



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO OESTE – UNICENTRO
CAMPUS DE IRATI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM
DESENVOLVIMENTO COMUNITÁRIO-PPGIDC

ROBERTA POLAK

**“NOTAS” DE UMA VIDA: VIVÊNCIAS TRANS* EM INSTITUIÇÕES
DE ENSINO**

IRATI
2016

ROBERTA POLAK

**“NOTAS” DE UMA VIDA: VIVÊNCIAS TRANS* EM INSTITUIÇÕES
DE ENSINO**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção de grau de grau de Mestre em Desenvolvimento Comunitário, Curso de Pós Graduação Interdisciplinar em Desenvolvimento Comunitário, área de concentração Desenvolvimento Comunitário, Linha de Pesquisa Cultura, Práticas Sociais, formação Humana e Desenvolvimento Comunitário, da UNICENTRO.

Orientador: Prof. ° Dr.° Gilmar Carvalho Cruz

IRATI

2016

Catálogo na Fonte
Biblioteca da UNICENTRO

POLAK, Roberta.

P762n “Notas” de uma vida: vivências trans* em instituições de ensino /
Roberta Polak. – Irati, PR : [s.n], 2016.
154 f.

Orientador: Prof. Dr. Gilmar Carvalho Cruz

Dissertação (mestrado) - Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar
em Desenvolvimento Comunitário. Área de concentração: Desenvolvimento
Comunitário. Linha de Pesquisa: Cultura, Práticas Sociais, Formação
Humana e Desenvolvimento Comunitário. Universidade Estadual do
Centro-Oeste, PR.

1. Gênero - dissertação. 2. Escola. 3. Transexuais. 4. Travestis. I. Cruz,
Gilmar Carvalho. II. UNICENTRO. III. Título.

CDD 370.19345

ROBERTA POLAK

**“NOTAS” DE UMA VIDA: VIVÊNCIAS TRANS* EM INSTITUIÇÕES
DE ENSINO**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção de grau de Mestre em Desenvolvimento Comunitário, Curso de Pós Graduação Interdisciplinar em Desenvolvimento Comunitário, área de concentração Desenvolvimento Comunitário, Linha de Pesquisa Cultura, Práticas Sociais, formação Humana e Desenvolvimento Comunitário, da UNICENTRO.

Orientador: Prof. ° Dr.° Gilmar Carvalho Cruz

BANCA EXAMINADORA

Prof.Dr Gilmar Carvalho Cruz
UNICENTRO

Prof^ª. Dra. Luciana Klanovicz
UNICENTRO

Prof.Dr Rafael Siqueira de Guimarães
UFSB

Prof^ª. Dra. Edina Schimanski
UEPG

*A todas as pessoas que se esforçam para
fazer desse mundo um lugar melhor.*

AGRADECIMENTOS

Às/aos querid@s Sophie, Pedro, Laysa, Andreia e Maite, por aceitarem participar desta pesquisa e pela gentileza e confiança que tiveram comigo. Sou grata pelas mãos que me estenderam e pela escuta que me propiciaram. Sensibilizei-me com todas as narrativas, de modo que hoje já não sou a mesma de antes, vocês me possibilitaram um campo rico de aprendizagens. Muito obrigada por compartilharem suas histórias, vivências e emoções de uma maneira tão sensível. Dedico este trabalho a vocês.

Agradeço a minha mãe Alice e a meu pai Wilson pelo incentivo, apoio, e amor incondicional, bem como, por me ensinarem que conquistas são alcançadas com dedicação e responsabilidade. Vocês são a minha fonte de inspiração, a minha maior riqueza, @s mais sábios mestres que eu poderia ter. Sem vocês eu nada seria.

Aos meus irmãos, Willian e Rodrigo, demais familiares e à minha sobrinha Camila, pela paciência e compreensão que teve todas as vezes que eu estava trabalhando e não pude brincar. Como você bem disse nos seus oito anos de idade, eu precisava escrever esse “livro”, porque “tem algumas crianças que precisam de ajuda, pois choram na escola”.

À avó Genoveva, pelo apoio, preocupação, afeto e por sempre dizer “estude, estude se quiser ser alguém na vida”.

Ao meu primo Gabriel pela prestatividade, disponibilidade e por ser esta pessoa tão amável.

Ao meu querido Allisson, por ser meu amor, alegria, paz e aconchego. Obrigada por cuidar de mim com tanto carinho, paciência e mimos. Com você comigo, posso dizer que eu tenho a sorte de um amor tranquilo.

Ao meu orientador Gilmar Carvalho Cruz, pelo apoio, atenção, carinho, diálogos e comprometimento. Foi essencial tê-lo comigo nesta caminhada, fazendo com que esta experiência fosse um campo rico de descobertas.

Ao professor Rafael Siqueira de Guimarães, pelo privilégio de tê-lo ao meu lado ao longo de minha jornada acadêmica. Agradeço pela amizade, apoio, incentivo e por me ensinar tanto sobre psicologia, sobre pesquisa, sobre a vida, sempre com muito amor, paciência e zelo. Guardo você em meu coração.

À professora Edina Schimanski, pela participação na minha banca de qualificação e defesa. Obrigada pelas ricas colaborações e por ser esta pessoa tão querida e afetuosa.

À professora Luciana Klanovicz, por aceitar o convite de participação da minha banca de defesa. Obrigada por me presentear com a sua presença tão afetuosa e delicada e colaborar na ampliação das discussões.

Às minhas amigas de curso, Debora, Luzyanna e Alessandra que foram as companhias mais doces que eu poderia ter. Carrego vocês no meu coração e sorrisos.

À Luana que esteve mais presente nesta aventura, agradeço pelo companheirismo, força, estímulo e paciência. Posso dizer que o mestrado me presenteou com uma grande amiga. Ela “era uma *pessoa* igual a cem mil outras *pessoas*, mas eu fiz dela uma amiga, agora ela é única no mundo” (Antoine de Saint-Exupéry).

À minha chefe de trabalho, Cleci Corbellini Muller, por me apoiar e ajudar na adaptação dos meus horários e por ser esta pessoa compreensível e amorosa. Você é uma verdadeira mãezinha que muitos gostariam de ter.

Às minhas amigas de trabalho, Andréia e Mariana, por serem profissionais tão companheiras e competentes, que, além do incentivo e risadas compartilhadas, compreenderam o meu cansaço e me ajudaram a lidar com ele.

A tod@s @s professores do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Desenvolvimento Comunitário – PPGIDC e demais colegas que, de forma direta ou indireta, colaboraram para a execução desta pesquisa.

A todas as pessoas especiais que fazem parte da minha vida, tornando-a repleta de amor, sorrisos e paz.

No fundo, no fundo,
bem lá no fundo,
a gente gostaria
de ver nossos problemas
resolvidos por decreto
a partir desta data,
aquela mágoa sem remédio
é considerada nula
e sobre ela — silêncio perpétuo
extinto por lei todo o remorso,
maldito seja quem olhar pra trás,
lá pra trás não há nada,
e nada mais
mas problemas não se resolvem,
problemas têm família grande,
e aos domingos
saem todos a passear
o problema, sua senhora
e outros pequenos probleminhas.

(Paulo Leminski)

POLAK, Roberta. **“Notas” de uma vida: vivências trans* em instituições de ensino.** 2016. 154p. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Desenvolvimento Comunitário). Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, Irati, PR: 2016.

