinham posses, eram socialmente bem colocados e reconhecidos, os perversos, herdeiros de um destino trágico e

congenito, eram desenvolvidas diversas medidas médicas e jurídicas, com o objetivo de curá-los ou livrá-los da prisão. Por outro lado, havia aqueles cujas posses e reconhecimento social não lhes permitia serem considerados bons. Estes, os pervertidos, eram tratados com rigor e desprezo. Eram culpados de sua condição "anormal" e, portanto, para eles a saída era o manicômio ou a prisão.

Neste contexto, apresenta-se a ideia de um instinto sexual natural, que seria derivado da essência humana e que, por vezes, podia aparecer "invertida", de modo que mesmo com um corpo masculino, o "invertido" apresenta instinto sexual feminino, e vice-versa. Assim, mediante a "inversão" do instinto sexual, surgem as mais diversas identidades consideradas "desviantes".

A categoria "travesti" surge, então, no bojo dos estudos das identidades "invertidas", com um estudo feito em 1910, sobre sexualidade e vestimentas: *Die Transvestiten*, traduzido para o inglês como *Transvestites – the erotic drive to cross-dress*, escrito pelo médico e psicólogo alemão Magnus Hirschfeld, cujo livro apresenta os termos "travesti" e "travestismo", para designar a pessoa e a prática de usar roupas do sexo "oposto" em sentido sexual. Desse modo, segundo Leite Júnior (2011, p. 106), Magnus Hirschfeld empreendeu um novo termo e um novo conceito, que deram origem a uma categoria clínica: o travestismo, como o uso de roupas do sexo oposto por motivações eróticas, que independem de orientação sexual, o que na época provocou um paradigma nas ciências médicas e um grande choque à comunidade científica. Assim, "[...] é apenas graças a esta psicologização e consequente subjetivação da troca de vestuários entre os sexos que nasce o moderno conceito de "travesti" relacionado ao campo da sexualidade".

Depois de enunciado o contexto histórico de surgimento da identidade travesti, considero importante apresentar uma breve análise sociológica desta categoria identitária, em tempos atuais.

Pelúcio (2009), relata que as travestis geralmente têm uma trajetória de vida distante dos comportamentos considerados "normais" para certas faixas etárias, de modo que muitas delas saem cedo de casa e, principalmente nas camadas sociais mais injustiçadas, sustentam-se através da prostituição. Para tal, precisam aprender diversas estratégias, que garantam que sua aparência não denuncie sua idade. Além disso, muitas aprendem, desde cedo a desvencilhar-se das violências e aprender os "códigos" da profissão noturna. É importante refletir sobre a prostituição

na vida de muitas travestis não como um aspecto da identidade em si, mas pela interseccionalidade com a classe social, de modo que não existem apenas travestis inseridas na prostituição, mas existem aquelas que a encontram como única saída para seu sustento.

Outro fator a ser destacado é a materialização da identidade travesti em seus corpos e o investimento feito nesta transformação. Pelúcio (2009, p. 90) enuncia que as travestis operam uma inscrição na carne e na "alma", de modo a adequar seu sexo, a um gênero, assim, as travestis investem prosteticamente na desconstrução de um corpo masculino, que é, então reconstruído a partir de símbolos e representações daquilo que, em sociedade, é eleito como universo feminino.

Contudo, não necessariamente as travestis afirmam sentirem-se mulheres. Segundo Pelúcio (2009, p. 96), as travestis entendem-se como "outra coisa" que se identifica com o feminino, "[...] um feminino glamorizado que convive muitas vezes com atributos típicos da masculinidade (autonomia, independência, força física, valorização da honra, exacerbação da sexualidade)".

Mais uma vez, insisto que a autodefinição como travesti, transexual ou transgênero é algo inerente a cada pessoa que se identifique como pertencente a uma dessas categorias, de modo que as reflexões feitas aqui, sobre a categoria transgênero, travesti e, a seguir, transexual, não tem, de minha parte, nenhum viés de hierarquização ou comparação no sentido de valorar uma(s) em relação a outra(s), de modo que busco, tão somente, contribuir para a compreensão acerca das diversas formas de expressão e identidade de gênero existentes. Dito isso, continuo as reflexões acerca de tais identidades, passando a pensar sobre as transexualidades.

De acordo com Bento (2006), a partir de 1950, começam a surgir trabalhos que defendem a especificidade de um "fenômeno transexual". Até então não havia, segundo a autora, nenhuma diferenciação entre transexuais, travestis e transgêneros.

As discussões ampliam-se após as primeiras teses sobre o conceito de "gênero" formuladas por John Money, que afirmava que gênero e identidade sexual poderiam ser modificadas até 18 meses de idade e que, com base em sistemas educativos por meio de instituições e da ciência, poder-se-ia garantir a diferença dos sexos. Desse modo, Money acreditava que o desenvolvimento psicosssexual seria

uma extensão do sexo embrionário, naturalmente heterossexual, de modo que canais vaginais eram produzidos em crianças intersexas com a finalidade de futura penetração.

Esses estudos e seus desdobramentos contribuíram, ao mesmo tempo, para a produção do dispositivo da transexualidade e sua patologização, que se mantém funcionando, até hoje, por meio dos diagnósticos que buscam comprovar a "transexualidade verdadeira", através das ciências *psi* e médicas que ainda buscam manter os gêneros como prisioneiros da diferença sexual (BENTO, 2006, 2008).

Também com base nos estudos de Bento (2006, 2008), Santos, D. (2017), afirma:

Desta forma, é possível entender que a invenção da categoria transexual está atrelada com a produção de uma patologização. Nesse sentido, a captura biopolítica dos corpos e das experiências transexuais, especialmente, por uma biopolítica da saúde, embora não tenha alcançado a eficiência total, se deu de forma efetiva. (SANTOS, D., 2017, p. 152)

É notória a força dos discursos médico e *psi* e dos diagnósticos por eles produzidos na constituição e compreensão das identidades transexuais. Apesar disso, os estudos relacionados ao gênero e às sexualidades como categorias de análise sociológica e como performance (BUTLER, 2004), apontam para a necessidade de "despatologizar" tais identidades, reconhecendo que o gênero nada mais é que a reiteração de uma norma, que: "[...] adquire vida através de roupas que compõem o corpo, dos gestos, dos olhares, ou seja, de uma estilística definida como apropriada. São estes sinais exteriores, postos em ação, que estabilizam e dão visibilidade ao corpo." (BENTO, 2008, p. 43).

Mediante essa reiteração diária da norma e dos processos de patologização, busca-se produzir o marginal, o abjeto, e mantê-lo bem longe do centro (BENTO, 2008). Entre essas identidades abjetas, estão as/os transexuais, cuja experiência quebra a causalidade entre sexo e gênero e o sistema binário constituído a partir do corpo sexuado (BENTO, 2008)

Retomando a questão da performatividade que se dá principalmente, através da linguagem, pode-se afirmar, com base em Butler (1993, 2002, 2003, 2004), que os gêneros só se tornam possíveis por meio de sua reiteração performativa, de modo que, ao nascer uma criança, anuncia-se uma performance esperada ao mesmo tempo em que anuncia-se seu sexo, e com base nele, um gênero é a ela

designado. Ocorre que nenhuma criança nasce sabendo ser menino ou ser menina, pois, trata-se de um ritual repetido e reiterado constantemente, o que comprova não haver um gênero natural ou uma identidade fundadora. Assim:

Se os atributos e atos de gênero, as várias maneiras como o corpo mostra ou produz sua significação cultural, são *performativos*, então não há identidade preexistente pela qual um ato ou atributo possa ser medido; não haveria atos de gênero verdadeiros ou falsos, reais ou distorcidos, e a postulação de uma identidade de gênero verdadeira se revelaria uma ficção reguladora. O fato de a realidade do gênero ser criada mediante *performances* sociais contínuas significa que as próprias noções de sexo essencial e de masculinidade e feminilidade verdadeiras ou permanentes também são constituídas, como parte da estratégia que oculta o caráter performativo do gênero e as possibilidades *performativas* de proliferação das configurações de gênero fora das estruturas restritivas da dominação masculinista e da heterossexualidade compulsória (BUTLER, 2003, p. 201, grifo da autora).

Pensando com Butler (2003), pode-se afirmar que não há uma identidade essencial ou um sexo fundador do gênero, de forma que sexo, gênero e sexualidade seriam construídos pelo discurso. Porém, em nossa sociedade, ao longo dos anos, a norma arbitrária que se firmou foi baseada na tríade: sexo = gênero = sexualidade; tendo como centro a heteronormatividade, de modo que, todas/os aquelas/es que desviam dessa norma, são de alguma forma, oprimidos, para que nela se reenquadrem.

Preciado (2008) contribui para a discussão trazida acima, ao afirmar que as diferenças entre bio-homem/bio-mulher e trans-homem/trans-mulher surgem no contexto das comunidades transexuais dos Estados Unidos, no final do século XX, para assim designar pessoas que se identificam com o sexo atribuído ao nascimento e aquelas que contestam tal atribuição, buscando modificá-la, por diversos meios, dentre eles, principalmente, procedimentos próstéticos e performativos. O autor afirma, porém, a dependências desses corpos, sejam eles *bio* ou *trans*, de uma série de produções performativas e de reconhecimento visual, de modo que o que os diferencia é a resistência à norma e o grau de aceitação de suas identidades em espaços públicos.

Levando em consideração o raciocínio acima, a identidade transexual seria aquela que reivindica a identidade de gênero em oposição à informada pela genitália, podendo, conforme os processos subjetivos de cada pessoa, realizar, ou não, modificações no corpo, uso de hormônios e/ou cirurgia de redesignação sexual,

podendo a pessoa afirmar-se como mulher transexual ou homem transexual (BENTO, 2008).

Uma questão que se coloca, com relação ao universo *trans* e, especificamente, às transexualidades como categoria de análise teórica, social e política, é a existência, conforme já anunciado nesta pesquisa, de um apagamento das identidades *trans* masculinas. Tal assertiva é corroborada por Simone Ávila e Miriam Grossi (2010, p. 1) quando afirmam que:

São praticamente inexistentes no Brasil, estudos sobre transmasculinidade e que os transexuais masculinos, parecem ter menos visibilidade que as transexuais femininas, tendo em vista a ampla variedade de estudos sobre travestilidades femininas (...) em comparação com a quase inexistência de similares sobre transexualidade masculina.

Segundo as autoras, entende-se transexualidade masculina como a identificação, através da nomenclatura, vestimenta e transformações corporais, de pessoas nascidas com genitálias femininas, como pertencentes ao gênero masculino. As autoras apontam que os estudos sobre transmasculinidades no Brasil ainda são inusuais, o que demonstra menor visibilidade com relação à transexualidade feminina, sobre a qual os estudos são mais numerosos.

É importante citar o protagonismo de João Nery no que diz respeito não apenas às teorizações, mas à vivência transexual masculina. Os relatos de Nery (2011) ampliam nossos pensamentos, para além dos textos acadêmicos, trazendo uma materialidade àquilo que buscamos estudar, de modo que a relação ciência/vida torna-se mais próxima. O autor relata muitas de suas experiências como homem *trans*, trazendo a perspectiva, apontada por Hall (2005, 2016) e também por Louro (1999, 2004a) de que é na história e na cultura que as identidades se formam, em meio de sistemas de representação em que os sentidos não se fixam e, menos ainda, as identidades. Assim, encontramos relatos de João Nery (2011, p. 24), que nos fazem pensar a constituição das identidades *trans*, desde a infância:

Não conseguia entender por que me tratavam como se fosse uma menina! Faziam questão de me ver como nunca fui. Sabiam que não gostava disso! Por que insistiam em me entristecer, em me ridicularizar? Algo estava errado. Restava saber se com eles ou comigo. Tornei-me um ser acuado.

O relato de Nery (2011) aponta para as diferentes representações presentes na construção das identidades, por ele, e por seu pai e sua mãe, demonstrando a

existência de uma norma à qual os corpos estão expostos e não devem escapar, sendo constantemente vigiados, pelas instituições, por seus pares, por pais, mães parentes, vizinhos/as, etc., que, inseridos/as na norma, tomam-na como única possível, uma vez que há discursos hegemônicos que conferem a ela um status de verdade. Para além disso, seus inúmeros relatos apontam para o processo de construção da identidade *trans* masculina como um trajeto em que há muitos confrontos, angústias e dúvidas: " Fui crescendo sem saber exatamente o que havia comigo e como tudo acabaria. Mas era patente que, toda vez que eu aparecia, uma confusão se formava." (NERY, 2011, p. 34).

Com relação à construção identitária dos homens *trans*, para Guilherme Almeida (2012), diferentemente do que ocorre com as mulheres *trans*, conforme elucidado em inúmeros estudos, principalmente por Bento (2006, 2008, 2017), a sua identidade vem sendo formada menos em função de diagnósticos médicos ou *psi* e muito mais por meio de signos corporais e comportamentos sociais. Assim, o autor reconhece como homens *trans*, não apenas aqueles que já recorreram à hormonização ou à mudança do nome social, mas também pessoas que aparentam não romper com o feminino por questões subjetivas (medos, incerteza, etc.), porém, apropriam-se do universo masculino e sua indumentária, apresentando uma expressão de gênero normalmente classificada como masculina (bonés, cuecas, bermudões, etc.), conciliando-a com cabelos longos e outros signos sociais que remetem ao feminino (usualmente reconhecida como lésbica *butch*).

Um segundo grupo identificado pelo autor como homens *trans*, refere-se àqueles que não optam por cirurgias ou processos de hormonização, porém têm expressão de gênero unicamente masculina e se declaram pertencentes ao gênero masculino (ALMEIDA, 2012).

Outro grupo identificado pelo autor é aquele em que os sujeitos desejam modificações corporais, inclusive as cirúrgicas e a hormonização; buscam reconhecimento jurídico do sexo e nome e se valem em larga escala de recursos sociais e expressão de gênero unicamente masculina.

Diferentemente do que afirma Almeida (2012), Simone Ávila e Miriam Pilar Grossi (2010) reconhecem a existência, assim como acontece com as mulheres *trans*, de uma forte influência do discurso e dos diagnósticos das ciências médicas e *psi* na vida dos homens *trans*, principalmente pela demanda, anunciada por muitos

deles, da hormonização, para que os aspectos femininos sejam "bloqueados" e os masculinos possam aparecer.

As repercussões da medicalização e patologização da transexualidade se refletem diretamente na vida dos transmasculinos, seja por tornar os transmasculinos "doentes" que precisam de um tratamento sobre o qual não detém nenhum poder ou controle, tendo de se submeter às decisões dos profissionais de saúde, seja por não permitir aos sujeitos viverem sua identidade de gênero como bem lhes convir ou, ainda, por não ter o reconhecimento social, tornando-os vítimas de preconceitos e estigmas, ou reconhecimento legal da sua condição, principalmente no que se refere à dificuldade de adotar oficialmente o seu nome masculino, condizente com sua identidade de gênero (ÁVILA e GROSSI, 2010, p.4)

Pode-se argumentar que essa patologização, ou ainda a demanda por hormonização do corpo *trans* masculino se dá como consequência daquilo que Preciado (2008), com base em Foucault chamou de "sexopolítica". Um regime que objetiva controlar a sexualidade e produzir masculinidades (e feminilidades) com base em órgãos selecionados como sexuais, que, por sua vez, produzem e reproduzem identidades consideradas como normais ou perversas.

Mais uma vez, defendo que tais processos ocorrem discursivamente. Ou seja, a seleção de órgãos como produtores de certas identidades não é algo que se dá naturalmente; não é biológico ou baseado em qualquer tipo de matriz fundadora e sim, a consequência de práticas discursivas de diversas áreas da sociedade, em especial da medicina.

O regime sexopolítico, segundo Preciado (2008), se encarna nos corpos, que se constituem como espaços de transações de poder, de modo que o que chamamos de sexo e de gênero, de masculinidade ou feminilidade, são, na verdade, técnicas que se impõem sobre os corpos, com o objetivo de (re)produzir e expandir a vida heterossexual.

Pode-se confirmar tal afirmação a partir das alegações de Bento (2017), segundo as quais para os homens transexuais, o corpo biológico, a menstruação e os seios anunciam a separação definitiva do mundo dos gêneros, de modo que ao descobrir seu corpo sexuado, esses sujeitos se veem obrigados a conviver com as partes do corpo responsáveis pela exclusão que sofrem, ao mesmo tempo em que começam a buscar respostas que lhes possibilitam construir suas identidades para além da ausência de um pênis, que em muitos casos, lhes causa angústia.

O que busco ressaltar, para além das identidades transexuais, mas com relação ao universo *trans* como um todo, conforme apontado por Benedetti (2005), é a existência de rotas de fuga e outras possibilidades de viver o gênero e a sexualidade. Essas possibilidades, entretanto, precisam ser ampliadas, mostradas, problematizadas, para além do âmbito acadêmico e da marginalidade e vulnerabilidade social, sendo a escola um local profícuo para as discussões que podem contribuir para "desfazer o gênero" (BUTLER, 2004).

1.6 Escola, gênero e sexualidades: tensões políticas e Pedagogia Transviad@

“As crianças, por exemplo, sabe-se muito bem que não têm sexo: boa razão para interdita-lo, razão para proibi-las de falarem dele, razão para fechar os olhos e tapar os ouvidos onde quer que venham a manifestá-lo, razão para impor um silêncio geral e aplicado.” (FOUCAULT, 1988, p. 10).

Retomando algumas reflexões sobre a escola, a partir da citação de Foucault (1988), é possível afirmar que o silêncio sobre a sexualidade, ou em certos casos, sua interdição, principalmente sobre crianças, é constante nas instituições escolares.

Comungando deste pensamento, Junqueira (2013) sustenta que a história da educação no Brasil mostra que as escolas, em contexto nacional, constituíram-se basiladas em uma série de valores e normas que remetem à abjeção de todas/os aquelas/es que não se enquandram em suas referências pautadas na visão do homem branco, adulto, heterossexual e burguês. O autor ressalta que é por meio do currículo, posto em ação, que todas as formas de preconceito e discriminação tomam vida nas escolas.

O momento político que vivemos reforça esses processos e enfatiza o silenciamento e a depreciação do trabalho pedagógico voltado para os temas de gênero e sexualidade, por via de discursos de grupos e lideranças políticas, constituídos por parlamentares que se intitulam conservadores/as e que demonstram a intenção de regular e tolher qualquer manifestação didático-pedagógica relacionada a gênero e sexualidade, direitos reprodutivos da mulher e até mesmo ações educativas que buscam informar adolescentes e jovens acerca de doenças sexualmente transmissíveis (DST).

Percebe-se, por meio de discursos que se apresentam como regimes de verdade - e são assim interpretados por muitas pessoas -, um claro desmerecimento com relação não apenas aos estudos, mas às pessoas pertencentes à diversas minorias, entre elas, as pertencentes à comunidade LGBTQI+. Grande parte desses discursos apresentados publicamente por representantes do povo, apresentam um viés conservador alinhado a discursos religiosos, que tentam retirar a categoria de gênero como parâmetro de análise política e sociológica, relegando-a a valores de juízo, baseados em uma perspectiva que liga gênero a aspectos biológicos, notadamente, às categorias macho/fêmea, tomando por base a genitália.

Neste sentido, Tatiana Lionço (2016) e Sandra Souza (2017) apresentam estudos que demonstram a atuação de parlamentares evangélicos/as no sentido de fazer retroceder a agenda de enfrentamento da homofobia, lesbofobia, transfobia e sexismo por meio da proposição de projetos de lei que incidem, principalmente, sobre a educação. Sobre tais projetos de lei (PLs) ou Projetos de decreto legislativo, em pesquisa no site da Câmara dos Deputados¹⁰, pode-se encontrar diversas PLs ou PDCs que buscam retirar direitos já adquiridos por pessoas LGBTQI+ ou ainda, impedir o avanço de algumas pautas referentes a tais direitos.

Com relação à Educação, especificamente, destaco os seguintes PLs ou PDCs:

Quadro 1: Projetos de lei e projetos de decreto legislativo com impacto desfavorável à comunidade LGBTQI+

PL ou PDC	Autor / Partido	Impacto desfavorável à comunidade LGBTQI+
PL 7180/14	Erivelton Santana (PSC-BA)	Pela proposta os valores de ordem familiar têm precedência sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa.
PL 1859/2015	Alan Rick (PRB-AC)	Prevê a proibição de adoção de formas tendentes à aplicação de ideologia de gênero ou orientação sexual na educação.
PL 3235/2015	Pr. Marco Feliciano (PSC-SP)	Proíbe em atos normativos oficiais e materiais didáticos, termos e expressões como 'orientação sexual', 'identidade de gênero', 'discriminação de gênero', 'questões de gênero' e assemelhados.
PL 258/2019	Pastor Eurico (PATRI-PE)	Propõe precedência aos valores de ordem familiar sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa, bem como impede inserção de questões relativas à ideologia de gênero no âmbito escolar.

¹⁰ Pesquisa feita no site: <https://www.camara.leg.br/>, em 07 de junho de 2019, baseada nos trabalhos de Lionço (2016) e Souza (2017)

PL 246/2019	Bia Kicis (PSL-DF)	Institui o Programa "Escola sem Partido"
PDC 16/ 2015	Pr. Marco Feliciano (PSC-SP)	Susta a aplicação da Resolução nº 12, de 16 de Janeiro de 2015, da Secretaria de Direitos Humanos, da Presidência da República, que estabelece parâmetros para a garantia das condições de acesso e permanência de pessoas travestis e transexuais - e todas aquelas que tenham sua identidade de gênero não reconhecida em diferentes espaços sociais - nos sistemas e instituições de ensino.
PDC 30/2015	Eros Biondini (PTB-MG)	Susta a Resolução nº 12, de 16 de janeiro de 2015, do Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoções dos Direitos de Lésbicas, Gays, Travestis e Transexuais - CNDC/LGBT, que "Estabelece parâmetros para a garantia das condições de acesso e permanência de pessoas travestis e transexuais - e todas aquelas que tenham sua identidade de gênero não reconhecida em diferentes espaços sociais - nos sistemas e instituições de ensino.
PDC 122/2015	Flavinho (PSB-SP)	Susta os efeitos da inclusão da "ideologia de gênero" no Documento Final do Conae- 2014, assinado e apresentado pelo Fórum Nacional de Educação.
PDC 1094/2018	Diego Garcia (PODE- PR)	Susta novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do Ensino Médio, por compreender que há "ideologia de gênero" em tais propostas

Fonte: A autora (2019)

Os projetos acima apresentados, (a maioria aguarda parecer da mesa ou foi encaminhado para análise de sua respectiva comissão); apresentam grande contradição quando comparados aos mais diversos documentos que regulam a educação no país, principalmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96- (BRASIL, 1996), que em seu artigo terceiro traz, entre os princípios norteadores da educação, o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas e o respeito à liberdade e apreço à (*sic*) tolerância. Existem, ainda, outros documentos diversos que versam sobre a importância do debate sobre diversidade e diferenças, gênero e orientação sexual, no ambiente escolar, como por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), que apesar da supressão da expressão "identidade de gênero", manteve, como uma competências gerais da base comum curricular:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2017, p. 9).

Desse modo há uma relação de forças, no campo da linguagem, entre os discursos político-religiosos atuais e os documentos que regem a educação brasileira e, nesse momento, essa tensão política, reverbera nas escolas, onde são encontrados discursos de resistência a tais proposições, por parte de certos grupos, e apoio, por parte de outros.

Fundamentados na teoria foucaultiana, Roney Polato e Anderson Ferrari (2017) analisam estes processos como um "jogo de forças", uma vez que gênero e sexualidade relacionam-se a um campo de saberes e de poderes e é, dessa forma, um campo de disputas. Assim como Lionço (2016) e Sousa (2017), os autores apontam que os discursos religiosos, políticos, midiáticos e da educação estão imbricados em processos contínuos de fabricação de sujeitos, de modo que para cada uma dessas instituições, há uma série de produções discursivas que estabelecem relação com o gênero e a sexualidade e produzem o que é considerado bom, ruim, o que pode ser ensinado e o que não pode, e sobre como os sujeitos devem conduzir suas vidas.

Porém, apesar de tantos projetos de lei que demonstram um grave retrocesso à garantia dos direitos das pessoas LGBTQI+, há também alguns direitos já adquiridos e propostas de lei em tramitação, que também merecem atenção. Dentre os direitos adquiridos, destacam-se: o reconhecimento da união homoafetiva nas dimensões legais e religiosas (BRASIL, 2011, 2013); direito à cirurgia de redesignação sexual pelo SUS desde 2008, assim como, posteriormente, a alteração do nome social (BRASIL, 2015, 2018).

Sobre propostas de leis em tramitação, destacam-se alguns projetos que não estão na área da educação, porém podem influenciar comportamentos que ocorrem nas escolas. Alguns destes projetos buscam criminalizar a homofobia, porém o STF, em junho de 2019, enquadrou a homofobia e transfobia como crimes de racismo, alterando o texto de lei já existente, de modo que tal direito já foi alcançado por meio do poder judiciário. O mesmo ocorre com os PIs que buscam legislar acerca do nome social. É importante que este pleito esteja legislado, porém, trata-se de um direito já adquirido, também por via do STF.

Outros PLs e PDCs têm por objetivo a proteção de pessoas LGBTQI+ e a maior informatização e coleta de dados para formação de estatísticas sobre a população LGBT nos serviços de saúde, assistência social e segurança pública; é o

caso do PL 2653/2019, de autoria do deputado David Miranda (PSOL-RJ) e do PL 2777/2019, da deputada Talíria Petrone (PSOL-RJ), respectivamente.

Com relação às pessoas trans, especificamente na área da Educação, pode-se relatar, conforme feito por Franco (2014), como um dos primeiros e únicos documentos oficiais voltados à educação, um folder, intitulado “A travesti e o educador”, produzido pelo Ministério da Saúde, mas que teve como público alvo os professores. O folder em questão aborda questões relacionadas à presença das travestis na escola, situações de violência física e psicológicas que causariam abandono escolar (BRASIL, 2004).

É importante informar que são poucas as normativas específicas para este público anunciadas pelo MEC. Dentre as existentes, pode-se citar o Parecer nº 14/2017 emitido pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que versa sobre a normatização nacional sobre o uso do nome social na educação básica; e, posteriormente, a Resolução nº 1 de 19 de janeiro de 2018, cujo texto busca assegurar, mediante a elaboração das propostas curriculares e pedagógicas, formas de combater a discriminação com base na orientação sexual e identidade de gênero de professoras/es e alunas/os, bem como possibilita o uso do nome social por travestis e transexuais nos registros escolares da educação básica.

Antes da resolução acima, havia a Portaria nº 1.612, de 18 de novembro de 2011, que assegurava às pessoas transexuais e travestis o direito ao uso do nome social, porém tal uso era restrito a instituições públicas e privadas no âmbito do Ministério da Educação (BRASIL, 2011).

Fundamentada nas/os autoras/es acima apresentados, nas resoluções, portarias, pareceres e projetos de lei que buscam garantir direitos a pessoas LGBTQI+ proponho que a escola deve ser, primariamente, um espaço de debates em que haja pluralismo de ideias e respeito às diferenças, situando-me, pois, entre aqueles/as que resistem a um projeto conservador que desrespeita a laicidade e legitima a violência, desresponsabilizando o Estado pelas violações a que são expostos grupos minoritários, como LGBTQI+, indígenas, quilombolas e mulheres, por exemplo.

Assim, tendo exposto o contexto atual que envolve a educação, e mais especificamente, as escolas brasileiras, passo a pensar a escola, como instituição

em que existem, apesar dos diversos discursos que buscam o silenciamento, diferentes identidades: raciais, de gênero, orientação sexual, de classe, entre outras. Diante disso pergunto, mesmo tendo clareza que nada há de novo nesse questionamento: Se as diferenças habitam a escola; se temas referentes a gênero e sexualidade tornaram-se tão potentes a ponto de existirem esforços políticos para silenciá-los; se é a escola o local onde devem-se discutir todas as questões latentes na sociedade...Por que não uma pedagogia que reconheça as diferenças, que problematize-as, apresente um olhar crítico com relação às normas de gênero e sexualidade? Um currículo que tenha a diferença e a abjeção como preocupações e que tratem-nas como parte de suas discussões e de seus currículos? (MISKOLCI, 2012). Por que não uma Pedagogia Transviad@?

1.6.1 A Escola como ela é e como ela pode ser: perspectivas de uma Pedagogia Transviad@

Apesar dos discursos, em termos legais, sobre a importância do debate sobre as diferenças de todos os tipos, por meio da escolarização, percebe-se que poucas ações são postas em prática, nesse sentido, no âmbito da educação escolar.

De acordo com Fernando Seffner (2011, p. 564), os temas de gênero e sexualidade geram "um incômodo" à escola de modo que "cobra-se da escola uma postura de "contenção" nas questões de sexualidade dos alunos". Assim, ao lidar, ou melhor, não lidar com tais questões, a escola, muitas vezes, apresenta-se como instituição de sequestro, uma vez que, dentro de uma sociedade disciplinar, lança mão de técnicas que buscam controlar os corpos e os atos dos/as estudantes.

[...] traçar o limite que definirá a diferença em relação a todas as diferenças, a fronteira externa do anormal (...)A penalidade perpétua que atravessa todos os pontos e controla todos os instantes das instituições disciplinares compara, diferencia, hierarquiza, homogeniza, exclui. Em uma palavra, ela *normaliza* (FOUCAULT, 1999a, p. 207, grifo do autor)

No sentido trazido por Foucault (1999a), a escola, por meio de diversas técnicas, muitas vezes silenciosas, impõe um poder panóptico, que faz com que a vigilância seja constante, mesmo que não vista, de forma que mesmo na ausência

das pessoas que representam a autoridade disciplinar, as/os alunas/os sentem-se vigiados.

Junqueira (2013) revela a existência de uma "pedagogia do armário", através da qual os/as alunos/as aprendem, desde muito cedo, a reproduzirem comportamentos homofóbicos e heterossexistas, classificando e hierarquizando colegas, tendo por base dispositivos de qualificação para algumas/uns e desqualificação para outras/os, de modo que enunciados como "Sua bicha!", por exemplo, fazem com que crianças e adolescentes tornem-se alvo de escárnio coletivo, antes mesmo de compreenderem sua orientação sexual. Dessa maneira, a pedagogia do armário, que se dá por meio de insultos e humilhações, controla e interpela cada estudante, de modo que:

Tal regime de controle compõe um cenário de estresse, intimidação, assédio, agressões, não acolhimento e desqualificação permanentes, nos quais estudantes homossexuais ou transgêneros são frequentemente levados(as) a incorporar a necessidade de apresentarem um desempenho escolar irrepreensível, acima da média. (JUNQUEIRA, 2013, p. 489).

No mesmo sentido, Louro (2000) afirma que as proibições e imposições da escola têm "efeitos de verdade", marcando os corpos e histórias pessoais dos/as alunos/as que passam por ela, produzindo gestos e comportamentos, determinados modos de fala, constituindo o que Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron (1992) caracterizariam como *habitus*, constituído através de uma violência simbólica, por tratar-se da imposição de um arbitrário cultural, numa estrutura de relação de forças, onde a instituição escolar detém legitimação (da violência simbólica).

Ocorre que, apesar de todas as instâncias de poder (o poder disciplinar por meio do panóptico, a instituição do *habitus* escolar por meio da violência simbólica, as marcas dos disciplinamento, o silenciamento, a "pedagogia do armário", etc.), a escola registra uma série de ações por parte dos/as alunos/as que se configuram como resistências. Por meio das mais diversas táticas, a sexualidade afronta o poder estabelecido e o silenciamento impostos pela escola, e as identidades tidas como "anormais", "abjetas" adentram as salas de aula, desestabilizando os "princípios hegemônicos da heteronormatividade" (FRANCO, 2014, p. 208). Diante de tal realidade, como a escola pode ser? É possível que a escola torne-se uma potência no sentido de "abraçar" não apenas o debate, mas uma pedagogia que potencialize as diferenças e a abjeção como parte do seu currículo?

De acordo com Louro (2004a), para pensarmos uma pedagogia que rompa com os binarismos e abraja sexualidades, gêneros e corpos de forma plural, é preciso refletirmos sobre a teoria *queer* e seu potencial de inserção nas escolas, uma vez que ela apresenta novas formas de pensar a cultura, a diferença, as relações de poder e a educação.

Nesse sentido, um dos caminhos através dos quais a teoria *queer* poderia adentrar a escola seria através dos pressupostos de discussão da diferença como potência, o que demandaria uma formação inicial e continuada das/os professoras/es que se voltasse a pensar as diferenças como possibilidade de aprendizagem. Desse modo, produziram-se efeitos discursivos e epistemológicos que abririam caminho para que as/os alunas/os compreendessem que a construção das identidades se dá por meio de processos históricos, culturais e sociais.

Silva (2010) relata que a teoria *queer* estende a hipótese da construção social para o domínio da sexualidade, negando que ela seja algo natural ou biológico. Ela problematiza a identidade sexual considerada normal, ou seja, a heterossexualidade, em um contexto em que tudo aquilo que não segue tal norma é considerado um problema, um desvio ou uma anormalidade. "Dessa maneira, pensar *queer* significa questionar, problematizar. Contestar todas as formas bem comportadas de conhecimento e de identidade". (SILVA, 2010, p.107).

Uma vez que entendamos a teoria *queer* como uma atitude epistemológica, é pressuposto que assumamos a possibilidade de que haja uma inserção desta teoria em diversos campos do conhecimento e, principalmente, na escola. Louro (2004a) anuncia, então, a teoria *queer* como uma possibilidade de pensar as práticas pedagógicas voltadas para o processo de produção das diferenças e a impermanência das identidades, de modo que as diferenças seriam vistas como indispensáveis à existência dos sujeitos.

Acredito que a produção das diferenças seja um ponto importante debatido pela teoria *queer*, na busca de estranhar aquilo que é dado como "normal", ou "natural". Deste modo, a teoria *queer* percebe a diferença como potência, ao passo que na escola, mediante os diversos tensionamentos e relações de poder que se movimentam e criam resistências, há uma dificuldade em conceber a diferença como um processo gerador de conhecimento, o que faz com que ela, por diversas vezes,

seja silenciada. Luciana Marques (2012, p.103) relata que a diferença sempre foi vista como desvio:

[...] tendo como referencial a dicotomia normalidade versus anormalidade, demarcando a existência de fronteiras entre aqueles que se encontravam dentro da média e os que estavam fora desta. Identificada como uma das mais importantes marcas do pensamento Moderno, a caracterização das diferenças como anormalidade constitui a negação das mesmas como uma primeira formação discursiva, a qual traz implícito o referencial de normalidade como parâmetro. O que está em jogo é a apologia do normal. A anormalidade não passa, pois, do contraponto necessário para a construção do sentido de normalidade.

A autora salienta, ainda, que o processo de negação das diferenças na escola se deu sempre através do silenciamento, ao fato de não se trabalhar explicitamente a questão das diferenças, buscando, exatamente o contrário delas: a homogeneidade universal, simplória e excludente, que torna marginais todos/as aquelas/es que não se adequam nesse essencialismo. Diante disso, a teoria *queer* poderia ser um caminho profícuo para pensar a diferença como potência e possibilidade pedagógica na escola.

Miskolci (2012) afirma que a proposta de uma pedagogia *queer* requer um diálogo com aqueles que são excluídos pela escola e pela sociedade, como caminho para a resignificação da própria educação e do papel das instituições escolares. O autor relata que a escola vem, desde sempre, produzindo conhecimento em uma perspectiva heterossexista, escondida sob o discurso de neutralidade. Nesse sentido, um olhar *queer* seria aquele que descortina este discurso. Assim, "[...] é uma perspectiva menos afeita ao poder, ao dominante, ao hegemônico, e mais comprometida com os sem poder, dominados, ou melhor, subalternizados." (MIKOLCI, 2012, p. 47).

Louro (2004a) propõe a pedagogia *queer* como uma ferramenta de estranhamento do currículo, procurando desnaturalizá-lo, apontando-o como algo arbitrário e atravessado por questões de poder que fazem com que ele seja, para além de um instrumento em que estão enunciados os conteúdos, uma forma de exclusão de alguns assuntos em detrimento de outros. Nesse sentido, o currículo traz um tipo de visão político-pedagógica, que evidencia um tipo de homem e um tipo de história: a história dos homens, brancos, héteros e burgueses.

O papel da teoria *queer* é, então, repensar este currículo, apresentar rupturas para que outras questões caibam nele, desconfiar de suas verdades prontas e

formular novas questões; subvertê-lo, refletir sobre os sujeitos transviad@s que habitam e, na maioria das vezes, são silenciados na escola (LOURO, 2004a; BENTO, 2017).

Reafirmando e apresentando novos olhares sobre as discussões que diversos/as autores/as brasileiros/as têm construído com o intuito de verificar as possibilidades de constituição de uma pedagogia *queer*, Bento (2017) sugere que devemos pensar que, no Brasil, sujeitos transviad@s são as bichas loucas, a sapatão, as travestis e "travecos". São essas as nomenclaturas usadas para tentar ofender as pessoas que desviam do que é considerado a norma a ser seguida.

Temos que partir, então, daquilo que faz sentido local, nas escolas e salas de aula brasileiras, em que *queer*, para os/as alunos/as, ainda não quer dizer nada. Não se trata aqui de propor apenas uma mudança de nomenclatura, de pedagogia *queer* para pedagogia transviad@, como se apenas essa mudança fosse fazer com que a diferença adentrasse os currículos; mas de pensar como isso pode ser feito, quais os objetivos dessa pedagogia e as suas possibilidades na escola, considerando alunas/os, professoras/es, famílias, toda a comunidade escolar e considerando, principalmente que a diferença já existe na escola, que os debates sobre gênero e sexualidade já ocorrem, buscam ser regulados e resultam em tensionamentos, tanto na sociedade, quanto entre as/os alunas/os, que vivem suas identidades sexuais, de gênero, raça e classe, dentro e fora das instituições de ensino.

Bento (2017) não apresenta os pilares de uma Pedagogia *Transviad@*, porém, com base em seu trabalho e, assim como ela, ancorada em reflexões que a antecedem sobre o assunto, sugiro algumas proposições:

- 1) Uma Pedagogia *Transviad@* começa, essencialmente, pela formação continuada das/os professoras/es e funcionárias/os. São essas pessoas que, na maioria das vezes, essencializam as identidades das/os alunas/os ou, quando não o fazem, testemunham momentos em que isso ocorre. São esses sujeitos que lidam com as questões das/os alunas/os transviad@s todos os dias e, como já explicitado por diversos estudiosos/as da área, ao passo que a escola tem historicamente sido um espaço de exclusões, é, a partir dela que esse contexto pode ser alterado.

- 2) Pedagogia *Transviad@* não ocorre apenas em sala de aula. Professoras/es devem estar atentos/as ao seu redor. O intervalo, a hora da merenda, os momentos

em que as/os alunas/os estão livres para falar sobre suas questões identitárias podem ser bons momentos de diálogo e troca afetiva de saberes e dúvidas. Da mesma forma, entender que o que discentes vivem fora da escola, em suas vidas cotidianas, faz parte de sua construção identitária e que, ao entrarem na escola, essas questões não podem ser esquecidas, uma vez que, como nos conta Louro (2004a), são marcas do/no corpo.

3) Pedagogia *Transviad@* começa na Educação Infantil, espaço em que evidencia-se um "pânico moral" com relação às questões de gênero e sexualidade. É como se as crianças pudessem, de alguma forma, estar de fora da heteronormatividade, ou como se não fossem expostas à tecnologias de disciplinamento e generificação, desde o nascimento.

