

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**Maria Angélica Vargas Pinto de Faria**

***“Eu fui entender que eu era uma menina, biologicamente falando, na  
escolinha”:***

Um estudo dos processos de constituição de estudantes trans\* em escolas do  
município de Juiz de Fora/MG

Juiz de Fora

2025

**Maria Angélica Vargas Pinto de Faria**

***“Eu fui entender que eu era uma menina, biologicamente falando, na escolinha”:***

Um estudo dos processos de constituição de estudantes trans em escolas do município de Juiz de Fora/MG

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/a em Educação. Área de concentração: “Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas”.

Orientador: Dr. Roney Polato de Castro

Juiz de Fora

2025

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

Faria, Maria Angélica Vargas de.

“Eu fui entender que eu era uma menina, biologicamente falando, na escolinha”: : um estudo dos processos de constituição de estudantes trans\* em escolas do município de Juiz de Fora/MG /

Maria Angélica Vargas de Faria. -- 2025.

146 p.

Orientador: Roney Polato de Castro

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Juiz de Fora,  
Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em  
Educação, 2025.

1. Estudantes trans\*. 2. Espaço escolar. 3. Vivências escolares de  
estudantes trans\*. I. Castro, Roney Polato de , orient. II. Título.

**Maria Angélica Vargas Pinto de Faria**

**"Eu fui entender que eu era uma menina, biologicamente falando, na escolinha": Um estudo dos processos de constituição de estudantes trans\* em escolas do município de Juiz de Fora/MG**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Educação. Área de concentração: "Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas".

Aprovada em 15 de dezembro de 2025.

**BANCA EXAMINADORA**

**Dr. Roney Polato de Castro - Orientador e Presidente da Banca**  
Universidade Federal de Juiz de Fora

**Dr. Anderson Ferrari**  
Universidade Federal de Juiz de Fora

**Dr. Sandro Prado Santos**  
Universidade Federal de Uberlândia

Juiz de Fora, 12/11/2025.



Documento assinado eletronicamente por **Roney Polato de Castro, Professor(a)**, em 15/12/2025, às 15:49, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **SANDRO PRADO SANTOS, Usuário Externo**, em 15/12/2025, às 17:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Anderson Ferrari, Professor(a)**, em 16/12/2025, às 06:48, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf ([www2.ufjf.br/SEI](http://www2.ufjf.br/SEI)) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **2741741** e o código CRC **82DB92DD**.

Dedico este trabalho aos meus alunos/as  
LGBTQIA+ que me inspiraram e que me  
mobilizaram na realização desta pesquisa

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a oportunidade de conclusão desta etapa aos meus pais, Glória e João Batista e meu irmão, Marcelo, por sempre me incentivaram e apoiarem nos meus estudos e por serem uma rede de apoio para realização desta etapa. Aos meus filhos, Cecília e João Álvaro, e ao meu marido Júlio César pelo apoio e pela compreensão nos momentos de ausência.

Agradeço ao meu orientador Prof. Dr. Roney Polato de Castro que sempre acreditou em meu potencial, me apoiou, me incentivou e me proporcionou momentos de aprendizagem, seja nas orientações, seja nas disciplinas ministradas. Agradeço pelas orientações que muito enriqueceram minha pesquisa.

Agradeço também ao Prof. Dr. Anderson Ferrari, que juntamente com meu orientador, coordena o grupo de estudos Gesed, pelos momentos de aprendizagem durante os encontros do grupo de pesquisa e nas disciplinas ministradas.

Não posso deixar de agradecer ao grupo Gesed que me acolheu e contribuiu para minha pesquisa. No Gesed temos o orgulho de dizer que em cada pesquisa há um pouquinho de cada um. Deste grupo, tive a alegria de conhecer Luana, agora mestra, que caminhou comigo ao longo do Mestrado, compartilhando alegrias, angústias, informações e dicas, além de Isa e Jonas, que tornaram essa caminhada mais leve.

Ao John Brito, que se tornou muito mais que um colega de grupo de pesquisa: um amigo que me sempre me apoia, me incentiva e me ajuda em vários momentos da vida acadêmica.

À Kássia Becker, amiga e colega de trabalho, que me incentivou e apoiou a participar do processo seletivo para o mestrado e caminhou junto comigo. À minha grande amiga Daniele Sobreira, por fazer parte da rede de apoio que me permitiu a realização desta pesquisa e por compreender meus momentos de ausência nos nossos encontros de quintas.

Agradeço à CAPES Faced pelo apoio institucional, fundamental para a realização desta pesquisa

Por fim, e não menos importante, aos/as participantes desta pesquisa. Obrigada pela confiança e pelas narrativas feitas de coração aberto, sem vocês essa

dissertação não existiria. Obrigada também às suas famílias, aproveito para parabenizá-los/as por apoiarem e amarem seus/suas filhos/as de forma incondicional, pois sabemos que infelizmente não é a realidade de muitas pessoas trans\*. O amor de vocês os torna mais confiantes e mais fortes para enfrentar esse mundo.

*De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece? Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir.*

*(Foucault, 2001, p.13)*

## RESUMO

A escola representa um lugar no qual há certas práticas envolvidas na produção de subjetividades. É na escola, enquanto parte da sociedade, que se (re)produzem as normas responsáveis por enquadrar e, por vezes, excluir quem se distancia dos padrões. Porém, enquanto lugar de produção de conhecimento, a escola pode estar envolvida em processos de problematização dos modos como as diferenças se constroem, se posicionam perante a sociedade e são discursivamente instituídas pela cultura. O presente estudo teve como objetivo principal problematizar os processos de constituição de estudantes trans (pessoa transgênera, transexual, travesti entre outras possibilidades de identificação no âmbito da transgeneridade) em escolas da cidade de Juiz de Fora/MG nas relações com sua experiência escolar. A investigação teve como estratégia metodológica a entrevista narrativa com estudantes na faixa etária de 11 a 17 anos, que estivessem cursando, na época de realização da pesquisa, o ensino fundamental II, o ensino médio e/ou a educação de jovens e adultos (EJA). A análise das narrativas problematizou vivências que marcam/marcaram a trajetória escolar de estudantes trans, na relação com profissionais da educação, funcionários/as e colegas, considerando que a escola atua nos processos de constituição dos sujeitos. A análise do discurso de inspiração foucaultiana foi a metodologia de análise das entrevistas. Desse modo, foram narradas questões que envolvem o processo de autoidentificação como pessoa trans\*, o uso do banheiro, o nome social, os questionamentos sobre a atuação da militância LGBTQIA+, as estratégias e resistências no âmbito escolar, as experiências com a passabilidade, a homofobia e transfobia. Embora as experiências de cada participante tenham aspectos semelhantes, suas trajetórias são singulares.

**Palavras-chave:** Estudantes trans\*. Espaço escolar. Vivências escolares de estudantes trans\*.

## ABSTRACT

The school represents a place where certain practices are involved in the production of subjectivities. It is within the school, as a part of society, that the norms responsible for framing and, at times, excluding those who distance themselves from the standards are (re)produced. However, as a place of knowledge production, the school can be involved in processes of questioning the ways in which differences are constructed, positioned before society, and discursively instituted by culture. The present study's main objective was to problematize the processes of constitution of trans students (transgender people, transsexual people, *travestis*, among other possibilities of identification within the scope of transgenerity) in schools in the city of Juiz de Fora/MG in relation to their school experience. The investigation used narrative interviews with students aged 11 to 17, who were, at the time of the research, attending the final years of elementary school (Ensino Fundamental II), high school (Ensino Médio), and/or youth and adult education (EJA). The analysis of the narratives problematized experiences that mark/marked the school trajectory of trans students, in relation to education professionals, staff, and peers, considering that the school acts in the processes of constitution of subjects. Foucault-inspired discourse analysis was the methodology used to analyze the interviews. Thus, issues involving the process of self-identification as a trans person\*, the use of the bathroom, the social name, questions about the performance of LGBTQIA+ militancy, strategies and resistances within the school environment, experiences with passability, homophobia, and transphobia were narrated. Although the experiences of each participant have similar aspects, their trajectories are singular.

**Keywords:** Trans students\*. School setting. School experiences of trans students\*

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 – Perfil Geral de cada entrevistado/a.....	63
---	----

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADI	Ação Direta de Constitucionalidade
ANTRA	Associação Nacional de Travestis e Transexuais
CID	Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde
CFM	Conselho Federal de Medicina
COVID19	Corona Virus Disease 2019
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
Gesed	Grupo de Estudos e Pesquisas em Gênero, Sexualidade, Educação e Diversidade.
IBRAT	Instituto Brasileiro de Transmasculinidades
IST	Infecções Sexualmente Transmissíveis
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgêneros
LGBTQIA+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer, Intersexo, Assexuais, e o símbolo + para incluir todas as outras identidades que não estão especificamente representadas.
LGBTQIAP+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Travestis, Queer/Questionando, Intersexuais, Assexuais, Aromânticos, Pansexuais, Polissexuais e + (outras identidades não incluídas nas letras).
MG	Minas Gerais
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação
TALC	Termo de assentimento livre e esclarecido
TCLE	Termo de consentimento livre e esclarecido
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>UMA PAUSA NECESSÁRIA: UM POUCO DE MINHA TRAJETÓRIA E O CHAMADO À ESCUTA .....</b>	<b>16</b>
<b>2</b>	<b>CONCEITOS CENTRAIS PARA A PESQUISA.....</b>	<b>23</b>
2.1	GÊNERO.....	23
2.2	CISGENERIDADE E TRANSGENERIDADE.....	29
2.3	PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO.....	37
<b>3</b>	<b>A ESCOLA NO PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO: UMA BREVE PROBLEMATIZAÇÃO.....</b>	<b>40</b>
<b>4</b>	<b>CAMINHOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>47</b>
4.1	UMA BREVE APRESENTAÇÃO SOBRE AS PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS QUE ORIENTARAM A PESQUISA .....	47
4.2	AS ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS UTILIZADAS PARA AS ENTREVISTAS NARRATIVAS E O CAMINHO PERCORRIDO.....	56
<b>5</b>	<b>OI, EU SOU.....</b>	<b>63</b>
5.1	SOU O QUE SOU, JÁ NÃO NEGÓ, DESFILO ENTRE OS DEMAIS E ÀS REGRAS TERRENAS RENEGÓ. ARREPENDER-SE JAMAIS! – PROCESSOS DE TRANSIÇÃO DE GÊNERO EM FOCO.....	69
<b>6</b>	<b>“EU ERA BASICAMENTE UMA POPULARZINHA NA ESCOLA, ENTÃO... ISSO ME MARCOU MUITO, ASSIM, SABE?” – PROCESSOS DE CONSTITUIÇÃO COM A ESCOLA.....</b>	<b>88</b>
<b>7</b>	<b>“OS ALUNOS QUE ESTUDAM COMIGO, ELES NÃO IMAGINAM QUE SOU UMA PESSOA TRANS”: RELAÇÕES CONSTITUTIVAS DO SUJEITO TRANS.....</b>	<b>107</b>
7.1	“PRA MIM SER DA COMUNIDADE EU TENHO QUE FAZER AQUILO... SER MILITANTE”: PERSPECTIVAS DE VÊNUS SOBRE “COMUNIDADE LGBT” .....	107
7.2	“VOCÊ SÓ É CONSIDERADO TRANS SE VOCÊ TIVER TIRADO OS SEIOS, SE VOCÊ TIVER FAZENDO UM TRATAMENTO HORMONAL, SE VOCÊ TIVER BARBA, PORQUE FORA ISSO VOCÊ NÃO É UM HOMEM”: AUTORRECONHECIMENTO DE VÊNUS COMO HOMEM TRANS* .....	112

7.3	"[...] FOI UM CHOQUE PRA ELES": O OLHAR DO OUTRO E PARA O OUTRO.....	118
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS (OU NÃO).....	123
	REFERÊNCIAS.....	130
	APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DE ORIENTAÇÕES PARA AS ENTREVISTAS.....	140
	ANEXO A - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	142
	ANEXO B - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO/RESPONSÁVEIS.....	143

## 1 UMA PAUSA NECESSÁRIA: UM POUCO DE MINHA TRAJETÓRIA E O CHAMADO À ESCUTA

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (Larrosa, 2002, p. 24).

Em 1998, ingressei no curso de Ciências Biológicas na Universidade Federal de Juiz de Fora com o sonho de ser Bióloga Marinha. Queria ser pesquisadora do ambiente marinho e ajudar salvar o mundo da poluição que consumia e, ainda é claro, consome os mares e oceanos. Sim, em uma universidade do interior de Minas Gerais. Mas o que se esperar de uma jovem de 18 anos, inexperiente e sonhadora? Durante o curso, tive a oportunidade de fazer um minicurso pela USP (Universidade de São Paulo) sobre Biologia Marinha em São Sebastião do Paraíso/SP. Foi uma experiência enriquecedora, na qual pude vivenciar um pouco a rotina de um/a biólogo/a marinho/a. Ali, se quebrou um pouco o encanto. Percebi que as coisas não eram como eu imaginava, pois a rotina pode ser muitas vezes exaustiva; estudar animais, principalmente em ambientes muito abertos, como o mar, requer paciência e estar preparada para frustrações; afinal, pode-se passar dias sem sequer ver uma baleia, por exemplo. Deixei esse sonho de lado. Afinal, minhas vivências na faculdade me distanciavam daquele sonho, que passou a não ser mais um sonho. Mas o fato de não querer ser professora, ah, esse sim permanecia. Queria ser pesquisadora. No final do curso, não querendo cursar licenciatura, o fiz porque pensei: vai que eu precise? E não só precisei, como o uso até hoje. Ironia do destino?

Na abertura deste texto, destaquei um pequeno trecho do texto de Jorge Larrosa (2002), no qual ele nos convida a “pensar a educação a partir do par experiência/sentido” (Larrosa, 2002, p. 20). Ao analisar a experiência, ele diz que

“a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca.” (Larrosa, 2002, p. 21). Foi assim que aconteceu comigo durante minha vivência como professora, o que me levou a desenvolver uma pesquisa com pessoas trans<sup>\*1</sup>com o objetivo geral problematizar **como ocorrem os processos de constituição dos/as estudantes em escolas da cidade de Juiz de Fora/MG nas relações com sua experiência escolar.** E, como objetivos específicos: analisar as estratégias utilizadas por estudantes trans no enfrentamento de possíveis preconceitos e discriminações vivenciados no cotidiano escolar; problematizar vivências que marcam/marcaram a trajetória escolar de estudantes trans, tanto na relação com profissionais da educação e funcionários/as das escolas, como também entre colegas; problematizar as concepções de estudantes trans\* em relação à escola; analisar os processos de constituição de estudantes trans\* na relação com discursos sobre gênero, transgeneridade e cisgenerideade.

Comecei a lecionar na Prefeitura Municipal de Juiz de Fora em 2002, a princípio como contratada e, posteriormente, como efetiva. Mesmo com cargo efetivo, tive vários contratos temporários, o que me permitiu percorrer várias escolas e, assim, adquirir várias experiências. Sim, experiências, pois em cada escola tive muitos alunos e alunas que, com suas vivências e experiências de vida, por mais que ainda muito tenras, me tocaram, me atravessaram e me fizeram refletir, mudando meu modo de ver a vida e o mundo. Pude sentir que, como professora, não cabia apenas transmitir e construir conteúdo coletivamente, mas também ser alguém com quem eles(as) podiam compartilhar suas alegrias e angústias. Iniciei minha trajetória na Educação de Jovens e Adultos (EJA), onde muitas vezes eu era mais nova que meus alunos/as. A eles/as, ensinei e aprendi muito. Ensinei sobre as doenças, os animais, as plantas, o corpo humano, a prevenção à gravidez e às IST's (Infecções Sexualmente Transmissíveis). Aprendi que nem todo mundo sabe o óbvio, que nem todos tiveram aprendizado e acesso aos métodos contraceptivos e a como se prevenir de ISTs, principalmente a aids; vi de perto o que é passar o dia sem

---

<sup>1</sup> O uso do termo ‘trans\*’ com asteriscos “sinaliza a ideia de abranger uma série de identidades não cisgêneras” (Nascimento, 2021, p.18). Dessa forma, são contempladas as seguintes identidades: transexuais, mulheres transgêneras, homens transgêneros, transmasculines e pessoas não binárias.

comer direito, mas ter o celular de última geração, que, na época, eu nem tinha; aprendi a ouvir mais e que o que menos importa é transmitir conteúdo, mas buscar transmitir o melhor para cada um(a) que está sentado(a) ali, depois de um dia exaustivo de trabalho, e que os estudos são uma forma de melhorar a qualidade de vida.

Por ser professora da disciplina de Ciências, as questões sobre gênero e sexualidade sempre perpassaram por mim, querendo ou não. Pelo fato da temática da sexualidade estar intrinsecamente ligada a alguns aspectos biológicos, tais como o sistema sexual humano, morfologia, fisiologia, métodos contraceptivos, IST, etc., os/as docentes que lecionam Ciências/Biologia ficam encarregados/as de abordar tal temática, isso afasta o diálogo com demais componentes curriculares (Silva, 2023). Assim, durante muito tempo, me limitei a explicar sobre os sistemas reprodutores, os métodos contraceptivos e IST's. Mas, nos corredores das escolas, as dúvidas vinham e, assim, tive que buscar mais conhecimento e estratégias para abordar essa temática, não focando somente na adolescência, puberdade, gravidez. Silva e Santos (2023) destacam que “até hoje, os currículos de licenciatura em Ciências Biológicas ainda discutem pouco ou nada discutem sobre questões socioculturais que envolvem corpo, gênero e sexualidade” (Silva, 2023, p. 5).

Questões específicas sobre orientações sexuais surgiam pontualmente, e nunca havia espaço para a conversa com as turmas ou com demais colegas de trabalho. Aliás, quando surgiam em reuniões pedagógicas, era sempre para rotular os alunos e as alunas sobre sua sexualidade e o comportamento decorrente dessa identidade, pois muitas vezes eram considerados(as) afrontosos(as), escandalosos(as), agitados(as). E eu sempre sentia a necessidade de estudar mais sobre o assunto, procurando realizar leituras na internet sobre como proceder e como abordar o tema.

Uma das situações que mais me marcaram foi o caso de Clara<sup>2</sup>, em 2022, aluna trans\* de uma das escolas municipais na qual leciono. Início do ano, fazendo a chamada, devagar para conhecer os/as alunos/as, eis que me deparo

---

<sup>2</sup> Entendendo os aspectos éticos das pesquisas com seres humanos, e visando preservar a identidade das pessoas citadas nesse texto, opto por utilizar de nomes fictícios ao longo do trabalho. Clara foi o nome escolhido pela participante na entrevista.

com algo estranho, o nome escrito era Rodrigo<sup>3</sup>, mas a voz que eu ouvia era feminina. Algo estava errado. Olhei e vi Clara e perguntei: ‘qual o nome que você gostaria de ser chamada?’. Ela respondeu prontamente: ‘Clara’. Eu já havia tido uma aluna trans\* anteriormente, mas era na EJA, e logo ela largou os estudos. Aconteceu a mesma situação: o nome na chamada não condizia com o que eu via. O nome que constava na chamada era masculino, mas o que eu via era uma mulher jovem.

Clara me marcou porque, mesmo em 2022, ela se vestindo e se portando como mulher, porque afinal ela era uma jovem mulher, o nome na chamada ficou Rodrigo durante o ano todo. Isso me deixava indignada. Perguntei a ela se havia mudado o nome que constava na Certidão de Nascimento para reivindicar a troca na chamada. Ela havia me dito que não, mas que sua mãe havia vindo na escola e pedido. Não sei se era verdade. Não tinha liberdade para indagar na secretaria da escola, apesar de estar lecionando ali há anos. Me senti de mãos atadas.

E assim foram ocorrendo minhas experiências, até que, em abril daquele mesmo ano, surgiu a oportunidade de fazer um curso de extensão sobre “Pedagogias de Gênero e Sexualidade em mídias e artefatos culturais”, ministrado pelo Prof. Dr. Roney Polato de Castro, atualmente meu orientador no Mestrado, o qual foi de grande aprendizado e momento em que pude atualizar conceitos e modos de abordagem, momento em que pude obter mais argumentos para questionar por que essas situações ainda ocorriam. Isso me deu forças para não ficar mais passiva diante desses fatos, para ter um olhar mais sensível e para ouvir mais.

Com o fim do curso, senti necessidade de aprofundar nos meus estudos, pesquisar mais, resgatar aquela pesquisadora que tanto desejava ser no passado e que ficou esquecida no tempo diante da rotina das escolas. Assim, ingressei no mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), da UFJF, a princípio com o objetivo de pesquisar as vivências de estudantes Lésbicas, Gays, Bissexuais, Trans\*, Travestis, Queer, Intersexuais, Assexuais e outras identidades de gêneros e sexualidades (LGBTQIA+)<sup>[1]</sup> em seu contexto escolar.

---

<sup>3</sup> Nome fictício.

No mestrado, passei a integrar o grupo de pesquisa em Gênero, Sexualidade, Educação e Diversidade (Gesed), coordenado pelo meu orientador e pelo Prof. Dr. Anderson Ferrari. O grupo contribuiu muito para os ajustes em meu projeto inicial, bem como na realização de sua escrita. Escrita esta que foi desafiadora. Devido à minha formação, sempre fui condicionada a produzir pesquisa e uma escrita acadêmica racional, sistemática, exata, buscando uma verdade absoluta. Ao me deparar com os estudos pelas perspectivas pós-estruturalistas, que orientam o grupo, vieram inquietações, angústias e inseguranças, as quais foram sendo superadas com os encontros do Gesed.

“O sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura.” (Larrosa, 2002, p. 24). As experiências que fui adquirindo durante o mestrado, sabendo ouvir meu orientador e meus/minhas colegas de grupo de pesquisa, me permitiram delinear melhor minha pesquisa e minha escrita. Assim, o que apresentei no anteprojeto no processo seletivo não é o mesmo que desenvolvi neste trabalho. Aos poucos, a pesquisa foi ganhando mais corpo, mais consistência, mais embasamento teórico e mais foco.

Eu e meu orientador decidimos pesquisar sobre estudantes trans\*, que estivessem cursando os anos finais do ensino fundamental e/ou ensino médio, suas vivências escolares e qual sua concepção de escola. E por que estudantes trans\*? Minhas vivências como professora relacionadas a pessoas trans\* foram as que mais me angustiaram, mais me marcaram. A violência que eles/elas sofrem, seja física e/ou psicológica, levam a muitos/as a evasão escolar. Minhas vivências como professora relacionadas a pessoas trans\* foram as que mais me angustiaram, mais me marcaram. A violência que eles/as sofrem, seja física e/ou psicológica, leva muitos(as) à evasão escolar. Ou seria uma “expulsão”? Já que muitos/as que abandonam ou evadem do ambiente escolar o fazem devido ao ambiente hostil que é a escola, um ambiente que deveria ser inclusivo, mas que marginaliza, exclui os corpos que não estão dentro da norma e reproduz o que ocorre na sociedade.

Segundo o “*Dossiê: Registro Nacional de Assassinatos e Violações de Direitos Humanos das Pessoas Trans no Brasil em 2022*”<sup>4</sup>, realizado pela Rede Nacional de Pessoas Trans no Brasil, a escola é o segundo lugar que mais fere direitos humanos de pessoas trans\*, perdendo somente para as redes sociais. Na pesquisa sobre “*Vivências reais de crianças e adolescentes transgêneros dentro do sistema educacional brasileiro*”<sup>5</sup>, publicada em 2021, realizada com os responsáveis legais de crianças e adolescentes que reconhecem ter uma criança/adolescente transgênero<sup>6</sup> também indicam que a escola é um ambiente hostil à presença dos corpos transgêneros, sendo a prática de *bullying*<sup>7</sup> realizada inclusive por profissionais da escola.

Além disso, a pesquisa também aponta que mais de 86% das crianças e adolescentes já teve, ou tem, problemas psicoemocionais. E que cerca de 98% das famílias não consideram o ambiente escolar seguro para as pessoas trans\*. Aliado a isso, o dossiê destaca que em 2022 ocorreram na América Latina e Caribe 222 assassinatos de pessoas trans\*, travestis e de gênero diverso, sendo 100 somente no Brasil. A pesquisa aponta, em suas proposições, que “há escassez de pesquisas que investiguem, reflitam e elaborem aspectos e particularidades da transgeneridade infantojuvenil no ambiente escolar” (Lopes, 2021, p. 81). Portanto, percebe-se a importância de estudos na área para sugerir políticas públicas mais eficientes a fim de minimizar as questões enfrentadas por crianças e adolescentes trans\*.

Segundo o “*Dossiê assassinatos e violências contra travestis e transsexuais brasileiras em 2024*”<sup>8</sup>, o acesso a permanência nas escolas, a saúde e a retificação registral tem sido os principais campos de lutas para pessoas trans\* e seus familiares, havendo casos de violações de direitos humanos e violências contra crianças e adolescentes trans\* tanto no ambiente virtual quanto nos espaços sociais.

<sup>4</sup> Realizado pela Rede Nacional de Pessoas Trans no Brasil.

<sup>5</sup> Disponível em: [https://unaids.org.br/wp-content/uploads/2022/01/2021\\_GrupoDignidade\\_VivenciasCriancasTransEducacao.pdf](https://unaids.org.br/wp-content/uploads/2022/01/2021_GrupoDignidade_VivenciasCriancasTransEducacao.pdf)

<sup>6</sup> Ao longo desse texto, opto por manter os termos que autores/as vão lançar mão para se referir as pessoas trans\*.

<sup>7</sup> O Bullying é uma palavra de origem inglesa, na qual “Bully” significa “valentão”, e o sufixo “ing”, ação contínua. Este termo se refere a um quadro de agressões que ocorrem de forma contínua, repetitiva, com características de perseguição do agressor contra a vítima, tais agressões podem ser de verbais, físicas e psicológicas”

<sup>8</sup> Disponível em <https://antrabrasil.org/wp-content/uploads/2025/01/dossie-antra-2025.pdf>

Assim, mediante as minhas vivências e experiências como professora decidimos problematizar como ocorrem os processos de constituição dos/as estudantes trans\* em escolas da cidade de Juiz de Fora/MG nas relações com sua experiência escolar? Mas não em busca de uma resposta definitiva, de uma verdade absoluta. E sim com o intuito de problematizar esses processos, analisar as estratégias utilizadas por esses/as estudantes trans\* no enfrentamento de possíveis preconceitos e discriminações vivenciados no cotidiano escolar, problematizar as vivências que marcam/marcaram a trajetória escolar de estudantes trans\*, tanto na relação com profissionais da educação, funcionários/as das escolas, bem como entre colegas; problematizar as concepções que esses/as estudantes trans\* possuem em relação à escola e analisar os processos de constituição de estudantes trans\* na relação com discursos sobre gênero, transgeneridade e cisgenerideade.

Como forma de organizar a escrita desta dissertação, ela foi dividida da seguinte forma: além desta Introdução, na segunda seção trago algumas problematizações de conceitos que consideramos centrais nesta pesquisa, como o conceito de gênero, cisgenerideade e transgenerideade, e os processos de constituição dos sujeitos. Na terceira seção, trago uma problematização referente à escola no processo de constituição dos sujeitos. Na quarta, os caminhos metodológicos e, na quinta, sexta e sétima seções, trazemos as análises das entrevistas. Por fim, apresento as considerações finais.

## 2 CONCEITOS CENTRAIS DA PESQUISA

Neste tópico, serão apresentados e problematizados conceitos que foram centrais para as análises propostas, cujos referenciais teóricos orientaram a construção e a condução dos caminhos da pesquisa. Esses referenciais também serão apresentados e articulados nas análises das entrevistas, bem como outros conceitos igualmente essenciais. Assim, nesta seção, tratamos dos conceitos de gênero, cisgeneridade e transgeneridade, bem como do processo de constituição dos sujeitos.

### 2.1 GÊNERO

O conceito de gênero, utilizado sob um aspecto apenas dicotômico, exclui diferentes formas de identificação dentro de uma sociedade, reduzindo tudo a apenas duas possibilidades de expressão de gênero. Assim, tal forma de conceituar é muito excludente, pois não leva em consideração que existem diversas formas de se assumir as masculinidades e as feminilidades, como no caso, por exemplo, das pessoas trans\* e das pessoas não binárias.

Segundo Ruth Sabat (2001), não existe um marco teórico único de onde se iniciaram as discussões de gênero. Por não terem a mesma posição política ou teórica, os direcionamentos ou estratégias de luta dos diversos grupos feministas também são diferentes. Os estudos de gênero surgiram com os movimentos feministas, principalmente ao final da década de 1960, com a finalidade de desassociar os papéis sociais de homens e mulheres de uma relação natural com o “sexo biológico” e têm sido abordados a partir de diversas perspectivas. Louro (2003) destaca a importância do movimento feminista ressurgir nesse período, expressando-se não só por meio de mobilização social, mas também através de livros, jornais e revistas, bem como no meio acadêmico, surgindo, assim, os *estudos da mulher*. Letícia Nascimento (2021) enfatiza que o conceito de gênero já passou por vários desdobramentos, sendo essencial para a existência política e organizada.

Nascimento (2021) destaca que, após a década de 1960, ainda na segunda onda do feminismo, o conceito de gênero passou a ser desenvolvido de forma a contrariar, dentro do próprio feminismo, argumentos que exploravam

a “natureza humana”. Deste modo, as feministas começaram, então, “a estruturar o conceito de gênero de modo a compreendê-lo em dimensões culturais e históricas, tentando evitar a compreensão de mulher como algo universal” (Nascimento, 2021, p. 30). Nesse sentido, Sabat (2001) diz que “o movimento feminista ganha força no início dos anos 70, quando a teorização feminista, através dos Estudos Feministas, pretendia uma virada epistemológica e não apenas a adaptação da história oficial à história das mulheres” (Sabat, 2001, p. 16).

As perspectivas com a qual conduzi esta pesquisa são as perspectivas pós-estruturalistas. Segundo Ruth Sabat (2001), nessas perspectivas, no conceito de gênero destaca-se a relação entre mulheres e homens, problematizando “o sentido de determinismo biológico e passando a envolver valores construídos socialmente que não dizem respeito unicamente às mulheres, mas a femininos e masculinos.” (Sabat, 2001, p. 15). Neste sentido, as pesquisas conduzidas por pesquisadores/as feministas tentaram, com base no potencial analítico do conceito de gênero, desconstruir interpretações baseadas apenas em distinções tradicionais, como por exemplo o argumento de que os papéis sociais exercidos por homens e mulheres são justificados pelas diferenças biológicas.

O sujeito é constituído por diferentes marcadores sociais com os quais ele se sente pertencente, como étnicos, sexuais, de classe, de gênero. Assim, nessa perspectiva, “admite-se que as diferentes instituições e práticas sociais são constituídas pelos gêneros e são, também, constituintes dos gêneros” (Louro, 2003, p. 25). Portanto, tais práticas e instituições ‘constroem’ os sujeitos e são permeadas pelos gêneros: “essas instâncias, práticas ou espaços sociais são ‘generificados’ — produzem-se, ou ‘engendram-se’, a partir das relações de gênero (mas não apenas a partir dessas relações, e sim, também, das relações de classe, étnicas, etc.)” (Louro, 2003, p. 25, grifos da autora). Para Foucault, segundo Alfredo Veiga-Neto (2007), “nos tornamos sujeitos pelos modos de investigação, pelas práticas divisórias e pelos modos de transformação que os outros aplicam e que nós aplicamos sobre nós mesmos” (Veiga-Neto, 2007, p.111). Nos sujeitos desta pesquisa, o Estado, a escola, a família, a religião, os movimentos sociais, as mídias e até as redes sociais são exemplos de instâncias que atuam na constituição de sujeitos trans\*.

Nascimento (2021) nos lembra da famosa afirmação de Simone de Beauvoir: “Não se nasce mulher, torna-se mulher” e nos faz refletir como a partir dessa afirmativa “há um processo de produção desse ‘ser mulher’” (Nascimento, 2021, p. 30, grifo da autora). Isso reforça nossa compreensão de que, para se tornar mulher, há um processo de aprendizagem ou de construção, assim como para se tornar homem, cis, trans\*, não binário. Assim, “aplicada aos estudos feministas, a proposição de Beauvoir fundamenta a noção de que o conceito de gênero seria uma construção social” (Nascimento, 2021, p. 30).

Pesquisas realizadas por diversos/as pesquisadores/as feministas, em diversas áreas do conhecimento, ampliaram os trabalhos sobre a questão da mulher e sua realidade social e opressões. Dentre as produções acadêmicas, podemos destacar Joan Scott (1995), que propõe que o conceito de gênero deva ser compreendido como uma categoria analítica.

Minha definição de gênero tem duas partes e diversas subconjuntos, que estão interrelacionados, mas devem ser analiticamente diferenciados. O núcleo da definição repousa numa conexão integral entre duas proposições: (1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder. (Scott, 1995, p. 86).

Para a pesquisadora, as modificações na organização das relações sociais correspondem sempre às modificações nas representações do poder; porém tal mudança não ocorre em sentido único. Assim, inspirando-se em Joan Scott, Nascimento (2021) ressalta “a forma como a categoria gênero é relacional, inseridas nas relações de poder, e nos leva a pensar os diferentes modos, a partir de marcações históricas, de como as feminilidades e as masculinidades são construídas” (Nascimento, 2021, p. 37). O conceito de gênero ainda mantinha alguns binarismos que criticava, “como o de natureza-cultura, uma vez que o gênero seria socialmente construído e o sexo corresponderia ao que é biologicamente dado” (Silva, 2023, p. 107). Os estudos avançaram no sentido de contestar qualquer tipo de ‘natureza’ sexual marcada previamente nos corpos, que envolva uma separação/diferenciação (masculinidade/feminilidade) e que também abarque a hierarquização dessas diferenças.

Nascimento (2021), trazendo Judith Butler (2003), entende que “o gênero é o dispositivo que produz o sexo” (Nascimento, 2021, p. 40). Assim, o gênero seria o “próprio processo pelo qual os corpos se tornam matéria. Afinal, nós não somos nossos corpos, nós fazemos nossos corpos” (Nascimento, 2021, p. 40). Butler (2003) considera que “o gênero é uma identidade tenuemente constituída no tempo, instituído num espaço externo por meio de uma ‘repetição estilizada de atos’” (Butler, 2003, p. 200, grifo da autora). Para autora, o resultado do gênero é produzido pela “estilização do corpo” e, portanto, deve ser visto “como a forma corriqueira pela qual os gestos, movimentos e estilos corporais de vários tipos constituem a ilusão de um eu permanente marcado pelo gênero” (Butler, 2003, p. 200). Assim, o gênero se constitui por uma série de “atos” que são repetidos ao longo do tempo. Quando dizemos ou fazemos algo, essa construção ocorre pela repetição desses discursos, desse modo cria-se o gênero e não algo que um indivíduo criou sozinho, individualmente somente para si. Desse modo, a identidade de gênero é constituída pela repetição estilizada de atos performativos. “Consideremos o gênero, por exemplo, como um estilo corporal, um “ato”, por assim dizer, que tanto é intencional como performativo, onde “performativo” sugere uma construção dramática e contingente do sentido” (Butler, 2003, p. 199, grifos da autora).

A autora ainda destaca que, por serem os atributos de gêneros performativos e não expressivos, “constituem efetivamente a identidade que pretensamente expressariam ou revelariam” (Butler, 2003, p. 201). Portanto “não há identidade preexistente pela qual um ato ou atributo possa ser medido” (Butler, 2003, p. 201), assim não existiria atos de gênero que seriam verdadeiros ou falsos, ou que seriam reais ou distorcidos, e um pressuposto de “uma identidade de gênero verdadeira se revelaria uma ficção reguladora” (Butler, 2003, p. 201).

Um outro posicionamento que provoca uma ruptura na interpretação binária de gênero com bases na biologia é o conceito de “tecnologia de gênero”, elaborado por Teresa de Lauretis (2019). Este conceito foi elaborado a partir do conceito de tecnologia de Michel Foucault. Lauretis (2019) comprehende que nem o gênero e nem a sexualidade são propriedade dos corpos, nem algo que antecede aos seres humanos. O gênero é o resultado de diferentes tecnologias sociais e de diversas práticas sociais institucionalizadas. “Gênero é, assim, tanto

o produto quanto o processo, e a ‘tecnologia de gênero’, como definida por Lauretis (2019), passa a denominar as proliferações discursivas que produzem as masculinidades e as feminilidades” (Nascimento, 2021, p. 39).

Nascimento (2021), ao problematizar o conceito de gênero, destaca que dentro do feminismo esta categoria “sofre uma verdadeira disputa porque, para se constituir sujeita do feminismo, é necessário vivenciar experiências de mulheridades e feminilidades – dito de outro modo, pertencer ao gênero feminino” (Nascimento, 2021, p. 24). Neste contexto, surgem tensionamentos que provocam deslocamentos conceituais e políticos em torno desta categoria, passando por reflexões, dentro do feminismo, sobre a existência das mulheres transexuais e das travestis.

Dessa forma, Nascimento (2021) nos faz apontamentos com relação a gênese do conceito de gênero. Por um tempo, embora tenha marcas de cada cultura, este conceito esteve restrito às experiências das mulheres cisgêneras, heterossexuais, brancas, de classe média, magras e sem deficiências, dando-lhe uma posição superior e de privilégio, sendo, assim, um ideal performativo a ser almejado por todas as mulheres. A pesquisadora denominou a mulher com estas características de ‘mulher original do feminismo’. “Ela configura-se historicamente como sujeita central nas análises feministas, numa perspectiva universalizante” (Nascimento, 2021, p. 26).