RESUMO

Esta dissertação objetivou investigar as vivências que pessoas trans*tiveram nas instituições de ensino até que chegassem ao ensino superior. O estudo foi realizado com cinco pessoas trans*, sendo uma participante travesti com graduação em história, três transexuais, sendo uma graduada em história, outra em artes e a última em matemática; e um homem trans, estudante do curso de psicologia. Para isto, foi realizada uma pesquisa qualitativa, através do enfoque da entrevista narrativa e análise de conteúdo. A pesquisa sustentou-se através de pressupostos teóricos de Michel Foucault, Judith Butler, Beatriz Preciado, Berenice Bento, Guacira Lopes Louro, Maria Rita de Assis César, Maria Lugones, Luma Nogueira, mas principalmente pelas vozes das pessoas entrevistadas, na tentativa de dar-lhes lugar privilegiado de fala. Podemos afirmar que, através das narrativas obtidas e análises realizadas, nos aproximamos de vivências de pessoas trans* carregadas de sofrimentos, violências, estigmas e discriminações. Foi possível visualizarmos as dificuldades das pessoas trans* para expressarem suas identidades de gênero dentro das instituições de ensino, muitas vezes restando a marginalização e o silenciamento das suas identidades. Além disso, destacaram-se os processos de violência vividos recorrentemente ao longo do percurso escolar, somando-se ao desrespeito e burocratização realizada pelas instituições quanto ao uso do nome social, bem como dificuldades e resistências em aceitarem em seu cotidiano alun@s trans. Em síntese, foi possível observar histórias de vidas escolares permeadas por violências, exclusões e patologização, o que nos faz pensar que se as pessoas trans* entrevistadas chegaram até o ensino superior isto se deu através da superação de muitas dificuldades e também com o silenciamento de suas verdadeiras identidades de gênero ao longo de todo ou parte do percurso escolar. Entendemos esta realidade como reflexo de uma sociedade reguladora que, em grande parte das vezes, pressupõe e naturaliza a coerência entre sexo, gênero e sexualidade, compreendendo as pessoas que escapam desta lógica como sujeitos patológicos, transgressores das normas sociais que, se não podem ser corrigidos, devem ser excluídos da sociedade e, conseqüentemente, do meio escolar. Assim sendo, esta dissertação traz para a cena atual uma série de reflexões a respeito das identidades trans* e a interlocução com as instituições de ensino, bem como a voz de pessoas trans* que clamam por mudanças sociais.

PALAVRAS-CHAVE: gênero; escola; transexuais; travestis; pessoas trans*.

POLAK, Roberta. "Notes" of a lifetime: trans* experiences in educational institutions.2016. 154p. Dissertation (Interdisciplinary Master in Community Development Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, Irati, PR: 2016.

ABSTRACT

This work aimed to investigate the experiences that trans* people had in educational institutions until they reached high school. The study was conducted with five trans * people being a transvestite participant with a degree in history, three transsexuals, being a graduate in history, in other arts and the last in mathematics; and trans man, course student psychology. For this, a qualitative research was carried out by focusing the narrative interviews and content analysis. The research was sustained through theoretical assumptions of Michel Foucault, Judith Butler, Beatriz Preciado, Berenice Bento, Guacira Lopes Louro, Maria Rita de Assis Caesar, Maria Lugones, Luma Nogueira, but mainly by the voices of the people interviewed in an attempt to give them privileged place of speech. We can state that, through narratives obtained and analyzes, we approach transgender experiences * laden with suffering, violence, stigma and discrimination. It was possible to visualize the difficulties of trans * people to express their gender identities within the educational institutions, often leaving the marginalization and silencing of their identities. In addition, they highlighted the processes of violence recurrently experienced throughout the school career, adding to the disrespect and bureaucratization held by the institutions on the use of the social name, as well as difficulties and resistance in accepting everyday trans * students. In summary, we observed stories of school life permeated by violence, exclusion and pathologizing, which makes us think that trans * people interviewed came to high school that was given by overcoming many difficulties and also with muting their true gender identities over all or part of schooling. We understand this reality as a result of a regulatory society, in large part, presupposes and naturalizes consistency between sex, gender and sexuality, including people who escape this logic as pathological subject, transgressors of social norms, they can not be corrected, they should be excluded from society and consequently in the school environment. Therefore, this dissertation brings the current scene a series of reflections on the trans identities * and dialogue with educational institutions, as well as the voice of trans * people who call for social change.

KEYWORDS:gender; school; transsexuals; transvestites; trans* people.

SUMÁRIO

1. Introdução	11
1.1 Sobre o conceito de gênero.....	13
1.2 Sobre o conceito de binarismo de gênero.....	18
1.3 Sobre o conceito de identidade de gênero.....	19
1.4 Sobre pessoas as transgêneras/trans*.....	26
1.5 Sobre o conceito de heteronormatividade.....	29
1.6 Sobre os conceitos de travestilidade e transexualidade.....	31
1.7 Sobre o tema da pesquisa.....	36
1.8 Metodologia de pesquisa.....	42
2. A escola normatizadora no Brasil: um pouco de uma história atual	47
3. Individualidades d@s participantes da pesquisa: vidas em nota	62
3.1 A história de Sophie Cavalcante.....	62
3.2 A história de Laysa Carolina Machado.....	64
3.3 A história de Andreia Lais Cantelli.....	66
3.4 A história de Maite Schneider.....	68
3.5 A história de Pedro Resende.....	71
4. As pessoas trans* e suas histórias na escola/universidade: dados da realidade e discussão teórica	73
4.1- Expressões das identidades trans* nas instituições de ensino.....	74
4.2- Processos de violência vivenciados pelas pessoas trans* nas instituições de ensino.....	86
4.3- O uso do nome social e nome civil dentro das instituições de ensino.....	104
4.4- As atitudes das instituições de ensino frente às/aos alun@s trans*.....	120
5. Palavras Finais	135
7. Referências	140
8. Anexos	151
Anexo A: Roteiro de Entrevista.....	152
Anexo B: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	153

1. INTRODUÇÃO

Esta dissertação é fruto de uma pesquisa de mestrado, que aconteceu no âmbito do Programa de Pós Graduação em Desenvolvimento Comunitário (PPGDC), ofertado pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), que visa contribuir para que suas/seus alun@s¹, ao realizarem estudos e práticas profissionais, promovam tensões para os movimentos intrínsecos ao desenvolvimento comunitário, considerando para isso os aspectos sociais, culturais, socioambientais, educacionais, formativos, de trabalho e de saúde da sociedade.

O desenvolvimento comunitário pode ser entendido como uma forma de intervenção social, permeada por práticas e procedimentos específicos, mediante a aplicação de conhecimentos teóricos provenientes de diversas áreas científicas, que visam modificar ou transformar algum aspecto específico da realidade social buscando resultados que se expressam em objetivos e metas pré-estabelecidas. Considera-se, assim, este desenvolvimento como o fortalecimento dos potenciais sociais, econômicos e ambientais da localidade, cuja finalidade é a ampliação da qualidade de vida de seus habitantes (ANDER-EGG, 2005).

De acordo com o Instituto para o Desenvolvimento do Investimento Social (IDIS), algumas premissas devem ser atendidas neste processo de desenvolvimento, tais como: mobilização comunitária, construção coletiva do conhecimento, criação e manutenção de espaços de participação, valorização dos talentos e recursos locais, articulação intersetorial e respeito ao tempo e às capacidades da comunidade. Dessa forma, compreende-se como uma técnica social destinada à melhoria da vida da população, requerendo mobilização de pessoas e instituições, participação ativa e democrática d@s interessad@s, no estudo, planejamento e execução de programas ao nível de comunidade (ANDER-EGG, 1980).

Assim, o IDIS aponta que, apesar de não existir um padrão de atores e caminhos a serem seguidos para o desenvolvimento comunitário, um processo de

¹ Considerando que cada palavra tem uma leitura de gênero, e o masculino é usado como linguagem universal e neutra, negando-se a feminização da língua, tornando as mulheres invisíveis, nesta dissertação, fazemos uso do @ a fim de questionar este uso da linguagem sexista, propondo dessa forma, uma neutralidade aos gêneros. Vale ressaltar o artigo de Hauer e Guimarães (2015), intitulado “Mães, filh@s e homossexualidade: narrativas de aceitação”, no qual fizeram uso do @ como forma de ocupação de espaço político em uma revista científica que não trata especificamente de gênero e sexualidade.

desenvolvimento só ocorre com a compreensão multidisciplinar da comunidade, bem como, de suas dinâmicas socioculturais. Assim, acreditamos que o tema que abarcamos nesta dissertação necessita desta compreensão, por mostrar-se complexo, imbricado de relações de poder, representações sociais, dimensões políticas e práticas culturais que precisam ser observadas através de múltiplos olhares, para, assim, se pensar em um desenvolvimento da comunidade. Ponderamos que a temática demanda tal investimento, visto que a comunidade precisa avançar no que se refere à compreensão dos processos de produção de identidades e respeito às várias expressões de gênero e sexualidade. Por isso, esta pesquisa está vinculada à linha do programa *cultura, práticas sociais, formação humana e desenvolvimento comunitário*, que abarca o estudo de questões que implicam na construção do conhecimento da comunidade.