As brincadeiras infantis revelam o quanto o gênero e a sexualidade já fazem parte de suas vidas. Conforme relatado por Daniela Finco (2005), à medida em que meninas e meninos transgridem o que é pré-determinado para cada gênero, mostram que a instituição de Educação Infantil pode ser um ambiente de práticas que apontam para a valorização das diferenças, da equidade e do não-sexismo. Portanto, uma prática pedagógica que espera a criança tornar-se adolescente para abordar questões que já estão no seu dia-a-dia desde que chegam ao mundo, desprezaria as potencialidades reveladas na educação infantil, conforme relatado por Finco (2005).

4) Pedagogia *Transviad@* é transversal. De nada adianta selecionar uma disciplina, uma professora, um momento em meio a 200 dias letivos para falar sobre questões de gênero, sexualidade, raça, classe, etc. O ser *transviad@* está na escola todos os dias. "Desmistificar" o que é considerado "normal" e trazer a abjeção como assunto a ser discutido deve ocorrer de maneira contínua, para que não seja demarcado como algo excêntrico, anormal ou que serve apenas para "cumprir calendário" (LOURO, 2004a, MISKOLCI, 2012).

5) Pedagogia *Transviad@* deve também estar nos currículos, mas não nas dimensões do ocultismo (BENTO, 2017). Para além disso, deve encaminhar discussões que "estranhem" o currículo, que busquem "[...] contestar todas as formas bem comportadas de conhecimento e de identidade." (SILVA, 2010, p. 107). Nisso, perspectivas heteronormativas e colonialistas, devem ser questionadas e também, métodos de avaliação e materiais didáticos.

6) Não basta uma Pedagogia *Transviad@*, é necessária uma gestão *Transviad@*. É importante, nesse sentido, que a gestão escolar "aposte" na importância de uma pedagogia *transviad@* como forma de compreender o ser humano como ser descontínuo, fragmentado, diferente dos demais e inserido em uma cultura e uma sociedade que podem ser modificadas. Um projeto político pedagógico que compreenda essa necessidade contribuirá para que a escola torne-se um lugar para onde todas/os, indistintamente, queiram voltar e se sintam reconhecidos.

No contexto acima apresentado, o papel do/a professor/a é, então, o de problematizar temas referentes a assuntos também considerados "abjetos" pela escola, porém, sem impor padrões morais que afirmam apenas uma possibilidade de discutir (e viver) tais questões. Isso pode ser feito, em um primeiro passo, por meio de uma reflexão sobre as concepções de educar baseadas na diversidade e aquelas baseadas na diferença, como questões distintas, de forma a fazer com que os processos de ensino-aprendizagem deixem de olhar a diferença como algo a ser "tolerado" (MISKOLCI, 2012).

Dessa maneira, em primeiro lugar, defendo uma pedagogia *transviad@* que se aproxime mais da escola conforme anunciou Pelúcio (2016), uma pedagogia cu, ainda, conforme Bento (2017), estudos *transviad@s*. Nesse sentido, aponto a importância do papel da academia. A parceria com a escola, a devolutiva das pesquisas e, acima de tudo, o compartilhamento de saberes. Pedagogia *Transviad@* é troca.

Em segundo lugar, aponto outras possibilidades de pensar um currículo *queer* para além das questões de gênero e sexualidade, mas para todos/as aquelas/es excluídas/os pela escola: "as piriquetes", as/os negras/os, as/os deficientes, as/os "nerds"; aquelas/es cuja normalidade é diferente da esperada pela sociedade e pela escola, aqueles/as que precisam sentir que, de alguma maneira, pode existir uma outra escola em que eles/as são parte do currículo. Em que não há um currículo, mas, vários microcurrículos dentro de um só. Por fim, e retomando o contexto político atual, afirmo: "não vai ser fácil". Não há de ser. Porém, como afirmou Gilles Deleuze (1989, p. 41): "Nenhuma teoria pode se desenvolver sem encontrar uma espécie de muro e é preciso a prática para atravessar o muro". Ao que Foucault (1989, p. 42), pôde complementar:

"[...] o papel do intelectual não é mais o de se colocar 'um pouco na frente ou um pouco de lado' para dizer a muda verdade de todos; é antes o de lutar contra as formas de poder exatamente onde ele é, ao mesmo tempo, o objeto e o instrumento: na ordem do saber, da 'verdade', da 'consciência', do discurso.

Acredito, portanto, que neste momento em que tantos muros têm sido construídos, em que livros são rasgados e o desconhecimento (ou a ausência de interesse em conhecer) são enaltecidos por muitos/as representantes do povo, não há espaço e nem tempo para fraquejar. Uma pedagogia transviada@ nunca foi tão necessária, não como tábua de salvação da escola, mas como uma forma de refletir sobre seu caráter e seu potencial democrático e de (con)vivência e exaltação da diferença.

CAPÍTULO 2

O PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo apresenta-se o percurso metodológico da pesquisa em questão, os instrumentos de produção e análise de dados, a abordagem de pesquisa escolhida, bem como o método de aproximação e estruturação do grupo de pesquisa investigado.

Sustentada na correlação de fontes bibliográficas, documentais e empíricas, esta pesquisa, de abordagem qualitativa, contou com uma amostragem de doze participantes (sujeitos *trans*) que passaram pela Educação Básica ou nela ainda estavam no período de realização da investigação.

A construção dos dados teóricos apresentados no capítulo anterior foi feita a partir de fontes bibliográficas que se inserem nos estudos críticos, pós-críticos e pós-estruturalistas e na teoria *queer*, de modo a embasar as discussões dos capítulos 03 e 04, nos quais me dedico respectivamente, à construção de um estado da arte sobre universo *trans* e educação e, em seguida, as análises do material construído a partir dos questionários e da posterior entrevista realizada com algumas/uns participantes cujas respostas dos questionários demandaram algum tipo de aprofundamento.

A revisão sistematizada da literatura apresentada teve por objetivo informar o que foi produzido com relação ao tema até o momento e, também, balizar as discussões dos dados empíricos. Antecipo que, como já descrito por outros estudos, há poucos investimentos teóricos com referência às transmasculinidades no âmbito discente e docente da Educação Básica, assim como um olhar sobre esse fenômeno envolvendo regiões do estado do Rio de Janeiro.

Além do objetivo de balizar teoricamente a discussão dos dados, o levantamento apresentado buscou compreender as mudanças, avanços e assuntos ainda não debatidos no cenário acadêmico a respeito de alunas/os *trans*. Buscou-se ampliar os estudos já anteriormente feitos, como por exemplo, os estados da arte de Franco e Cicillini (2014) e Silva (2014).

Além de apresentar um inventário sobre as pesquisas feitas no período de 2014 a 2018, que sirva de auxílio para mapear o que ainda precisa ser estudado, o que mudou com relação às pessoas *trans* na escola, buscou-se responder às

seguintes perguntas: Qual a relevância do meu campo de pesquisa em contexto nacional? O que mudou nesta área a partir de 2014? Os estudos foram ampliados? Surgiram novas perspectivas e temáticas? As transexualidades masculinas continuam um campo insipiente de investigação, assim como descrito nos estudos feitos anteriormente (entre 2008 e 2014)?

A produção do levantamento de estudos oportunizou que essas perguntas fossem respondidas, apresentou-se, ainda, como uma possibilidade de nortear os caminhos da busca teórica de novas pesquisas, bem como, conforme já elucidado, serviu como base teórica para análise dos dados empíricos produzidos.

Para a construção dos dados empíricos foi aplicado um questionário semiaberto aos/às participantes que se auto-identificaram como pessoas *trans*, alunos/as ou ex-alunos/as de escolas localizadas nas cidades de Rio das Flôres e Valença, todas na região sul do Estado do Rio de Janeiro. Em um segundo momento, foi feita uma entrevista, semi-estruturada, em forma de conversa telefônica gravada, para aprofundamento de algumas questões presentes nos questionários de 05 das/os 12 participantes. Os dados produzidos através dos questionários foram analisados com base no arcabouço teórico trazido pela revisão de literatura e as narrativas produzidas pelos questionários foram analisadas utilizando alguns aspectos da Análise do Discurso e da Antropologia linguística com base em Gee (2007) Wortham e Reyes (2015); Bamberg e Georgakopoulou (2008), Melo e Moita Lopes (2015) e Borba (2015); em relação com as fontes presentes na revisão de literatura e na análise documental.

Afirmo, entretanto, que não tenho a pretensão de fazer uma análise do discurso formal e sim, apresentar uma reflexão sobre as falas, sendo influenciada pelos autores citados, mas não seguindo-os à risca ou como parâmetro único. Portanto, trata-se de uma análise que carrega *traços* ou *rastros* da análise do discurso proposta pelos linguistas citados.

A descoberta, aproximação e estruturação do grupo investigado se deu numa perspectiva de “bola de neve” que, segundo Juliana Vinuto (2014), é utilizada em contextos não probabilísticos e utiliza cadeias de referência. Assim, focaliza-se um/a primeira/o participante da pesquisa, por meio de informantes-chaves, dentro da população em geral e solicita-se a esta/e(s) primeira/o(s) participante(s) que ajudem

a/o pesquisador/a a entrar em contato com outras pessoas do grupo a ser pesquisado.

A amostragem em bola de neve mostra-se como um processo de permanente coleta de informações, que procura tirar proveito das redes sociais dos entrevistados identificados para fornecer ao pesquisador com um conjunto cada vez maior de contatos potenciais, sendo que o processo pode ser finalizado a partir do critério de ponto de saturação (VINUTO, 2014, p. 204).

A autora citada afirma que este tipo de amostragem é eficaz para estudos com uma quantidade pequena de sujeitos, principalmente em pesquisas qualitativas que, segundo Normam K. Denzin e Yvonna S. Lincoln (2007), tem como definição mais ampla, ser uma atividade que localiza o/a observador/a no mundo. Os autores afirmam que este tipo de pesquisa implica uma abordagem interpretativa dos fenômenos estudados em seus cenários naturais, tentando entender os significados que as pessoas dão a tais fenômenos e delimitam, como competência da pesquisa qualitativa, o mundo das experiências vividas, onde as crenças individuais, as ações e a cultura se entrelaçam.

Sobre o campo teórico que sustenta essa pesquisa, as teorias pós-críticas seriam correntes identificadas com o pós-modernismo e pós-estruturalismo, mas que trabalham com premissas diferentes das vertentes críticas no sentido de ir além da concepção curricular crítica. Assim, segundo Tomaz Tadeu Silva (2010), os teóricos pós-críticos debruçam-se sobre temas como a cultura, o gênero, a etnia, a diferença e a linguagem. Enquanto os/as críticos/as buscam, na maioria das vezes, delimitar seus estudos nas questões do poder, da economia, da classe social e do conflito. Para as teorias pós-críticas, os campos críticos e pós-críticos, assumem possibilidades de interação constante, considerando que cada qual contribui de forma significativa com suas interpretações da vida social.

De acordo com José Pacheco (2013, p.7), os estudos pós-críticos voltam suas análises e discursos para a constituição do sujeito, que deixa de ser visto pelo critério do universal e passa a ser considerado pela identidade e diferença, melhor dito, pelas identidades e diferenças, mais múltiplas e plurais. O autor relata que "[...] as teorias pós-críticas divergem de forma significativa do pensamento crítico no entendimento da noção de emancipação."

Com relação aos instrumentos de construção dos dados empíricos, destaca-se a opção pelo uso do questionário semiaberto – estruturado a partir de questões

fechadas e abertas. Trata-se de uma escolha metodológica que tem por fim alcançar o objetivo proposto pela pesquisa, utilizando-se das ferramentas que permitam tal intento. Dessa maneira, em conformidade com González Rey (2005), admite-se o uso do questionário semiaberto como mais adequados às pesquisas qualitativas, uma vez que permite que a/o entrevistada/o se expresse, além de produzir informações que podem ser integradas a outras fontes empíricas, bibliográficas e/ou documentais, dentre outras.

O questionário teve por objetivo produzir dados gerais sobre a trajetória das pessoas *trans* participantes do estudo, no que diz respeito às suas vivências pessoais e escolares, bem como averiguar dados sobre questões socioeconômicas. Buscou-se ainda levantar questões como: questões familiares com relação à transição, vivências de preconceito e/ou violência na escola, tratamento recebido por colegas, professoras/es e direção, problemas com o uso do nome social e uso do banheiro, relação entre fracasso e evasão escolar com as vivências *trans* e, por fim, apontar a existência de possíveis momentos de protagonismo dessas pessoas no cotidiano escolar.

2.1 O contexto sociológico e geográfico das cidades de Rio das Flores e Valença

Na primeira metade do século XIX, chegaram à região hoje ocupada pelo município de Rio das Flores os primeiros grupos de colonizadores, que se dedicaram desde logo, à cultura do café, cujas plantações, em breve, recobriram vastas extensões até essa época ocupadas pela mata virgem. Em 1815, a localidade foi capela curada, sob a invocação de Santa Teresa, subordinada à freguesia de Nossa Senhora da Glória, Vila de Valença, atual município de Marquês de Valença, recebendo, quatro anos mais tarde, o predicamento de freguesia. Já no período republicano, foi a localidade emancipada da tutela de Valença. Localizando-se a sede da nova comuna fluminense na vila de Santa Teresa, que foi elevada à categoria de cidade em 1929 (IBGE, 2017).

Rio das Flores é uma pequena cidade situada no interior do Estado do Rio de Janeiro, mais especificamente, no sul do estado. Atualmente, a cidade tem uma população estimada de 9.222 pessoas, com uma densidade demográfica de 17,90 habitantes por quilômetro quadrado, sendo a 88ª (octogésima oitava) cidade no ranking populacional, entre as 92 do estado (IBGE, 2017).

Pela densidade demográfica apresentada, trata-se de uma cidade em que há poucos habitantes, de modo que é comum que "todos/as se conheçam", o que, para o contexto dessa pesquisa, não é um dado aleatório, uma vez que a pessoa *trans* que vive em Rio das Flôres tem sua vida "conhecida" por toda a cidade, de modo que há implicações subjetivas nisso, principalmente para os processos de assumir e transicionar, já que para além de contar para a família, essas pessoas têm que lidar com as expectativas e reações de "uma cidade inteira".

A média salarial dos moradores é de 1,4 salários mínimos, sendo que 33,4% da população vive com renda mensal per capita de até meio salário mínimo, estando a cidade em último lugar no ranking de salário médio mensal de todo o estado, o que aponta que a população riofloreense é a que menos ganha, mensalmente, ou seja, trata-se de uma população, maiormente, pobre (IBGE, 2017). Segundo dados do site "Prefeitura Municipal de Rio das Flôres" (2019), atualmente, a cidade tem sua economia baseada na agropecuária e no turismo.

Com relação à educação, a cidade tem uma taxa de escolarização de 98,5% da população entre 6 e 14 anos frequentando a escola, sendo os resultados do IDEB para os anos iniciais do ensino fundamental, de 5,3 e para os finais, de 3,9, estando em 21º (vigésimo primeiro) lugar no estado,

Para além das questões que se baseiam em dados e estatísticas, apresento uma análise sociológica, feita como pesquisadora e moradora da cidade de Rio das Flôres e frequentadora da cidade vizinha, Valença (RJ).

Rio das Flôres se ergueu economicamente a partir da economia cafeeira. A cidade faz parte do "Vale do Café", do qual compartilham os municípios de Paty do Alferes, Volta Redonda, Piraí, Barra do Piraí, Miguel Pereira, Paracambi, Mendes, Paraíba do Sul, Barra Mansa, Engenheiro Paulo de Frontin, Pinheiral, Rio das Flores, Valença e Vassouras, todos no estado do Rio de Janeiro.

O "Vale do Café" é assim denominado uma vez que essas cidades tiveram importante papel na economia do estado e do país, por meio da produção e exportação do café e utilizam dessa herança do passado para tentar promover o "turismo do Vale do Café". Segundo a FECOMÉRCIO (2010, p. 73):

A herança do período cafeeiro, representada por seu patrimônio material, suas fazendas, igrejas, praças e casario antigo, e imaterial, sua gastronomia, história, costumes, entre outros são elementos utilizados pelos municípios para recuperar suas economias

fragilizadas (com a decadência do café e diminuição de atividades posteriores a esse período) a partir do turismo.

Ocorre que não apenas o turismo tornou-se a herança do período cafeeiro, mas também diversas outras características da cidade. Sendo assim, percebe-se, ainda hoje, uma perspectiva coronelista, que dá grande importância aos nomes de "grandes famílias", herdeiras dos senhores das grandes fazendas.

Neste contexto, as relações sociais, de gênero, sexualidade e raça na cidade, ainda guardam alguns "resquícios" deste período, sendo comum, por exemplo, uma pessoa ser conhecida (e bem aceita nos grupos sociais) devido a seu sobrenome, que retoma um passado de "classe social" economicamente bem-sucedida, que nem sempre condiz com a realidade do presente, mas, ainda assim, garante status.

Outro fato "curioso" é que, o atual prefeito, Vicente Guedes, já foi eleito por quatro vezes na cidade e que, entre todos os que passaram pelo executivo, apenas uma foi mulher, Soraia Graça, eleita no ano de 2012. A representação feminina na câmara dos vereadores foi também muito pequena. Desde o ano 2000, até o presente momento, apenas 4 mulheres foram eleitas para a câmara de vereadores, em anos diferentes, sendo consideradas as reeleições, de modo que em 2000, foram eleitas 2 mulheres, em 2004, também 2, e em 2008, 2. Depois de 2008, nenhuma mulher foi eleita para vereadora¹¹.

Rio das Flôres nunca teve um/a representante LGBTQI+ ocupando cargo no governo, seja no legislativo ou no executivo, e não tem conselho municipal de direitos da mulher ou LGBTQI+. Hoje, a câmara municipal é formada por 9 homens anunciados héteros e, em sua maioria, brancos.

Portanto, trata-se de uma cidade com características rurais, que ainda carrega muito de seu passado coronelista, heterocentrado e escravagista, o que faz com que haja, não como via de regra, mas ainda assim haja, algumas expressões racistas, machistas e LGBTQIfóbicas que são, ainda, por muitos, consideradas "brincadeiras inocentes".

Também pertencente ao Vale do Café e carregando a mesma "herança ideológica" citada acima, Valença é uma cidade maior que Rio das Flôres e muito mais populosa. Sua população estimada pelo IBGE (2017) é de 76.173 pessoas,

¹¹ Pesquisa feita no site do TRE. Disponível em: https://www.tre-rj.jus.br/site/eleicoes/index.jsp?vmenu=dados_historicos/busca_dados/index.jsp?vmenu_aux=historicos Acesso em 15 de maio de 2019.

com densidade demográfica de 55,06. O salário médio da população é de 1,8, estando em 55º no ranking do estado. Com relação à educação, a cidade teve média 5 no IDEB de 2015 para os primeiros anos do Ensino Fundamental, e 4,5 para os anos finais. A média de alunos/as estudando entre 6 e 14 anos é de 97,7%.

A cidade apresenta características parecidas com Rio das Flôres, porém, destaca um avanço maior na urbanização e em questões relacionadas ao público feminino e LGBTQI+, pois conta com um conselho municipal de direitos da mulher, um Conselho Municipal de políticas LGBTQI+ (CMLGBT) e um Núcleo de Atendimento à pessoa *Trans* (NAT).

O contexto político é mais amplo, com mais grupos e partidos, e mais ações políticas e de protesto nas ruas. Porém, o cenário político local ainda é predominantemente tomado por homens brancos e héteros.

2.2 Contato e aproximação com os/as participantes

Na construção de nossa “bola de neve”, o contato com o informante-chave da pesquisa deu-se inicialmente em uma participação-da pesquisadora em um evento em que ele estava presente. Tratou-se de uma feira de diversidade, que ocorre anualmente no município de Valença (RJ), no mês de outubro, e na qual ambos fizemos uma apresentação. Eu, como professora da Rede Estadual de Ensino, trazendo uma proposta sobre a necessidade de trabalhar com os temas relacionados a gênero e sexualidades no currículo da Educação Básica; e ele, como homem *trans* fazendo um relato sobre suas experiências. Como nossas falas eram sobre temas afins, acabamos por trocar contatos e começar uma amizade no *facebook*. Posteriormente, na segunda edição da feira, em 2017, lá estávamos mais uma vez. A partir de então, os convites para mesas redondas e falas começaram a se intensificar, de modo que nos encontrávamos constantemente e nos tornamos próximos.

Quando decidi sobre o tema desta pesquisa, coincidente com minha aprovação no mestrado em 2017, perguntei a ele quando havia sido seu período de transição, pois imaginava que ele poderia ser um dos participantes. Porém, ele me relatou que havia feito sua transição após o período escolar, o que o retirava dos critérios de inclusão da pesquisa. No entanto, relatou que conhecia algumas

pessoas *trans* que poderiam participar. Assim, tive acesso ao contato de duas mulheres e um homem *trans*, que por sua vez foram me indicando outros/as participantes em Valença.

No contexto de Rio das Flôres a informante-chave foi Sara, uma conhecida da pesquisadora que também é participante da pesquisa, e, do mesmo modo, indicou mais pessoas, as quais foram selecionadas de acordo com os critérios de inclusão da pesquisa, quais sejam: compreender-se como pessoas *trans*; terem passado ou estarem passando pelo processo de transformação durante o período de curso da Educação Básica e; além disso, era indispensável que o/a colaborador/a estivesse interessado/a em participar da pesquisa. No caso de pessoas menores de 18 anos, foi critério de inclusão a autorização dos/as responsáveis por meio de termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Inicialmente, tive acesso a 14 possíveis participantes, Sendo 04 mulheres *trans* de Rio das Flôres, 03 mulheres *trans* de Barra do Piraí, que no decorrer da construção dos dados, interromperam os contatos, sendo interpretado que desistiram de participar da pesquisa; e 08 pessoas de Valença, sendo 06 homens *trans* e 02 mulheres *trans*. No decorrer da pesquisa, uma das participantes de Valença também desistiu de participar, alegando questões pessoais. Com isso, nova configuração para os sujeitos da pesquisa foi estruturada: 04 mulheres *trans* de Rio das Flôres, que aqui nomearemos¹² como Laura, Melyssa, Keylla e Sara, 01 mulher *trans* de Valença, chamada Maria Elis e 07 Homens *Trans* de Valença: Leonardo, Théo, Tomás, Brian e Arthur, Carlos Henrique e Lucca, totalizando 12 sujeitos, conforme Quadro 02, na página 103.

Assim, de posse dos contatos dessas pessoas e com o projeto de pesquisa aprovado pelo Comitê de Ética da universidade, em dezembro de 2018, enviei-lhes os questionários por diversos meios. Algumas/uns preferiram responder por e-mail, outras/os utilizaram-se do *whatsapp* para responder as questões propostas no questionário, -por texto ou áudio. Nos casos de áudio – opção de suas participantes - transcrevi todos os dados para o questionário, digitando-os conforme a formatação do documento.

A devolução dos questionários foi feita por e-mail. No caso daqueles/as que decidiram responder por *Whatsapp*, foi feita a cópia de todo o texto a partir do

¹² Os nomes sociais das/os participantes foram utilizados a pedido dos mesmos, por meio de carta assinada, presente nos apêndices deste trabalho.

aplicativo instalado no computador, para ser então passado para o arquivo do questionário com as devidas formatações.

Uma das participantes, Sara, alegou dificuldades para responder por não ter computador nem e-mail, portanto pediu se poderia vir a minha casa para que ela fosse respondendo e eu fosse digitando. Assim foi feito.

De maneira geral, não vivenciei grandes dificuldades para a aplicação dos questionários, no entanto, foi necessária certa insistência para que as/os participantes fizessem a devolução dos mesmos, pois alguns estavam demorando mais do que havíamos estipulado como prazo de entrega.

Após a devolução dos questionários, fiz uma catalogação de algumas das características de identificação, socio-econômicas e escolares de cada uma/um das/os participantes; das quais me utilizei para a apresentação de cada uma dessas pessoas, conforme descrito na próxima seção.

Quadro 2: Descrição dos sujeitos da pesquisa

Nome	Idade	Cor	Identidade de Gênero	Identidade Sexual	Nível de Escolaridade	Ano de conclusão	Tipo de Escola
1. Arthur	22 anos	Pardo	Transgênero	Hétero	Médio -	2014	Pública Estadual
2. Brian Furtado	19 anos	Branco	Transexual	Hétero	Ceja	Cursando 2º ano	Pública
3. Carlos Henrique	15 anos	Pardo	Transexual	Bissexual	Fundamental- em curso	Está no 8º ano	Pública Municipal
4. Keylla Spinelly	27 anos	Negra	Travesti	Hétero	Médio Completo	2012	Pública Estadual
5. Laura Lopes	21 anos	Branca	Transexual	Hétero	Médio completo	2016	Pública
6. Leonardo Henrique Teixeira	15 anos	Branco	Transgênero	Hétero	Médio - em curso	Está no 1º ano	Pública (Federal)
7. Lucca Martinelli	17 anos	Branco	Transexual	Pansexual ¹³	Médio - em curso	Está no 2º ano	Privada
8. Maria Elis Menezes Santos	17 anos	Negra	Prefere não se definir.	Prefere não se definir.	Médio - em curso	Está no 1º ano	Pública
9. Melyssa de Souza e Silva	27 anos	Branca	Transexual	Hétero	Médio completo	2007	Pública
10. Sarah Almeida Lopes	34 anos	Parda	Transexual	Hétero	Médio incompleto	-	Pública
11. Theo Barros	20 anos	Branco	Transgênero	Hétero	Médio- em curso	Está no 1º ano	Pública
12. Tomás Fonseca	17 anos	Branco	Transexual	Hétero	Médio- em curso	Está no 1º ano	Pública

Fonte: A autora (2018)

¹³ Segundo Fabíola Covas e Juliana Alves (2017), pansexualidade é uma orientação sexual, na qual a atração física, amor e desejo sexual por outras pessoas independe da identidade de gênero ou sexo biológico.

2.2.1 Os/as Participantes da Pesquisa

Busco, neste sub-tópico do trabalho, apresentar brevemente as/os participantes desta pesquisa, levando em consideração as informações colhidas no questionário, assim como meu grau de aproximação de cada uma dessas pessoas e minhas impressões sobre este primeiro momento de contato. A ordem apresentada se refere àquela em que fui apresentada ou conheci cada participante da pesquisa, sendo as quatro primeiras (Sara, Melyssa, Keylla e Laura) da cidade de Rio das Flôres e as/os outras/os da cidade de Valença. A informante-chave da cidade de Rio das Flôres foi Sara, enquanto que, da cidade de Valença o informante-chave foi Pedro, que não é participante da pesquisa, escolhido para tal pela proximidade que tem com a pesquisadora e com os sujeitos participantes.

Sara, mulher transexual, parda e heterossexual. Tem 34 anos, declara-se espírita. Mora sozinha em terreno próximo ao de sua família e sustenta-se com uma média de 1 a 2 salários mínimos, através da profissão de cabeleireira. Também conhecida na cidade como Sarita, foi uma das primeiras mulheres trans com quem tive contato, ainda quando éramos adolescentes. Sara já viveu fora do país, na Itália, porém teve problemas de relacionamento com uma colega com quem dividia casa e acabou retornando a Rio das Flôres e retomando sua profissão. Ela é bastante conhecida na cidade, uma vez que foi uma das primeiras mulheres *trans* a assumir e transicionar, na cidade, no período em que ainda estudava, na escola estadual da cidade de Rio das Flôres, no ano de 2001.

Melyssa, mulher transexual, branca e heterossexual. Não segue nenhum tipo de religião, 28 anos. É natural de Rio das Flôres, onde cresceu e estudou por toda a etapa da Educação Básica, em escolas públicas municipais e estaduais. Em 2018, morava com seu companheiro em Volta Redonda (RJ), onde cursava faculdade de Nutrição e trabalhava como estagiária em uma padaria bem conceituada da cidade. Iniciou seu processo de transição no 1º ano do Ensino Médio.

Minha aproximação com ela se deu quando estudamos juntas no Ensino Médio, curso Normal e, por morarmos na mesma cidade durante muito tempo, sempre nos encontrávamos em eventos. Acabamos por, naturalmente, desenvolver

uma proximidade, comum de cidades de interior, hoje, mantida apesar da distância, com ajuda das redes sociais.

Keylla Spinelly, natural de Valença (RJ), 27 anos. Keylla identifica-se como travesti, heterossexual, preta, e católica. Atualmente mora sozinha e trabalha em Juiz de Fora (MG) onde atua profissionalmente como caixa de supermercado. Optou por essa cidade por oferecer maior acompanhamento médico, pois necessitava de um tratamento de saúde específico. Sua família mora em um distrito de Rio das Flôres, Três Ilhas, uma localidade muito pequena e rural, onde Keylla passou a infância e estudou em escola pública municipal (Ensino Fundamental). Como a maioria dos distritos de Rio das Flôres não oferecem o Ensino Médio, as/os alunos/as são deslocados para o centro do Município, onde fazem o Ensino Médio em uma escola estadual. Meu contato com Keylla se deu através de amigas/os em comum e encontros esporádicos em eventos sociais, e, principalmente, através da rede social *facebook*.

Laura, 22 anos, mulher transexual, heterossexual, branca e segue a religião católica. Mora em Rio das Flôres, com seu pai e seu irmão. Sua família tem renda mensal de aproximadamente dois salários mínimos e, atualmente, Laura trabalha em uma fábrica de roupas, no município onde mora, para pagar sua faculdade de Nutrição.

Meu contato com Laura se deu na escola, na cidade de Rio das Flôres, em que fui sua professora no NEJA (Modalidade de Ensino Médio de Jovens e Adultos), no horário noturno. Como não conhecia a turma, no primeiro dia de aula fiz a chamada e não havia nenhum indicativo de nome social na frente do nome civil de Laura, pelo qual a chamei (o nome de registro, masculino) sem saber que se tratava de uma mulher trans, pois não conhecia nenhuma/um das/os alunas/os da turma.

Imediatamente, perguntei como ela gostaria de ser chamada e anotei na frente de seu nome de registro, o nome social. A escola não havia feito tal adequação. As aulas seguiram e meu contato com Laura foi se estreitando durante o período letivo. Hoje, não mais como aluna e professora, frequentemente nos "esbarramos" pela cidade em que moramos.

Maria Elis, 17 anos; preta, não se identifica com nenhuma religião. Não se define enquanto transexual, travesti ou transgênero, acredita que essas vivências não devem ser categorizadas ou separadas, pois, entende que seriam a mesma coisa. Maria Elis tampouco define sua identidade sexual. Apesar de estar no momento em um relacionamento heterossexual, aponta que nada se sabe sobre o futuro, de modo que nada impede que um dia venha a apaixonar-se por uma mulher.

Vive atualmente em Valença (RJ), com sua mãe, irmão e padrasto. Sua família tem renda de 06 a 10 salários mínimos.

A aproximação com Maria Elis se deu por meio de Pedro, informante chave da pesquisa. Ao aceitar participar do estudo, Maria Elis me recebeu em sua casa para a assinatura dos documentos de autorização e, em pouco tempo, respondeu o questionário prontamente e com riqueza de detalhes, mostrando-se sempre muito interessada pela pesquisa. Maria Elis é muito simpática e aparenta ser bastante popular entre as/os jovens de sua idade.

Tomás, homem transexual, heterossexual, branco, 18 anos. Não se vincula a nenhuma religião. Em 2018, morava com sua mãe na cidade de Valença (RJ), mas é natural do Rio de Janeiro (RJ). A renda mensal da família é de até dois salários mínimos e ele já estudou em escolas públicas e privadas do município. Em dezembro de 2018, não estava estudando.

Meu contato com Tomás teve início na Feira de Diversidade de Valença, em que participei como palestrante e ele e um grupo de amigos fizeram algumas perguntas sobre o uso do Nome Social na escola, relatando alguns problemas na escola em que Tomás estudava na época. Depois disso, ao iniciar a pesquisa, retomei o contato com ele através do informante-chave desta pesquisa.

Tomás é bastante tímido, fala bem baixo, mas é amigável após os primeiros contatos, quando sente-se mais à vontade. No período desta pesquisa, Tomás (Tom para os amigos), fazia uma "vaquinha" online com a ajuda de seus amigos para a cirurgia de mastectomia.

Théo, homem, transgênero, branco, heterossexual, tem 21 anos e declara não ter religião. Theo também foi indicado por Pedro e eu o conhecia de algumas atividades sobre o contexto LGBTQI+ em que ele estava presente. Théo foi o

participante que mais demorou a devolver o questionário por questões de tempo e por morar um pouco mais distante do centro da cidade de Valença. Theo é simpático, porém, bastante tímido. Sua namorada auxiliou muito para que ele me mandasse o questionário no prazo estipulado.

Brian. Homem transexual, branco, heterossexual. Tem 20 anos e é da religião Umbanda. Brian é um rapaz muito simpático, está sempre com um sorriso no rosto e muito disponível para conversas. Nosso primeiro contato se deu durante uma palestra, para qual convidei Pedro (informante-chave da pesquisa) para falar sobre vivências *trans* na escola em que trabalho. Pedro não pôde ir, porém, me indicou o nome de Brian. A mãe do rapaz também participou e deu um relato sobre sua vivência como mãe de um homem trans. No ano de 2019, Brian estava com 20 anos, porém apresenta, ainda hoje, aparência mais jovem. Brian vive na cidade de Valença, com os pais (pai e mãe), um irmão e a avó.

Leonardo, 16 anos, homem transexual, branco, heterossexual e declara não ter religião. Foi indicado por Pedro e eu já o conhecia "de vista". É um jovem simpático, um pouco tímido nos primeiros contatos. O jovem vive com sua mãe, na cidade de Valença. Com 16 anos no ano em que participou da pesquisa, Leonardo me pareceu bastante independente, apesar da pouca idade. O jovem cursava o Ensino Médio em uma escola pública federal, bastante "disputada" entre os jovens da cidade em questão.

Arthur. Homem transgênero, pardo, heterossexual, tem 22 anos e declara não ter religião. Meu contato com Arthur se deu basicamente via redes sociais e *whatsapp*. Ele foi indicado pelo informante-chave da pesquisa (Pedro). Enviei uma mensagem via *Messenger*, perguntando sobre a possibilidade de sua participação na pesquisa. Ele prontamente aceitou. Enviei os documentos necessários e o questionário e ele me enviou de volta rapidamente.

Arthur tinha 22 anos em 2018 (ano em que participou da pesquisa), e é estudante de Direito. Vive na cidade de Valença, com sua mãe e dois irmãos.

Lucca, homem transexual, 17 anos, branco, pansexual e não declara nenhuma religião. Outro participante cujo contato foi iniciado por indicação de Pedro (informante-chave) e com quem eu conversei apenas pelas redes sociais, não tendo formado uma imagem mental exata de sua pessoa, devido às poucas fotos disponíveis *online*. Quando respondeu o questionário, Lucca morava e estudava na cidade de Valença (RJ) com seu pai e sua mãe, e, à época com 17 anos, cursava o Ensino Médio em uma escola particular da cidade. Durante a pesquisa, Lucca mudou-se para a cidade de Juiz de Fora (MG) e nossos contatos se mantiveram lá.

Carlos Henrique apresenta-se como homem transexual, pardo, de orientação bissexual e não tem nenhuma religião. No período de participação da pesquisa, tinha 15 anos, morava em Valença (RJ) com sua mãe e duas irmãs. Estuda em escola pública municipal, estando atualmente no oitavo ano de escolaridade, apresentando um ano de atraso devido à repetência.

Minha aproximação com ele se deu a partir de um dos participantes da pesquisa (Théo), que me passou seu contato. Assim, por meio do *direct*, no *instagram*, trocamos algumas mensagens e ele aceitou participar da pesquisa. Logo depois, foi feito o trâmite de autorização de seus responsáveis e o questionário foi enviado.

Não consigo, de imediato, traçar nenhuma impressão pessoal sobre o participante, uma vez que nosso contato foi apenas por *direct*, *e-mail* e *whatsapp*, e um rápido encontro para assinatura dos termos de assentimento pelo participante e consentimento de sua responsável, de modo que as informações acima apresentadas têm por base o questionário de pesquisa.

Os próximos capítulos constam de um estado da arte, em que se apresentam trabalhos acerca do tema em questão em um recorte temporal de 2014 a 2018 e, em seguida, da análise do questionário aplicado aos sujeitos.

CAPÍTULO 3

PESSOAS *TRANS* NA EDUCAÇÃO: O QUE FOI DITO ATÉ AQUI?

Mediante o contexto apresentado acerca da escola e das vivências de pessoas *trans*, muitas pesquisas vêm sendo empreendidas no sentido de buscar respostas e produzir reflexões acerca deste tema, seja sobre pessoas *trans* ocupando o espaço escolar como discentes ou docentes. Desse modo, apresentam-se escritos a respeito dos cotidianos, do uso do nome social, uso do banheiro, análises documentais e as mais diversas formas de (sobre) vivência nos cotidianos escolares.

Busco, diante disso, apresentar um levantamento acerca de tais produções, tendo por objetivo construir um inventário que ofereça reflexões e comparações em torno das publicações existentes com o tema "Pessoas *trans* na Educação". Procuo, ainda, demarcar o que tem sido escrito sobre pessoas *trans* na educação, em contexto nacional, como essas pesquisas se articulam ou se distanciam, o que elas provam ou refutam com relação aos estudos anteriores e aos referenciais teóricos já consolidados na área e, mais especificamente, se os resultados da minha pesquisa apresentam algum dado novo, ou ratificam os resultados de outros estudos. De maneira geral, pretende-se traçar um mapa, um referencial do que já se conhece e o que ainda pode ser pesquisado ou aprofundado sobre o universo *trans* e educação.

As principais fontes de busca para este levantamento foram o site *SciELO*, o Google Acadêmico e o Google, bem como páginas de eventos sobre gênero e sexualidade onde são publicados os anais. Como descritores para as buscas foram utilizados: alunos *trans*; alunas *trans*; transgêneros na educação; pessoas *trans* e educação; pessoas *trans* na escola.

Foram encontrados 41 trabalhos em um recorte delimitado entre 2014 e 2018, organizados em 3 Grupos: Teses e Dissertações, Artigos publicados em Revistas e Periódicos e Textos Completos Publicados em Anais de Eventos; como descritos no quadro 03 abaixo:

Quadro 3: Publicações por grupo

Grupo	Grupo 1 Teses e Dissertações	Grupo 2 Artigos e Capítulos	Grupo 3 Textos completos em Anais de Eventos	Total
Total	12	17	12	41
Revisão de Literatura	-	07	01	08

Fonte: A autora (2018)

Como descrito no quadro 3, dentre os 41 estudos, 08 se referem a pesquisas bibliográficas sobre a temática em questão, fato este que levou-me a organizá-los no primeiro sub-capítulo a ser descrito e analisado, considerando que me permitiram compreender o que foi produzido sobre o assunto anterior a 2014.

REVISÃO DE LITERATURA

Na descrição de tipos pesquisas bibliográficas, Edna Rother (2007) as descrevem sob duas formas de “artigos de revisão”. A primeira, revisão sistemática, se define por apresentar uma questão específica, fontes e estratégias de busca de dados explícita, estabelecendo, muitas vezes, a relação entre abordagens quantitativas e qualitativas. A revisão narrativa – segunda forma -, apresenta uma questão ampliada, não especificando as fontes e estratégias de busca de dados, sustentando-se, especialmente, em abordagens qualitativas de investigação.

Dos 08 estudos de Revisão encontrados, 07 integram o Grupo 02, sendo 04 identificadas como revisão sistematizada e 03 como revisão narrativa. Do Grupo 03, 01 estudo se configura como revisão narrativa.