A autora também nos lembra o discurso histórico de Sojourner Truth, proferido em Ohio em 1851, no qual surge a pergunta ‘E eu não sou mulher?’, e traz a questão que tal pergunta “desestabiliza a concepção homogênea universal de mulher” (Nascimento, 2021, p. 17). Desse modo, a pesquisadora toma tal questionamento como o início para desenvolver sobre uma das discussões do transfeminismo. Também levanta a questão, trazida por Sojourner, que mulheres negras e brancas vivem suas feminilidades de formas diferentes. Tal diversidade de experiências tomará destaque com os novos direcionamentos em torno da categoria gênero. E completa sobre o questionamento se mulheres transexuais e travestis são ou não mulheres<sup>9</sup>.

Neste sentido, Megg Rayara Gomes de Oliveira (2017) ao problematizar o gênero o faz relacionado ao conceito de interseccionalidade. Segundo a

---

<sup>9</sup> Cisgeneride e Transgeneridades serão problematizadas em tópico próprio.

autora, no Brasil, assim como nos Estados Unidos da América (EUA), as feministas negras, a partir da década de 1980, denunciaram o racismo nos movimentos feministas, bem como o sexismos nos movimentos sociais de negros e negras. Diante disso, surgem debates nos quais é possível identificar as origens das discussões interseccionais. Até a década de 1990, tanto o movimento feminista quanto o movimento sindical negavam a importância da raça como um marcador social relevante. A partir daí, com o apoio de sindicatos de grande expressão, começou-se a problematizar a questão do racismo no mercado de trabalho. A esse reconhecimento somaram-se as discussões sobre gênero.

Porém, segundo a autora, o conceito de interseccionalidade só se estabelece no trabalho de Kimberlé W. Crenshaw, apesar de sempre estar presente nas ideias das feministas negras nos EUA ao final do século XIX e ao longo do século XX. Com isso, fixou-se a interdependência das relações de poder, de raça, sexo e classe.

Conforme Megg Rayara de Oliveira (2017), sob a perspectiva interseccional, tanto o racismo como o sexismos devem ser entendidos como parte do problema, devendo-se adotar uma visão crítica. Assim, é possível afastar entendimentos que naturalizam a binariedade de gênero e a denominação do caráter biológico do conceito de raça, já que ambos podem ser entendidos como ocorrências oriundas das relações de poder que operam nas produções das diferenças e das desigualdades.

Trazendo um outro aspecto a respeito do conceito de gênero, Nascimento (2021), ainda, corrobora com Donna Haraway (2013) ao pensar que nós somos todas/as híbridos/as, ciborgues, pois comprehende que o gênero não determina um limite fixo entre o que é considerado orgânico (natural) e cultural (artificial). Nesse sentido, é necessário que haja um rompimento com as narrativas de origem, com as posições essencialistas, “carnavalizar as fronteiras entre o biológico e o natural, entendendo o gênero como performance, como processo de produção dos nossos corpos, do sexo” (Nascimento, 2021, p. 41).

Nascimento (2021) também problematiza o fato de que, em nossos corpos, diversas formas de feminilidades são materializadas, contrapondo-se ao que entendem as feministas radicais, pois não há essa suposta natureza que nos define. “Há diferentes modos de viver as mulheridades e as feminilidades;

são muitas as possibilidades de se performar o gênero” (Nascimento, 2021, p. 41).

## 2.2 CISGENERIDADE E TRANSGENERIDADE

*“Existem corpos que você nem imagina  
Mulheres com pau e Homens com vagina”  
(Filme: Alice Jr)<sup>10</sup>*

Em um sábado à noite, resolvi assistir a um filme que há muito tempo desejava, até porque estava relacionado à minha pesquisa: “Alice Jr.”. Abri uma garrafa de vinho, fiz pipoca e chamei minha filha, Cecília, então com 11 anos, para assistir comigo. Assim que o filme começa, um muro é filmado com uma frase que logo me chamou a atenção e pensei “tenho que colocar ela na minha pesquisa”. Não tinha outro lugar senão abrindo este tópico. Pois é, quando se é professora, e agora pesquisadora, que adora utilizar artefatos culturais<sup>OBJ</sup> como recurso pedagógico, não tem jeito, fico mais atenta aos filmes, séries, propagandas ao meu redor e com eles tento problematizar diversos assuntos com meus/minhas alunos/as e agora também utilizar tais recursos em minha pesquisa. Deste modo, neste tópico irei fazer uma reflexão sobre os conceitos de cisgeneridade e transgeneridade.

[...] “cisgênero” é uma palavra composta por justaposição do prefixo “cis” ao radical gênero. O prefixo “cis”, de origem latina, significa “posição aquém” ou “ao mesmo lado”, fazendo oposição ao prefixo “trans”, que significa “posição além” ou “do outro lado”. “Cisgênero” estabelece uma relação de antônimia com a palavra” (Bagagli, 2015 *apud* Nascimento, 2021, p. 97, grifos da autora).

---

<sup>10</sup> O filme ‘Alice Jr.’ é sobre uma jovem trans\* que investe seu tempo fazendo vídeos para o Youtube. Um dia seu pai é transferido pela sua empresa da cidade Recife para a cidade de Araucárias do Sul e assim eles precisam se mudar. Na nova escola, a adolescente enfrenta preconceitos ao se deparar com uma sociedade mais retrógrada do que estava acostumada, inclusive na escola que possui característica de ser extremamente religiosa. O filme, assim como minha pesquisa, trata sobre jovens trans\* e suas relações com a escola e demais instâncias que participam do processo de subjetivação dos sujeitos.

A escolha de se trabalhar ambos os conceitos juntos deve-se ao fato de, como destaca Letícia Nascimento (2021), com o conceito de cisgeneridade podemos estabelecer um paralelo crítico ao conceito de transgeneridade. Dessa forma, demonstra-se que, embora todos os gêneros passem pelo processo de materialização decorrente de práticas discursivas sobre sexo/gênero, corpos cis usufruem de um privilégio que os coloca uma condição natural, verdadeira, sexo/gênero real e corpos transgêneros são caracterizados como uma produção artificial, falsa à realidade cismatizada.

Citando Emi Koyama (2003), a autora justifica que a utilização do termo ‘cisgênero’ visa “expor o grupo dominante como uma possibilidade de fabricação de gênero, contrariando a ideia de que as pessoas cis são a norma” (Nascimento, 2021, p. 97). Assim, com o conceito de cisgeneridade, as pessoas cis são convidadas a perceberem que seu gênero é tão artificial e produzido como o das pessoas trans\*.

Amara Moira Rodovalho (2017) nos diz que o discurso médico, ao nomear de trans\* pessoas como ela, com seu modo de existir e de reivindicar existência, automaticamente também nomeou a outra maneira, pessoas não-trans, como ‘cis’, “cabendo-nos apenas pensar formas de fazer com que as duas imagens propostas nessa metáfora<sup>11</sup>, aquilo-que-cruza e aquilo-que-deixa-de-cruzar, se traduzam em sentidos mais palpáveis.” (Rodovalho, 2017, p. 365).

Nascimento (2021) concorda com Rodovalho (2017) quanto esta diz que quem não aceita o termo cis são, em sua maioria, pessoas cis, pois

Quando pessoas cis perguntam sobre a dimensão construtiva dos gêneros dos corpos trans\*, reconhecendo, portanto, que as pessoas trans\* criam seus gêneros, não se colocam no mesmo espaço de produção, esquivando-se de assumir suas próprias construções enquanto seres generificados e reiterando, desse modo, a concepção de que possuem um gênero natural. (Nascimento, 2021, p. 98).

Tal marcação de pessoas cis como natural dá a conotação de que as pessoas trans\* possuem um gênero patológico, ‘anormal’. De acordo com Rodovalho (2017) o termo ‘cis’ surge quase na virada do século XXI, ou seja,

---

<sup>11</sup> A autora, ao iniciar seu artigo ‘Cis pelo Trans’ faz um jogo de palavras com os significados dos prefixos Cis e Trans, como por exemplo: Cisjordânia, Cisplatina, Transamazônia.

setenta anos após o termo que faz a oposição. O termo trans\* surge na década de 1920 com o discurso médico-psiquiátrico, contribuindo para a caracterização patologizante das pessoas trans\*. Conforme nos diz Nascimento (2021), tais discursos foram construídos com base na moral, e não de uma neutralidade. “Os indivíduos cisgêneros se autodeterminam como homens e mulheres de verdade, já que percebem que sua congruência pênis/gênero masculino e vagina/gênero feminino é validada socialmente” (Nascimento, 2021, p.98). Rodovalho (2017) nos diz que

A nomeação daquilo que seria não-trans, não-nós, surge duma necessidade muito nossa, de percebermos com cada vez mais clareza que a insuficiência daquilo que dizem que somos tem que ver, sobretudo, com a recusa em se situarem, em dizerem quem são, ao falarem de nós, dado que são essas as pessoas majoritariamente que falam de nós, por nós: se lhes damos um nome, “cis”, é para entender melhor do olhar que primeiro nos concedeu existência, do olhar que, hoje, começa a nos deixar existir. (Rodovalho, 2017, p. 367, grifo da autora).

Dessa forma, o conceito de cisgeneridade, conforme nos explica Nascimento (2021), faz com que o foco recaia sobre as pessoas cis, sobre como esses corpos construíram o privilégio discursivo, apropriando-se do direito de tornarem subalternos outros corpos generificados como os trans\*.

Segundo Maria Luiza Cidade (2016), a cisgeneridade foi inicialmente utilizada pela bióloga e ativista estadunidense Dana Leland Defosse, na década de 1990, e depois retomada pela mulher trans\*, ativista e bióloga Júlia Serano, que em 2007, em sua obra *Whipping Girl: A Transsexual Woman on Sexism and the Scapegoating of Femininity*, publicou oficialmente o termo cisgênero como perspectiva conceitual.

Dana Defosse, a partir de sua experiência como bioquímica, buscou inspiração na isometria geométrica ‘cis’ e ‘trans’, percebendo nesses prefixos algum potencial para modificar a forma como falávamos sobre quem atravessava ou não o padrão do gênero designado no nascimento. Na química, o termo ‘trans’ é utilizado quando, em uma ligação química, os ligantes dos carbonos estão posicionados estruturalmente em lados opostos, já o termo ‘cis’ é utilizado quando os ligantes dos carbonos se encontram estruturalmente posicionados do mesmo lado. Como ‘trans’ era o termo utilizado para quem não permanecia se

identificando com a forma atribuída ao nascer, ‘cis’ seria, então, a expressão utilizada para falar sobre aqueles que aderiam a essa designação. “Portanto, a cisgeneridade indica a existência de uma norma que produz efeitos de ideal regulatório, ou seja, efeitos de expectativas e universalização da experiência humana” (Cidade, 2016, p. 14).

Definir cisgênera como a pessoa que se identifica com o ‘sexo’ que lhe foi atribuído no nascimento é utilizar-se de uma definição muito redutora sobre cisgeneridade. Conforme já fomos problematizando até momento, é necessário ir além de uma mera descrição; é necessário refletir sobre quais relações de poder e regulações normativas tornam naturais as noções de “ser homem” e “ser mulher”.

Simakawa (2015) propõe reflexões sobre o conceito de cisgeneridade, o que diz ser “um conceito central para a proposição teórica e política por descolonizações de corpos e gêneros inconformes” (Simakawa, 2015, p. 43). A partir deste conceito, utilizado sobretudo para se pensar em formas corporais e de identidades de gêneros consideradas naturais e idealizadas, é que se objetiva caracterizar uma normatividade de gênero – a cismodernidade, ou normatividade cisgênera – a qual exerce, por meio de diversos dispositivos de poder interseccionalmente situados, “efeitos colonizatórios sobre corpos, existências, vivências, identidades e identificações de gênero que, de diversas formas e em diferentes graus, não estejam em conformidade com seus preceitos normativos” (Simakawa, 2015, p. 43). Desse modo, a pesquisadora propõe problematizar o conceito sob uma perspectiva analítica em que seja possível pensar a constituição dos corpos e dos gêneros a partir da cismodernidade:

Pensar a cisgeneridade, pensar as identidades de gênero naturalizadas – ao ponto de sequer serem nomeadas –, é pensar sobre que tipo de atribuições culturais de gênero entram em diálogos (frequentemente violentos e normatizantes) com os corpos e existências humanas. Tais atribuições culturais são, ainda, entrelaçadas a outros aspectos interseccionais, como aqueles relacionados a raça-ética e religiosidade, por exemplo. (Simakawa, 2015, p. 60).

Portanto, segundo a proposta da autora, pensar a cisgeneridade é refletir sobre a lógica normatizadora que pesa sobre todos os tipos de corpos, sejam eles cis, sejam eles de identidades que fogem do padrão binário homem/mulher,

rotulando como anormal qualquer outro tipo de manifestação contraditória a essa norma.

Ainda segundo Viviane Vergueiro Simakawa (2015), “a cisgeneridade é um conceito composto pelas compreensões socioculturais ocidentais e ocidentalizadas de gênero tidas como naturais, normais e biológicas” (Simakawa, 2015, p. 61), além disso considera como uma categoria analítica da qual elege três aspectos: ‘a pré-discursividade’, ‘a binariedade’ e ‘a permanência dos gêneros’.

Conforme Viviane Vergueiro Simakawa (2015), por pré-discursividade comprehende-se uma análise sociocultural na qual se é possível definir sexos-gêneros de pessoas com base em critérios objetivos e de determinadas características corporais, independentemente de autoidentificações, autopercepções ou contextos interseccionais e socioculturais em que elas estejam situadas. Já a binariedade pode ser entendida como “a análise objetiva de normalidade constituída a partir da ideia de que corpos terão gêneros definidos a partir de duas matrizes: macho/homem e fêmea/mulher.” (Silva, 2023, p. 117). A permanência de gênero “é a premissa de que corpos ‘normais’, ‘ideais’ ou ‘padrão’ apresentam uma certa coerência fisiológica e psicológica em termos de seus pertencimentos a uma ou outra categoria de ‘sexo biológico’” (Simakawa, 2015, p. 66, grifos da autora), e que isto se manifeste nas afirmações e designações entendidas como ‘adequadas’ para cada corpo de maneira constantes através da vida de uma pessoa.

Viviane Vergueiro Simakawa (2015) entende que esses aspectos são responsáveis por modelar cisgeneridade como uma norma de gênero ao pensar a construção discursiva deles como “constituintes dos gêneros naturais, normais, verdadeiros e ideais – com a consequente estigmatização, marginalização e desumanização de gêneros inconformes” (Simakawa, 2015, p. 61).

Após essa breve problematização sobre o conceito de cisgeneridade e todas as questões que o envolvem, passamos ao conceito de transgeneridade. Para isso, inicialmente, voltemos a frase que abriu este tópico “*Existem corpos / que você nem imagina / Mulheres com pau e / Homens com vagina*”. Nessa frase, há corpos em desconformidade com a norma de gênero cisgênero, em desconformidade com a construção discursiva dentre o que já foi dito até este momento neste texto. Em decorrência disto, historicamente, trans\* é um grupo

social estigmatizado, marginalizado e perseguido. Porém, a variedade de experiências sobre como se identificar mostram ser possível haver homens com vagina e mulheres com pênis. Segundo Berenice Bento (2008), associar comportamento ao sexo, gênero ao órgão sexual, conceituando o que vem a ser feminino pela presença da vagina e o que a ser masculino pelo pênis, nos faz retornar ao século XIX, época em que “o sexo passou a conter verdade última de nós mesmo (Foucault, 1985:65)” (Bento, 2008, p.17).

Cibelle Silva (2023) destaca que o conceito de transgênero, atualmente, se constitui como uma categoria ampla, tendo como parte travestis, transexuais e ainda pessoas que não se identificam com qualquer gênero, intituladas por alguns como andrógenos, *queer*<sup>12</sup> ou transgêneros/as. Assim, é importante salientar que a palavra transgênero é um termo guarda-chuva, que abrange todos os casos de indivíduos que não se identificam com as imposições culturais de gênero. Bento (2008) conceitua transexualidade<sup>13</sup> como

Dimensão identitária localizada no gênero, e se caracteriza pelos conflitos potenciais com as normas de gênero à medida que as pessoas que a vivem reivindicam o reconhecimento social e legal do gênero diferente ao informado pelo sexo, independente da realização da cirurgia de transgenitalização (Bento, 2008, p. 183).

Ao trazer este conceito, a autora diz preferir “experiência transexual”, pois transexualidade não é o indivíduo. Quem vive esta experiência possui outras identidades, as quais habitam suas subjetividades, como todo ser social. E tal vivência identitária de gênero será diretamente proporcional às condições sociais as quais vivem, pois, sendo aceita essa vivência ocorrerá como tantas outras variáveis identitárias que comporão a identidade pessoal.

Bento (2008) sugere que a transexualidade, por ser caracterizada pelo conflito com as normas de gênero, seja uma categoria identitária. “A

<sup>12</sup> “A expressão *queer* significa esquisito, ridículo, estranho, adoentado, veado, bicha louca, homossexual. Os estudos *queer* inverteram seu uso e passam a utilizá-la como marca diferenciadora e denunciadora da heteronormatividade” (Bento, 2008, p. 210).

<sup>13</sup> Optei por manter o termo ‘transexualidade’ que a autora utilizava no momento da publicação do livro. Já em outro momento, Berenice Bento já traz o termo transgênero: “Dentro desse guarda-chuva chamado “transgêneros”, há muitos que se identificam como transexuais, pessoas que reivindicam mudar o corpo e o gênero legal que foram definidos ao nascer.” (Bento, 2017, p. 220). Em outro momento desta obra a autora destaca preferir não usar termos guarda-chuvas, dentre eles o ‘transgênero’.

transexualidade é um desdobramento inevitável de uma ordem de gênero que estabelece a inteligibilidade dos gêneros do corpo” (Bento, 2008).

Leticia Nascimento (2021), baseando-se em Judith Butler (2017), diz que “nós não somos corpos, nós fazemos corpos”, um processo contínuo de produção de si a partir de diálogos com normas regulatórias de gênero” (Nascimento, 2021, p.124). Assim, através de diversos meios, os corpos trans\* quebram com as normas cisgêneras, reconstituindo modos de ser além de masculinidades e de feminilidades.

Cibelle Silva (2023) destaca que, com base das teorizações queer, as quais problematizam e contestam qualquer lógica normatizadora, pode-se afirmar que pessoas que escapam ao “padrão cis-heteronormativo não são intelegráveis para os padrões hegemônicos de gênero fundamentados no binarismo e tornam-se alvo de preconceito e discriminação em função exatamente de sua identidade de gênero” (Silva, 2023, p. 112).

A autora nos relata que as discussões sobre os estudos queer surgiram nos Estados Unidos, da década de 1980, através dos diálogos entre o feminismo de ‘terceira onda’, os estudos culturais e o pós-estruturalismo francês. Seu marco principal, segundo Bento (2008), foi com Judith Butler, em sua obra *Gender and trouble: feminism and subversion of identity* (1990). Já no Brasil, Silva (2023) traz que sua incorporação ocorreu já na década de 1990 e seu marco com a publicação intitulada “Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação” de Guacira Louro, em 2001.

Ainda segundo Bento (2008), através dos estudos queer foi possível radicalizar o projeto feminista em um debate que não se limita ao campo, ultrapassando-o a partir do momento em que habilita os chamados pelas ciências ‘psi’ (Psicologia, Psiquiatria, Psicanálise) como transtornados, perversos, enfermos. “Na perspectiva queer as margens devem manter uma relação de disputa e de explicitação do caráter ideológico daqueles que produzem discursos que alimentam a reprodução das margens” (Bento, 2008, p. 53). A própria existência trans\* pode ser interpretada como um sistema complexo que coloca em movimentos inúmeras relações de poder, nas quais é possível haver intervenções, formar lugares de resistências.

Neste sentido, a autora destaca que “para naturalizar as identidades e estabelecer as disputas, uma das estratégias é transformar e incorporar o insulto

homofóbico como elemento identitário” (Bento, 2008, p. 53). Com isso, os insultos se modificam em bases para a construção de novas identidades marcadas nas e pelas disputas.

Bento (2006) relata que os estudos sobre as teorizações queer se baseiam a partir de alguns pressupostos, tais como: a sexualidade como dispositivo; a condição performativa das identidades de gênero; a abrangência insubordinada das performances e das sexualidades que estejam fora das normas de gênero; o corpo como um biopoder, construído por tecnologias precisas.

Segundo Jaqueline de Jesus (2012), as pessoas trans\* vivenciam outras experiências relacionadas à construção de suas subjetividades, como raça, classe, origem social, geográfica, religião, idade. De acordo com Jesus (2011), o gênero se coloca no contexto da transexualidade quando se comprehende que a supremacia do sexo biológico não se impõe sobre o gênero que é produzido discursivamente, portanto, admite-se que o modelo normativo do sexo não é capaz de explicar a multiplicidade de identidades de gênero já identificadas. Ao contrário de pensamentos científicos reducionistas e estritamente biológicos e do senso comum, como destaca a narrativa do filme ‘Alice Júnior’, ‘*existem corpos que / você nem imagina / mulheres com pau / homens com vagina*’; existem mulheres masculinas, homens femininos, pessoas assexuadas, intersexuais que não se submeteram a cirurgia entende-se que eles/elas, em sua diversidade, podem ser felizes como são, pois, sua fisiologia não os limita, apenas os particulariza.

Jesus (2011) nos traz que o termo ‘transexual’ foi concebido pelo médico Magnus Hirschfeld (1868 – 1935), pioneiro na luta pelos direitos de pessoas LGBTQIA+ em geral, dentro de seu entendimento de ‘travesti’, o qual abrangia toda a variedade de pessoas transgênero atualmente reconhecidas (travestis<sup>14</sup>, transexuais, crossdressers<sup>15</sup>), no entanto foi evidenciado, e reconhecido

<sup>14</sup> “Travestis são aqui entendidas como pessoas que vivenciam papéis de gênero diferentes de seu sexo, mas que não necessariamente se reconhecem como pessoas do gênero vivenciado.” (Jesus, 2011, p. 4).

<sup>15</sup> “Crossdressers são aqui definidas com pessoas, em geral homens heterossexuais cisgêneros casados, que eventualmente vivenciam papéis de gênero diferentes de seu sexo, mas que não necessariamente se reconhecem como pessoas do gênero vivenciado ou como travestis.” (Jesus, 2011, p. 4).

internacionalmente, a partir do trabalho do sexólogo Harry Benjamin (1966), o qual compreendia a origem dessa questão a partir de desordens endocrinológicas e hormonais.

Silva (2023) nos lembra que o conceito de transexual, apesar de não ser mais considerado um transtorno de identidade sexual, incluído na Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-1022), ainda é associado, em algumas abordagens, ao binarismo masculino/feminino ou até mesmo à patologização dessas identidades pelas ciências ‘psi’.

A autora também problematiza a questão da identidade travesti, pois, muitas vezes, elas não se sentem representadas pelos termos transgênero e transexual. As travestis reivindicam a legitimidade de trânsito entre gêneros, ao mesmo tempo que reivindicam uma postura política de afirmação de identidade (Nascimento, 2021). “As performances de gênero das travestis pleiteiam a elaboração de novas reflexões acerca da emergência de movimentos e de identidades incidentes cujos princípios são a pluralidade e o trânsito entre os gêneros” (Silva, 2023, p. 115). Neste sentido, Letícia Nascimento (2021) opta por fazer referência ao termo travesti separado do termo trans\*, mesmo reconhecendo que esta abrange aquele, pois, assim, assume uma postura política de afirmação dessa identidade.

Finalizo com Nascimento (2021), quando a autora diz que “os corpos trans\* são revolucionários, quer performando identidades normativas em diálogo com o gênero binário cisgênero, quer performando subversões normativas” (Nascimento, 2021, p. 155). Corpos trans\* são construídos em diálogo com as normas, corpos trans\* e cis são produzidos na relação com as normas impostas. Somos todos cópias, não há um começo, “há uma ininterrupta produção normativa de nossas subjetividades em materialidades generificadas. Gênero é discurso, um discurso materializado estilisticamente em performances variadas” (Nascimento, 2021, p. 155).

## 2.3 PROCESSOS DE CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO

No curso de sua história, o homem não cessou de se construir a si mesmo, ou seja, de trasladar continuamente o nível de sua subjetividade, de se constituir numa série infinita e múltipla de subjetividades diferentes

que nunca alcançam um final nem nos colocam na presença de algo que pudesse ser o homem.  
(Michel Foucault, 2002, p.403)

Neste tópico, iremos brevemente problematizar os processos de constituição dos sujeitos sob as perspectivas pós-estruturalistas de inspiração foucaultiana. Esta temática também estará presente nas análises das entrevistas, onde dialogamos os conceitos com as narrativas dos/as participantes.

Alfredo Veiga-Neto (2016), ao analisar Foucault com relação ao conceito de sujeito, o qual, segundo Judith Revel (2005), para Foucault tem uma origem e é construído a partir de uma formação histórica, nos diz que suas pesquisas giraram em torno do que o próprio autor chamou de “os três modos de subjetivação que transformam os seres humanos em sujeitos” (Foucault, 1995, p. 231 *apud* Veiga-Neto, 2016, p. 111): “a objetivação de um sujeito no campo dos saberes [...] a objetivação de um sujeito nas práticas do poder que divide e classifica [...] e a subjetivação de um indivíduo que trabalha e pensa sobre si mesmo” (Veiga-Neto, 2016, p. 111). Nessa direção, Michel Foucault utilizou a palavra ‘sujeito’ pelos seus dois sentidos mais importantes: “sujeito [assujeitado] a alguém pelo controle e dependência, e preso à sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento” (Foucault, 1995, p. 231 *apud* Veiga-Neto, 2016, p. 111).

Ferrari (2010) nos lembra que Michel Foucault, em sua obra intitulada ‘História da Sexualidade’, se debruça mais claramente para o estudo da construção do sujeito, relacionando-a com a História. “O sujeito se constitui sempre historicamente” (Ferrari, 2010, p.9). Neste sentido, passamos a problematizar os diferentes processos de construção das subjetividades, sendo estas nossas formas de pensar, agir, interagir, sentir no momento e no contexto em que vivemos. O sujeito não faz história, é construído por ela, sendo produto de práticas políticas, econômicas, sociais e culturais, em diferentes épocas, em diferentes contextos históricos.

Podemos dizer que os atravessamentos que constituem os sujeitos estão relacionados as suas experiências. As formações discursivas a que os sujeitos estão submetidos afetam cada um de uma forma, pois apesar de vivermos o

mesmo contexto histórico, cada um possui discursos e enunciados que atravessam os sujeitos de maneira diferente. Jorge Larrosa (2002) nos diz que

Se a experiência é o que nos acontece e se o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular; ou, de um modo ainda mais explícito, trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude (Larrosa, 2002, p. 27).

Deste modo, a experiência é algo único, particular, relativo, subjetivo, pessoal. Um acontecimento pode ser comum a mais de uma pessoa, porém a experiência é única para cada um, impossível de ser vivida da mesma forma por sujeitos diferentes. Portanto, nossas subjetividades são construídas de acordo com nossas experiências, de acordo aos eventos, aos processos, que atravessa de maneira diferente cada um, assim, a subjetivação não acontece da mesma forma para todos/as.

Concluo esta breve problematização acerca de alguns conceitos abordados em relação aos processos de constituição dos sujeitos sob as perspectivas pós-estruturalistas de inspiração foucaultiana me remetendo à frase do filósofo Michel Foucault com a qual abri este tópico, tendo a ciência de que somos seres em constante metamorfose, nos constituindo e reconstituindo ao longo do tempo e que ao terminar esta pesquisa não serei a mesma pessoa que começou, aliás já não sou. E como nos diz Roney Castro (2014) quando utilizamos elementos da crítica foucaultiana, que se volta constantemente contra si mesma, há o desafio de encarar a precariedade de nossa pesquisa. Assim, convivemos com a possibilidade de transformação, de metamorfose, com a vontade de nos distanciar de nós mesmos e de pensarmos diferente do que pensamos.

### **3 A ESCOLA NO PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO: UMA BREVE PROBLEMATIZAÇÃO**

Neste capítulo, investimos na discussão sobre a escola e sua atuação nos processos de constituição dos sujeitos. Pessoas trans\*, sujeitos desta pesquisa, apresentam em seus corpos marcas da desobediência às normas de gênero, estão fora do centro, são excêntricos. Corpos trans\* desafiam a norma, são formas de resistência, são (re)existências. Por isso, muitas vezes, são negados pela escola, colocados à margem, pois, em geral, rompem, mesmo que inconscientemente, a lógica dominante de uma identidade considerada normal e central.

Fernando Silva e Eliane Maio (2020) assinalam que “os saberes pedagógicos no que se refere as/os estudantes trans\* estão em crise” (Silva e Maio, 2020, p.2). Reconduzem práticas pedagógicas que transpõem a preocupação com os espaços ocupados por pessoas trans\*. Adotam práticas que negam as identidades socioculturais.

Os autores ainda destacam que a área da Pedagogia é, e sempre foi, um campo de disputas, lutas e contestações pelo poder de se produzir saberes. Nesse sentido, diferentes grupos atravessados por diversos marcadores sociais e que sofreram com práticas de apagamento estão em constante reação, “gerando movimentos com o enfoque da diversidade para furar a armadura que historicamente fortaleceu Pedagogias clássicas que se criaram fechadas ao novo” (Silva e Maio, 2020, p. 16).

Assim, através das pedagogias culturais<sup>16</sup> os/as estudantes podem discutir e questionar, de forma crítica, diversos discursos e práticas culturais de seu cotidiano. Segundo Silva e Maio (2020), os Estudos Culturais são um campo que permite maior diversidade de teorias e práticas, o estudo de outras culturas, e possibilita práticas pedagógicas que se ampliam na confluência entre poder e resistência, bem como o reconhecimento de indivíduos “cujas expressões

---

<sup>16</sup> As Pedagogias culturais, com sinais de expressarem novidades, criatividades, inovações, mudanças, trouxeram diversos artefatos culturais. Na perspectiva dos Estudos Culturais concebe-se a Pedagogia como uma prática diversa em locais de cultura, negando-se a neutralidade. Minorias que adentram a escola passam a ter mais visibilidade. “Reconhece formas de dominação e politiza sujeitos para melhor lidar, identificar, resistir e se localizar nessas relações de poder” (Silva e Maio, 2020, p.17).

sociais, corporais e atitudinais se distanciam da norma e se encontram no entremeio das relações entre a cultura que define identidades dominantes e aquela que define identidades tendenciadas ao preconceito” (Silva e Maio, 2020, p. 17-18). Nesse contexto, pessoas trans\*, por terem corpos e atitudes que se distanciam da norma, estão neste lugar da relação entre as culturas, se tornando resistência e desafiando as Pedagogias convencionais.

Pessoas trans\* são (re)existências, delimitam atos de reinvenção de corpos, ambivalência de gênero e de verdades instáveis. “Descodifica corpos submetidos às explicações do gênero disciplinar, que hibridizam territórios do desejo e da construção social de corpos” (Silva e Maio, 2020, p.18). Por consequência, quando se articulam perspectivas pedagógicas com as políticas trans\*, não se produzem invisibilidades, pois esses sujeitos criam diversas estratégias para resistir aos preconceitos e às violências que enfrentam para permanecer na escola.

Os autores destacam, ainda, que pessoas trans\* continuam não fazendo parte dos currículos educacionais com suas experiências, mas sendo silenciadas. Isso não ocorre somente nas escolas, mas nos diversos espaços que transitam.

Shara Adad, Letícia Nascimento e Lucivando Martins (2020) nos dizem que “as muitas marcas nas peles jovens trans denunciam o quanto são vazios os discursos sobre diversidade e tolerância na educação” (Adad, Nascimento e Martins, 2020, p. 7). A presença de corpos trans\* tensiona uma educação pautada na heteronormatividade. A escola é uma instituição que nos ajuda a fixar quem são os outros e quem nós somos; ajuda a estabelecer uma divisão entre os normais e os anormais, produzidos pelas instituições educativas, como a própria escola. Tal divisão é produzida pelas “tecnologias de normatização – parte de um sistema de saber-poder em que certas representações são autorizadas e outras invisibilizadas, proibidas e invalidadas” (Adad, Nascimento e Martins, 2020, p. 10), o que leva ao ‘heteroterrorismo cultural’ – repetições, atos reiterados que (re)produzem os gêneros e a heterossexualidade reforçadas por incentivos ou repreensão de comportamentos mediante a, por exemplo, piadas LGBTfóbicas.

Durante um levantamento bibliográfico que realizei para o grupo de estudo Gesed, analisei algumas pesquisas que tinham como sujeitos pessoas trans\*,

nas quais foram problematizadas questões relativas à escola e que também utilizaram a mesma metodologia empregada em minha pesquisa, a entrevista narrativa. Ao analisar as pesquisas selecionadas, observa-se que a escola, de um modo geral, é um ambiente extremamente hostil e discriminatório, por parte de todos: direção, professores/as, colegas de classe e de recreio. Há muitos pontos de convergências com relação a determinadas situações, como a questão do uso do banheiro e do nome social.

Tânia Cruz e Tiago dos Santos (2016) destacam que antes de haver a discriminação transfóbica, os sujeitos, em geral, vivenciam a homofobia no controle de seus corpos. Isso também foi percebido por mim na leitura das demais pesquisas, apesar de não ser destacado pelos/as pesquisadores/as. Os sujeitos antes de realizarem a transição, de se autodeclarem trans\*, não se encaixavam no padrão heteronormativo determinado pela sociedade, portanto sofriam com o processo discriminatório.

Daniel Marinho (2017), ao relatar e analisar as entrevistas acerca das experiências dos/as alunos/as trans\* em seus processos educativos, destacou que as pessoas entrevistadas relataram episódios de violências, principalmente entre a infância e adolescência, cometidas em sua grande maioria por meninos. Já com relação aos/as professores/as, constatou-se que estes/as raramente abordavam o tema gênero e sexualidade, bem como a reprodução de valores heteronormativos.

Sandro Santos (2018), em sua pesquisa, destacou que a escola vive num constante jogo de disputas “que fortalecem mecanismos de controle e potencializam resistências pelas pessoas transexuais.” (Santos, 2018, p. 104). O autor problematiza como é o ensino de biologia escolar e enfatiza que no que se refere ao corpo biológico, ao sexo, à sexualidade e ao gênero, estes são marcados pela produção de “verdade” da ciência, havendo pouco espaço para aspectos socioculturais, emocionais e afetivos. Além disso, também discorre sobre a preocupação da ciência em encontrar justificativas genéticas, físicas e/ou fisiológicas para a existência de pessoas trans\*, pois estas rompem com o modelo binário estabelecido aos corpos. Isso reforça o preconceito com relação a esses corpos, incluindo o espaço escolar.

O pesquisador, através das narrativas presentes nas entrevistas, delineou um caminho no sentido de que como a ciência reforça o modelo binário

estabelecido culturalmente e como corpos de pessoas trans\* são formas de resistências. Além disso, destacou a necessidade de que temas como gênero e sexualidade sejam abordados não somente com viés das ciências biomédicas no âmbito escolar.

Nayara Salvador (2019), dentre suas análises apontou, com relação às vivências familiares e à identidade de gênero, que todos/as participantes relataram problemas quando decidiram realizar a transição e, após este, um endurecimento das relações familiares e até relações conflituosas, principalmente quando se trata do nome social. Num segundo momento, a pesquisadora discorre sobre as vivências escolares e a identidade de gênero, focando na questão do nome social. Destaca que a maioria dos/as participantes teve grande dificuldade de aceitação, havendo apenas uma que alegou não ter dificuldades, pois esta possibilidade nem existia onde estudava. Dentre as recusas, as professoras de ‘gênero feminino’ (Salvador, 2019) foram mais citadas, porém a autora ressalta que talvez isso esteja relacionado ao fato de a escola ser um ambiente com mais mulheres. As justificativas para tais recusas foram as mais diversas, como o fato de não constar no documento oficial, omissão e questões religiosas.

Ainda dentro da temática das vivências escolares e identidade gênero, Nayara Salvador (2019) traz a questão do uso do banheiro, onde a maioria relatou grandes dificuldades para o uso desse espaço de acordo com o gênero de identificação, inclusive com episódios de violência.

A pesquisadora também perguntou aos/às participantes se eles/elas foram proibidos/as ou se sentiram constrangidos/as a participar de alguma atividade escolar por serem trans\*. Em sua maioria, a resposta foi sim. Destaque para as atividades relacionadas à disciplina de Educação Física, quando havia separação de times para disputas desportivas com base no gênero. Nayara Salvador (2019) também questionou se houve a vivência de alguma situação em que se sentiram protagonistas e/ou valorizados, sendo a resposta negativa para a maioria dos/as participantes.

A pesquisadora também traz a questão do abandono escolar. Dentre os/as participantes (doze), apenas duas abandonaram ou evadiram definitivamente a escola. Entre os/as demais participantes, houve casos em que retornaram à escola. Foi constatado também, nessa pesquisa, que a fase mais

difícil para as vivências escolares de pessoas trans\* foi o ensino médio. Os motivos foram justificados com alguma relação com o processo de transição ou ao fato de a escola produzir sentimentos de não pertencimento àquele ambiente. Percebe-se, então, 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.” (Salvador, 2019, p. 150).

Renan Nogueira e Hélcio Frank (2021) trazem relatos de uma mulher trans\* que, desde cedo, já reconhecia sinais de inadequação à identidade de gênero que lhe foi atribuída ao nascer. Destacam que, no relato, puderam perceber uma vivência e uma realidade opressora, “especialmente no que concerne à sensação de poder se tornar o que se deseja e, assim, diante de sua condição de diferente performada por um corpo adolescente em transformar, se fazer pertencida.” (Nogueira e Frank, 2021, p. 179).

Os pesquisadores trazem também toda a discriminação e preconceitos que a participante sofreu antes da transição, inclusive por não possuir o corpo dentro dos padrões de beleza, considerando-se obesa e sendo ofendida por isso. Com relação ao banheiro, a participante relata ter sofrido preconceito quando não havia feito a transição e usava o banheiro masculino. Os autores destacam que, pelo relato da participante, sua transição foi bem aceita no ambiente escolar, porém o fato de ser impedida de usar vestido na formatura pela direção da escola a marcou muito.