Assim sendo, trataremos neste estudo sobre as experiências que pessoas trans*² tiveram nas instituições de ensino onde permaneceram por um bom tempo de suas vidas. Buscamos compreender a trajetória que estas pessoas percorreram até que chegassem ao ensino superior. Consideramos importante a compreensão deste percurso escolar, pois como ressalta Seffner (2009), ele interfere substancialmente na trajetória de vida dos indivíduos, pois tem o potencial de marcar o sujeito como incapaz, justificando desta forma os futuros insucessos da vida, ou então pode servir como instrumento efetivo para melhorar a vida do mesmo (SEFFNER, 2009).

Dessa forma, compreendemos o tema como importante de ser investigado e analisado, afinal são sabidas as diversas dificuldades das instituições de ensino de se relacionarem com suas/seus alun@s que não correspondem às normas binárias sociais de gênero e sexualidade em seus espaços e relações simbólicas. Disso decorre o fato de que, por est@s alun@s reivindicarem o direito à educação, desencadeia-se um abalo no ambiente escolar, por se tratar de um local que não apenas segue, mas cria e legitima determinadas formas hegemônicas de gênero e sexualidade, proporcionando com isso processos de exclusão e violência a estas pessoas que escapam às normas impostas pela sociedade.

Contudo, antes de adentrarmos no foco desta pesquisa, consideramos importante deixar nítidos alguns conceitos que serão utilizados ao longo do trabalho, para que

² Utilizamos o asterisco no termo pessoas trans* assim como os movimentos sociais, visto que, desta forma, trata de forma abrangente todas as diversas expressões de identidades trans, configurando-se como um termo guarda-chuva.

assim @ leitor@ se familiarize e obtenha entendimento da proposta do estudo e melhor visão da análise. Esclarecemos, entretanto, que a intenção é abarcar tais mediadores teóricos como ferramenta introdutória, sem a finalidade de realizar uma discussão pormenorizada e problematizadora de tais conceitos. Deste modo, falaremos sobre: gênero, binarismo de gênero, identidade de gênero, pessoas transgêneras/trans*, heteronormatividade, travestilidades e transexualidades. Em seguida, ainda nesta introdução, discutiremos o foco da pesquisa e a metodologia utilizada neste trabalho. Posteriormente, trazemos uma breve apresentação das pessoas que participaram da pesquisa, bem como abordaremos o primeiro capítulo da dissertação, que trata sobre as políticas educacionais nacionais que contemplam gênero e sexualidade; posteriormente, o segundo capítulo traz a discussão teórica e análise dos resultados da pesquisa, e por fim, as palavras finais. Assim sendo, seguem os principais conceitos que serão utilizados ao longo do trabalho:

1.1 SOBRE O CONCEITO DE GÊNERO

O conceito de gênero possui mais de um significado, sendo utilizado em vários campos de conhecimento de formas diversas. De modo geral, é empregado para classificar fenômenos, sugerindo categorias que tornam possíveis distinções e agrupamentos separados, sendo usado para se referir a um conjunto de seres e objetos que possuem a mesma origem ou se acham ligados pelas suas similaridades ou particularidades (SCOTT, 1995).

Na língua portuguesa, o gênero foi empregado inicialmente na esfera da divisão literária de períodos - referindo-se aos gêneros poético, dramático, narrativo - e no domínio gramatical - referindo-se à distinção masculino/feminino - (MACEDO; AMARAL, 2005). Dessa forma, é fácil visualizar o quanto a gramática pode ser repleta de possibilidades. Scott (1995) indica que, ao mesmo tempo em que ela implica regras formais que designam o feminino e o masculino como gêneros, por outro lado, prevê outras possibilidades de aplicação inexploradas, como em vários idiomas indoeuropeus nos quais existe uma terceira categoria de gênero (além do feminino e masculino) – o gênero indefinido ou neutro.

Nas ciências naturais o termo é usado para se referir a espécies, grupos de coisas, plantas, animais e outros. E nas ciências humanas e sociais, compreende-se

como a elaboração das noções de masculinidade e feminilidade, aquilo que se diz a partir das diferenças entre homens e mulheres. Desse modo, embora a biologia divida a espécie humana entre machos e fêmeas, a maneira de ser homem e de ser mulher é construída pela pessoa através de processos subjetivos, culturais e sociais, não havendo uma determinação biológica, intrínseca ao ser humano que defina a identidade.

Este conceito de gênero foi formulado nos anos 1970 com profunda influência do movimento feminista (ABGLT, 2010), num momento de questionamento da opressão que as mulheres vinham sofrendo através da dominação masculina. Opressão essa que era traduzida na exclusão da mulher no mundo do trabalho, na política, no direito à educação formal, na expressão de sua sexualidade, solicitação de divórcio, entre outras segregações sociais que trouxeram como consequência a sua invisibilidade em todas as esferas da vida. Estes questionamentos indicavam que havia relações de poder e hierarquia na relação dos homens para com as mulheres que precisavam ser repensadas.

Entendia-se, nesse momento, que as características das mulheres derivavam de sua natureza feminina, assim, a delicadeza, a sensibilidade e a afetividade eram vistas como pertencentes à carga genética. No entanto, essas características eram desvalorizadas socialmente, pois, assim como hoje, no mercado de trabalho almejava-se frieza e competitividade, características ditas masculinas. Dessa forma, as desigualdades sociais entre homens e mulheres eram (e infelizmente ainda são) interpretadas como naturais, algo que não poderia ser alterado, sendo os homens considerados seres superiores (CARVALHO; TORTATO, 2009).

Por volta de 1975, Gayle Rubin, antropóloga norte-americana, deu o pontapé inicial na discussão sobre o sistema sexo/gênero no feminismo. Ela questionou quais as relações que transformam uma fêmea da espécie humana em uma mulher domesticada. Assim, fez uma separação entre a esfera da natureza (a fêmea) e da cultura (a mulher). O debate sobre a natureza, gênese e causas da opressão e subordinação social da mulher fez com que Rubin definisse o sistema sexo/gênero como um conjunto de arranjos através dos quais uma sociedade modela o sexo humano e a reprodução através da intervenção social humana (PISCITELLI, 2002).

Nos Estados Unidos, em 1985, Joan Scott impulsionou as discussões sobre gênero, legitimando o campo de estudo. Dessa forma, corroboramos com ela quando entende o gênero como categoria de análise que diz respeito à construção cultural de

masculinidades e feminilidades, um elemento constitutivo das relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos e permeado por relações de poder. Tal abordagem de gênero indica as construções sociais dos papéis próprios aos homens e mulheres e origem social de suas identidades.

No entanto, é preciso questionar as teorias feministas que generalizam as pessoas, para que não haja a exclusão de mulheres com especificidades relativas à raça e à classe, pois, como afirma Butler:

Se alguém “é” uma mulher, isso certamente não é tudo o que esse alguém é; o termo não logra ser exaustivo, não porque os traços predefinidos de gênero da “pessoa” transcendam a parafernália específica de seu gênero, mas porque o gênero nem sempre se constituiu de maneira coerente ou consistente nos diferentes contextos históricos, e porque o gênero estabelece interseções com modalidades raciais, classistas, étnicas, sexuais e regionais de identidades discursivamente constituídas. Resulta que se tornou impossível separar a noção de “gênero” das interseções políticas e culturais em que invariavelmente ela é produzida e mantida (BUTLER, 2015, p.21).

Lugones (2008), que trabalha com o que chama de sistema moderno-colonial de gênero, também faz uma crítica às teorias feministas hegemônicas, que não consideram a interseccionalidade entre raça, classe, sexualidade e gênero e baseiam-se em ideias eurocentradas e universalizantes da emancipação da mulher, sem considerar as diferenças que existem entre as mulheres brancas, negras, latinas, índias e suas respectivas formas de opressão. Desse modo, a teoria que não representa as necessidades das mulheres não brancas, logo, pode ser entendida como fonte de dominação e propagação da colonialidade. Brah (2006, p.351) trabalha com esta questão, afirmando que as “Estruturas de classe, racismo, gênero e sexualidade não podem ser tratadas como ‘variáveis independentes’ porque a opressão de cada uma está inscrita dentro da outra – é constituída pela outra e é constitutiva dela”.