Iniciando pelos estudos do Grupo 02, Marília Amaral et. al. (2014) definem sua pesquisa como uma revisão sistemática de literatura e apresentam o panorama das publicações científicas brasileiras produzidas sobre travestis entre os anos 2001-2010. Os textos foram buscados nas bases BVS-Psi, Scielo, Domínio Público e Banco de Teses e Dissertações da Capes, todas em suas versões em português.

Noventa e dois trabalhos refletem acerca dos termos "travesti; "travestilidade"; travestismo" e seus plurais e combinações. Os textos foram distribuídos em grandes áreas (Humanas e Sociais, Saúde, Comunicação e Educação) e, então, analisados. No que diz respeito à escolaridade, são apresentadas as dissertações de Alessandra Bohm (2009) com enfoque nas dificuldades de travestis para permanecerem na escola e Neil Franco (2009) que estudou a constituição identitária

de professores gays, travestis e lésbicas; estudos também descritos e analisados por Franco e Graça Cicillini (2016).

O estudo aponta que a maioria das pesquisas sobre travestilidades ainda está permeada pelos discursos da prostituição, marginalização e do HIV/AIDS. Porém, destacam-se trabalhos que têm como foco central a busca pela despatologização das identidades e para descriminalização suas existências.

Tendo como enfoque específico a educação, Franco e Cicillini (2016) realizaram um levantamento sistematizado e análise da produção científica na área de gênero e sexualidade, tendo como foco travestis, transexuais e transgêneros, com recorte temporal entre 2008 e 2014. Encontraram e analisaram 20 publicações sobre universo *trans* e educação, que tinham por temas, principalmente, os processos de patologização e marginalização das pessoas *trans*, as dificuldades com uso do nome social e a utilização do banheiro, questões que as excluía do ambiente escolar.

A presença desses sujeitos na escola é marcadamente apontada como uma forma de desestabilização da heteronormatividade mantida e repetida nas práticas pedagógicas, currículos e discursos das escolas. O trabalho ressalta, ainda, a necessidade de maiores investigações acerca das transmasculinidades no contexto escolar/acadêmico, fato também apontado pela revisão narrativa apresentada por Flávio Natal-Neto, Geovane Macedo e Pedro Paulo Bicalho (2016) que analisaram os processos de criminalização das identidades *trans* na escola. Concluem que as leis sociais são transgredidas devido a discursos institucionalizados e socialmente estabelecidos. Os processos de patologização das identidades *trans* também constam deste trabalho.

No mesmo sentido, por meio de uma revisão narrativa de literatura baseada dos estudos culturais, Fernando Silva e Eliane Maio (2017) refletiram acerca da multiplicidade de maneiras de se apresentar *trans* e estar na escola, numa tentativa de promover acessos pedagógicos e formativos para que a comunidade escolar possa reconhecer a diferença, com fundamento na identidade de gêneros. Mais especificamente, a revisão narrativa proposta busca compreender como as pesquisas denunciam os riscos que estão expostas as mulheres *trans* nas escolas.

Como conclusão dessa busca, apontam a esperança de que as pesquisas e o trabalho por eles apresentado possa contribuir para uma reflexão por parte das/os

profissionais da educação, no sentido de compreender que identidades transgêneros convivem com um universo simbólico limitado que lhes oferece muitos riscos à vulnerabilidade. A autora e o autor convidam as/os profissionais da educação a engajarem-se no sentido de tornarem-se adultos/as de referência que possam contribuir para a diminuição de quadros de desistência, abandono e evasão escolares das pessoas *trans*.

No mesmo viés, Fernando da Silva (2017, p. 19) expõe a urgência do debate sobre transfobia nas escolas ao apresentar um balanço sobre pesquisas tendo como foco as travestis na escola, em um recorte temporal de 2008 a 2014. Foram encontrados 12 trabalhos (09 dissertações e 03 teses). Silva (2017) enfatizou um aumento de produções no ano de 2014.

Tatiane Lima e Constatina Xavier Filha (2017) apresentam os resultados de uma revisão sistemática que se preocupou em apresentar as discussões sobre o fracasso escolar de mulheres transexuais e travestis no Grupo de Trabalho de Gênero, Sexualidade e Educação – GT – 23, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), entre os anos de 2005 e 2015. As autoras encontraram 03 textos que revelavam processos de abjeção e violência por parte das instituições, ocasionando fracasso escolar, evasão e abandono.

Por meio de uma revisão narrativa com base na arqueologia do saber proposta por Michel Foucault, Giseli Passos e Lindamir Casagrande (2018) refletem acerca da exclusão de homens *trans* do mercado de trabalho e da escola, a partir de processos de transfobia. Como conclusão, as autoras propõem uma ponderação no que se refere à presença transmasculina nas escolas de forma a fomentar as discussões acerca da ciência, tecnologia e sociedade, uma vez que o gênero é compreendido como uma produção que se dá através dessas três instâncias.

Integrando o Grupo 3, Textos Completos Publicados em Anais de Eventos, Fernando Silva e Eliane Maio (2017) produziram uma revisão narrativa sobre o lugar das pessoas *trans* na escola para compreender as negociações que as pessoas *trans* empreendem com relação às normas e ao que é visto como "normal". Como referencial teórico são apresentados autoras/es que empreendem estudos de gênero e sexualidade relacionados à educação. Afirmam que a escola apaga as subjetividades e elimina pessoas *trans* buscando manter a heteronormatividade, situando esses sujeitos em um entre-lugar.

Todos os trabalhos descritos apontam a instabilidade trazida pela presença de pessoas *trans* na escola e as tecnologias empreendidas para a manutenção da norma heterossexual em contexto escolar. Destacam-se algumas diferenças entre os trabalhos, como as formas de apresentação e análise dos dados (revisão narrativa ou sistematizada), bem como o foco principal de cada levantamento.

Como especificidades marcantes, o levantamento de Lima e Xavier Filha (2017), por pesquisarem especificamente acerca do fracasso escolar de pessoas *trans*; os apontamentos de Silva (2016), que revelam um aumento de estudos sobre essa temática no na de 2014; a falta de estudos acerca das transmasculinidades indicada por Franco e Cicillini (2016) e por Natal-Neto e Bicalho (2016) e a pesquisa de Passos e Casagrande (2018) por se dedicarem especificamente à presença de homens *trans* na escola. Ademais dessas especificidades, um dos principais pontos de convergência desses estudos é o fato de que a transfobia é um fenômeno recorrente no contexto escolar.

Descritos e discutidos os estudos de Revisão de Literatura, prossegue-se com a apresentação dos demais estudos encontrados que se configuram como de caráter bibliográfico, documental e/ou empírico. Como já anunciado, os trabalhos serão apresentados em três grupos: Grupo 1: Dissertações e Teses; Grupo 2: artigos publicados em revistas e meio eletrônico /Capítulos de livro; Grupo 3: Textos Completos Publicados em Anais de Eventos. As análises sobre os textos serão feitas de acordo com as seguintes categorias: 1. Docências *Trans*; 2. Experiências Discentes; 3. Nome Social; 4. Revisão de Literatura e Estado da Arte; e, 5. Outros marcadores.

Para uma visão geral dos resultados encontrados, o quadro 04 apresenta os 41 trabalhos encontrados separados por tipo de publicação e região do país que foi o lócus da pesquisa¹⁴. Os estudos de caráter unicamente bibliográfico foram descritos na região da instituição de origem autoral. Neste quadro encontram-se descritos também os 08 estudos de Revisão de Literatura que já foram apresentados antecipadamente no sentido de situar o/a leitor/a sobre o que já foi produzido nessa dimensão e que também foram descritos na região da instituição de origem autoral. Desse modo, serão descritos e analisados a seguir os 33 estudos que não se caracterizaram como Revisão de Literatura.

¹⁴ Alguns estudos apresentam participantes de mais de uma região. Nestes casos, o estudo foi contabilizado como pertencente à região onde foi produzido e/ou publicado.

Quadro 4: Publicações por Região do Brasil

Região	Grupo 1 Teses e Dissertações	Grupo 2 Artigos e Capítulos	Grupo 3 Textos completos Publicados em Anais de Eventos	Total
Norte	1	1	-	2
Nordeste	3	3	1	9
Centro-Oeste	-	1	-	1
Sudeste	5	5	3	12
Sul	3	7	8	16
Total	12	17	12	41

Fonte: A autora (2018)

De acordo com as informações do quadros 3 e 4, evidencia-se um maior número de trabalhos nas categorias Artigos e Capítulos e Textos Completos em Anais de Eventos. Comparado ao estudo de Franco e Cicillini (2016) esses valores, respectivamente, duplicaram e triplicaram em cada Grupo.

Por outro lado, considerando que o recorte temporal das pesquisas de Franco e Cicillini (2016) e Silva (2016) foi entre 2008 e 2014, nesses dois trabalhos identificamos 17 estudos na forma de dissertações e teses – sendo que 5 delas foram mencionadas por ambos. Com isso, comparados esses 2 estudos, evidenciamos uma redução de publicações nesta modalidade, levando em consideração, é claro, as limitações de busca inerentes a qualquer investigação.

O texto adiante prossegue com as reflexões acerca dos trabalhos encontrados, já iniciadas linhas atrás, com a descrição dos estudos de Revisão de Literatura. Assim, das 33 publicações que restam serão apontados seus objetivos, a metodologia utilizada, os principais apontamentos teóricos e resultados encontrados e sua correlação com outros trabalhos dentro do grupo e da categoria analisada. Considerando que Franco e Cicillini (2016) propuseram um levantamento não foca em somente uma forma de publicação, este estudo foi nosso norteador ao definirmos os grupos e categorias de descrição e análise

3.1 Grupo 1: Dissertações e Teses

O quadro 05, abaixo, apresenta as dissertações e teses encontradas no recorte temporal acima delimitado (2014-2018), bem como a área de concentração de cada trabalho, seus títulos, autoras e autores, e ano de publicação.

Quadro 4: dissertações e teses encontradas no recorte temporal de 2014 a 2018

Título/ Tipo de Publicação/Área	Autor	Ano	Local
1. A experiência travesti na escola: entre nós e estratégias de resistências/ Tese/ Psicologia.	Daniela Torres Barros	2014	Cabo de Santo Agostinho/ PE (Nordeste)
2. Quando o “estranho” resolve se aproximar: a presença da professora transexual e as representações de gênero e sexualidade no ambiente escolar/ Dissertação/ Educação	Tiago Zeferino dos Santos	2015	Tubarão/ SC, (sul)
3. Por um transpensar os gêneros, os corpos e as práticas educativas cotidianas / Dissertação / Educação	Ana Letícia Vieira	2015	Rio de Janeiro/ RJ, (Sudeste)
4. A exclusão democrática de travestis e transexuais na gestão educacional: um estudo das relações entre gênero, sexualidade e hierarquia./ Dissertação / Psicologia	Igor Ramon Lopes Monteiro	2015	Belo Horizonte/ MG, (Sudeste)
5. Um nome sui generis: implicações subjetivas e institucionais do nome (social) de estudantes travestis e transexuais em escolas municipais de Belo Horizonte/MG/ Tese/ Psicologia	Cláudio Eduardo Resende Alves	2016	Belo Horizonte/ MG, (Sudeste)
6. Entre ocós, truques e atraques: a produção de confetos sobre as experiências de educadoras trans do projeto TRANS FORMA AÇÃO/ Dissertação/ Educação.	Lucivando Ribeiro Martins	2016	Teresina/ Piauí, (Nordeste)
7. Subjetividades em trânsito: nome social, travestilidades e transexualidades em duas universidades públicas do sul do Brasil/ Tese / Ciências Humanas	Crishna Mirella de Andrade Correa	2017	Florianópolis/ SC ,(Sul)
8. Docências trans*: entre a decência e a abjeção./ Tese / Educação	Dayana Brunetto Carlin dos Santos	2017	Curitiba/PR, (Sul)
9. Transgêneros: narrativas de escolarização na Amazônia/ Dissertação / Psicologia	Fabício Ricardo Lopes	2017	Porto Velho/RO, (Norte)
10. Formação das pessoas transexuais na Universidade Federal de Sergipe: enfrentamento e resistência das normas de gênero no espaço acadêmico/ Dissertação / Educação.	Adriana Lohanna dos Santos	2017	Sergipe/SE (Nordeste)
11. Experiências de pessoas trans-ensino de biologia./ Tese / Educação	Sandro Prado Santos	2018	Uberlândia/MG, (Sudeste)
12. Travestis brasileiras e escolas (da vida): cartografias do movimento social organizado aos gêneros nômades. /Tese / Psicologia	Adriana Sales	2018	Assis/SP, (Sudeste)

Docências *Trans*

Quatro estudos integram essa categoria enfocando a relação entre docência e universo *trans*. De acordo com as publicações delineadas nos artigos de revisão descritos na seção anterior, ao se lançar um olhar sobre a professora trans na escola, apesar das dificuldades vividas em sua formação e percurso profissional, com relação ao nome social, uso do banheiros e sua liberdade de expressão de gênero, essas professoras foram responsáveis por romper com os essencialismos que se instituem no âmbito escolar.

Os resultados apresentados por Tiago dos Santos (2015) corroboram a descrição feita acima. Ancorado na teoria *queer*, o autor teve como participantes em sua pesquisa aqueles/as que estabeleceram vínculos diretos com uma professora transexual em uma escola pública estadual de Tubarão/SC, no ano de 2012. Os dados foram construídos por meio de entrevistas individuais e de Grupos de Discussão dentro de um estudo de caso, com abordagem qualitativa.

Santos (2015) relata o Ensino Superior como uma instituição em que o preconceito aparece mais fortemente e, assim como em Franco (2014), aponta que as aulas de Educação Física emergem como empecilho nas vivências escolares de pessoas *trans*.

Lucivando Martins (2016, p. 20) analisou, utilizando-se do método da sociopoética, a trajetória de educadoras de um grupo que faz parte do Movimento Social Organizado denominado TRANS FOR MAÇÃO, vinculado ao Grupo Piauiense de Travestis e Transexuais do Piauí – GPTRANS, tendo como pergunta norteadora de pesquisa: "O que pensam as educadoras Trans do projeto TRANS FORMA AÇÃO sobre suas experiências educativas?" Como método de pesquisa foi proposto a produção de confetos (conceito + afeto), oficinas e relatos.

Assim como Franco (2014) e Santos (2015), o pesquisador relata processos de patologização das pessoas *trans* que correm devido a políticas soberanas e de disciplinamento sobre todas/os que desviam da norma socialmente imposta. Relata ser a educação ainda universalizante, homogeneizadora, e, para mudar tal fenômeno, propõe um alargamento do entendimento de "sujeito da educação" e uma pedagogia "profana" que compreenda as vivências *trans* como novas formas de pensar a educação.

Também pensando os processos educativos dos "dissidentes de gênero", com base na cartografia, Dayana Santos (2017) entrevistou 06 professoras *trans*, 04 transexuais e 02 travestis; além de ter realizado uma intervenção com um grupo de lideranças representativas do movimento social de travestis e transexuais do Brasil; ademais de uma entrevista com Keila Simpson (militante precursora do movimento *trans* brasileiro). O segundo momento da cartografia se deu em um encontro regional de travestis e transexuais, em Curitiba, em que foi feito um momento único de discussão sobre o tema. Assim como Santos (2015), a pesquisadora identificou a existência de uma hierarquização e disciplinamento dos corpos *trans*.

No último trabalho dessa seção, Sandro Santos (2018) discutiu as experiências de pessoas *trans* no campo do Ensino de Biologia. Assim como em D. Santos (2017), a metodologia adotada foi a cartografia e seu grupo de participantes entrevistadas foi formado por 04 professoras de Biologia, sendo duas cisgênero, da rede pública estadual de Ituiutaba/MG e 02 professoras *trans*, uma da cidade de Catalão/GO e outra que no momento da pesquisa residia em Maringá/PR; e, uma aluna *trans* da cidade de Ituiutaba/MG. No contexto do Ensino Superior, as/os participantes foram 04 professores/as e uma aluna *trans*.

O estudo refletiu sobre questões relacionadas às experiências de pessoas *trans* no espaço escolar e, em específico, o Ensino de Biologia; as práticas de transição recorrentes e as ressonâncias de tais experiências para esta área de conhecimento. O autor aponta que os livros e aulas de Biologia silenciam absolutamente a respeito da existência de corpos *trans*, sendo relatada apenas a intersexualidade, como efeito de uma má formação dos órgãos genitais e, portanto, algo patológico. Santos (2018) relata, ainda, um silenciamento sobre questões de gênero e sexualidade nas aulas e no ensino de biologia, que fazem com que alunos/as *trans* não sintam-se à vontade nessas aulas, e a necessidade de mudança nos currículos e livros, como questão latente.

Experiências Discentes

Sobre vivências discentes foram encontrados 05 trabalhos. A pesquisa de Daniela Barros (2014), de abordagem qualitativa e influenciada, sobretudo pelo pós-estruturalismo e teoria *queer*, teve por objetivo compreender as experiências de travestis no espaço escolar no município do Cabo de Santo Agostinho/PE. A autora

aplicou questionários sociodemográficos e realizou oficinas com 07 travestis, além disso, analisou políticas públicas voltadas às problemáticas de gênero, sexualidade e educação. Os relatos produzidos apontaram melhoria nas condições de permanência em algumas escolas, porém, o uso do nome social e do banheiro ainda apresentaram-se como fatores que evidenciam preconceitos e incongruências.

No segundo trabalho encontrado, Ana Vieira (2015) objetivou:

[...] potencializar, com a articulação entre teorias e narrativas de experiências de *trânsito* entre os gêneros vivenciadas nas escolas, pensamentos que provoquem deslocamentos e desestabilizações nas bases dominantes dos discursos e práticas que dizem respeito às normas de gênero, à regulação da sexualidade e à educação (VIEIRA, 2015, p. 17).

Ancorada nas teorias pós-críticas, teoria e pedagogia *queer*, a metodologia escolhida foi a pesquisa nos/dos/com os cotidianos e a produção de dados foi feita através de conversas com 08 mulheres *trans*, realizadas através do facebook, Whatsapp e pessoalmente. As falas das participantes evidenciaram processos de discriminação e violência, homofobia, questões sobre performances de gênero e identidades.

Os temas acima também foram abordados por Fabrício Lopes (2017). Por meio da articulação teórica dos direitos humanos e sua relação com as questões de gênero e sexualidade, bem como as relações entre teoria *queer*, educação e Psicologia, em uma pesquisa qualitativa com 05 mulheres *trans*, residentes em Porto Velho (RO), que estão ou estiveram em diversas etapas de escolarização. As entrevistas demonstraram diferentes vivências escolares, destacando processos de exclusão, mas também relatos de valorização do conhecimento como possibilidade de ascendência e de pertencimento social, principalmente no Ensino Superior.

Na mesma perspectiva teórica de Vieira (2015), Adriana Santos (2017) analisou o processo de formação e permanência de 05 mulheres e 02 homens *trans* na Universidade Federal de Sergipe, elucidando questões sobre sua percepção acerca instituição de ensino, o processo de formação e o cotidiano em sala de aula, bem como as reproduções de normas de gênero na academia.

Como resultados, A. Santos (2017) relata o espaço universitário como local de busca por informações sobre questões relacionadas à sexualidade e identidade de gênero e afirmação da identidade *trans*. Porém, ainda que tal dado se apresente, a autora destaca dificuldades no cotidiano dessas pessoas na instituição. Além

disso, relata a presença de ações do movimento social organizado no espaço da Universidade, como forma de resistência e disseminação de informações.

Por fim, a tese de Adriana Sales (2018) que, assim como Barros (2014), focou nas travestilidades, destacando as corporalidades travestis, suas expressões de gêneros e causas políticas do movimento social organizado. Não diferente de D. Santos (2017) e Santos (2018), a pesquisadora elege como método a cartografia, baseada em posicionamentos feministas e *queer* para refletir sobre os dados produzidos através de entrevistas com 13 lideranças do movimento organizado de travestis no Brasil, das 05 regiões brasileiras (sendo ela mesma uma das participantes).

Para além das entrevistas, foram analisados documentos e narrativas sobre a história do movimento organizado de travestis no Brasil, estratégia também utilizada por Franco (2014) e Marco Torres (2012) ao analisar as trajetórias de professoras *trans*.

Como resultado da cartografia, Sales (2018), assim como as/os outras/os pesquisadoras/es acima citadas/os, aponta a importância de se repensar e refazer a educação formal e os currículos com relação às diversidades humanas, tomando por base uma pedagogia voltada para a os diversos processos de vidas que podem estar presentes na escola.

Nome Social

Tomando como foco principal o nome social, foram encontrados 03 trabalhos no grupo Experiências Discentes. Através da análise de fontes documentais e bibliográficas, Igor Monteiro (2015) e Cláudio Aves (2016) analisaram as disposições em torno do uso do nome social na educação, bem como aos instrumentos legais e sujeitos que faziam referência no município de Belo Horizonte, MG. Foram analisadas a Resolução CME/BH N° 002/08 e o Parecer CME/BH N° 052/2008, do Conselho Municipal de Educação.

Os dois estudos apontam que os documentos foram inovadores do ponto de vista político e importantes no campo da educação por problematizarem acesso e a permanência estudantil na escola, independente do sexo, da identidade de gênero e da orientação sexual. Por outro lado, os documentos apresentaram inconsistências

textuais, além de falhas na divulgação do marco legal nas escolas e orientação aos/às profissionais sobre a importância do uso do nome social.

No trabalho de Alves (2016), além da pesquisa documental, procedeu-se a análise qualitativa de trechos de entrevistas com duas alunas *trans* (uma travesti e uma transexual) acerca de questões sobre seus nomes sociais e suas vivências escolares, bem como com funcionárias/os e professoras/es, que indicaram processos de negativa com relação ao uso do nome social justificados por questões religiosas, ou ainda porque a normativa era exclusiva para os documentos escolares.

Orientações com relação ao uso do banheiro também foram contextualizadas e o autor conclui que houve uma "ingenuidade" nos argumentos presentes nos textos e um abismo entre a normativa legal e a prática cotidiana. Em perspectiva similar, Monteiro (2015) ressalta que o processo de regulação do uso do nome social em Belo Horizonte foi uma "encenação de conflito democrático". Sobre essas questões, cabe aqui ressaltar que em 2015 o Supremo Tribunal Federal (STF) ainda não havia decidido pela mudança oficial em todos os documentos via cartório, o que se deu apenas em 2018.

Finalizando essa seção, Crishna Correa (2017) acompanhou 03 mulheres e 03 homens que lutavam pelo uso do nome social na Universidade Estadual de Maringá e Universidade Federal de Santa Catarina. Apoiada teoricamente em textos feministas e transfeministas, com destaque na linha do *nomadismo* e dos trânsitos de subjetividades, a autora destaca que nas duas universidades pesquisadas práticas transfóbicas institucionalizadas eram "maquiadas" através do uso de termos técnicos, ou exigências e burocracias que não ocorriam com as/os demais alunas/os. Neste sentido, as resoluções do nome social são desvalorizadas e menos fiscalizadas que a lei civil, gerando uma cidadania precária, favorecendo práticas de violência simbólica e concreta. Ensino Superior

Os três trabalhos apresentados expõem as dificuldades ainda enfrentadas pelas pessoas *trans* no que diz respeito ao direito de uso do nome social nas instituições de ensino, bem como evidenciam a fragilidade das normativas que dispõe sobre o uso do nome social em contexto escolar e universitário, pois, apesar de representarem um direito conquistado, na prática este direito é negado ou permeado de práticas transfóbicas, por vezes veladas, advindas de professoras/es,

funcionárias/os e das instituições como um todo – aspecto amplamente debatido por Franco (2014).

O próximo tópico objetiva analisar as mesmas categorias anteriormente retratadas constantes como artigos publicados em revistas ou periódicos.

3.2 Grupo 2: Artigos Publicados em Revista ou Capítulos de Livros

Nesta categoria foram encontrados 17 trabalhos, como mostra o quadro 06, abaixo, que apresenta os títulos, autores/as, ano, local e veículo de publicação de cada um dos trabalhos.

Conforme feito com o grupo 1, de trabalhos formado por dissertações e teses, as publicações que constam no quadro 06 serão descritas e analisadas dentro das mesmas categorias: Professoras e professores *Trans*; Experiências discentes; Nome social; Revisão de Literatura e Estado da Arte e outros marcadores.

Nesta categoria foram encontrados 17 trabalhos. Sete destes foram descritos e analisados no início deste artigo, introduzindo o tema e as pesquisas encontradas, por tratarem-se de revisões de Literatura. Deste modo, os 10 trabalhos restantes (sendo 03 integrando a categoria Docências *Trans*, 05 em Experiências Discentes e 02 em Nome Social), serão analisados a partir das mesmas categorias acima descritas.

Docências *Trans*

Nesta categoria foram encontrados 03 artigos, sendo que, 02 se sustentam nas vivências de professoras *trans* e 01 enfoca como a transexualidade é interpretada por professores/as de Biologia.

Marco Torres e Marco Prado (2014) analisam algumas estratégias utilizadas por professoras transexuais e travestis para demonstrar que são consideradas, na maioria das vezes, como *outsiders* (à margem, sem lugar) no ambiente escolar e que na escola os *outsiders* vivenciam processos de homofobia constituídas por lógicas heterossexuais. Utilizaram de recortes de entrevistas resultantes de uma pesquisa realizada entre 2008-2012, em correlação com autoras/es do campo das teorias pós-críticas.

Quadro 5: Descrição dos Artigos Publicados em Revista/ Periódicos

Título dos Artigos	Autores/as	Ano	Local de Publicação
1. Professoras transexuais e travestis nos contextos escolar: Entre estabelecidos e Outsiders.	Marco Torres Marco Prado	2014	Belo Horizonte/MG, (Sudeste)
2. "Do travestismo às travestilidades": uma revisão do discurso acadêmico no Brasil entre 2001-2010	Marília Amaral et. al.	2014	Florianópolis/ SC, (Sul)
3. Os impactos das identidades transgênero na sociabilidade de travestis e mulheres transexuais.	Rodrigo Silva/ Waldez Bezerra/ Sandra Queiroz	2015	Alagoas/AL, (Nordeste)
4. Transgeneridade na escola: estratégias de enfrentamento.	João Nery/ Icaro Gaspodin	2015	Niterói /RJ, (Sudeste)
5. Travestis, transexuais e transgêneros na escola: um estado da arte.	Neil Franco / Graça Cicillini	2016	Uberlândia/MG, (Sudeste)
6. A importância do uso do nome social no exame nacional do Ensino Médio – ENEM	Rebeka de França	2016	Rio Grande do Norte/RN, (Nordeste)
7. As/os trans são vistas/os na escola?	Naomi Santana/ Alexandre Polizel/ Eliane Maio	2016	Maringá/ PR, (Sul)
8. A Criminalização das Identidades Trans na Escola: Efeitos e Resistências no Espaço Escolar	Flávio Natal-Neto/ Geovani Macedo/ Pedro Bicalho	2016	São Paulo/SP, (Sudeste)
9. Re/des/construindo in/diferenças: a expulsão compulsória de estudantes trans do sistema escolar.	Isaias Oliveira Junior Eliane Maio	2016	Paraná/ PR, (Sul)
10. "Trans-criação" para a visibilidade: história oral de experiências escolares de uma travesti.	Clara Ercoles	2017	Maringá/ PR (Sul)
11. Nome social de estudantes travestis e transexuais: caminhos para uma pedagogia trans-formatadora.	Kary Falcão	2017	Porto Velho/RO, (Norte)
12. Sobre vulnerabilidade escolar de estudantes trans.	Fernando Silva Eliane Rose Maio	2017	Rio Grande/ RS, (Sul)
13. História, religião e gênero: uma experiência trans no Ensino Médio no Vale do Taquari.	Jandiro Koch Márcia Volkmer	2017	Lajeado, RS, (Sul)
14. Pesquisas em educação sobre travestis nas escolas.	Fernando Silva	2017	Rio Grande Norte/ RN, (Nordeste)
15. Discursos entre perspectivas e resistências em relação às estudantes travestis nas escolas.	Fernando Silva Eliane Maio	2017	São Paulo/SP, (Sudeste)
16. O Fracasso Escolar de Mulheres Transexuais e Travestis nos Trabalhos Apresentados no Gt-23 da Anped, no Período de 2005 a 2015.	Tatiane Lima Constantina Xavier Filha	2017	Mato Grosso do Sul/MS (Centro-Oeste)
17. Homens (Trans): da invisibilidade às transmasculinidades na Educação	Giseli Passos Lindamir Casagrande	2018	Curitiba/PR, (Sul)

Fonte: A autora (2018).

Em consonância com Torres e Prado (2014), Jandiro Koch e Márcia Volkmer (2017) compreendem que a presença de docentes *trans* no ambiente escolar oferece possibilidades para o debate acerca das diferenças de gênero e sexualidade. O autor e a autora apresentam um relato de vivência de uma professora transgênero atuante no primeiro ano do Ensino Médio, no Vale do Taquari, e uma proposta educativa para trabalhar “diversidade LGBTQIA” a partir do currículo oficial. Trata-se de relatos referentes ao estágio como parte do percurso acadêmico da professora em questão.

Por outro viés, Naomi Santana, Alexandre Polizel e Eliane Maio (2016) destacaram as representações das/os professoras/es de Biologia acerca da transexualidade, utilizando-se de questionários e entrevistas com professoras/es da área de Biologia que não se identificam como pessoas *trans*.

Os dados construídos apontam para o fato de que as/os docentes não compreendiam os regimes de verdade que fazem parte de uma norma binária arbitrária e constituem as identidades de pessoas *trans*. Desse modo, muitas vezes reforçavam a invisibilização dessas pessoas. Além disso, muitas/os compreendiam a identidade *trans* como um desvio de norma, o que aponta carências na formação inicial e continuada destas/es profissionais.

Experiências Discentes

Nesta categoria foram encontrados 05 trabalhos. O primeiro deles, uma pesquisa qualitativa, descritiva e aplicada de Rodrigo da Silva, Waldez Bezerra e Sandra de Queiroz (2015, p. 366) que contou com a participação de 05 integrantes da Associação das Travestis e Transexuais de Alagoas (ASTTAL). Ancorado na teoria *queer*, o estudo objetivou “[...] compreender os impactos das identidades transgênero na sociabilidade de travestis e transexuais.” Reconhecem, a partir das narrativas produzidas, que, apesar do potencial da escola em ser um espaço positivo na vida das pessoas, no caso das travestis ela é um agente de exclusão.

Não diferente do estudo acima descrito, João Nery e Ícaro Gaspodini (2015) apresentam uma pesquisa bibliográfica refletindo sobre a exclusão de pessoas *trans* do ambiente escolar a partir de normas e critérios socialmente empregados como “naturais”. Destacam a falta de garantias legais para o uso do banheiro por pessoas *trans* e as dificuldades sobre o uso do nome social.

Contudo, os autores apresentam indícios de enfrentamento da homotransfobia na escola, destacando o Projeto de Lei de Identidade de Gênero (5002/13) – Lei João W Nery, "[...] que prevê a alteração de prenome e gênero sem a necessidade de cirurgia, hormonização ou processo judicial e, que despatologiza as transidentidades." (atualmente arquivada, com base no artigo 105 do regimento da Câmara dos Deputados) (NERY; GASPODINI, 2015, p. 72).

Isaias Oliveira Júnior e Eliane Maio (2016), sustentados na teoria dos Estudos Culturais, analisaram as falas obtidas através de entrevistas semiestruturadas com 12 diretoras/es escolares, 12 pedagogas e 13 docentes de Biologia de escolas da Rede Pública de Ensino Médio de 13 Municípios do Estado do Paraná. Trata-se de uma pesquisa sobre experiências discentes de pessoas *trans* a partir do olhar dos profissionais envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem.

Além de questões já recorrentes como o uso do banheiro e do nome social, a pesquisa evidenciou processos de evasão das/os alunas/os *trans*, relacionados ao tratamento omissivo ou até preconceituoso das escolas; o que configura, na verdade, um processo de expulsão, confirmando as conclusões de Bento (2008). Em consonância com Silva, Bezerra e Queiroz (2015) e Nery e Gaspodini (2015); Oliveira Júnior e Maio (2016) evidenciam a falta de ações interdisciplinares e estratégias pedagógicas que alterem a realidade social promovendo a cultura do respeito

Numa perspectiva pós-crítica, Clara Ercoles (2017) contextualizou sobre como a escola tem recebido e tratado pessoas *trans*. Em sua pesquisa social e qualitativa, ouviu os relatos de uma mulher travesti que cursava o Ensino Superior. Diferentemente dos resultados dos estudos já citados, a entrevistada não relata processos de transfobia e abjeção no Ensino Superior, apenas no Ensino Médio, quando identificava-se como homem gay.

Conforme a maioria dos estudos dessa categoria, Ercoles (2017) admite a necessidade de ressignificação do espaço escolar e aponta que sua entrevistada é uma exceção, uma vez que ocupa um espaço que as travestis não costumam acessar e não relata processos de exclusão naquele local.

O último trabalho desta categoria, de Fernando Silva e Eliane Maio (2017), propõe uma análise do discurso das falas de uma estudante travesti em uma reportagem televisiva sobre a vivência de travestis na escola. A análise proposta foi

baseada no método arqueológico de Foucault. Por meio das falas da estudante entrevistada (pela equipe televisiva), o autor e a autora levantam questões recorrentes, como o uso do banheiro, a lógica de exclusão das pessoas *trans* da escola e as técnicas de normatização dos corpos dissidentes de gênero e da deslegitimação do corpo travesti, gerando mecanismos de invisibilidade, conforme já enunciado por Junqueira (2009), Franco (2014), entre outras/os.

Considerando a escola como local de disputas, produção e reprodução de processos de normalização, todos os estudos descritos nesta categoria anunciam à carência de ações que busquem o reconhecimento das identidades de gênero *trans*, especialmente das travestis.

O Nome Social

Tendo o nome social como tema central de pesquisa, 02 trabalhos emergem neste grupo. O primeiro, pesquisa bibliográfica e documental, ancorada analiticamente em referenciais pós-críticos, de Rebeka França (2016), apresenta um destaque com relação à adoção do nome social pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em 2014, após denúncias de constrangimento vivenciadas por pessoas *trans* que realizaram o exame anteriormente, com destaque para o Estado de São Paulo. A autora destaca que, para além do nome social respeitado na prova em questão, as/os candidatas/os têm direito de usar o banheiro de acordo com sua identidade de gênero.

Ancorada na teoria *queer*, Kary Falcão (2017) aponta o uso do nome social como uma forma de garantia de direitos e prevenção de *bullying* à população LGBTQI+ nas escolas. Discutiu-se o uso do nome social de estudantes travestis e transexuais do Estado de Rondônia e desvelou como as escolas receberam a recomendação do Ministério Público do Estado para o uso do nome social. Para tal, foram feitas entrevistas com a equipe gestora e pedagógica de 03 escolas do município e com 06 *trans* matriculadas nessas instituições. Dentre suas constatações, não diferente do que foi demonstrado por outras/os autoras/es, destaca-se a existência de situações constrangedoras pelo não uso do nome social por professoras/es e a falta de políticas de reconhecimento das diversas identidades e que busquem garantir os direitos de pessoas *trans*.

É importante anunciar que o nome social é uma questão que aparece em grande parte dos trabalhos aqui descritos, apresentando, ainda, pesquisas como as duas anteriormente descritas que têm este tema como central. Esse dado recorrente nos informa sobre uma questão que, apesar de recentemente ter se tornado um direito em âmbito nacional, a partir de uma decisão do STF, em 2018, ainda não é uma realidade simples no dia-dia de pessoas *trans*, que com frequência têm seus nomes sociais desrespeitados, passam por situações constrangedoras e que deslegitimam seu direito a viver de acordo com o gênero com o qual se identificam.

3.3 Grupo 3: Textos Completos Publicados em Anais de Eventos

Neste grupo foram encontrados 12 trabalhos, sendo 10 publicações na categoria Experiências Discentes e 02 em Nome Social. Na categoria experiências discentes, um dos textos, de Silva e Maio (2017), foi analisado na seção Revisão de Literatura, uma vez que apresenta características de revisão narrativa. As outras 09 publicações serão analisadas abaixo.

Experiências Discentes

Das 10 publicações que integram essa categoria, 09 enfatizam experiências escolares de pessoas *trans* abrangendo desde a Educação Básica até o Ensino Superior. Por outro lado, 01 estudo discute as representações de professoras da Educação Infantil acerca da transexualidade na infância. Um dos estudos foi analisado na categoria "Revisão de literatura, conforme anteriormente citado. Seguem, desse modo, as análises dos 9 trabalhos a que nos referimos.

Sob uma abordagem multiculturalista, Rodrigo Casteleira e Eliane Maio (2015) pesquisaram a importância das memórias de alunas *trans* no sentido de perceber como suas identidades são formadas, observadas em sua relação com a escola e com o corpo docente. O texto em questão não apresenta as memórias dessas pessoas; apenas evidencia a necessidade de fazê-lo, uma vez que, segundo o autor

Quadro 6: Textos Completos Publicados em Anais de Eventos

Título	Autoria	Ano	Local de Publicação
1. A transexualidade infantil nos bancos escolares: da punição para a interação.	Gabriel Rocha Villaça; Mônica Cintrão França Ribeiro	2014	Belo Horizonte/MG (Sudeste)
2. O uso legal do nome social na escola: retrato do território brasileiro.	Guilherme de Freitas Silva; Cláudio Eduardo Resende Alves	2014	Belo Horizonte/MG (Sudeste)
3. Existem pessoas trans femininas na educação de jovens e adultos?	Rodrigo Pedro Casteleira; Eliane Rose Maio	2015	Paraná/PR, (Sul)
4. Corpos e subjetividades trans* na escola e nos movimentos sociais: a reinvenção das tentativas de captura por meio das normativas oficiais.	Dayana Brunetto Carlin dos Santos	2015	Florianópolis/SC, (Sul)
5. Inclusão de alunos transexuais nas escolas municipais.	Luan Pattel Cardoso	2016	Paraná/PR, (Sul)
6. Brincadeira que virou verdade: o resgate da infância transexual no contexto escolar.	Paulo Ribeiro dos Santos Sobrinho; Anete Abramowicz	2016	Natal/RN, (Nordeste)
7. A transfobia e a negação de direitos sociais: a luta de travestis e transexuais pelo acesso à educação.	João Felipe Zini Cavalcante de Oliveira; Tauane Caldeira Porto	2016	São Leopoldo/RS (Sul)
8. O contexto escolar e o ser travesti do interior: políticas públicas, violência e resistências.	Waldyr Barcellos Junior	2016	Santo Antônio de Pádua/RJ (Sudeste)
9. Narrativas trans: memórias não tão distantes sobre a trajetória em espaços de ensino	Alexandre Luiz Polizel; Fabiana Aparecida de Carvalho	2017	Maringá/PR, (Sul)
10. Diálogos do entre-lugar das trans na escola.	Fernando Guimarães O. da Silva; Eliane Rose Maio	2017	Maringá/PR, (Sul)
11. O uso do nome social no ambiente escolar como forma de inclusão e devido reconhecimento das pessoas trans.	Paulo Adroir Magalhães Martins; Rosângela Angelin	2017	Florianópolis/SC, (Sul)
12. Vivências de travestis e pessoas trans em espaços educacionais de nível superior no sul do Brasil e a constituição de suas múltiplas espacialidades.	Adelaine Ellis Carbonar dos Santos; Márcio José Ornat	2017	Ponta Grossa/PR, Sul

Fonte: A autora (2018).

e a autora, não há relatos ou levantamento das pessoas *trans* no espaço educacional do Paraná, especificamente em Maringá.