Amanda Santos (2021) traz na análise do seu sujeito de estudo, um homem trans\*, vivências muito marcadas por preconceitos com episódios transfóbicos por parte de professores/as e omissão por parte da direção escolar em resolver os assuntos. Após um período, houve a aceitação da escola, mas que o superprotegia e isso também o atrapalhou, já que era visto como “queridinho dos professores”, sendo rejeitado pelos demais colegas.

Diante do exposto pela pesquisadora, percebe-se que a escola, ao acolher o aluno, não proporcionou uma Educação em Direitos Humanos colocando em pauta a identidade de gênero e sexual a fim de evitar o ‘bullying’<sup>17</sup>.

---

<sup>17</sup> Mantive o termo utilizado pela autora

Por exemplo, a escola permitiu o uso do banheiro masculino ao participante, porém isso não foi bem aceito pelos demais alunos.

Amanda Santos (2021) destaca a falta de conhecimento teórico e legal por parte de profissionais da educação acerca das temáticas envolvendo Gênero e Sexualidade, o que poderia evitar diversas situações de preconceitos.

Outro trabalho analisado durante a construção deste subtópico foi o realizado por Elizabete Franco Cruz (2011), no qual problematizou a questão do uso do banheiro por estudantes trans\* a partir de relatos de diretores(as) da rede estadual de ensino de São Paulo durante um curso de especialização em gestão educacional, entrelaçando tais relatos com o filme “Transamérica” e textos sobre relações de gênero sob as perspectivas pós-estruturalistas. Nessa pesquisa, percebe-se que o banheiro ainda é uma questão dentro da escola, a qual gera muito desconforto para as pessoas trans\*, sendo, portanto, uma pauta importante a ser discutida.

A pesquisadora Luma Andrade (2012) realizou uma pesquisa que teve como objetivo desvendar as resistências das jovens travestis na escola, como transitam pela ordem normativa, constroem suas experiências e as práticas de resistências nas escolas. Por meio da análise de documentos, narrativas, entrevistas e questionários, identificou elementos que interferiam na presença ou ausência de estudantes travestis no espaço escolar; dentre eles, podemos citar: a ausência do reconhecimento do nome social; a proibição do uso do banheiro feminino; a ausência de reconhecimento de travesti no Projeto Político-Pedagógico nas escolas; ausência de material didático sobre diversidade sexual; falta de uma formação voltada a comunidade escolar sobre diversidade sexual; presença da religião dentro da escola; regimento escolar punitivo (simbolicamente) com relação as expressões culturais das travestis nas escolas ou a ausência deste instigando os gestores a exercerem a heteronormatividade. Outro ponto abordado em sua análise destes elementos seria com relação às festas de formatura, das quais as travestis seriam impedidas de participar ou haveria a criação de artifícios que promoveriam o impedimento do comparecimento destas jovens no evento. Andrade (2012) também destacou que, ao mesmo tempo que percebeu um “conjunto de regras que regem a escola e que cerceiam direitos dos/as alunos e, mais precisamente, das travestis”

(Andrade, 2012, p. 246), registrou que estes/as jovens são capazes de criar estratégias que tentam burlar a norma.

Percebem-se alguns pontos em comum nas pesquisas, principalmente no que se refere ao uso do banheiro e ao nome social. A escola, de acordo com os estudos, ainda não sabe lidar com essas questões. Em minha pesquisa tive como objetivo principal problematizar os processos de constituição de estudantes trans\* em escolas da cidade de Juiz de Fora/MG nas relações com sua experiência escolar. Assim, problematizamos as questões que envolvem os estudantes trans\* nas escolas, colocamos em evidência suas experiências e estratégias de resistência e de sobrevivência, “trazendo a escola como uma instituição que constrói corpos a partir de discursos que circulam na produção de saberes, a partir de práticas de vigilância e controle para naturalizar comportamentos” (Oliveira e Ferrari, 2020, p. 61).

## 4 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, o objetivo central é apresentar as perspectivas que inspiraram a construção dos caminhos metodológicos para investigar os processos de constituição de estudantes trans\* nas relações com sua experiência escolar, bem como os caminhos percorridos, as trajetórias que tiveram que ser traçadas, as barreiras transpostas, os desvios que tiveram que ser feitos, o que levou ao aumento do tempo desse percurso, as paradas que nos permitiram a contemplação e as primeiras impressões.

### 4.1 UMA BREVE APRESENTAÇÃO SOBRE AS PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS QUE ORIENTARAM A PESQUISA

*Ah ah ah ah  
Ah ah ah ah  
Ah ah ah ah*

*Prefiro ser essa metamorfose ambulante  
Eu prefiro ser essa metamorfose ambulante  
Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo  
Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo*

*Eu quero dizer agora o oposto do que eu disse antes  
Eu prefiro ser essa metamorfose ambulante  
Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo  
Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo*

*Sobre o que é o amor  
Sobre que eu nem sei quem sou  
Se hoje eu sou estrela amanhã já se apagou  
Se hoje eu te odeio amanhã lhe tenho amor  
Lhe tenho amor  
Lhe tenho horror  
Lhe faço amor  
Eu sou um ator*

*É chato chegar a um objetivo num instante  
Eu quero viver nessa metamorfose ambulante  
Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo  
Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo*

*Sobre o que é o amor  
Sobre o que eu nem sei quem sou  
Se hoje eu sou estrela amanhã já se apagou  
Se hoje eu te odeio amanhã lhe tenho amor  
Lhe tenho amor  
Lhe tenho horror  
Lhe faço amor  
Eu sou um ator*

*Eu vou desdizer aquilo tudo que eu lhe disse antes  
 Eu prefiro ser essa metamorfose ambulante  
 Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo  
 Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo  
 Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo  
 Do que ter aquela velha, velha, velha opinião formada sobre tudo  
 Do que ter aquela velha, velha opinião formada sobre tudo  
 Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo  
 Do que ter aquela velha, velha, velha opinião formada sobre tudo  
 Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo  
 (Metamorfose Ambulante – Raul Seixas)*

Ao ingressar no mestrado, me deparei com um tipo de escrita acadêmica e metodologia de pesquisa totalmente diferente a que estava acostumada. Conforme já disse, sou formada em Ciências Biológicas, assim fui ‘ensinada’ a fazer pesquisa criando uma hipótese e buscando uma resposta que confirmaria ou não aquela hipótese, ou seja, buscando uma ‘verdade’ aparentemente absoluta. Confesso um certo estranhamento ao me deparar com as perspectivas pós-estruturalistas<sup>18</sup>, mas, a cada vez que me debruçava, e me debruço, nos estudos de tais perspectivas, elas fizeram mais sentido no meu caminhar como pesquisadora e foram mais coerentes com os objetivos de minha pesquisa e os caminhos delineados durante o seu percurso.

Diante disso, pensei em abrir este capítulo com algum artefato cultural, e me veio à mente a música “Metamorfose Ambulante”, de Raul Seixas. Este, que podemos dizer poeta, nasceu em 1945, fez história, marcando gerações. Suas canções são lembradas e reconhecidas até hoje. Mas por que, ao pensar nas perspectivas pós-estruturalistas, lembrei-me desta música? Porque a letra procura demonstrar que nenhuma verdade é absoluta, que a verdade possui muitas faces. O que é certo, ou verdade, hoje pode ser questionado amanhã e vice-versa, pois as ‘verdades’ são produções histórias e sociais, ‘funcionam’ em uma determinada situação, a partir das relações de saber-poder próprias de um contexto específico. A letra mostra também que podemos mudar de opinião. Nós,

---

<sup>18</sup> Essa perspectiva faz parte das teorias pós-críticas que “se inspiram em uma ou mais abordagens teóricas que conhecemos sob o rótulo de “pós” – pós-estruturalismo, pós-modernismo, pós-colonialismo, pós-gênero, pós-feminismo – e em outras abordagens que mesmo não usando em seus nomes o prefixo “pós”, fizeram deslocamentos importantes em relação às teorias críticas – Multiculturalismo, Pensamento da Diferença, Estudos Culturais, Estudos de Gênero, Estudos Étnicos e Raciais e Estudos Queer, entre outros” (Meyer; Paraíso, 2012, p. 17, grifos das autoras).

as ideias, as coisas, estamos em constante transformação. E assim foi, e ainda é, meu caminhar na pesquisa.

Começo citando Guacira Louro (2007, p. 241):

Conhecer, pesquisar e escrever nessa ótica significa resistir à pretensão de operar com ‘a verdade’. Implica entender que qualquer verdade ou certeza (incluindo, obviamente, as nossas) está ancorada no que possível conhecer num dado momento, portanto, é provisória, situada.

Para as perspectivas pós-estruturalistas, determinadas regras e princípios que predominam em um determinado momento histórico podem não predominar em outro; algo pode se tornar verdade para determinado grupo ou sociedade e para outros não. Nesse sentido, busca-se compreender como aquilo se tornou verdade, o que levou aquilo a se tornar verdade para aquele determinado grupo ou sociedade. Além disso, numa investigação de inspiração pós-estruturalista, “as questões que chamamos de *realidade* são construídas pela(s) perspectiva(s) teórica(s) de olharmos e pensarmos esta mesma *realidade*” (Corazza, 2002, p. 115, grifo da autora). Para Foucault (1998, p.12, grifo do autor),

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua "política geral" de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro.

Segundo o autor, não existe verdade, mas “regimes de verdades”, ou seja, os discursos funcionam na *sociedade* como verdadeiros. Marlucy Paraíso (2012), ao realizar suas pesquisas leva em consideração que todos os discursos, seja aqueles que são objeto de sua análise, seja o próprio discurso que é construído como resultado de suas investigações, “são parte de uma luta para construir as próprias versões de verdades.” (Paraíso, 2012, p. 27). E completa: “sabemos, assim, por um lado, que tudo aquilo que estamos lendo, vendo, sentindo, escutando e analisando pode e deve ser interrogado e problematizado” (Paraíso, 2012, p. 28), pois, diante disso, pode-se mostrar como tais discursos

se tornaram verdadeiros, analisar as relações de poder existentes, as estratégias utilizadas, bem como quais outros discursos foram excluídos.

Outro ponto a ser frisado é que, nessas perspectivas, não há uma metodologia a ser seguida de forma rígida, passo a passo, como um manual; ela vai sendo construída no caminho da pesquisa. Como diz Marlucy Paraíso (2012), essa busca pela construção de uma metodologia ocorre “porque sabemos que o modo como fazemos nossas pesquisas vai depender dos questionamentos que fazemos, das interrogações que nos movem e dos problemas que formulamos.” (Paraíso, 2012, p. 24). A pesquisa vai sendo “*essa metamorfose ambulante*”, transformando-se, modificando-se ao longo de sua realização. A pesquisa é um ato de transformação: “transformação nos saberes, transformação nas práticas, transformação nas formas de compreensão e organização sociais, transformação na relação do pesquisador consigo mesmo e com os outros” (Severiano, 2016, p. 270). Pablo Severiano (2016) traz essa questão da própria pesquisa ser um ato de transformação quando explana sobre a desfamiliarização ou estranhamento com relação ao objeto de pesquisa: “a pesquisa elege seu objeto, mas não sabe o que é o seu objeto” (p. 268). Segundo o autor,

a medida em que esse desconhecimento do objeto serve para que a pesquisa rompa com o que até então era evidente, pense o que até então era impensado e movimente o que até então estava paralisado, podemos afirmar que a própria pesquisa já um ato de transformação (Severiano, 2016, p. 270).

Mediante ao meu objeto de pesquisa, a opção foi pelas perspectivas pós-estruturalistas de inspiração foucaultiana. Pablo Severiano (2016) nos diz que “pesquisar com Michel Foucault é admitir que sempre existirão outras perspectivas, outros pontos de vistas e outras formas de compreensão e ação” (Severiano, 2016, p. 267). Admitir que existem diversas perspectivas não é buscar ou afirmar que há uma melhor que a outra, uma que seja a única referência, pois a opção por determinadas perspectivas dependerá dos questionamentos existentes em uma determinada pesquisa e do olhar do/a pesquisador/a para o mundo. Essa grande multiplicidade de “referenciais teóricos-metodológicos é algo importante para movimentar o saber e a pesquisa como porque esses processos estão imersos em relações de poder, conflito, de dissensos e disputas” (Severiano, 2016, p. 267). O autor ainda destaca que

quando houver diferença, há relações de poder, e estas nem sempre são ruins, injustas ou até mesmo opressivas, mas admitem várias formas.

Ao ‘escolher’<sup>19</sup> realizar minha pesquisa utilizando uma metodologia de inspiração pós-estruturalista, de inspiração foucaultiana, entendo que, conforme nos explica Paraíso (2012), “o sujeito é um efeito das linguagens, dos discursos, dos textos, das representações, das enunciação, dos modos de subjetivação, dos modos de endereçamento, das relações do poder-saber” (Paraíso, 2012, p.29). Portanto, as pesquisas devem ter como foco os modos de subjetivação, ou seja, “as formas pelas quais as práticas vividas constituem e medeiam certas relações da pessoa consigo mesmo” (Paraíso, 2012, p. 29). Nesse sentido, para essa perspectiva, analisa-se como o sujeito se relaciona consigo e com os outros. Buscam-se formas de descrever e analisar o que nomeia, descreve e tipifica o sujeito por meio de experiências, vivências e linguagens.

Além disso, é preciso entender e assumir que eu, nesse movimento de pesquisa e escrita, também estou me constituindo na relação com os modos de subjetivação, por meio da relação com o outro e comigo mesma, por meio das experiências e vivências adquiridas na pesquisa e, como diz na canção, “eu quero viver nessa metamorfose ambulante”.

Pesquisar por meio de inspiração foucaultiana seria, como diz Pablo Severiano (2016), romper com a ‘forma-pesquisa’, sair da sequência “introdução – objetivos – metodologia – resultados – conclusão – referências bibliográficas”, buscando “desconhecer o objeto da pesquisa, partir de pressupostos e para novas formas de pensar, conhecer e pesquisar e mover-se no sentido de construir novos caminhos e territórios do saber (Severiano, 2012, p. 277). “É movimentar-se sempre para a dissolução das formas” (Paraíso, 2012, p. 42).

Uma outra forma de romper com a ‘forma-pesquisa’, além das já apresentadas, seria a possibilidade de se utilizar a linguagem na primeira pessoa e não uma linguagem neutra. Escrever nesta perspectiva é “ter sempre em mente que a forma como se escreve (ou se fala) está articulada, intimamente, à

---

<sup>19</sup> A palavra escolher está entre aspas, pois segundo Corazza (2002): “A ‘escolha’ de uma prática de pesquisa, entre outras, diz respeito ao modo como fomos e estamos subjetivadas/os, como entramos nos jogos dos saberes e como nos relacionamos com o poder” (p. 124). Assim, não escolhemos um método que nos melhor atende e sim somos ‘escolhidas/as’ “pelo que foi historicamente possível de ser enunciado; que para nós adquiriu sentidos; e que também nos significou, nos subjetivou, nos (as)sujeitou (p. 124).

forma como se pensa e se conhece" (Louro, 2007, p. 236). É compreender que o modo como nos expressamos, as escolhas dos nossos objetos de estudo, os caminhos escolhidos durante o percurso da pesquisa também dizem de nós mesmos e do que conhecemos e vivenciamos do mundo. Além disso, os textos sob a perspectiva 'escolhida' não pretendem ter um viés carregado de autoridade, com tom prescritivo, mas apresentar ideias e oferecer a oportunidade de quem lê de discordar ou concordar com o que está sendo dito. É convidar o leitor/a a intervir ou a se posicionar. Desse modo, a leitura pode se tornar mais instigante e provocativa. Até porque um mesmo texto pode ser interpretado de formas diferentes, e a leitura pode ser feita de forma diferente, pois temos também que levar em consideração quem lê. Louro (2007) nos diz:

Um texto sempre pode ser interpretado diferentemente, sempre pode ser interpretado outra vez, e ainda outra vez e mais outra... Um texto desliza, escapa. Ao invés de lutar contra a fluidez da linguagem, melhor seria explorar o jogo lúdico das palavras, tentar construir com finura as questões e os argumentos, dedicar-se a tecer a trama do texto com cuidado e com prazer. (Louro, 2007, p. 237).

Aqui cabe lembrar que se trata de fazer "escolhas" "e de tentar ser coerente com elas – na forma de pesquisar e escrever" (Louro, 2007, p.237). Cabe destacar que pelo fato de a metodologia ir se construindo ao longo da pesquisa não quer dizer que não há procedimentos ou estratégias. Como bem diz Marlucy Paraíso (2012), podemos, em nossas investigações, "ser, por um lado, rigorosas e inventivas e, por outro, sem qualquer rigidez" (p. 41), pois não há um caminho e um lugar seguro a se chegar; e não se pode ser rígido em nenhum momento da pesquisa, precisa-se "estar sempre aberta a modificar, (re)fazer, (re)organizar, (re)ver, (re)escrever tudo aquilo que vamos significando ao longo da nossa investigação" (Paraíso, 2012, p. 41).

Assim, para problematizar os processos de constituição de estudantes trans\* em escolas da cidade de Juiz de Fora/MG, nas relações com sua experiência escolar, o caminho percorrido foi o das narrativas. Por meio delas, busquei analisar as estratégias utilizadas por esses/essas estudantes no enfrentamento de possíveis preconceitos e discriminações vivenciados no cotidiano escolar; problematizar as vivências que marcaram sua trajetória

escolar, tanto na relação com profissionais da educação, funcionários/as das escolas, bem como entre colegas; problematizar as concepções de estudantes trans\* em relação à escola; além de analisar os processos de constituição de estudantes trans\* na relação com discursos sobre gênero, transgênero, e cisgênero.

Neste sentido, utilizei a entrevista narrativa, pois ela permite “reconstruir acontecimentos sociais a partir da perspectiva dos informantes, tão diretamente quanto possível” (Jovchelovich e Bauer, 2002, p. 93). Roney Castro (2014) nos explica que trabalhar com narrativas nos possibilita “compreender os modos de constituição dos sujeitos, os processos de subjetivação que voltam os sujeitos para si mesmos e as experiências construídas desde a sua inserção em redes discursivas e relações de poder.” (Castro, 2014, p. 43).

Através da entrevista narrativa, pude obter informações sobre as experiências e vivências das pessoas entrevistadas na sua relação com a escola. Na minha pesquisa, os sujeitos, apesar de ainda estarem nesta trajetória, (re)tomam suas histórias, o que seria “um modo de construir novos sentidos para si mesmo/a e para os/as outros/as” (Andrade, 2012, p. 175). Segundo Jorge Larrosa (2002, p. 69), “é contando histórias, nossas próprias histórias, o que nos acontece e o sentido que damos ao que nos acontece, que nos damos a nós próprios uma identidade no tempo”.

Sandra Andrade (2012) nos leva a refletir sobre, por meio das narrativas da vida escolar, ser possível recuperar relatos de experiências que os sujeitos vivenciaram em determinados momentos ou instantes com histórias que já ouvimos ou lemos e que para esses sujeitos são, ou foram, importantes e constituíram uma experiência vivida. O que seria importante para que possamos usar palavras para “nomear o que somos, nossas experiências, o que fazemos, pensamos, como vivemos, até o que sentimos” (Andrade, 2012, p.175).

Larrosa (2002), ao explorar como “as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação” (p. 21), nos diz que, ao fazermos coisas com as palavras, trata-se “de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos” (Larrosa, 2002, p. 21).

As histórias narradas são, conforme nos diz Andrade (2012), documentos que, ao serem analisados, deve-se levar em consideração o contexto sócio-histórico-cultural. O sujeito durante a produção de sua narrativa não simplesmente conta uma história, fato e/ou momento do passado, mas o continuamente (re)constrói, como sujeito do discurso, o que lhe permite (re)significar sua trajetória.

Andrade (2012) ainda nos diz que “a confluência dos múltiplos discursos que agem sobre os sujeitos e seus efeitos nos fazem perceber o quanto as coisas ditas no âmbito da - ou em torno da - cultura são produzidas e/ou inventadas” (Andrade, 2012, p. 177). Ainda sobre o pensamento da autora, tal fato pode oferecer, ao mesmo tempo, uma certa liberdade e um aprisionamento, caracterizando que o discurso, de um modo geral, está entrelaçado em relações de poder. Assim, conhecimentos e saberes definidos como verdadeiros, normais e hegemônicos são produzidos por determinados grupos.

“As narrativas são constituídas a partir da conexão entre discursos que se articulam, que se sobrepõem, que se somam ou, ainda, que diferem ou contemporizam.” (Andrade, 2012, p. 179). Para a análise de dados desta pesquisa, a metodologia teve como vínculo teórico-metodológico principal a análise do discurso de inspiração foucaultiana. Segundo Michelle Santos (2021), Michel Foucault entende “o sujeito como uma produção histórica e discursiva.” (p. 34). Os processos de subjetivação vão se construindo a partir da relação do sujeito consigo mesmo e ao interagir com outros, mediante a discursos já presentes na sociedade em que este vive.

Rosa Maria Fischer (2003), ao analisar possíveis contribuições de Foucault nas pesquisas em educação, diz que o autor afirma que há uma relação complexa entre as palavras e coisas, pois são construções e interpretações históricas, no âmbito de relações de poder; “palavras e coisas produzem sujeitos, subjetividades, modos de subjetivação.” (Fischer, 2003, p. 373). Foucault, assim, traz uma ideia diferente de discurso daquela que conhecemos e que é conceituada no dicionário: “um conjunto em que podem ser determinadas a dispersão do sujeito e sua descontinuidade em relação a si mesmo.” (Foucault, 2008, p. 61).

Sob esta ótica e analisando as contribuições de Foucault, Santos (2021) nos faz refletir como nós, pessoas inseridas em uma sociedade discursiva,

somos produtos dela e ainda disseminamos tais discursos. Em nossa sociedade, existem práticas institucionais e uma construção discursiva correspondente que estabelecem determinados discursos vinculados a um regime de verdade, sendo que muitas vezes não percebemos o funcionamento dessa dinâmica e nem nossa reação, ou passividade, diante dela. Quando se faz essa problematização leva-se em consideração o contexto sociocultural e histórico, pois tais formações não são atemporais nem fixas.

Fischer (2001) ainda problematiza o que vem a ser enunciado para Foucault, pois em quase todas as formulações do filósofo sobre discurso há referência sobre enunciado. Este é o elemento essencial do discurso. Na análise de discurso de inspiração foucaultiana, busca-se problematizar “o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação; de determinar as condições de sua existência” e de relacioná-lo com outros enunciados “a que pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciação excluem.” (Foucault, 2008, p. 31)

Foucault, em sua obra “A Arqueologia do Saber”, tenta definir o que vem a ser enunciado. O autor explica que este não pode ser equiparado a frase, a proposição ou ao ato ilocutório (de fala). Santos (2021) destaca que o enunciado tem uma função de existência, “não tem uma forma fixa, um sentido definido nele mesmo, pois ganha significados quando se relaciona com outros enunciados e pertence a uma formação discursiva” (Santos, 2021, p. 37).

Para Foucault (2008) “não há enunciado que não esteja apoiado em um conjunto de signos, mas o que importa é o fato de essa ‘função’ caracterizar-se por quatro elementos básicos (Fischer, 2001, p. 201), os quais são (1) ter uma referência com algo que identificamos; (2) um sujeito; (3) um campo associado, pois ele não existe de forma isolada, mas associado a outros enunciados inseridos no mesmo discurso; (4) uma existência material, ou seja, as formas concretas como ele aparece e que permitem repetição ou reprodução, tais como falas, escritas, gravações. “Fazer uma análise de discurso de inspiração foucaultiana implica em descrever os enunciados observando esses elementos e as formações discursivas que os envolvem” (Santos, 2021, p. 38).

Fischer (2003) nos mostra que Foucault ensina um modo de investigar aos/às pesquisadores/as, a partir do qual serão descritas quais são as condições de existência de um determinado discurso, enunciado ou conjunto de enunciados.” (Fischer, 2003, p. 221). Foucault nos convida, por meio da

investigação dos discursos, a encararmos a nossa própria história ou nosso passado, a aceitar pensar de outra maneira o que, no momento, nos parece tão claro. Dessa forma, há uma perspectiva de transformação de nós mesmos.

Com isso volto à estrofe da canção que abre este capítulo, quando diz: “prefiro ser essa metamorfose ambulante”, esse ser em constante mudança, em constante transformação, diante das vivências e experiências por mim vividas enquanto professora e, agora, pesquisadora, e dos atravessamentos que surgiram durante as entrevistas e com a análise delas. Larrosa (2002) diz que “o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura” (Larrosa, 2002, p. 24). Para o autor, aquele que não é afetado, não é tocado, nada lhe chega ou ameaça, não é transformado, é um ser incapaz de experiência. Andrade (2012) comprehende o sujeito de experiência “por uma via de mão dupla – tanto eu, enquanto pesquisadora, quanto os pesquisados fomos afetados, marcados” (Andrade, 2012, p. 191). Portanto, ambos, eu e meus/minhas entrevistados e entrevistadas, somos sujeitos de experiência.

#### 4.2 AS ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS UTILIZADAS PARA AS ENTREVISTAS NARRATIVAS E O CAMINHO PERCORRIDO

A estratégia central para a construção dos dados da pesquisa foi baseada na realização de entrevistas narrativas. Larrosa (2002) destaca que a experiência em si é produzida, na sua maior parte, a partir das narrações. “O que somos ou, melhor ainda, o sentido de quem somos, depende das histórias que contamos e das que contamos a nós mesmos” (Larrosa, 2002, p.49). Quando construímos uma narrativa, somos ao mesmo tempo o/a autor/a, o/a narrador/a e o/a personagem principal. Quando somos compelidos/as a produzir nossa própria história, ela é construída com vários atravessamentos, com outras histórias que escutamos, com o que lemos e ouvimos; afinal, o sujeito é construído por meio da História. “Por último, essas histórias pessoais que nos constituem estão produzidas e mediadas no interior de práticas sociais mais ou menos institucionalizadas” (Larrosa, 2002, p. 49). Nesse sentido, o que somos é semelhante à construção e à interpretação de um texto narrativo, o qual terá seu significado tanto em um contexto quanto nas relações de intertextualidade.

Segundo Sandra Jovchelovich e Martin Bauer (2002), a entrevista narrativa leva em consideração uma situação que permita à pessoa entrevistada contar uma história sobre fatos importantes que ocorreram em sua vida, vinculando-a a um contexto social. Esse tipo de estratégia metodológica se apresenta como uma ferramenta não estruturada, na qual há um aprofundamento de determinados aspectos ligados às vivências dos sujeitos. Quando a pessoa entrevistada usa sua própria linguagem ao narrar os acontecimentos, há uma melhor análise de suas perspectivas sobre o fato narrado, o que não quer dizer que a narrativa não possua certa estrutura ou regras básicas de procedimento.

Quando iniciamos uma pesquisa, não pensamos na possibilidade de algo sair errado, mesmo sabendo que isso seja provável, ainda mais se considerarmos minha formação. Quando ensino para meus/minhas alunos/alunas sobre método científico, sempre digo que, em um experimento ou em uma pesquisa, não tem a possibilidade de algo dar errado, mas termos um resultado diferente do esperado. Quando construí minha metodologia, não imaginava todas as “barreiras”, contratemplos, apreensões, angústias, alegrias e aprendizados que tive durante as entrevistas narrativas. Mas lembrei-me de Marlucy Paraíso (2012), quando a autora nos diz sobre a condução da pesquisa utilizando procedimentos de forma rígida, que agindo assim, “é aceitar também que essa segurança estreita as possibilidades de caminhos a percorrer, dificulta a ampliação do olhar, inibe as possibilidades de multiplicação de perspectivas e dificulta o processo de invenção” (Paraíso, 2012, p. 42). E, assim, sendo essa metamorfose ambulante, fui me transformando, me modificando, me adaptando ao caminho que tive que percorrer.

Após a aprovação na qualificação, analisei as considerações feitas pela banca, principalmente com relação às perguntas que iriam nortear as entrevistas narrativas, e fui em busca de participantes. Como já estabelecido, iniciei minha busca por participantes pelas redes sociais, como Instagram e WhatsApp, porém sem sucesso. Isso me gerou bastante angústia. Além disso, entrei em contato com um estudante trans\* indicado por uma professora, colega de trabalho, mas estávamos quase no fim do ano e as conversas não avançaram muito, pois o jovem já cursava o terceiro ano do Ensino Médio e sua cabeça estava focada no ENEM.

No total, realizei cinco entrevistas: com dois garotos trans\* e três garotas trans\*. Entre eles(as), uma é estudante de escola particular, um é de escola federal e três são de escolas estaduais. As entrevistas narrativas ocorreram, em sua maioria, de forma presencial na FACED/UFJF, com exceção de uma, realizada em uma sala gentilmente cedida pela vice-direção da escola em que a participante estuda, uma vez que ela trabalha durante o dia, no programa Jovem Aprendiz, e estuda à noite. As duas primeiras ocorreram em novembro e dezembro de 2024 e as demais entre março e maio de 2025 na cidade de Juiz de Fora/MG.

Para a entrevista, foi elaborado um roteiro com perguntas disparadoras, as quais os/as entrevistados/as tiveram a liberdade de não só respondê-las, como também acrescentar informações que julgaram importante dentro daquele contexto. Procurei conduzir a entrevista de forma que se sentissem confortáveis e tivessem liberdade para falar com um mínimo de intervenção possível, mas em certos momentos, diante de falas curtas, tive que fazer pequenas provocações para que a narrativa trouxesse mais elementos. Cabe destacar que, em algumas falas transcritas nesta dissertação foi necessário realizar algumas alterações a fim de tornar mais compreensível para não constranger a/o participante, pois alguns/mas utilizam muitas gírias e/ou expressões típicos da idade ou do grupo social.

No período inicial de busca de participantes, enviei mensagem para uma amiga cuja filha é uma garota trans\*. Ela ficou de verificar se a menina gostaria de participar. Numa bela manhã de sexta, recebo a notícia de que ela aceitou. Começa a ‘saga’ da busca de um local adequado, ou seja, que fosse silencioso ao ponto de poder gravar a entrevista e que desse privacidade a ela. Assim, com a ajuda de meu orientador, consegui uma sala na FACED<sup>20</sup> da UFJF. Marcamos às 18h30. Cheguei com antecedência para localizar a sala. O pai a levou. Lembro-me de estar sentada na cantina da FACED, local combinado para o encontro, e avisto Nina<sup>21</sup>, uma linda menina com seus cachos dourados. Fomos conversando ao longo do caminho até a sala. A entrevista ocorreu de forma

---

<sup>20</sup> Faculdade de Educação da UFJF (Universidade Federal de Juiz de Fora)

<sup>21</sup> Os nomes dos/as participantes foram escolhidos pelos/as mesmas durante a entrevista, com exceção do último entrevistado que não desejou escolher nenhum nome.

muito tranquila e me deixou mais apaixonada e encantada por essa menina e por essa família, que sempre admirei pelo apoio que sempre deram a Nina.

Conheci Nina antes da transição, quando ainda estudava na escola onde minha filha estudava. Não eram da mesma turma, pois Nina é um ano mais velha. Mas essa família sempre teve minha admiração, pois sempre a apoiavam em tudo. Eu e sua mãe sempre tínhamos longas conversas na porta da escola e então eu acompanhava as angústias dela com relação ao futuro de Nina, preocupações que qualquer mãe que ama muito seu/sua filho/a diante de um mundo repleto de pessoas com preconceitos. Nina ainda não tinha se identificado como uma garota trans\*, ainda não tinha conhecido essa identidade, mas sua família já percebia que ela não se encaixava na norma que a sociedade impõe. A escola sempre respeitou Nina. A mãe e o pai sempre são muito ativos no que diz respeito a pessoas trans\*.

Minha segunda entrevistada, Clara, não podia ser outra participante senão quem me motivou a realizar a pesquisa. Depois de vários desencontros, conseguimos finalmente marcar a entrevista. Depois de esperar um tempo, Clara chega com um amigo, já que depois da entrevista ia gravar vídeos para postar em seu Instagram. Depois, descobri, por meio das redes sociais, que ela participa da cultura Ballroom<sup>22</sup>. Então, ela chegou toda produzida e, como Nina, me encantou com sua determinação e consciência do que quer para si. Aliás, Clara sempre se mostrou assim: lembro-me de quando lecionava para ela; procurava participar sempre das aulas, “puxando” assuntos polêmicos, sobre política e questões de gênero, mesmo que não fizessem parte do conteúdo. Ia se destacando, por vezes gerando desconforto ou admiração de seus/suas colegas e demais professores/as.

Depois dessas duas entrevistas, fiquei estagnada. Fim de ano. Tive que dar uma pausa. Só me restou ter paciência e esperar o retorno às aulas. Assim, em fevereiro/2025, retornei com o movimento de busca nas redes sociais, porém sem sucesso. Já pensando, junto ao meu orientador, alternativas, caso não conseguisse outros/as participantes. A angústia, o medo começaram a se tornar

<sup>22</sup> Movimento político e de entretenimento que visa fortalecer a diversidade de sexualidade, gênero e raça. “Os Ballrooms, cuja origem data em meados do fim da década de 1970 na cidade de Nova York, mas que provém das práticas dos bailes de fantasia e drag queen iniciados no começo do século XX, é uma cultura LGBT baseada em práticas de performance, competições e estruturas de apoio social e emocional para seus membros.” (Santos, 2018, p.10)

parte do meu dia a dia. Estabelecemos um prazo, pois se tivéssemos que buscar alternativas para a pesquisa teríamos tempo. Sei que uma pesquisa sairia, mas não a que eu queria. Não queria um resultado diverso do que planejei, não queria uma pesquisa diversa da que idealizei. Aquilo me gerou um desconforto. Seria este um resquício daquela formação da graduação que tive, em que eu tinha que elaborar uma hipótese e uma metodologia com um passo a passo a ser seguido e que não poderia ser alterado? Diante deste dilema, lembrei-me de Sandra Corazza (2012), quando diz que, para ela, o difícil não é sistematizar o que e como se faz de forma metódica, mas “como Foucault escreveu, é sair-se do que se é, para criar outros possíveis de ser” (Corazza, 2012, p. 107). Marlucy Paraíso (2012) nos lembra que, nas metodologias de pesquisas pós-críticas, é importante “ressignificar as práticas existentes e inventar novos percursos com base nas necessidades trazidas pelo problema de pesquisa que formulamos” (Paraíso, 2012, p.42). Diante disso, não desisti. Resolvi não esperar que os(as) participantes viessem até mim; fui até eles(as). Comecei a entrar em contato com professores(as) conhecidos(as) e amigos(as) em busca de estudantes trans\*. Nada. Em seguida, resolvi enviar e-mails para as escolas públicas, municipal e estadual. Nada. Foi aí que decidi “bater” na porta de algumas escolas, principalmente as centrais da cidade.

Um dia, deixei meu filho em um curso e fui até uma escola estadual<sup>23</sup>. Expliquei o motivo da minha visita e, então, a secretaria me deu o contato da supervisora. Enviei uma mensagem para a mesma, via WhatsApp, explicando a pesquisa e pedindo que desse meu contato para algum/a possível participante para que ele/a, caso quisesse participar da pesquisa, entrasse em contato comigo. Isso foi em uma segunda-feira. Tive um retorno positivo da supervisão. Para minha surpresa, na segunda-feira seguinte, Vênus entrou em contato comigo e marcamos a entrevista.

Vênus é um garoto trans\* que cursa o ensino médio. Nasceu em Juiz de Fora, foi morar em São Paulo com a mãe e lá iniciou sua transição. Diante de tantos embates com ela, o padrasto, que ele chama de pai, pois foi quem o criou, foi até essa cidade e o trouxe consigo, dando-lhe apoio. Também marquei a entrevista na FACED, assim como com Clara, utilizando uma sala do PPGE.

---

<sup>23</sup> Não irei mencionar o nome das escolas durante a pesquisa para preservar os/as participantes e por não fazer parte da metodologia uma escola específica.

Vênus é falante, como ele mesmo diz, e bem articulado. Foi a entrevista mais demorada. Fiquei admirada com um garoto tão jovem e com uma preocupação sobre seu “papel” na sociedade.

Estava terminando o prazo que havia combinado com meu orientador sobre as entrevistas e recebi uma mensagem de uma amiga, passando-me o contato de uma vice-diretora de um colégio em que ela leciona, no qual havia estudantes trans\* no turno noturno. Por coincidência, era o mesmo colégio em que Vênus estuda, mas ele no período da manhã. Entrei em contato com a vice-diretora e, ao apresentar o perfil dos/as participantes, só teria uma estudante, pois as demais tinham acima de 18 anos. E, assim, apareceu minha quarta participante: “Ela”. Por estar trabalhando durante o dia, no programa Jovem Aprendiz, e estudando à noite, nosso encontro foi na própria escola, com autorização da direção, que nos forneceu uma sala reservada. Ela é uma garota meiga, delicada, que me desconstruiu em muitos aspectos e me trouxe uma nova visão, principalmente com relação à forma como as pessoas trans\* se identificam como tal. Ela, por exemplo, diz que nunca pesquisou o que é ser trans\*, nunca acessou a internet para entender sua identidade. Isso foi totalmente inesperado pois, a meu ver, na época em que estamos, em geral, buscamos na internet alguma informação para entender sobre qualquer assunto.

Meu último entrevistado apareceu, como dizem por aí, “aos 45 minutos do segundo tempo”. Muito tímido, de poucas palavras, mas de enorme carisma. Mesmo residindo em outra cidade, teve vontade de participar e contar um pouco sobre seu processo de transição no ambiente escolar. Sua mãe veio acompanhando-o. Ele não quis escolher um nome para a pesquisa; disse que eu podia escolher. Então, após pesquisar, escolhi Kentaro. Para a pesquisa, pensei em algo de que ele gostasse. Após a entrevista, ele me disse que gostava de desenhar; assim, busquei o nome de desenhistas famosos e me apareceram diversos nomes, em diversas áreas. O nome de Kentaro Miura surgiu entre os maiores desenhistas de mangás e, por ser algo de que ele também gostava, esse foi o escolhido.