Ao propor a existência do sistema moderno colonial de gênero, Lugones (2014) visa aprofundar a teorização da lógica opressiva da modernidade colonial, seu uso de dicotomias hierárquicas e de lógica categorial sobre raça, gênero e sexualidade no pensamento capitalista. Ela usa o termo colonialidade para nomear a classificação dos povos e também para visibilizar o processo de redução das pessoas, desumanização que as classificam e sujeitificação que torna @s colonizad@s menos seres humanos que @s colonizador@s. Por mais que não haja mais colonização, a colonialidade do gênero

ainda se faz presente, permanece na interseção de gênero, classe e raça como construtos centrais do sistema de poder capitalista mundial.

Assim sendo, é a este entendimento de gênero que este trabalho faz referência, compreendendo que, embora existam diferenças biológicas entre os corpos, é pela apropriação sociocultural que estes se configuram como masculinos, femininos, neutros ou outros. Diante destes avanços teóricos se inicia uma distinção entre sexo/gênero, partindo do princípio de que o sexo (órgãos genitais) seria obtido biologicamente, e gênero (características de comportamento ditas femininas e masculinas) como sendo socialmente adquirido. Assim, as mulheres passaram a insistir que as diferenças entre homens e mulheres tinham caráter fundamentalmente social, e não apenas biológica, negando assim o determinismo genético (SCOTT, 1995). Para Preciado (2014), os papéis e as práticas sexuais que naturalmente se atribuem aos gêneros masculino e feminino são regulações inscritas nos corpos que asseguram a exploração de um sexo sobre o outro.

Butler(2015) explica que a distinção entre sexo e gênero atende à tese de que, por mais que as genitálias estejam relacionadas à biologia, o gênero é culturalmente construído, logo, não é resultado causal do sexo, nem tampouco se mostra fixo quanto a ele. A distinção sugere uma descontinuidade radical entre corpos sexuados e gêneros culturalmente construídos, da forma que um homem pode não ter um corpo masculino e uma mulher pode não ter um corpo feminino. Assim, como Lugones (2014) explica, análises mais contemporâneas têm introduzido argumentos pela reivindicação de que o gênero constrói o sexo, e não o contrário, como demais teorias pensavam.

Butler (2000; 2015) complexifica estas questões, afirmando que o sexo é tão culturalmente construído quanto o gênero, ao ponto de a distinção entre sexo e gênero revelar-se absolutamente nenhuma. Nesta perspectiva, o gênero não deve ser concebido como a inscrição cultural de significado num sexo previamente dado, afinal os próprios sexos são estabelecidos. Nesse sentido, devemos considerar que há pessoas intersexo, por exemplo, que não possuem o desejo de se adequarem ao binarismo sexual. Assim, o gênero não está para a cultura como o sexo está para a natureza, pois o sexo também é um meio discursivo/cultural pelo qual um sexo “natural” é estabelecido. Pode-se afirmar que o que há é uma diferença sexual marcada por práticas discursivas, que trabalham de uma forma a materializar o sexo do corpo e a diferença sexual a serviço da heterossexualidade. De acordo com a autora, o sexo é uma das normas pelas quais

alguém se torna viável, aquilo que qualifica o corpo para a vida no interior do domínio da inteligibilidade cultural.

Atentando para isso, Preciado (2014) afirma que o sexo/gênero é um sistema de escritura, no qual o corpo é entendido como um texto socialmente construído, um arquivo orgânico da história da humanidade. Em tal sistema, alguns códigos se naturalizam, outros ficam elípticos e outros são sistematicamente eliminados. Neste sentido, Butler (2015) esclarece que a construção do gênero difere nos variados contextos históricos, isto porque o mesmo estabelece interseções como modalidades raciais, classistas, étnicas, sexuais e regionais de identidades discursivamente constituídas. De acordo com ela:

Se há algo certo na afirmação de Beauvoir de que ninguém nasce e sim *torna-se* mulher decorre que *mulher* é um termo em processo, um devir, um construir de que não se pode dizer com acerto que tenha uma origem ou um fim. Como uma prática discursiva contínua, o termo está aberto a intervenções e ressignificações. Mesmo quando o gênero parece cristalizar-se em suas formas reificadas, a própria “cristalização” é uma prática insistente e insidiosa, sustentada e regulada por vários meios sociais. Para Beauvoir, nunca se pode tornar-se mulher em definitivo, como se houvesse um *telos* a governar o processo de aculturação e construção. O gênero é a estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida, a qual se cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância, de uma classe natural de ser” (BUTLER, 2015, p.69).

Assim, de acordo com Meyer (2013), as teorias pós-estruturalistas compreendem que o conceito de gênero engloba todas as formas de construção social, cultural e linguística, e se afasta de abordagens que abarcam apenas os papéis e funções de mulheres e homens, para focalizar em abordagens mais amplas que levam em consideração que as instituições, símbolos, normas, conhecimentos, lei e políticas de uma sociedade são constituídas e atravessadas por representações e pressupostos de feminino e de masculino.

Todavia, vê-se que existem diferentes perspectivas que analisam o gênero, tanto da ordem das ciências naturais, como da ordem das ciências humanas e sociais. Carvalho e Tortato (2007) explicam que a complexidade do termo é tamanha que dentro destes campos há diferentes correntes teóricas que interpretam o gênero de formas diversas, ora considerando-o diretamente relacionado ao sexo (sexo-feminino – gênero feminino; sexo masculino – gênero masculino), ora desvinculando o gênero do sexo, e para outras correntes há dois sexos e múltiplos gêneros.

Porém, para nós, neste momento, vale ressaltar que as teorias das ciências humanas e sociais apontam que não são as características sexuais (pênis e vagina) que definem o gênero das pessoas, mas, sim, a forma como estas características são representadas e valorizadas, efetivando os gêneros em uma dada sociedade e momento histórico (LOURO, 2014). De acordo com Scott (1995), a discussão sobre o gênero permite indicar as construções sociais dos papéis próprios aos homens e mulheres e também as origens sociais das suas identidades subjetivas.

1.2 SOBRE O CONCEITO DE BINARISMO DE GÊNERO

Para Louro (2014), a nossa sociedade é regida por um pensamento dicotômico, sendo o binarismo de gênero – masculino e feminino - uma das formas de polaridade que precisa ser desconstruída. Butler (2015) explica que a formulação de que se uma pessoa é de um gênero, portanto, não é de outro, pressupõe e impõe a restrição do gênero dentro do par binário. Bento (2004) pontua que binarismo faz supor que o único lugar habitável para o feminino é um corpo de mulher e, para o masculino, um corpo de homem, como se houvesse uma natureza que orientasse as identidades e o comportamento das pessoas. Esta oposição binária que sustenta o dimorfismo dos gêneros reduz as várias possibilidades de expressões dos sujeitos, seja a identidade, a subjetividade, a performance de gênero, a sexualidade, etc.

Sobre isso, Louro (2014) argumenta que o feminino e o masculino não são antagônicos, do modo que o masculino possui o feminino e vice-versa, como também cada um destes polos é internamente fragmentado e dividido, no sentido de que não existe a mulher ou o homem, mas várias e diferentes formas de ser mulher e homem, pois o gênero relaciona-se com classe, raça, religião, idade, sexualidade, entre outras categorias. Lugones (2008) afirma que vivemos em um sistema colonial moderno que considera apenas dois gêneros, excluindo todas as pessoas que não fazem parte desta lógica. Além disso, este sistema eurocêntrico considera apenas homens e mulheres branc@s, heterossexuais e burgues@s, invisibilizando as demais pessoas que não se enquadram nestes aspectos, ignorando demais categorias de raça e classe. De acordo com a autora:

No es necesario que las relaciones sociales estén organizadas en términos de género, ni siquiera las relaciones que se consideren sexuales. Pero la

organización social en términos de género no tiene por qué ser heterosexual o patriarcal (LUGONES, 2008, p. 78).