Com isso, o estudo parece se deter com mais ênfase na análise da Orientação Pedagógica 001/2010, que regulamenta o uso do nome social por pessoas *trans* nos estabelecimentos de ensino da rede pública paranaense. Concluem que as identidades *trans* quando presentes nos espaços escolares provocam (des)construções dos discursos e do controle escolar.

Também com foco na análise de normativas que regulam a presença de pessoas *trans* na escola, a partir de conceitos foucaultianos e estudos transfeministas, Dayana Santos (2015) analisou a Resolução nº 12 de 12 de março de 2015, que estabelece parâmetros para acesso e permanência nas escolas de todas as pessoas que tenham sua identidade de gênero não reconhecida em diversos espaços sociais; normatizando aspectos como o uso do nome social e do uso do banheiro de acordo com a identidade de gênero de identificação da/o usuária/o.

Novamente a questão do banheiro é afirmada como empecilho às vivências escolares de pessoas *trans*; ao que a autora reflete sobre os efeitos da resolução, que apesar de não ter força de lei, ocasionou certo tensionamento das “redes de poder-saber-verdade” (FOUCAULT, 2010). Ainda assim, considerando as normativas existentes, a autora aponta para uma constante busca da escola em regular os corpos, com ênfase naqueles/as que fragilizam os sistemas binários de gênero.

Analisando a mesma resolução acima citada, com base no materialismo histórico dialético, Luan Cardoso (2016) reflete sobre a inclusão de alunas/os transexuais na escola, com ênfase no município de Francisco Beltrão-PR. Foram sujeitos da pesquisa uma pessoa transexual, um agente da equipe da nova comissão da diversidade sexual e de gênero da Ordem dos Advogados do Brasil do estado do Paraná (OAB/PR) e uma professora da rede regular de ensino fundamental, questionando-as/os acerca do nome social, uso do banheiro, reconhecimento de direitos, entre outros temas.

Algumas observações teóricas acerca do texto evidenciam fragilidades e princípios essencialistas na sua escrita. O estudo refere-se a pessoas transexuais por meio de artigos e pronomes masculinos, promovendo um apagamento do

gênero feminino e, portanto, de mulheres *trans*. Além disso, ao referir-se à pessoa entrevistada, utiliza os dois artigos, como no trecho: “sobre a opinião dela (e)...”(CARDOSO, 2016, p. 9), não deixando claro se a entrevista foi feita com uma mulher ou um homem *trans*.

Além disso, no estudo a transexualidade é relacionada à necessidade de realização da cirurgia de redesignação sexual, fazendo emergir uma visão obsoleta acerca dos aspectos históricos, sociais e culturais que há quase 03 décadas vem sido problematizado por diversas/os autoras/es que compreendem a transexualidade como uma questão de ser e reconhecer-se mulher ou homem transexual, de modo que a cirurgia é tida como uma questão de escolha e demanda pessoal de cada sujeito (BENTO, 2006, 2008; FRANCO, 2014).

Enfatizando o caráter discursivo do gênero com base em Butler (2003), Paulo Sobrinho e Anete Abramowicz (2016) enfocaram as infâncias *trans* e a escola, apontada como o local que promove exclusão de LGBTQI+, relatando dados da Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT) que aponta uma média de 73% de evasão escolar dessa população. A pesquisa contou com 06 mulheres e 02 homens transexuais e uma travesti, das/os quais foram construídas as informações acerca de suas infâncias e a escola por meio de grupo focal.

Apoiados na teoria *queer* ao analisarem falas de ativistas *trans* em palestras e entrevistas, João Oliveira e Tauane Porto (2016) confirmam o pensamento expresso por Sobrinho e Abramowicz (2016) sobre a exclusão escolar de pessoas transexuais e travestis. O autor e a autora evidenciaram diversas formas de violência a que estão expostas as pessoas consideradas "transgressoras" do sistema binário de gênero. Tais processos de abjeção estão pautados, muitas vezes, em um discurso religioso, de moralidade e dos "bons costumes" que têm como consequência a perda do direito ao acesso à educação e ao mercado de trabalho.

Em consonância com os dois estudos anteriormente descritos, ao investigar a exclusão e o fracasso escolar de travestis de Santo Antônio de Pádua (RJ), Waldyr Barcellos Junior (2016, p. 6) indica a dificuldade de permanência na escola dessas pessoas. Ressalta que “[...] a escola ainda é um espaço que não permite descumprimento das regras ligadas às expressões da identidade.” Por outro lado, contraditoriamente ao seu próprio discurso, Barcellos Junior (2016) anuncia não ter

colhido informações com as travestis, justificando um limitado nível de argumentação desses sujeitos. Esses aspectos não nos permitiram avançar no entendimento e contextualização do estudo.

Dando continuidade à análise dos trabalhos encontrados, baseados em Foucault, Alexandre Polizel e Fabiana Carvalho (2017) apontam a escola como local em que experiências individuais são apagadas e "as minorias" como pessoas LGBTQI+, especialmente, são menosprezadas.

O autor e a autora registraram narrativas de 02 jovens travestis graduadas em universidades públicas do Paraná, destacando pontos de reflexão como o fato de as travestis não serem contempladas ou constituírem os currículos durante suas trajetórias nos espaços de ensino; a importância do uso do nome social e da acessibilidade a espaços como banheiro e contextos de socialização com outros gêneros; o papel da família, das/os professoras/es e colegas; e a constituição de si no (per)curso de formação e o acesso a possíveis linhas de fuga.

Adelaine Santos e Márcio Ornat (2017) descrevem as escolas e as universidades como espaços impenetráveis para pessoas que "atravessam" as normas de gênero socialmente aceitas. Para assimilar as vivências de pessoas *trans* no nível superior, realizaram entrevistas com travestis, homens *trans* e mulheres *trans*. O número de participantes não é anunciado, assim como quantos desses sujeitos se compreendem como homens trans, mulheres trans e travestis. Poucas são as falas reproduzidas das/dos participantes, que são nomeados como Discente A, B, etc. Como resultados, apontaram a interdição de pessoas *trans* no espaço universitário tendo por motivo a evasão escolar ainda na Educação Básica.

Gabriel Villaça e Monica Ribeiro (2014) tiveram como intuito captar quais são as representações das/os professoras/es com relação a identidade e marcadores sociais de gênero. Baseada no sócio-construtivismo, a pesquisa foi feita por meio de entrevistas com professoras/es de Educação Infantil e a observação de crianças de 04 a 06 anos, (alunas/os dessas profissionais), buscando investigar a transexualidade infantil e suas possíveis origens na construção da personalidade da criança.

As autoras afirmaram a impossibilidade de indicar, desde o início do ciclo vital, a transexualidade na criança, o que não exclui os questionamentos feitos por elas a respeito de sua identidade de gênero. Além disso, a pesquisa apontou o

desconhecimento das/os professoras/es acerca das questões de gênero, o que as/os impede de perceber traços importantes da construção da personalidade da criança e seu papel neste processo, sendo necessária a formação adequada para trabalhar o tema, de modo a repensar sua subjetividade e seus pré-conceitos, desconstruindo mitos e desinformações sobre o tema.

Não apenas as transmasculinidades, conforme já apontado neste estudo, carecem de pesquisas mais profundas. O mesmo acontece com as crianças *trans*. No levantamento apresentado, apenas dois estudos abordam a transexualidade infantil, por meio de revisões narrativas de literatura. Nos estudos descritos na seção Revisão de Literatura essa temática também não é evidenciada. Este resultado é corroborado por um recente estado da arte produzido por Marlucci Gonçalves e Franco (2019, no prelo), no qual a autora e o autor indicam que os trabalhos são de fato escassos e há necessidade de se desenvolver olhares e teorias que envolvam essa classe de pessoas, que por diversos motivos são invisibilizadas e pouco compreendidas em seus desejos. O levantamento de Gonçalves e Franco (2019, p.14, no prelo), admite, ainda, que:

Ao longo da história, foi dado à criança um lugar de pouca atenção, salvo os momentos em que havia completa dependência, como no caso dos bebês. As crianças foram por muito tempo negligenciadas em seus desejos e suas necessidades. Com o desenvolvimento de estudos e teorias que envolviam as infâncias, houve um salto no que se refere ao cuidado e à educação dispensados às crianças, mas algo que ainda hoje parece ter grande força no imaginário social é o fato de que as crianças não possuem a capacidade da autonomia, ainda que seja entendida como sujeito. Esse talvez seja uma barreira que impede que as histórias dessas crianças que se percebem gênero discordante não ultrapassem as portas de suas casas e que sejam vistas como um fenômeno de relevância investigativa.

Os resultados encontrados neste levantamento corroboram o que foi descrito por Gonçalves e Franco (2019) e indicam, ainda, que os poucos trabalhos existentes acerca de infâncias *trans* são feitos através de levantamento bibliográfico ou memórias de sujeitos *trans* já adultos, apontando que o tema ainda permanece tabu, considerando que a infância ainda guarda, por parte do senso comum e até mesmo de professoras/es uma conotação de "sagrado", de pureza, e inocência, como relata Lunaly de Oliveira (2016). Talvez esses sentimentos possam explicar o fato de

poucas pesquisas explorarem a transgeneridade infantil e as poucas existentes não contarem participação de crianças trans e/ou de seus familiares.

Nome Social

Nesta categoria foram identificados 02 trabalhos. Pautados em estudos pós-críticos, Guilherme Silva e Claudio Alves (2014) mapearam as normativas brasileiras que legalizam o uso do nome social por estudantes travestis e transexuais no campo da educação. Realizaram também observações em seminários, ciclos de debate e rodas de conversa realizados no primeiro semestre do ano de 2014 e promovidos pelo movimento social LGBT, pelo Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte e pelo Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania LGBT da Universidade Federal de Minas Gerais.

Como conclusão, evidenciaram a importância do uso do nome social como forma de reconhecimento da identidade da pessoa *trans* e apontaram a existência de falhas e lacunas nas normativas, portanto, "[...] o uso legal do nome social no Brasil ainda possui muitos desafios, não promovendo uma verdadeira inclusão." (SILVA; ALVES, 2014, p.10).

No mesmo sentido, Paulo Martins e Rosângela Angelin (2017) utilizaram do método de procedimento sócio-analítico e a abordagem dedutiva, a partir de levantamento bibliográfico e documental, para abordar o processo de expressão e significado dos corpos e das identidades *trans*. Analisaram, também, as normas que garantem o uso do nome social em diversos ambientes, com enfoque nas repercussões no ambiente escolar. Como conclusão, demonstram a existência de diversos entraves ao exercício dos direitos das pessoas *trans*, principalmente quando a questão é o uso do nome social. Em consenso com Silva e Alves (2014) e Monteiro (2015), relataram a falta de investimentos em legislações e políticas públicas que possibilitem a inclusão das pessoas *trans* na escola e na sociedade.

3.4 Algumas considerações sobre os resultados encontrados

Ao propormos uma revisão sistemática da literatura enfocando as relações estabelecidas entre universo *trans* e educação, entre o período de 2014 a 2018,

destacam-se, comparado a estudos dessa natureza realizados anteriormente, várias proximidades e algumas ampliações das possibilidades de investigação neste campo.

Conforme apresentado, dos 41 trabalhos encontrados, 25 pesquisas são base empírica e 16 foram caracterizados como estudos bibliográficos e/ou documentais, sendo 08 deles de revisões de literatura. Investimentos no campo de revisões de literatura assumiram certa representação a partir de 2014.

Confirmando os dados apresentados pelas revisões de literatura descritas neste estudo, observa-se a recorrência da prevalência de estudos realizados na região sul, 18 deles; seguido da região sudeste com 13 trabalhos; nordeste, com 07; norte com 02; e centro-oeste, com apenas 01 trabalho. Tais dados confirmam os apontamentos descritos por Franco e Cicillini (2016) ao ressaltarem a prevalência de estudos sobre universo trans e educação nas regiões sul e sudeste, assim como a escassez de pesquisas nesta área nas regiões norte e centro-oeste.

Ainda como proximidade às pesquisas anteriores, em sua maioria, o referencial teórico pós-críticos é foco evidente nestes estudos, destacando com mais ênfase a influência dos estudos *queer*. Excluem-se, as pesquisas de Cardoso (2016) e Polizel e Maio (2016), ancorados no materialismo histórico-dialético e o sócio construtivismo, respectivamente; em uma ótica das teorias críticas, com forte influência marxista.

A abordagem qualitativa é predominante nos estudos, utilizando-se de várias fontes de construção de dados (bibliográficas, documentais e empíricas). Para as fontes empíricas, a entrevista foi o instrumento mais utilizado. Ainda que dentro da perspectiva das teorias contemporâneas do conhecimento, Martins (2016) utilizou como metodologia a sociopoética.

A maioria das pesquisas empíricas citadas tiveram como participantes travestis e mulheres transexuais; o que evidencia a lacuna de estudos sobre transmasculinidades. Tendo como foco homens *trans*, há 04 pesquisas, sendo elas, Sobrinho e Abramowicz (2016), Correa (2017), e Adriana Santos (2017), que anunciam 07 homens *trans* como sujeitos; e Santos e Ornat (2017) que citam, mas não apresentam o número de participantes masculinos.

Sobre a questão de homens *trans*, ampliações das possibilidades de investigação neste campo parecem ressaltadas, ainda que tímidas, uma vez que,

no estudo de Franco e Cicillini (2016), dos 20 trabalhos analisados apenas 01 destaca vivências de transexuais masculinos na escola, sendo envolvido 01 sujeito somente. Por outro lado, pesquisas com crianças *trans* como participantes não foram encontradas, demonstrando que há uma carência de maiores estudos sobre o tema que, neste levantamento evidenciou 02 trabalhos, ambos de base bibliográfica, conforme já explanado anteriormente.

Ressalta-se, ainda, um aumento de pesquisas que buscam analisar os percursos acadêmicos e vivências de gênero de pessoas *trans* no contexto universitário. Nesta mesma direção, destacou-se também uma maior relação entre o movimento social organizado e as pesquisas acadêmicas, principalmente com relação a informações sobre aspectos legais e a luta por direitos.

O espaço acadêmico configuraria como um terreno mais aberto a discussões políticas no que se refere às dissidências de gênero e sexualidade? Por qual motivo? A partir da análise dos dados sabemos de pequenas mudanças na maneira como as pessoas *trans* são recebidas e tratadas pelas instituições de Ensino Superior. Neste trajeto, os estudos de Lopes (2017), Ercoles (2017) e A. Santos (2017) levantam indícios, ainda que de menor incidência, de que o Ensino Superior pode estar avançando na busca pela equidade e respeito com relação à pessoas *trans*. As falas das/os participantes destes estudos apontam para o Ensino Superior como um local de busca de informações a respeito das identidades *trans* e das questões de gênero e sexualidade e do Ensino Superior como perspectiva de melhores condições de vida no futuro. Talvez esse seja mais um questionamento que mereça atenção em futuras pesquisas.

CAPÍTULO 4

APROXIMAÇÕES DISCURSIVAS: Sob o olhar das/os participantes

Esta seção se dedica às discussões sobre como as/os participantes desta pesquisa enquadram questões como transição, preconceito, transfobia e ambiente escolar e como se posicionam discursivamente em relação a diversas situações vividas no ambiente familiar e escolar com relação, por exemplo, ao transicionar, ao uso do banheiro, ao nome social, aos resultados escolares e às possibilidades de protagonismo estudantil.

Assim, apresenta-se a análise dos questionários respondidos pelas/os 12 participantes da pesquisa, sendo 7 homens e 5 mulheres *trans*. Da mesma forma, evidenciamos o retorno realizado a 5 dos sujeitos pela via da entrevista telefônica para esclarecimento de algumas questões pouco evidenciadas nos questionários. Tais análises serão feitas quanti-qualitativamente. No caso de pequenas narrativas presentes textualmente nos questionários, os/as posicionamentos dos sujeitos serão analisados sob influência de Bamberg e Georgakopoulou (2008) e de outros autores/as da Análise do Discurso e antropologia linguística já esclarecidos na seção II.

4.1 Identificações preliminares

As/os estudantes e ex-estudantes envolvidas/os nesta pesquisa, no momento de sua participação (anos de 2018 e 2019), tinham idade entre 15 e 27 anos; sendo 7 homens e 5 mulheres *trans*. Nove participantes tinham entre 15 e 25 anos e 3 entre 26 e 30 anos. Trata-se de um grupo com maior número de homens *trans* e um total de participantes, em sua maioria, jovem. Com relação à raça/etnia, 07 autodeclararam-se brancas/os; 03 pardas/os e 02 negras.

No que diz respeito à cidade em que ocorreu a pesquisa, temos 08 participantes de Valença (RJ) e 04 de Rio das Flôres, sendo os homens *trans* participantes todos residentes, à época, em Valença. Ao responderem sobre sua renda mensal familiar, 11 das/os 12 participantes afirmaram renda de até 2 salários

mínimos e 01 participante relatou renda de 6 a 10 salários mínimos. Este dado aponta para uma renda familiar relativamente baixa entre as/os participantes.

O vínculo à religião foi respondido da seguinte maneira: 08 participantes afirmaram não ter nenhuma religião; 02 declararam-se católicas; 01 declarou-se espírita e 01 umbandista.

A questão da residência foi apresentada, ao que as/os envolvidos/as responderam, produzindo os seguintes dados: 10 participantes residiam com suas família e 02, sozinhas. As formações familiares apresentadas foram as mais diversas: mãe e irmãs; companheiro; pai e mãe; mãe irmã e padrasto; pai e irmão; mãe; avô, avó e tio; pai, mãe, avó e meio irmão; mãe e irmãs. As/os participantes que moravam sozinhas optaram por assim viverem por questões de privacidade.

Com relação à identidade sexual, 05 participantes declararam-se heterossexuais; 01 bissexual, 01 pansexual e uma participante preferiu não se definir com relação à identidade sexual. Sobre a identidade de gênero, 01 participante declarou-se travesti, 03 mulheres transexuais, 04 homens transexuais, 03 transgêneros e uma participante preferiu não definir-se por achar os termos muito próximos em significado.

Todas/os as/os participantes da pesquisa relataram, além dos fatos acima com relação à sua identificação, o uso do nome social, escolhido por elas/es mesmas/os, no decorrer de sua transição de gênero. Tal resposta enquadra o nome social como um fator importante no processo de subjetivação da pessoa *trans*. Percebe-se que tais identidades não são fixas, estando interseccionadas por diversos fatores como raça/etnia, que são variáveis (LOURO, 1997, 2004a; MISKOLCI, 2012). Porém, o uso do nome social foi uma constante, relatada por todas/os.

4.2 Vivências Familiares e Identidade de Gênero

Este subtópico busca apresentar algumas questões relacionadas às vivências familiares, por ser a família o primeiro núcleo de socialização experimentado por todos nós, antes mesmo de adentrarmos a escola.

Com relação às suas vivências familiares, todas/os as/os participantes relataram terem vivenciado conflitos familiares em decorrência do processo de transição. Quase todos os graus de parentesco foram citados e com relevante recusa (em variáveis de 1 a 5 graus, considerado 1 o grau mais forte de recusa e 5 o menos forte), sendo o familiar mais citado o "tio", marcado por 09 das/dos 12 participantes, seguido de "tia", citada por 06 das/dos 12 participantes (com graus citados 1, 2 3 e 5 a depender do participante que respondeu o questionário)

Mãe e pai foram igualmente citados (05 participantes) como envolvidos/as nos conflitos com relação ao processo de transição, com um grau médio de recusa de 02 pontos, o que indica a percepção pelas/os participantes de um alto grau de recusa familiar, especialmente dos pais.

Vale dizer que todos os membros familiares foram citados mais de uma vez, inclusive, na categoria outras/os, um dos colaboradores inseriu, ainda, a categoria "padrinho", para o qual o grau de recusa assinalado foi 02.

Quando questionadas/os sobre como era a convivência familiar antes da transição, assim responderam (principais relatos):

Era um pouco conturbada, já que fui considerado meio "problemático", ou que dá mais trabalho. Nunca tive apoio total da família para nada, sempre achavam que não seria capaz de realizar alguma coisa, me comparavam com primas que naquela altura do campeonato já estavam quase noivas, e eu nunca aceitei esse tipo de pensamento (Arthur, 22 anos).

Já havia alguns comentários, tipo: "Olha lá, tá igual menininha" (Sarah, 33 anos).

Era bem melhor, não tinha conflitos e nem foco de ódio em mim, eu estava vivendo como a "menina" e pessoa que eles queriam que eu fosse, então, não tinha problemas (Brian, 20 anos).

Minha convivência com eles era bem mais próxima e carinhosa (Tomás, 18 anos)¹⁵.

Os relatos de Arthur e Sarah apresentam indexicais que apontam para uma relação familiar um pouco conturbada mesmo antes da transição. Por exemplo, no relato de Arthur, os indexicais avaliativos "conturbada", "problemático"; "que dá mais

¹⁵ Optei em apresentar os relatos dos sujeitos da pesquisa em quadros com o intuito de diferenciá-los das citações diretas longas.

trabalho"; "não seria capaz", entre outros, apresentam um posicionamento de Arthur, por seus familiares, como alguém que não se adapta aos padrões esperados, alguém que parece que não está cumprindo com o que se esperava dele. Ao mesmo tempo, Arthur posiciona-se como contrário aos anseios da família, por pensar diferente, afirmando que: "nunca aceitei esse tipo de pensamento."

O mesmo posicionamento aparece no relato de Sarah. Através do discurso reportado e dos indexicais "igual uma menininha"; Sarah é posicionada como alguém que não age de acordo com o esperado; não expressa seu gênero em conformidade com seu sexo.

Já os relatos de Brian e Tomás trazem um posicionamento, tanto deles, como da família, que parece diferente do que ocorre atualmente, após a transição. Os verbos (era, estava, queriam) no pretérito imperfeito, indicando uma ação interrompida, não completa no passado, os indexicais "foco de ódio"; "menina", indicam que Brian era posicionado como uma garota e, expressando seu gênero em conformidade com o sexo a ele atribuído, não incorria em problemas familiares, pois correspondia à expectativa social corpo-sexo-gênero (César, 2009) ou sexo-gênero-sexualidade (TORRES; PRADO, 2014).

O mesmo se dá com Tom, que através dos indexicais "bem mais próxima" e "carinhosa" avalia sua relação com a família antes da transição. O verbo no pretérito imperfeito, expressando uma descontinuidade indexicaliza algo que não acontece mais, uma relação que não é mais tão carinhosa.

Com relação às vivências familiares após a transição, opto por reproduzir aqui os relatos das/os mesmas/os participantes acima, para que seja possível traçar uma comparação entre os posicionamentos construídos antes e depois por parte da família e das/os narradoras/es:

Hoje ainda é um pouco difícil, mas nada que faça grande diferença, já que hoje, pelo menos posso ser quem eu sou e viver como eu sempre desejei (Arthur, 22 anos).

Não temos problemas muito fortes, não (Sarah, 33 anos).

Hoje não vejo minha família como família, muito me rejeitaram e nem comigo falam mais, não vou mais em aniversários, casamentos seja qualquer reunião em família, não me sinto parte dela pela grande intensidade de rejeição (Brian, 20 anos).

Ficou bem mais distante, hoje em dia sou bem mais próximo apenas de meus tios, minha mãe, pai avós e avô, que nos aproximamos mais depois de um bom tempo de aceitação (Tomás, 18 anos).

Podemos perceber um endurecimento nas relações familiares nos relatos de Brian e Tomás após a transição. Já os relatos de Sarah e Arthur apontam para dificuldades menores. No caso de Sarah, os indexicais "não temos problemas" "muito fortes", indicam que mesmo que haja problemas, são corriqueiros. O mesmo ocorre com Arthur com os indexicais "um pouco difícil" e "posso ser quem sou". Já os relatos, de Brian e Tomás apresentam diversas pistas indexicais que posicionam a família e a relação familiar no âmbito do conflito: "me rejeitaram"; "nem comigo falam"; "não me sinto parte" "grande intensidade de rejeição" são indexicais que Brian usa para posicionar seu relacionamento familiar. O mesmo ocorre com Tomás, que utiliza os indexicais "bem mais distante"; "apenas" e "depois de um bom tempo", o que informa sobre uma mudança no padrão de relacionamento em comparação com o relato sobre a convivência antes da transição.

Camilo Braz (2018) aponta um percurso parecido em um trabalho de narrativas etnográficas em que homens *trans* (re) significavam suas experiências na busca pelo reconhecimento de suas identidades. O "sair do armário", muitas vezes sob o argumento da lesbianidade (uma identidade sexual), quando na realidade trata-se de um processo de identidade de gênero, é o primeiro momento conturbado com a família. Depois, a transição.

No mesmo sentido, Francisco do Rego (2016, p. 1-2) aponta trajetórias de exclusão, afastamentos e reencontros dos familiares de homens *trans*, (especificamente transexuais, no artigo em questão) depois de reclamarem para si o direito a sua identidade de gênero. Segundo o autor:

Pouca atenção tem tido, no entanto, as experiências de homens transexuais na estruturação de situações familiares, as quais são as mais diversas quando da assunção da transexualidade. Esse agenciamento pode encontrar no círculo de parentesco expulsões de laços afetivos, de primogenitura e da possibilidade genitora ou, ainda, imposição de limites à vivência familiar, além do raro suporte ao gênero divergente ao nascimento à manutenção do lugar de parente. A despeito do que possa suscitar o “assumir-se transexual” entre pais, mães, tias, avós e irmãs, homens trans agenciam diferentes formas de se recolocar na posição de parente, seja reclamando espaço entre aqueles que tentaram lhes afastar, ou acionando rearranjos conjugais e de parentalidades e/ou reconstruindo afetivamente amizades como parentes que importam.

As pesquisas de Andrade (2012), Franco (2014), Lanz (2014), A. Santos (2017), entre outras/os; também evidenciam processos de rejeição e conflitos familiares com mulheres *trans*.

Por fim, o questionário apresenta uma indagação acerca do uso do nome social em ambiente familiar. Das/os 12 participantes, 11 afirmaram terem sofrido processos de recusa com relação ao nome social na família. Todos os entes familiares foram citados. Dentre os mencionados mais vezes estão: Com 06 menções, o "pai", com uma média de rejeição 02 (escala de 1 a 5), "parentes distantes" também foram citados 06 vezes, com uma média de rejeição também em grau 2. Depois temos "avó", mencionada 05 vezes, também com grau 02, primas, irmãos e mãe, citados 04 vezes, com média de 02, 04 e 05, respectivamente.

Quanto aos argumentos utilizados pelos familiares com relação à rejeição do nome social das/dos participantes da pesquisa, destacam-se:

Que elas não estão acostumadas e que é tudo muito novo, já algumas nem dão desculpa, apenas não respeitam (Leonardo, 16 anos).

Que eles não conseguem se acostumar com o nome social, que já estão acostumados com o outro ou que simplesmente não querem (sic) tentar (Lucca, 17 anos).

Que “isso” era só uma fase e que eu nunca seria um homem de verdade (Theo, 21 anos).

Não se acostumam a me tratar pelo nome social, que já me conheceram com nome de batismo (Melyssa, 28 anos).

Os relatos acima indicam as dificuldades enfrentadas pelas pessoas *trans* com relação ao nome social, inclusive no ambiente familiar. A família é o lugar de

onde se espera compreensão, aceitação e carinho. Porém, os processos de construção da identidade de pessoas *trans* são sempre permeados de questões conflituosas com os familiares, conforme explicado acima.

Os vocábulos "acostumadas"; "acostumar"; "acostumam" e "já me conheceram" dão indícios de que os familiares ainda chamam a pessoa pelo nome de identificação civil porque ainda não conseguiram desvencilhar-se dele devido aos anos de convivência e relação próxima em que os familiares construíram a imagem mental da pessoa, correlacionada àquele nome, conforme construímos o sistema de representação através do signo linguístico (significado + significante); de modo que o arbitrário torna-se aceito e "cristaliza", levando um tempo para ser modificado (SAUSSURE, 2006; HALL, 2016).

Outros indexicais, "não respeitam"; "não quer tentar"; "nunca"; "homem de verdade", entretanto, demarcam a força discursiva da cis/heteronormatividade, de modo que, por meio do Discurso, o/a falante tenta reinserir aquela pessoa à qual se refere no gênero em que ela/ele (falante em interação) considera o "correto", com base em seu conhecimento acerca da anatomia da/do nomeado. Deste modo, o falante utiliza da força dos enunciados performativos, mesmo que não perceba, com o intuito de posicionar a/o outra/o em apenas uma possibilidade de ser: homem ou mulher cis e heterossexual (BUTLER, 2003).

Os discursos aqui transcritos apontam para um processo de recusa que se inicia na família, mas que, em muitos casos, aos poucos, vai se transformando em aceitação. Conforme afirmado por A. Santos (2017), é pelo olhar da família, que em um primeiro momento, a pessoa *trans* compreende que é "diferente".

As questões familiares são algo muito presente na vida das pessoas. No caso de pessoas *trans*, em especial, trata-se de um processo muitas vezes doloroso, de afastamento, abandono e exclusão ou, ainda, motivo de felicidade intensa, quando da aceitação da família.

4.3 Vivências escolares e Identidade de Gênero

A primeira questão relacionada ao subtópico "vivências escolares e identidade de gênero" no questionário versava sobre nome social. Neste sentido, 09 participantes afirmaram que enfrentaram dificuldades ou recusa para o uso de seu

nome social na escola e 03 participantes negaram qualquer tipo de dificuldade ou recusa, porém ressalta-se que uma entre essas/es 03 participantes relata não ter tido recusa uma vez que no período em que estudava não havia nem a possibilidade de uso do nome social. Este assunto não adentrava a escola e nem estava em pauta na sociedade, de modo que era chamada pelo nome civil por professores/as e equipe e por apelido por suas/seus colegas.

Quando perguntados/as por parte de quem partiam os processos de recusa com relação ao nome social, as respostas obtidas produziram os seguintes dados:

O maior número de recusas citado foi advindo de alunos do gênero masculino (07 citações de recusa), seguido por professoras do gênero feminino (06 citações de recusa), alunas do gênero feminino e professores do gênero masculino tiveram o mesmo número de citações (05 citações); recusas advindas da diretora apareceram 04 vezes e do diretor apenas 01. Pais e mães foram citados 01 vez e técnicos e funcionários do gênero masculino, 03 vezes e do gênero feminino, 01 vez.

O alto índice de recusa advindo de professoras (gênero feminino), pode estar relacionado ao fato de a escola ser um ambiente em que ainda há prevalência de professoras em maior número, uma vez que a docência instituiu-se, historicamente como uma profissão na qual as mulheres tinham maior possibilidade de entrada e permanência (LOURO, 2004b).

Com relação ao grau de recusa, escalonado de 01 a 05, onde 01 é o maior grau de recusa e 05 o menor, temos os graus de recusa mais contundentes nas citações sobre diretora e diretor, seguido de alunos do gênero masculino e, depois, professores do gênero masculino.

César (2009, p. 12) já havia apresentado tal constatação com relação à recusa de uso do nome social por parte de diretoras/es e professoras/es, especificamente com pessoas transexuais:

[...] por parte de professores/as e diretores/as das escolas a recusa em aceitar o nome social tem sido uma das principais causas da evasão escolar para transexuais e travestis. (...) O reconhecimento do nome social representa a forma principal de produção da subjetividade na experiência contemporânea da transexualidade. Os artefatos escolares como as listas de chamada, os exames e mesmo uma simples abordagem em sala de aula fazem uso dos nomes e estes nomes estão demarcados no interior das regras normativas do sistema corpo-sexo-gênero. Como a experiência transexual é

justamente aquela que coloca em xeque este sistema normativo, esta não tem lugar em instituições que, como a escola, (...) insiste em preservar as normas desse sistema, reconhecendo exclusivamente as subjetividades originadas em seu interior.

Dentre as razões apontadas pelos sujeitos envolvidos nesta pesquisa para recusa entre professoras/es, diretoras/es e colegas de chamá-las/os pelo nome social, apresentam-se os seguintes relatos:

Não me explicavam nada. Inclusive, na minha formatura, fui chamada pelo nome de registro. Então, a partir desse momento, procurei o apoio do MGM (Keyla, 27 anos).

Que meus documentos não constavam meu nome social e que na escola deveria ser tratada no masculino (Melyssa, 28 anos).

Eles falavam que eu tinha que ser chamado pelo nome que constava nos meus documentos (Theo, 21 anos).

De que não existe isso, que Deus criou homem e mulher, que se fosse para ser homem, Deus não tinha criado mulher (Arthur, 22 anos).

Eles fingiam que nada estava acontecendo e que isso não existia na escola, ignoravam simplesmente (Brian, 20 anos).

Através de algumas pistas indexicais é possível traçar algumas compreensões acerca de tais relatos. Em primeiro lugar, destaco o uso do discurso reportado (indireto), que segundo Worthan e Reyes (2015, p. 6), ajuda a estabelecer a ação social que está sendo entextualizada na narrativa. O discurso indireto conecta elementos do evento narrado à narrativa, à medida que os participantes "[...] colocam palavras na boca dos personagens e, ao fazê-lo, inevitavelmente os caracterizam e avaliam. Essa identificação de personagens é um dispositivo importante através do qual os participantes agem".

Encontramos o discurso indireto sendo utilizado nos relatos de Melyssa, Theo e Arthur. Tais discursos, para além de simples relatos, dão pistas de uma vocalização, ou seja, a caracterização de um personagem como ocupante de uma certa posição social (WORTHAM, 2001). Deste modo, a vocalização presente nos discursos de Melyssa e Theo, posiciona-os, e às/aos outras/os personagens, de

forma parecida, trazendo à tona relações de poder presentes na escola, com base nas "legalidade" dos documentos.

Assim, Melyssa e Theo são posicionados/as como pessoas que só têm direitos reais a partir daquilo que consta em seus documentos, o que despreza suas performances de gênero, enquadrando-as como inaceitáveis, juntamente de seu nome. As/os agentes escolares são posicionadas/os, dessa maneira, como sujeitos que mesmo que não "entendam do assunto", têm o poder para decidir como chamar alguém, tendo por base a "supremacia" de seus documentos, que era, naquele momento (por volta de 2004 a 2006, no caso de Melyssa e 2014, no caso de Theo), o que valia para registros legais no âmbito escolar; uma vez que a portaria nº 1.612, de 18 de novembro de 2011, única normativa existente com relação ao uso do nome social naquele momento no âmbito do MEC, reconhecia legalmente uso de nome social exclusivamente a agentes públicos, ou seja, servidores públicos do Ministério da Educação. O uso do nome social por alunas/os no âmbito da educação básica foi regulamentado apenas em 2018, em território nacional.

No caso de Arthur, os relatos em discurso reportado posicionam as/os personagens como pessoas que pautam suas decisões, dentro do âmbito escolar, tomando por base argumentos e pressupostos religiosos, ignorando o caráter laico das instituições de ensino e posicionando Arthur como alguém que "não pode" ser homem uma vez que tem um órgão sexual que o posiciona como mulher, segundo a leitura bíblica daquelas pessoas. Desse modo, Arthur passa a ser posicionado como aquele que "desobedece" os desejos de Deus; e que, portanto, sua existência não é divina, "não existe".

Os outros dois relatos, em discurso direto, apresentam indexicais valorativos que apontam para posicionamentos dessas pessoas, tanto por parte dos agentes envolvidos nas possíveis interações naquele contexto, quanto por parte de um posicionamento de sua própria identidade, de seu *self*, com relação aos Discursos dominantes.

Keyla é posicionada como alguém que não merece explicações com relação à recusa de uso de seu nome a ponto de ser chamada pelo nome de registro civil no dia de sua formatura. Porém, ela posiciona sua identidade como a de alguém que mediante tal fato não "ficou calada", buscando ajuda no movimento social

organizado (MGM- Movimento gay de Minas) para não mais passar por situações semelhantes.

Por fim, o relato de Brian posiciona-o, no contexto de interação (segundo nível de análise de pequenas histórias segundo Bamberg e Georgakopoulou, 2008), como "invisível", alguém cuja existência não altera as práticas escolares. Os indexicais "fingiam que nada estava acontecendo"; "ignoravam" apontam para esse posicionamento das/os agentes com relação ao estudante.

Tal posicionamento é relatado, entre outros autores, por Torres e Prado (2014), ao evidenciarem que, no jogo de poder presente nas escolas, as pessoas *trans* são posicionadas como *outsiders*, conforme já explicitado nesta pesquisa, aquelas pessoas que estão abaixo dos estabelecidos, dos que merecem pisar o chão da escola. As/Os *outsiders*, diferentemente, não merecem estar ali e por isso são submetidas/os a "[...] mecanismos sutis e perversos de poder para subalternização desses sujeitos no ambiente escolar" (TORRES E PRADO, 2014, p. 2017). Um desses mecanismos sutis são os processos de invisibilização, como se, por não ser aceita no ambiente escolar, a pessoa *trans* simplesmente não existisse ali.

Outro dado que chamou atenção nos relatos foi a recusa do uso do nome social na formatura (evento público e geralmente aberto à comunidade escolar), mencionada duas vezes:

A principal atividade que mais me afetou foi a minha formatura do Ensino Médio, não participei, pois a diretora se recusou a me chamar pelo meu nome social (Laura, 22 anos)

Nunca me explicavam nada. Inclusive, na minha formatura, fui chamada pelo nome de registro. Então, a partir desse momento, procurei o apoio do MGM (Keyla, 27 anos).

É importante informar tal recusa com relação à formatura foi relatada por duas participantes que estudaram na mesma escola, em momentos diferentes, porém sob a mesma gestão, o que indica processos de recusa advindos da mesma diretora, mesmo com o passar do tempo.

No contexto de recusa do uso do nome social neste evento público, o relato de Keyla nos leva a pensar, um pouco mais detalhadamente sobre o potencial do

movimento social organizado no sentido de servir como "zona segura" e local de encontro e busca para pessoas *trans*, e, ainda, como interlocutor atuante entre as demandas da população *trans* e as instituições de ensino e demais instituições, no sentido de luta por políticas públicas e reconhecimento da pessoa *trans* como sujeito de direitos, conforme já relatado por A. Santos (2017) e Sales (2018).

Nesse sentido, considero importante fazer uma pequena digressão, neste momento, para tratar um pouco mais detalhadamente deste assunto, retomando, em seguida, as questões escolares.

Dos 12 sujeitos da pesquisa 05 afirmaram participação em movimentos sociais organizados (Keyla participa do "Movimento Gay de Minas" (MGM), em Juiz de fora (MG), Melyssa participa do "Volta redonda contra a homofobia", e Brian, Tomás e Theo, participavam, no período que responderam ao questionário da pesquisa, do "Núcleo de Assistência à/ao *Trans*" (NAT), em Valença, RJ), sobre os quais, gostaria de destacar alguns pequenos relatos:

O MGM me ajuda a me informar sobre homofobia (Keyla, 27 anos).

Importante, pois apoiamos outros trans, um apoio que na maioria das vezes, eles não tem em casa e isso força para que eles não desistam de continuar a ser eles (Theo, 21 anos).

Ajudar o máximo possível todos trans que entram em contato e conseguir mais direito em nossas cidades (Tomás, 18 anos).

Acho que é onde mostramos que ninguém está sozinho, que existem outras pessoas como nós e passamos confiança, base e suporte pra ninguém se sentir sozinho nessa luta (Brian, 20 anos).

Os relatos acima trazem indexicais (WORTHAM, 2011; WORTHAM; REYES, 2015) que apontam para um posicionamento positivo acerca do Movimento Social Organizado e ao papel dessas/es participantes dentro do movimento. "Me ajuda"; "apoio"; "força"; "ajudar"; "direito"; "confiança"; "base"; "suporte"; "luta", são escolhas lexicais que apontam para o movimento social como uma zona de segurança e empoderamento das pessoas *trans*. Diversas/os pesquisadoras/es informam sobre o impacto da participação em grupos de apoio e Movimentos Sociais Organizados na vida de pessoas *trans*.