Em todas as entrevistas, tive conversas com os/as participantes, antes e depois, conversas nas quais pude conhecer um pouquinho de cada um/uma. Muitas coisas que não estão relacionadas ao objetivo da pesquisa, mas foram importantes para que eu me aproximasse dos/as entrevistados/as. No início, foi

uma “quebra de gelo”, principalmente com Vênus, Ela e Kentaro, pois eu já conhecia, embora há muito tempo sem contato, Nina e Clara.

Nina me contou sobre em qual escola estudava, onde iria cursar o ensino médio, o quanto estava feliz em participar da pesquisa pois sabia de sua importância. Clara, toda produzida, me falou sobre o ensino médio. Vênus foi com quem mais conversei, pois esperei seu “pai” buscá-lo, o que demorou um pouco, já que ele era Uber moto. Conversamos mais sobre sua mãe, seus(suas) amigos(as), sobre a passabilidade que homens trans\* possuem em relação às mulheres trans\*. Nesse momento, ele me contou sobre algumas situações em que as pessoas não percebiam que ele é um garoto trans\*. Também contou o que ele quer fazer após concluir o ensino médio e falou sobre seu Instagram, no qual traz várias de suas vivências como garoto trans\*. Com Ela, esse momento foi breve, mas ela também falou da escola, do ensino médio. E Kentaro contou que gostava de desenhar.

A cada entrevista, saia eufórica e encantada com os/as entrevistados/as. Escolher a metodologia de entrevista narrativa me gerou um misto de sentimentos, pois, ao mesmo tempo que eu saía maravilhada com o que ouvia, o fato de não ter tanta facilidade de encontrar participantes me gerava angústia e me fazia jurar que nunca mais faria esse tipo de pesquisa. Mas, como somos uma metamorfose ambulante, e certezas e verdades não são absolutas, pouco podemos afirmar sobre o que faremos no futuro.

As análises das entrevistas foram divididas em três capítulos: no capítulo 5, foram problematizadas as características identitárias dos/as participantes, bem como o processo de transição. No capítulo 6, o processo de constituição dos/as participantes na escola e, no capítulo 7, analisamos algumas falas do participante Vênus, o qual trouxe diversas questões que julgamos importantes sobre o processo de constituição de pessoas trans\*.

## 5 OI, EU SOU...

### *POEMA DE QUANDO RESOLVI ASSUMIR O QUE SOU*

*Me olhe como quiseres,  
que hoje não ligo mais.  
Críticas que a tantos ferem,  
Há muito, só ferem os demais.*

*Sigo de cabeça erguida,  
ignorando os passantes,  
suas feições ressentidas,  
deboches, sorrisos infames.*

*Vivo na ilha segura  
de minhas convicções,  
onde o espelho é ternura,  
verdade sem desilusões.*

*Tu, que já não compreendes  
minha maneira de agir,  
deixa esquecido na mente,  
já não me podes atingir.*

*Pelo que sou não me culpo,  
cabeça erguida mantenho  
e ao mundo não me desculpo, ignorando seu cenho.  
Sou o que sou, já não nego,  
desfilo entre os demais  
e às regras terrenas renego.  
Arrepender-se jamais!*

*Sou mais um fruto da vida  
que todos terão que engolir.  
Sou livre, alegre e sofrida,  
Sou homem e mulher, travesti.*

*17 de março de 2019  
(Márcia Rocha, 2022, p.116-117)*

O poema que escolhi para abrir esta seção foi retirado do livro “Vidas trans”. Escrito por Amara Moira, João W. Neri, Marcia Rocha e Tarso Brant, esse livro traz relatos de pessoas trans\* em relação ao processo de identificação e transição, desde a sua infância até a vida adulta. Nesses relatos, os quais retratam suas vidas, seus amores, seus desafios, eles/elas defendem, principalmente, a diversidade que é ser humano, as identidades de gênero. E, sobretudo, este livro pretende dar visibilidade e permitir que pessoas conheçam um pouco sobre transgerideade e que pessoas trans\* possam se identificar com

os relatos, e se beneficiarem dos resultados de muita luta que essa comunidade viveu e ainda vive todos os dias por direito a sua integridade e por uma vida digna, como qualquer ser humano.

Os/as participantes da pesquisa estão em outra fase de sua vida. Mas a intenção de trazer para esta dissertação a voz de uma mulher travesti adulta é uma forma de reconhecimento da importância da literatura e da arte como um meio de se posicionar politicamente sobre as subjetividades das pessoas transgêneras. Nesse poema, Márcia Rocha nos traz sua afirmação identitária.

O quadro a seguir mostra o perfil geral de cada entrevistado/a no que se refere a questões mais pontuais. Cabe ressaltar que foram as respostas dadas por eles/elas durante a entrevista:

Quadro 1 – Perfil geral de cada entrevistado/a

<b>Participante</b>	<b>Idade</b>	<b>Raça</b>	<b>Religião</b>	<b>Gênero</b>	<b>Orientação sexual</b>	<b>Ano escolar</b>
Nina	12	Branca	Ateia	Menina Trans	-	7º ano
Clara	18	Preta	Ateia	Mulher Trans ou Travesti	Pansexual	2º ano Ensino Médio
Vênus	17	Branca	Umbandista	Garoto Trans	Pansexual	2º ano Ensino Médio
Ela	17	Negra	Umbandista	Mulher trans	Gay	2º ano Ensino Médio
Kentaro	16	Branca	Ateu	Homem Trans	Gay	2º ano Ensino Médio

Fonte: a própria autora

Para essas respostas, esquematizadas no quadro, foi feita uma pergunta geral: pedi aos(as) participantes que se apresentassem e, mediante a ausência de algumas formas de identificação, foi feita uma pergunta mais direta, sobre raça, religião, gênero e orientação sexual. Estas foram as respostas:

Ah, eu sou a (Nome). Eu estou no sétimo ano. Eu estudo no (Nome da escola). Eu tenho 12 anos. Nasci no dia 21 de abril de

2012. E eu moro lá no (Nome do Bairro). Tenho meu pai, o (Nome). Minha mãe, a (Nome). Tenho duas gatas.<sup>24</sup> [Nina]  
<sup>25</sup>

Meu nome é (Nome), tenho 18 anos. Eu me transacionei já tem quase 5 anos. E eu tô continuando a minha transição, assim, pela minha busca constante da feminilidade. [Clara]

Ah, eu como que eu me apresentaria? Quando eu me apresento para pessoas, não precisa de me apresentar, porque metade das pessoas me conhece pelo Instagram, entendeu? Aí quando aparece na aula assim, oi, tudo bem? Assim, normal. [Ela]

Sou (Nome), tenho 17 anos, gosto de andar de skate, sou bem falante, muito falante (risos), mas eu também sou muito ausente também. Ao mesmo tempo que sou muito conhecido, ninguém sabe de mim. E...eu sou um garoto trans (risos). Acho que isso diz muito sobre mim também... Totalmente... Eu me apresentaria assim para as pessoas. [Vênus]

Oi, eu sou (Nome). [Kentaro]

Analizando as respostas, é interessante observar como foram essas apresentações: enquanto alguns/mas destacaram características, que segundo eles/elas, os/as definem, outros simplesmente disseram um cumprimento e seu nome. Talvez por já saberem sobre o presente estudo, Clara e Vênus destacaram o processo de transição em suas apresentações. Raça, religião, gênero e orientação sexual são marcadores sociais que são analisados em conjunto. A partir dos estudos feministas, as diferenciações sociais tem sido objeto de problematizações (Henning, 2015). Não somos sujeitos constituídos por apenas uma identidade e a interseccionalidade<sup>26</sup> possuem características que, socialmente, são vistas como subalternas. Será problematizado mais adiante situações que os/as participantes passaram devido a interseccionalidade de suas identidades.

Clara e Ela se identificam como pessoas pretas e negras respectivamente; já Nina, Vênus e Kentaro, como pessoas brancas. Com relação

<sup>24</sup> Os nomes e datas foram omitidos para preservar a identidade da participante. Assim como com os demais participantes. Este procedimento será repetido ao longo da dissertação.

<sup>25</sup> Conforme o TCLE e TALC (Anexos 1 e 2) e o afirmado com os/as participantes antes da realização das entrevistas, garantiu-se o sigilo dos nomes sociais por questões de segurança, optando-se por nomes fictícios escolhidos pelos/as participantes, exceto o Kentaro que desejou que a escolha fosse realizada por mim.

<sup>26</sup> “Com o conceito de interseccionalidade analisa-se como os marcadores sociais que definem as identidades de um sujeito interagem ou se sobrepõem, bem como a forma como isso impacta na sua relação com a sociedade e seu acesso a direitos” (Faria, Brito e Castro, 2024, p.1).

à orientação sexual, Clara e Vênus se identificam como pansexuais, e Ela e Kentaro, como gays. Tais marcadores não foram abordados de forma direta nas demais perguntas, mas surgiram, principalmente, antes do processo de transição, como veremos adiante.

Diante dessas respostas iniciais, o que mais me chamou a atenção foi a questão da religião. Não pretendia trazer essa questão para esta dissertação, até porque não é objetivo da pesquisa, mas, mediante a minha inquietação diante das respostas e do momento em que vivemos, em que a religiosidade vem sendo cada vez mais atrelada à política e às questões de gênero.

Me vieram, então, algumas reflexões: por que nenhum(a) dos(as) participantes disse que era cristão(ã)? Que atravessamentos alguns(mas) deles(as) podem ter passado para que tenham dado esta resposta? No momento da entrevista, não indaguei os(as) participantes sobre esse aspecto; naquele momento, isso não me chamou a atenção. Mas, analisando todas as respostas em conjunto, isso veio à minha mente, talvez mais por mim do que por eles/as.

Fui criada em um lar católico, participando dos “rituais” de passagem da Igreja Católica, como batismo, primeira comunhão, crisma e casamento, mas sempre questionando alguns preceitos da Igreja. A cada vez que me debruço nos estudos, tais questionamentos se tornam cada vez mais intensos e latentes. Ao pontuar essa questão, pode ser que tenham vindo a você vários outros questionamentos, ou até mesmo respostas. Isso diz muito sobre nossos atravessamentos, nossas experiências.

A religião, não só no Brasil, mas também no mundo, tem sido atrelada à política e às questões de gênero, sendo usada como um “instrumento” para causar medo e temor. Coloca-se o gênero, como nos traz Judith Butler (2024), como um fantasma, como um meio encontrado “pelos poderes existentes – Estado, igrejas, movimentos políticos – para atemorizar as pessoas, de modo que elas retornem a suas fileiras, aceitem a censura e externalizem seu medo e seu ódio contra as comunidades vulneráveis” (Butler, 2024, p.12). O que se pretende, então, é ampliar os poderes do Estado, com o objetivo de que uma ordem patriarcal “segura” retorne. O medo “é produzido e explorado para mobilizar as pessoas a apoiar a destruição de vários movimentos sociais e de políticas públicas entendidas como organizadas pelo gênero” (Butler, 2024, p.

13). E como ainda nos explica Butler (2024), o aumento desse medo, do pânico, permite ao Estado negar a vida dos/as que não estão consoantes com a norma.

Durante o governo de Jair Bolsonaro (2018-2022), a então ministra da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, Damares Alves, proferiu a seguinte frase: ‘meninos vestem azul, meninas vestem rosa’<sup>27</sup>. Essa frase causou muita controvérsia e debates na época. Uma frase tão curta, mas que traz uma série de questões e discursos envolvidos.

Desta fala da ex-ministra, percebe-se uma noção de gênero baseada nos princípios de uma sociedade que entende apenas como natural o sistema binário homem e mulher, (re)produzindo<sup>28</sup> tal noção relacionada ao ‘sexo biológico’, aos órgãos genitais. Além disso, determinam-se a essas pessoas padrões e expectativas de comportamentos culturais e sociais que são estabelecidos pela sociedade àquele gênero. “Cada um tem uma gramática para aprender, uma língua para falar, e a língua, na perspectiva binária, só pode ser masculina ou feminina” (Adad, Nascimento e Martins, 2020, p. 11). No discurso de gênero baseado no sistema binário, ao homem são atribuídas a racionalidade e a objetividade, sendo determinado a ele a vida pública e o sustento da família. Já a mulher é dotada de delicadeza, docura, cabendo a ela atividades relacionadas à maternidade e à vida doméstica. Assim, nessas linguagens, *menino veste azul, menina veste rosa*.

Cabe também problematizar o aspecto político do conceito de gênero. Como disse, no Brasil e em várias partes do mundo, percebe-se um movimento de contraposição aos ativismos feministas e às teorias de gênero, principalmente com a interferência de uma moral conservadora e de uma discursividade religiosa cristã fundamentalista, que vem retomando argumentos essencialistas, os quais foram e têm sido exaustivamente discutidos pelos estudos de gênero. Rogério Diniz Junqueira (2016) destaca que ‘Teoria de gênero’ não é sinônimo de ‘Estudos de gênero’. A palavra ‘teoria’ aparece no singular e, geralmente, substituída pela palavra ‘ideologia’, tais termos são usados como sinônimos em discursos de algumas instâncias, principalmente de cunho religioso, em que

<sup>27</sup> Disponível em: <https://www.jb.com.br/pais/2019/01/969894--nova-era-no-brasil--menino-veste-azul-e-menina-veste-rosa---diz-damares-em-video.html>

<sup>28</sup> Utilizo (re) antes da palavra produzindo, pois entendo que tal processo não é somente de produção, mas de reprodução de discursos, presentes em nossa sociedade, principalmente sendo apropriado por políticos e religiosos.

questões de gênero são polemizadas a partir desses pressupostos. “São sintagmas fabricados na forma de rótulos políticos. E enquanto rótulos, como lembra Bourdieu, tendem a funcionar como estandartes, sinais de adesão, pontos de referência na construção e na atuação de grupos de mobilização” (Junqueira, 2016, p. 231).

Segundo Junqueira (2016), esses tais sintagmas surgiram a partir da Igreja Católica, na década de 1990, sendo corroborado por diversos representantes da alta cúpula dessa instituição religiosa e, posteriormente, por representantes de outros grupos religiosos, passando a se legitimar como categorias políticas, “inclusive a figurar em documentos de Estado e estar presentes em pronunciamentos de dirigentes políticos, inclusive com ares de aparente laicidade” (Junqueira, 2016, p. 231). Destaca o autor,

Por meio de uma tematização alarmista acerca dos riscos da infiltração da perspectiva de gênero nas instituições, na política e na vida cotidiana, tal ofensiva visava, desde então, manter ou reconferir maior espaço à Igreja em sociedades envolvidas em distintos processos de secularização e, ao mesmo tempo, conter o avanço de políticas sexuais voltadas a garantir ou ampliar os direitos sexuais de mulheres, pessoas não-heterossexuais e outros dissidentes da ordem sexual e de gênero (Junqueira, 2016, p. 229).

Nesse sentido, investiu-se de maneira intensa na (re)naturalização de diversos conceitos relacionados a maternidade, parentesco, família, enfim de conceitos que reforçam concepções associadas à heteronormatividade<sup>29</sup>. Isso foi intensificado a partir da IV Conferência Mundial sobre as Mulheres, em 1995, em Pequim, a qual promoveu diversos avanços em políticas para as mulheres, em que se reconheceu que a desigualdade em relação às mulheres é uma questão estrutural, devendo ser abordada sob uma perspectiva integral de gênero. Porém, ao mesmo tempo, isso provocou uma reação por parte da Igreja Católica e de diversos setores religiosos que defendiam a identidade feminina dentro de uma perspectiva essencialista, reforçando a maternidade como elemento-chave dessa identidade (Miskolci e Campana, 2017).

Juliana Souza, Carla Cerqueira, Nelson Souza e Maria Cecília Eduardo (2022) realizaram uma pesquisa em que analisaram o uso da expressão

---

<sup>29</sup> Este termo será melhor problematizado em outros tópicos.

'ideologia de gênero' na cobertura dos jornais de maior circulação digital do Brasil (Folha de S. Paulo) e de Portugal (Expresso), entre 2000 e 2019, e observaram que houve uma consolidação do termo com viés conservador, principalmente por agentes políticos de direita. Além disso, grupos cristãos também se destacam nessa consolidação, como instrumento político. O estudo aponta, ainda, que Brasil e Portugal replicam o padrão mundial da expressão "ideologia de gênero" e ressalta a ligação da expressão às eleições e às políticas educacionais.

Judith Butler (2024) nos faz pensar sobre a influência da religião nas questões de gênero, fazendo um breve levantamento histórico sobre movimentos das igrejas, sejam elas evangélicas ou católicas, e do Estado, na questão da "ideologia de gênero", trazendo a crítica dessas instituições ao gênero, que o retratam como algo que destrói o ser humano, a família, a nação, bem como a ordem natural que foi dada por Deus. A autora destaca a atenção que deve ser dada a esses movimentos. Conforme dito anteriormente, esses movimentos se utilizam do medo para causar pânico. "Fabricar medo com o objetivo de despojar pessoas trans de seus direitos de autodeterminação é mobilizar o medo de se ter a identidade sexuada anulada a fim de anular as identidades sexuadas de outras pessoas" (Butler, 2024, p.14).

As leituras que tenho feito sobre o assunto me fizeram refletir. Butler (2024) ressalta o fato de algumas pessoas optarem por não ler sobre gênero e impedir que livros cheguem às escolas, pois quem ler será contaminado(a) e passará por uma doutrina ideológica. Como se todos(as) que estudam sobre gênero possuíssem a mesma opinião, aceitassem cegamente o que é proferido, assim como eles(as) próprios(as) leem a Bíblia. O incômodo que surgiu em mim, mediante as respostas, talvez tenha vindo justamente por essa desconstrução pela qual tenho passado durante a pesquisa, durante os meus estudos. Deixei de ser católica? Não. Deixei minhas crenças? Não, mas tenho adquirido conhecimento para problematizar tais questões. Novamente, a pesquisa me transformando: continuo sendo essa metamorfose ambulante.

##### **5.1 - SOU O QUE SOU, JÁ NÃO NEGO, DESFILO ENTRE OS DEMAIS E ÀS REGRAS TERRENAS RENEGO. ARREPENDER-SE JAMAIS! – PROCESSOS DE TRANSIÇÃO DE GÊNERO EM FOCO**

Neste tópico, iremos analisar os processos de transição dos/as participantes, como foi a identificação com a transgenerideade e, como diz parte da quinta estrofe do poema que abriu este capítulo, e que trago como título desta seção, assumir sua subjetividade como garoto/a trans\*. Ser quem se é, não precisar negar a própria identidade e poder usufruir do direito de conviver socialmente com as demais pessoas são dimensões que atravessam esses processos e se afirmam de diferentes maneiras. Nas narrativas, pude observar que cada participante vivenciou seu processo de transição de forma diferente, até porque as vivências e experiências de cada um aconteceram de forma singular. Mesmo que todos/as tivessem estudado na mesma escola, os discursos os/as atravessariam de formas diferentes. “Por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal” (Larrosa, 2002, p. 27). A experiência vivenciada por cada um/uma seria uma experiência única, porém percebem-se alguns pontos em comum, como serem identificados/as primeiramente como gays ou lésbicas. Algumas dessas identificações, ou, por que não dizer, “enquadramentos”, partiram de terceiros ou deles/as, que se identificaram com o que era conhecido por eles/elas próprios/as. Como fugiam dos padrões estabelecidos no comportamento, nas vestimentas, foram “enquadrados/as” ou se enquadram como gays ou lésbicas. Mas, esse ‘encaixe’ não parecia adequado, algo parecia ‘errado’. Segundo Berenice Bento (2006), “o poder que tem o discurso para realizar aquilo que nomeia, está relacionado com a performatividade” (Bento, 2006, p. 42), ou seja, está relacionado com a capacidade dos enunciados citarem frequentemente as normas de gênero, fazendo com que o poder atue como e no discurso, buscando um enquadramento, dizendo o que eles/elas são. E isso os constituíram, e os constituem, como sujeitos.

Segundo Judith Revel (2005), para Foucault, o sujeito tem uma origem, não é originário, é construído a partir de uma formação histórica; se o sujeito se constitui, o seria “por meio de práticas que podem ser de poder ou de conhecimento, ou ainda por técnicas de si” (Revel, 2005, p. 85).

Primeiramente, eu sempre pensei que eu fosse um menino gay, porque até onde eu tinha noção, porque eu nunca pesquisei sobre essas coisas, até onde eu tinha noção, eu achei, eu sempre achei que eu não fosse um menino normal, porque os

meninos não agiam como eu agia. Então, como eu fui procurar pessoas que agiam como eu agia, eu descobri pessoas, homens gays. Aí, primeiramente, pensei que fosse isso. Depois que eu parei pra pensar, aí depois com mais estudo, que eu procurei mais sobre o assunto da comunidade LGBT, foi aí que eu percebi que eu não era um menino gay, porque na verdade nem um menino era, eu era uma menina trans. [Nina]

[...] Aí, com o tempo, quando eu fiz 13 anos, eu me assumi gay primeiro, para a minha mãe. [Clara]

Eu sempre me enxerguei como um menino, eu sempre agi como um menino. Só que na minha família eles achavam que era uma coisa passageira, que por conta das meninas da minha família terem sido também mais ‘molecas’, em mim também seria só uma fase. Aí com 13 eu fui arrancado de dentro do armário como lésbica e com 15 anos eu me assumi um garoto trans. Eu comecei a viver o (nome) socialmente. Ele sempre existiu. Só que agora socialmente com 15 anos. [Vênus]

Tipo assim, no começo, assim... eu não acreditei, eu não me aceitei. Eu sempre fui na cabeça do meu pai...que eu tinha que gostar de mulher, que eu tinha que ser tipo um homem da família, mas eu nunca me enxerguei como homem da família, sempre me enxerguei como mulher da família. [Ela]

Nessas falas, observa-se um processo educativo/constitutivo que leva a uma ideia de normalidade de gênero e como os sujeitos incorporam e se colocam em relação aos outros. Há uma busca em se enquadrar em um gênero que o/a melhor identifique na sociedade. Essa procura por uma subjetividade que possa ser legitimada apresenta questões de identificação, perpassando uma necessidade por parte da sociedade em definir o sexo/gênero no indivíduo para, assim, inseri-lo/a em enquadramentos sociais. Ao se identificarem, ou serem identificados(as), dentro de apenas duas possibilidades de gênero, utilizando-se do conceito de gênero sob aspecto apenas dicotômico, excluem-se diferentes formas de identificação dentro de uma sociedade, reduzindo tudo a apenas duas possibilidades de expressão de gênero. Assim, tal forma de conceituar é excludente, pois não leva em consideração que existem diversas formas de se assumir as masculinidades e as feminilidades, como no caso, por exemplo, das pessoas trans\* e das pessoas não binárias.

Cibelle Silva (2023) destaca que quando analisamos a constituição do sujeito foucaultiano constantemente encontramos referência aos processos de objetivação e subjetivação que, sobrepostos, agem na constituição dos sujeitos.

Nessa perspectiva, "pensar nesses processos é pensar nos aspectos de constituição dos indivíduos e como esses indivíduos vão se reconhecendo em suas identidades" (Silva, 2023, p.102-103). Como nos lembra Rosa Maria Fischer (1999), "falar de sujeito, para Foucault, em primeiríssimo lugar, é falar de 'modos de subjetivação'" (Fischer, 1999, p. 41, grifo da autora). Marlucy Paraíso (2014) nos diz que "o sujeito é um efeito de linguagens, dos discursos, dos textos, das representações, das enunciações, dos modos de subjetivação, dos modos de endereçamentos, das relações poder-saber". (Paraíso, 2014, p. 31), tais aspectos fazem com que sujeitos sejam constituídos de diferentes formas, conforme os discursos que circulam em seus meios e com as vivências pessoais que experienciam.

Revel (2005) nos explica que, para Foucault, subjetivação seria "um processo pelo qual se obtém a constituição de um sujeito, ou, mais exatamente, de uma subjetividade" (Revel, 2005, p. 82). Nesse sentido, subjetividade seria o meio pelo qual nos tornamos sujeitos. Ferrari (2010) nos diz que ao falarmos de subjetividade, "estamos nos referindo a esses processos organizados e que organizam práticas de si que têm nos discursos e na relação saber-poder suas forças, mas que demonstram também a descontinuidade das formas históricas" (Ferrari, 2010, p. 9).

O autor destaca, também, as experiências que efetivam as subjetividades e que estimulam os processos de subjetivação, processos que "sofrem a ação massiva dos discursos, do saber, do poder, mas que tem algo de singular, fazendo com que cada um se constitua como efeito desse processo massivo e singular ao mesmo tempo" (Ferrari, 2010, p.10). Saberes e poderes visam a disciplinar, tornar os corpos dóceis, ou seja, controlar os processos de subjetivação. Em contrapartida, tem-se os mecanismos de resistências. Desse modo, os sujeitos são constituídos neste jogo de poder e resistência. Tais processos de subjetivação estão em constante mudança, se construindo e desconstruindo. Na visão de Foucault subjetividade tem relação com o conceito de história. A história não é linear, estática; está em constante mutação. Assim, novas subjetividades surgem, elas são "expressões do que em nós está em relação com o que nos cerca, e isso nos coloca diante de e compromissados com o nosso tempo histórico" (Ferrari, 2010, p.11).

Podemos dizer que tais atravessamentos que constituem os sujeitos estão relacionados às suas experiências. As formações discursivas a que os sujeitos estão submetidos afetam cada um de uma forma, pois, apesar de vivermos o mesmo contexto histórico, cada um possui discursos e enunciados que atravessam os sujeitos de maneira diferente. Nina diz “*eu sempre achei que eu não fosse um menino normal, porque os meninos não agiam como eu agia. Então, como eu fui procurar pessoas que agiam como eu agia, eu descobri pessoas, homens gays*”. Não agir como os meninos agiam nos remete aos esquemas de gênero que são aprendidos social e culturalmente e à necessidade do enquadramento para se tornar um sujeito viável, inteligível. Discursos que a circulavam, suas experiencias a foram constituindo. Assim como, Vênus: “*eu sempre me enxerguei como um menino, eu sempre agi como um menino. Só que na minha família eles achavam que era uma coisa passageira, que por conta das meninas da minha família terem sido também mais ‘molecas’, em mim também seria só uma fase. Aí com 13 eu fui arrancado de dentro do armário como lésbica*”. Já Ela, mediante aos discursos que as cercava, se disciplinava, não aceitando seus próprios sentimentos: “*tipo assim, no começo, assim... eu não acreditei, eu não me aceitei. Eu sempre fui na cabeça do meu pai...que eu tinha que gostar de mulher, que eu tinha que ser tipo um homem da família*”.

Nina julgava que não possuía atos que a performasse como menino, atos como a norma sob a perspectiva binária elenca. Vênus, segundo a família, não se ‘portava’ como uma menina deveria. Ela, não se aceitava, tinha que sentir e se portar como seu pai dizia. Bento (2006), relembrando Judith Butler, com sua teoria sobre performatividade de gênero, nos diz que por meio de repetições constantes, “realizadas mediante interpretações em atos das normas de gênero, os corpos adquirem sua aparência de gênero, assumindo-o em uma série de atos que são renovados, revisados e consolidados no tempo” (Bento, 2006, p. 83).

Berenice Bento (2006) ainda destaca que mesmo antes do nascimento os sujeitos já estão inseridos em um determinado campo discursivo. Existe uma série de “expectativas estruturadas numa complexa rede de pressuposições sobre comportamentos, gostos e subjetividades que acabam por antecipar o efeito que se supunha causa” (Bento, 2006, p. 84). Nesse

sentido, retomamos a fala de Vênus: “*eu sempre me enxerguei como um menino, eu sempre agi como um menino. Só que na minha família eles achavam que era uma coisa passageira, que por conta das meninas da minha família terem sido também mais ‘molecas’, em mim também seria só uma fase*”.

Ainda segundo Bento (2006), nosso corpo seria um texto, o qual seria construído socialmente, tendo alguns códigos naturalizados e outros velados, ou até mesmo apagados, colocados às margens do que seria humanamente aceitável. “*Tipo assim, no começo, assim... eu não acreditei, eu não me aceitei. Eu sempre fui na cabeça do meu pai...que eu tinha que gostar de mulher, que eu tinha que ser tipo um homem da família*”. Em sua narrativa, Ela nos dá pistas de que foi ‘educada’ a ser um menino e que ‘meninos gostam de meninas’. Em sua fala, declara que buscou seguir a cabeça de seu pai, ou seja, seu corpo estava sendo construído dentro uma visão binária de gênero. A heterossexualidade seria inscrita reiteradamente por meio de atos contínuos de repetição desses códigos que foram socialmente inseridos como naturais. Ao nascer, um sujeito é declarado como um/uma menino/menina); assim, são acionados uma série de expectativas e pressupostos sobre aquele corpo. É em torno disso que são estruturadas as performances de gênero. Como destaca Letícia Nascimento (2021), esse conceito de performatividade propõe que passemos por um processo de produção de nossos corpos “em negociação constante com as normas regulatórias do sistema sexo-gênero-desejo e outras normas, tendo em vista que nossa identidade não é perpassada apenas pelas questões de gênero” (Nascimento, 2021, p.128). A autora ainda acrescenta que corpos trans\*, ao performarem um gênero em desacordo com a normatização sexo-gênero-desejo, tornam visível e colocam em curso o processo de produção que corpos cis procuram ocultar.

Butler (2024) destaca que meninas e meninos continuam a se tornar meninas e meninos, e que as práticas desse “ir se tornando” são repetidas pelos pais e por uma série de instituições “que recebem a criança com quadrinhos a serem assinalados e normas a serem corporificadas” (Butler, 2024, p. 34). Essa atribuição do sexo acontece repetidamente por diferentes atores, por diferentes instituições, podendo ocorrer de maneiras nem sempre coerentes umas com as outras. Por isso, essa atribuição é um processo que pode gerar discordâncias e ser prejudicado por interrupções e questionamentos. Uma criança pode não

aceitar, seja temporária, seja permanentemente, essa indagação sobre qual é a forma certa ou errada de ser, ou se tornar, mulher e de ser, ou se tornar, homem. Pode questionar, também, se estas são as duas únicas opções existentes. Nesse sentido, a participante Ela diz: “*mas eu nunca me enxerguei como homem da família, sempre me enxerguei como mulher da família*”. Do mesmo modo, Nina disse: “*aí que eu percebi que eu não era um menino gay, porque na verdade nem um menino era, eu era uma menina trans*”. Para Butler (2024), a autodefinição surge dentro dessa situação de atos reiterados, os quais tratam de contrastar as definições culturais de gênero, bem como tratam do poder e dos limites da autodeterminação. Essa “atribuição de sexo, entendida como um processo de iteração, transmite um conjunto de desejos, ou mesmo fantasias, sobre como se deve viver o corpo no mundo” (Butler, 2024, p.35).

Roney Polato de Castro (2014) nos traz a perspectiva de experiência segundo as teorias foucaultianas, a qual abrange três eixos: o saber, o poder e as formas de subjetividade. Considerando esses eixos como conceitos e no atravessamento deles, o autor trabalha no sentido de ser a experiência “o que leva os sujeitos a se reconhecerem como tal, a partir de uma experiência historicamente singular – a experiência da loucura, da delinquência, da sexualidade” (Castro, 2014, p.20). Portanto, o sujeito, os modos de subjetivação e os jogos de verdade são criados através dessa experiência histórica, a qual é construída em meio a discursos e práticas sociais. Desse modo, “o ser se constitui historicamente como podendo e devendo ser pensado” (Castro, 2014, p.20). Além disso, o autor também destaca o fato de que, nos estudos de Foucault, a experiência também aparecer como forma de dessubjetivação, como possibilidade de ‘transformação de si’.

Ednaldo Tartaglia (2022) nos traz que Foucault, baseado em Nietzsche, Blanchot e Bataille, chama de dessubjetivação o processo que “[...] tem por função arrancar o sujeito de si próprio, de fazer com que não seja mais ele próprio ou que seja levado a seu aniquilamento ou à sua dissolução” (Foucault, 2010, p.291 *apud* Tartaglia, 2022, p.5), entendendo por processo de aniquilamento um processo que leva o sujeito “ao um deslocamento da ordem do discurso que o constituía, levando-o a outras experiências” (Tartaglia, 2022, p.5). “*Depois que eu parei pra pensar, aí depois com mais estudo, que eu procurei mais sobre o assunto da comunidade LGBT, foi aí que eu percebi que*

*eu não era um menino gay, porque na verdade nem um menino era, eu era uma menina trans*". Nina, no processo de descoberta sobre si, percebeu não ser um menino gay, mas uma menina trans. O contato com o conhecimento adquirido em suas pesquisas fez com que houvesse uma transformação de si, constituindo-se como um novo sujeito.

Como nos explica Castro (2014), em seus estudos, Foucault traz a experiência também como um processo de dessubjetivação, como uma 'experiência-limite', como uma possibilidade de transformação de si. Nesse sentido, o movimento de dessubjetivar ocorre por dois caminhos que se encontram para a construção do sujeito, estando um apoiado em uma sujeição transformadora pelas experiências-limite e outro referente aos discursos que irão constituir o sujeito, estando tais discursos abrangidos por saberes e por relações de poder (Tartaglia, 2022).

Vênus relatou: "*aí com 13 eu fui arrancado de dentro do armário como lésbica e com 15 anos eu me assumi um garoto trans. Eu comecei a viver o (nome) socialmente. Ele sempre existiu*". Larrosa (2002), ao alinhar algumas teorias de Michel Foucault com algumas práticas educativas, tentou problematizar teorias e práticas pedagógicas como produtoras de pessoas. Neste sentido, destaca que não se deve considerar práticas pedagógicas como espaço para que haja o desenvolvimento da autoconsciência, da autonomia ou da autodeterminação, e sim como meio para que se permita mecanismos de produção da experiência de si. Deve-se, portanto, "prestar atenção às práticas pedagógicas nas quais se estabelecem, se regulam e se modificam as relações do sujeito consigo mesmo e nas quais se constitui a experiência de si" (Larrosa, 2002, p.45). Assim, segundo o autor,

A própria experiência de si não é senão o resultado de um complexo processo histórico de fabricação no qual se entrecruzam os discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui sua própria interioridade. É a própria experiência de si que se constitui historicamente como aquilo que pode e deve ser pensado. (Larrosa, 2002, p. 44).

A experiência de si, portanto, se refere ao que o sujeito tem a oferecer ao seu próprio ser quando, por exemplo, se analisa, se interpreta, se julga, se

descreve, se narra. Esse sujeito sempre se produz com relação a determinadas problematizações e dentro de certas práticas. A análise da experiência em si tem como objeto as problematizações pelas quais como ser pode e deve ser pensado, bem como as práticas a partir das quais tais problematizações são formadas (Larrosa, 2002). Vênus, apesar de ser ‘enquadrado’ como lésbica, não se sentia como uma. Aliás ele sempre se viu como um menino. “*Eu me assumi um garoto trans. Eu comecei a viver o (nome) socialmente. Ele sempre existiu. Só que agora socialmente com 15 anos*”.

O autor também destaca que, se a experiência de si é algo histórico e cultural, também deve ser transmitido. Assim, em uma cultura, deve haver dispositivos que permitam que isso ocorra. A educação deve permitir que a pessoa tenha a experiência do que é ser ela como pessoa em geral, seu papel naquela cultura, como o que ser ela mesma em particular.

Larrosa (2002) nos diz que se deve buscar práticas pedagógicas que possam permitir e mediar ‘formas de subjetivação’ onde se estabeleceria e se modificaria a experiência que o indivíduo tem de si mesmo. Neste sentido, analisando Foucault com relação aos seus estudos sobre a articulação entre o saber e poder no qual se constitui o sujeito, enfatiza que quando se objetiva algumas particularidades do ser humano é que “se torna possível a manipulação técnica institucionalizada dos indivíduos” (Larrosa, 2002, p.53). Nesse contexto, analisa-se a educação como uma prática disciplinar de controle social e normatizadora. As práticas educativas são vistas como um agrupamento de dispositivos orientados à constituição dos sujeitos, mediante certas tecnologias que visam classificar e dividir os indivíduos com relação aos outros e a si mesmos.

Eu fui entender que eu era uma menina, biologicamente falando, na escolinha, quando eu vi também num livro, dois bonequinhos e os órgãos genitais eram diferentes. E aí, tipo, do menino não era o que eu tinha. Aí eu falei assim, perguntei para a professora e ela explicou, isso aqui é da menina, isso aqui é do menino. [Vênus]

“A produção pedagógica do sujeito está relacionada a procedimentos de objetivação, metaforizados no panoptismo, e entre os quais o ‘exame’ tem uma posição privilegiada” (Larrosa, 2002, p.53, grifo do autor). Assim, o sujeito

pedagógico passa a ser o resultado entre os discursos que o nomeiam, o contexto histórico em que está inserido, discursos pedagógicos que se julgam científicos. E na outra ponta tem-se práticas já institucionalizadas que capturam esse sujeito. “*Eu fui entender que eu era uma menina, biologicamente falando, na escolinha, quando eu vi também num livro, dois bonequinhos e os órgãos genitais eram diferentes*”. Vênus só foi se ‘perceber’ como menina quando viu em um livro. Até então achava que era um menino. Se ver como uma menina foi resultado dos discursos que o atravessaram e o nomearam.