Butler (2015) fala sobre isso, apontando que o gênero nem sempre se constituiu de modo coerente nos diversos contextos históricos, além de fazer interseções com raça, classe, etnia, sexo, região e demais eixos de relações de poder. Assim, é impossível separar a noção de gênero com as interseções políticas e culturais que é produzida e mantida, bem como compreender a identidade como singular. Além disso, a autora afirma que não há motivos para supor que os gêneros devam permanecer em número de dois. Dessa forma, ela coloca:

A hipótese de um sistema binário dos gêneros encerra implicitamente a crença numa relação mimétrica entre gênero e sexo, na qual o gênero reflete o sexo ou é por ele restrito. Quando o *status* construído do gênero é teorizado como radicalmente independente do sexo, o próprio gênero se torna um artifício flutuante, com a consequência de que *homem masculino* pode, com igual facilidade, significar tanto um corpo feminino como um masculino, e *mulher e feminino*, tanto um corpo feminino como um feminino (BUTLER, 2015, p. 26).

Louro (2001) observa que a principal questão não é admitir que existem sexualidades e gêneros múltiplos que transcendem os esquemas binários, mas reconhecer que as fronteiras vêm sendo constantemente atravessadas, e que algumas pessoas desejam viver exatamente nesta fronteira. A desconstrução dessa oposição binária possibilita que se compreendam e incluam as diferentes formas de masculinidades e feminilidades que se constituem socialmente, pois nem todos os sujeitos se reconhecem numa ideia singular de masculinidade e feminilidade, sendo muitas vezes, não reconhecidos como “verdadeir@s” mulheres e homens. Portanto, é necessário compreender que a construção do gênero é histórica e se faz incessantemente, o que faz entender que as identidades de gênero estão em plena transformação. Sendo assim, é preciso admitir que as teorias e práticas feministas, com suas críticas e propostas de desconstrução do gênero, estão de certo modo, construindo gênero (LOURO, 2014).

1.3 SOBRE O CONCEITO DE IDENTIDADE DE GÊNERO

Identidade é o que caracteriza a pessoa, o conjunto de papéis sociais que ela desempenha no dia a dia (LANE, 2006). O ser humano, em cada espaço social, desempenha um papel, apresenta-se de forma particularizada, logo, entende-se que possui várias identidades dentro de si, seja de gênero, sexualidade, raça, classe, nacionalidade, religião, etc, podendo ser contraditórias e variáveis ao longo da sua existência. Por isso, entende-se que as identidades são múltiplas, distintas e instáveis, sendo interpeladas pelos sujeitos a partir de situações, instituições ou agrupamentos sociais (LOURO, 2000).

De acordo com Hall (2006), as pessoas assumem identidades diferentes em momentos diferentes, pois, dentro de cada sujeito, há identidades contraditórias que o empurram em diferentes direções, porque as identificações estão sempre em deslocamento. Todavia, ressalta o autor, caso venhamos a pensar que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte, é porque construímos uma cômoda narrativa de nós mesmos. Assim sendo, a identidade completa e segura é uma fantasia. Para melhor compreendermos, Silva traz a seguinte definição de identidade:

A identidade não é uma essência; não é um dado ou um fato – seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsciente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder (SILVA, 2000, p.96).

Entende-se que as identidades são desenvolvidas pela pessoa através da linguagem, identificações e aprendizagens que ela vai realizando com o passar do tempo da sua existência, por isso esse processo nunca termina, já que o indivíduo está em eterno desenvolvimento e construção de si. Da mesma forma posiciona-se Louro (2014), ao apontar que identidades são sempre construídas, não sendo dadas no nascimento, adolescência ou maturidade, ou assentadas em determinada época da vida, pois o tempo todo estão sendo constituídas e transformadas.

Hall (2006) reflete sobre esta questão, pontuando que o conceito de identidade tem sido submetido a uma série de críticas, as quais apontam para uma desconstrução das perspectivas identitárias, possibilitando a compreensão de que a identidade não é integral, originária e unificada. Dessa forma, o autor considera a identidade como um

segmento do eu que não permanece o mesmo, idêntico ao longo do tempo, mas sim como cada vez mais fragmentada e fraturada, construída através dos discursos que podem ser antagônicos, estando sempre em processo de transformação. Neste sentido, argumenta que a utilização de recursos da história, linguagem e cultura possibilitam a produção daquilo que nós podemos nos tornar. Brah (2006) traz apontamentos sobre a temática, relatando que a identidade não é fixa nem singular, é, por outro lado, uma multiplicidade relacional em constante mudança.

Em relação à identidade de gênero, termo cunhado pelo médico psicanalista Robert Stoller, em 1964, se refere à sensação da pessoa em pertencer a algum gênero (feminino, masculino, ambos, nenhum ou outros). Inclui diversas expressões da pessoa, como modos de se comportar, falar, se vestir, de manter a aparência do corpo, de realizar escolhas, enfim, todo um patamar de práticas generificadas (Princípios de Yogyakarta, 1997). Para a Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais, a identidade de gênero:

É uma experiência interna e individual do gênero de cada pessoa, que pode ou não corresponder ao sexo atribuído no nascimento, incluindo o senso pessoal do corpo (que pode envolver, por livre escolha, modificação da aparência ou função corporal por meios médicos, cirúrgicos e outros) e outras expressões de gênero, inclusive vestimenta, modo de falar e maneirismos. Identidade de gênero é a percepção que uma pessoa tem de si como sendo do gênero masculino, feminino ou de alguma combinação dos dois, independente de sexo biológico. Trata-se da convicção íntima de uma pessoa de ser do gênero masculino (homem) ou do gênero feminino (mulher) (ABGLT, 2010, p.16).

De tal modo, estas formas de ser não são inatas, mas construídas ao longo da vida do sujeito, através de aprendizados e identificações que se dão por intermédio da história pessoal, do processo histórico, cultural e social em que está inscrito, sendo múltiplos os fatores que interferem neste processo de construção das suas características individuais. Hall (2000) complementa, afirmando que as identidades são construídas dentro do discurso, em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas particulares. Além disso, elas emergem dentro de relações de poder, sendo marcadas pela diferença e exclusão, não sendo uma unidade idêntica, naturalmente constituída, sem costuras, inteiriça. Sobre isso Louro enfatiza:

Em suas relações sociais, atravessadas por diferentes discursos, símbolos, representações e práticas, os sujeitos vão se construindo como masculinos ou femininos, arranjando e desarranjando seus lugares sociais, suas disposições,

suas formas de ser e de estar no mundo. Essas construções e esses arranjos são sempre transitórios, transformando-se não apenas ao longo do tempo, historicamente, como também transformando-se na articulação como as histórias pessoais, as identidades sexuais, étnicas, de raça, de classe (LOURO, 2014, p. 32).

De acordo com Brah (2006), todo discurso exerce poder, e este é constituído performativamente por práticas econômicas, políticas e culturais. Estes múltiplos lugares de poder produzem subjetividades de dominantes e dominados. Contudo, emergindo de relações de poder, as identidades criam a ilusão de serem naturais e geneticamente determinadas. Esta concepção faz parte da teoria essencialista que explica que os papéis identitários são imutáveis e têm origem orgânica (WOODWARD, 2000). Outra explicação teórica é que as pessoas possuem opções livres de escolha sobre as identificações que fazem, ao longo da vida. No entanto, acreditamos que é todo um aparato social que determina a aquisição dessas características dos indivíduos. As condições sociais e históricas são repletas de normas definidas pela sociedade (LANE, 2006).

Assim, as identificações se dão no nível individual, porém há uma cultura que exerce influências, de modo que, desde a infância, as pessoas são orientad@s a pertencer a um determinado universo de gênero, sendo: sexo feminino – gênero feminino; sexo masculino-gênero masculino. Isso ocorre porque em nossa sociedade há um binarismo de gênero, a partir do qual é colocado ao indivíduo que ele deve pertencer ao feminino ou ao masculino, de acordo com o sexo do nascimento, não sendo aceitável haver um meio termo, ou um terceiro. De acordo com Butler (2015), existe o entendimento de que a identidade de gênero é uma relação entre sexo, gênero, prática sexual e desejo, sendo regida por uma prática reguladora denominada heterossexualidade compulsória ou heterossexismo³. Esta coerência entre sexo, gênero, prática social e desejo é nomeada por ela de gêneros inteligíveis.