Nesse sentido, Sales (2018, p. 219) expõe a importância do Movimento Social Organizado para a mobilização de uma rede que busque:

[...] articulações e estratégias para que as questões dos direitos para a população de travestis sejam acessíveis e se materializem, de fato, em políticas reais, visto que, até então, não há no país nenhuma legislação específica que garanta qualquer direito para essas pessoas.

No mesmo sentido, Carvalho (2011) relata a existência de um aprendizado, principalmente político, através da entrada de travestis e transexuais em Movimentos Sociais. Segundo o autor, dentro do Movimento social, as/os militantes aprendem a gerir a construção das identidades travesti e transexual e a lidar com a questão da negociação e politização das diferenças. Além disso, passa a haver uma compreensão acerca das demandas coletivas, para além daquelas relacionadas às trajetórias individuais de cada participante ou militante.

Sobre a relação entre o movimento social organizado e a escola, apenas dois participantes informaram que a participação no movimento ajudou com questões sobre direitos que estavam sendo negados pela escola. Segundo os relatos presentes no questionário, através da participação no movimento social, foi possível ter acesso à informação e argumentar mediante as recusas com relação ao nome social, por exemplo. Os mesmos processos de empoderamento a partir da participação no Movimento Social organizado foram apresentados na pesquisa de Franco (2015), com professoras *trans*.

Feita esta breve explanação acerca do Movimento Social Organizado e sua articulação com as demandas das/os estudantes *trans*, retomo as análises acerca das vivências escolares, tendo por foco, agora o uso do banheiro.

O mesmo questionamento sobre nome social acima descrito, foi realizado acerca do banheiro. A pergunta presente no questionário era: "Você enfrentou dificuldades ou recusas com o uso do banheiro na escola? Em caso afirmativo, por parte de quem?" Novamente eram dadas possibilidades de resposta escalonadas em graus de recusa de 01 a 05, sendo 01 o maior grau de recusa e 05, o menor. Eis um resumo dos dados:

Dentre as/os participantes da pesquisa, 08 das/os 12 afirmaram terem encontrado dificuldades para o uso do banheiro de acordo com o gênero de identificação e 04 relataram que não tiveram nenhum tipo de dificuldade. Ocorre que, entre as/os 04 que não relataram dificuldades, um deles (homem *trans*) afirma que não teve problemas com o uso do banheiro porque optou por usar o banheiros

das/os professoras/es; o que pode ser interpretado como um processo de recusa do banheiro das/os alunas/os que teve por resultado essa "opção". A pergunta é até que ponto trata-se de uma opção ou se o que ocorreu não foi, na realidade, um processo de violência simbólica (BOURDIEU; PASSERON, 1992) que fez com que, inconscientemente, este aluno procurasse o banheiro das/os professoras/es e entendesse isso como uma escolha deliberada.

O relato de não ter tido nenhuma dificuldade ao usar o banheiro pelas outras 03 participantes pode indicar que a escola esteja começando a repensar sua postura com relação ao uso do banheiro por pessoas *trans*. Porém, a maioria (08) relatou dificuldades com relação ao uso do banheiro, advindas, em ordem de menção, de alunos do gênero masculino (05 menções), diretora (04 menções), professores/as (02 menções para cada), funcionárias/os (duas menções), técnicos do gênero masculino (01 menção), pais de alunas/os (01 menção) e mães de alunas/os (01 menção). Os relatos abaixo ilustram essas situações:

Uma vez fui usar o banheiro e deram um chute na porta da cabine onde eu me encontrava e me jogaram lixo (Carlos Henrique, 15 anos).

Na quadrilha, na festa junina foi uma confusão, pois não deixaram que eu usasse o banheiro feminino. Uma professora entrou na minha frente e não queria me deixar usar o banheiro. Mas eu bati de frente com ela (Keyla, 27 anos).

Eles diziam que eu não era uma mulher e que deveria usar o banheiro conforme meu sexo biológico (Melyssa, 28 anos).

Os dados produzidos corroboram aqueles já apresentados pelas pesquisas de Franco (2014), Santos (2015), Martins (2016) e D. Santos (2017) e A. Santos (2017) presentes neste trabalho e que indicam processos de recusa às pessoas *trans* com relação ao uso do banheiro. No que se refere ao banheiro e às questões de interdição, disciplinamento e recusa deste espaço, Andrade (2012, p. 149-150), relata que:

[...] se estabelecem estratégias de controle para tentar evitar possíveis atos sexuais, com banheiros classificados pelo sexo das pessoas (masculino e feminino) e porta de entrada para o vaso sanitário de tamanho reduzido para ser usado apenas por uma pessoa. Todas estas estratégias são tentativas de normatizar os comportamentos em tais lugares, de modo que atendam unicamente a necessidades fisiológicas. (...) A porta de tamanho reduzido

funciona pedagogicamente para inibir atos sexuais, e se os banheiros são separados por sexo isso leva a crer que tal ação tenta inibir atos sexuais entre pessoas do mesmo sexo. A segregação de banheiros para homens e mulheres tende a inibir possíveis atos sexuais entre os mesmos, e portas de tamanho reduzido para ter acesso ao vaso sanitário também funciona como inibidor, agora do sexo entre os "iguais". Será que estas tentativas de controle eliminam a possibilidade de atos sexuais em banheiros, sejam os sujeitos heterossexuais ou homossexuais?

Utilizando mais uma vez de pistas de indexicalização (WORTHAM, 2001) para compreender como os sujeitos posicionam-se e são posicionados, através de suas pequenas histórias (BAMBERG; GEORGAKOPOULOU, 2008), podemos selecionar alguns indexicais que posicionam Carlos Henrique no âmbito da abjeção por parte de seus colegas: "banheiro", "chute" e "lixo" apresentam ordens de indexicalização sobre lugares e ações. O banheiro, como um lugar interdito à pessoa *trans*, o que o posiciona como "um homem não-verdadeiro" pelos colegas que, portanto, deve apanhar ("chute") e cujo lugar deve ser àquele destinado ao que não presta, ao que deve ser descartado ("lixo") .

Algumas reflexões acerca do banheiro já foram aqui apresentadas, porém, brevemente gostaria de trazer o pensamento de Miskolci (2012), que propõe que os banheiros públicos e escolares sejam repensados. Segundo ele, os banheiros são tecnologias de gênero que a sociedade faz uso para colocar cada pessoa em um "quadrado", principalmente para delimitar claramente o binário masculino e feminino.

No caso de Keyla, o mesmo posicionamento de não pertencimento é demonstrado pela professora. Os indexicais "entrou na minha frente", podem ser considerados indexicais avaliativos, pois avaliam, através de uma ação, que Keyla não deve acessar aquele lugar, pois o mesmo não "lhe pertence". No mesmo sentido de não pertencimento, o relato de Melyssa aponta indexicais que a posicionam como "não-pertencente" à categoria mulher. Esse posicionamento se dá em face de fatores unicamente biológicos, de modo que o posicionamento demonstrado pelas/os agentes escolares sobre o feminino relaciona-se exclusivamente à genitália.

Wortham e Reyes (2015) apontam que os indexicais avaliativos vão além do linguístico ou de palavras individuais. Ações, gestos e expressões podem ser considerados dispositivos de avaliação social. Assim, através da ação premeditada

de entrar na frente da aluna para assegurar que ela não utilizasse o banheiro feminino, temos a avaliação e posicionamento da mesma como alguém que não pertence ao "mundo feminino", que não é mulher e, portanto não deve ocupar os aquele espaço.

A decisão de "bater de frente", apresentada no relato, também demonstra um posicionamento de Keyla. Primeiro, ela posiciona a professora como alguém que não tem o direito de decidir os locais em que ela pode entrar e sua identidade de gênero, e, ainda, ela posiciona-se como uma mulher, que possui o direito de usar o banheiro feminino, afirmando sua identidade de gênero.

Dentre os argumentos relatados em discurso reportado como justificativa para a negação do uso do banheiro, destaco:

A mesma disse que eu iria causar problemas a ela com os pais de alunas pela minha utilização do banheiro, disse que abriria um banheiro só pra mim, eu recusei e não deixei de usar o banheiro. Mesmo com as tentativas por parte da diretora eu nunca deixei de exercer nenhum direito que é concebido a mim (Maria Elis, 17 anos).

Na época eu tive um problema que eu não podia usar o banheiro masculino, então usava o feminino, por tanto muitas meninas se sentiram constrangidas comigo no banheiro feminino. Eu recebia olhares de rejeição e nojo. Fui reclamar com o diretor, ele não me deu permissão de usar o banheiro masculino, mas que liberava o banheiro dos professores atrás da escola se eu quisesse (Brian, 20 anos).

Que eu não era uma mulher e que deveria usar o banheiro conforme meu sexo biológico (Melyssa, 28 anos).

Não queriam que o filho/a frequentasse o mesmo banheiro que um trans e achavam que tinha que usar um banheiro diferente dos outros alunos (Tomás, 18 anos).

Com relação ao relato de Maria Elis, ao relatar as justificativas da diretora, há o posicionamento da mesma como alguém que considera os pais das/os outras/os alunas/os antes mesmo de pensar na aluna em questão. Demonstra, ainda, que a diretora propõe o isolamento de Maria Elis, através do uso de um banheiro "só dela". Maria Elis, por sua vez, posiciona-se como alguém que conhece seus direitos e não "se dobra" facilmente mediante a hierarquia institucional, uma vez que a considera injusta. Este posicionamento pode ser apreendido através dos indexicais "não deixei de usar o banheiro"; "nunca deixei de exercer nenhum direito".

Maria Elis materializa as palavras de Louro (2004a, p. 16), quando a autora relata que:

Ainda que sejam tomadas todas as precauções, não há como impedir que alguns se atrevam a subverter as normas. Esses se tornarão, então, os alvos preferenciais das pedagogias corretivas e das ações de recuperação e de punição. Para eles e elas, a sociedade reservará penalidades, sanções, reformas e exclusões.

Processo parecido por parte da direção da escola foi vivido por Brian, que se viu obrigado a utilizar o banheiro feminino, sofrendo processos de abjeção e exclusão por parte das meninas, que sentiam-se incomodadas ao presenciarem uma figura masculina no banheiro feminino. Porém, o diretor, nesta situação, posicionava Brian exclusivamente através de suas características biológicas: se tinha vagina, logo era menina e deveria usar o banheiro feminino. Novamente, assim como no caso de Maria Elis, a saída é excluir: usar o banheiro das/os professoras/es, onde não causará incômodo às/aos colegas ou aos pais e mães, mesmo que para isso a pessoa tenha que se esconder, sentir-se excluída, sentir-se uma/um *outsider* (TORRES E PRADO, 2014).

Segundo Louro (2004a), a determinação dos lugares sociais aos sujeitos tem como referência seus corpos, de modo que as pessoas passam a ser classificadas, hierarquizadas e definidas com base na aparência de seus corpos, que devem seguir padrões culturalmente construídos. Ou seja, os corpos são o que são na cultura. De acordo com os significados culturais eleitos como valores e regras, estes corpos podem ser aceitos ou não, podem valer mais ou menos, suas marcas podem constituir-se em marcas de poder ou de assujeitamento.

O sexo biológico também foi o recurso utilizado pela diretora para posicionar Melyssa como pertencente ao sexo masculino, e não ao seu gênero de identificação; o feminino, fazendo com que ela utilizasse o banheiro masculino, mesmo apresentando identidade e expressão de gênero femininas, o que poderia acarretar, inclusive, formas de violência naquele espaço, muitas vezes tomado pela "masculinidade tóxica"¹⁶, pelo machismo e pela LGBTQIfobia.

¹⁶ Segundo Sculos (2017), o termo "masculinidade tóxica" refere-se a um conjunto de normas, crenças e comportamentos associados à masculinidade, que prejudicam igualmente mulheres, homens, crianças e sociedade em geral, uma vez que propõe uma vivência da masculinidade de caráter agressivo, competitivo, homofóbico, sexista e misógeno.

Ainda considerando o discurso da diretora, que toma o gênero como resultado natural do sexo biológico, pode-se afirmar que esse discurso funciona, justamente para reafirmar aquilo que não é comprovadamente natural. Segundo Butler (2003), considerar o sexo como um elemento pré-discursivo, ou seja, um dado biológico e natural, deve ser um ato compreendido como uma das maneiras através das quais a estabilidade interna da estrutura binária dos sexos é mantida e assegurada.

O último relato, de Tomás, apresenta uma entextualização do processo de negação ao direito de usar o banheiro por parte dos pais e mães das/os outras/os estudantes. As pistas indexicais "não queriam que o filho/a frequentasse o mesmo banheiro que um *trans*" posicionam Tomás como aquele que não pode estar em nenhum dos banheiros, nem o feminino e nem o masculino, colocando-o em um "não-lugar", como alguém que não pertence a nenhum grupo por não dividir as mesmas características de "normalidade" inscritas a partir da relação sexo-gênero-sexualidade e, portanto, não pode frequentar nenhum espaço, sob o risco de causar algum tipo de consequência às/aos filhas/os "normais", "estabelecidos" (TORRES; PRADO, 2014).

Todos estes relatos posicionam as/os diretoras/es e também os familiares como aquelas/es que detêm o poder para disciplinar e definir os corpos e as identidades e os locais de acesso possíveis àquelas/es que "desviam" da norma socialmente aceita e institucionalizada, segundo a qual um determinado sexo indica um determinado gênero e induz a determinado desejo (LOURO, 2004a). Esses pequenos processos Discursivos de relações de poder demonstram que é um grande empreendimento da escola (e de seus representantes) a normatização das identidades e a normalização dos corpos. Há um processo disciplinador que deseja enquadrar os corpos e, como consequência, as identidades com base em suas genitálias. Esses processos, que incidem diretamente na materialidade dos corpos, e nas possibilidades de entrada e permanência em determinados espaços, são descritos por Foucault, que descreve também as resistências forjadas através da reivindicação dos corpos contra as práticas de poder:

O domínio, a consciência de seu próprio corpo só puderam ser adquiridos pelo efeito do investimento do corpo pelo poder: a ginástica, os exercícios, o desenvolvimento muscular, a nudez, a exaltação do belo corpo (...) um trabalho insistente, obstinado, meticuloso, que o poder exerceu sobre o corpo das crianças, dos soldados, sobre o corpo sadio. Mas, a partir do momento em que o

poder produziu este efeito, como consequência direta de suas conquistas, emerge inevitavelmente a reivindicação de seu próprio corpo contra o poder, a saúde contra a economia, o prazer contra as normas morais da sexualidade, do casamento, do pudor. E, assim, o que tornava forte o poder passa a ser aquilo por que ele é atacado... O poder penetrou no corpo, encontra-se exposto no próprio corpo... Lembrem-se do pânico das instituições do corpo social (médicos, políticos) com a idéia da união livre ou do aborto... (FOUCAULT, 1989, p. 83).

Os processos de demarcação dos corpos e identidades *trans* através da negação do acesso ao banheiro de acordo com o gênero de identificação, ou da preterição, no caso do banheiro de uso exclusivo, foram também identificados em diversas pesquisas aqui citadas, com destaque para A. Santos (2017) e Vieira (2015). As autoras apresentam reflexões acerca dos banheiros como espaços sociais e arquitetônicos pensados de forma heteronormativa e que reproduzem padrões hegemônicos, causando desconforto e, em última análise, a proibição do uso do banheiro adequado ao gênero de identificação de cada pessoa.

Outro aspecto relevante, apresentado pela pesquisa de Franco (2014), aponta para um processo de recusa de alunas/os *trans* mais intenso advindo do corpo docente e da equipe gestora do que aquele demonstrado por pais e mães de alunas/os (cisgêneros), de modo que as afirmativas advindas das direções escolares (como aquelas provenientes do relato de Maria Elis), que colocam sobre pais e mães a responsabilidade pelos processos de exclusão de pessoas *trans*, ocorrem apenas no âmbito do discurso, uma vez que os dados apresentados tanto por Franco (2014) quanto por esta pesquisa, não posicionam pais e mães de discentes em geral como primeiras/os responsáveis pela exclusão de alunas/os *trans* e sim as equipes gestora e docente das escolas.

A próxima questão de análise presente nos questionários aplicados foi: "Você já foi proibido/a ou sentiu-se constrangido/a em participar de alguma atividade escolar cujo motivo do desconforto tenha sido o fato de você ser *trans*?"

Das/os 12 participantes, 08 relataram terem sentido constrangimento ou recusa com relação a outras atividades. Dentre as pessoas causadoras da proibição ou constrangimento foram citados, em ordem de grau de recusa (numerado de 01 a 05, sendo 01 o maior grau e 05 o menor) e número de citações: alunos (gênero masculino) foram citados 05 vezes, seguido da diretora, citada 04 vezes, em grau de recusa 01 depois, professores, 04 vezes citados e com grau de recusa de 01, 02 e

03; e professoras, também citadas 04 vezes, porém com grau de recusa de 01 e 04, um pouco menor que o dos professores. Por fim as alunas (gênero feminino) foram citadas 02 vezes, com grau de recusa 03; pais, 01 vez, e mães 01 vez, ambos com grau de recusa 02.

Ao relatarem as atividades, as aulas de Educação Física foram citadas 07 vezes. As/os participantes relataram incômodo ao serem divididas/os em times, para fins de disputas desportivas e outras atividades com base no sexo. Houve, ainda, um relato de incômodo relacionado a atividades na piscina, devido a questões relacionadas ao corpo e às roupas de banho, extremamente generificadas.

Eu ficava constrangido em aulas de educação física, na hora de entrar na piscina, por ser obrigado a usar maiô e em outras atividades, ficar no time das meninas (Arthur, 22 anos).

As pesquisas de D. Santos (2010; 2017) apresentam, também, relatos traumáticos com relação às aulas de Educação Física. A pesquisadora relata que apesar do grande potencial para discutir e questionar normas regulatórias de gênero, uma vez que trabalha diretamente com o corpo e seus movimentos, a disciplina de Educação Física, na realidade provoca, muitas vezes a ratificação da norma binária e cis/heterossexual por meio de suas práticas.

Franco (2014) dedica parte de sua pesquisa exclusivamente a este tema e aponta a existência de práticas culturais de normalização que, nas aulas de Educação Física, podem tornar-se violentas em termos simbólicos e até mesmo alcançar os extremos da agressão física, ou, como o autor denomina, “violência materializada”.

Com relação a outras situações de recusa na escola, que tenham sido ocasionadas devido ao fato de a pessoa ser *trans*, destaco o seguinte relato:

Precisei trocar meu curso de normal (formação de professores) para Ensino Médio por conta da segregação que sofri na época, a diretora da instituição me impediu de me expressar no ambiente escolar. Também não era chamada para participar de nenhum evento e vários colegas se afastaram (Melyssa, 28 anos).

Antes de iniciar as análises acerca do posicionamento levantados através do relato acima, chamo atenção para o que Wortham (2001) enina sobre narrativas autobiográficas. O autor aborda a importância dessas narrativas para a construção identitária dos sujeitos. Wortham (2001) ensina que através da narração de histórias

sobre nós mesmos, nos damos conta dos caminhos que tomamos e de como eles foram importantes na construção de um "eu". O autor afirma que "[...] as pessoas podem construir suas histórias de vida contra padrões aceitos, para superar a opressão e buscar alternativas e direções para a sua vida e a dos outros" (WORTHAM, 2011, p. 6).

Assim sendo, os relatos aqui presentes não dão conta apenas de momentos tristes, de dor, mas de uma construção de sujeitos que foram capazes de enfrentar tais momentos e passar por eles, para continuar sua jornada, para continuar a viver como de fato se sentem e são.

O relato de Melyssa retrata essa argumentação. Apresenta o impedimento de se expressar de acordo com sua identidade de gênero por parte da diretora. Indexicais como "segregação"; "me impediu"; "não era chamada para participar" e "se afastaram" remetem, novamente a movimentos de exclusão e abjeção e ao posicionamento de Melyssa, por parte de seus pares e da direção como alguém que não poderia fazer parte do "ambiente escolar". Tais ações tiveram como resultado a troca de curso, do curso de formação de professores (altamente generificado, em que a maioria das estudantes é mulher) para o curso de formação geral, que geralmente tem mais alunos e a "exposição" é menor.

O relato de Melyssa demonstra que, não importa o local, a escola mantém suas práticas de disciplinamento, que variam apenas de um contexto para o outro. Digo isso, pois o caminho contrário do escolhido por Melyssa para "driblar" as interdições sobre sua expressão de gênero foi trilhado por Marina Reidel, conforme apontou Franco (2014). Marina saiu do curso de formação geral e foi para o Curso Normal porque sentia-se mais protegida em um curso predominantemente feminino, enquanto no curso de Formação Geral, sentia medo dos meninos. Com diferentes escolhas, Marina e Melyssa buscaram caminhos para escapar da normatização e disciplinamento provocados pela escola.

Partindo do pressuposto de que, em algum momento, a escola poderia ser identificada como espaço de conquista por parte dos sujeitos investigados, elaborou-se a seguinte questão: "Você já viveu situações em que o fato de ser uma pessoa trans te fez sentir valorizado/a ou que foi protagonista em sua escola?". Oito das/os 12 participantes anunciaram nunca terem vivenciado situações de protagonismo ou

em que sentiram-se valorizadas/os pela escola pelo fato de serem *trans*. Entretanto, 04 participantes afirmaram o contrário:

No primeiro dia de aula, em frente a todas as turmas, uma professora me usou como exemplo para todas as pessoas me respeitarem. Me chamou lá na frente e eu me senti muito lisonjeada (Keyla, 27 anos).

Atualmente fui recebida com carinho pelo coordenador do curso e meu nome social (mesmo antes da mudança judicialmente) foi respeitado em todo âmbito da instituição. (Melyssa, 28 anos).

Eu era conhecido nas escolas apenas por ser uma pessoa trans (Tomás, 18 anos).

Quando comecei a me identificar foi nas férias de julho, então, antes das férias eu estava de um jeito, depois que acabou as férias foi do meu jeito. Fui o assunto da escola, grande parte as falas eram de rejeição, mas, as mínimas eram de surpresa e aprovação, tentaram entender e etc. Mas tinha sido o foco da escola (Brian, 20 anos).

O relato de Keyla aponta para uma ação simples da professora, que para ela teve significado importante. Os indexicais "exemplo"; "me respeitassem" e "lisonjeada" apontam para os modos como a professora posiciona Keyla e como Keyla se posiciona nesta pequena história. Pode-se afirmar que a professora posicionou Keyla como uma pessoa, que merece respeito, como qualquer outra/os aluna/o da instituição. Ao mesmo tempo, ao se dizer lisonjeada, Keyla demonstra que a atitude da professora lhe agradou e que ela sentiu-se bem ao ser usada como exemplo para a turma.

O relato de Melyssa refere-se à instituição de ensino superior em que estudava no ano de 2018. Mesmo o foco desta pesquisa sendo a Educação Básica, vale à pena pensarmos sobre como as normativas atuais com relação ao nome social vêm sendo entextualizadas pelas instituições. No caso de Melyssa, seu nome social foi respeitado, o que pode apontar para uma mudança a partir das atuais normativas. Apesar disso, A. Santos (2017) apresenta em sua pesquisa, no âmbito do ensino superior, resultados diferentes do relato de Melyssa, nos quais as participantes relatam dificuldades no uso do nome social nas instituições em que estudam.

Por fim, os relatos de Tomás e Brian devem ser pensados com cautela no que diz respeito ao protagonismo dos mesmos. Percebe-se que Tomás relata que o fato

de "ser conhecido" na escola se deu por ser uma pessoa *trans*, mas não evidenciam se "ser conhecido" relaciona-se a algum tipo de protagonismo ou reconhecimento positivo. Já Brian aponta que "foi assunto na escola" e que muitas falas eram de rejeição e as mínimas de aprovação, o que indexicaliza que tais falas estavam mais para avaliações negativas que positivas a seu respeito.

Ao serem questionadas/os sobre como eram vistas/os ou consideradas/os pelas/os colegas de escola, destaco os seguintes relatos:

Viam-me como um ser de fora, um corpo estranho. "Um homem mas não tão homem", "uma menina vestida de menino". Mas na escola que estudo atualmente, acredito ser visto como um menino "comum" (Carlos Henrique, 15 anos).

Como a menina que se vestia de menino (Arthur, 22 anos).

Me achavam muito estranha, eu me sentia um "bichinho estranho" na escola (Sarah, 33 anos).

Na verdade, isso é uma coisa muito relativa, pois eu sou uma figura muito conhecida na escola por todos, pelo fato de eu chamar atenção e promover algumas atividades no colégio. Existem muitas pessoas que me seguem nas redes sociais e gostam muito de mim, e do outro lado, há os preconceituosos que me odeiam pelo fato de ser quem sou e pela forma que me imponho o âmbito escolar. Estes que não gostam de mim, sempre passam de cabeça baixa e não ousam falar um "a" comigo, pois sabem que haverá consequências (Maria Elis, 17 anos).

Os três primeiros relatos apontam para ordens de indexicalidade que posicionam as/os narradoras/es como pessoas que não pertenciam ao gênero com o qual se identificavam através da visão dos colegas, de modo que eram consideradas/os "corpos estranhos"; "meninas vestidas de meninos", etc.

Este modo como as/os estudantes posicionam as pessoas *trans* é considerado parte de uma pedagogia: a pedagogia do armário (JUNQUEIRA, 2013), já anunciada nesta pesquisa. Trata-se de um processo que ensina alunas/os a, desde cedo, reproduzirem comportamentos homofóbicos e heterossexistas, hierarquizando colegas com base em suas identidades sexuais e de gênero.

Os indexicais avaliativos "corpo estranho" e "bichinho estranho" apontam para a desestabilização de uma norma entendida como natural, mas que na realidade é arbitrária. Porém, aqueles que estão em conformidade com a norma, "as/os

estabelecidas/os", posicionam todos as/os outras/os como "*outsiders*" (TORRES; PRADO, 2014).

Louro (2004a) explica que esse "corpo estranho" é visto dessa maneira porque os valores e normas culturais hierarquizam e classificam os sujeitos com base em sua aparência, em seus corpos. Segundo a autora, há uma multiplicidade de sinais e códigos culturais que têm expressão simbólica, social e material e permitem que as pessoas sejam reconhecidas como parte de uma comunidade, de um grupo, que tenha ou não direitos, possa ocupar ou não certos cargos e lugares.

Da mesma maneira Hall (2016) relata que somos nós, na sociedade e por meio das práticas discursivas e das relações de poder que estão imbricadas nos processos de representação, que damos significado às coisas e posicionamos os sujeitos de acordo com arbitrários culturais que podem mudar, podem ser desconstruídos ou podem ser diferentes de acordo com o tempo, sociedade e cultura. Desse modo, pode-se afirmar que este "corpo estranho" é considerado estranho neste momento, nesta cultura e dentro desta norma que pode e deve ser desconstruída.

Uma das formas de enfrentamento e desconstrução das convenções culturais impostas é demonstrada por Maria Elis. A estudante relata que "se impõe" e que há consequências para aqueles/as que não a tratam com respeito. A atitude de Maria Elis nos remete à teoria *queer* na escola, aquela que preferimos chamar de Pedagogia Transviad@ (BENTO, 2017).

Acredito que não apenas os currículos, materiais didáticos ou os locais de acesso da escola devem ser pensados, mas a forma com a qual lidamos com as situações de injúria e humilhação a que estão expostas as pessoas *trans*. Nem todas/os as/os transviad@s têm a força expressa por Maria Elis para deixar claros seus direitos e anunciar as consequências para quem ousar desrespeitá-los. Desse modo, conforme enunciou Miskolci (2012, p. 55), a escola precisa deixar de ser "um dos braços de normalização biopolítica para o Estado" e começar a se posicionar como um "veículo de desconstrução de uma ordem histórica de desigualdades e injustiças".

Com relação à forma com que acreditam/acreditavam serem vistas/os pelas/os professoras/es, as/os participantes responderam de maneira análoga a que acreditavam que eram vistas/os pelas/os amigas/os, com relatos que entextualizam

formas hegemônicas de compreensão da masculinidade e feminilidade como atreladas ao viés biológico, à existência de uma mulher ou homem "verdadeiros" ou, ainda, à transgeneridade como algo patológico.

Me viam como lésbica. Como uma criança/adolescente que precisava de psicólogo (Arthur, 22 anos).

Me viam como um perdido, "uma menina vestida de menino". Mas meus professores atuais creio que me veem como um menino "comum" (Carlos Henrique, 15 anos).

A maioria gosta de mim, tanto que me elegeram para o conselho escolar. Tenho uma boa relação com a maioria das professoras, porque elas me vêem como alguém maduro que pode conversar sobre qualquer assunto; Pelo fato de eu compreender e ser compreendida. Com exceção de uma vice diretora autoritária e eleitora do Bolsonaro, monarquista que me vê como uma ameaça ao seu autoritarismo e imposição de medo para conseguir um "respeito", mas isso não funciona comigo, até que ela me tirou de um conselho e de outros grupos de apoio escolar que eu participava, dizendo que era por conta das minhas faltas (Maria Elis, 17 anos).

Destaco o relato de Maria Elis, por demonstrar um tratamento respeitoso e afetivo das/os professoras/es. As pistas indexicais que indicam tal tratamento são "maioria gosta de mim; alguém maduro; me elegeram; boa relação". Entretanto, o relacionamento com a diretora é indexicalizado a partir de pistas que dizem de um processo de exclusão. As palavras e expressões autoritarismo, "imposição de medo", "me vê como ameaça"; posicionam a diretora como alguém que tem dificuldades em conviver com Maria Elis de forma harmônica.

Ao responderem se gostam/gostavam da escola, 02 participantes deixaram a questão em branco, 01 respondeu que não, pois, segundo ela "parecia que não era para ela estar lá" (Sarah). Os outros 09 apresentaram respostas parecidas, que entextualizavam a importância da escola e que, apesar das dificuldades vividas naquele ambiente, gostavam das amizades que fizeram e das coisas que aprendem/aprenderam no ambiente escolar.

Até que sim, consegui impor um respeito muito importante lá dentro, agora minha relação com a escola é 100x melhor que no ano passado, mas ainda não é ideal (Maria Elis, 17 anos).

Eu gosto, apesar dos pesares, vivi muita coisa legal na escola, fiz amizades, umas pra vida toda (Laura, 22 anos).

Sempre gostei da minha escola. O problema eram as pessoas que frequentavam ela. O que faz a escola são as pessoas que ali estão. Eu achava o ensino ok, as atividades e projetos escolares bacanas (Arthur, 23 anos)

Estas respostas posicionam a escola como um local que, apesar de todas as dificuldades, todo processo de exclusão, ainda assim é capaz de cativar alunas/os *trans*. Portanto, é mais que necessário pensar em possibilidades de tensionamento das relações de poder, da cultura cis/heteronormativa, da pedagogia do armário. Pensar em uma escola *transviad@*, em que assuntos antes considerados tabus sejam debatidos com liberdade, em que as/os alunas/os possam participar da construção dos currículos e dos questionamentos acerca dos mesmos; em que a arquitetura seja repensada, as/os docentes tenham formação e reconhecimento e possam estar abertos à reflexão e às diferenças, entre outras possibilidades que desloquem a escola do posicionamento de lugar de sofrimento e de exclusão para lugar de fala, de questionamento e de quebra de paradigmas.

Com relação a atividades e discussão de temas relacionados ao público LGBTQI+ na escola, 09 participantes relataram que não há este tipo de discussão sendo promovida pela escola e 03 relataram que sim, porém um deles afirmou que só ocorre nas aulas de filosofia, cujo professor é "muito intelectual" (Lucca, 17 anos); o segundo (Tomás, 18 anos) disse que houve apenas uma vez, uma palestra sobre LGBTfobia e, por fim, Laura (22 anos) relatou apenas a ocorrência, porém não especificou detalhes acerca de frequência.

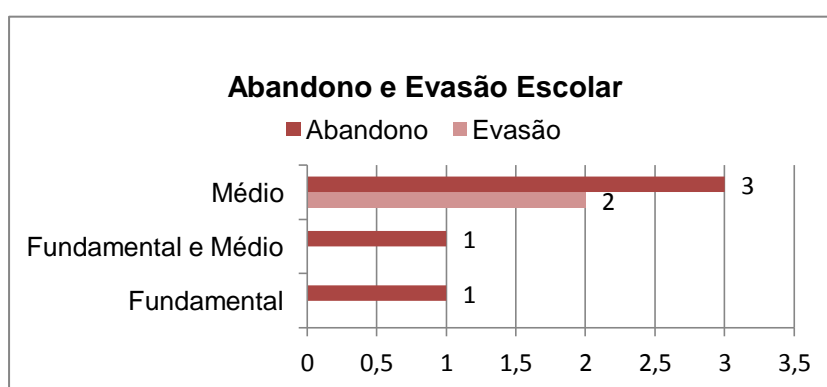
4.4 A Escola: Ensino-aprendizagem, repetência, abandono e evasão

O grau de escolaridade, também constante entre as questões do questionário respondido, apresentou os seguintes dados: 04 participantes terminaram o Ensino Médio (03 deles cursavam, no momento da pesquisa, o Ensino Superior); 05 ainda cursavam o Ensino Médio no momento da pesquisa; 02 haviam abandonado os

estudos no Ensino Médio e 01 cursava o Ensino Fundamental (8º ano). Das/os participantes, 11 estudavam/estudaram em escola pública e apenas 01 em escola particular.

O abandono ou evasão escolar foi também uma questão presente na pesquisa, fato relatado pela maioria dos sujeitos, 07 deles/as. Detalhando, 05 participantes abandonaram os estudos em algum momento de sua escolaridade e 02 evadiram-se (no Ensino Médio). Dentre aqueles, 01 abandonou os estudos no Ensino Fundamental; 01 abandonou no fundamental e, novamente no médio, e 05 abandonaram os estudos no Ensino Médio.

Gráfico 1: Abandono e Evasão escolar



Fonte: A autora (2018).

Os dados apresentados e descritos no gráfico 01 apontam para um enquadramento do Ensino Médio como uma etapa que pode ser considerada difícil para as vivências escolares de pessoas *trans*.

Este resultado pode ser corroborado pelos estudos já produzidos por Junqueira (2009) e Carvalho (2011), já mencionados nesta pesquisa, que indicam que o abandono escolar é um dos resultados produzidos pela forma como a escola trata (ou deixa de tratar) as questões relacionadas a gênero e orientação sexual no seu cotidiano desencadeando a presença e manutenção da heteronormatividade. Este dado também responde a uma das perguntas trazidas por esta pesquisa: “verificar se, de alguma forma, o fato de serem *trans* ocasionou a essas pessoas prejuízos no rendimento escolar, abandono ou evasão”.

As razões para os casos de abandono foram justificados, todos, com alguma relação com o processo de transição ou ao fato de a escola produzir sentimentos de

não pertencimento. Quando perguntados/as: “Por que motivo você abandonou os estudos?”, responderam:

[...] estava iniciando minha transição e vivendo um momento muito conturbado em geral (Carlos Henrique, 15 anos).

Por decorrência de bullying (Laura, 22 anos).

Na época estava já com fobia escolar, e faltava muito, mas abandonei também por causa da depressão e porque queria fazer a transição e depois voltar, pois tinha medo de sofrer preconceito e até apanhar, pois em 2017 estudava numa escola estadual (Lucca, 17 anos).

Porque eu estava numa fase revoltada comigo e os acontecimentos, estava me descobrindo como homem trans e eu não tinha nenhum apoio familiar. Acabei me revoltando demais e largando algumas coisas (Brian, 20 anos).

Os relatos acima trazem um posicionamento sobre os/as narradores/as e a escola. Algumas palavras dão pistas indexicais (WORTHAM, 2001), compreendidas por Melo e Moita Lopes (2015, p. 62) como “os elementos do mundo ao qual o narrador se refere”. Wortham e Reyes (2015) dão ênfase a três tipos de indexicais que podem auxiliar na interpretação de diferentes textos ou narrativas: os dêiticos, o discurso reportado e os indexicais avaliativos. Dou maior ênfase a estes últimos por serem mais recorrentes nos questionários apresentados nesta pesquisa.

Os indexicais avaliativos são aqueles que indexicalizam ocupações ou profissões, grupos sociais, origens regionais, gênero e etc. Eles podem estar representados por ítems lexicais, construções sintáticas, sotaque, ironia e outros padrões linguísticos (WORTHAM, 2001; WORTHAM E REYES, 2015).

Nos relatos acima transcritos, por exemplo, através dos indexicais "conturbado"; "bullying"; "fobia"; "depressão"; "medo"; "preconceito" "até apanhar"; "fase revoltada" "me descobrindo"; "nenhum apoio", entre outros, mobiliza-se uma ordem de indexicalidade que remete a discursos avaliativos que posicionam estes sujeitos como inseridos em processos de abjeção e a escola como parte produtora de tais processos.

Pode-se argumentar, com base em Wortham (2001), que estes processos narrados formam parte da construção identitária e da subjetividade dessas pessoas. São parte da formação do "eu", uma vez que:

Os "eus" são coerentes porque os indivíduos constroem histórias coerentes sobre suas ações e experiências particulares. Apenas como um número indeterminado de histórias sobre uma vida, pode-se imaginar um número indeterminado de "eus" coerentes (WORTHAM, 2001, p.141, tradução minha).

Outra pista indexical importante que aponta para o processo de formação identitária, sendo "atravessado" pela abjeção vivida na escola, é o uso da narrativa em primeira pessoa, presente nos relatos de Carlos Henrique, Lucca e Brian. Segundo Gee (2005), o uso da primeira pessoa é uma das formas de construção identitária com e na linguagem, que está relacionada aos diversos Discursos que anunciamos, performamos e através dos quais reconhecemos diferentes identidades socialmente situadas.

Tomando por base a análise de pequenas histórias desenvolvida por Bamberg e Georgakopoulou (2008), temos três níveis de análise acerca do processo de posicionamento: o primeiro deles refere-se a como os personagens são posicionados dentro da história; o segundo, como o falante/narrador se posiciona (e está posicionado) dentro da situação interativa e, o terceiro, refere-se a como o falante/narrador posiciona um senso de identidade em relação a discursos dominantes ou narrativas mestras.

Nos excertos acima transcritos, não há a possibilidade de análise do nível 2, que diz respeito à situação interativa, uma vez que trata-se de um questionário, portanto não houve situação interativa (em contexto discursivo com perguntas voltadas à pesquisa) com a pesquisadora. Porém, podemos ressaltar alguns aspectos dos níveis 1 e 3.

Com relação ao posicionamento dos personagens dentro da história, a escola e a família, presentes nas respostas de Lucca e Brian, são posicionados como complicadores para a manutenção dos estudos. Lucca relata que "não tinha nenhum apoio familiar"; o que posiciona a família como uma instituição/personagem que deveria apoiá-lo; mas não o fez.

A escola, e mais especificamente o qualificador estadual, apontam para um posicionamento desta instituição como local violento ao ser relacionada juntamente dos indexicalizadores preconceito e apanhar e a conjunção explicativa pois, explicando uma possibilidade maior de sofrer preconceito ou apanhar devido ao fato de tratar-se, especificamente, de uma escola estadual, o que aponta para um

posicionamento da escola pública, por parte de Lucca, como um ambiente mais violento, ou no qual a possibilidade de apanhar era maior.