Larrosa (2002) considera como dispositivo pedagógico qualquer processo ou instância a partir do qual se constitui ou se transforma a experiência de si; qualquer lugar onde as relações que o sujeito estabelece consigo mesmo são aprendidas ou modificadas. Isto inclui os mais diversos lugares: assembleia de uma escola, o encontro de um grupo religioso, por exemplo, uma prática pedagógica de educação moral, uma assembleia em um colégio, uma sessão de um grupo de terapia, reunião de um grupo político, “sempre que esteja orientado à constituição ou à transformação da maneira pela qual as pessoas se descrevem, se narram, se julgam ou se controlam a si mesmas” (Larrosa, 2002, p.58).

Um outro aspecto importante nas discussões foucaultianas sobre a subjetividade é o que Foucault chama de “cuidado de si”, que seriam “estruturas capazes de pensarmos sobre e de nos tornarmos em nós mesmos/as, constituídos/as pelas tecnologias do eu ou artes de viver” (Silva, 2023, p. 104). Segundo Larrosa (2002), “o sujeito, sua história e sua constituição como objeto para si mesmo, seriam, então, inseparáveis das tecnologias do eu” (Larrosa, 2002, p. 57). Segundo o autor, Foucault traz como definição aquelas práticas

que permitem aos indivíduos efetuar, por conta própria ou com a ajuda de outros, certo número de operações sobre seu corpo e sua alma, pensamentos, conduta, ou qualquer forma de ser, obtendo assim uma transformação de si mesmos com o fim de alcançar certo estado de felicidade, pureza, sabedoria ou imortalidade (Foucault, 1990 *apud* Larrosa, 2002, p. 54).

As tecnologias do eu seriam aquelas em que um indivíduo estabelece uma relação consigo mesmo. Inês Hennigen e Neuza Guareschi (2006) nos explicam que as tecnologias do eu “referem-se aos mecanismos de auto-orientação, às

formas pelas quais os indivíduos vivenciam, compreendem, julgam e conduzem a si mesmos” (Hennigen e Guareschi, 2006, p. 68).

Larrosa (2002) também destaca que Foucault considera as tecnologias do eu como sendo procedimentos que são propostos ou prescritos para que os indivíduos fixem, mantenham ou transformem suas identidades, em função das relações de “autodomínio” ou de “autoconhecimento”. Para o autor, ao analisar os últimos trabalhos de Foucault com relação ao sujeito, “a história do eu como sujeito, como autoconsciência, como ser-para-si, é a história das tecnologias que produzem a experiência de si” (Larrosa, 2002, p.57). E estas devem ser analisadas relacionando o domínio de saberes com um conjunto de práticas normativas. Portanto, a experiência de si “seria, então, a correlação, em um corte espaço-temporal concreto, entre domínios de saber, tipos de normatividade e formas de subjetivação” (Larrosa. 2002, p. 58). Este tipo de correlação que se pode encontrar, também, “em um corte espaço-temporal particular, na estrutura e no funcionamento de um dispositivo pedagógico” (Larrosa. 2002, p. 58). [8]

Vênus, após ser ‘arrancado do armário’ como lésbica, se assumiu trans\*: “com 15 anos eu me assumi um garoto trans. Eu comecei a viver o (nome de registro) socialmente. Ele sempre existiu. Só que agora socialmente com 15 anos”. Letícia Nascimento (2021) traz o conceito de autodeterminação como um ponto importante que colocar as pessoas trans\* como protagonistas de suas próprias experiências subjetivas.

O sujeito se constitui em relação aos outros. Nina percebeu que não se ‘encaixava’ nos padrões estabelecidos: “eu procurei mais sobre o assunto da comunidade LGBT, foi aí que eu percebi que eu não era um menino gay, porque na verdade nem um menino era, eu era uma menina trans”. Segundo Letícia Nascimento (2021), “são as relações de poder que vão determinar uma verdade sobre um corpo sexuado, fixando a diferenciação sexual binária como uma condição anterior a fabricação de gênero” (Nascimento, 2021, p. 95). Isso nos leva a percepção de que o sexo e gênero são discursivos, culturais e históricos, sendo o gênero o próprio instrumento de produção do sexo. A autora completa que a utilização da ideia de que “sexo binário é algo natural atende a determinados interesses, que expõem relações de poder que querem a permanência de hierarquias sexuais e de gênero” (Nascimento, 2021, p. 96).

Quando Vênus diz “perguntei para a professora e ela explicou, isso aqui é da menina, isso aqui é do menino” vemos um discurso hegemônico de gênero atravessando a constituição do sujeito, sendo a professora uma agente desse discurso. Guacira Louro (2008) nos mostra a escola como um lugar em que são produzidos saberes e subjetividades, onde não só são reproduzidas as normatividades de gênero, mas também as reforçando continuamente. Nesse sentido, há investimentos produzidos pelas diversas instâncias sociais e culturais, como a família, a igreja, a medicina, as leis, as escolas, com o objetivo de “reafirmar as normas que regulam os gêneros e as sexualidades” (Louro, 2008, p. 82). Isso nega às crianças e adolescentes trans\* o direito de expressar sua identidade, podendo se tornar um espaço de disciplina e exclusão. Vênus não se via como uma menina até entrar em contato com um livro que dizia o que é ser menino e o que é ser menina com base em órgãos genitais.

Paul Beatriz Preciado (2022), em seu ensaio ‘*Quem protege a criança Queer*’, traz duras críticas aos diversos dispositivos presentes na sociedade que assumem um papel de protetores da infância, mas que operam como mecanismos de controle e silenciamento de subjetividades que diferem da norma padrão estabelecidas no que se refere a gênero e sexualidade. Vênus, ao ser perguntado sobre a busca de seu processo de identificação como pessoa trans\*, sobre a busca com relação questões de gênero disse:

Eu nunca tive contato, eu sempre fui totalmente proibido de ter acesso a qualquer tipo de conteúdo que contivesse a homossexualidade. Não só sendo transgênero, gays, lésbicas, eu nunca tive contato com esse meio. [...] Tanto que eu não moro com ela [mãe] hoje em dia, moro com ele<sup>30</sup>. Nunca pude assistir Globo, para você ter uma ideia, porque na Globo tem muitos atores, eles apresentam isso bem explicitamente na novela, outras diversidades de relacionamentos, nunca pude ter acesso. Também nunca convivi com pessoas desse meio. Eu tenho um tio só na minha família, que é o irmão dele, porém eu também nunca tive contato com esse tio meu. Sempre fui estritamente proibido de ter qualquer tipo de... relação com pessoas assim.

Não...televisão eu podia assistir, mas nos canais que ela deixava. Não podia assistir Globo, novela que tivesse homossexuais. O celular fui ter, nossa, muito tarde e era sempre muito regrado, tipo...as pesquisas, os youtubers que eu assistia, eu nunca tive TikTok, eu não podia ter rede social, coisa do tipo. Por ela já saber do interesse que eu tinha, que eu sempre

---

<sup>30</sup> O Padastro, o qual o considera como pai.

expressei isso, sempre vivi o (nome)<sup>31</sup>, sempre demonstrei ele...acho que ela tinha medo mesmo de eu procurar, entender e me descobrir. Ela tentou proibir de todas as possibilidades. Só que gente já nasce assim. A gente não aprende na internet. [Vênus]

A mãe de Vênus usava seu pátrio poder como um dispositivo disciplinador e de apagamento das experiências e existências dele. Preciado (2022) nos diz que “os defensores da infância e da família apelam à família política que eles mesmos constroem, e a uma criança que se considera de antemão heterossexual e submetida à norma de gênero” (Preciado, 2022, p. 221). As crianças, sob o pretexto de proteção, são submetidas a discursos opressores, não conseguindo se opor politicamente ao discurso dos adultos. As crianças são consideradas corpos cujos direitos de governar não são reconhecidos. Portanto, são privadas de “qualquer forma de resistência, de qualquer possibilidade de usar seu corpo livre e coletivamente, usar órgãos e seus fluidos sexuais” (Preciado, 2022, p. 221).

O movimento antigênero retrata o gênero como algo assustador. Butler (2024) nos traz a questão de que, para muitas comunidades conservadoras, tanto evangélicas quanto católicas, ao redor do mundo, “gênero” “é considerado o código para a pauta política que busca não apenas destruir a família tradicional, mas também proibir qualquer referência à ‘mãe’ e ao ‘pai’, em prol de um futuro sem gênero” (Butler, 2024, p.10, grifo da autora). Nesse sentido, diversos movimentos de direita, instituições e Estado se aproveitam e exploram esse medo em favor de seus objetivos (Butler, 2024) e isso reflete no contexto familiar, ditando a forma como pais e mães devem criar seus filhos. E como diz Preciado (2022) tira-se o direito de um pai e uma mãe serem pais de uma criança que não se enquadra na norma. Os pais e mães passam a proteger não os direitos das crianças, mas das normas sexuais e de gênero que tristemente internalizam por meio de um sistema educativo e social que pune todas as formas de divergências com ameaças, castigos, intimidações.

Há um modelo hegemônico de infância imposto como norma – cis, hétero e binário. Qualquer desvio em relação a esse padrão estabelecido é tratado como uma ameaça. Houve a proibição do contato a informações que

---

<sup>31</sup> O participante citou o próprio nome de registro, mas, por questões éticas, foi omitido.

possibilitavam ampliar o conhecimento, pois eram uma ameaça. Vênus, em outro momento da entrevista, relata que a mãe é extremamente religiosa, assim restringia o seu acesso às informações. Sobre esse acesso diz: “*Televisão eu podia assistir, mas nos canais que ela deixava. Não podia assistir Globo, novela que tivesse homossexuais. O celular fui ter, nossa, muito tarde e era sempre muito regrado, tipo...as pesquisas, os youtubers que eu assistia, eu nunca tive TikTok, eu não podia ter rede social, coisa do tipo*”. Com o intuito de “proteção” e cuidado, nega-se o acesso à informação; isso ilustra o que se pode compreender como uma violência institucionalizada. Há um mecanismo de dominação exercido de forma invisível, a partir do qual se naturalizam hierarquias e se produz a exclusão daqueles/as que não se enquadram nos padrões legitimados socialmente. Sob o discurso de ‘proteção’, mantém-se uma lógica de silenciamento que retira da criança e do adolescente o direito fundamental ao conhecimento e a pluralidade de experiências (Louro, 2004). Portanto, é uma violência que é sustentada por instituições, tais como família, escola, igreja, Estado, as quais reiteram a norma e restringem possibilidades de existência. Neste sentido, podemos problematizar que a violência não se restringe à agressão física, mas está presente em práticas do dia a dia, práticas de censura, de negação de direitos e de imposição de normas. Esse controle do acesso às informações pode surgir como uma forma de violência sutil e poderosa contra infâncias divergentes, pois compromete tanto o desenvolvimento subjetivo quanto o exercício da cidadania.

Como nos alerta Preciado (2022), a ‘proteção’ tem como objetivo a manutenção de uma ordem normativa sobre corpo e gênero. Sob este pretexto de proteger, crianças e adolescentes trans\* ou queer são censurados/as, sem direito a escuta, a autoafirmação e ao reconhecimento social.

Berenice Bento (2011) nos diz que “as experiências de trânsito entre os gêneros demonstram que não somos predestinados a cumprir os desejos de nossas estruturas corpóreas. O sistema não consegue a unidade desejada” (Bento, 2011, p. 551). Existem corpos que fogem desse meio de produção de corpos considerados inteligíveis e, assim, colocam-se em risco, pois desobedecem às normas de gênero e “ao mesmo tempo revelam as possibilidades de transformação dessas mesmas normas” (Bento, 2011, p. 551). Nesse processo, pode haver dores, medos, conflitos com relação às roupas que

incomodam, o corpo, isso leva os sujeitos a viverem conflitos com as normas e a buscarem em si uma explicação para estas dores, se sentindo errado.

Sempre vivenciei como menino, sempre pensei como menino, agi como menino e ali pra mim foi um choque. Aí eu comecei a me castigar por conta disso, né? Pra não achar normal, porque eu fui ensinado isso. Até que eu comecei, tipo depois dos 13, né? Que eu já tinha me arrancado do normal como lésbica. Eu comecei a procurar, a entender sobre, e foi aí que teve o processo de aceitação. [Vênus]

[...] eu achei que eu nunca tinha jeito, tipo assim, de usar terno, usar roupa de homem. Eu sempre me senti como... como eu posso falar... eu sempre me senti, tipo assim, onde que não devia estar... no papel onde eu não devia estar... sempre, tipo assim, gostei de usar vestido, roubava o vestido da minha mãe quando minha mãe saía, depois colocava no lugar quando ele chegava para ela não perceber as coisas assim. [Ela]

Os costumes, as maneiras de tratamento e as instituições de poder “já estão agindo antes mesmo do momento em que sentimos sua impressão pela primeira vez, antes do surgimento de um ‘eu’ que pensa em si como alguém que decide quem ou o que quer ser” (Butler, 2024, p. 36). Às vezes, podemos romper com essa imposição de normas, recusando as indagações que nos foram feitas e encontrando, assim, a liberdade de ser contra e escolher outro caminho, levando a uma ruptura. Nina, em sua narrativa, apesar de se identificar, a princípio, como um menino gay, se aprofundou nos estudos para entender quem era:

Não, partiu de mim. Porque eu comecei a reparar que eu não era igual a todo mundo. Tipo, eu era diferente. Eu não conseguia me encaixar nos grupos sociais que eu estava. Então, eu comecei a procurar, pra tentar achar alguma coisa pra conseguir me identificar. Porque eu não conseguia me ver como um menino. Aí que eu vi que eu percebi que eu era um menino gay. Só que depois, pesquisando, mais ainda, eu percebi que eu não era um menino gay. Eu era uma menina trans. [Nina]

Nina, Kentaro, Clara, Vênus e Ela, quando passaram a sentir que seus corpos não condiziam com o enquadramento que estavam sofrendo, buscaram respostas para aquele sentimento de não pertencimento e assim reivindicaram, cada um/uma a sua maneira, seus corpos. Os sujeitos se esquivam desses

enquadramentos que tanto desejamos situá-los. “Multiplicam-se categorias sexuais, borram-se fronteiras e, para aqueles que operam com dicotomias e demarcações bem definidas, essa pluralização e ambiguidade abre um leque demasiadamente amplo de arranjos sociais” (Louro, 2000, p. 18). Interessante pensar que esta busca não foi para aprender, mas por uma resposta. Como disse Vênus “[...] Só que gente já nasce assim. A gente não aprende na internet”.

Como professora dos anos finais do ensino fundamental, observo que é uma característica dessa juventude, de uma maneira geral, buscar informações por meio da internet. Segundo Shirley Sales e Marluce Paraíso (2011), a juventude é um símbolo da inserção de tecnologias digitais na vida das pessoas, pois é a que mais interage. “E, nessa interação, vai se produzindo, conduzindo a própria existência e se tornando a cada dia mais ‘ciborguizada’. Afinal, ao se vincularem às tecnologias, as/os jovens vão formando híbridos tecnoculturais: as/os ciborgues” (Sales e Paraiso, 2011. p. 535). Cada juventude corresponde a uma “construção social, histórica, cultural e relacional que, por meio das diferentes épocas e processos históricos e sociais, foram adquirindo denotações e delimitações diferentes” (Dayrell e Carrano, 2014, p. 109). O jovem, ao buscar uma identidade própria, procurar sentidos e significados do mundo e de sua própria existência, ajusta os valores que presenciou em sua vida. Esses valores são os obtidos através dos pais, amigos/as, professores/as, ou seja, pessoas que desempenham um papel fundamental para ele/a e a formação de sua própria identidade (Trevisol, 2016). Nessa perspectiva, essa fase da vida também é “caracterizada por um momento de potencialidades e é espaço para pensarmos nas implicações da utilização de redes sociais e os impactos da cultura digital no processo de constituição do sujeito e na sociabilidade envolvida neste processo” (Trevisol, 2016, p.18). Citando Assunção e Matos (2014), Patrícia Trevisol (2016) destaca que na fase da adolescência o desenvolvimento de habilidades interpessoais está mais propenso a interferência da internet no seu dia a dia. Nina, Kentaro, Vênus e Clara, em busca de suas identidades, fizeram consulta em diversas fontes, entre elas a internet.

Eu fui entender sobre quando eu peguei um livro de ciência e estava escrito lá. [...] Um livro didático da escola. Eu estudava lá em São Paulo. [...] Busquei, e aí eu apanhei diversas vezes por isso, porque ficava salvo no histórico de pesquisa, eu sempre

fui muito controlado... a minha mãe sempre controlou muito isso. Então se ela via qualquer esse tipo de pesquisa, ou se eu fosse ler algum livro, livro mesmo desses romances assim, que tivesse, eu apanhava por conta disso, era castigado [Vénus]

Eu pesquisava em páginas no Instagram, pesquisava no Google, às vezes eu perguntava pra minha mãe porque ela sabe sobre o assunto, assim...[Nina]

E aí com o tempo, quando fiz 13 anos, me assumi gay primeiro para minha mãe e depois de um tempinho, ali para março de 2022, mais ou menos assim nesse período, comecei a pesquisar muito sobre o que era transexualidade, sobre como era a vivência de mulheres trans porque não me tava me sentindo mais que pertencia ao meu corpo, sabe? [Clara]

Ah, foi na pandemia, porque eu estava me sentindo meio esquisito, não estava gostando das coisas que eu vestia. Aí eu comecei a pesquisar para ver se era algum problema, aí eu fui adaptando. [...] No Google, em um site científico, vídeo. [Kentaro]

Já Ela teve o apoio de uma amiga, a qual depois veio a transicionar como ‘homem’ trans\*. Foi através dele que Ela teve contato sobre sua identidade e passaram pelo processo juntos. Ela não buscou em livros ou na internet. Podemos então pensar em juventudes, no plural, pois as experiencias são plurais, cada um/a é atravessado por questões únicas, singulares. Para Andrade e Meyer (2014), “os/as jovens são oriundos/as de espaços geográficos e famílias diferentes, travam variadas relações sociais, afetivas e culturais e com isso produzem distintas experiências de si” (p. 90).

Nunca. Tipo assim, pesquisar, dá vontade de pesquisar? Dá vontade de pesquisar. Mas depois você não tem tempo. Não tem nenhum tempo...Porque é de manhã curso, depois colégio, depois... Não, minto. De manhã curso, depois trabalho, depois colégio. Então... Já chego em casa morta, dorme. [Ela]

[...] é porque eu tenho uma vizinha...não... vamos falar uma amiga, né, uma amiga de trabalho. Ela, é ele, tipo assim, antes ela era uma menina bonita, aí depois ela resolveu virar homem trans. Tipo assim, todo mundo não aceitou. Eu fiquei mais perto dela, tipo assim, a gente ficou muito amigo, eu e ela. A gente resolveu passar isso tudo junto, entendeu? Quando eu resolvi com dez anos, ela tava com uns doze por aí. A mãe dela pegou e expulsou ela de casa, porque a mãe dela não aceitou, falou assim que ela tinha que gostar de homem. É com essa família mais antiga, né? Daquele jeito...[Ela]

Novamente, a ideia de ir se constituindo em relação aos outros. “Reconhecer que existe um ‘outro’ que me constitui implica o reconhecimento de que somos construídos na/pela diferença” (Bento, 2006, p. 205, grifo da autora). Ela e seu amigo vão experienciando e vivenciando o processo. Isso nos faz pensar sobre o saber e o não-saber. Segundo Alfredo Veiga-Neto (2007), nós nascemos em um mundo em que os discursos já existem, assim nos tornamos sujeitos provenientes desses discursos. O sujeito não é capaz de se posicionar fora do discurso e falar sobre ele. “Os discursos definem regimes de verdade que balizam e separam o verdadeiro de seu contrário” (Veiga-Neto, 2007, p. 101). Os discursos variam devido aos múltiplos elementos que o compõe, como por exemplo, quem está falando e quem está escutando (Veiga-Neto, 2007). Completa o autor que, em cada discurso, são os enunciados que sinalizam e marcam o que é tomado por verdade.

Ela não buscou uma fonte na internet, em livros. Vênus disse que não se aprende a ser trans\* na internet; nasce-se assim. Temos que entender que nem toda pessoa trans\* tem um saber completo, desenvolvido, sobre o que é ser trans\*. Cabe, então, problematizar: será que existe “um” saber sobre o que é ser trans\*? Uma verdade? Se sim, quem definiria essa verdade? Os processos e os saberes são múltiplos. Muitos saberes podem surgir das experiências e não virem prontos e acabados. Como diz Larrosa (2002), a experiência é algo que nos acontece, e o saber advindo dessa experiência vem da “elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular” (Larrosa, 2002, p. 27). O saber da experiência enfatiza a sua característica de existir, ou seja, sua ligação com a existência, com a vida única e concreta. “A experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida” (Larrosa, 2002, p. 27).

Larrosa (2002) nos diz que a própria experiência de si seria o resultado de um difícil método histórico de construção “no qual se entrecruzam os discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui sua própria interioridade” (Larrosa, 2002, p. 44). A experiência de si, estabelecida historicamente, “é aquilo a respeito do qual o sujeito se oferece seu próprio ser quando se observa, se decifra, se interpreta, se descreve, se julga, se narra, se

domina" (Larrosa, 2002, p. 44), no momento em que ele faz coisas com ele próprio.

## **6 “EU ERA BASICAMENTE UMA POPULARZINHA NA ESCOLA, ENTÃO... ISSO ME MARCOU MUITO, ASSIM, SABE?” – PROCESSOS DE CONSTITUIÇÃO COM A ESCOLA**

E na escola? Como os sujeitos participantes da pesquisa são constituídos? Como ocorrem os processos de subjetivação? Por quais atravessamentos esses participantes passaram? Que tipo de observações, interpretações, julgamentos, narrativas eles/elas fizeram de si com relação a si mesmos e a terceiros (colegas, professores/as, funcionários/as)?

Coloquei como título desta sessão uma frase dita por Clara durante a entrevista narrativa. A pergunta pedia que o/a entrevistado/a relatassem alguma situação, positiva ou negativa, que tenham lhe marcado com relação a escola. Relendo tal fala para escrita da análise das narrativas, ela me chamou muita atenção e veio à mente a estrofe do poema que escolhi abrir este capítulo “Vivo na ilha segura/ de minhas convicções, / onde o espelho é ternura, / verdade sem desilusões.”, Clara nos passa uma sensação de quem é segura de si, de quem está convicta de quem é, o que não quer dizer que tudo foi fácil.

A escola é entendida como uma instituição com várias dimensões, sendo composta pela estrutura física, o currículo, práticas docentes, as escolhas didáticas, bem como as relações que existem entre esses elementos. Na perspectiva foucaultiana, a escola é vista como uma instituição disciplinar, onde são colocadas em funcionamento um conjunto de técnicas de poder, produção de corpos socialmente reconhecíveis e politicamente governáveis, por vezes se assemelhando com as prisões em seus meios de disciplinarização, sua estrutura e sua vigilância constante. (Rosa, Hillesheim, Silva, 2023).

Segundo Rogério Diniz Junqueira (2013) há uma interpelação entre o mundo social da escola, seu cotidiano e o currículo e eles se implicam mútua e indissociavelmente no rastro de uma grande produção de discursos, enunciados, gestos e ocorrências, em acontecimentos em que são (re)construídos diferenças, conhecimentos, sujeitos, identidades e hierarquias. O cotidiano da escola mostra, entre outras coisas, casos e procedimentos pedagógicos e curriculares envolvidos em normas sociais relativas à produção de diferenças e distinções sociais, que influenciam na formação e na produção social do desempenho escolar.

O autor ainda destaca que o currículo, um artefato político e uma produção discursiva e cultural, é uma área de eternas disputas e negociações ao redor de “disposições, princípios de visão e de divisão do mundo e das coisas – especialmente das que concernem à educação escolar e às figuras que povoam o mundo da escola e redefinem seus sentidos e reconstruem seus significados” (Junqueira, 2013, p. 482).

Um dos grandes alvos a ser atingido, e a responsável por preservar o aprendizado em nível aceitável, é a disciplina. O sistema educativo ‘funciona’ através da disciplina dos/das professores e dos/das alunos/as. O/A professor/a é mantido/a em um regime disciplinar seguindo regras como de um/a operário/a e exerce seu poder sobre o/a estudante. O mecanismo de disciplinarização, ter que sentar-se, ter que obedecer, ficar sem recreio por não ter feito o dever, vale-se de atos punitivos com o intuito de disciplinar o indivíduo. Usa-se a ordem, a disciplina e o poder para tornar os corpos dóceis. É importante ressaltar que a disciplina não é, em sua essência, negativa, o poder disciplinar produz corpos, comportamentos e sujeitos, “produz realidades, campos de objetos e rituais de verdade” (Ferrari e Dinali, 2012, p. 414). O poder é permitido e aceito pois ele “não pesa só como força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso” (Foucault, 1998 *apud* Ferrari e Dinali, 2012, p.414).

Junqueira (2013) diz que a escola é lugar de produção, controvérsias e disputas, acolhe relações de poder, maneiras de controle, possibilidades de aceitação e resistência. Sob a perspectiva foucaultiana, onde há poder, há resistência. A ‘cola’, é um ato de resistência, ‘matar’ aula é um ato de resistência, ‘esconder’ o boletim é um ato de resistência. Segundo Wesclei Dinali e Anderson Ferrari e (2011), ao pensarmos as ações dos/as alunos/as como práticas de resistência, quebramos com a ideia de disciplina e com o modo de funcionamento em que a escola está habituada a funcionar desde a modernidade, e, portanto, dessa forma tratamos as relações acordadas nessas circunstâncias de outra maneira. Dessa forma, a escola é vista também como lugar de resistência, é vista como um lugar único de mediação de lutas habituais dos corpos contra os resultados do poder, onde “são possíveis práticas de liberdades, onde é possível criar, recriar, transformar, combater, militar – destruir

para recriar" (Dinali e Ferrari, 2011, p. 468). Segundo as palavras de Foucault (1999):

que lá onde há poder há resistência e, no entanto (ou melhor, por isso mesmo) esta nunca se encontra em posição de exterioridade em relação ao poder. Deve-se afirmar que estamos necessariamente "no" poder, que dele não se "escapa" (Foucault, 1999, p. 90, grifos do autor).

E o filósofo continua:

Esses pontos de resistência estão presentes em toda rede de poder. Portanto, não existe com respeito ao poder um lugar da grande Recusa – alma da revolta, foco de todas as rebeliões, lei pura do revolucionário. Mas sim resistências, no plural, que são casos únicos: possíveis, necessárias, improváveis, espontâneas, selvagens, solitárias, planejadas, arrastadas, violentas, irreconciliáveis, prontas ao compromisso, interessadas ou fadadas ao sacrifício; por definição não podem existir a não ser no campo estratégico das relações de poder" (Foucault, 1999, p. 90).

Assim, consideramos as resistências como um elemento fundamental de estratégias dentro das relações de poder. Neste sentido, Dinali e Ferrari (2011) se inspiram em Foucault no sentido de que a resistência deve ser como o poder, ambos devem ser criativos, inteligentes, produtivos, estratégicos. São semelhantes, pois a resistência assume as características do poder. Resistir não significa uma liberação do poder. Por isso, segundo os autores, "no âmbito escolar os sujeitos estão constantemente resistindo aos diferentes processos de sujeição impostos pela instituição" (Dinali e Ferrari, 2011, p. 469 e 470).

Percebemos que "existe esse confronto constante resistências/disciplinarização nas relações de uns com outros, e essas relações se entrelaçam, produzem outras forças ou reforçam relações de poder" (Dinali e Ferrari, 2011, p. 470). Ainda conforme esses autores, por serem as resistências combates contra métodos de controle das subjetividades, contra meios de assujeitamentos, contra a submissão das subjetividades aos interesses políticos, científicos, econômicos e sociais, seu foco são as maneiras de se lutar. Elas se apoiam nas relações de poder para elaborarem táticas com o intuito de transformar, reverter, modificar, desfazer tais relações. "As resistências são

forças de insubordinação a uma forma de poder que, pretendendo ser absoluta, se efetiva enquanto estado de dominação” (Dinali e Ferrari, 2011, p. 471).

Dinali e Ferrari (2011) também problematizam a questão dos sujeitos que não incomodam, aquele/a aluno/aluna que não chama a atenção por não serem indisciplinados/as, pois já estão naturalizados, disciplinarizados/as, já estão envolvidos no processo de subjetivação. Mas também podemos deixar de pensar em comportamento seja uma estratégia de sobrevivência.

Após esta breve introdução, lhe convido a problematizar em como deve ter sido, ou é, o processo de transição dos adolescentes trans\* na escola nesta pesquisa? Como deve ter sido para Nina, Clara, Vênus, Ela e Kentaro, após o processo de identificação, chegar na escola? Que tipo de estratégias e resistências eles/as se utilizaram?

Um dado interessante observado na fala de alguns/mas dos/as entrevistados/as, foi com relação ao fato de transacionarem na pandemia de COVID19, momento em que ficamos isolados/as. Nesse período, puderam olhar para si e buscarem sua identidade. Quando retornaram à escola, retornaram já transionados/as. A troca de escola ou de cidade também ajudou nesse processo, também pode ser pensada como uma estratégia.

Então, a minha vivência como pessoa trans na escola sempre foi muito fácil depois que eu me transacionei porque eu acho que por eu ter me transicionado fora da escola, sabe, na época de pandemia, então assim foi muito tranquilo, sabe? Eu não tive que passar por muitos constrangimentos, sabe? Então desde quando voltou às aulas presenciais, a escola me acolheu muito bem, sabe? Super me respeitaram, todos os professores sempre me respeitaram, me chamaram no pronome feminino e tal, até mesmo depois também quando eu mudei de escola, o que se tornou um pouco mais fácil também, sabe? Eu sei que para muita menina trans que se transciona nesse período escolar, que se transciona quando ainda pode estar na escola...que ali no meio da escola assim é difícil porque deve passar por muita transfobia, mas graças a Deus esse não foi meu caso sabe? E também não sei se é porque também as pessoas que eu estudava desde quando eu era criança também já tinham o ensaio da escola, então tive que começar a fazer muitos amigos novos então basicamente assim eu era uma pessoa nova ali sabe? Ali no período do oitavo, no novo assim eu era uma pessoa completamente nova então as pessoas sempre me respeitaram muito bem sabe? [Clara]

Acredito que por ser muito recente, não encontrei na literatura estudos sobre o impacto na transição de pessoas trans\* na pandemia. Em uma breve busca, apenas encontrei, de um modo geral, estudos com relação a diminuição de cirurgias transexualizadoras, o abandono de pessoas trans\*, a vulnerabilidade de travestis e mulheres trans\*. Pelas narrativas nesta pesquisa, os/as participantes, durante a pandemia, buscaram entender mais sobre si e fizeram a transição. Estávamos confinados/as sem previsão de retorno. Assim, quando do retorno, voltamos diferente, seja transicionado ou não. Clara diz: “*Então, a minha vivência como pessoa trans na escola sempre foi muito fácil depois que eu me transacionei porque eu acho que por eu ter me transicionado fora da escola, sabe, na época de pandemia, então assim foi muito tranquilo, sabe? Eu não tive que passar por muitos constrangimentos, sabe?*”. Kentaro fez a transição na pandemia e retornou à mesma escola como garoto trans\*. “*Ah, foi na pandemia, porque eu estava me sentindo meio esquisito, não estava gostando das coisas que eu vestia. Aí eu comecei a pesquisar para ver se era algum problema, aí eu fui adaptando*” [Kentaro]

No começo foi bem natural, porque tinha uma amiga que me ajudou e tipo, não tinha que ficar... Eu não tive que me apresentar de novo, só foi fluindo, começou a me chamar pelo outro nome e todo mundo começou a chamar também.

Ela só foi me chamando naturalmente de [Nome], e como ela era popular, assim, todo mundo viu, todo mundo começou a chamar também, ninguém questionou nada não. Tipo, pra mim ninguém questionou, podem ter falado pelas costas, mas de mim nunca vi ninguém questionando não. [Kentaro]

O fato de ter uma amiga ‘popular’ o ajudou nesse processo. Segundo Adorno (1995), podemos observar duas hierarquias nas escolas: um oficial, baseada no intelecto, desempenho e notas, e uma hierarquia não-oficial, representada pelos/as alunos/as considerados mais populares, mais espertos, mais fortes e, também, por aqueles considerados impopulares, poucos espertos e frágeis. Mesmo que não seja de forma explícita, é muito valorizada pelos/pelas estudantes e por professores/as, coordenadores/as e diretores/as (Crochík *et al*, 2018). Há uma certa admiração. Ser extrovertido, bom nos esportes, ter sucesso em relacionamentos amorosos pode facilitar a socialização, principalmente entre

adolescentes (Crocchík et al, 2018). O fato da amiga popular o chamar pelo nome social fez com os demais o chamassem também, sem questionamento.

O ‘outro’ no processo de constituição do sujeito. Kentaro passou a ser visto como Kentaro pelos/as colegas pois uma aluna popular, mesmo que de forma implícita, disse quem ele era. “*E como ela era popular, assim, todo mundo viu, todo mundo começou a chamar também, ninguém questionou nada não*”. Retomando o ensinamento de Junqueira (2013), o autor nos diz que a escola é lugar de produção, controvérsias e disputas, acolhe relações de poder, maneiras de controle, possibilidades de aceitação e resistência e que nas hierarquias há relações de poder, mesmo em se tratando de uma hierarquia não legitimada, não oficial, a fala de uma pessoa em uma ‘posição hierarquicamente superior’ não é questionada. Mas, mesmo havendo essa ‘aceitação’, Kentaro ainda passou por momentos de preconceito, discriminação e violência por parte de colegas.

Ah, eu estava jogando junto com os meninos, aí um menino lá chegou falando assim... É... Como é que é? Esse daí tá achando que é igual a gente. Alguma coisa assim. Faz muito tempo foi em 2022. Tipo isso... Aí os outros começaram a rir e aí eu parei de jogar. [Kentaro]

Bento (2006) destaca que a identificação como ‘transexual’ dá um sentido temporário para a suas vidas. Porém, socialmente, muitos continuam sendo identificados como ‘veados/sapatão/travestis’, o que leva a outra questão: como explicar aos demais ‘o que sou?’. Nesse sentido, revive-se os limites do que ‘eu não sou’, lésbica ou gay. “*Esse daí tá achando que é igual a gente*”, para eles, o fato de Kentaro não possuir um pênis não o faz um homem como eles; não o permite praticar atividades com eles. A escola, assim sendo, vai produzindo no dia a dia “a figura dos normais, corpos cuja genitália, o desejo e vida social no gênero são construídos numa linearidade pênis–masculinidade–homem e vagina–feminilidade–mulher, dicotômicos e complementares a partir do desejo heterossexual” (Rocon, Rodrigues e Barros, 2018, p. 273). A sociedade (re)produz “as margens por meio de duas práticas simultâneas: pela exposição discursiva daqueles que estão fora das normas de gênero, por intermédio das reiterações prescritivas, dos insultos, e pelo ocultamento, pela invisibilização” (Bento, 2006, p. 209). Vanessa Andriani Maria (2021) destaca que estudantes,

da mesma idade às pessoas trans\*, na maioria das vezes, são responsáveis por “uma espécie de terrorismo heterossexista” (Maria, 2021, p. 125). Kentaro não levou o caso para a direção e/ou coordenação; isso pode ser lido como uma estratégia de sobrevivência. Tornar-se “invisível”, não chamar atenção, é uma estratégia de sobrevivência.

Ela, antes da transição, também utilizava como estratégia não ser vista, não se expor, não demonstrar qualquer “sinal” de que não se adequava à norma.

Nunca, porque, no (nome da escola)... Eu, a gente, brincava, assim, eu brincava com algumas crianças lá, não arrumava confusão com os professores. Mas nunca, tipo, assim, eu nunca... demonstrei lá no (Nome da escola) que eu era, tipo assim, gay, aí depois é gay, depois que iria me tornar mulher trans. Não. Hoje em dia quando eu vou buscar minha irmã no (Nome da escola), “nossa, olha como que você mudou” ... que agora eles me chama de (Nome). “Nossa, como que você mudou? Você era aquela criança tão quieta, eu nunca pensei que você ia ser a (Nome) hoje em dia. [Ela]

Rita Rosa, Betina Hillesheim e Mozart da Silva (2023) problematizam a escola como (re) produtora de corpos abjetos<sup>32</sup>. Isso acontece principalmente com corpos LGBTQIA+. São “corpos cujas vidas não são lamentadas e, portanto, são considerados elimináveis por meio de um acoplamento entre mecanismos biopolíticos<sup>33</sup> e necropolíticos<sup>34</sup>” (Rosa, Hillesheim e Silva, 2023, p. 43). “Mas nunca, tipo, assim, eu nunca... demonstrei lá no (Nome da escola) que eu era,

<sup>32</sup> “Em entrevista concedida em 1996 e publicada no Brasil em 2002, Judith Butler traz que corpos abjetos são aqueles corpos que não importam, cujas vidas não são consideradas como ‘vidas’, assinalando que a abjeção não se restringe ao sexo e à heteronormatividade (Baukje PRINS, Irene MEIJER, 2004)” (Rosa, Hillesheim e Silva, 2023, p. 43).

<sup>33</sup> Na contemporaneidade, com as guerras, holocaustos, a morte vem como um complemento ao biopoder, o poder se situa e exerce ao nível da vida, da raça, da espécie, dos fenômenos maciços da população. Assim, segundo Foucault, “a biopolítica nasce como uma racionalidade que faz da vida um cálculo político e se volta para o corpo-espécie da população nos mais variados aspectos, visando sempre sua melhoria e sua qualificação, ou noutras palavras, sua normalização” (Rosa, Hillesheim e Silva, 2023, p. 45). Tal normalização diz respeito a também a raça e ao racismo, sendo este o primeiro meio de introduzir esse domínio sobre a vida, sobre ele que se pode exercer a função da morte.