Essas delimitações do que é pertencente a cada universo (feminino e masculino) variam de cultura para cultura, tanto que, em determinadas locais, por exemplo, pode ser observada como uma prática mais comum determinados tipos de trabalho serem

³ O heterossexismo pode ser entendido como um sistema em que a heterossexualidade é institucionalizada como norma social, política, econômica e jurídica, manifestando-se em instituições culturais e organizações burocráticas, tais como linguagem e sistema jurídico (RIOS, 2009). De acordo com Peres e Toledo (2011), o conceito de heterossexualidade compulsória foi criado por Adrienne Rich, que o compreende como uma instituição que, de forma violenta ou subliminar, pressiona as pessoas a serem heterossexuais.

executados por mulheres enquanto que, em outros, esses mesmos trabalhos são executados por homens. São apontamentos como este que mostram que os papéis de gênero desempenhados por homens e mulheres são construções sociais inseridas em certa cultura e seus significados resultam dessa relação (CARVALHO; TORTATO, 2009).

De acordo com Stoller (1978, apud GROSSI, 1998) toda pessoa possui um conjunto de crenças interiorizadas do que considera ser masculino e feminino, para isto dá-se o nome de núcleo de identidade de gênero. Este núcleo é construído mediante a socialização da pessoa desde o início da infância, ou até mesmo antes de nascer, quando há uma rotulação do bebê como menino ou menina. A partir dessa associação do sexo ao gênero, é esperado que a criança assuma comportamentos condizentes a ele.

Um exemplo é quando, antes mesmo do nascimento da criança, se utilizam as expressões “é uma menina” ou “é um menino”, ditas no exame de ecografia, configurando invocações performativas de gênero que, através da linguagem, carregam o poder de investir um corpo como masculino ou como feminino (PRECIADO, 2014). Assim, é colocada ao bebê uma identidade de gênero que vai ao encontro de seu órgão sexual. Este bebê será imerso no universo de símbolos com o qual aos poucos vai ou não se identificar.

O conceito de performatividade que foi desenvolvido por Judith Butler (2015) traz maior clareza sobre os efeitos da linguagem. De acordo com Silva (2000), o conceito desloca a ênfase na identidade como descrição, como aquilo que é, para a concepção do tornar-se, apontando a capacidade de movimento e transformação da identidade. Neste sentido, afirma que a linguagem não se limita a descrever um estado de coisas, mas faz com que coisas aconteçam. Ao serem pronunciadas, determinadas palavras e expressões fazem com que algo se efetive.

Por isso, sentenças descritivas podem funcionar como performativas, na medida em que sua repetida enunciação pode acabar produzindo o fato, que estava supostamente apenas sendo descrito. É a partir desses pressupostos que Judith Butler analisa a produção da identidade, como uma questão de performatividade, pois aquilo que é dito contribui para definir e reforçar a identidade que aparentemente apenas estava sendo descrita (SILVA, 2000).

Visto desta perspectiva, o simbolismo das palavras proferidas pel@ médic@ gera expectativas que posteriormente serão naturalizadas em brinquedos, cores, modelos

de roupas e projetos para @ futur@ filh@,antes mesmo do nascimento del@. Estes acessórios são escolhidos levando-se em conta o que seria apropriado e natural para alguém que possui uma vagina ou um pênis. Pressupõe-se, através de uma rede complexa, uma série de gostos, comportamentos e subjetividades que a criança vai ter (BENTO, 2008).

Estes símbolos que caracterizam o que é do feminino e do masculino são construídos pela sociedade e naturalizados pela mesma, e as pessoas internalizam tais características para assim se encaixarem nas normas sociais. Miranda (2008) escreve que, ser menino ou menina, homem ou mulher significa se comportar de acordo com o que as pessoas em sociedade acreditam ser masculino e feminino, pouco tendo a ver com natureza biológica ou fisiológica do corpo. As crianças aprendem o gênero nas interações sociais nos múltiplos contextos de socialização.

Todavia, esse aprendizado do gênero e as invocações performativas não se dão apenas na infância, quando se é determinado como as crianças devem se comportar (meninas comportadas, obedientes, caladas e meninos competitivos, durões, falantes, etc) e brincar (meninas com bonecas e panelinhas e meninos com carrinhos e bola, etc), mas durante toda a vida do indivíduo, por meio das múltiplas instituições sociais que apontam diariamente como devem se comportar um homem e uma mulher. Assim, a escola, a igreja, a família, a mídia, o trabalho, a saúde, entre outros, ditam os comportamentos esperados por homens e mulheres, enfim, todos os espaços sociais são generificados.

Outro espaço bastante influente na produção de subjetividades é a publicidade, que colabora na construção de identidades de gênero, afinal a mídia diz como as pessoas devem ocupar uma posição de sujeito particular. Os anúncios fornecem imagens com as quais as pessoas possam se identificar. Os discursos, os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e falar (WOODWARD, 2000).

A eficácia produtiva dos enunciados performativos ligados à identidade depende de sua incessante repetição. Em termos da produção da identidade, a ocorrência de uma única sentença desse tipo não teria nenhum efeito importante. É de sua repetição, e sobretudo, da possibilidade de sua repetição, que vem a força que um ato lingüístico desse tipo tem no processo de produção de identidade (SILVA, 2000, p. 94).

Dessa forma, o corpo é entendido como um texto socialmente construído, onde certos códigos se naturalizam e outros são eliminados. Cada corpo recém-nascido deve se reinscrever através de operações constantes de repetição e recitação dos códigos (masculino e feminino) socialmente investidos como naturais. Estas recitações fazem parte de uma tecnologia social, que se traduz em um conjunto de instituições tanto linguísticas, como médicas e domésticas, que produzem corpos de homens e mulheres e se caracterizam como uma máquina de produção ontológica (PRECIADO, 2014).

Bento (2008) explica que o gênero só existe na prática, na experiência, e sua realização se dá mediante reiterações cujos conteúdos são interpretações sobre o masculino e o feminino, em um jogo muitas vezes contraditório e escorregadio, estabelecido com as normas de gênero. O ato de pôr uma roupa, escolher uma cor, acessórios, corte de cabelo, a forma de andar, enfim, a estética e a estilística corporais são atos que fazem o gênero, que viabilizam os corpos na ordem dicotomizada dos gêneros.

Pela existência deste sistema é que as identidades de gênero são formadas, transformando machos e fêmeas em homens e mulheres, com características distintas e claramente definidas (PRECIADO, 2014). Grossi (1998) explica que Robert Stoller estudou casos de pessoas hermafroditas⁴, ou que nasceram com os órgãos sexuais interiorizados, sendo assim, considerados como sendo do gênero oposto ao de seu sexo biológico. A partir dessa pesquisa, o autor fez o seguinte relato “é mais fácil mudar o sexo biológico do que o gênero de uma pessoa”.

Logo, de acordo com Butler (2015), a identidade de gênero é construída através do tempo por meio de uma repetição incorporada de gestos, movimento e estilos que são apresentados pela cultura. As concepções naturalizadas tendem a produzir e reproduzir situações que, se por um lado privilegiam alguns grupos, por outro, marginalizam aqueles que são diferentes da norma. De acordo com Bento:

Há corpos que escapam ao processo de produção dos gêneros disponíveis, e ao fazê-lo se põem em risco porque desobedecem às normas de gênero; ao mesmo tempo, revelam as possibilidades de transformação dessas mesmas normas. Esse processo de fuga do cárcere dos corpos- sexuados é marcado por dores, conflitos e medos (BENTO, 2008, p.38).

⁴ Atualmente o termo hermafrodita foi substituído por intersexo, uma nomenclatura considerada menos estigmatizante.

Ao se determinar um tipo de identidade como a correta, desejável e normal, se produzem identidades hierarquizadas. Normalizar significa eleger uma identidade específica como modelo, atribuindo-lhe características positivas, fazendo das outras identidades negativas. Assim, a identidade “normal”, com sexo e identidade e gênero correspondente passa a ser entendida como desejável e única, e vista como a identidade, e não como uma identidade possível (SILVA, 2000, p.83).