Com relação ao posicionamento do senso de identidade, encontramos nos excertos transcritos uma construção discursiva de identidades fluidas que, naquele momento, podiam ser posicionadas, para a maioria dos participantes, como confusas ou conturbadas, o que está dado através dos indexicais avaliativos "momento muito conturbado" (Carlos Henrique); "já com fobia escolar" (Lucca); "fase revoltada comigo" (Brian). Este posicionamento identitário, no momento conflituoso e conturbado, aponta para um descentramento do homem como ser uno ou fixo, cartesiano; conforme foi apontado Hall (2005, 2016), Borba (2014, p.7), Butler (1988; 1993; 2002; 2004) e Louro (2004a).

Das/os 07 participantes que deixaram de estudar, 05 retomaram os estudos e 02 evadiram-se, conforme acima discutido (gráfico 1). As razões apontadas para o retorno à escola são diversas e englobam questões de autoestima, familiares e que mantêm relação com preocupações acerca do futuro. Destaco, os seguintes excertos:

Amadurecimento interno, incentivo familiar, busca de espaço e respeito e moral para com os outros (Carlos Henrique, 15 anos).

Conselho de familiares e pensamento no meu futuro (Laura, 22 anos).

Eu já estava melhor da depressão, ainda com fobia escolar, mas eu quis encarar mesmo assim, e também porquê já (sic) tinha passado por uma etapa da transição na qual eu conseguia me satisfazer com o que via no espelho, então, com isso, me sentia confortável sobre minha "passibilidade" na escola (Lucca, 17 anos).

Meu pai, eu tinha abandonado pelo fato de a única coisa que meu pai queria de mim era os estudos, depois com o tempo meus pensamentos foram mudando, eu fui mudando e evoluindo, percebi que tinha que continuar por mim e não por ele (Brian, 20 anos).

Trago excertos das/os mesmas/os participantes cujos relatos de abandono foram anteriormente analisados, para que seja possível a percepção acerca de uma mudança de posicionamento com relação à família e às identidades dessas pessoas; apontando novamente para os processos de formação identitária como fluidos e não estanques.

Carlos Henrique, que antes apresentava um *self* posicionado como confuso, conturbado; agora relata uma identidade mais confiante. Tal posicionamento é materializado discursivamente através dos seguintes indexicais mais salientes em sua narrativa: amadurecimento; incentivo familiar; moral e respeito. O mesmo acontece com Laura, Lucca e Brian, cujo posicionamento identitário também muda. Laura, antes posicionava-se como vítima de *bullying*, agora posiciona, em um primeiro nível, seus familiares, como pessoas que podem lhe aconselhar e seu futuro como algo importante. Estes indexicais "conselhos familiares" e "preocupação com o futuro" mobilizam ordens de indexicalidade que remetem a uma "superação" do *bullying* em função do afeto familiar e do futuro.

O relato de Lucca aponta, também, para uma mudança no posicionamento de seu senso de identidade; o que está presente em seu relato através das pistas indexicais e dos indexicais avaliativos presentes tais como: "melhor da depressão"; "quis encarar" "me satisfazer com o que via no espelho"; "confortável" e "passabilidade". Este último indexical aponta para um posicionamento de Lucca a respeito de sua expressão de gênero, indicando que a "passabilidade" é, para ele, um critério importante para sua identidade, uma vez que demonstra-se satisfeito ao alcançar tal *status*.

O critério de passabilidade é uma das tecnologias que fazem com que travestis e transexuais sejam consideradas/os ou não "verdadeiros". Segundo Lanz (2014, p. 129):

Numa sociedade que oferece duas e somente duas possibilidades de enquadramento de gênero – ou masculino/homem ou feminino/mulher – talvez seja mais do que justificada verdadeira obsessão de conseguir 'passar', um dos principais tormentos de uma pessoa na hora de assumir – ou de reprimir – a expressão da sua identidade transgênera.

A passabilidade, no entanto, é também alvo de críticas por parte de muitas pessoas *trans* justamente por ratificar uma conformidade com a norma binária de gênero, fazendo com que a única possibilidade de ser *trans* seja "passar-se" por pessoa cisgênero.

Por fim, o relato de Brian traz as seguintes pistas indexicais: "meu pai"; "a única coisa que meu pai queria de mim"; "pensamentos mudando"; "continuar por mim"; "não por ele". As escolhas lexicais de Brian apontam para uma mudança de

posicionamento com relação ao pai e a ele mesmo. Inicialmente percebe-se um posicionamento no sentido de propositalmente desapontar o pai; o que pode indicar a importância deste ente em sua vida, posicinando-o como alguém que faz parte da construção da identidade de Brian e que, por não ter o mesmo alinhamento a respeito de sua identidade, deve ser "desobedecido". Em seguida, percebe-se um posicionamento do próprio Brian, como alguém que busca não mais viver em função da aprovação do pai e sim por ele mesmo, posicionando-o como alguém que passa de uma identidade conflituosa acerca de si mesmo e do pai, para alguém que começa a dar mais importância a suas próprias experiências.

A questão familiar é recorrente entre pessoas *trans*. De acordo com Camilo Braz (2018), para evitar grandes confrontos com a família, muitos homens *trans* assumem-se inicialmente como lésbicas. Porém, tal categoria mostra-se insuficiente, já que trata-se de uma questão de identidade de gênero e não de identidade sexual.

Com relação à repetência, que estava presente no questionário através das perguntas: "Você já repetiu de série?" "Se sim, quantas vezes e em que série (s)?" Temos os seguintes dados: a maioria das/os participantes (08 ao todo) repetiram de ano, sendo que 04 repetiram apenas uma vez, 01 repetiu duas vezes e 03 repetiram 03 vezes. O maior índice de repetência deu-se no primeiro ano do Ensino Médio (05 alunos), seguido do oitavo ano (03 casos de repetência), houve ainda, 02 casos de repetência no nono ano do Ensino Fundamental, 01 no segundo ano do Ensino médio; 01 no terceiro, 01 no sétimo e 02 no quinto ano do Ensino fundamental.

O alto índice de repetência no primeiro ano do Ensino Médio pode indicar a dificuldade trazida pela entrada nesta fase. Momento em que muitas/os mudam de escola, precisam conviver com novas amizades, novos docentes, bem como questões relacionadas à adolescência, aos relacionamentos afetivos e claro, aos resultados escolares em si.

Com relação às causas da repetência, as/os participantes apresentaram justificativas relacionadas ao ambiente escolar, bullying, faltas recorrentes, depressão e conflitos internos. Destaco o seguinte relato de Maria Elis (17 anos):

Foi o meu ano de transição, cheguei ao colégio completamente diferente dos outros anos. Minha mãe foi à escola avisar sobre as minhas questões, mas claramente a direção da escola não fazia ideia de como lidar com "o caso Maria Elis". Tentaram me impedir de usar o banheiro, mas eu nunca deixei de exercer meus direitos, sempre usei e sempre usarei. Tive que levar leis impressas ou em meu
--

celular para mostrar para a equipe pedagógica que eu tinha direitos e que eles tinham que ser exercidos; Nesse momento de colocação dos meus direitos eu estava com a minha cabeça cheia de problemas por conta da transição recente como, depressão, ansiedade e muitas crises de autoestima e disforia de gênero. O colégio pra mim era mais uma batalha, mais um confronto e isso me desestimulava completamente de ir à escola. Eu tinha notas suficientes para passar, mas fui reprovada por conta das faltas, mesmo indo constantemente a equipe pedagógica e expondo minha vida pessoal e meus problemas numa falsa esperança de compreensão. Minha psicóloga da época também não me ajudava muito com essas questões, colocava como se eu tivesse que resolver meus problemas sempre com a cabeça erguida e eu só estava passando por uma coisa normal e que todo mundo passa, ou seja, imagina só como meu corpo e psicológico foram profundamente abalados pelo colégio (Maria Elis, 17 anos).

O relato de Maria Elis será analisado de acordo com os três níveis propostos por Bamberg e Georgakopoulou (2008). No primeiro nível, que trata do posicionamento das personagens dentro da história, temos algumas pistas indexicais que apontam um posicionamento afetivo e compreensivo da mãe (ter ido à escola falar sobre as "questões" de Maria Elis), outros que posicionam a diretora e os membros da equipe pedagógica como pessoas que não aceitam as vivências de Maria Elis como possíveis naquele espaço ("claramente a direção não fazia ideia"; tentaram me impedir de usar o banheiro"; "batalha"; "confronto"; "indo constantemente à equipe pedagógica") e por fim, um posicionamento da psicóloga como alguém que tampouco soube lidar com as questões da narradora, considerando-as corriqueiras (indexicais: "não me ajudava muito"; "coisa normal"; "todo mundo passa").

No segundo nível, que indica como a falante/narradora se posiciona (e está posicionada) dentro da situação interativa, pode-se afirmar que na situação de interação com a direção e equipe pedagógica, Maria Elis posiciona-se como alguém que conhece seus direitos e decide exercê-los. Este posicionamento é marcado pelos indexicais "nunca deixei de exercer meus direitos"; "sempre usei e sempre usarei"; "indo constantemente à equipe pedagógica"; e com relação à psicóloga, como alguém que compreendeu que a ajuda não estava sendo suficiente (não me ajudava muito com essas questões).

No terceiro nível, referente a como a falante/narradora posiciona um senso de identidade em relação a discursos dominantes ou narrativas mestras, percebe-se

que Maria Elis posiciona-se, naquele momento, como alguém que estava psicológica e fisicamente abalada devido aos processos de exclusão e abjeção vividos na escola. Os indexicais "profundamente abalados" e "pelo colégio" demonstram tal posicionamento.

Diversos trabalhos elencados nesta pesquisa apontam para processos de interdição com relação ao uso do banheiro, como relatados por Maria Elis. Franco (2014), Santos (2015), Martins (2016) e Santos, D. (2017) estão entre as/os autoras/es que apontam o uso do banheiro como uma barreira a ser transposta por pessoas *trans*, principalmente no âmbito escolar.

O banheiro, aliás, é, segundo Junqueira (2013), um local em que a "pedagogia do armário" fixa normas, de modo que o "veadinho da escola" terá seu nome escrito nas portas dos sanitários e poderá sofrer violência física neste ambiente, ou, no caso da pessoa *trans*, principalmente da mulher *trans*, quando lhe é negado o uso do toalete de acordo com sua identidade de gênero, também corre risco de sofrer violência ao ver-se obrigada a usar o banheiro masculino, ao invés do feminino. Além disso, trata-se de uma legitimação das tecnologias de disciplinamento, conforme nos ensina Foucault (1999a).

Nesse sentido, todos esses aspectos levaram 08 das/os participantes a afirmarem que seus resultados escolares foram afetados pela maneira como eram recebidas/os na escola, e os seguintes dizeres justificam tal posicionamento:

Era motivo de chacota na sala de aula, me chamavam de gordo e viado, zoavam meu cabelo maior que o normal (Laura, 22 anos).

No início de minha transição foi difícil mostrar para a direção os direitos em que tenho com o nome social e o uso do banheiro, depois isso ficou resolvido, mas em algumas escolas, alguns professores faziam a chamada com meu nome de registro e eu tinha que assinar provas e trabalhos com nome de registro também (Tomás, 18 anos).

Em quase todas as aulas ouvi que pessoas LGBTI não eram filhos de Deus, que não mereciam viver ou que deveriam apanhar. Isso me fez criar um bloqueio, onde me sentia inferior aos outros alunos. Sendo assim, deixei de apresentar muitos trabalhos, de participar de diversos projetos escolares, me excluía de qualquer grupo de alunos e quase nunca falava em sala de aula (Arthur, 22 anos).

Recorrendo mais uma vez à AD, podemos selecionar alguns indexicais que posicionam essas pessoas no âmbito da abjeção, do entre-lugar e da exclusão por parte de docentes e colegas. No caso de Laura, os indexicais avaliativos "gordo e viado"; no caso de Thomás, os também avaliativos "faziam a chamada com meu nome de registro" ou "tinha que assinar com o nome de registro" e no caso de Arthur, no mesmo sentido, os indexicais "não eram filhos de Deus"; "não mereciam viver"; "deveriam apanhar" demonstram processos de exclusão ou negação de direitos básicos a essas pessoas, posicionando-as à margem dos processos de interação social e de ensino-aprendizagem.

Especificamente, o relato de Arthur demonstra os processos de interseccionalidade existentes entre gênero e religião e a forma como o discurso religioso também influencia na subjetividade de pessoas *trans*, no caso de Arthur, fazendo com que se sentisse inferior e se afastasse das atividades de grupo.

Segundo Caetano (2013, p. 75) diversos discursos são proferidos e reproduzidos por algumas instituições para legitimar a existência única do gênero binário. Entre estes, está o discurso religioso:

É preciso que saibamos que o discurso de gênero é significado como efeito de sofisticados equipamentos educativos e formativos produzidos e mantidos por instituições como o direito, a medicina, a família, a escola, a religião e a língua que produzem corpos reconhecidos como masculinos e outros identificados com femininos. Essa dinâmica obscurece outras possibilidades de estruturação das identidades e práticas sexuais.

O pensamento de Caetano (2013) nos remete novamente a Foucault (1988) que relata como o discurso religioso e, em seguida o científico, quando não os dois; criam meios para instituir discursos tidos como verdadeiros e únicos a respeito da sexualidade que deve ser considerada normal. O autor revela que na ordem religiosa o que se levava em conta era um ilegalismo global, de modo que a sexualidade considerada anti-natural era vista como um caso extremo de ilegalidade para além de infringir decretos sagrados como os do casamento e estabelecidos para reger a ordem das coisas e dos seres.

Polato (2017, p. 6) aborda tal questão ao afirmar que as experiências religiosas das/os docentes produzem práticas pedagógicas em diferentes graus de aproximação/distanciamento das questões que concernem gênero e sexualidade. nesse sentido, o autor afirma:

Há, porém, de modo bastante visível, (...) certos modos de funcionamento discursivo e certas práticas (...) passando por certas 'leituras' da bíblia cristã, que envolvem o direcionamento moral dos pensamentos, atitudes e comportamentos ligados às experiências das sexualidades e dos gêneros. Tal direcionamento se organiza a partir do pressuposto heteronormativo e cissexista, baseado na ideia de que os sujeitos que vivem sexualidades não-heterossexuais e expressões de gêneros que não se coadunam aos ditames normativos naturais/binários estariam em desacordo com o propósito sagrado e o plano divino, ameaçando crenças e valores que sustentariam as relações sociais. Há também o pressuposto de uma 'família natural', baseada no casal heterorreprodutivo.

O relato de Arthur apresenta exatamente o que foi apresentado por Polato (2017) no sentido de que o pressuposto heteronormativo e cissexista também está presente na escola por meio de discursos de cunho religioso.

Considerando as diversas formas através das quais este pressuposto cis-heteronormativo adentra as escolas, além do discurso religioso, do nome social, do uso do banheiro e da exclusão escolar, pus-me a pensar sobre os possíveis desdobramentos desses Discursos e sobre que efeitos foram produzidos a partir das situações narradas pelas/os participantes. Exponho tais reflexões no tópico abaixo.

4.5 E no que deu essa história?

Mediante alguns relatos produzidos através da aplicação dos questionários, achei necessário aprofundar algumas questões que foram levantadas por 05 dos/os participantes (Maria Elis, Brian, Carlos Henrique, Keylla e Arthur), no sentido de compreender como essas questões se resolveram e "no que deu essa história". Parti do pressuposto de que a análise do discurso pode se dar tanto em pequenas histórias (BAMBERG; GEORGAKOPOULOU, 2008), quanto em contextos que vão além de um único evento de fala, como proposto por Worthan e Reyes (2015), ao afirmarem que os processos sociais podem ser melhor compreendidos quando nos movemos de um evento de fala singular e analisamos vários eventos de fala ligados uns aos outros.

Além disso, segundo Wortham e Reyes (2015), a análise do discurso deve buscar saber o que aconteceu em outros eventos para interpretar as interações discursivas. Os autores informam que uma análise do discurso adequada deve

pressupor que alguns modelos e repertórios tenham sido criados ou aprendidos em eventos anteriores.

Desse modo, por compreender que algumas pequenas histórias permaneceram sem "um final", procedi a mais um contato com algumas/uns participantes, no sentido de mover as análises do discurso singulares para análises de eventos ligados: o questionário e uma pequena entrevista.

Conforme elucidado, a entrevista aqui tratada foi feita com base em questões que ficaram "abertas" no questionário, questões que mobilizaram reflexões e necessitavam, assim, serem melhor compreendidas. Para tal, foi feita uma entrevista por meio de ligação telefônica gravada pelo aplicativo *Call Recorder*. As/os participantes foram avisados de que a entrevista seria feita por chamada gravada e, assim foi feito.

Antes de proceder às análises da entrevista de cada participante, optei por fazer uma retomada de sua apresentação, de forma sucinta, para que seja mais fácil compreender suas histórias e seu percurso nesta pesquisa. As entrevistas foram feitas nos dias 04 e 05 de outubro de 2019. Os dados e excertos principais seguem transcritos abaixo, logo após o quadro 07:

Quadro 7 Participantes entrevistadas/os

Nome	Idade	Cor	Identidade de Gênero	Identidade Sexual	Nível de Escolaridade	Ano de conclusão	Tipo de Escola
1. Maria Elis Santos	17 anos	Negra	Prefere não se definir.	Prefere não se definir.	Médio - em curso	Está no 1º ano	Pública Estadual
2. Brian Furtado	19 anos	Branco	Transexual	Hétero	Ceja	Cursando 2º ano	Pública
3. Carlos Henrique	15 anos	Pardo	Transexual	Bissexual	Fundamental - em curso	Está no 8º ano	Pública Municipal
4. Keylla Spinelly	27 anos	Negra	Travesti	Hétero	Médio Completo	2012	Pública Estadual
5. Arthur	22 anos	Pardo	Transgênero	Hétero	Médio -	2014	Pública Estadual

4.5.1 "Ninguém na escola sabia como lidar com o caso Maria Elis"

Maria Elis, 17 anos, negra, moradora da cidade de Valença. A participante preferiu não se definir enquanto mulher transexual, transgênero ou travesti. Segundo ela, os termos são equivalentes, "no final das contas".

Os relatos do questionário de Maria Elis chamaram atenção por sua atitude bastante consciente sobre seus direitos e o posicionamento de um *self* confiante. Uma das colocações que me chamou atenção foi, que segundo ela: "ninguém na escola sabia como lidar com o caso Maria Elis".

Liguei para Maria Elis após termos combinado dia e horário via *Whatsapp*. Ela atendeu prontamente e eu expliquei novamente as questões relacionadas à entrevista e que se tratava de uma chamada gravada. A participante concordou novamente e eu procedi às perguntas.

Inicialmente esclareci que chamou atenção no questionário o fato de que a escola ofereceu a Maria Elis um banheiro separado, e que no questionário, ela havia respondido que negou e continuou usando o banheiro feminino, apesar das tentativas da diretora de impedi-la. Perguntei, então, quais foram essas tentativas e como essa situação foi solucionada. Maria Elis respondeu:

Quando eu transicionei, eu mudei para um colégio novo, mas a situação lá estava muito *bad*. Então eu decidi voltar para a escola em que eu estudava antes de transicionar e isso já foi um problema de adaptação, porque eu estudava lá antes da transição e a equipe pedagógica, diretoria, eles já me conheciam antes da transição. Então, eu cheguei lá e pedi minha mãe para ir à escola. Ela foi e explicou toda a situação, só que mesmo assim, já no primeiro dia de aula a diretora não queria que eu usasse o banheiro feminino. Ela dizia que isso ia dar problema para ela. Aí ela chegou pra mim, na fila do refeitório, e falou "olha eu vou abrir o banheiro dos funcionários para você não precisar usar o banheiro feminino"... Eu falei que não, que eu iria usar o banheiro feminino, como qualquer outra menina da escola e pronto, porque é um direito meu e eu não vou abdicar dele. (...) Aí, tiveram várias situações de eu estar no banheiro e as meninas falarem: "Não entra aí, porque a Maria Elis está aí", isso tudo eu ouvindo, sabe? Aí, como ela não pôde me impedir, eu não sei se isso foi uma medida do Estado mesmo, mas logo depois dividiram os banheiros em 2; um para os alunos do sexto ao nono e outro para o Ensino Médio (...). Eu acho que ela fez isso para impedir que as alunas mais novas tivessem contato comigo. Mas, eu vou nos dois, agora. Hoje em dia essa fase pior, do período de transição já passou (Maria Elis, 17 anos).

Pode-se dizer, já inicialmente, que a situação de Maria Elis não foi solucionada por via da escola, mas porque ela mesma não aceitou utilizar o banheiro dos funcionários e manteve-se firme em sua decisão.

Considerando os três níveis de análise propostos por Bamberg e Georgakopoulou (2008), nos quais conforme relatado, no primeiro nível, trata-se do posicionamento das personagens dentro da história, no segundo nível indica-se como a falante/narradora se posiciona (e está posicionada) dentro da situação interativa e, no terceiro nível, como a falante/narradora posiciona um senso de identidade em relação a discursos dominantes ou narrativas mestras, pode-se afirmar o seguinte:

Em primeiro nível, os personagens são posicionados de modo que compreendem o uso do banheiro por uma mulher *trans* de forma diferente. Desse modo, pode-se dizer que a diretora e Maria Elis têm posicionamentos opostos sobre o uso do banheiro.

Em segundo nível, Maria Elis encontra-se posicionada como uma pessoa que compreende-se como mulher e portanto, tem os mesmos direitos que qualquer outra menina que deseje usar o banheiro, o que em terceiro nível aponta para um senso de identidade de compreensão sobre as identidades *trans* e luta por direitos e contra os processos de transfobia presentes nos Discursos, de maneira geral. Os indexicais "como qualquer outra menina da escola e pronto", apontam para esse posicionamento, em primeiro lugar, de ser mulher; e depois de não mudar de ideia (e pronto!) e de lutar para manter aquilo que ela compreende como direito.

A conversa continuou e eu questionei a Maria Elis sobre outra pergunta do questionário sobre a qual ela afirmou ter sido retirada de um conselho de faltas e de um grupo de apoio escolar pela diretora, que alegou ter feito isso devido ao seu número de faltas. Questionei como essa situação ocorreu e quais foram os encaminhamentos dados a ela por parte da escola; ao que Maria Elis respondeu:

<p>Eu estava no comitê de faltas da escola. Foram os próprios funcionários da escola que me elegeram (...). Mas eu estava com muitas faltas porque eu estava com muita depressão, foi o ano que aconteceu tudo isso...; que elas não queriam que eu usasse o banheiro, não respeitavam meu nome direito. A diretora até hoje me chama pelo nome masculino, mas eu até relevo, porque é uma pessoa mais velha. Mas aí, um dia, um representante da regional veio até a escola para conversar sobre as eleições e aí eu falei várias coisas, sobre como a escola não se posicionava com os</p>
--

casos de racismo, não ajudava os LGBTs, não dava voz para os alunos...Falei isso para o "cara" da regional e isso para eles foi o fim, porque eles estavam dizendo que era tudo perfeito e maravilhoso. Depois dessa reunião eles me tiraram do conselho para nunca mais eu ter contato com pessoas de fora que fiscalizam a escola. E aí eu acabei deixando pra lá. Já estava desgastada com outras questões do colégio, então preferi deixar pra lá mesmo (Maria Elis, 17 anos).

O posicionamento da escola, neste caso, foi de afastar Maria Elis não devido a sua identidade de gênero, mas por ela ter revelado casos de racismo e homofobia a um fiscal da diretoria regional (representante da Secretaria Estadual de Educação da região Centro-sul, onde se encontram as escolas das cidades de Rio das Flores, Valença, Vassouras, Barra do Piraí, Paraíba do Sul, entre outras).

Maria Elis posiciona a escola como produtora de Discursos que instituem um regime de verdade acerca das/os alunas/os que, de acordo com a participante, não estão de acordo com as vivências diárias na instituição de ensino. Os indexicais avaliativos "tudo perfeito e maravilhoso" demonstram como, segundo Maria Elis, a escola posicionava as vivências das/os alunas/os, enquanto Maria Elis posicionava essas mesmas experiências de forma diferente, conforme indicam os indexicais "racismo"; "não ajudava os LGBTs". Segundo a participante, o fato de ela ter exposto a situação como era vista pelas/os alunas/os fez com que ela fosse afastada do conselho.

A desistência de Maria Elis em voltar a participar do conselho aponta para outros processos de recusa e abjeção, indexicalizados através da expressão "já estava desgastada com outras questões do colégio". Esses processos de abjeção foram evidenciados e explanados durante este trabalho, com base em autores como Franco (2014), Vieira (2015), Barros (2014), entre outras/os, que afirmam a difícil permanência de mulheres *trans* no ambiente escolar.

Por fim, perguntei a Maria Elis como ela avaliava o tratamento da escola para com as pessoas *trans* e pedi que justificasse sua avaliação. A resposta foi:

Eu acho que a escola simplesmente finge que não vê, ignora as pessoas *trans*. Para mim, isso acontece pela falta de preparo das pessoas no ambiente escolar. A equipe pedagógica não está preparada nem um pouco para lidar com as problemáticas que a gente leva para dentro da escola, sabe? Por exemplo, a questão do nome, que era só uma questão de protocolo mesmo, de lançar meu nome no diário. Na secretaria, eu tive que explicar tudo para elas, porque elas não sabiam; eu tive que mostrar a lei no meu

celular, ler na frente delas, porque elas não tinham o mínimo preparo. Então, eu acho que esse tratamento dado às pessoas trans vem da falta de preparo. E eles também colocam muito a opinião pessoal para tomar as decisões, aí eles resolvem as coisas não de forma pedagógica, mas de forma pessoal e sem o menor preparo para isso (Maria Elis, 17 anos).

Maria Elis relata que o tratamento dado às pessoas *trans* na escola é a indiferença, a invisibilização. A participante posiciona a equipe pedagógica como despreparada para lidar com as questões subjetivas de pessoas *trans* e informa, ainda, que muitas vezes, as decisões não são tomadas com base nas leis ou nos documentos que regem a educação pública, mas de forma pessoal.

No mesmo sentido apontado pela fala de Maria Elis, as teorizações de Miskolci (2012) relatam que a suposta neutralidade da escola e da formação docente configura-se como aliada da heteronormatividade compulsória e dos processos de homofobia, principalmente sobre aqueles que não se deixam "normalizar".

Maria Elis, ao não se deixar "normalizar" foi repetidamente forçada a adequar-se à norma cis-heterossexual. Seu nome foi desrespeitado (ainda é); houve diversas tentativas de impedi-la de usar o banheiro de acordo com seu gênero e ela foi duramente exposta durante uma palestra na escola, quando um "candidato" da cidade foi falar sobre as mulheres no dia internacional da mulher.

Maria Elis conta, que estranhou o fato de um homem ir à instituição falar sobre a vida das mulheres e que durante a palestra o vereador fez uma fala machista, afirmando, inclusive, que a lei Maria da Penha era desnecessária, o que causou estranhamento até mesmo às mulheres mais conservadoras da escola. Maria Elis, então, pediu a fala e se contrapôs àquele discurso, reafirmando a luta feminista e os direitos das mulheres. Segundo ela neste momento:

Todo mundo me aplaudiu, mas quando devolveram o microfone a ele, ele começou a me chamar pelo masculino, no microfone, me chamando de garoto. A escola inteira estava lá ouvindo, todo mundo na quadra. Ele fez aquilo para me humilhar na frente do colégio inteiro. Aí eu comecei a gritar e chamar ele de transfóbico, porque eu também não ia aturar isso, né? Só porque a fala dele foi desconstruída ele assumiu uma postura agressiva. Aí no outro dia teve uma passeata das mulheres, mas eu não fui na aula, fiquei mal. Mas depois diversos professores vieram falar que eu estava certa, que eu tinha que ter falado mesmo, me deram abraço...Mas a direção em si não veio falar comigo. Não teve nenhum posicionamento formal deles com relação a isso (Maria Elis, 17 anos).

A situação ocorrida demonstra o quanto as mulheres *trans* não são vistas como mulheres "de verdade", por muitas pessoas, conforme afirma Lanz (2014). Porém a autora questiona o que seria um homem ou uma mulher de verdade; apontando para a necessidade de desconstruir tal ideia, inclusive com relação à existência de um/a "transexual de verdade".

No caso relatado, o político buscou defender-se, após ter seu discurso confrontado por Maria Elis, tomando como "verdade" do gênero de uma pessoa, apenas seu aspecto biológico; desconsiderando a identidade, vivência e expressão de gênero da aluna. O palestrante posicionou Maria Elis a partir do indexical "garoto", mesmo após o discurso da aluna estar voltado para vivências das mulheres e ela ter se apresentado como mulher. O fato de referir-se a ela no masculino, dá indícios de que seu posicionamento não foi feito exclusivamente para adequá-la ao gênero que lhe foi imposto ao nascimento, mas para inserí-la no âmbito da abjeção e da humilhação.

Sobre este caso, o não posicionamento posterior formal da escola nos remete ao que Miskolci (2012) nomeou de caráter violento da socialização escolar. O autor afirma que por muitas vezes o *bullying* é um ato que surge da própria instituição, quando passa a ser cúmplice ou partícipe dos processos de assédio moral.

Com relação ao relato anterior, sobre a utilização de um terceiro banheiro, esse posicionamento da escola não ocorreu apenas no caso de Maria Elis, conforme será descrito no próximo tópico.

4.5.2 "Eu recebia olhares de rejeição e nojo... acabei não usando mais o banheiro."

Com base em relatos do questionário relacionados à oferta de uso de um terceiro banheiro, entrei novamente em contato com Brian, homem *trans*, hétero, branco, de 19 anos, morador da cidade de Valença. Havia me chamado atenção a narrativa de Brian sobre os olhares de rejeição que recebia das meninas quando era "obrigado" pela escola a utilizar o banheiro feminino.

É importante esclarecer que, apesar da similaridade com a situação vivida por Maria Elis, cujos relatos foram analisados anteriormente, Brian e ela estudavam em escolas diferentes.

Perguntei a Brian como ele reagiu à oferta do diretor de utilizar o banheiro das/os funcionárias/os e qual foi o posicionamento da escola em relação a isso, já que isso não havia sido detalhado no questionário. O participante respondeu:

Começou porque eu percebia que as meninas ficavam constrangidas comigo no banheiro; ao mesmo tempo eu também ficava. Quando eu fui falar com o diretor sobre isso, ele se recusou a liberar o banheiro masculino pra mim. Ele disse que eu ia sofrer mais ainda dentro do banheiro masculino, mas ele não entendia que eu iria me sentir muito melhor usando o banheiro masculino do que ele me jogando lá pro fundão do colégio, no banheiro dos professores. Aí ele veio com esse argumento para eu usar o banheiro dos professores, mas eu não aceitei e parei de usar o banheiro do colégio. Se eu tivesse aceitado, toda vez que eu quisesse ir ao banheiro, eu ia ter que ir na sala dele ou pedir a um professor a chave. Na época eu preferi não discutir. Eu só parei de usar o banheiro do colégio. Eu não ia mais ao banheiro. Eu preferi assim do que continuar indo ao banheiro feminino e passar constrangimento e causar mal estar pras meninas... Eu sofri com o preconceito das meninas, no banheiro, na sala de aula, então eu preferi evitar e deixei quieto, na época (Brian, 19 anos).

O relato de Brian apresenta indexicais importantes, como "não ia mais ao banheiro"; "preferi evitar", "deixei quieto", que posicionam Brian, assim como aconteceu com Maria Elis no caso do comitê de faltas, como uma pessoa que cansou de enfrentar as dificuldades e resolveu, naquele momento, dar-se por vencida.

A narrativa traduz o que foi apresentado por diversas pesquisas acerca do uso do banheiro por pessoas *trans*. Miskolci (2012), por exemplo, afirma que o banheiro público é uma tecnologia de gênero que merece ser repensada, pois é uma das formas de enquadrar o gênero binário, de modo que cada pessoa só pode utilizar um tipo de banheiro, adequado a um gênero que lhe foi atribuído com base unicamente em sua genitália.

Segundo Reidel (2013), os casos de impedimento de uso do banheiro por pessoas *trans* ocorrem com frequência. A autora, porém, faz um interessante questionamento: se o Estado já reconheceu e legislou o uso do nome social por pessoas *trans* nas escolas, é porque as reconhece a partir do gênero de

identificação e não pela genitália; desse modo não há dúvidas a respeito do banheiro, uma vez que todo o resto deve basear-se na mesma premissa.

Quando questionado sobre como a escola se posicionou diante dessa situação, Brian respondeu:

Na verdade, eles não fizeram nada. Nem com relação ao banheiro e nem com relação ao meu nome. A única vez que alguém se posicionou na escola com relação a mim, foi um professor, que foi o único que perguntou como eu queria ser tratado. O colégio fingia que não tinha nada acontecendo (...). Em nenhum momento teve um posicionamento, por exemplo, de colocar meu nome social na chamada. Só um professor que teve essa atitude. Os outros me chamavam pelo nome de registro (...), só que eu não batia de frente. No início você tem muito medo das pessoas, porque você já sofre preconceito da direção e dos alunos antes mesmo de assumir, então a escola foi uma das minhas piores fases (Brian, 19 anos).

A narrativa acima entextualiza aquilo que Louro (1997) designou como instâncias, práticas ou espaços sociais "generificados", ou seja, produzem-se a partir das relações de gênero (além das relações de classe, étnicas, etc).

Como se pode perceber, a escola não se posicionou formalmente em nenhum dos casos narrados. Nem no caso de Maria Elis e nem no de Brian. O silêncio da escola é uma das formas de invisibilizar as violências sofridas por pessoas *trans* no ambiente institucional; o que faz com que, indiretamente, as/os alunas/os compreendam que podem agir da maneira que quiserem (inclusive com violência) com suas/seus colegas *trans*, uma vez que a escola "finge que não vê" ou que também não precisam se posicionar nesses casos, o que naturaliza os processos de exclusão vividos por alunas/os *trans*.

Alguns indexicais informam sobre esse "silenciamento" por parte da escola e seus efeitos sobre a identidade de Brian, como: "não fizeram nada"; "a única vez"; "o único que perguntou"; "em nenhum momento"; "não batia de frente"; "medo" e "piores fases".

Perguntei, por fim, sobre o que, na visão do participante, justificaria esse (não) posicionamento da escola e como ele interpretava esse processo de invisibilização ou de falta de ação, por parte da instituição. Ele respondeu:

Eu acho que a escola meio que foge desse assunto, até hoje. Eu conheci um "mano" que está se descobrindo agora e ele está passando por essa fase. Os professores se recusando a respeitar; antes comigo também se recusavam. Na minha época, eu não era

o único. Tinha uma menina trans na minha sala e ela também passou por isso. Todo mundo no colégio corre desse assunto. Não tinha reunião para falar sobre, não tinha nada. Pra mim, não tem justificativa. Ninguém nunca explicou o porquê, simplesmente não fez. Pra mim, é puro preconceito. Eles não sabem lidar, ninguém nunca soube lidar! (Brian, 19 anos).

O que fica compreensível no relato de pessoas *trans*, não apenas as/os participantes de minha pesquisa, mas também de pesquisas anteriores, é que o nome social e o banheiro são questões que se repetem, independentemente do gênero de identificação (masculino, feminino ou não-binário), com todas as pessoas *trans*: mulheres e homens transexuais; travestis e transgêneros, na maioria das pesquisas empíricas, apresentam relatos parecidos. Segundo Bohm (2009, p. 59-60):

O impedimento de uso do nome social na chamada escolar ou a recusa ao fazê-lo nos demais momentos do cotidiano escolar, assim como a negativa de acesso aos banheiros (...), constituem verdadeiros dramas no que diz respeito à frequência nestes espaços, violando o direito à individualidade, composição identitária, bem-estar físico e psicológico (...).

Os mesmos processos de abjeção e invisibilização foram relatados pelo participante Henrique, homem transexual, de 15 anos, da cidade de Valença, Porém, neste caso específico, os processos de exclusão e violência se materializaram, também, de forma física, conforme apontam as narrativas abaixo:

4.5.3 "Eles deram um chute na porta e me jogaram no lixo."

Uma questão presente no questionário de Henrique me pareceu importante: o participante alegou ter sido agredido por alunos, ao usar o banheiro. Segundo ele, chutaram a porta da cabine em que ele estava e depois o jogaram no lixo. Uma vez que esta narrativa apresentava indexicais que indicavam processos violentos, como "chute", "jogaram no lixo"; concluí que tal relato demandava maiores detalhes e entrei em contato com o participante, da mesma maneira que fiz com as/os outras/os.

Perguntei a Henrique como essa situação terminou e se a escola fez algo para ajudá-lo, no sentido de chamar os envolvidos para uma conversa, e se houve algum tipo de ação disciplinar por parte da escola. Henrique respondeu:

Então, eu recorri à direção e eles fizeram um super discurso de que iam me ajudar, mas na verdade nada foi feito e aí eu tive que começar a me posicionar de forma mais bruta, para me defender, por mim mesmo, não por uma questão da direção, porque eles não fizeram nada, sendo que eu levei uma lata de lixo na cabeça, foi uma "parada" violenta que fizeram comigo (Carlos Henrique, 15 anos).

O relato de Carlos Henrique apresenta indexicais que posicionam a escola de um lado e ele de outro. O pronome pessoal eles, utilizado repetidamente para referir-se à escola indica esse distanciamento. Conforme apontado por Wortham e Reyes (2015), os pronomes pessoais são dêiticos que se classificam como indexicais denotacionais capazes de mapear grupos opostos. É exatamente essa oposição que fica marcada na narrativa de Henrique, também, quando ele diz: "por mim mesmo, não por uma questão da direção", deixando claro que a escola não o ajudou, que ele teve que tomar uma atitude por conta própria, o que refletiu em sua identidade, pois, considerando o terceiro nível de análise de pequenas histórias proposto por Bamberg e Georgakopoulou (2008), pode-se afirmar que Henrique passou a posicionar-se de maneira a caracterizar sua identidade masculina como "mais bruta", posicionando os processos de construção da masculinidade como violentos e relacionados à brutalidade, afastando-se o máximo possível de qualquer característica que seja relacionada com o universo feminino.

Sobre este processo generificado de construção das identidades, Junqueira (2013, p. 488) afirma a necessidade de repensarmos a fixidez das fronteiras de gênero e seus elementos de classificação e distinção:

[...] ao percorrer as escolas, notamos facilmente a intensa generificação dos seus espaços e de suas práticas, e o quanto as fronteiras de gênero são obsessiva e binariamente demarcadas. Atividades, objetos, saberes, atitudes, espaços, jogos, cores, que poderiam ser indistintamente atribuídos a meninos e a meninas, tornam-se, arbitrária e binariamente, masculinos ou femininos. São generificados e transformados em elementos de distinção, classificação e hierarquização. A distribuição tende a ser binária e biunívoca, e os critérios podem ser improvisados e imediatamente assumidos como naturais. A criatividade é facilmente posta a serviço da heteronormatividade.

Mediante o relato de Henrique e as reflexões propostas por Junqueira (2013), pode-se inferir que o fato de a escola não ter agido ao ser informada sobre a

violência sofrida pelo aluno fez com que ele reconhecesse como única possibilidade de viver sua masculinidade, o "embrutecimento" de si mesmo; como se a única possibilidade de construção identitária masculina estivesse relacionada a processos de violência como resposta aos conflitos.

Perguntei a Henrique como ele interpretava o (não) posicionamento da escola com relação à violência por ele sofrida no banheiro masculino. Sua resposta foi a seguinte:

Eu senti como outra violência. Não tomar nenhuma decisão, mesmo que não fosse com uma pessoa *trans*, sabe? Foi um ato de violência. E o que aconteceu de certa forma foi grave. E poderia ser pior. (Carlos Henrique, 15 anos).