<sup>34</sup> Segundo Rosa, Hillesheim e Silva (2023), “A soberania insere a morte no cálculo político, é essa dimensão de poder que decide sobre a dignidade ou não das vidas que merecem ser vividas (Rosa, Hillesheim e Silva, 2023, p. 47-48). A biopolítica seria uma força que controla grandes populações ou grupo de indivíduos sem visar apenas governá-los. Já necropolítica foi um conceito criado pelo filósofo camaronês Achille Mbembe que discutiu as relações de soberania e biopolítica no mundo colonial e escravista. Em síntese, necropolítica seria utilizar o poder político e social, principalmente por parte do Estado, para decidir quem deve morrer e quem deve viver.

*tipo assim, gay.*". Nunca expor, nunca demostrar que era gay, o medo, o receio de sofrer homofobia, ser rejeitada a fez se portar de modo que não chamassem a atenção.

Segundo as autoras e o autor, a instituição escolar, fazendo uso do poder disciplinar, (re)produz a norma, instituindo como cisgênero a única identidade legítima. Mesmo resistindo às coerções das normas, os corpos resistentes não se libertam totalmente. Na escola, corrobora-se a produção de corpos cisheteronormativos, produzindo materiais didáticos e paradidáticos que reiteram papéis de gênero e exaltando a família com núcleo formado por mulher e homem.

Os corpos que se afastam do padrão, do centro, são considerados excêntricos (Louro, 2013). Guacira Louro (2013) destaca que trabalhar com conceitos dicionarizados, muitas vezes, nos ajuda a estabelecer como os sujeitos são posicionados dentro de uma cultura e, consequentemente, como escolas e currículos realizam sua parte neste processo. Excêntrico é aquele que está fora do centro, é o extravagante, o esquisito. "Ao conceito de centro vincula-se, frequentemente, noções de universalidade, de unidade e da instabilidade" (Louro, 2013, p. 46). Nesse sentido, corpos e práticas culturais que não ocupam esse lugar de centro são marcados pelas particularidades, instabilidades e diversidades, como mulheres, negros/as e pessoas LGBTQIA+. No espaço escolar, disciplinas, narrativas, textos literários assumem a identidade de centro como referência. "A continua afirmação e reafirmação deste lugar privilegiado nos faz acreditar em sua universalidade e permanência; nos ajuda a esquecer seu caráter construído e nos leva a conceder a aparência de natural" (Louro, 2013, p. 46).

Segundo Judith Revel (2005), para Foucault, o termo 'subjetivação' denomina "um processo pelo qual se obtém a constituição de um sujeito, ou, mais exatamente, de uma subjetividade" (Revel, 2005, p. 82). Nesse sentido, os "modos de subjetivação" ou "processos de subjetivação" do ser humano, segundo essa perspectiva, corresponde "a maneira pela qual a relação consigo, por meio de um certo número de técnicas, permite constituir-se como sujeito de sua própria existência" (Revel, 2005, p. 82). Desse modo, subjetividades são esses meios pelos quais se constituem os sujeitos, "são modos de subjetivação,

processos de subjetivação que são construídos ao longo da história e se desenvolvem historicamente como práticas de si" (Dinali e Ferrari, 2011, p. 481).

Podemos pensar a escola como um dos processos educativos de constituição dos sujeitos. "Processos que ocorrem atravessados pela relação poder/saber" (Dinali e Ferrari, 2011, p. 481). Nos tornamos sujeitos mediante as diversas experiências, práticas, ações, discursos, relações as quais estabelecemos em nossas histórias. Estudantes, docentes, todos que são envolvidos no âmbito escolar são constituídos nas relações existentes entre eles e entre si. Saberes e poderes visam o autogoverno, a disciplina, a docilidade dos corpos, planejam cercear os processos de subjetivação. Porém, como já dissemos, se há poder, há resistência.

Ainda nesse sentido, Nina optou pela transição no período de férias escolares e pela posterior troca de escola. Ela usou como estratégia transicionar fora do ambiente escolar e, após a transição, trocar de escola, já que, na escola em que estudava, sofria homofobia.

Em 2022 eu estudava no (nome da escola). Aí, no meu último ano, que foi o 5º ano, que foi em 2022, eu...Foi quando eu comecei a transição. Só que aí eu só sofria bullying no (nome da escola) desde que eu entrei pra lá, porque eu era o menino gay na sala, eu era um veadinho. Então, pra tentar evitar sofrer menos bullying, eu não transacionei lá na escola. Eu decidi fazer a transição no período de férias porque em 2023, quando eu entrei no sexto ano no (nome da escola), eu já entrei retificada, eu já entrei como a (nome), eu já entrei como a menina trans, tanto que quando eu fui fazer a minha matrícula com a minha mãe, a gente fez com o coordenador do colégio, que é o (nome do coordenador). A gente comunicou isso sobre, a gente comunicou sobre tudo que acontecia que a gente não gostaria que acontecesse. Aí desde que entrei na escola sempre teve essa preocupação a mais, essa vigilância e essa compreensão sobre o assunto. [Nina]

Nina sofria homofobia por não se adequar a norma, "*eu só sofria bullying no (nome da escola) desde que eu entrei pra lá, porque eu era o menino gay na sala, eu era um veadinho*". A opção por transicionar fora da escola, mudar de escola após o processo, informar a nova escola com o apoio da família foi uma estratégia que Nina utilizou como forma de resistência. Pessoas trans\* apresentam em seus corpos marcas da desobediência às normas de gênero, estão fora do centro, são excêntricos. Por isso, delimitam atos de reinvenção de

corpos, ambivalência de gênero e de verdades instáveis. “Descodifica corpos submetidos às explicações do gênero disciplinar, que hibridizam territórios do desejo e da construção social de corpos” (Silva e Maio, 2020, p. 18). Por consequência, quando se articula perspectivas pedagógicas com as políticas trans\* não são produzidas invisibilidades pois esses sujeitos criam diversas estratégias para resistir aos preconceitos e as violências que enfrentam para permanecer na escola. “*Eu decidi fazer a transição no período de férias porque em 2023, quando eu entrei no sexto ano no (nome da escola), eu já entrei retificada, eu já entrei como a (nome), eu já entrei como a menina trans*”. A presença de corpos trans\* tensiona uma educação pautada na heteronormatividade. A escola é uma instituição que nos ajuda a fixar quem são os outros e quem nós somos, ajuda a estabelecer uma divisão entre os normais e os anormais produzidos pelas instituições educativas, como a própria escola. “*Eu já entrei como a menina trans, tanto que quando eu fui fazer a minha matrícula com a minha mãe, a gente fez com o coordenador do colégio, que é o (nome do coordenador). A gente comunicou isso sobre a gente comunicou sobre tudo que acontecia que a gente não gostaria que acontecesse*”, Nina e sua mãe, ao buscar uma nova escola, expuseram o que ela já havia passado e ‘exigindo’ da escola postura para que não acontecesse novamente.

Com relação ao relacionamento com a direção escolar, professores/as, funcionários/ias, de modo geral, os/as participantes disseram não haver muitos problemas. Mas pelas falas, percebe-se algumas situações mais pontuais, principalmente no que se refere ao nome social e ao uso do banheiro.

Não ter seu nome na chamada ou ter seu nome ‘morto’ anunciado são formas de violência. Pablo Rocon, Alexsandro Rodrigues e Maria Elizabeth Barros (2018) nos trazem que os silenciamentos, as punições que são praticadas contra as pessoas trans não se limitam apenas na violência física, pois há “o simbólico e o *não dito*, traduzidos nas piadas e ofensas carregadas de ódio e discriminação proferidas por trabalhadoras/es e alunas/os, nos rituais escolares e na arquitetura da escola, bem como as omissões nos casos de violência” (Rocon, Rodrigues e Barros, 2018, p.279). Como rituais, os autores citam as filas por gênero e a chamada nas salas de aula que desrespeitam os nomes sociais, bem como o uso de palavras pejorativas e ofensivas; na arquitetura, destacam

os banheiros divididos por gênero, nos quais as pessoas trans\* são impedidas de usá-los conforme sua autoidentificação de gênero.

A simples matrícula na instituição escolar não é garantia de inclusão. Nina e Ela já fizeram a matrícula com o nome retificado, não tendo maiores problemas com relação à direção, coordenação, funcionários e professores(as). Clara fez a transição e, no primeiro ano, ainda tinha seu nome “morto” nos documentos da escola, mas, segundo ela, houve respeito.

Já havia dito que Clara foi uma das minhas motivações para realizar essa pesquisa, já que ela foi minha aluna. Durante o tempo que lecionei para ela seu nome na chamada não havia sido retificado. Na época ela me dizia que havia solicitado a escola a retificação no diário, mas que não foi possível. Os/as professores/as todos os bimestres tinham que anotar no nome constava na chamada o nome social dela. Isso me incomodava muito, mas não a ela, talvez porque eu e os/as demais professores/as fizemos esforço para isso. Meu incômodo foi sob o ponto de vista de professora, pela ausência de seu nome social na chamada e por comentários sobre seu jeito sempre expansivo, sua forma de se vestir e de ser falante, o que me fazia questionar se, caso ela não fosse trans\*, isso ocorreria. Mas ela transparecia ser segura. Clara tinha o apoio da família, e talvez isso tenha contribuído para sua segurança. Sua vivência escolar no ensino fundamental foi repleta de boas lembranças: *“eu não tive que passar por muitos constrangimentos, sabe? Então desde quando voltou às aulas presenciais, a escola me acolheu muito bem, sabe? Super me respeitaram, todos os professores sempre me respeitaram, me chamaram no pronome feminino e tal, até mesmo depois também quando eu mudei de escola, o que se tornou um pouco mais fácil também, sabe?”*. Porém, ela tem ‘consciência’ de que nem para todos/as estudantes trans\* foi ou será assim. *“Eu sei que para muita menina trans que se transciona nesse período escolar, que se transciona quando ainda pode estar na escola...que ali no meio da escola assim é difícil porque deve passar por muita transfobia, mas graças a Deus esse não foi meu caso sabe?”* Clara, em sua experiência individual, em sua experiência na transição não passou por transfobia, mas como somos sujeitos inseridos em um contexto e isso também organiza o processo de constituição dos sujeitos, ela sabe da existência dela. Larrosa (1994) nos traz que “o sujeito, sua história e sua constituição como objeto para si mesmo, seriam, então, inseparáveis das

tecnologias do eu” (Larrosa, 1994, p. 57). Segundo o autor, as tecnologias do eu são definidas por Foucault “como aquelas nas quais um indivíduo estabelece uma relação consigo mesmo” (Larrosa, 1994, p. 57). Assim, são práticas que o indivíduo irá realizar, seja por conta própria, seja por ação de terceiros, as quais o lhe permitirão obter uma mudança de si mesmo.

Ela e Kentaro também trouxeram relatos positivos sobre o tratamento recebido pela escola. Já Vênus passou por situações em que não teve seu nome e pronome respeitados:

É...Tipo assim, na chamada tinha o nome e o nome social. Então assim, se o professor tivesse um dia ruim, assim, ele quisesse me chamar de (nome morto), podia. Eu exerci o meu nome social, também assinei o termo, não sei o quê lá. Só que na chamada, em vez deles colocarem só (nome), tinha o (nome morto completo). Aí era bem constrangedor. [...] Todos sabem. Só teve um probleminha esse ano, que foi um pouquinho meio constrangedor, que eles acharam que eram dois alunos diferentes... um meu nome social, um meu nome morto. Eles acharam que um era menino, outro era uma menina, e aí colocaram em sala diferentes. Só que ainda ficou uma chamada. Tinha o (nome) e ainda tinha o de menina. E aí na sala de aula do nada, o professor me soltava um (nome completo). Aí eu era obrigada a responder, levantar, falar, ou eu tomava falta. [...] Na mesma lista de chamada. Ficou na mesma lista de chamada. Aí eu fui lá na direção, aí o que aconteceu? Eles perderam o documento que tinha o termo de consentimento do nome social. Não tinha. Aí meu pai teve que assinar tudo de novo...agora está tudo certinho, [Vênus]

Segundo Vanessa Maria (2021), o espaço escolar é compreendido como espaço social onde profissionais e saberes coexistem. “Neste espaço, ela é sistematizada, ponderada e repassada através do ensino. Não existe neutralidade presente nas escolas, tampouco os professores são neutros e quem é LGBT sabe das humilhações, constrangimentos que passa diariamente” (Maria, 2021, p. 126). “*Então assim, se o professor tivesse um dia ruim, assim, ele quisesse me chamar de (nome morto), podia*”. O professor utilizava de seu poder para constranger Vênus. Segundo Junqueira (2009), há a consolidação de uma visão da escola a qual a mesma não só constrói ou transmite conhecimentos, “mas o faz reproduzindo padrões sociais, perpetuando concepções, valores e clivagens sociais, fabricando sujeitos (seus corpos e suas identidades), legitimando relações de poder, hierarquias e processos de

acumulação” (Junqueira, 2009, p. 14). O professor, ao pronunciar o nome que Vênus tinha antes da transição, faz com que o nome próprio funcione como um questionamento que o recoloca, que faz ressurgir a posição de gênero ao qual Vênus luta para sair (Bento, 2006), “se tornando estratégia de coação, coerção e violência simbólica, passando a compor parte do aparato punitivo da escola aos alunos e alunas trans, onde professores podem passar a ser agentes diretos de violência” (Rocon, Rodrigues e Barros, 2018, p. 280).

Segundo Rocon, Rodrigues e Barros (2018), assim como a negativa pelo nome social, os banheiros sendo separados gênero, também se declaram como estratégia de produção e controle dos gêneros binários e de punição. Os banheiros (re)produzem a diferença que existe entre os gêneros. Luma Andrade (2012) nos explica que a separação dos banheiros se baseia na separação do pênis e da vagina, na separação machos de fêmeas, na separação homens de mulheres, evitando assim contatos íntimos ou relações sexuais, como forma de proteção da feminilidade e de uma hipotética fragilidade das mulheres. Elizabete Cruz (2011), em seu artigo intitulado ‘*Banheiros, Travestis, Relações de Gênero e Diferenças no Cotidiano da Escola*’, percebeu que quando há um/a aluno/a trans\* no ambiente escolar surge a questão ‘qual banheiro ele/a irá usar?’, e que a maioria das escolas tem como solução, e a oferece a esses/as estudantes, o banheiro dos professores/as ou funcionários/as ou até da direção. Além disso, tal temática não é discutida abertamente com os alunos/as e familiares, existindo uma grande dificuldade em colocar esse tema em debate.

Cruz (2011) ainda problematiza: “por que o lugar o qual o travesti ‘faz xixi’ se tornou uma questão para nós? Como lidamos com as diferenças no cotidiano da escola? O que ensinamos quando a travesti não tem lugar para ‘fazer xixi’?” (Cruz, 2011, p. 77, grifo da autora). A autora não aponta culpados e nem busca que a escola seja uma instituição salvadora dos conflitos sociais, culturais e identitários, mas nos chama a atenção para que “não podemos desconsiderar que existem travestis nas escolas e que nossas práticas discursivas e não discursivas produzem determinados efeitos de realidade (Cruz, 2011, p.77). Citando Foucault, destaca que as produções discursivas também estruturam silêncios e, assim, “é interessante que observemos não somente o que se diz, mas também o que silencia, o que se diz com o silencio” (Cruz, 2011, p. 77).

Adla Teixeira e Ana Elvira Raposo (2007) destacam que os banheiros são locais de grande intensidade simbólica para analisarmos as relações de gênero e sexualidade no ambiente escolar. “Materializam e expressam concepções e práticas de cuidado do corpo e do meio ambiente — já que são locais de depósito de excreções — marcadas por significados de sexo e gênero” (Teixeira e Raposo, 2007, p.1). As autoras trazem algumas questões que sugerem considerações que associam gênero, sexualidade, corpo e educação: “como são arquitetados e organizados? Como são usados? Quem os mantém limpos?” (Teixeira e Raposo, 2007, p.1).

Pensando a escola como um poder panóptico de controle sobre os diversos espaços escolares e disciplinamento dos que ali se encontram, Luma Andrade (2012) nos chama a atenção de que o banheiro é o único lugar em que não há vigilância, sendo usado, muitas vezes, como um lugar de refúgio. Isso me fez pensar: será que então podemos pensar o banheiro um lugar onde são exercidas várias resistências? Longe dos olhares de professores/as, coordenadores/as, direção, que quase não entram nestes locais, sendo ‘vigiados’ muitas vezes somente pelos funcionários/as quando vão fazer a limpeza. Quantas vezes entramos em um banheiro e lemos palavrões, frases com conteúdo sexual, exaltação a facções criminosas? O banheiro, assim, como debaixo das escadas, ambientes mais afastados, atrás da biblioteca, por exemplo, são locais por vezes utilizados para ‘matar’ aulas e ‘encontros amorosos’.

Andrade (2012) também nos diz que fomos disciplinados a utilizar este espaço como um lugar de higiene, um lugar específico no qual realizamos nossas necessidades fisiológicas e tal ambiente varia conforme aspectos culturais e sociais. Além disso, também é um local no qual também somos educados/as a desempenhar os papéis de gênero, como por exemplo como mulheres e homens urinam, ela sentada e ele em pé.

A autora ainda problematiza que o banheiro é um ambiente íntimo, no qual deixamos a mostra nossos órgãos genitais. Na infância, compartilhamos muitos momentos de intimidade com irmãos, colegas, primos, amigos, independente do gênero. Porém, chega um momento de nossas vidas em que isso não é mais permitido, “pois o corpo e os órgãos sexuais invocam o desejo ao outro, e isso pode culminar na efetivação de uma prática sexual que pode, inclusive, ocorrer

no banheiro ou em qualquer lugar de privacidade distante de olhares outros” (Andrade, 2012, p.149). Nesse sentido, a autora destaca que são criadas diversas estratégias para que isso seja evitado, como segregação do banheiro entre homens e mulheres, o tamanho das portas.

Ao perguntar aos/as participantes sobre o banheiro, Nina nos relata que não teve nenhum problema e que usa, em sua escola, o banheiro feminino. E demonstra preocupação sobre o assunto com as demais pessoas que se identificam como trans\*, buscando uma solução:

Sim, o banheiro feminino. Aí se falou do banheiro, uma coisa que eu tava pensando esses dias, que eu só queria comentar, que se tivesse mais alguma coisa... É que vocês pensam muito que devia ter um banheiro que não tem gênero. Tipo, não sei, não um banheiro não binário...não... um banheiro comunitário pra todas as pessoas... Porque eu conheço muita gente que ainda não sabe o que é...Aí fica constrangido de ir no banheiro de menina porque não é nenhuma menina, mas também não quer ir no banheiro de menino porque não é um menino...então sei lá... implantasse um banheiro que é comunitário que é para todas as pessoas...seja menino ou menina, talvez pudesse acabar com esse constrangimento. [Nina]

Nina, apesar de não ter tido problemas em usar o banheiro conforme o gênero que se identifica, tem consciência de que não é a realidade de muitas pessoas trans\*. Assim, busca uma solução, como um banheiro sem gênero, não binário, comunitário. Segundo Pablo Roccon, Alexsandro Rodrigues e Maria Elizabeth Barros (2018), a implementação de um banheiro universal, substituindo os banheiros generificados, seria um grande desafio para a escola, pois as “normas de gênero reafirmam a superioridade do masculino e o subjugado feminino, contribuindo para uma cultura de machismo que tem construído o feminino numa espécie de objeto para usufruto do masculino” (Roccon, Rodrigues e Barros, 2018, p. 281). Não sendo possível pensar na extinção dos banheiros generificados sem pensar na luta existente pela igualdade entre homens e mulheres.

Neste sentido, é necessário que se rompa com a perspectiva de gênero binário, o machismo, a heteronormatividade, o heteroterrorismo (Roccon, Rodrigues e Barros, 2018). Luma Andrade (2012), por exemplo, diz que no ensino médio não usava o banheiro da escola, somente em casa e depois das

aulas, pois tinha receio de ser rejeitada no banheiro feminino e sofre violência, seja física ou psicológica, no banheiro masculino, não tendo coragem de reivindicar o uso do banheiro, diferente de suas entrevistadas. Clara e Ela também não tiveram problemas em usar o banheiro feminino na escola.

Sempre foi muito tranquilo, assim. Quando eu cheguei na direção...estava morrendo de medo de eles não deixarem, tals, mas... Eu acho que quando eu escutei que ela tinha dito que sem problema nenhum, foi um alívio muito grande, sabe? [Clara]

No banheiro? A gente usa o banheiro feminino, normal. [Ela]

Kentaro foi proibido de usar o banheiro masculino, tendo como alternativa usar o banheiro dos funcionários ou o dos professores. Em geral, nesses banheiros não há separação entre homens e mulheres, é unissex. A proibição ocorreu, pois, gerava um desconforto uma ‘menina’ usar o banheiro masculino. Ainda que Kentaro se identificasse como garoto, há uma referência a ele ao sexo feminino:

Sim. Na verdade, eles me proibiram de usar o banheiro masculino, eu uso dos funcionários. [...] porque começaram a falar que tinha menina entrando no banheiro, aí...eles proibiram. [...] É unissex...qualquer um entra. [...] Não, dos professores também. [Kentaro]

Percebe-se pela narrativa de Kentaro que há um incômodo por parte de terceiros do uso do banheiro por homens trans\*. A presença dele no banheiro masculino, a presença de um homem sem pênis, gera um desconforto. Cruz (2011) nos diz que “poderíamos problematizar que urinar é uma necessidade fisiológica, portanto, biológica e é justamente esta necessidade que não encontra espaço num território que defende o biológico como fundador das diferenças” (Cruz, 2011, p. 86). Além disso, a autora nos alerta que não podemos ignorar a possibilidade de haver impactos na constituição dos sujeitos. E nos chama a atenção para situações consideradas acontecimentos simples do dia a dia, as quais na verdade são violências simbólicas. “É no cotidiano das relações instituições que se produzem subjetividades e realidades” (Cruz, 2011, p. 86). A escola é um lugar onde interagimos e tecemos relações importantes para a

formação do sujeito, o que se pensarmos nos/as estudantes trans\* isso não está sendo atendido.

Kentaro e Vênus também disseram que sentem um desconforto em usar o banheiro masculino por questões de higiene. Vênus teve experiências diferentes com relação ao banheiro.

Às vezes sim, às vezes não. Lá é mais limpo, mas tipo nos banheiros públicos é muito...é anti-higiênico, é muito esquisito. Eu não me sinto confortável. [Kentaro]

Tipo assim, no ambiente escolar, pelo menos nessa escola que eu tive, tem o terceiro banheiro. É um banheiro social, usa quem tiver vontade de usar. Um masculino e um feminino. No (nome da escola) não tem esse terceiro banheiro. Ele é um banheiro lá dos funcionários, aí eu tenho liberdade pra usar ele, caso eu não me sinta confortável no masculino e nem no feminino. Eu tenho problemas com o uso do banheiro, porque eu me acho feminina demais pro banheiro masculino, masculino demais pro banheiro feminino. [Vênus]

Segundo Alfrâncio Ferreira Dias, Fábio Zoboli e Adriana Lohanna Santos (2018), “o corpo trans é um corpo que protesta, pois é um corpo que não consegue visualizar um lugar onde sua ‘subjetividade’ seja contemplada” (Dias, Zoboli e Santos, 2018, p. 173, grifo dos autores). Trazendo Butler, os autores destacam que subjetividade é composta por estas não são simples produtos teóricos, mas preceitos organizadores cheios de práticas materiais as quais produzem um ‘sujeito’ provável. “Frente à política que exige um sujeito ‘universal’, os corpos trans que se constrangem frente a um banheiro clamam contra seu apagamento singular” (Dias, Zoboli e Santos, 2018, p.173, grifo dos autores).

Na fala de Vênus transcrita acima, quando ele estuda em uma escola onde não há um terceiro banheiro, ele tem liberdade de usar o banheiro masculino ou o banheiro feminino e ainda tem a opção de usar o banheiro dos funcionários. Ele diz ser feminino demais para o banheiro masculino e masculino demais para o banheiro feminino; isso pode estar relacionado com a norma binária do que é ser homem e do que é ser mulher. Kentaro diz que o banheiro masculino “é anti-higiênico, é muito esquisito. Eu não me sinto confortável”. A arquitetura do banheiro masculino não permite que corpos femininos possam

fazer suas necessidades fisiológicas. Segundo Preciado (2019), o banheiro feminino tem duas funções diferentes, "tanto pela sua consistência (sólido/líquido) como por seu ponto anatômico de evacuação (canal urinário/ânus) sob uma mesma postura e um mesmo gesto: feminino = sentado" (Preciado, 2019, p.3). E há mais privacidade. Já o homem não precisa se sentar para urinar, há uma separação entre o urinar e o defecar. "Na realidade, a arquitetura funciona como uma verdadeira prótese de gênero que produz e fixa as diferenças entre tais funções biológicas" (Preciado, 2019, p.3). no banheiro masculino há o mictório, criado e adaptado para o corpo com pênis, atuando como uma "prótese da masculinidade" (Preciado, 2019), tal aparato facilita a postura vertical para urinar. Assim, ele "é uma tecnologia de gênero que participa da produção da masculinidade no espaço público" (Preciado, 2019, p.3). Vênus e Kentaro se decidirem usar o banheiro masculino não tem outra alternativa a não ser utilizar a cabine. Em geral, as escolas não possuem mictório, como o vaso não possui arquitetura adaptada, Kentaro e Vênus não se sentem confortáveis para usar o banheiro masculino devido à falta de higiene.

Não... acho... nojento lá o banheiro, não dá. Não nem por causa de uma questão da escola... os funcionários lá deixam todo dia de manhã limpinho. Só que os meninos mijam na tampa do vaso, eles mijam na... só faltam mijar um no pé do outro, eles pegam papel, jogam dentro do vaso... tiveram que tirar os papéis de higiênico de dentro do banheiro. Como que eu vou usar o banheiro? Para mim, não é só balançar (risos). Aí tem toda aquela situação...então é mais confortável para mim usar ou nos funcionários ou das meninas.

...  
É de uma questão de higiene. [Vênus]

Vênus declara se sentir mais confortável em ir ao banheiro feminino por uma questão de higiene, e não tanto de segurança. Kentaro também trouxe essa questão. Por terem "aparência" masculina, sua presença causa desconforto e confusão no banheiro feminino. Porém, conforme exposto, os banheiros são construídos dentro de um sistema binário e são adequados, cada um, ao gênero para o qual foram construídos, dificultando, nesse caso, a utilização do banheiro masculino por homens trans\*. Além disso, o comportamento 'esperado' dos homens ao urinar torna o ambiente inadequado, em termos de higiene, para o

uso pouco salubre para mulheres. Homens que tomam certos cuidados de limpeza, podem ser não ser considerados ‘homens de verdade’.

Marcio Caetano, Paulo Silva Júnior Jimena Hernandez (2015), citando autores como Connell, Badinter e Moita Lopes, nos lembram que “as masculinidades são construídas com base em projetos hegemônicos” (Caetano, Silva Júnior e Hernandez, 2015, p. 4). Pensar nesta masculinidade é ter como referência algo que foi criado, imaginado, construído como um padrão a ser seguido e, assim, semeado a partir do discurso das experiências que sempre buscará sua consolidação em performances caracterizadas como masculinas; urinar em pé é uma delas.

## **7 “OS ALUNOS QUE ESTUDAM COMIGO, ELES NÃO IMAGINAM QUE SOU UMA PESSOA TRANS”: RELAÇÕES CONSTITUTIVAS DO SUJEITO TRANS**

Neste capítulo temos como objetivo problematizar alguns trechos das falas do participante Vênus. Esse participante trouxe diversas questões que, apesar de não estarem vinculadas diretamente à questão orientadora, ou seja, os processos de constituição dos sujeitos trans\* nas escolas, fazem parte de suas vivências e estão associadas aos seus processos de constituição como pessoa trans\*. Assim, tais vivências podem estar relacionadas aos comportamentos e posicionamentos desse sujeito em muitas situações que vivencia no âmbito escolar e vice-versa. Dividiremos este capítulo em três subtópicos: no primeiro, problematizaremos sua visão em relação à comunidade LGBT<sup>OBJ</sup>; no segundo, discutiremos a passabilidade; e, no terceiro, a preocupação com a percepção do outro sobre ele e a dele sobre o outro.

### **7.1 “PRA MIM SER DA COMUNIDADE EU TENHO QUE FAZER AQUILO... SER MILITANTE”: PERSPECTIVAS DE VÊNUS SOBRE “COMUNIDADE LGBT”**

Começaremos com uma questão que surgiu enquanto entrevistava Vênus e que achei bem interessante: o “enquadramento”. Vênus não se sente pertencente à “comunidade LGBT”, pois não apresenta características que ele entende como sendo estabelecidas por esta comunidade sobre o que é ser trans\*, dentre elas, ser militante. Percebe-se um saber sobre o que é ser trans\*, o que é ser LGBT, e sua constituição negocia e pode divergir desses saberes. Vênus procura se situar no âmbito social, com a posição de sujeito demandada pela organização social dos corpos conforme o gênero e a sexualidade.

[...] por causa da pressão da sociedade, da comunidade em si, LGBT, eu tentava me encaixar nos padrões que estavam escritos lá. Tem uma regrinha e é aquilo de lá. Pra mim ser da comunidade eu tenho que fazer aquilo... ser militante. [...] E tipo assim, pra gente... na minha cabeça, pra mim fazer parte da comunidade eu tinha que me encaixar naquele padrão. Ser militante... achar que toda a pergunta que estavam fazendo pra mim, eles estavam sendo transfóbicos e qualquer ação que fosse direcionada a mim eles estivessem também cometendo atos de transfobia. Até que um dia aconteceu o que na escola? Eu estava no banheiro das meninas lá e eu sou uma figura

masculina. Eu sei que tem meninas desfem<sup>35</sup>, mas eu sou uma figura masculina. E aí estava no intervalo das criancinhas e aí chegou uma menininha lá dentro desesperada assim: “Meu Deus, tem um menino lá dentro, que não sei o que...”. Aí o tio chegou lá dentro e explicou: “não, ele é um menininho trans e tals”, mas mesmo assim a menina ficou confusa. Ela ficou confusa. E foi aí que tive uma chavinha na minha cabeça virou. Acho que aquilo dali marcou muita coisa que eu comecei a enxergar fora da escola. [Vênus]

Vênus possui uma visão sobre a “Comunidade LGBT” a partir da qual, para se pertencer a ela, é necessário se enquadrar em padrões pré-estabelecidos. Em sua perspectiva, é necessário ser militante e ser passável, sendo este último problematizado em tópico posterior. Em outro momento, Vênus volta a falar sobre a “Comunidade LGBT”:

Eu falo que eu não faço parte mais. Eu já quis muito me encaixar dentro. Acho que a comunidade LGBT hoje em dia perdeu o sentido do que é lutar, sabe, pelos direitos deles. Eles querem lutar pra ser ‘bicho’ hoje em dia, sabe? Não é mais nossa, a gente quer lançar os direitos, a quer um trabalho bom, a gente quer ser tratado como pessoa, como qualquer outra pessoa, a gente não quer ser diferente de outras pessoas. São as pessoas, apenas isso. Hoje em dia a comunidade LGBTQIAPN, perdeu totalmente o sentido disso, o foco, do que é a comunidade. Então eu falo que eu não faço... dessa comunidade, eu não pertenço.

[...]

A mais militância, achar que tudo é homofobia, tudo é transfobia, qualquer pergunta que te fizerem na rua, tão sendo transfóbico com você, chega uma “veinha” pra você no ônibus e fala assim, você é menina ou menino? Simplesmente que a “veinha” quer te tratar, né? Como você quer ser chamado? Não, tá perguntando, por que não viu que eu sou um menino, não sei o que, querendo militar. Então assim, nem tudo é transfobia e nem tudo também é homofobia. Às vezes é só dúvida que a pessoa quer te tratar como que você se enxerga. Aí eles lutam hoje em dia por um sentido muito... sem sentido. É só fazer protesto mostrando seios ou quase nus no meio da rua ou fazendo greves contra... Como é que fala? Querendo usar pronome neutro e coisas do tipo, já não faz parte. Não acho que eles lutam hoje em dia pelo que eles deveriam realmente lutar.

[...]

Existem sim marchas trans que tem pessoas aqui, tem projetos aqui de fora que eu apoio muito, eles são muito incríveis, que eles estão lutando por uma causa justa, é o quê? Ter emprego,

<sup>35</sup> “Desfem é uma redução da palavra desfeminização. Ela vem de um movimento de mulheres – em sua maioria, lésbicas – que rejeitam uma feminilidade padrão imposta ao gênero feminino desde o nascimento”. IGUALIZE. O que é desfem? Igualize, [S. I.], 15 out. 2024. Disponível em: <<https://igualize.com/o-que-e-desfem/>>. Acesso em: 2 out. 2025.

ter onde estudar psicólogos, essas coisas, sabe? Para entender. Só que, uma maneira geral, não é a comunidade. A comunidade em si, ela te expulsa.

É importante salientar que o “movimento LGBT” não é estático, fixo. Ele, assim como nós, se modifica com o passar do tempo. Também não é algo em que há consenso entre seus membros. Assim como em diversos movimentos sociais, nele há disputas, há conflitos. Silva Aguião (2016) nos traz uma questão, com base em Benedict Anderson, de que a sigla LGBT<sup>36</sup> recobre uma ideia de ‘coletividade imaginada’, “produto e produtora de diversos feixes de relações sociais que perpassam políticas de governo, movimentos sociais, a produção acadêmico-científica sobre o tema e os seus idiomas específicos como, por exemplo, o dos direitos humanos” (Aguião, 2016, p.282). Assim, pode ser analisada sob os seguintes aspectos: o da ‘criação imaginativa’ de um ‘nós’ comum; o de que tal imaginação não se irá se opor a uma comunidade ‘verdadeira’ e; “no sentido de que ao ser imaginada, inicia-se um processo de produção de fronteiras, limites e adaptações de significados que virão a conformar a aparência natural dessa imaginação” (Aguião, 2016, p. 282). Segundo a autora, as disputas entre as subjetividades que compõem a sigla LGBT demonstram “disputas por legitimidade, retóricas e estratégias políticas de visibilidade e reivindicação e evidenciam a potência contida na instabilidade dessa unidade” (Aguião, 2015, p.305). Isso faz com que haja um movimento não apenas para o externo, mas também internamente. Entretanto, não podemos desconsiderar que o movimento LGBT é um movimento social e, como tal, é a maneira utilizada por um grupo organizado com a finalidade de reivindicarem seus direitos dentro de um cenário de lutas e desigualdades (Souza, 2017).

Segundo Mateus Faria, Maria Carmen Gomes e Celina Moderna (2019) os movimentos sociais e a militância podem ser vistas como tipos de estratégias utilizadas pelas pessoas LGBTQ+<sup>37</sup> para lidar com as violências por motivos de preconceitos relacionados a gêneros e/ou orientações sexuais. A militância não pode ser entendida como um ato isolado de identificação, mas também uma forma de performatizar, “seja pela linguagem verbal ou pela semiótica, pautando assim a micropolítica daquele espaço-tempo de modo a garantir direitos

---

<sup>36</sup> Mantive a sigla utilizada pela autora

<sup>37</sup> Sigla utilizada pelos autores.

humanos para pessoas LGBTQ+" (Faria, Gomes e Moderna, 2019, p.9). Já os movimentos sociais, segundo os autores, permitem um acolhimento e acesso a conhecimento/informação. "A inserção em movimentos sociais produz nos seus sujeitos participantes/constituintes outras possibilidades de olhar, de viver politicamente" (Faria, Gomes e Moderna, 2019, p.13).

Portanto, a comunidade também educa, seja através da militância, pelas redes sociais, pelas mídias ou pelos artefatos culturais. Assim, as "pedagogias assumem discursos normativos para regulação e prescrição do que é admitido como natural dentro de cada sociedade, e produzem uma lógica, também normativa, de construção de corpos" (Magnus e Felipe, 2023, p.103). Ao longo da entrevista com Vênus percebemos um vocabulário rico no que se refere as questões de gênero e sexualidade. Ele é um adolescente que nos passa uma busca pelo conhecimento. Em sua fala temos, por exemplo, o termo 'Desfem', demarcando seu lugar como pessoa trans\*, em outros momentos 'Transmed', 'Transboy'<sup>38</sup>. Ao que parece, o próprio interesse dele sobre o que é a "comunidade LGBT" o fez buscar mais aprendizado. Segundo Daniella Magnus e Jane Felipe (2023), as pedagogias atuam não somente nas escolas, mas também fora dela, "como parte de toda produção cultural que constitui o indivíduo e sua subjetividade" (Magnus e Felipe, 2023, p.103). Citando Larrosa, as autoras destacam que as práticas pedagógicas constroem ou modificam a experiência que os indivíduos têm de si, além de possibilitar constituir-se em sujeitos.

Neste sentido, há uma constituição cultural sobre os corpos. Cabe salientar que, com relação ao gênero, há um olhar, um compreender e um agir diferente sobre os corpos conforme a cultura. As autoras trazem o conceito de 'Scripts' de Gênero, conceito elaborado por Jane Felipe, no qual se refere "às normas, prescrições e roteiros, propagados (e impostos) por meio de diversos discursos (religiosos, médicos, psicológicos, jurídicos, midiáticos) e instituições (familiares, escolares, etc.)" (Magnus e Felipe, 2023, p.103), os quais impõem como as pessoas devem ser e se agir conforme cada sexo. Magnus e Felipe (2023) também trazem o conceito de Paul Preciado de que o gênero não é só performativo, mas também 'protético', onde ele é produzido e inteiramente orgânico, porque ocorre na materialidade dos corpos.

---

<sup>38</sup> Tais termos estão presentes ainda nessa seção em outra fala.

Magnus e Felipe (2023) também nos trazem que corpos trans\* nos demonstram que há uma diversidade de formas de existências, as quais buscam uma legitimação. Pessoas trans\* e não-binárias constantemente denunciam uma invisibilidade, bem como lutam por um reconhecimento de seus corpos e tensionam crenças presentes em diversos discursos, sejam eles religiosos, da medicina, da educação.