1.4 SOBRE AS PESSOAS TRANSGÊNERAS/ TRANS*

As pessoas que fogem às regras binárias de gênero são chamadas de transgêneras ou trans*, que, de acordo com a Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT, 2010), são aquelas que transitam entre os gêneros, transcendendo as definições convencionais do que é ser homem e ser mulher. Segundo Bento (2008), a terminologia se configura como um guarda-chuva, abarcando a transexualidade e a travestilidade. Porém, o termo não é empregado com unanimidade pela academia e militância, com a alegação de que não revela as especificidades das identidades de gênero diversas. Sobre isso, Silva Júnior explica:

As (os) transgêneras (os) (independentemente da orientação sexual) são os indivíduos que, na sua forma particular de estar e/ou de agir, ultrapassam as fronteiras de gênero esperado-construídas culturalmente para um e para outro sexo. Assim, são homens, mulheres (e pessoas que até preferem não se identificar, biologicamente, por expressão alguma) que mesclam, nas suas formas plurais de feminilidade e de masculinidade, traços, sentimentos, comportamentos e vivências que vão além das questões de gênero como, corriqueiramente, são tratadas (SILVA JÚNIOR, 2014, p. 98).

Há, portanto, pessoas que cruzam as demarcações estabelecidas pela cultura e explicitam os limites da concepção que restringe gênero à genitália. @s trans* revelam as divergências das normas de gênero, desfazendo a relação simplista vagina-feminino e pênis-masculino (BUTLER, 2003). Por isso, ao contrário do que muit@s acreditam, inclusive vertentes científicas, entende-se que a vivência de um gênero discordante do que se espera de alguém de um determinado sexo é uma questão de identidade e não um transtorno ou doença. É uma construção de identidade que não vai ao encontro das normas socioculturais estabelecidas (JESUS, 2012).

Lembramos que a teoria feminista trouxe contribuições ao apontar o caráter cultural da construção das identidades de gênero e sexuais e ao questionar a limitação das oposições binárias -masculino/feminino, heterossexual/homossexual- nas quais se baseiam o processo de fixação de identidades. Este posicionamento reflexivo aponta o quanto todas as identidades são fluídas e cambiantes, não havendo nenhuma que seja essencialmente natural (SILVA, 2000).

A possibilidade de “cruzar fronteiras” e de “estar na fronteira” de ter uma identidade ambígua, indefinida, é uma demonstração do caráter “artificialmente” imposto das identidades fixas. O “cruzamento de fronteiras” e o cultivo propositado de identidades ambíguas é, entretanto, ao mesmo tempo uma poderosa estratégia política de questionamento das operações de fixação da identidade. A evidente artificialidade da identidade das pessoas travestidas e das que se apresentam como drag-queens, por exemplo, denuncia a – menos evidente – artificialidade de todas as identidades (SILVA, 2000, p. 89).

Portanto, a noção de identidade de gênero oferece a compreensão de que o sexo designado pelo nascimento pode não corresponder à identidade de gênero da pessoa. Existem desdobramentos das ordens de gênero, são múltiplas as expressões de identidade que quebram a causalidade entre sexo-gênero-desejo, expondo os limites de um sistema binário que tem o foco no corpo sexuado (o corpo-homem e o corpo-mulher).

Quem traz contribuições importantes a esta discussão é Preciado (2014), quando fala de uma nova sociedade chamada de contrassexual que se dedica ao estudo das transformações tecnológicas dos corpos sexuados e generificados e à desconstrução sistemática da naturalização das práticas sexuais e do sistema de gênero. De acordo com ela, a contrassexualidade não é a criação de uma nova natureza, mas o fim da natureza como ordem que legitima a sujeição dos corpos a outros corpos, de modo que, no contrato contrassexual⁵, os corpos não se reconhecem como homens ou mulheres, e sim como corpos falantes. Reconhecem a possibilidade de aderir a todas as práticas significantes que a história determinou como masculinas, femininas ou perversas, bem como a renúncia de uma identidade fechada. Assim, explica:

⁵ Beatriz Preciado parte do princípio como se existisse um contrato social heterocentrado, que está implícito na nossa sociedade, mostrando-se natural. Dessa forma, define em seu livro “Manifesto contrassexual práticas subversivas de identidade sexual” (2014) um contrato contrassexual através de treze artigos, o qual afirma que cada corpo não está mais preso aos postos anunciados como masculino/feminino, homem/mulher, homossexual/heterossexual, entre outras formas de expressão. Parte da concepção de um corpo parlante, desconstrói códigos normativos inscritos nos corpos.

A contrassexualidade é também uma teoria do corpo que se situa fora das oposições homem/mulher, masculino/feminino, heterossexualidade/homossexualidade. Ela define a sexualidade como tecnologia, e considera que os diferentes elementos do sistema sexo/gênero denominados “homem”, “mulher”, “homossexual”, “heterossexual”, “transexual”, bem como suas práticas e identidades sexuais, não passam de máquinas, produtos, instrumentos, aparelhos, truques, próteses, redes, aplicações, programas, conexões, fluxos de energia e de informação, interruptores, chaves, equipamentos, formatos, acidentes, detritos, mecanismos, usos, desvios (PRECIADO, 2014, p. 22).

Assim, com a intenção de desmitificar as noções de sexo, sexualidade e gênero, a contrassexualidade supõe que estes devem ser compreendidos como tecnologias sociopolíticas complexas, sendo necessário estabelecer conexões políticas e teóricas entre o estudo dos dispositivos e dos artefatos sexuais e os estudos sociopolíticos do sistema sexo/gênero. Além disso, algo importante a mencionar, pois tem ligação direta ao tema desta pesquisa, é que a contrassexualidade critica as políticas psiquiátricas, médicas e jurídicas no que se refere à mudança de sexo, no sentido que denuncia a proibição de se mudar de gênero (e nome), assim como a obrigação de toda mudança de gênero precisar vir acompanhada da mudança de sexo (hormonal ou cirúrgica) (PRECIADO, 2014). Em relação à transexualidade, a autora afirma:

A contrassexualidade denuncia o controle atual das práticas transexuais pelas instituições públicas e privadas de caráter estatal heteronormativo, uma vez que estas impõem a mudança de sexo de acordo com modelos anatômico-político fixos de masculinidade e feminilidade (PRECIADO, 2014, p. 39).

Diante disso, podemos afirmar que não existem apenas dois gêneros (feminino e masculino), de forma que o processo de construção de identidade de gênero do sujeito pode corresponder ao feminino, masculino, os dois, nenhum destes, ou outros, podendo a pessoa sentir-se não pertencente a nenhum gênero e não havendo nenhuma patologia nisso. É neste sentido que Preciado (2014) defende que os corpos devem ser livres para identificar-se da maneira como quiserem e se relacionarem sexualmente da forma mais prazerosa, que pode não corresponder à ordem heteronormativa.

Ainda, Louro (2013) comenta que há pessoas que assumem a posição de trânsito da identidade. E, ao fazerem isso, não desejam se opor ao centro, ou serem reconhecidos por ele, mas, sim, romperem com a lógica da identidade central. Deste modo, escolhem

a mobilidade da identidade pelo tempo que desejarem, sem que haja necessariamente uma fixação das características da mesma.

Porém, acontece que, a existência destas e outras identidades não são permitidas em nossa sociedade, ou seja, aquelas em que o gênero não decorre do sexo e aquelas em que as práticas do desejo sexual não decorrem nem do sexo, nem do gênero. Identidades de gênero são compreendidas em âmbito social como falhas do desenvolvimento ou impossibilidades lógicas. Todavia, a persistência das mesmas expõe os limites reguladores das normas binárias de gênero, provocando uma desordem do gênero (BUTLER, 2015).

Assim,deparamo-nos com pessoas que se intitulam como andróginas, dragqueens, drag kings, transexuais, transformistas, travestis, transgêneros, trans* homens, trans* mulheres, bigêneras, trigêneras, pangêneras, agêneras, fluidas entre os gêneros, entre outras definições. Porém, Santos (2014) explica que tais definições têm causado uma série de discussões, pois se reconhece o risco de se limitar a subjetividade das pessoas, quando se conceitua, classifica, padroniza as identidades de gênero. Neste sentido, apontamos que nesta dissertação assumimos esta dificuldade, pois no trabalho de campo foram identificadas várias nomenclaturas pelas pessoas que entrevistamos, fato que nos levou a utilizar o conceito *trans** por considerar que ele alarga aspectos das categorizações identitárias dos termos travesti, transexual e trans* que ocorreram na fala d@s entrevistad@s. Neste sentido, corroboramos com Maranhão Filho (2012), ao afirmar que as classificações identitárias não dão conta da multiplicidade das experiências das pessoas, contudo, servem como recursos didáticos para entendermos determinadas vivências individuais e coletivas dos sujeitos.