É possível perceber que Henrique posiciona não só o ato ocorrido no banheiro como violento, mas também a (não) atitude da escola. Os indexicais "outra violência", "ato de violência", "grave" e pior, posicionam uma ratificação dos atos cometidos no banheiro contra Henrique por parte da escola, como se fosse uma aprovação para o que aconteceu, uma vez que nenhuma atitude foi tomada.

Sobre os processos de violência vividos por pessoas *trans*, Butler (2004) afirma que transgêneros e transsexuais estão sujeitos à patologização e violência e que tais assédios não podem ser subestimados, pois fazem parte de um continuum da violência de gênero que é responsável, em última análise, por tirar a vida de pessoas *trans*.

Questionei, por fim, o que Henrique apontava como justificativa ou razão para que a escola não tivesse tomado uma atitude nesse caso (apesar de seu discurso inicial) e em outros casos que envolvem pessoas *trans*. O participante afirmou que:

Acho que é falta de preparação, mesmo, né? E algumas pessoas às vezes, eu acho que é por maldade. Eu sentia de alguns professores que eles estavam cientes do que estavam fazendo, mas realmente era um posicionamento de "zoeira" mesmo com o aluno, de querer tirar sarro. E a escola, com relação ao nome, por exemplo, é uma falta de preparação. Eles não sabem nem com o que estão lidando, o que eles devem fazer, entende? (Carlos Henrique, 15 anos).

Mais uma vez, a falta de preparo e conhecimento são entextualizados como razões para as decisões tomadas e não tomadas pela instituição. Esse posicionamento da escola feito pelo participante está indexicalizado pelas

expressões: "Falta de preparação", "não sabem (com o que estão lidando, o que eles devem fazer)".

Além disso, através dos indexicais "cientes", "zoeira", "querer", "tirar sarro", Henrique posiciona alguns professores como propositalmente insensíveis às questões identitárias das pessoas *trans*. Esse tratamento "consciente" e proposital dado às pessoas *trans* por docentes, constitui o que Junqueira (2009, 2013) nomeou como pedagogia do insulto e do armário, através das quais:

No cotidiano escolar, as normas de gênero podem aparecer em versão nua e crua (...). Estudantes, docentes, funcionários(as) identificados(as) como "não heterossexuais" são frequentemente degradados à condição de "menos humanos", merecedores da fúria homofóbica cotidiana de seus pares e superiores, que agem na certeza da impunidade, em nome do esforço corretivo e normalizador (JUNQUEIRA, 2013, p. 489).

Esse mesmo esforço corretivo foi relatado por Keyla, mulher travesti, 27 anos, negra, e que concluiu sua educação básica em Rio das Flores, mas atualmente vive em Juiz de Fora (MG). Os relatos sobre ter sido impedida de usar o banheiro em uma festa junina na escola foram o motivo do retorno ao contato de Keyla, para aprofundar algumas questões através da entrevista. Os dados produzidos seguem abaixo:

4.5.4 "Ela parou na frente da porta, abriu os braços e disse: aqui você não vai entrar"

Nas transcrições que seguem, a respeito da entrevista telefônica feita com Keyla, estão as considerações feitas por ela a respeito da interdição de seu uso do banheiro feminino em uma festa junina da escola. O relato do questionário sobre essa questão foi analisado neste capítulo. Restaram, porém, algumas inquietações acerca de como esta situação foi (ou deixou de ser) solucionada e o efeito disto para a participante. Perguntada sobre os desdobramentos da situação em questão, sobre a qual Keyla afirmou que havia "batido de frente" com a professora, a participante respondeu:

Então, eu fui abordada no banheiro feminino neste dia, mas já antes ela me excluía de tudo nas aulas. Eu sentia preconceito dela já dentro da sala de aula porque ela confundia a profissão dela com a religião, porque ela é evangélica... e neste dia específico,

ela entrou na minha frente, na porta do banheiro, abriu os braços e disse: "aqui você não vai entrar! Você não vai usar o banheiro feminino!" Aí eu virei e falei assim: "Eu vou usar sim, você não vai me proibir!" Mesmo assim, ela ficou na porta para eu não usar o banheiro, aí a gente discutiu. Eu falei para ela: "Me dá licença, que eu vou usar o banheiro" e, por fim, ela saiu. Depois disso, eu procurei o MGM para eles me informarem como eu deveria responder da próxima vez que isso acontecesse (Keylla, 27 anos).

Novamente nos deparamos com uma situação, já bastante explorada por diversos estudos e nesta pesquisa, que entextualiza dois Discursos: o primeiro, de que mulheres *trans* não teriam o direito a usar o banheiro feminino e o segundo da relação conflituosa entre o Discurso religioso e a compreensão das identidades desviantes da norma binária de gênero imposta pela sociedade em geral.

Estas reflexões, já discutidas aqui com base em Polato (2017) e Polato e Ferrari (2017), surgem novamente no relato de Keyla, demonstrando a necessidade de ampliarmos a discussão sobre a laicidade da escola e sua relação com os estudos de gênero e sexualidade.

Com relação à atitude da escola sobre o ocorrido, Keyla relatou:

Eu contei para a diretora e a verdade tem que ser dita: ninguém fez nada. A única pessoa que me ajudava na escola era um professor de Biologia que disse que eu podia ser chamada pelo nome feminino, e que me ajudava. Eu até pedi à diretora para ser chamada pelo meu nome feminino, mas ela não deixou. Eles me chamaram pelo nome masculino, na minha formatura, mesmo eu vestida de mulher. Mesmo depois que eu procurei o MGM ela disse que não ia mudar, que estava fazendo isso para me resguardar, para as pessoas não rirem de mim. Mas, para mim, era mais constrangedor quando me chamavam pelo nome masculino (Keylla, 27 anos).

No relato de Keyla, assim como nos demais, a escola é posicionada como uma instituição que se cala diante das questões relacionadas ao banheiro e ao nome social. Mesmo depois de contar para a diretora e afirmar seus direitos, com base no auxílio do movimento social organizado, o nome social de Keyla foi ignorado.

Alguns indexicais se destacam nesse posicionamento de indiferença da escola: "ninguém"; "nada", "única", "não deixou", indexicais dêiticos e avaliativos que indicam a separação entre a escola e Keyla; a existência de um único professor para ajudá-la e as negativas com relação ao uso de seu nome social.

A participante posiciona a diretora como alguém que, em discurso, afirma querer resguardá-la (indexicais: "resguardar"; "não rirem de mim"), mas cujas ações produzem o efeito contrário sobre Keyla (os indexicais avaliativos "mais", "constrangedor" e "nome masculino" representam este efeito).

A seguir, como com as/os outras/os participantes, perguntei a Keyla, ao que ela atribuía esta falta de resolução dos casos relatados. Ela assim afirmou:

Oh, Nayara, o que que acontece... é falta de conhecimento, né? Parece que eles têm aquele receio de conversar sobre pessoas LGBTI+ dentro do colégio. Eu já até ouvi falar que essa mesma diretora já proibiu outras meninas *trans* de irem para a escola vestidas de mulher. Eu acho que a escola deveria aceitar a gente, ela que deveria dar o exemplo. Eles nunca explicaram nada, nunca falaram por que não me chamavam pelo meu nome feminino. Nunca falaram nada (Keylla, 27 anos).

A justificativa de Keyla para a falta tomada de decisão da escola em relação ao evento por ela narrado, apenas ratifica o que todos os outros relatos já haviam demonstrado: que a escola ainda não encontrou uma forma de lidar com as diferenças de modo a torná-las uma possibilidade positiva de diálogo e problematização. A diferença tem produzido, na escola, um processo de inércia ou de negação, ou, ainda, uma busca pelo enquadramento das pessoas que fogem às normas por ela (re)produzidas.

O que pode-se afirmar é que, apesar dos investimentos no diálogo e problematização positiva das diferenças (documentos legais, resoluções, pareceres, etc) que já foram produzidos pelas políticas públicas até o atual momento, a escola não conseguiu colocar em termos práticos o que tem sido legislado. O que coloca o tema das diferenças na "agenda escolar", mas não passa à prática cotidiana.

Essa distância entre o que está "no papel" e o que acontece na escola, está também explícita nas falas de Arthur, homem transexual, pardo, de 22 anos, morador do município de Valença, que terminou o Ensino Médio na cidade citada e no momento dessa entrevista (ano de 2019), cursa o Ensino Superior na cidade vizinha (Barra do Pirai).

4.5.5 "A gente escuta muito isso: tudo é falta de Deus no coração."

O questionário de Arthur demarcava claramente a falta de laicidade presente no cotidiano escolar, questão sobre a qual procurei mais detalhes através da entrevista. Perguntei a Arthur por parte de quem surgiam as afirmações de que "homem criou o homem e a mulher e LGBTQI não eram filhos de Deus". O entrevistado replicou:

Tanto diretor, quanto inspetor de alunos... coordenadora, principalmente, falava muito isso, até porque ela era evangélica, né? Então acredito que ela achava todo um fundamento para ficar falando isso. A gente escuta muito isso, "tudo é falta de Deus no coração" (Arthur, 22 anos).

Mais uma vez os relatos sobre a religião e as identidades *trans* "se esbarram", conforme explicitado anteriormente, na análise da narrativa de Keyla. Os indexicias "evangélica", "falta", "Deus" e "coração", posicionam as identidades *trans* como desviantes não apenas da norma social vigente nas escolas, mas também daquilo que é considerado adequado segundo algumas matrizes religiosas.

O que deve ser discutido no âmbito das pesquisas em educação, são formas de esclarecimento e formação continuada às/aos agentes educacionais, que enfoquem o caráter laico da escola e da educação, presente nos textos legais. Uma vez que uma pessoa utiliza-se de sua crença para vilipendiar uma/um aluna/o dentro da unidade escolar, estão sendo desrespeitados alguns direitos: à educação laica, à dignidade da pessoa humana, a não distinção baseada em sexo, gênero, raça, dentre outros direitos expressos na Declaração Universal de Direitos Humanos (ONU, 2009), na LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), e na Constituição Federal (BRASIL, 1998).

Outra pergunta para a qual a entrevista se direcionou foi com relação às aulas de Educação física na piscina, pois, segundo Arthur, eram momentos constrangedores. O participante relatou que sua participação nas aulas em um time feminino nunca foi discutida pela escola:

Nunca discutiram isso porque na época esse assunto "transgênero", as pessoas estavam começando a falar sobre isso. Então, não tinham conhecimento, não sabiam como lidar com a situação. Mas isso perpassa minha vida até hoje... eu não faço nenhuma atividade física na faculdade, eu acabo me privando de participar das coisas (Arthur, 22 anos).

Questionado sobre as possíveis razões para que a discussão não fosse desenvolvida na escola, Arthur respondeu:

Nayara, eu acho que é... isso é geral. As pessoas não estão habituadas mesmo e... quando um assunto não é colocado em pauta, as pessoas ficam meio ignorantes, no sentido de não buscar o conhecimento, não buscar saber como se trata, como lidar. Isso não só em âmbito escolar, mas em outros aspectos. Então, eu acho que é mesmo falta de interesse, falta da gente promover ações que possam fazer com que as pessoas tenham mais conhecimento sobre... para saber lidar com esse tipo de pessoa... Eu acho que dá época que eu estudei para agora não mudou muita coisa. A escola não procura saber como abordar isso com os alunos (Arthur, 22 anos).

Os dois relatos demonstram os efeitos da não discussão sobre gênero e sexualidade na escola, de tal modo que, atualmente, Arthur ainda não participa das atividades físicas ou jogos na universidade. Alguns indexicais dão pistas tanto sobre a falta de diálogo sobre as identidades *trans*, quanto sobre o que isso produziu na identidade de Arthur: "nunca"; "não tinham conhecimento"; "não sabiam"; "perpassa"; "até hoje"; "atividade física"; "privando de participar".

As aulas de educação física também são um aspecto já discutido em diversos estudos (FRANCO, 2014; BOHM, 2009; VIEIRA, 2015, entre outras/os) e representam um ponto comum de dificuldade às vivências *trans* na escola.

Por fim, chamo atenção para a semelhança nos discursos proferidos acerca das razões pelas quais as/os participantes acreditam que a escola invisibilize as identidades *trans* e não levem para os currículos e práticas pedagógicas, movimentos que ampliem as discussões acerca das diferenças, da não-fixação das identidades e da construção das categorias de feminino e masculino, o que faz com que pessoas *trans* acabem por sofrer processos de violência simbólica e até mesmo física, no ambiente escolar.

A falta de preparo e/ou conhecimento foi citada como a causa da recusa dos diálogos e práticas pedagógicas que envolvam temas sobre as identidades e diferenças e o universo *trans* por todas/os as/os entrevistadas/os. Este fato, somado aos resultados de outras pesquisas e estudos sobre gênero, identidade e diferença, principalmente no escopo da teoria queer, demonstram que as disputas de poder e

as formas de resistência que ocorrem com relação a essas pessoas não são um fenômeno isolado, mas um *habitus* da instituição escolar (BOURIDEU, 1999)

Como forma de entextualizar os diversos processos de abjeção e disputa de forças através dos Discursos e das práticas escolares, pelos quais passam ou passaram as/os participantes desta pesquisa e demarcar suas rotas de resistência, (uma vez que todas/os vivem hoje de acordo com o gênero com o qual se identificam, apesar de todas as dificuldades), deixo aqui outro relato de Arthur (22 anos), que demonstra o quanto é importante discutir sobre gênero na escola; o quanto esse tipo de discussão pode tornar menos árdua a passagem de diversas pessoas pelas instituições de ensino. Com a palavra, Arthur:

A minha passagem na escola só não foi perfeita porque eu me sentia oprimido, invisível, as pessoas fingiam não estar vendo, tratavam minha transição como uma fase de revolta, como doença. As pessoas não sabiam do que se tratava e também não tinham o menor interesse em saber. Por isso me excluíam tanto, por não ter conhecimento sobre. A escola deve ser sim espaço de igualdade, respeito e cidadania. Incluir as questões de gênero na formação escolar vai muito além de falar sobre sexualidade, é desconstruir, desmistificar significados culturalmente concretizados para uma relação humana mais igualitária. Discutir gênero não é nenhuma falta de respeito a dignidade humana, muito pelo contrário, é uma forma de reverter toda essa opressão. Quanto mais se recusa essa inclusão mais se adia o reconhecimento desses grupos e de seus direitos. O preconceito é fruto da ignorância e o que alimenta a ignorância é a falta de conhecimento sobre determinado assunto. Tudo que não é discutido ou falado corre o risco de passar despercebido ou se tornar invisível.

Este relato é, ainda, uma das formas que encontro de dizer sobre o quanto aprendi neste contato com as/os participantes da pesquisa, sobre o quanto estas pessoas podem ajudar a escola a ser mais justa, a ensinar a todas e todos sobre assuntos que são parte da realidade de todos os dias e que estão ali, na maioria das vezes, silenciados, excluídos invisibilizados.

CONSIDERAÇÕES (NUNCA) FINAIS

Tendo por base as teorias pós-críticas da Educação e como meio de análise de dados a correlação de fontes bibliográficas juntamente com alguns aspectos derivados da Análise do Discurso, esta pesquisa teve por objeto de estudo compreender se a presença de alunas/os trans na escola (educação básica) era um fator que poderia desencadear processos de manutenção e/ou de ruptura do padrão da heteronormatividade e da transfobia vigente na sociedade como um todo e, em especial, nas Instituições de Ensino.

Mediante as primeiras reflexões sobre esta questão de estudo, outras indagações foram surgindo, como a possibilidade de protagonismo estudantil por parte dessas/es alunas/os e a relação entre o abandono e a evasão escolar com a questão da transgeneridade.

Buscou-se, então, por meio de um questionário semiestruturado, produzir dados que pudessem nos apontar pistas indexicais que posicionassem as/os alunas/os e sua visão sobre a escola e seus agentes e nos levassem às respostas para nossos questionamentos.

Em um primeiro momento, antes de apresentar os resultados produzidos pelos questionários e posteriores entrevistas feitas com algumas/uns participantes, como respostas aos objetivos específicos da pesquisa, é necessário apontar os resultados gerais trazidos pelo levantamento de estudos aqui presente:

Com relação a períodos anteriores, percebe-se um aumento no número de pesquisas, produzidas, principalmente, nas regiões sul e sudeste e um número pouco expressivo nas regiões Norte e Centro-oeste.

A maior incidência de pesquisas foi de base empírica e tendo como base teórica as teorias pós-críticas em Educação. A maioria das pesquisas teve por sujeitos participantes mulheres *trans* e abordaram temas relacionados às dificuldades vividas no âmbito escolar como docentes e discentes, com especial atenção para o nome social, o uso do banheiro e a convivência com a equipe da instituição e as/os colegas de sala ou de trabalho. No mesmo sentido, esta pesquisa também buscou responder à questões que concernem às vivências escolares, ao que pode-se apontar:

Com relação às vivências escolares, sobre como consideram serem vistas/os e como vêem a escola, as/os participantes da pesquisa indexalizam a escola como um local de difícil estadia, uma vez que compreendem que não são respeitadas/os em sua subjetividade e construção identitária, sendo o uso do nome social, o acesso ao banheiro e a própria permanência na escola reiteradamente questionada por agentes escolares, pais de alunas/os e, por vezes, as/os próprios colegas.

As/os participantes afirmaram que acreditavam serem vistas/os como estranhos, como se não pudessem adentrar e permanecer naquele local. Porém, enfrentamentos a esta norma estabelecida e a luta pelo direito de estar na escola também foram relatados.

As narrativas produzidas através dos questionários e entrevistas coincidem com os resultados provenientes do levantamento de estudos apresentado nesta pesquisa. Tanto nas narrativas das/os participantes, quanto no levantamento de estudos produzido, o nome social e o uso do banheiro são entextualizados como fortes demarcadores da exclusão de alunas/os *trans* na escola. Tal resultado indica que esses demarcadores permanecem como os principais vetores das práticas de exclusão de alunas/os *trans* das instituições escolares.

Com relação ao abandono e evasão, entre as/os participantes que apresentaram repetência, abandonaram a escola ou evadiram-se, todas/os relataram relação entre a maneira com que foram recebidas/os na instituição e seus resultados em avaliações, as repetências e a desistência dos estudos, o que aponta para o fato de que a escola não tem conseguido alcançar a entrada e permanência das pessoas *trans* e, mais do que isso, tem sido vetor de exclusão dessas pessoas.

No que diz respeito a como vêem a escola, as pistas indexicais nos relatos dos sujeitos, posicionaram a escola como um local conflituoso para pessoas *trans*, mas ainda assim, a maioria das/os participantes relataram que a escola foi importante no sentido das aprendizagens formais e das amizades construídas naquele espaço.

A questão familiar, também abordada por esta pesquisa, apontou para conflitos no que diz respeito aos mais diversos graus de parentesco, principalmente com relação à transição e ao uso do nome social, o que indica uma manutenção dos resultados e dados já apresentados por pesquisas anteriores e constantes do levantamento de estudos apresentado.

Por fim, com relação à pergunta principal desta pesquisa, citada no início destas considerações (quase) finais, pode-se dizer que a presença das/os alunas/os *trans* na escola provocam uma desestabilização da cis/heteronormatividade, de modo que há um esforço, por parte da escola, em trazer os corpos e as vivências dessas pessoas de volta ao binarismo homem/mulher com base apenas no viés biológico. Tais esforços, porém, são frustrados pelas mais diversas estratégias de enfrentamento apresentadas por estas/es alunas/os no sentido de manterem-se nas escolas, lutar pelo uso de seus nomes sociais, expressarem seu gênero de identificação em suas vestimentas e modos de agir, usar o banheiro de acordo com sua identidade de gênero e retornar aos estudos, mesmo após a expulsão velada a que foram expostos.

Como reflexão final, reitero a necessidade de a escola repensar seus currículos, materiais didáticos, e sua pedagogia como um todo, pensando em uma Pedagogia Transviad@ que estranhe tudo aquilo que é dado como natural e abra espaço para que, diferente do resultado apresentado por esta pesquisa, as pessoas *trans* possam, de fato, viver momentos de protagonismo estudantil e perceberem e serem percebidos pela escola da mesma maneira: com respeito e valorização das diferenças que temos, todas/os nós.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Guilherme. 'Homens trans': novos matizes na aquarela das masculinidades? **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 20, n. 2 p. 513-523 maio-agosto/2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2012000200012> Acesso em 27 mar 2019.

ALVES, Cláudio Eduardo Resende. **Um nome sui generis**: implicações subjetivas e institucionais do nome (social) de estudantes travestis e transexuais em escolas municipais de Belo Horizonte/MG. 2016. 217f. Tese (Doutorado em Psicologia). Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2016.

AMARAL, Marília dos Santos. et.al. AMARAL, Marília dos Santos et al . “Do travestismo às travestilidades”: uma revisão do discurso acadêmico no Brasil entre 2001-2010. **Psicol. Soc.**, Belo Horizonte , v. 26, n. 2, p. 301-311, 2014 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-71822014000200007&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em 12 nov. 2018.

ANDRADE, Luma Nogueira de. **Travestis na escola**: assujeitamento e resistência à ordem normativa. 2012. 278f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará. Faculdade de Educação. Fortaleza, 2012.

ASSOCIAÇÃO DOS REGISTRADORES DE PESSOAS NATURAIS DO ESTADO DE SÃO PAULO - ARPEN -SP. **Portaria assegura uso de nome social de transexuais e travestis em órgãos do MEC**. 2010. Disponível em: <https://arpen-sp.jusbrasil.com.br/noticias/2933591/portaria-assegura-uso-de-nome-social-de-transexuais-e-travestis-em-orgaos-do-mec> Acesso em 19 jul 2019.

ÁVILA, Simone; GROSSI, Miriam Pillar. “Maria, Maria João, João: reflexões sobre a transexperiência masculina”. In: Fazendo gênero 9: diásporas, diversidade, deslocamentos. **Anais [...]** 23 a 26 de agosto de 2010, Florianópolis. Disponível em: http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1278255349_ARQUIVO_Maria_MariaJoao,Joao040721010.pdf Acesso em 27 mar 2019

BAKHTIN, Mikhail. (Voloshinov, 1929). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. M. Lahud e Y. F. Vieira. 2 ed. Sao Paulo: HUCITEC, 1981.

BAMBERG, Michael. & GEORGAKOPOULOU, Alexandra A. Small stories as a new perspective in narrative and identity analysis. In: **Text & Talk**, v.28, n.3, 2008.

BARCELLOS JÚNIOR, Waldyr. O contexto escolar e o ser travesti do interior: políticas públicas , violência e resistências In: IV Seminário Internacional de Educação e Sexualidade. II encontro Internacional de Estudos de Gênero. **Anais [...]**. Vitória, ES, 2016. Disponível em: http://www.gepsexualidades.com.br/resources/anais/6/1467407968_ARQUIVO_ArtigoUFES4seminario.pdf Acesso em 14 dez. 2018.

BARROS, Daniela Torres. **A experiência travesti na escola:** entre nós e estratégias de resistências. 2014. 166f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco. Recife: 2014.

BENEDETTI, Marcos. **Toda Feita:** o corpo e o gênero das travestis. Rio de Janeiro: Garamond, 2005. 144 p.

BENTO, Berenice. **A reinvenção do corpo:** Sexualidade e gênero na experiência transexual. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

BENTO, Berenice. **O que é transexualidade.** São Paulo: Braziliense, 2008.

BENTO, Berenice. **Transviad@s:** genero, sexualidade e direitos humanos. Salvador: EDUFBA, 2017.

BLOMMAERT, Jan. **Discourse:** a critical introduction. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

BOHM, Alessandra M. **Os “monstros” e a escola:** identidade e escolaridade de sujeitos travestis. 2009. 103f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: 2009.

BORBA, Rodrigo. A linguagem importa? Sobre performance, performatividade e peregrinações conceituais. **Cadernos Pagu** vol. 43, julho-dezembro de 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n43/0104-8333-cpa-43-0441.pdf> Acesso em 02 mar. 2019.

BORBA, Rodrigo. Linguística *Queer*: uma perspectiva pós-identitária para os estudos da linguagem. **Revista Entrelinhas** – Vol. 9, n. 1 (jan./jun. 2015). Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/entrelinhas/article/viewFile/10378/4862> Acesso em 20 mar. 2019.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina.** Tradução Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A Reprodução:** Elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. **Introducao a analise do discurso.** 2. ed. rev. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2004.

BRASIL/Ministério da Saúde. Departamento de DST, Aids e hepatites virais. **A travesti e o educador:** respeito também se aprende na escola. Brasília: PNDST/Aids, 2004. (folder da campanha Travesti e respeito: já está na hora dos dois serem vistos juntos. Em casa. Na boate. Na escola. No trabalho. Na vida.).

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Ação Direta de Inconstitucionalidade 4275**. 2018. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/portal/geral/verPdfPaginado.asp?id=400211&tipo=TP&descricao=ADI%2F4275> Acesso em 07 jun 2019

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Ação direta de inconstitucionalidade 4.277** Distrito Federal. Dje nº 198. Publicação 14/10/2011. Disponível em: <http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=AC&docID=628635> Acesso em 07 jun 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em 03 nov. 2018.

BRASIL. Cidadania e Justiça. **Cirurgias de mudança de sexo são realizadas pelo SUS desde 2008**. 2015. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2015/03/cirurgias-de-mudanca-de-sexo-sao-realizadas-pelo-sus-desde-2008> Acesso em 07 jun. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em 08 out. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2015-2018/2016/Decreto/D8727.htm Acesso em 19 jul 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**: diversidade e inclusão. Brasília: Conselho Nacional de Educação: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2013. 480 p. Disponível em: <http://etnicoracial.mec.gov.br/component/k2/item/6-diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-basica-diversidade-e-inclusao> Acesso em 03 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC), Brasília: 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/escola_protege/caderno5.pdf Acesso em 12 nov. 2018.

BRASIL, LDB. Lei 9394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996. Disponível em www.planalto.gov.br . Acesso em: 03 nov. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais** : terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1998. 436 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.612, de 18 de novembro de 2011.** Assegura às pessoas transexuais e travestis, nos termos desta portaria, o direito à escolha de tratamento nominal nos atos e procedimentos promovidos no âmbito do Ministério da Educação. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=67&data=21/11/2011> Acesso em 12 nov. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Resolução nº 175 de 14 de maio de 2013.** Dispõe sobre a habilitação, celebração de casamento civil ou de conversão de União Estável em casamento entre pessoas do mesmo sexo. 2013. Disponível em: http://www.cnj.jus.br/images/resol_gp_175_2013.pdf Acesso em 07 jun 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1, de 19 de janeiro de 2018.** Define o uso do nome social de travestis e transexuais nos registros escolares. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=59331> Acesso em 12 nov. 2018.

BRAZ, Camilo. "I Already Have a Name" – Itineraries of Trans Men in Search of Respect. **Revista Habitus - Revista do Instituto Goiano de Pré-História e Antropologia**, Goiânia, v. 16, n. 1, p. 162-176, jun. 2018. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/habitus/article/view/6367>. Acesso em: 11 jul. 2019.

BUTLER, Judith. Performative Acts and Gender Constitution: An Essay in Phenomenology and Feminist Theory. *In: Theatre Journal*, v. 40, n. 4 p. 519-531, dez. 1988. Disponível em: https://www.amherst.edu/system/files/media/1650/butler_performative_acts.pdf Acesso em 23 jan. 2019.

BUTLER, Judith. **Bodies that matter.** On the Discursive Limits of "Sex". New York: Routledge, 1993.

BUTLER, Judith. Críticamente subversiva. *In: JIMÉNEZ, Rafael M. Mérida (ed.), Sexualidades transgressoras: uma antologia de estudos queer.* Barcelona: Icaria Editorial, 2002. p. 55-79

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

BUTLER, Judith. **Lenguaje, poder e identidad.** Madrid: Síntesis, 2004.

BUTLER, Judith. **Undoing Gender.** New York: Routledge, 2004, 288 p.

CAETANO, Márcio. **Gênero e sexualidade: um encontro político com as epistemologias de vida e os movimentos curriculares.** 2011. 228f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ: 2011.

CAETANO, Márcio. Movimentos curriculares e a construção da heteronormatividade. In: RODRIGUES, Alexsandro; BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa (Orgs). **Currículos, gêneros e sexualidades: experiências misturadas e compartilhadas**. Vitória: Edufes, 2013. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/821/1/livro%20edufes%20Curr%C3%ADculos%2C%20g%C3%AAneros%20e%20sexualidades%20experi%C3%AAncias%20misturadas%20e%20compartilhadas.pdf> Acesso em 25 jun 2019.

CARDOSO, Luan Pattel. Inclusão de alunos transexuais nas escolas municipais. In: XVI Congresso Nacional de Iniciação Científica. **Anais** [...] Disponível em: <http://conic-semesp.org.br/anais/files/2016/trabalho-1000023390.pdf> Acesso em Dez. 2018.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Gênero e sexualidade como campos de produção de conhecimento educacional. In: ROSA, Katemari Diogo da; CAETANO, Márcio; CASTRO, Paula Almeida de (Orgs). **Gênero e sexualidade: intersecções necessárias à produção de conhecimentos**. Campina Grande: Realize Editora, 2017. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/revistas/ebook_conages/trabalhos/ebook_conages.pdf Acesso em 09 maio 2019.

CARVALHO, Mario Felipe de Lima. **Que mulher é essa?: identidade, política e saúde no movimento de travestis e transexuais**. 2011. 149f. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Medicina Social. Rio de Janeiro: 2011.

CASTELEIRA, Rodrigo Pedro MAIO, Eliane Rose. **Existem pessoas trans femininas na educação de jovens e adultos?** Seminário de Pesquisa do PPE. Universidade Estadual de Maringá. Dezembro de 2015. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2015/trabalhos/co_04/98.pdf

CASTRO, Roney Polato de; FERRARI, Anderson. A "ideologia de gênero" e os processos educativos nos discursos religiosos: efeitos de saber-poder-verdade. In: FERRARI, Anderson; CASTRO, Roney Polato de (Orgs). **Diversidades sexuais e de gêneros: desafios e potencialidades de um campo de pesquisa e conhecimento**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017. p. 75-100

CÉSAR, Maria Rita de Assis. Um nome próprio: transexuais e travestis nas escolas brasileiras. In: XAVIER FILHA, C. (Org.). **Educação para a sexualidade, para a equidade de gênero e para a diversidade sexual**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2009.

CORREA, Crishna Mirella de Andrade . **Subjetividades em trânsito : Nome social, travestilidades e transexualidades em duas Universidades Públicas do Sul do Brasil**. 2017. 379f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Programa de Pós-graduação interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis: 2017.

CORREA, Crishna Mirella de Andrade . **Subjetividades em trânsito** : Nome social, travestilidades e transexualidades em duas Universidades Públicas do Sul do Brasil. 2017. 379f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas). Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis: 2017.

COVAS, Fabíola Sucasas Negrão; ALVES, Juliana Bernardo Vicente. Termos e expressões LGBTI+. In: Ministério Público do Estado de São Paulo. **Direito e Diversidade**. 2017. Disponível em: http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/Cartilhas/Direito_Diversidade.pdf. Acesso em Agosto 2019.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. 10 dez. 1948. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em 08 out. 2019.

DELEUZE, Gilles. Os intelectuais e o poder. Conversa entre Michel Foucault e Gilles Deleuze. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 8. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. et al. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. 2. ed. Trad. Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DUARTE, Rosalia. Entrevistas em pesquisas qualitativas: Interviews in qualitative research. **Revista Educar**. Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Editora UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n24/n24a11.pdf> Acesso em 05 Nov. 2018.

ERCOLES, Clara Hanke. "**Trans-crição**" para a visibilidade: história oral de experiências escolares de uma travesti. Trabalho de Conclusão de Curso. Especialização em Gênero e Diversidade na Escola, Universidade Federal do Paraná. Itambé, 2016. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/51795/R%20-%20E%20-%20CLARA%20HANKE%20ERCOLES.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em Dez. 2018.

FALCÃO, Kary Jean. Nome social de estudantes travestis e transexuais: caminhos para uma pedagogia trans-formadora. **Revista Igarapé**, Porto Velho (RO), v.5, n.1, p. 218-241, 2017. Disponível em: <http://www.periodicos.unir.br/index.php/igarape/article/view/2495/1988> Acesso em Dez. 2018.

FECOMÉRCIO-RJ. **Caderno de Turismo para o desenvolvimento do Estado do Rio de Janeiro**: passaporte para o desenvolvimento do Estado. 2010. Disponível em: <http://www.querodiscutiromeuestado.rj.gov.br/publicacoes-4/item/17-caderno-de-turismo-do-estado-de-rio-de-janeiro>. Acesso em: 16 maio 2019.

FINCO, Daniela. Educação Infantil, gênero e brincadeiras: das naturalidades às transgressões. In: 28ª Reunião Anual da ANPED. **Anais [...]. 2005**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/educacao-infantil-genero-e-brincadeiras-das-naturalidades-transgressoes-0>. Acesso em Agosto 2019.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7 ed. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 5 ed. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1999b.

FOUCAULT, Michel. **História da loucura na Idade Clássica**. São Paulo: Perspectiva. 1978.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**: A vontade de saber. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel . **Microfísica do poder**. 8. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1999a.

FRANCO, Neil. **Professoras trans brasileiras**: ressignificações de gênero e de sexualidades no contexto escolar. 2014. 268f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia: 2014.

FRANCO, Neil; CICILLINI, Graça Aparecida. Travestis, transexuais e transgêneros na escola: um estado da arte. **Cad. Pes.**, São Luís, v. 23, n. 2, mai./ago 2016. Disponível em: <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/5349> Acesso em Abril 2018. Acesso em 12 de maio 2018.

FRANÇA, Rebeqa de. A importância do uso do nome social no exame nacional do Ensino Médio – ENEM. **Geoconexões**, v.2, 2016. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/geoconexoes/article/view/6288/pdf> Acesso em Nov. 2018.

GEE, James Paul. **An Introduction to Discourse Analysis: theory and method**. New York: Routledge, 2007.

GOELLNER, Silvana. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira, FELIPE, Jane e GOELLNER, Silvana (Orgs.) **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

GONÇALVES, Mariluci Vieira Gomes de Souza; FRANCO, Neil. Olhares e abordagens sobre crianças *trans*. **Journal Health NPEPS**, Tangará da Serra, v. 4, n.2, Nov./dez. 2019. No Prelo.

HALL, Stuart. **A identidade cultural da pós-modernidade**. 10 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HALL, Stuart. **Cultura e Representação**. Rio de Janeiro: PUC Rio/ Apicuri, 2016.

HARAWAY, Donna. Manifesto ciborgue: Ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. In: KUNZRU, Hari.; HARAWAY, Donna Jeanne; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Antropologia do ciborgue: as vertigens do pós-humano**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e estatísticas. **Rio das Flores**. 2017. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/rio-das-flores/panorama> Acesso em 16 maio 2019.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e estatísticas. **Valença**. 2017. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/valenca/panorama> Acesso em 16 maio 2019.

JACKSON, Mathew. **Re-presenting gender fluid identity in a contemporary arts practice**. 2011. Disponível em: <https://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1430&context=theses> Acesso em 04 maio 2019.

JESUS, Jaqueline Gomes de. **Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos**. Guia técnico sobre pessoas transexuais, travestis e demais transgêneros, para formadores de opinião. Brasília, 2012. Disponível em: https://www.sertao.ufg.br/up/16/o/ORIENTA%C3%87%C3%95ES_POPULA%C3%87%C3%83O_TRANS.pdf?1334065989 Acesso em 04 Fev. 2019.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia nas escolas: um problema de todos. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009. p.13-53.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Pedagogia do Armário: a normatividade em ação. In: **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 13, p. 481-498, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/320> Acesso em 15 maio 2019.

KOCH, Jandiro Adriano; VOLKMER, Márcia Solange. História, religião e gênero: uma experiência trans no Ensino Médio no Vale do Taquari. In: Bublitz, et. al (Orgs). **Travessias: Experiências de Estágio**. Lajeado: UNIVATES, 2016. p. 39-44. Disponível em: https://www.univates.br/editora-univates/media/publicacoes/228/pdf_228.pdf Acesso em 15 maio 2019.

LANZ, Letícia .**O corpo da roupa: a pessoa transgênera entre a transgressão e a conformidade com as normas de gênero**. Curitiba, 2014. 342 f. Dissertação

(Mestrado em Sociologia). Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná: 2014.

LAQUEUR, Thomas. **Inventado o sexo**: corpo e gênero dos Gregos a Freud. tradução Vera Whately. - Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

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

LEWIS, Elizabeth Sara. Do “lêxico *gay*” à Linguística *Queer*: desestabilizando a norma homossexual oculta nas Teorias *Queer*. **Estudos linguísticos**, São Paulo, v. 47 n. 3, p. 675-690, 2018. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/download/2049/1397> Acesso em 08 Maio 2019.

LIMA, Tatiane Silva; FILHA, Constantina Xavier. O Fracasso Escolar de Mulheres Transexuais e Travestis nos Trabalhos Apresentados no Gt-23 da Anped, no Período de 2005 a 2015. **InterMeio**: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v. 23, n. 46, p. 63-86, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://seer.ufms.br/index.php/intm/article/view/5311/4026> Acesso em Nov. 2018.

LIONÇO, Tatiana. Criminalização do assédio ideológico nas escolas: ideologia de gênero como argumento central na disputafundamentalista da política de educação. In: RODRIGUES, Alexsandro; MONZELI, Gustavo e FERREIRA, Sérgio Rodrigo da Silva (Org). **A política no corpo**: gêneros e sexualidades em disputa. Vitória: EDUFES, 2016.p. 145-161.

LOPES, Edward. **Fundamentos de Linguística contemporânea**. Cultix: São Paulo, 1999.

LOPES, Fabrício Ricardo. **Transgêneros**: narrativas de escolarização na Amazônia. 2017, 141f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Fundação Universidade Federal de Rondônia Porto Velho: 2017.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. (Org). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria *Queer*. Belo Horizonte: América, 2004a. 90 p.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das mulheres no Brasil**. Coordenação de textos de Carla Bassanesi. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2004b. p.371-403.

LOURO, Guacira Lopes. Heteronormatividade e Homofobia; In: JUNQUEIRA, R. D. (org). **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. 10423 Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

LOURO, Guacira Lopes. Pensar a sexualidade na contemporaneidade. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento da Diversidade. Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual. **Sexualidade**. Curitiba : SEED – Pr., 2009. - 216 p.

MACEDO, Elizabeth. **Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural**. Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 32 , p. 285-296, 2006.

MARQUES, Luciana Pacheco. Cotidiano escolar e diferenças. **Educação em foco**, Juiz de Fora, v. 17, n. 1, p. 101-117, mar. / jun. 2012. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2012/10/Cotidiano-escolar-e-diferen%C3%A7as.pdf>. Acesso em 06 set 2019.

MARTINS, Lucivando Ribeiro. **ENTRE OCÓS, TRUQUES E ATRAQUES**: a produção de confetos sobre as experiências de educadoras Trans do projeto TRANS FORMA AÇÃO. 2016. 218f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí: 2016.

MARTINS, Paulo Androir Magalhães; ANGELIN, Rosângela. O uso do nome social no ambiente escolar como forma de inclusão e devido reconhecimento das pessoas trans. In: 13º Mundos de Mulheres & Fazendo Gênero 11. **Anais [...]**. Disponível em: http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1499482039_ARQUIV_O_Texto_completo_MM_FG.pdf Acesso em Dez. 2018.

MELO, Desirée Paschoal de; MELO, Venise Paschoal de. **Uma introdução à semiótica peirceana**. Unicentro: Paraná, 2015. Disponível em: <http://repositorio.unicentro.br:8080/jspui/bitstream/123456789/953/5/Uma%20introdu%C3%A7%C3%A3o%20%C3%A0%20semi%C3%B3tica%20peirceana.pdf> Acesso em 03 maio 2019.