Mas afinal? O que é ser trans\*? Que corpo pode ser denominado como trans\*? “*Na minha cabeça, pra mim fazer parte da comunidade eu tinha que me encaixar naquele padrão*”. Que padrão é este que Vênus buscou ser para que fosse identificado como trans\*? Será que existe um único modo de ser trans\*? Como nos lembra Júlia Rodrigues (2023), “[o] gênero nasce da identidade e não o contrário, e esse misto de necessidade e desejo esbarra em vários impedimentos como o rompimento da crosta da cismatatividade, a falta de informações, o acesso ao serviço de saúde e o reconhecimento identitário familiar e social” (Rodrigues, 2023, p. 109). Como cada um, como sujeito, tem sua própria vivência, não há como mensurar o quanto cada impedimento impacta na vida de uma pessoa trans\*. A autora nos lembra que antes de existir o processo transexualizador, já existiam pessoas trans\*, embora a existência de tal processo possa produzir um entendimento de que só se é trans\* após passar por ele. “Em se tratando de transexualidade, que tem como base a identidade de gênero, que diz quem se é, somente a adequação da identidade de gênero ao sexo anatômico, cirurgicamente, seria suficiente para definir um homem ou uma mulher?” (Rodrigues, 2023, p. 120).

Para finalizar este tópico, cabe ressaltar a atitude do profissional da escola que buscou conduzir a situação em que a menina viu Vênus no banheiro de forma mais sutil, tentando explicar quem era ele. É a escola educando em suas diversas maneiras.

Faz parte do cotidiano escolar a multiplicidade, a pluralidade e a diversidade. A escola não é uma instituição a parte da sociedade, é composta por pessoas que nela vivem e é influenciada pelo contexto ao qual está inserido (Souza, 2024).

“O cotidiano escolar é um espaço vivo e dinâmico, onde se entrelaçam as experiências individuais e coletivas dos/das sujeitos/as envolvidos/as. Esse ambiente é permeado por relações sociais, de poderes e de resistências” (Souza, 2024, p.20). Segundo Jéssica Souza (2024), as práticas que ocorrem no

cotidiano escolar não são apenas rotinas mecânicas, mas também repletas de possibilidades e potentes de identificação, valores e anseios dos seus sujeitos. Ao observarmos o ambiente escolar somos instigados/as a explorar as “complexidades das interações humanas, negociações de poder e possibilidades de transformação social que se manifestam nesse espaço, sem perder de vista limites, contradições e problemas do nosso atual modelo educacional (Souza, 2024, p.20).

## 7.2 “VOCÊ SÓ É CONSIDERADO TRANS SE VOCÊ TIVER TIRADO OS SEIOS, SE VOCÊ ESTIVER FAZENDO UM TRATAMENTO HORMONAL, SE VOCÊ TIVER BARBA, PORQUE FORA ISSO VOCÊ NÃO É UM HOMEM”: AUTORRECONHECIMENTO DE VÊNUS COMO HOMEM TRANS\*

Neste tópico iremos problematizar, brevemente, a questão da passabilidade envolvendo pessoas trans\*, a qual, mesmo que de forma implícita, foi citada por Vênus como requisito para ser parte da “comunidade LGBT”, e como essa busca pode gerar uma série de questões acerca do tema.

Eles colocaram um padrão, se você não é daquele padrão, você não é bom o suficiente ou para ser gay ou para você ser trans, entendeu? Hoje em dia, para você fazer parte da comunidade trans... tem os transmed<sup>39</sup>...você só é considerado trans se você tiver tirado o seios, se você estiver fazendo um tratamento hormonal, se você tiver barba, porque fora isso você não é um homem.

Existe o trans boy e o trans masculino. O trans boy é processo de início da transição e o transman é quando você já está bem consigo mesmo. Acho que você se entendendo como garoto, você estando bem como garoto, você não precisa retirar, se automutilar seus seios só para encaixar no padrão. Você não precisa fazer o tratamento hormonal correndo risco só porque você quer se encaixar no padrão. Se for pra você sentir bem consigo mesmo, parabéns, você é incrível por isso. Agora só porque você que estar numa comunidade, eu acho meio... que

---

<sup>39</sup> ‘Transmed’, ou transmedicalismo seria um termo o qual se refere aos que acreditam que a identidade transgênero é exclusivamente definida pela experiência de disforia de gênero e pela necessidade de tratamento médico para a transição. Para perspectiva, indivíduos que não sentem disforia de gênero ou não buscam tratamento médico não podem ser considerados verdadeiramente transgêneros. (<https://www.ongarco.org/post/transmedicalismo-ou-transmed-barreiras-%C3%A0-inclus%C3%A3o-e-%C3%A0-diversidade-trans#:~:text=Origens%20e%20Defini%C3%A7%C3%B5es,a%20cuidados%20de%20sa%C3%BAde%20adequados.>)

você não é trans, de verdade. E aí essa comunidade faz com a gente. Se gente não usa testosterona, se a gente não faz tratamento hormonal, se a gente não quer tirar os seios, a gente não é trans de verdade... uma comunidade de inclusão é uma comunidade que passou a excluir. [Vênus]

Para Vênus, como já vimos na seção anterior, para pertencer à “Comunidade LGBT” o sujeito deve ser militante, além disso deve se encaixar em alguns ‘quesitos’, tais como retirada dos seios, fazer tratamento hormonal, ter barba, quesitos que aproximam o indivíduo da norma padrão estabelecida para homens. Segundo Letícia Boffi e Manoel Santos (2025), “na transexperiência masculina, aludir aos modos de subjetivação exige compreender as modificações corporais envolvidas no processo de transição de gênero” (Boffi e Santos, 2025, p.2). Assim, mediante as mudanças corporais biotecnológicas ou estéticas, os corpos ultrapassam os limites fundamentais que foram estabelecidos socialmente quando impregnados de sentimentos genéricos permitindo uma leitura social que os definem como do gênero masculino.

Letícia Boffi e Manoel Santos (2025) realizaram um estudo em que buscaram compreender a intencionalidade das mudanças corporais realizadas por homens trans\* no processo de transição de gênero. Nele, a autora e o autor, pelas falas dos participantes, perceberam uma hierarquia de prestígio e validação estabelecida entre os homens trans\* dentro da própria comunidade transmasculina. Realizar “a mamoplastia masculinizadora é um ato significado como ‘estar um degrau acima’ dos outros homens trans, visto como o caminho para se obter a autenticação de ser um homem trans ‘de verdade’” (Boffi e Santos, 2025, p.12, grifo dos autores). Tal ato de validação social permite e reproduz uma violência sutil, por meio de intimidação e falas julgadoras. A autora e o autor observaram também que, no que se refere às mudanças corporais e seus significados, há uma relação de domínio e subordinação: “as transmasculinidades binárias que recusam a modificação corporal – em especial, a referente à remoção cirúrgica das mamas – são subordinadas às transmasculinidades normatizadas dentro da própria categoria” (Boffi e Santos, 2025, p. 12).

Daniella Magnus e Jane Felipe (2023) citam Berenice Bento em seu conceito de ‘Dispositivo da Transexualidade’ para desconstruir a ideia de um

‘transexual universal’, defendendo as várias posições identitárias dos sujeitos. Bento (2008) nos diz que “os indicadores eleitos para medir níveis de feminilidade e de masculinidade presentes nos demandantes as cirurgias são os mesmos adotados para medir as condutas de um homem/uma mulher biológico(a)” (Bento, 2008, p. 23). Construiu-se um ‘transexual oficial’ com base em um saber específico que o separou dos gays, das lésbicas, das travestis, e o classificou em vários tipos até chegar no/a ‘transexual de verdade’, que “não apresenta nenhum ‘problema biológico’, mas tem certeza absoluta de que está em um corpo equivocado” (Bento, 2008, p.23, grifo da autora). Nesse sentido, a única possibilidade de encontrar uma identidade seria a cirurgia. Isso está presente na fala de Vênus quando ele diz que só se é considerado um homem trans\* após a retirada dos seios, ou se o sujeito estiver fazendo algum tratamento hormonal, ou se fisicamente possuir características masculinas, conforme a norma padrão, como presença de barba, por exemplo. Ao confirmar o fato de ele não ter feito tratamento hormonal e, por isso, não se considerar aceito pela comunidade, pois não se encaixava no padrão estabelecido por ela, ele respondeu:

[...] Ainda não. Por eu estar na adolescência eu optei por não... que eu tô na média, não sou nenhum nem outro, mais ou menos. Só que hoje em dia na comunidade tem isso. Você precisa estar no padrão pra você fazer parte dela. Sendo que é uma comunidade que luta pela inclusão. Entendeu? Então o que eu falo que não faço parte da comunidade é LGBTQIAPN+.

Vênus não quer, no momento, realizar cirurgia e nem fazer hormonização por conta da idade, se diz não preparado, assim não se sente pertencente a comunidade trans\*. Cabe salientar que cirurgias e hormonizações não são opções para menores de idade a partir de 2025. Uma resolução<sup>40</sup> do Conselho Federal de Medicina (CFM), de 08 de abril de 2025, proíbe o bloqueio hormonal em crianças e adolescentes trans\*, bem como veda a terapia hormonal e as cirurgias de redesignação para menores de 18 anos e para menores de 21 anos as cirurgias de redesignação sexual, por implicarem potencial efeito esterilizador. Tais mudanças entraram em vigor ainda este ano e anularam diretrizes

---

<sup>40</sup>

[Resolução nº 2.427/2025,](https://sistemas.cfm.org.br/normas/visualizar/resolucoes/BR/2025/2427) Disponível em <https://sistemas.cfm.org.br/normas/visualizar/resolucoes/BR/2025/2427>.

anteriores, as quais permitiam o bloqueio e a terapia hormonal para menores de idade. Várias entidades, como a Antra (Associação Nacional de Travestis e Transexuais) e o Ibrat (Instituto Brasileiro de Transmasculinidades) contestam na justiça tais medidas, elas acionaram o STF (Supremo Tribunal Federal) contra esta resolução do CFM. A ADI (Ação Direta de Inconstitucionalidade) 7806 foi distribuída ao ministro Cristiano Zanin.<sup>41</sup> Nessa ação, tais entidades solicitam que seja retomada a redação original da Resolução 2.265/2019, na qual era permitido o bloqueio hormonal na puberdade para crianças e adolescentes, em caráter experimental em protocolos de pesquisa, a hormonização a partir dos 16 anos e para maiores de 18 anos a cirurgia de afirmação de gênero. Tal solicitação se baseia no argumento de que tais mudanças restritivas desconsideram evidências científicas de que tais procedimentos trazem para crianças e adolescentes trans\* um bem-estar psicológico-social, além de violar princípios fundamentais, como o princípio da dignidade humana, da proteção integral da criança e do direito fundamental à identidade de gênero autopercebida. Até a presente escrita, a ADI ainda continua em tramitação<sup>42</sup>.

Quando me encontrei com Vênus, seu corte de cabelo curto e suas vestimentas consideradas masculinas, me fizeram ‘enxergar’ um garoto. Cabelo, roupas são suficientes para que ele seja considerado um garoto? Talvez sim, pois vivemos em uma sociedade que, culturalmente, estabelece quais atributos físicos e quais vestimentas devem ser usados por homens e mulheres, e até mesmo o jeito de andar e de falar performatiza aquilo que se espera de um garoto. Em conversa informal, após a entrevista, Vênus disse que em várias situações as pessoas o consideravam menino. Isso também esteve presente em falas durante a entrevista.

[...] teve uma situação no Jardim Norte<sup>43</sup>, eu tava usando banheiro. Saíu uma menininha lá que devia ter o que? Era bem pequenininha mesmo, uns quatro, cinco anos...ela saiu de lá do banheiro e o pai dela estava esperando lá na porta. Aí ela me viu lavando as mãos e ela falou, papai, tem um menino dentro do banheiro. O pai dela entrou lá dentro do banheiro...nossa, mas ‘putasso’ assim... e me segurou pela blusa e eu no desespero só levantei a camisa e mostrei o meu colete...na hora

---

<sup>41</sup> Disponível em: <https://noticias.stf.jus.br/postsnoticias/entidades-questionam-resolucao-do-conselho-federal-de-medicina-que-restringe-terapias-de-mudanca-de-genero/>.

<sup>42</sup> Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=7235041>

<sup>43</sup> Shopping da cidade de Juiz de Fora

que o moço viu que eu era um cara trans, né, que eu era uma.... né? Você entendeu? Ele já, nossa, me desculpa, não sei o quê. Aí a confusão, chegou ao segurança: “Não, mas você quer que chamo a polícia? Ele foi transfóbico?” Não. Não acho que ele tenha sido transfóbico. Acho que ele agiu como qualquer um agiria. Ele viu um homem dentro do banheiro feminino. Não viu um... Ele não imaginou que lá dentro pudesse ser um garoto trans, que só queria se sentir seguro. Ele não imaginou que lá poderia ser uma menina desfem. Ele imaginou um homem dentro do banheiro feminino que a filha dele estava...apenas isso. O que me deixou de mente aberta foi o que aconteceu na escola. Entendeu?

Os critérios utilizados para configurar um homem são bem mais superficiais do que se comparados com as exigências que a sociedade faz para configurar uma mulher (Rodrigues, 2025). Como vimos na fala acima, Vênus estava lavando as mãos, quando uma menina entrou no banheiro. Ela e viu um garoto e chamou o pai, que também o ‘identificou’ como um garoto e quase o agrediu. Em uma situação anterior ocorreu algo semelhante, na escola, conforme vimos na fala transcrita na seção, em que ele usava o banheiro da escola e uma menina entrou e chamou o funcionário porque tinha “*um menino lá dentro*”. Vênus mesmo disse “*eu estava no banheiro das meninas lá e eu sou uma figura masculina. Eu sei que tem meninas desfem, mas eu sou uma figura masculina*”.

Letícia Boffi, Luiza Barbosa e Mariana Hasse (2025) realizaram um estudo onde buscaram conhecer as percepções que os homens trans\* tinham com relação a violências vividas em vários contextos. Nele, observaram que podem ocorrer imposições referentes a transmasculidades entre os próprios homens trans\*. “Segundo entrevistados, a partir de uma conceitualização estrita de masculinidade, alguns entendem como ‘verdadeiros trans’ apenas aqueles que apresentam signos corporais ditos masculinos e alcançam completa leitura social (Boffi, Barbosa e Hasse, 2025, p. 9, grifo das autoras).

Magnus e Felipe (2023) observaram que muitas mulheres trans\* buscam elencar características que as enquadram dentro do diagnóstico de um ‘transexualismo verdadeiro’, como por exemplo tentar provar que possuem ‘alma de mulher’ desde o nascimento, assim, além de buscar legitimar as demandas perante a instituições jurídicas e médicas, diminui a pressão da sociedade por uma conduta não condizente com a norma. “Enunciados como esses surgem, muitas vezes, como estratégia de atender aos roteiros estabelecidos

socialmente, e que costumam ser mais rigorosos e cobrados em relação às pessoas transgênero” (Magnus e Felipe, 2023, p.110). Assim, como autoras trazem, é como se dissesse às pessoas transgêneras que eles/elas teriam que buscar uma aparência mais parecida possível do que é socialmente definido como ser mulher ou homem cisgênero. “É como se a sociedade dissesse: ‘não é possível ficar no meio do caminho, se quer passar para o outro lado, tem que se parecer o mais próximo possível com o que é definido socialmente como um homem ou com uma mulher cisgênero’” (Magnus e Felipe, 2023, p.110, grifo das autoras). Neste sentido, retomo a fala de Vênus: “você só é considerado trans se você tiver tirado os seios, se você tiver fazendo um tratamento hormonal, se você tiver barba, porque fora isso você não é um homem”, ou seja, possuir atributos que um homem cis deve ter para ser considerado homem “de verdade”.

Daniella Magnus e Jane Felipe (2023), mediante a essa problematização, trazem o conceito de ‘Pedagogias da Cispassabilidade’, com o qual visa-se “o ‘apagamento’ das marcas do gênero impostas ao nascimento e o engendramento de tecnologias de dominação e controle” (Magnus e Felipe, 2023, p.110, grifo das autoras). Passabilidade, segundo Júlia Rodrigues (2023), seria um termo que remete a “uma leitura social do sujeito, no caso de pessoas trans, no quanto uma pessoa transgênero (transexuais e travestis) passa por cisgênero” (Rodrigues, 2023, p.28), ou seja, ocorre quando uma pessoa trans\* é vista pela sociedade como uma pessoa cisgênera. A autora nos alerta que a passabilidade, por mais que pareça muito desejável, “é na verdade uma armadilha, pois além de seguir o padrão cisgênero (ter que se parecer com o outro para poder ser quem se é) é usada para deslegitimar aqueles que não a alcançam” (Rodrigues, 2023, p. 28). Não sendo ‘passável’, não atingindo o padrão cisgênero, há menos interação social e mais sujeito a sofrer violência (Rodrigues, 2023).

Júlia Rodrigues (2023) ressalta que a necessidade de pessoas trans\* se adequarem pode trazer “o risco de percorrer e negociar categorias de sujeito, agenciando ontologias corporais que desenham um campo amplo e aberto de tensionamentos, recusas e (re)apropriações semióticas, afetivas e tecnológicas (prostéticas)” (Rodrigues, 2023, p.28). Ainda segundo a autora, a passibilidade é uma das maneiras que muitos/as utilizam para fugir da realidade de agressões e poder ter mais liberdade, pois conseguem frequentar lugares e acessar

direitos. “Para além da transexualidade e da passabilidade, estão as questões de gênero e raça, pois os preconceitos e discriminações dirigidas aos homens trans são diferentes da aquelas dirigidas às mulheres trans” (Rodrigues, 2023, p.29). Homens trans\* conseguem ter mais rápido a passabilidade do que as mulheres trans\* (Rodrigues, 2023).

“A passabilidade em todos os seus sentidos (corpo, voz, nome, comportamento, entre outros), tem importância subjetiva, onde cada pessoa trans a avalia de acordo com a própria vivência e experiência” (Rodrigues, 2023, p. 149).

### 7.3 “[...] FOI UM CHOQUE PRA ELES”: O OLHAR DO OUTRO E PARA O OUTRO

Uma outra questão percebida na fala de Vênus seria sua preocupação com a percepção do outro sobre ele, seja na escola, seja fora dela e seu olhar para o outro, quando busca compreender a atitude dos sujeitos e se preocupa com seu modo de agir e sua relação ao seu ‘papel’ dentro da sociedade.

[...] os alunos que estudam comigo, eles não imaginavam que sou uma pessoa trans. Para mim foi bem chocante descobrir isso, mas eles não imaginavam que eu sou uma pessoa trans. Aí foi um choque para eles...assim, aí eu tenho muito medo disso, de ter feito eles mudarem a visão que eles têm de mim sobre... de eu ser menino.

Foi um ‘choque’ para os demais pares descobrirem sobre o fato de Vênus ser trans\*. Suas roupas e seu cabelo o fizeram ‘passar’ como menino até que um dia seu nome de registro, por um equívoco, foi citado e ‘descobriram’ quem ele era, como se fosse uma revelação de uma verdade e junto a isso o receio de como seria tratado. Foi também um choque para Vênus se dar conta de que os/as colegas não sabiam que ele é um garoto trans\*. Então veio o medo. Como seria dali para frente?

Cruz (2011) destaca que “é importante que possamos pensar na extensão dos nossos atos educativos e também vejamos que existem micro resistências políticas constituindo, no entanto, novas realidades” (Cruz, 2011, p. 87). Vênus procura entender e se preocupa em se situar estratégicamente nas relações

sociais, evitando produzir confrontamentos diretos, produzindo um lugar de segurança e conforto. Isso também é percebido na fala a seguir, quando perguntado se ele se sente mais seguro no banheiro feminino do que no masculino respondeu:

Porque eu tenho mais amigas meninas, aí toda vez que eu vou lá, primeiramente eu tento ir nos intervalos que são só ensino médio. Como o ensino médio já são adolescentes, eles já têm uma visão mais ampla de sexualidade, de orientação sexual, pra mim é mais difícil, é mais de boa, né? Não é tão difícil. Agora, quando intervalo das criancinhas, eu pretendo não...eu costumo usar o banheiro dos funcionários, porque daí não tem aquele risco de chegar uma criancinha... ver um menino dentro do banheiro, chegar em casa e falar para os pais e trazer os mais problemas para a escola, sabe?

Neste sentido, Vênus diz que era mais fácil se enturmar com os meninos quando era criança, já na adolescência não, pois ele não se ‘encaixa’ no conceito de masculinidade conforme a norma binária. Apesar da passabilidade, a descoberta dele ser um garoto trans\* não o torna mais passável para os garotos da escola, pois, além do corte de cabelo e das vestimentas, Vênus não performatiza como a norma prescreve.

[relação entre os colegas de turma] é muito boa, só é muito difícil de eu me enturmar com meninos. Agora na adolescência é mais difícil de eu me enturmar com meninos. Quando eu era criança era mais fácil. Agora na adolescência é mais difícil [...] porque, sei lá, homens são ensinados a ter... não ter... ter uma masculinidade frágil, sabe? Que qualquer coisinha, brincadeira, eles levam muito pro lado pessoal, entende? E aí, pra eles terem um menino no grupo que não é considerado um menino, pra eles já estão... como é que fala? Eles estão indo pra esse lado.

[...]

Ter barba, ter a voz grossa, ter muito músculo, soar muito, feder. (risos). É tipo... não fazer skincare, não se cuidar, não ter autocuidado e ser extremamente masculino em tudo. Ser machista, fazer piada ofensiva. Eu não sou assim e para eles, por eu não ser assim...eu não sou bom o suficiente para estar naquele meio. [Vênus]

Vênus, apesar de em muitas situações ter sido considerado passável, percebe que sua masculinidade não se ‘encaixa’ no conceito de homem estabelecido pela norma. A normatividade afeta aquele que não se comporta ou se veste como o padrão cis heteronormativo. Há estereótipos masculino e

feminino culturalmente construídos, os quais são perpetuados e reiterados. Shirley Sales e Marlucy Paraíso (2011) argumentam que a masculinidade emotiva é relacionada à homossexualidade, isso move vários preconceitos que têm como consequência a rejeição desse tipo de masculinidade que foge a norma. De acordo com Vênus, para ser homem o sujeito deve ter barba, tom de voz mais grave, ser musculoso, soar, feder, ser machista, fazer piadas ofensivas. Como ele não é assim, para seus pares, não é homem suficiente para estar entre eles. “A leitura social é uma expressão utilizada para se referir à possibilidade de uma pessoa ser reconhecida como pertencente a um gênero que não o designado ao nascer” (Boffi, Barbosa e Hasse, 2025, p. 2). Isso envolve não só modificações físicas, mas também as comportamentais relacionadas ao gênero. Em seu estudo sobre as experiências e percepções de violências vividas por homens trans, as autoras constataram que, para os entrevistados, mesmo havendo uma leitura social cisgênera, é necessário uma performatividade masculina conforme a norma, pois poderia gerar desconfianças de suas identidades e sofrerem violências, principalmente se forem enquadrados como gays.

Salles e Paraíso (2011) ressaltam que tais discursos, produzidos e divulgados em nossa cultura, fazem parte da sociedade, da escola, do mundo virtual, e isso contribui para que sejam produzidos modos de ser e de viver as masculinidades e feminilidades que são considerados adequados conforme a norma. “Esses discursos operam como uma forma essencializada de ver e dizer o feminino e o masculino como se fossem atributos inatos e universais” (Salles e Paraíso, 2011, p. 540). Assim, temos um padrão de homem e mulher colocados como referência, isso acaba divulgando um padrão de homem e de mulher, consequentemente são avaliadas, medidas e hierarquizadas diferentes formas de viver as masculinidades e as feminilidades. Nesse sentido, retomo a fala de Kentaro, já descrita em outro capítulo, quando estava jogando bola com alguns garotos de sua idade e ouviu: “*Esse daí tá achando que é igual a gente*”. Ele, assim como Vênus, usa vestimentas consideradas masculinas, mas não se performa como a norma prediz, sofrendo um distanciamento por parte de seus pares.

Como já dissemos, visualmente Vênus é passável como garoto. Perguntado sobre o fato de ter sido confundido no episódio do banheiro no shopping, respondeu:

Eu fiquei feliz por estar exercendo o papel de um garoto, porém também fiquei mal comigo porque parecia que eu estava ocupando espaço que não era meu... que é estar no banheiro feminino. Por mais que ali é onde eu me sinto seguro, eu também, como sociedade, tenho que cumprir um papel também, entendeu? Como sociedade, um dever. E no banheiro feminino, um homem no banheiro feminino

[...]

Em ocupar o banheiro masculino, sim, eu tenho que ir aonde eu me sinto mais seguro, porém eu também tenho que entender a situação de outras pessoas me vendo. Não que a reação da menina, menina não foi transfóbica ou coisa do tipo. Foi só que pra ela foi um choque também. E o meu dever não é encarar aquilo como uma situação problemática e sim aprender com ela, entendeu? Como uma sociedade.

Ocupar um lugar que não é seu, cumprir um papel na sociedade, se perceber como parte da sociedade, aprender com as experiências. Segundo Michele Santos (2021) somos sujeitos sociais, portanto, faz parte de nossa constituição a relação com o outro, assim ao pensarmos nos processos de subjetivação importa em observar “injunções, conselhos, técnicas, pequenos hábitos de pensamento e emoção, uma série de rotinas e normas de ser humano - os instrumentos por meio dos quais o ser humano constitui a si próprio em diferentes práticas e relações” (Rose, 2001 *apud* Santos, 2021, p. 197). A autora ressalta que ao fazermos a reflexão sobre a forma como esses processos e procedimentos existem em nossa cultura e a maneira “como moldamos a nós mesmos/as a partir dessa relação passam por discursos que nos formam” (Santos, 2021, p.197).

Vênus passou por situações que o fizeram refletir e mudar seu modo de agir, como por exemplo o episódio em que, na escola, uma menina o viu e pediu ajuda por ter um menino no banheiro. Como ele disse: “*e foi aí que tive uma chavinha na minha cabeça virou. Acho que aquilo dari marcou muita coisa que eu comecei a enxergar fora da escola*”. Conforme já problematizamos, a experiência na perspectiva foucaultiana abrange o saber, o poder e as formas de subjetividade, considerando tais eixos como conceitos e no atravessamento deles, podemos trabalhar a experiência como algo que leva os sujeitos a se

reconhecerem como sujeitos (Castro, 2014). Portanto, através de discursos e práticas sociais o sujeito, os modos de subjetivação e os jogos de verdade são criados através dessa experiência histórica. Roney Castro (2014) também destaca o fato de que a experiência pode também aparecer como forma de dessubjetivação, nos estudos de Foucault.

As situações ocorridas com Vênus no banheiro, tanto na escola quanto no shopping, produziram uma experiência que o transformou, o fez repensar e buscar entender qual seu lugar, qual seu papel na sociedade enquanto garoto trans\*. A experiência de si, portanto, se refere ao que o sujeito tem a oferecer ao seu próprio ser quando, por exemplo, se analisa, se interpreta, se julga, se descreve, se narra. Esse sujeito sempre se produz com relação a determinadas problematizações e dentro de certas práticas. A análise da experiência em si tem como objeto as problematizações pelas quais como ser pode e deve ser pensado, bem como as práticas a partir das quais tais problematizações são formadas (Larrosa, 2002).

## 8 “CONSIDERAÇÕES FINAIS”(OU NÃO...)

*Um conhecimento não é um dado que se consome,  
 mas uma experiência que se vive junto.  
 E que, apesar de todos os avanços da tecnologia,  
 é no encontro com a outra pessoa  
 que a história e as pessoas ganham sentido.  
 (Marcelo Cunha Bueno, 2025<sup>45</sup>)*

Na fase final da escrita desta dissertação, ao navegar pelo Instagram, deparei-me com os stories de uma amiga e ouvi a frase sendo dita. Marcelo Cunha Bueno traça um paralelo entre as sensações que o cinema nos provoca e a educação. Segundo ele, no cinema e na escola, o espaço e o tempo são os mesmos para todos; assim, o conhecimento se constitui no encontro com o outro, porque a experiência humana pede encontro. É com essa frase que inicio minhas “considerações finais”, expressão que coloco entre aspas por compreender que esta dissertação não é um fim, mas apenas uma etapa da minha trajetória profissional e acadêmica. Ao ouvi-la, pensei imediatamente na minha pesquisa, pois todo o conhecimento que construí e adquiri, tanto no desenvolvimento do estudo quanto no caminho percorrido no mestrado, foi tecido no encontro e, por que não dizer, também em alguns desencontros. Encontros com autores e autoras nas leituras realizadas; com meu orientador; com os professores durante a banca de qualificação; com colegas do grupo de pesquisa e da turma do mestrado e, sobretudo, com os/as participantes da minha pesquisa. E foi com eles/as que parte da minha história e esta pesquisa ganharam, e ganham, sentido. Pesquisa esta que teve como objetivo problematizar como ocorrem os processos de constituição dos/as estudantes trans\* em escolas da cidade de Juiz de Fora/MG nas relações com sua experiência escolar.

Relembrando um argumento de Larrosa (2002) o qual nos diz que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. “Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca.” (Larrosa, 2002, p. 21). A experiência que adquiri foi se construindo a cada leitura, a cada encontro e a cada desencontro e, assim, foi surgindo um novo “eu”. Como disse nos caminhos

---

<sup>45</sup> Disponível em [https://www.instagram.com/reel/DQZMB8BgEr7/?utm\\_source=ig\\_web\\_copy\\_link&igsh=MzRIODBiNWFZA==](https://www.instagram.com/reel/DQZMB8BgEr7/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRIODBiNWFZA==)

metodológicos, fui, e continuo sendo, ao longo desse percurso, uma metamorfose ambulante.

Atrevo-me a dizer que meu encontro com Michel Foucault foi um dos que mais, parafraseando este autor, me assujeitaram. Falando assim parece até que foi fácil ler e compreender Foucault. Precisei do encontro com outros autores/as, com meu orientador, com as disciplinas que cursei durante o mestrado, das conversas com meu grupo de estudo para, assim, compreendê-lo, pelo menos um pouco, o que foi o suficiente para me desconstruir. Me desconstruir porque tive que sair de uma leitura e escrita em que a metodologia não poderia ser alterada ao longo da pesquisa e que o resultado deveria me trazer uma verdade absoluta, mesmo que divergente da que pensei durante a construção de uma hipótese.

Pesquisar com Foucault é compreender que não existe uma verdade única e absoluta, mas “regimes de verdade”, isto é, discursos social e historicamente produzidos e legitimados que passam a funcionar como verdadeiros, “os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade” (Foucault, 1998, p.12). Assim, sob a ótica das perspectivas pós-estruturalistas, certas regras, certos princípios podem predominar em um determinado momento histórico e não em outro; uma verdade para determinado grupo ou sociedade pode não ser para outro grupo ou sociedade. Portanto, o que se busca é compreender como e o que levou aquilo se tornar verdade.

Pesquisar com inspiração nas perspectivas pós-estruturalistas é não seguir uma metodologia de forma rígida, é construí-la ao longo da pesquisa, pois sabemos que a forma como a pesquisa vai ser construída depende de questionamentos, interrogações e problemas os quais nós fazemos, que nos move e que formulamos (Paraíso, 2012). Portanto, esta pesquisa foi se transformando, se modificando ao longo dos encontros e desencontros. Como, por exemplo, tive que mudar a maneira como havia planejado me encontrar com possíveis participantes, tive que recalcular a rota, pensar em uma nova forma de encontro, tive que ir ao encontro. Conforme Pablo Severiano (2016) nos traz, a pesquisa é um ato de transformação, inclusive na relação do pesquisador com os outros e consigo mesmo.

Sinto decepcionar a quem chegou até aqui esperando a solução dos problemas dos/as estudantes trans\* em suas vivências escolares na cidade de Juiz de Fora/MG, como um manual prático construído em tópicos com soluções para questões de como lidar com, por exemplo, a transfobia; a questão do banheiro; do nome social...e tornar a vivência escolar de todos/as a mais plena. Claro que alguns pontos estão previstos em lei e por tal deve ser cumprida, como a Resolução nº 12 de 16 de janeiro de 2015<sup>46</sup>. Mas, meu/minha caro/a leitor/a, estamos falando de pessoas e se fosse tão fácil assim bastaria uma lei entrar em vigor para que tudo fosse perfeito. Assim, sem buscar uma verdade absoluta, a possibilidade de ouvir esses/as adolescentes por meio de uma entrevista narrativa e analisá-las por meio da análise do discurso com inspiração foucaultiana me permitiu descrever e problematizar os enunciados presentes nas narrativas e assim buscar nos fazer refletir sobre determinadas atitudes ou posturas que nós, enquanto professores/as, tivemos ou teremos diante de uma situação.

Sim, eu gostaria de chegar ao ‘final’ desta dissertação com soluções rápidas e práticas. Aliás, essa era minha intenção ao ingressar no mestrado. Mapear toda cidade, ouvir estudantes gays, lésbicas e trans e trazer o que deve ser feito para que não haja mais homofobia, transfobia, erradicar com a ‘expulsão escolar’, tornar a escola um ambiente em que seja garantido o direito fundamental de estudar e ser feliz. Em dois anos, eu pretendia dar conta de algo que, na verdade, é parte de uma luta incansável, travada há muito tempo por uma comunidade e por tantas outras identidades, como a população negra, por exemplo. Mas eu, como educadora, me incomodei e me incomodo ainda sobre como as coisas são conduzidas, com o que eu ouço de nos corredores da escola. Por isso, coloco aspas no título deste capítulo. Esta dissertação é um pequeno grão de areia diante do que ainda posso tentar contribuir para a educação.

Mas confesso que muitas narrativas me surpreenderam e, de certo modo, confortaram meu coração, ainda que eu saiba que essa não é a realidade de muitos/as estudantes e de pessoas trans\* adultas, não apenas em Juiz de Fora,

---

<sup>46</sup> Disponível em <https://www.gov.br/mdh/pt-br/acesso-a-informacao/participacao-social/old/cncc-lgbt/resolucoes/resolucao-012#:~:text=Estabelece%20par%C3%A2metros%20para%20a%20garantia,LGBT%20n%C2%B0%2001/2015;>

mas também em outras partes do Brasil e do mundo. Minhas participantes, Nina, Clara e Ela, disseram não ter problemas, após a transição, em usar o banheiro feminino nas escolas. Já Kentaro usa os dos/as funcionários/as, pois foi proibido em usar o banheiro masculino. Vênus pode usar, mas não se sente confortável, aliás não se sente confortável nem em usar o banheiro feminino, pois não acha que ali é seu lugar. Entre as narrativas dos garotos surgiu um ponto que eu não esperava: não gostam de usar o banheiro masculino por não achar higiênico. Como problematizamos, os banheiros são construídos e divididos em gênero masculino e feminino e cada um adaptado à anatomia masculina e feminina, e usados conforme esses corpos foram educados, que no caso dos homens, por exemplo, é comum e aceitável ‘mijar’ fora do vaso sanitário ou na tampa do assento sem precisar limpar depois.

Com relação ao nome social, vimos também que os/as participantes, de forma geral, não tiveram problemas com a utilização de seus nomes. Mas, apesar da aceitação por parte das escolas, houveram intercorrências que causaram constrangimentos, como o nome em duplicidade de Vênus nas chamadas, nome usado no registro ao nascer e o nome após a retificação na mesma lista. Tal fato ‘revelou’ aos/as demais colegas que Vênus é um garoto trans\*, o que gerou um receio de como seria dali para frente.

Outra questão avaliada seria o relacionamento com a direção, coordenação, professores/as e funcionários/as, a qual também de uma maneira geral foi relatada como muito boa, apesar do relato de Vênus que tinha seu nome de registro dito pelo professor quando este não estava ‘de bem com a vida’ em uma outra escola em que estudava. Na atual, Vênus traz relatos de atitudes positivas, como no caso do funcionário que tentou explicar para uma criança quem era ele, o que vinha a ser um garoto trans\* quando a mesma se assustou com a presença de Vênus no banheiro.

Com relação aos/as colegas de escola percebe-se, em alguns relatos, que houve mais homofobia do que transfobia. Como nos relata Nina, que antes da transição era considerada o ‘viadinho’ da escola. A participante Ela era tímida antes da transição, pois temia sofrer preconceito por não se portar como um menino deveria se portar conforme a norma. Vênus foi ‘arrancada do armário’ por ser ‘mais masculina’ do que as meninas costumam ser. Mas, tanto Kentaro quanto Vênus, apesar de passáveis fisicamente, não performam a

masculinidade ditada pela norma, assim disseram ter dificuldades em fazer amizades com garotos.

Apesar das narrativas não nos trazerem situações aparentemente graves pelas quais os/as participantes passaram, ao ponto de ter como consequência uma evasão escolar, eles/elas reconhecem que não é a realidade da maioria das pessoas trans\*. Digo aparentemente pois na narrativa o sujeito continuamente (re)constrói, como sujeito do discurso, o que lhe permite (re)significar sua trajetória.

Isso me surpreendeu, pois em muitos estudos a maioria dos relatos nos apontam homofobia, antes da transição, e transfobia, como nos traz Pablo Rocon, Alexsandro Rodrigues e Maria Elizabeth de Barros (2018) em sua pesquisa intitulada “Pessoas trans vão à escola: o desafio de habitar um espaço disciplinar”, na qual as entrevistas mostram que no cotidiano dos espaços escolares há uma violência, que se manifesta de diversas formas, tornando um empecilho à permanência de pessoas travestis e transexuais na escola.

O não uso do nome social e a não permissão do uso de banheiros conforme a identidade autoatribuída configuram desrespeitos à autodeterminação. Soma-se a isso o incentivo, explícito ou velado, ao silenciamento de trabalhadores/as nas escolas. Podemos ainda considerar as narrativas de diversos/as pesquisadores/as trans\*, como Letícia Nascimento, Luma Andrade, Viviane Vergueiro e Paul Preciado, quando relembram suas trajetórias escolares e no meio acadêmico.

Poderíamos problematizar inúmeras causas que podem ter levado aos relatos de ausência desse tipo de violência, como, por ser uma narrativa, os/as participantes contam suas próprias histórias, podendo, conforme dito anteriormente, (re)construí-las, (re)significa-las, dando um sentido ao que acontece (Larrosa, 2002); ou a localização da escola na região central da cidade e o fato destas estarem de portas abertas, me auxiliando no encontro com participantes; ou até mesmo o apoio familiar, sendo este muito importante para termos pessoas seguras de si e com vasto conhecimento. A exclusão pela família os/as deixam vulneráveis, podendo trazer consequências para outros pontos do ser social, como o educacional, o territorial, o mercado de trabalho. Percebemos nas narrativas de Vênus que a falta de apoio e cerceamento ao conhecimento causado pela mãe trouxeram violências físicas e psicológicas que

ainda o marcam, mas o apoio do padrasto tem o ajudado a se fortalecer e a se constituir como garoto trans\*.

Um outro aspecto que muito me chamou a atenção foi o fato de alguns/mas terem ‘aproveitado’ a Pandemia de Covid19 para se descobrirem, transacionarem e retornarem para escola, ou terem ido para outra escola, como garoto/a trans\*, pós pandemia. Kentaro, durante esse período, pesquisou para buscar entender quem ele era e retornou já tendo transicionado e depois solicitou a retificação do nome. Clara, já tendo transicionado, retornou à escola como garota trans\*, porém sem retificação do nome. Nina e Ela trocaram de escola. Nina preferiu mudar de escola devido as violências psicológicas que sofria na antiga escola. Já Ela teve que mudar de escola por não ter anos finais na escola em que estudava. Tais mudanças ocorreram durante e pós pandemia. Já Vênus mudou de cidade, veio para Juiz de Fora devido ao acolhimento que teve pelo seu padrasto, o qual demonstra imenso carinho.

Não poderia deixar de mencionar, nestas considerações, os saberes que esses/as estudantes demonstraram possuir. Saberes construídos por iniciativa própria, por meio de pesquisas na internet, em sites e/ou redes sociais, e também a partir da família, de amigos/as ou da própria comunidade LGBTQIA+.

Ao retomar a trajetória desta pesquisa, iniciamos problematizando como ocorrem os processos de constituição de estudantes trans\* na cidade de Juiz de Fora/MG. Colocamos as narrativas em diálogo com alguns conceitos teóricos, realizando uma análise que buscou relacionar-se com o que estava sendo dito no discurso, sem a pretensão de interpretar algo que estivesse oculto. Nessas escutas, pude perceber que há muitas vozes potentes que precisam ser ouvidas e que não é apenas a escola que deve ser compreendida como espaço de produção de conhecimento. Esses/as estudantes buscam marcar sua (re)existência sem deixar de considerar o outro. Sua presença na escola tensiona, desestabiliza a norma e educa. A escola participa de forma intensa no processo de constituição desses sujeitos, que querem apenas exercer seu direito de estudar.

Cumpro esta etapa da minha vida acadêmica e, consequentemente profissional, diferente de quando iniciei há dois anos. Meu olhar é outro. Espero que isso também seja o mesmo para quem venha ler esta dissertação. Como disse, não trouxe um manual prático de como proceder em determinadas

situações, mas que você possa refletir, se assujeitar, ser também uma metamorfose ambulante.

## REFERÊNCIAS

ADAD, Shara Jane Holanda Costa; NASCIMENTO, Letícia Carolina Pereira do; MARTINS, Lucivando Ribeiro. Aprendizagens em educação e as diferenças – resistências ao heteroterrorismo cultural: que só os beijos te tapam a boca.

**Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, v. 9, n. 8, p.1-24, jul., 2020.

Disponível em: [file:///C:/Users/mavpi/Downloads/5928-Article-29124-1-10-20200721%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/mavpi/Downloads/5928-Article-29124-1-10-20200721%20(3).pdf). Acesso em: 26 jun. 2024.

ADORNO, Theodor Wiesengrund. Tabus acerca do magistério. In: ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Educação e emancipação**. 4. ed. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1995a. p. 97-117. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/qFSvpTGRLynDfMZkfCGXv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 set. 2025.

AGUIÃO, Sílvia. “Não somos um simples conjunto de letrinhas”: disputas internas e (re)arranjos da política “LGBT”. **Cadernos Pagu**, n. 46, abr. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/18094449201600460279>. Acesso em: 20 out. 2025.

ANDRADE, Luma Nogueira. **Travestis na escola**: assujeitamento e resistência à ordem normativa. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/7600>. Acesso em: 02 set. 2024.

ANDRADE, Sandra dos Santos. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. In: MEYER, Dagmar; PARAÍSO, Marlucy Alves. (Org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 1. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, p. 173-194.

ANDRADE, Sandra dos Santos; MEYER, Dagmar Estermann. Juventudes , moratória social e gênero : flutuações identitárias e(m) histórias narradas. **Educar em Revista**, v. edição esp, n. 1, p. 85–99, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.36463>. Acesso em: 02 set 2024.

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: Brasiliense, 2008.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 549-559, maio/ago. 2011. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0104-026X2011000200016&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-026X2011000200016&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 15 de jul. 2025.

BENTO, Berenice. **Transviad@s: gênero, sexualidade e direitos humanos**. Salvador: EDUFBA, 2017.

BOFFI, Letícia Carolina; SANTOS, Manoel Antônio dos. Corporificações do Masculino em Homens Trans: Esquadinhando Processos de Subjetivação. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 41, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102.3772e41404.pt>. Acesso em: 11 nov. 2025.

BOFFI, Letícia Carolina; BARBOSA, Luiza Moreira Flora; HASSE, Mariana. “Você tem que aprender a viver e isso dói”: experiências e percepções de violências vividas por homens trans. **Interface: Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/interface.240143>. Acesso em: 11 out. 2025.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. 11ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BUTLER, Judith. **Quem tem medo de gênero?** Tradução de Rogério Bettoni. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2024.

CAETANO, Márcio Rodrigo Vale; SILVA JÚNIOR, Paulo Melgaço; HERNANDEZ, Jimena de Garay. Ninguém nasce homem, torna-se homem: as masculinidades no corpo e o corpo nas práticas curriculares das masculinidades. **Revista Periódicus**, v. 1, n. 2, p. 8–18, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/12873>. Acesso em: 12 out. 2025.

CASTRO, Roney Polato de. **Experiência e constituição de sujeitos docentes**: relação de gênero, sexualidades e formação em Pedagogia. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/1334>. Acesso em: 15 jul. 2024.

CROCHÍK, José Leon; DIAS, Marian Ávila de Lima; FRELLE, Cintia Copit; CORREA, CORREIA, Alex Sandro Rodrigo Nuno Peiró. **Hierarquias escolares**: desempenho e popularidade. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 44, p. 1-16, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/i/ep/a/qFSvpctGrLLynDfMZkfCGXv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 set. 2025.

CIDADE, Maria Luiza Rovaris. **Nomes (im)próprios**: registro civil, norma cisgênera e racionalidades do sistema judiciário. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=3072295](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3072295). Acesso em: 02 set. 2024.

CORAZZA, Sandra M. Labirintos da pesquisa, diante de ferrolhos. In: COSTA, Marisa V.; BUJES, Maria Isabel E. (Orgs.). **Caminhos investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 105-131.

CRUZ, Elizabete Franco. Banheiros, travestis, relações de gênero e diferenças no cotidiano da escola. **Rev. psicol. polít.**, São Paulo, v. 11, n. 21, p. 73-90, jun. 2011. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1519-549X2011000100007&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2011000100007&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 19 jul. 2024.

CRUZ, Tânia Mara; SANTOS, Tiago Zeferino dos. Experiências escolares de estudantes trans. **Reflexão e Ação**, v. 24, n. 1, p. 115-137, 28 abr. 2016. Disponível em <https://doi.org/10.17058/rea.v24i1.7041>. Acesso em 14 nov 2023.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Juventude e Ensino Médio: quem é este aluno que chega à escola. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Orgs.) **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014, p. 101-133. Disponível em: [https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2015/01/livro-completo\\_juventude-e-ensino-medio\\_2014.pdf](https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2015/01/livro-completo_juventude-e-ensino-medio_2014.pdf). Acesso em: 22 mar. 2024.

DIAS, Alfrancio Ferreira; ZOBOLI, Fabio; SANTOS, Adriana Lohanna dos. BANHEIRO COMO ESPAÇO POLÍTICO DE GÊNERO. **Rev. Reflex**, Santa Cruz do Sul , v. 26, n. 2, p. 165-181, maio 2018 . Disponível em <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1982-99492018000200165&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-99492018000200165&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 12 nov. 2025.

DINALI, Wescley e FERRARI, Anderson. “É meu último ano aqui mesmo [...] tê pensando em botar fogo na escola”: O cotidiano escolar e as práticas de resistências. **Revista Contemporânea de Educação**, n12 – agosto/dezembro, 2011. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/277041544> Acesso em: 18 jul. 2024.

FARIA, Mateus Aparecido de; GOMES, Maria Carmen Aires; MODENA, Celina Maria. Movimentos sociais e militância como estratégia de enfrentamento performática. **Revista Brasileira de Estudos da Homocultura – Rebeh**, v. 2, n. 2, p. 4–9, abr./jun. 2019. Disponível em: <https://www.revistas.unilab.edu.br/index.php/rebeh>. Acesso em: 22 out. 2025.

FARIA, Maria Angélica Vargas Pinto de; BRITO, Prof. Drndo. John Jamerson da Silva; CASTRO, Roney Polato de. A interseccionalidade e sua relevância para a educação. In: **SEMANA DA FACED – MICROFASCISMOS NO CAMPO EDUCACIONAL E A INVENÇÃO DE RESISTÊNCIAS**, 6, 2024. Anais...Juiz de Fora(MG) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2024. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/vi-semana-da-faced-microfascismos-no-campo-educacional-e-a-invencao-de-resistencias-cronograma-410079/806140-A-INTERSECCIONALIDADE-E-SUA-RELEVANCIA-PARA-A-EDUCACAO>. Acesso em: 12 out. 2025

FERRARI, Anderson. Sujeitos, subjetividades e educação. In: FERRARI, Anderson (org.). **Sujeitos, subjetividades e educação**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2010. p. 7-18.

FERRARI, Anderson e DINALI, Wescley. Herança moderna disciplinar e controle dos corpos: quando a escola se parece com uma gaiola. **Educação em Revista**, v.28, n02, p. 393-422, jun. 2012. Disponível em <https://www.scielo.br/j/edur/a/Bb7Z48GbWzmp4GQG33xGDxx/?format=pdf&language=pt>. Acesso em: 12 ago. 2024

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e o desejável conhecimento do sujeito. **Educação e Realidade**. Porto Alegre. Vol. 24, n. 1, p. 39-59, jan./jun. 1999. Disponível em <http://hdl.handle.net/10183/232851>. Acesso em 20 de ago. 2024

FISCHER Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 197-223, nov./2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/SjLt63Wc6DKkZtYvTzgg9t/abstract/?lang=pt>. Acesso em 02 set. 2024.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault revoluciona a pesquisa em educação? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 21, n. 2, p. 371-389, jul./dez. 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9717>. Acesso em: 02 set. 2024.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1999.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 2: O uso dos prazeres**. 9 ed. Maria Tereza da Costa. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001.

FOUCAULT, Michael. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 2002

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

HARAWAY, Donna. Manifesto ciborgue: ciência, tecnologia e feminismo socialista no final do sec. XX. In: TADEU, Tomaz. **Antropologia ciborgue: vestígios do pós-humano**. 2 ed. 1ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

HENNIGEN, Inês; GUARESCHI, Neuza Maria de Fátima. A subjetivação na perspectiva dos estudos culturais e foucaultianos. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 23, p. 57-74, dez. 2006. ISSN 1414-6975. Disponível em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-69752006000200004&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752006000200004&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 2 jan. 2021.

HENNING, Carlos Eduardo. Interseccionalidade e pensamento feminista: as contribuições históricas e os debates contemporâneos acerca do entrelaçamento de marcadores sociais da diferença. **Mediações**, Londrina, v. 20, n. 2, p. 97-128, jul./dez. 2015. Disponível em:

<https://repositorio.bc.ufg.br/items/0b8f7f8f-1e82-48cc-9dc8-d200b9f15dae>.

Acesso em: 28 fev. 2024.

JESUS, Jaqueline Gomes de. Pessoas transexuais como reconstrutoras de suas identidades: reflexões sobre o direito ao gênero. Brasília, 2011, **Anais do Simpósio Gênero e Psicologia Social**, p.80-89. Disponível em:  
[https://www.researchgate.net/publication/233869298\\_Pessoas\\_transexuais\\_como\\_reconstrutoras\\_de\\_suas\\_identidades\\_reflexoes\\_sobre\\_o\\_desafio\\_do\\_direito\\_ao\\_genero](https://www.researchgate.net/publication/233869298_Pessoas_transexuais_como_reconstrutoras_de_suas_identidades_reflexoes_sobre_o_desafio_do_direito_ao_genero). Acesso em 01 jul. 2024

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.diversidadesexual.com.br/wp-content/uploads/2013/04/G%C3%8ANERO-CONCEITOS-E-TERMOS.pdf>. Acesso em: 01 jul.2024

JOVCHELOVICH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa. In: Bauer M. W., Gaskell G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 90-113.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A Pedagogia do Armário: a normatividade em ação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 13, p. 481-498, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 11 jul. 2024.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. “Ideologia de gênero”: uma categoria de mobilização política. In Márcia Alves da Silva (org). **Gênero e diversidade : debatendo identidades**. São Paulo: Perse, 2016. p. 229-245. Disponível em:  
<https://wp.ufpel.edu.br/observatorio/files/2016/09/e-book-PALESTRANTES.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2024

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 35-86.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. ISSN 1413-2478. DOI 10.1590/S1413-24782002000100003. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2024

LAURETIS, Teresa de. A tecnologia do gênero. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. **Pensamento feministas: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

LOPES, Nathália Ajudarte. Variabilidade de gênero no ambiente escolar: aspectos de discriminação e saúde mental. In: **Ensaio sobre vivências reais de crianças e adolescentes transgêneros dentro do sistema educacional brasileiro** [livro eletrônico] / organização Thamirys Nunes. -- Curitiba, PR : IBDSEX, 2021, p. 70-85. Disponível em: <https://unaids.org.br/wp->

[content/uploads/2022/01/2021\\_GrupoDignidade\\_VivenciasCriancasTransEducacao.pdf](content/uploads/2022/01/2021_GrupoDignidade_VivenciasCriancasTransEducacao.pdf). Acesso em: 15 jun. 2024.

LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado:** pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 174 p.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. Conhecer, pesquisar, escrever. Rev. **Educação, Sociedade e Cultura**, nº25, 2007

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre.(orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação.** 9. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2013.

SILVA, Fernando Guimarães Oliveira da; MAIO, Eliane Rose. Educação, pedagogias culturais e as Trans: “Para que as Travestis não se tornem bagunça!”. **Revista Educativa - Revista de Educação**, Goiânia, Brasil, v. 23, n. 1, 2021. Disponível em:

<https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/7317>. Acesso em: 12 set. 2025.

MAGNUS, Daniella Vieira; FELIPE, Jane. Pedagogia da Cispassabilidade, Scripts de gênero e existências trans. **Textura – Revista de Educação e Letras**, v. 25, n. 64, p. 102-128, 2023. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/index.php/presenca/article/view/132192>. Acesso em: 22 out. 2025.

MARINHO, Daniel Lapenda. **Trajetória de alunas e alunos transgêneros nos ensinos básico e superior em Porto Alegre, RS.** 2017. 94f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Ciências Sociais). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. Disponível em <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/236025>. Acesso: em 08 nov. 2023

MISKOLCI, Richard; CAMPANA, Maximiliano. “‘Ideologia de Gênero’: notas para uma genealogia de um pânico moral contemporâneo”. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 12, n. 3, 2017.

MOIRA, Amara; BRANT, Tarso; ROCHA, Márcia; NERY, João W. **Vidas Trans:** A luta de transgêneros brasileiros em busca de seu espaço social. 2 ed., Bauru: Astral Cultural 2022.

CROCHÍK, José Leon; DIAS, Marian Ávila de Lima; FRELLER, Cintia Copit; CORREA, CORREIA, Alex Sandro Rodrigo Nuno Peiró. **Hierarquias escolares:** desempenho e popularidade. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 44, p. 1-16, 2018. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/qFSvpdTGrLLynDfMZkfCGXv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 set. 2025.

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

NOGUEIRA, Renan e FRANK, Hélcio. Onde Estão As Pessoas Trans? Narrativas sobre corporalidades dissidentes em espaço escolar. **Cadernos de Gênero e Diversidade**, [S. I.J, v. 6, n. 3, p. 166–188, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/cadgendiv/article/view/38421>. Acesso em: 14 nov. 2023.

OLIVEIRA, Danilo Araújo de. e FERRARI, Anderson. Vigilância da sexualidade e heteronormatividade no currículo escolar. **Linguagem, Educação e Sociedade**, v. 46, p. 38-62, 2020. [S. I.J, n. 46, p. 38–62, 2020. DOI: 10.26694/les.v0i46.10373. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/1038>. Acesso em: 19 jul. 2024.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes. **O diabo em forma de gente**: (r)existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na Educação. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/handle/1884/47605?show=full>. Acesso em: 02 set. 2024.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: \_\_\_\_\_. MEYER, Dagmar E. (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 23-45.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). **Metodologias de pesquisas Pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. p. 25-47.

PRECIADO, Paul B. “Lixo e Gênero, Mijar/Cagar, Masculino/Feminino”. Trad. de Davi Giordano e Helder Thiago Maia. **eRevista Performatus**, Inhumas, ano 7, n. 20, p. 1-5, abr. 2019. Disponível em: [https://performatus.com.br/wp-content/uploads/2019/03/Paul-Preciado\\_ed20\\_eRevistaPerformatus.pdf](https://performatus.com.br/wp-content/uploads/2019/03/Paul-Preciado_ed20_eRevistaPerformatus.pdf). Acesso em: 28 set. 2025.

PRECIADO, Paul B. *Quem protege a criança queer?*. In: \_\_\_\_\_. **Um apartamento em Urano: crônicas da transição**. Tradução de Aníbal Bragança e Letícia Mei. São Paulo: n-1 edições, 2022. p. 221–229.

REVEL, Judith. **Michel Foucault: conceitos essenciais**. Trad. Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez, Carlos Piovesani. São Carlos: Claraluz, 2005.

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

RODOVALHO, Amara Moira. O cis pelo trans. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 365-373, jan-abr. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/Ct6B9JMscBigK4DZqjXQkgn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 15 jul. 2024.

RODRIGUES, Júlia Naomí Costa. **Passabilidade e Possibilidades**. 2023. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Psicologia, Universidade Federal do Maranhão, Maranhão, 2023.

ROSA, Rita Quadros da, HILLESHEIM Betina, SILVA, Mozart Linhares da. A escola e a produção de abjetos: acoplamentos bio-necropolíticos. **Criar educação – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação – UNESC, Criciúma**, v. 12 n. 1, p. 40-57, jan/jul 2023

SABAT, Ruth. Pedagogia cultural, gênero e sexualidade. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis , v. 09, n. 01, p. 09-21, jun. 2001. Disponível em <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-026X2001000100002&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2001000100002&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 09 jul. 2024.

SALES, Shirlei Rezende; PARAÍSO, Marlucy Alves. Juventude ciborgue e a transgressão das fronteiras de gênero. **Revista Estudos Feministas**, [S. l.], v. 19, n. 2, p. 535-548, 2011. DOI: 10.1590/S0104-026X2011000200015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2011000200015>. Acesso em: 12 nov. 2025.

SALVADOR, Nayara R. C. **Pessoas Trans na educação básica no Sul do Estado do Rio de Janeiro**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, 2019. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/11476>. Acesso em 08 nov. 2023.

SANTOS, Amanda Pio. **Marcas escolares em um estudante transgênero: um estudo biográfico**. 2021. 64f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Pedagogia). Unidade em Osório, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Osório. Disponível em <https://repositorio.uergs.edu.br/xmlui/handle/123456789/1739>. Acesso em 08 nov. 2023

SANTOS, Henrique Cintra. **A transnacionalização da cultura dos Ballrooms**. 2018. 180 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/1010049>. Acesso em: 31 jul. 2025.

SANTOS, Michele Priscila Gonçalves dos. “**Dá um like e se inscreve no canal!**”: problematizando discursos de gêneros e sexualidades em vídeos do youtuber Felipe Neto. 2021. Dissertação (Mestrado em educação). Faculdade

de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/12896>. Acesso em 15 abril 2024

SANTOS, Sandro Prado. **Experiências de pessoas trans - ensino de Biologia**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/21157>. Acesso em 14 nov 2023.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.2, n.20, p. 71-100, jul-dez. 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>. Acesso em: 10 jul. 2024

SEVERIANO, Pablo. Pesquisar com Michel Foucault. **Textura**, Canoas, v. 18, n. 36, p. 265-285, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/1613>. Acesso em: 02 agos. 2024

SILVA, Fernando Guimarães Oliveira da; MAIO, Eliane Rose. Educação, pedagogias culturais e as trans: “para que as travestis não se tornem bagunça!”. **Revista Educativa - Revista de Educação**, Goiânia, Brasil, v. 23, n. 1, p. e7317, 2020. DOI: 10.18224/educ.v23i1.7317. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/7317>. Acesso em: 17 jul. 2024.

SILVA, Cibelle Cristina Lopes e. **Vivências de estudantes trans\* na Universidade Federal do Maranhão**. 2023. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/15568>. Acesso em 27 jun 2024

SILVA, Vitor Bernardes. Ensino de biologia, gênero e sexualidade: um olhar em trabalhos publicados nos anais do VIII enebio, VIII erebio e II sceb (2021) . 2023. 28 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Biológicas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2023.. Disponível em <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/37043/1/EnsinodeBiologiaG%c3%aanero.pdf>. Acesso em 08 nov. 2025

SIMAKAWA, Vergueiro Viviane. **Por inflexões decoloniais de corpos e identidades de gênero inconformes**: uma análise autoetnográfica da cisgeneride como normatividade. Dissertação de mestrado. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/19685>. Acesso em: 10 jul. 2024

SOUZA, Juliana Inez Luiz de; CERQUEIRA, Carla Preciosa Braga; SOUZA, Nelson Rosário de; EDUARDO, Maria Cecília. “Ideologia de gênero” como

instrumento político nos jornais do Brasil e de Portugal. **Revista Estudos Feministas**, [S. I.], v. 30, n. 3, 2022. DOI: 10.1590/1806-9584-2022v30n378510. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/78510>. Acesso em: 16 ago. 2024.

SOUZA, Jéssica Duarte de. Cotidiano escolar: contradições e potência. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 18, n. 40, p. 11–21, 2024. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1413>. Acesso em: 12 nov. 2025.

TARTAGLIA, Ednaldo. Processo de dessubjetivação de sujeitos negros no Marabaixo. **Alfa**, São Paulo, v.66, 2022. Disponível em <https://doi.org/10.1590/1981-5794-e14057>. Acesso em 19 ago. 2024.

Teixeira, A. M. & Raposo, A. S. (2007). Banheiros escolares: promotores de diferenças de gênero. GT - Gênero, Sexualidade e Educação. In Anped (Org.), **Anais da 30ª Reunião Anual da Anped**. Caxambu, MG: Anped. Recuperado de <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT23-3472--Int.pdf> » <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT23-3472--Int.pdf>

---

TREVISOL, Patricia. **A utilização das redes sociais online e o processo de constituição do adolescente: um olhar para o sujeito na era da cultura digital**. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Curso de Psicologia, Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2016.

VEIGA NETO, Alfredo. **Foucault & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007

VEIGA NETO, Alfredo. **Foucault & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

## APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE ORIENTAÇÕES PARA AS ENTREVISTAS

### ORIENTAÇÕES PARA AS ENTREVISTAS

Os pontos abaixo orientam a realização das entrevistas narrativas, dialogando com as vivências de estudantes se autoidentificam como trans (pessoa transgênera, transexual, travesti entre outras possibilidades de identificação no âmbito da transgeneridade), na faixa etária de 11 a 17 anos, que estejam cursando, na época da realização da pesquisa, o ensino fundamental II, o ensino médio e/ou a educação de jovens e adultos (EJA), em escolas da cidade de Juiz de Fora/MG.

#### **Apresentação inicial:**

Por favor, gostaríamos que você se apresentasse, ressaltando as características que você considera importantes em você.

**Obs.:** Caso os/as entrevistados/as não mencionem, perguntar: como você se identifica quanto ao gênero, identidade de gênero e orientação sexual? Como você se identifica quanto às questões étnico-raciais e religiosas?

1 – Fale sobre o seu processo de identificação pessoal como pessoa trans.  
(Caso os/as entrevistados/as não mencionem: como você entrou em contato com questões de gênero, transgeneridade e identidade de gênero?).

2 – Fale sobre suas vivências como pessoa trans no ambiente escolar.  
(Caso os/as entrevistados/as não mencionem: seu processo de transição aconteceu no âmbito escolar? Como foi essa experiência?).

3 – Fale sobre sua relação com seus/suas colegas na escola sendo uma pessoa trans.

4 – Fale sobre sua relação com seus/suas professores/as e outros/as profissionais e funcionários/as da escola sendo uma pessoa trans.

5 – Fale sobre um fato, uma situação, um momento que você tenha vivido na escola que tenha lhe marcado?

6 - (Caso seja uma experiência de preconceito, de discriminação ou de violência) você foi acolhido/a de algum modo?

7 - (Caso seja uma experiência de preconceito, de discriminação ou de violência) quais estratégias você utilizou para enfrentar, para se proteger ou para denunciar essa situação?

8 – Fale sobre algum tipo de produto cultural (filmes, séries, músicas/artista, programas de TV, novelas, propagandas, livros, sites, perfis no YouTube, redes sociais etc.) que possa ter marcado seu processo de identificação enquanto pessoa trans.

(Caso os/as entrevistados/as não mencionem: algum produto cultural possui relação com seu processo de transição? Comente sobre isso).

## ANEXO A – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLAR



### TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa “**CÓMO FOI NA ESCOLA HOJE? UM ESTUDO DOS PROCESSOS DE CONSTITUIÇÃO DE ESTUDANTES TRANS EM ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE JUIZ DE FORA/MG**”. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é a baixa quantidade de pesquisas que investiguem, refletem sobre aspectos e particularidades da transgêneride infantojuvenil no ambiente escolar. Nesta pesquisa pretendemos analisar quais as estratégias utilizadas pelos/as estudantes Trans no enfrentamento de possíveis preconceitos e discriminações vivenciados no cotidiano escolar.

Caso você concorde em participar, vamos realizar com você uma entrevista sobre suas vivências no ambiente escolar. Esta pesquisa tem alguns riscos, que são: a possibilidade de ter a sua privacidade invadida; ter que responder a questões sensíveis, tais como atos ilegais, violência, sexualidade; reviver alguma situação que pode ter lhe gerado um trauma; pode haver a probabilidade, mesmo que mínima, que dados confidenciais (registrados nos termos e registros de consentimentos) sejam divulgados. Mas, para diminuir a chance desses riscos acontecerem, a entrevista será realizada em um ambiente escolhido por você; você não será forçado/a a responder nenhuma pergunta, caso haja algum desconforto a entrevista poderá ser continuada em outro momento. A pesquisa pode lhe ajudar a expressar sobre sentimentos que muitas vezes não o fez e não o faria em outras oportunidades; ao vivenciar novamente uma situação, você pode passar por reflexões que possibilitam produzir mudanças importantes e passar a nomear e identificar sentimentos, ideias, opiniões, o que pode levar a uma sensação de liberdade, de liberar emoções ou tensões reprimidas. Além disso, esta pesquisa pode promover uma maior visibilidade, ampliando as possibilidades de discussões em torno de questões que os envolve no âmbito escolar.

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, caso haja este serão resarcidos mediante a comprovante dos gastos, via pix, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causadas atividades que fizemos com você nesta pesquisa, você tem direito a buscar indenização. A presente pesquisa apresenta riscos mínimos, para minimizar os possíveis danos causados pela pesquisa, serão adotadas as seguintes medidas: 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. Além disso, será garantido um local reservado e da escolha do/a participante da pesquisa; o/a participante tem a liberdade para não responder questões que julgue constrangedoras; as respostas serão mantidas em sigilo, sendo apenas utilizadas para fins científicos;

O CEP avalia protocolos de pesquisa que envolve seres humanos, realizando um trabalho cooperativo que visa, especialmente, à proteção dos participantes de pesquisa do

Brasil. Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - UFJF

Campus Universitário da UFJF

Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa

CEP: 36036-900

Fone: (32) 2102-3788 / E-mail: cep.prop@ufjf.br



#### TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa “**COMO FOI NA ESCOLA HOJE? UM ESTUDO DOS PROCESSOS DE CONSTITUIÇÃO DE ESTUDANTES TRANS EM ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE JUIZ DE FORA/MG**”. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é a baixa quantidade de pesquisas que investiguem, refletam sobre aspectos e particularidades da transgêneride infantojuvenil no ambiente escolar. Nesta pesquisa pretendemos analisar quais as estratégias utilizadas pelos/as estudantes Trans no enfrentamento de possíveis preconceitos e discriminações vivenciados no cotidiano escolar.

Caso você concorde em participar, vamos realizar com você uma entrevista sobre suas vivências no ambiente escolar. Esta pesquisa tem alguns riscos, que são: a possibilidade de ter a sua privacidade invadida; ter que responder a questões sensíveis, tais como atos ilegais, violência, sexualidade; reviver alguma situação que pode ter lhe gerado um trauma; pode haver a probabilidade, mesmo que mínima, que dados confidenciais (registrados nos termos e registros de consentimentos) sejam divulgados. Mas, para diminuir a chance desses riscos acontecerem, a entrevista será realizada em um ambiente escolhido por você; você não será forçado/a a responder nenhuma pergunta, caso haja algum desconforto a entrevista poderá ser continuada em outro momento. A pesquisa pode lhe ajudar se expressar sobre sentimentos que muitas vezes não o fez e não o faria em outras oportunidades; ao vivenciar novamente uma situação, você pode passar por reflexões que possibilitam produzir mudanças importantes e passar a nomear e identificar sentimentos, ideias, opiniões, o que pode levar a uma sensação de liberdade, de liberar emoções ou tensões reprimidas. Além disso, esta pesquisa pode promover uma maior visibilidade, ampliando as possibilidades de discussões em torno de questões que os envolve no âmbito escolar.

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, caso haja este serão resarcidos mediante a comprovante dos gastos, via pix, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causadas atividades que fizemos com você nesta pesquisa, você tem direito a buscar indenização. A presente pesquisa apresenta riscos mínimos, para minimizar os possíveis danos causados pela pesquisa, serão adotadas as seguintes medidas: 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. Além disso, será garantido um local reservado e da escolha do/da participante da pesquisa; o/a participante tem a liberdade para não responder questões que julgue constrangedoras; as respostas serão mantidas em sigilo, sendo apenas utilizadas para fins científicos;

O CEP avalia protocolos de pesquisa que envolve seres humanos, realizando um trabalho cooperativo que visa, especialmente, à proteção dos participantes de pesquisa do

Brasil. Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - UFJF

Campus Universitário da UFJF

Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa

CEP: 36036-900

Fone: (32) 2102-3788 / E-mail: cep.propr@ufjf.br



haverá o anonimato; será assegurado a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou econômico – financeiro; serão feitas as explicações necessárias para responder as questões; a abordagem será cautelosa considerando e respeitando seus valores, cultura e crenças; é assegurado ao/a participante, caso necessite, a assistência de outros profissionais; é garantido o zelo pelo sigilo dos dados fornecidos e pela guarda adequada das informações coletadas, assumindo-se também o compromisso de não publicar o nome dos participantes (nem mesmo as iniciais) ou qualquer outra forma que permita a identificação individual procedimentos habituais do local de estudo ou na vida do participante; após a conclusão da coleta de dados, irá se fazer o download dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem".

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. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos com para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. 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) criança / adolescente

---

Assinatura do (a) pesquisador (a)

**Nome do Pesquisador Responsável: Maria Angélica Varga Pinto de Faria**  
**Campus Universitário da UFJF**  
**Faculdade/Departamento/Instituto: Faculdade de Educação / Universidade Federal de Juiz de Fora**  
**CEP: 36036-900**  
**Fone: 32 9919997-92**  
**E-mail: mavpinto30@gmail.com**

O CEP avalia protocolos de pesquisa que envolve seres humanos, realizando um trabalho cooperativo que visa, especialmente, à proteção dos participantes de pesquisa do Brasil. Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:  
 CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - UFJF  
 Campus Universitário da UFJF  
 Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa  
 CEP: 36036-900  
 Fone: (32) 2102-3788 / E-mail: cep.propp@ufjf.br

## ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO/RESPONSÁVEIS



### ***TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO/RESPONSÁVEIS***

A criança/adolescente \_\_\_\_\_, sob sua responsabilidade, está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa “**COMO FOI NA ESCOLA HOJE? UM ESTUDO DOS PROCESSOS DE CONSTITUIÇÃO DE ESTUDANTES TRANS EM ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE JUIZ DE FORA/MG**”. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é a baixa quantidade de pesquisas que investiguem, refletam sobre aspectos e particularidades da transgêneridade infantojuvenil no ambiente escolar. Nesta pesquisa pretendemos analisar quais as estratégias utilizadas pelos/as estudantes Trans no enfrentamento de possíveis preconceitos e discriminações vivenciados no cotidiano escolar.

Caso você concorde na participação da criança/adolescente vamos realizar uma entrevista sobre as vivências no ambiente escolar. Esta pesquisa tem alguns riscos, que são: a possibilidade de ter a privacidade invadida; ter que responder a questões sensíveis, tais como atos ilegais, violência, sexualidade; reviver alguma situação que pode ter lhe gerado um trauma; pode haver a probabilidade, mesmo que mínima, que dados confidenciais (registrados nos termos e registros de consentimentos) sejam divulgados. Mas, para diminuir a chance desses riscos acontecerem, a entrevista será realizada em um ambiente escolhido pela/a entrevistado/a; ele/a não será forçado/a a responder nenhuma pergunta, caso haja algum desconforto a entrevista poderá ser continuada em outro momento. A pesquisa pode ajudar a criança/adolescente a se expressar sobre sentimentos que muitas vezes não o fizeram e não o fariam em outras oportunidades; ao vivenciar novamente uma situação, pode-se levar a reflexões que possibilitam produzir mudanças importantes nas pessoas de maneira espontânea, que passam a nomear e identificar sentimentos, ideias, opiniões, o que pode levar a uma sensação de liberdade, de liberar emoções ou tensões reprimidas. Além disso, esta pesquisa pode promover uma maior visibilidade, ampliando as possibilidades de discussões em torno de questões que os envolve no âmbito escolar.

Para participar desta pesquisa, a criança/adolescente sob sua responsabilidade e você não irão ter nenhum custo, caso haja serão resarcidos mediante a comprovação dos gastos, via pix, nem receberão qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se a criança/adolescente tiver algum dano por causa das atividades que fizermos com ele nesta pesquisa, ele tem direito a buscar indenização. A presente pesquisa apresenta riscos mínimos, para minimizar os possíveis danos causados pela pesquisa, serão adotadas as seguintes medidas: será garantido um local reservado e da escolha do/da participante da pesquisa; o/a participante tem a liberdade para não responder questões que julgue constrangedoras; as respostas serão mantidas em sigilo, sendo apenas utilizadas para fins científicos; haverá o anonimato; será assegurado a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou econômico – financeiro; serão feitas as explicações necessárias para responder as questões; a abordagem será cautelosa considerando e respeitando seus valores, cultura e

O CEP avalia protocolos de pesquisa que envolve seres humanos, realizando um trabalho cooperativo que visa, especialmente, à proteção dos participantes de pesquisa do Brasil. **Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:**  
 CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - UFJF  
 Campus Universitário da UFJF  
 Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa  
 CEP: 36036-900  
 Fone: (32) 2102-3788 / E-mail: cep.prop@ufjf.br



crenças; é assegurado ao/a participante, caso necessite, a assistência de outros profissionais; é garantido o zelo pelo sigilo dos dados fornecidos e pela guarda adequada das informações coletadas, assumindo-se também o compromisso de não publicar o nome dos participantes (nem mesmo as iniciais) ou qualquer outra forma que permita a identificação individual procedimentos habituais do local de estudo ou na vida do participante; após a conclusão da coleta de dados, irá se fazer o download dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem".

Ele terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Você como responsável pela criança/adolescente poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação dele a qualquer momento. Mesmo que você queira deixá-lo participar agora, você pode voltar atrás e parar a participação a qualquer momento. A participação dele 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 da criança/adolescente não será liberado sem a sua permissão. A criança/adolescente não será identificada 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. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos com para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. 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 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) Responsável

---

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

**Nome do Pesquisador Responsável:** Maria Angélica Varga Pinto de Faria  
**Campus Universitário da UFJF**  
**Faculdade/Departamento/Instituto:** Faculdade de Educação / Universidade Federal de Juiz de Fora  
**CEP:** 36036-900  
**Fone:** 32 9919997-92  
**E-mail:** mavpinto30@gmail.com

O CEP avalia protocolos de pesquisa que envolve seres humanos, realizando um trabalho cooperativo que visa, especialmente, à proteção dos participantes de pesquisa do Brasil. Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:  
 CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - UFJF  
 Campus Universitário da UFJF  
 Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa  
 CEP: 36036-900  
 Fone: (32) 2102-3788 / E-mail: cep.prop@ufjf.br