MELO, Glenda Cristina Valim de; MOITA LOPES, Luiz Paulo. You're a beautiful light brown-skinned woman: the textual trajectory of a compliment that hurts. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 54. p. 53-78, 2015.

MESQUITA, Daniele Trindade; PERUCCHI, Juliana. Não apenas em nome de deus: discursos religiosos sobre homossexualidade. **Psicol. Soc.**, Belo Horizonte , v. 28, n. 1, p. 105-114, abr. 2016 . Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822016000100105&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 19 jun. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/1807-03102015v28n1p105>.

MISKOLCI, Richard. **Teoria queer**. um aprendizado pelas diferenças. 2. ed. rev. e aum. Belo Horizonte: UFOP (Universidade Federal de Ouro Preto), 2012. 82 p.

MONTEIRO, Igor Ramon Lopes. **A exclusão democrática de travestis e transexuais na gestão educacional**: um estudo das relações entre gênero, sexualidade e hierarquia. 2015. 146f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Programa de Pós-graduação em Psicologia. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2015.

NATAL-NETO, Flávio de Oliveira; MACEDO, Geovani da Silva; BICALHO, Pedro Paulo Gastalho. A Criminalização das Identidades Trans na Escola: Efeitos e Resistências no Espaço Escolar. **Psicol. Ensino & Form.**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 78-86, 2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-20612016000100008 Acesso em 29 jul. 2019.

NERY, João W; GASPODINI, Icaro Bonamigo. Transgeneridade na escola: estratégias de enfrentamento. **Coletânea Diversas Diversidades**. Niterói: Universidade Federal Fluminense (UFF), 61-80b, 2015. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/304705237> **Transgeneridade na escola e estratégias de enfrentamento** Acesso em nov. 2018.

NERY, João W. **Viagem solitária** : memórias de um transexual 30 anos depois. São Paulo : Leya, 2011

NOVAES, Eugênio. **OAB aprova uso de nome social por advogadas travestis e transexuais**. 2016. Disponível em: <https://www.oab.org.br/noticia/51639/oab-aprova-uso-de-nome-social-por-advogadas-travestis-e-transexuais> Acesso em 19 jul 2019.

OLIVEIRA. João Felipe Zini Cavalcante; PORTO, Tauane Caldeira. O contexto escolar e o ser travesti do interior: políticas públicas, violência e resistências. In: IV seminário Internacional de Educação e Sexualidade/ II encontro Internacional de Estudos de gênero. **Anais** [...]. Disponível em: http://www.gepsexualidades.com.br/resources/anais/6/1467407968_ARQUIVO_ArtigoUFES4seminario.pdf Acesso em Dez. 2018.

OLIVEIRA JÚNIOR, Isaías Batista de; MAIO. Eliane Rose. Re/des/construindo in/diferenças: A expulsão compulsória de estudantes Trans do sistema escolar. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 25, n. 45, p. 159-172, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/2292/1598> Acesso em Dez. 2018.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 5 ed. Campinas: Pontes, 2003.

PACHECO, José Augusto. **Teoria (pós) crítica**: passado, presente e futuro a partir de uma análise dos estudos curriculares. Revista e-Curriculum, São Paulo, v.11 n.01 abr. 2013, ISSN: 1809-3876 Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em 17 julho 2018.

PARKER, Richard. **Abaixo do Equador: culturas do desejo, homossexualidade masculina e comunidade gay no Brasil**. Rio de Janeiro, Record: 2002.

PASSOS, Gisele Cristina dos; CASAGRANDE, Lindamir Salette. Homens (trans): da invisibilidade às transmasculinidades na educação. **Cadernos de Gênero e Tecnologia**, Curitiba, v. 11, n. 37, p. 60-72, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/cgt/article/download/8634/5354>. Acesso em Nov. 2018.

PELÚCIO, Larissa. O Cu (de) Preciado – estratégias cucarachas para não higienizar o queer no Brasil. **Iberic@I, Revue d'études ibériques et ibéro-américaines**, 2016. Disponível em: <http://iberical.paris-sorbonne.fr/wp-content/uploads/2016/05/Pages-from-Iberic@I-no9-printemps-2016-12.pdf> Acesso em 21 de Março de 2019.

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

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 96p.

POLATO, Roney; FERRARI, Anderson. A ideologia de gênero e processos educativos nos discursos religiosos. Efeitos de saber-poder-verdade. In FERRARI, Anderson; POLATO, Roney (Orgs). **Diversidades sexuais e de gêneros: desafios e potencialidades de um campo de pesquisa e conhecimento**. Campinas, SP: Potes editores, 2017.

POLATO, Roney. Gênero, sexualidade, religiosidade e escola: problematizando relações. Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress. **Anais Eletrônicos**, Florianópolis, 2017, ISSN 2179-510X. Disponível em http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1499401044_ARQUIVO_O_RoneyPolatoCastro_FazendoGenero_2017.pdf Acesso em 25 jun 2019.

POLIZEL, Alexandre Luiz; CARVALHO, Fabiana Aparecida de. Narrativas trans: memórias não tão distantes sobre a trajetória em espaços de ensino. In: VII Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação. **Anais [...]** Disponível em: http://www.2017.sbece.com.br/resources/anais/7/1495665996_ARQUIVO_TR_SBECE_Narrativas_de_si_trans-1.pdf Acesso em Dez. 2018.

PRECIADO, Beatriz. **Testo Yonqui**. Madrid: Espasa, 2008. 324 p

PRECIADO, Beatriz. **Manifesto Contrassexual**. Tradução de Maria Paula Gurgel Ribeiro. 2 ed. São Paulo: n-1 edições, 2017.

PREFEITURA MUNICIPAL DE RIO DAS FLÔRES. **Rio das Flôres**. Disponível em: <http://www.riodasflores.rj.gov.br/index.html> Acesso em 16 maio 2019.

PROCURADORIA GERAL DO TRABALHO. Ministério Público do Trabalho. **Transexuais terão nome reconhecido no Ministério Público do Trabalho**. 2015.

Disponível em: <https://mpt.mp.br/pgt/noticias/transexuais-terao-nome-social-reconhecido-no-ministerio-publico-do-trabalho> Acesso em 19 jul 2019.

REGO, Francisco Cleiton Vieira Silva. “Parentesco” e “itinerários terapêuticos”: homens trans e a “disforia de gênero”. VI Seminário dos Alunos do PPGAS-Museu Nacional/UFRJ (VI SAPPAS). **Anais** [...] Disponível em: <http://www.seminariodosalunos.com/wp-content/uploads/2016/06/Rego-Francisco.-Parentesco-e-Itinerarios-Terapeuticos.pdf>

REY, Gonzales. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2017.

RIBEIRO, Márden De Pádua. Teorias Críticas e Pós-Críticas: pelo encontro em detrimento do radicalismo. Movimento. **Revista de educação**, Rio de Janeiro ano 3, n. 5, p. 284-317, 2016. Disponível em <http://www.revistamovimento.uff.br/index.php/revistamovimento/article/view/308>. Acesso em 24 abril 2018.

RODRIGUES, Jéssica Nascimento; RANGEL, Mary. Da linguagem à ideologia: contribuições bakhtinianas. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 1015 - 1142, set./dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/2175-795X.2015v33n3p1115/pdfa>. Acesso em Dez. 2018.

ROMANELLI, Geraldo. **A entrevista antropológica**: troca e alteridade. Revista do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, p. 119-133, 1998.

SALES, Adriana. **Travestilidades e escolas nas narrativas de alunas travestis**. 2012. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Rondonópolis, MT : UFMT, 2012.

SALES, Adriana. **Travestis brasileiras e escolas (da vida)**: cartografias do movimento social organizado aos gêneros nômades. 2018. 310 f. Tese (Doutorado em Psicologia), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras. Assis: 2018.

SANTANA, Naomi Neri; POLIZEL, Alexandre Luiz; MAIO, Eliane Rose. As/os trans são vistas/os na escola? Are Trans People Seen at School?. **Revista Ártemis**, Vol. XXII nº 1; jul-dez, 2016. pp. 6-16. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/artemis/article/view/28382/16893> Acesso em Nov. 2018.

SANTOS, Adelaine Ellis Carbonar dos; ORNAT, Márcio José. Vivências de travestis e pessoas trans em espaços educacionais de nível superior no sul do Brasil e a constituição de suas múltiplas espacialidades. In: 13º mundos de mulheres &

Fazendo Gênero 11. **Anais** [...] Disponível em: http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1498835483_ARQUIV_O_Adelaine_Marcio_MM_FG.pdf Acesso em Dez. 2018.

SANTOS, Adriana Lohanna dos. **Formação das pessoas transexuais na Universidade Federal de Sergipe**: enfrentamento e resistência das normas de gênero no espaço acadêmico. 2017. 90f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão: 2017

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

SANTOS, Dayana Brunetto Carlin dos. **Corpos e subjetividades trans* na escola e nos movimentos sociais: a reinvenção das tentativas de captura por meio das normativas oficiais**. 37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC **Anais** [...]. Florianópolis. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt23-4128.pdf> Acesso em Dez. 2018.

SANTOS, Dayana Brunetto Carlin dos. **Docências trans***: entre a decência e a abjeção. 2018. 445f. Tese (Doutorado em Educação) Doutorado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

SANTOS, Tiago Zeferino dos. **Quando o “estranho” resolve se aproximar**: a presença da professora transexual e as representações de gênero e sexualidade no ambiente escolar. 2015. 117f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Sul de Santa Catarina. Tubarão, 2015.

SANTOS, Sandro Prado. **Experiências de pessoas trans-ensino de Biologia**. 2018. 289f. Tese (Doutorado em Educação) . Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação. Uberlândia, 2018.

SAUSSURE, F. de. **Curso de linguística geral**. Trad. A. Chelini et al. 27 Ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SCHNACK, Cristiane Maria; PISONI, Thaís Dutra; OSTERMANN, Ana Cristina. Transcrição de fala: do evento real à representação escrita. **Entrelinhas** (UNISINOS Online), São Leopoldo, RS, v. 2, n. 2, p. 2, 2005.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Revista Educação e Realidade**. v. 20 n. 2. p. 71-99. 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71721/40667> Acesso em 22 nov. 2018.

SCULOS, B. W. "Who's Afraid of 'Toxic Masculinity'?", **Class, Race and Corporate Power**. V.5, 2017. Disponível em: <https://digitalcommons.fiu.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com/&>

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2011000200017/19408> Acesso em 08 ago 2019.

SEFFNER, Fernando. Um bocado de sexo, pouco giz, quase nada de apagador e muitas provas: cenas escolares envolvendo questões de gênero e sexualidade. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v.19, n.2 p. 561-572. maio-agosto/2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2011000200017/19408> Acesso em 22 nov. 2018.

SEVERO, Cristine Gorski. Bakhtin e Foucault: apostando em um diálogo. In: PAULA, Luciane de; STAFUZZA, Grenissa Bonvino (Orgs.). **Círculo de Bakhtin: pensamento interacional**. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 143-166.

SILVA, Fernando Guimarães Oliveira da; MAIO, Eliane Rose. Diálogos do entre-lugar das trans na escola. In: V Simpósio Internacional de Educação Sexual. **Anais [...]** Disponível em: <http://www.sies.uem.br/trabalhos/2017/3120.pdf>

SILVA, Fernando Guimarães Oliveira da; MAIO, Eliane Rose. Discursos entre perspectivas e resistências em relação às estudantes travestis nas escolas. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v. 28, n. 1, p. 147-166, Jan./Abril, 2017. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/4228/pdf> Acesso em 18 nov. 2018.

SILVA, Fernando Guimarães de Oliveira da; MAIO, Eliane Rose. Sobre vulnerabilidade escolar de estudantes trans. **Rev. Diversidade e Educação**, Rio Grande, v. 5, n. 1, p. 24-31, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/7383/4827> Acesso em Dez. 2018.

SILVA, Fernando Guimarães de Oliveira da. Pesquisas em educação sobre travestis nas escolas. Research in education on transvestites in schools. **Rev. Bagoas**, Rio Grande do Norte. n. 15, 2016, p. 131-152. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/10132/8375> Acesso em 24 dez 2018.

SILVA, Guilherme de Freitas; ALVES, Cláudio Eduardo Resende. O uso legal do nome social na escola: retrato do território brasileiro. In: I Congresso de diversidade sexual e de gênero. **Anais [...]**. Faculdade de Direito e Ciências - UFMG. Disponível em: <https://anaiscongressodivsex.files.wordpress.com/2015/03/14-guilherme-freitas-claudio-eduardo.pdf> Acesso em Dez. 2018.

SILVA, Renata. Linguagem e Ideologia: Embates Teóricos. **Linguagem em (Dis)curso**. Santa Catarina, v. 9, n. 1, p. 157-180, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ld/v9n1/a08v9n1.pdf> Acesso em 22 nov. 2018.

SILVA, Rodrigo Gonçalves Lima Borges da; BEZERRA, Waldez Cavalcante; QUEIROZ, Sandra Bonfim de. Os impactos das identidades transgênero na sociabilidade de travestis e mulheres transexuais. **Revista Terapia Ocupacional da**

Universidade de São Paulo. São Paulo, 2015 v. 26 n. 3, p.364-372. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rto/article/view/88052>. Acesso em Nov. 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOBRINHO, Paulo Ribeiro dos Santos; ABRAMOWICZ, Anete. Brincadeira que virou verdade: o resgate da infância transexual no contexto escolar. In: III Congresso Nacional de Educação (CONEDU). **Anais** [...] Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD_4_SA11_ID11306_15082016160314.pdf Acesso em Dez. 2018.

SOUZA, Sandra Duarte de. Entre o diverso e o controverso: direitos LGBT e atuação de deputados e deputadas federais das bancadas católica e evangélica. In: FERRARI, Anderson; CASTRO, Roney Polato de (Orgs). **Diversidades sexuais e de gêneros:** desafios e potencialidades de um campo de pesquisa e conhecimento. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017, p. 51-74.

SPARGO, Tamsin. **Foucault and the Queer Theory.** Duxford, Cambridge, UK: Icon Books, 1999.

TORRES, Marco Antônio. Docência, transexualidades e travestilidades: a emergência rede Trans Educ Brasil. In: 36ª Reunião Nacional da Anped. 2013. **Anais** [...] Disponível em: <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/docencia-transexualidades-e-travestilidades-emergencia-rede-trans-educ-brasil>. Acesso em Agosto 2019.

TORRES, Marco Antônio; PRADO, Marco Aurélio. Professoras Transexuais e Travestis no Contexto Escolar: entre estabelecidos e outsiders. **Educação & Realidade.** Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 201-220, jan./mar. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v39n1/v39n1a12.pdf> Acesso em: nov. 2018.

TRE RJ. Tribunal Regional Eleitoral do Estado do rio de Janeiro. **Resultado de votação:** candidatos por município. Disponível em: https://www.tre-rj.jus.br/site/eleicoes/index.jsp?vmenu=2012/resultados/municipio/municipio.jsp&pag=1&vmenu_aux=2012# Acesso em 16 de maio de 2019.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP). Instituto de Psicologia. **O que é Revisão da Literatura?** 2014. Disponível em: http://www.ip.usp.br/site/wp-content/uploads/2016/09/Folheto_RevisaoLiteratura_2014.pdf Acesso em 19 jul 2019)

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação.** 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica: 2007.

VIANA, Nildo. **Linguagem, discurso e poder:** Ensaios sobre Linguagem e Sociedade. Pará de Minas (MG): Virtual Books, 2009. 100p.

VIEIRA, Ana Letícia. **Por um transpensar os gêneros, os corpos e as práticas educativas cotidianas**. 2015. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2015.

VILLAÇA, Gabriel Rocha; RIBEIRO, Mônica Cintrão França. A transexualidade infantil nos bancos escolares: da punição para a interação. In: I Congresso de diversidade sexual e de gênero. **Anais [...]**. Faculdade de Direito e Ciências - UFMG. Disponível em: <https://anaiscongressodivsex.files.wordpress.com/2015/03/24-gabriel-villac3a7a-monica-cintrao.pdf> Acesso em Dez. 2018.

VINUTO, Juliana. **A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto**. Revista Temáticas, Campinas, v. 22, n.44, p. 203-220, ago/dez. 2014. Disponível em: <https://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/tematicas/article/view/2144> Acesso em 14 set. 2018.

WORTHAM, Stanton. **Narratives in action: A strategy for research and analysis**. New York: Teachers College Press, 2001.

WORTHAM, Stanton; REYES, Angela. **Discourse Analysis beyond the speech event**. London: Routledge, 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Questionário de pesquisa:



Prezada/o colaborador/a,

Você está sendo convidada para colaborar com uma pesquisa de Mestrado em Educação, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, que tem como foco as vivências de alunos/as *trans* na educação básica.

Interessa-nos saber se a presença de alunos/as *trans* na escola, desencadeia processos de manutenção e/ou de ruptura do padrão da heteronormatividade e da transfobia vigentes na sociedade como um todo.

Os objetivos específicos da pesquisa são:

- Realizar um levantamento bibliográfico acerca das discussões sobre gênero e sexualidade no contexto escolar com foco nas pessoas *trans*;
- Entender como a questão das pessoas *trans* tem sido discutida no âmbito legal da Educação básica;
- Identificar pessoas *trans* que cursam ou cursaram a Educação Básica na região sul do estado do Rio de Janeiro;
- Compreender o processo de construção identitária das pessoas pertencentes ao universo *trans* da região sul do estado do Rio de Janeiro e suas implicações no contexto escolar;
- Compreender e problematizar as vivências escolares desses sujeitos e como se percebem e acreditam serem percebidos na e pela instituição escolar;
- Identificar circunstâncias em que o respeito à diferença tenha sido evidenciado na escola e momentos de protagonismo das pessoas *TRANS* no contexto escolar.

Para colaborar com a pesquisa você terá que responder a este questionário composto por questões fechadas e abertas.

Esta pesquisa é de grande importância para o campo educacional, pois configura-se como registro de um contexto de pesquisa ainda não investigado, uma vez que há poucos referenciais que mencionam estudos com alunos e alunas trans no contexto da região sudeste do Estado do Rio de Janeiro, especialmente em cidades de interior deste estado, não havendo relatos de investigação desta temática em tais áreas desta região do Estado mencionado. Assim, este trabalho pode contribuir para a ampliação do campo reflexivo e teórico nesta área de conhecimento, podendo colaborar, a longo prazo, na estruturação de políticas públicas com foco no respeito à diferença, no que se refere às pessoas *trans*.

Desde já, agradecemos a sua colaboração.

Nayara Rios Cunha Salvador

Pesquisadora responsável

Neil Franco P. Almeida

Pesquisador

Questionário de Pesquisa

1. Identificação

Por qual nome você prefere ser chamado/a? _____

Cidade onde vive: () Rio das Flores () Valença () Barra do Piraí

Data de Nascimento: ____/____/____ Idade atual _____ anos

Naturalidade: _____.

Cor/raça/etnia: () Branca () Preta () Parda () Amarela () Indígena

Qual a renda mensal de sua família:

() até 2 salários mínimos () 2 a 4 salários mínimos () 4 a 6 salários mínimos () 6 a 10 salários mínimos () acima de 10 salários mínimos

Você se vincula a alguma religião? () Não () sim

Qual? _____

Grau de Escolaridade

() Fundamental Incompleto () Fundamental Completo

() Ensino Médio Incompleto () Ensino Médio em curso

() Médio Completo Curso: _____.

() Ensino Superior Curso: _____.

() Pós-Graduação (especialização, Mestrado, etc.). Especifique:

Instituição (pode marcar mais de uma opção)

() Pública Estadual () Pública Municipal () Pública Federal

() Privada () Outra: _____

Sobre seu NOME:

() Uso NOME CIVIL alterado judicialmente desde o ano de _____.

() Uso o NOME CIVIL com o qual fui registrado/a ao nascer.

() Uso NOME SOCIAL escolhido por mim desde o ano de _____.

Você reside com:

() **Familiares.** Especifique (ex. 03 filho, pai, mãe, avó, 2 tias, etc.)

() **Amigos/as** desde o ano de _____.

Especifique (ex. 1 amiga e 1 amigo, 2 amigos, etc):

O que motivou você a morar com amigos/as?

() **Sozinho/a** desde o ano de _____.

Qual sua renda mensal?

() até 2 salários mínimos () 2 a 4 salários mínimos () 4 a 10 salários mínimos () 10 a 20 salários mínimos () acima 20 salários mínimos

O que motivou você a morar sozinho/a?

Sobre sua Escolaridade

Em algum momento você abandonou os estudos? () SIM () NÃO

Em caso afirmativo,

Em que etapa da sua escolarização?

Em que ANO isso ocorreu? _____.

Por que motivo você abandonou os estudos?

Você retomou os estudos? () SIM () NÃO

Em caso afirmativo, em qual ano retomou os estudos? _____.

O que motivou você a retomar aos estudos?

Você já repetiu de série? () NÃO () SIM, apenas uma vez

() SIM, mais de uma vez. Quantas?

Em caso afirmativo, que série (s)

Em sua opinião, o que levou você a repetir de série na escola?

Você acredita que seus resultados escolares foram ou são afetados pela maneira como é recebido/a e/ou tratado/a pela escola?

() NÃO () SIM, PARA MELHOR () SIM, PARA PIOR.

Em caso positivo, pode relatar uma situação que justifique sua resposta?

Vivências familiares e a identidade de gênero

Qual é a sua orientação sexual?

- () Heterossexual () Homossexual () Bissexual () Assexual
 () Outra: _____

Qual é a sua identidade de gênero?

- () Travesti () Mulher Transexual () Homem Transexual () Transgênero
 () Outra: _____

Em que ano deu início ao seu processo de transformação? _____

Você cursava qual série na escola quando deu início ao seu processo de transformação? _____

Você vivenciou preconceito e discriminação após iniciar seu processo de transformação? ()
 NÃO () SIM

Em caso afirmativo, nas opções abaixo, numere **de 1 a 5, em grau de intensidade** das situações em que você vivenciou o preconceito e a discriminação, sendo **1 para mais intenso, 2 pouco menos intenso, e assim por diante**. Caso o grau de recusa seja igual em alguma das opções, você pode dar a mesma nota para mais de um dos locais ou sujeitos. Caso não tenha vivenciado preconceito ou discriminação por parte de algum dos sujeitos ou locais, deixe o campo referente em branco.

- () Família () trabalho () vizinhos (homens) () Vizinhas (mulheres) () parentes (homens) () parentes (mulheres) () escola () Igreja () pessoas estranhas na rua (homens) () pessoas estranhas na rua (mulheres)
 () Outros locais: _____

Você vivenciou conflitos familiares devido ao seu processo de transformação/ transição? ()
 NÃO () SIM

Em caso afirmativo, por parte de quem?

Numere **de 1 a 5 em grau de intensidade**, com **1 para grau máximo de recusa, 2 um pouco menos, 3 menos ainda e assim por diante**. Caso o grau de recusa seja igual entre duas ou mais pessoas, você pode dar a mesma nota para mais de um sujeito. Caso não tenha havido nenhuma recusa de algum dos sujeitos, deixe o campo referente em branco.

- Pai Mãe Tio Tia
 Avô Avó Primos Primas
 Irmãos irmãs Padrasto Madrasta
 Parentes distantes Outros/as: _____

Como você relataria sua convivência familiar ANTES da transição?

Como você relataria sua convivência familiar HOJE (após a transição)?

Houve ou há alguma recusa com relação ao uso de seu nome social no contexto familiar?

NÃO SIM

Em caso afirmativo, por parte de quem?

Numere, de 1 a 5 em grau de intensidade, com 1 para grau máximo de recusa, 2 um pouco menos, 3 menos ainda e assim por diante. Caso o grau de recusa seja igual entre duas ou mais pessoas, você pode dar a mesma nota para mais de um sujeito. Caso não tenha havido nenhuma recusa de algum dos sujeitos, deixe o campo referente em branco.

- Pai Mãe Tio Tia
 Avô Avó Primos Primas
 Irmãos irmãs Padrasto Madrasta
 Parentes distantes Outros: _____

Qual o argumento utilizado para o NÃO uso do Nome social por parte dessas pessoas?

Caso haja algum conflito familiar, que por ter marcado sua vivência como pessoa trans, você julgue necessário relatar, por favor, faça nas linhas abaixo:

Vivências escolares e a identidade de gênero

Você enfrentou dificuldades ou recusas com o uso do nome social na escola?

() NÃO () SIM

Em caso afirmativo, por parte de quem?

Numere com **1 para grau máximo de recusa, 2 um pouco menos, 3 menos ainda e assim por diante**. Caso o grau de recusa seja igual entre duas ou mais pessoas, você pode dar a mesma nota para mais de um sujeito. Caso não tenha havido nenhuma recusa de algum dos sujeitos, deixe o campo referente em branco.

- | | |
|--|--------------------------------|
| () Diretor (gênero masculino) | () Diretora (gênero feminino) |
| () Professores (homens) | () Professoras (mulheres) |
| () Alunos (gênero masculino) | () Alunas (gênero feminino) |
| () Técnicos Administrativos (secretários, etc) (gênero masculino) | |
| () Técnicos Administrativos (secretárias, etc) (gênero feminino) | |
| () Funcionários de serviços gerais (gênero masculino) | |
| () Funcionárias de serviços gerais (gênero feminino) | |
| () Pais de alunos e alunas | () mães de alunos e alunas |
| () outros/as: | _____ |

Qual o argumento utilizado para o NÃO uso do Nome social por parte dessas pessoas?

Você enfrentou dificuldades ou recusas com o uso do banheiro na escola?

() NÃO () SIM

Em caso afirmativo, por parte de quem?

Numere com **1 para grau máximo de recusa, 2 um pouco menos, 3 menos ainda e assim por diante**. Caso o grau de recusa seja igual entre duas ou mais pessoas, você pode dar a mesma nota para mais de um sujeito. Caso não tenha havido nenhuma recusa de algum dos sujeitos, deixe o campo referente em branco.

- () Diretor (gênero masculino) () Diretora (gênero feminino)
- () Professores (homens) () Professoras (mulheres)
- () Alunos (gênero masculino) () Alunas (gênero feminino)
- () Técnicos Administrativos (secretários, etc) (gênero masculino)
- () Técnicos Administrativos (secretárias, etc) (gênero feminino)
- () Funcionários de serviços gerais (gênero masculino)
- () Funcionárias de serviços gerais (gênero feminino)
- () Pais de alunos e alunas () mães de alunos e alunas
- () outros/as: _____

Qual o argumento utilizado para o não uso do banheiro por parte dessas pessoas?

Você já foi proibido/a ou sentiu-se constrangido/a em participar de alguma atividade escolar cujo o motivo do desconforto tenha sido o fato de você ser trans?

() NÃO () SIM

Em caso afirmativo, por parte de quem?

Numere com **1 para grau máximo de recusa, 2 um pouco menos, 3 menos ainda e assim por diante**. Caso o grau de recusa seja igual entre duas ou mais pessoas, você pode dar a mesma nota para mais de um sujeito. Caso não tenha havido nenhuma recusa de algum dos sujeitos, deixe o campo referente em branco.

- Diretor (gênero masculino) Diretora (gênero feminino)
 Professores (homens) Professoras (mulheres)
 Alunos (gênero masculino) Alunas (gênero feminino)
 Técnicos Administrativos (secretários, etc) (gênero masculino)
 Técnicos Administrativos (secretárias, etc) (gênero feminino)
 Funcionários de serviços gerais (gênero masculino)
 Funcionárias de serviços gerais (gênero feminino)
 Pais de alunos e alunas mães de alunos e alunas
 outros/as: _____

Podemos descrever a atividade em que aconteceu o constrangimento?

Você vivenciou outras situações de recusa na escola pelo fato de ser trans além dessas acima mencionadas? Em caso positivo, pode relatar?

A escola como espaço de conquista

Você já viveu situações em que **o fato de ser uma pessoa trans** te fez sentir valorizado/a ou que foi protagonista em sua escola? NÃO SIM

Em caso afirmativo, relate:

Como você acha que seus colegas da escola te veem/consideram?

Como você acha que seus/suas professores/as e a equipe da direção da escola te veem/consideram?

Você gosta da sua escola? Pode justificar sua resposta.

Há ações de discussão de temas relacionados ao público LGBTQ+ na sua escola?

() NÃO () SIM

Em caso positivo, qual o teor dessas discussões e a frequência (tempo) em que elas são realizadas na escola?

Quais sujeitos da escola propõem essas discussões?

Numere de 1 a 5, com **1 para quem propõe mais frequentemente essas discussões, 2 um pouco menos, 3 menos ainda e assim por diante (Sendo 5, para o(s) sujeito (s) que nunca propuseram discussão de temas relacionados ao público LGBTQ+)**. Caso o grau de proposição do tema seja igual entre duas ou mais pessoas, você pode dar a mesma nota para mais de um sujeito.

- () Diretor/a (gênero masculino) () Diretora (gênero feminino)
- () Professores (homens) () Professoras (mulheres)
- () Alunos (gênero masculino) () Alunas (gênero feminino)
- () Técnicos Administrativos (secretários, etc) (gênero masculino)
- () Técnicos Administrativos (secretárias, etc) (gênero feminino)
- () Funcionários de serviços gerais (gênero masculino)
- () Funcionárias de serviços gerais (gênero feminino)
- () Pais de alunos e alunas () mães de alunos e alunas
- () outros/as: _____

Movimento Social Organizado

Você participa de algum Movimento Social organizado ou grupo de apoio?

- () NÃO () SIM

Em caso afirmativo, qual o nome do grupo e onde acontece?

Como é a sua atuação dentro desse grupo? Explicar. (participante, ativista, etc.)

No sentido geral, qual a importância de participar desse grupo?

A participação no movimento social foi um fator importante no que se refere a suas relações com a escola? () NÃO () SIM

Em caso positivo, pode explicar?

Há mais alguma coisa que você gostaria de relatar com relação às questões respondidas?

APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido/ responsáveis

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO/RESPONSÁVEIS

O menor _____, sob sua responsabilidade, está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa "PESSOAS TRANS NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO SUL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO."

O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é a necessidade de aprofundamento nesta área de estudo, uma vez que são poucas as pesquisas relacionadas às pessoas trans ocupando a posição de discentes. Em menor número ainda, situam-se as pesquisas que envolvem homens trans neste contexto. Além do mais, há, na perspectiva da região Sudeste, mais especificamente no interior do Estado do Rio de Janeiro, na região do sul do estado, uma lacuna em produção teórico-acadêmica sobre a população LGBT no que diz respeito aos seus processos educacionais.

Nesta pesquisa pretendemos saber como as pessoas trans se percebem e acreditam serem percebidos pela instituição escolar, no contexto de três cidades do sul do Estado do Rio de Janeiro, formando um eixo de pesquisa entre os municípios de Rio das Flôres e Valença.

Caso você concorde em autorizar o/a menor a participar, vamos fazer as seguintes atividades com ele/ela: serão aplicados um questionário semiaberto e uma entrevista semiestruturada gravada e os dados produzidos através dos questionários e entrevistas serão confrontados com a revisão de literatura e a análise documental.

Esta pesquisa acarreta a exposição dos sujeitos a riscos mínimos com relação à possibilidade de identificação, que serão minimizados através de técnicas de anonimato. A pesquisa pode trazer benefícios como o registro de um contexto de pesquisa ainda não investigado, uma vez que há poucos referenciais que mencionam estudos com alunos e alunas trans no contexto da região sudeste do Estado do Rio de Janeiro, especialmente em cidades de interior deste estado, uma vez que não há relatos de investigação desta temática em tais áreas desta região do Estado mencionado. Assim, esta pesquisa pode contribuir para a ampliação do campo reflexivo e teórico nesta área de conhecimento, podendo colaborar, a longo prazo, na estruturação de políticas públicas com foco no respeito à diferença, no que se refere às pessoas trans.

Para participar desta pesquisa, o menor sob sua responsabilidade e você não irão ter nenhum custo, nem receberão qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se o menor tiver

algum dano por causa das atividades que fizermos com ele nesta pesquisa, ele tem direito a indenização.

Ele (a) terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Você como responsável pelo menor poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação dele a qualquer momento. Mesmo que você queira deixá-lo(a) participar agora, você pode voltar atrás e parar a participação a qualquer momento. A participação dele (a) é voluntária e o fato em não deixá-lo participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que ele é atendido. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. O nome ou o material que indique a participação do menor não será liberado sem a sua permissão. O menor não será identificado em nenhuma publicação.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em deixá-lo (a) participar da pesquisa e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, ____ de _____ de 20____.

Assinatura do (a) Responsável

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Nome do Pesquisador Responsável:
Nayara Rios Cunha Salvador

Campus Universitário da UFJF
Faculdade/Departamento/Instituto:
FACED/ PPGE
CEP: 36036-900
Fone: (24) 988392969
E-mail: Nayara616@yahoo.com.br

APÊNDICE C - Termo de Assentimento livre e Esclarecido

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa "PESSOAS TRANS NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO SUL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO."

O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é a necessidade de aprofundamento nesta área de estudo, uma vez que são poucas as pesquisas relacionadas às pessoas trans ocupando a posição de discentes. Em menor número ainda, situam-se as pesquisas que envolvem homens trans neste contexto. Além do mais, há, na perspectiva da região Sudeste, mais especificamente no interior do Estado do Rio de Janeiro, na região do sul do estado, uma lacuna em produção teórico-acadêmica sobre a população LGBT no que diz respeito aos seus processos educacionais. Nesta pesquisa pretendemos saber como as pessoas trans se percebem e acreditam serem percebidos pela instituição escolar, no contexto de três cidades do sul do Estado do Rio de Janeiro, formando um eixo de pesquisa entre os municípios de Rio das Flôres e Valença.

Caso você concorde em participar, vamos fazer as seguintes atividades com você: serão aplicados um questionário semiaberto e uma entrevista semiestruturada gravada e os dados produzidos através dos questionários e entrevistas serão confrontados com a revisão de literatura e a análise documental.

Esta pesquisa acarreta a exposição dos sujeitos a riscos mínimos com relação à possibilidade de identificação, que serão minimizados através de técnicas de anonimato. A pesquisa pode trazer benefícios como o registro de um contexto de pesquisa ainda não investigado, uma vez que há poucos referenciais que mencionam estudos com alunos e alunas trans no contexto da região sudeste do Estado do Rio de Janeiro, especialmente em cidades de interior deste estado, uma vez que não há relatos de investigação desta temática em tais áreas desta região do Estado mencionado. Assim, esta pesquisa pode contribuir para a ampliação do campo reflexivo e teórico nesta área de conhecimento, podendo colaborar, a longo prazo, na estruturação de políticas públicas com foco no respeito à diferença, no que se refere às pessoas trans.

Para participar desta pesquisa, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causadas atividades que fizermos com você nesta pesquisa, você tem direito a indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar

ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido (a). O pesquisador não vai divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você.

Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, ____ de _____ de 20____.

Assinatura do (a) menor

Assinatura do (a) pesquisador (a)

Nome do Pesquisador Responsável:
Nayara Rios Cunha Salvador

Campus Universitário da UFJF
Faculdade/Departamento/Instituto:
FACED/ PPGE
CEP: 36036-900
Fone: (24) 988392969
E-mail: Nayara616@yahoo.com.br

APÊNDICE D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa "PESSOAS TRANS NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO SUL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO."

O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é a necessidade de aprofundamento nesta área de estudo, uma vez que são poucas as pesquisas relacionadas às pessoas trans ocupando a posição de discentes. Em menor número ainda, situam-se as pesquisas que envolvem homens trans neste contexto. Além do mais, há, na perspectiva da região Sudeste, mais especificamente no interior do Estado do Rio de Janeiro, na região do sul do estado, uma lacuna em produção teórico-acadêmica sobre a população LGBT no que diz respeito aos seus processos educacionais.

Nesta pesquisa pretendemos saber como as pessoas trans se percebem e acreditam serem percebidos pela instituição escolar, no contexto de três cidades do sul do Estado do Rio de Janeiro, formando um eixo de pesquisa entre os municípios de Rio das Flôres e Valença.

Caso você concorde em participar, vamos fazer as seguintes atividades com você: serão aplicados um questionário semiaberto e uma entrevista semiestruturada e os dados produzidos através dos questionários e entrevistas serão confrontados com a revisão de literatura e a análise documental.

A proposta de estudo não acarreta a exposição dos sujeitos a quaisquer riscos. A pesquisa pode trazer benefícios como o registro de um contexto de pesquisa ainda não investigado, uma vez que há poucos referenciais que mencionam estudos com alunos e alunas trans no contexto da região sudeste do Estado do Rio de Janeiro, especialmente em cidades de interior deste estado, uma vez que não há relatos de investigação desta temática em tais áreas desta região do Estado mencionado. Assim, esta pesquisa pode contribuir para a ampliação do campo reflexivo e teórico nesta área de conhecimento, podendo colaborar, a longo prazo, na estruturação de políticas públicas com foco no respeito à diferença, no que se refere às pessoas trans.

Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causadas atividades que fizermos com você nesta pesquisa, você tem direito a indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de

participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido (a). O pesquisador não vai divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, _____ de _____ de 20 .

Assinatura do Participante

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Nome do Pesquisador Responsável: Nayara Rios Cunha Salvador

Campus Universitário da UFJF

Faculdade/Departamento/Instituto: FACED/ PPGE

CEP: 36036-900

Fone: (24) 988392969

E-mail: Nayara616@yahoo.com.br

APÊNDICE E - Carta de pedido para uso do Nome Social

Prezada Nayara Salvador

Vimos por meio desta, como participantes de sua pesquisa "Pessoas Trans na educação Básica no Sul do Estado do Rio de Janeiro" pleitear o uso de nosso nome social no lugar de qualquer nome fictício que poderia ser usado em seu texto, uma vez que consideramos que essa é uma demanda importante para o movimento social e a causa das pessoas trans, cujos nomes sociais são formas de garantir identidade e visibilidade. Sendo assim, abrimos mão do sigilo de pesquisa e fazemos questão de que nossos nomes, aqueles escolhidos por nós, mediante nossa identidade de gênero, sejam usados.

Nada mais havendo, abaixo assinamos:

Mario Elís Menegu; PEDRO SAMAZ CARVALHO FERNÔR ;
 Theo Pinho Barros; Brian Pustacko Dos Santos
 Arthur da Silva Dias Oliveira; ~~Leonardo~~ Henrique
 Teixeira, Carlos Henrique Feres, Jovita Lopes
 Sarah Lopes, Keylla Spinelly, Lucca Nunes de
 Jesus Martinelli, ~~de~~ Henrique Teixeira, TOMÁS FONSECA DA C.C

APÊNDICE F - ROTEIRO DE ENTREVISTA

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. No seu questionário, foram relatadas algumas dificuldades com o uso do nome social em sala de aula e fora dela. Você poderia me explicar melhor e me dar exemplos reais sobre essas dificuldades que você enfrentou?
2. O mesmo ocorreu com relação ao uso do banheiro. Como você lidou com as dificuldades em usar o banheiro de acordo com seu gênero de identificação, na escola? Poderia me contar alguma situação em que o uso do banheiro tenha sido um problema?
3. Com relação á recusa de uso do nome social, qual era a justificativa apresentada pela escola? Houve algum posicionamento formal? Você foi chamada/o para alguma conversa sobre isso?
4. E com relação ao uso do banheiro? Você recebeu alguma justificativa que explicasse o porquê da proibição do uso do banheiro de acordo com seu gênero?
5. Na sua opinião, por que razão a escola não compreendeu e não atendeu necessidade de uso do nome social e/ou banheiro de acordo com o seu gênero de identificação, conforme relatado no questionário?