1.5 SOBRE O CONCEITO DE HETERONORMATIVIDADE

Algo importante a ser mencionado, que está relacionado às questões do gênero, é que em nossa sociedade a heterossexualidade é vista como a única maneira natural de relacionar-se sexualmente, tanto que Foucault (1988, p. 53) aborda que: “Diz-se, frequentemente, que a sociedade moderna tentou reduzir a sexualidade ao casal – ao casal heterossexual e, se possível, legítimo”. Nessa mesma linha, há autor@s que utilizam o termo heteronormatividade para se referir à capacidade de a heterossexualidade apresentar-se como norma, lei que regula e determina a

impossibilidade de outras formas de relacionar-se. Este sistema heteronormativo legitima a naturalização da coerência entre genitália-gênero-desejo para afirmar a heterossexualidade como natural (BENTO, 2008). Assim, a autora expõe que a heteronormatividade

É um lugar que designa a base da inteligibilidade cultural através da qual se naturaliza corpos/gêneros/desejos e definirá o modelo hegemônico de inteligibilidade de gênero. No qual supõe que para o corpo ter coerência e sentido deve haver um sexo estável expresso mediante o gênero estável (masculino expressa homem, feminino expressa mulher (BENTO, 2008, p. 51).

De acordo com Bento (2008), após o nascimento da criança, as tecnologias discursivas dirigem-se na preparação do corpo da mesma para que desempenhe com êxito o gênero, que deverá relacionar-se com a genitália. Essa pedagogia tem como objetivo preparar a criança para a heterossexualidade, construída a partir da ideologia da complementaridade do sexo. @s defensores do binarismo supõem que a confusão nos papéis de gênero provocam perturbações na orientação sexual. Butler (2015) afirma que a prática compulsória da heterossexualidade requer e institui a produção de um sexo e gênero estável correspondente (macho/masculino, fêmea/feminino).

Como as práticas sexuais se dão na esfera do privado, é através do gênero que se tenta controlar e produzir a heterossexualidade. Se os meninos gostam de brincar de boneca e as meninas odeiam brincar de casinha, logo, olhares atentos começarão a seguir os comportamentos das crianças, sob a alegação de que há algo estranho acontecendo. Assim, quando a criança passa a vivenciar aspectos de um gênero que não está associado a sua genitália, uma série de instituições interpreta o comportamento como um indicador de homossexualidade latente (BENTO, 2011).

Dessa forma, o sistema heterossexual pode ser entendido como um dispositivo social de produção de feminilidade e masculinidade. O mesmo não surge espontaneamente no corpo recém-nascido, ele é reinscrito através de operações constantes de repetições e recitação dos códigos (masculino e feminino) socialmente investidos como naturais (PRECIADO, 2014).

Neste sentido, desde a infância, a pessoa vai interiorizando as regras binárias do gênero e enunciações que reiteram que a sexualidade normal é a heterossexual, em uma contínua engenharia social que leva os corpos-sexuados a compreenderem a

heterossexualidade como a única possibilidade humana de viver a sexualidade (BENTO, 2008):

Através das performances de gênero, a sociedade controla as possíveis sexualidades desviantes. Será a heterossexualidade que justificará a necessidade de se alimentar/produzir cotidianamente os gêneros binários, em processos de retroalimentação. Os gêneros inteligíveis estão condicionados à heterossexualidade e esta precisa justificar-se como norma (BENTO, 2008, p. 45).

Entendemos, então, que a existência da restrição binária dos gêneros pesa sobre a sexualidade, atendendo aos objetivos reprodutivos de um sistema heterossexual compulsório. Assim, Butler (2015) explica que a instituição de uma heterossexualidade compulsória e naturalizada exige e regula o gênero como uma relação binária em que o masculino se diferencia do feminino através de práticas do desejo heterossexual, entendendo que o sexo exige um gênero e um desejo heterossexual e, portanto, diferenciando-se do outro gênero que el@ deseja. A coerência de qualquer dos gêneros, feminino ou masculino, exige, assim, uma heterossexualidade estável e oposicional.

1.6 SOBRE OS CONCEITOS DE TRAVESTILIDADE E TRANSEXUALIDADE

A travestilidade e a transexualidade são expressões identitárias de gênero que escapam à ordem dicotomizada e naturalizada para os gêneros. Estas definições geram um debate recorrente na sociedade em geral e entre as próprias pessoas transexuais e travestis, no que confere às diferenças entre elas (BENTO, 2008). Porém, o que se percebe é que por mais que haja uma demarcação, não há um consenso em torno das diferenças e similaridades, isto porque as identidades são fluidas, cambiantes, transitórias e subjetivas, no sentido que existem travestilidades e transexualidades, no plural.

De toda forma, na tentativa de descrever estas identidades, Pelúcio (2006) esclarece que travestis são pessoas que nascem com o sexo genital masculino e que procuram inserir em seus corpos símbolos do que é socialmente entendido como feminino, sem, contudo, terem o desejo de fazer cirurgia de redesignação sexual. Via de regra, gostam de se relacionar sexual e afetivamente com homens, mas não se identificam como os homens homo-orientados. Assim, fazem intervenções no corpo (uso de hormônios femininos, cirurgias plásticas para mostrarem-se femininas)

distanciando-se dos padrões masculinos. Na maioria das vezes utilizam de comportamentos instituídos como femininos, sem esquecerem, em contextos específicos, que dentro de si há um rapaz.

Neste sentido, Pelúcio (2006) aponta que não basta vestir-se como mulher, conforme Claudinha Delavatti, travesti já falecida com a qual teve contato: *“travesti que não toma hormônio não é travesti, pensa que é carnaval e sai fantasiado de mulher”*. De acordo com a autora, a sexualidade apresenta-se como referência básica para a definição identitária das travestis, pois buscam uma adequação de seus corpos “de homens” aos seus desejos e práticas sexuais, desejando se relacionar com “homens de verdade”, “ másculos”, “ativos”, “penetradores”. Elas, por outro lado, não são “homens de verdade”, são “bichas”, “veados”, “bonecas”. São homens que desejam parecer mulheres, mas sem de fato se considerarem uma.

Complementando essas definições, a Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais define travesti como:

Pessoa que nasce do sexo masculino ou feminino, mas que tem sua identidade de gênero oposta a seu sexo biológico, assumindo papéis de gênero diferentes daquele imposto pela sociedade. Muitas travestis modificam seus corpos por meio de hormonioterapias, aplicações de silicone e/ou cirurgias plásticas, porém vale ressaltar que isso não é regra para todas. Diferentemente das transexuais, as travestis não desejam realizar a cirurgia de redesignação sexual (mudança de órgão genital). Utiliza-se o artigo definido feminino “A” para falar da travesti (aquela que possui seios, corpo, vestimentas, cabelos e formas femininas) (ABGLT, 2010, p. 18).

Benedetti (2005) sustenta esta definição, explicando que travestis são pessoas que fazem mudanças nas formas de seus corpos com a intenção de deixá-los mais parecido possível com o das mulheres. Neste sentido, a travestilidade, como conhecemos no Brasil, apresenta-se em forma feminina. Segundo Kulick (2008), travesti deriva do verbo transvestir, ou transformar. O autor aponta que:

As travestis não se caracterizam apenas por usar roupas de mulher. A principal característica das travestis de Salvador, e de todo o Brasil, é que elas adotam nomes femininos, roupas femininas, penteados e maquiagem femininos, pronomes de tratamento femininos, além de consumirem grande quantidade de hormônios femininos e pagarem para que outras travestis injetem até vinte litros de silicone industrial em seus corpos, com o objetivo de adquirir aparência física feminina, com seios, quadris largos, coxas grossas e, o mais importante, bundas grandes. A despeito de todas essas transformações, muitas das quais irreversíveis, as travestis não se definem como mulheres. Isto é, apesar de viverem o tempo todo vestidas como

mulher, referindo-se umas às outras por nomes femininos, e sofrendo dores atrozes para adquirir formas femininas, as travestis não desejam extrair o pênis e não pensam em “ser” mulher; elas não são transexuais. Ao contrário, afirmam elas, são homossexuais – homens que desejam outros homens ardentemente e que se modelam e se completam como objeto de desejo desses homens (KULICK, 2008, p.21).

Por outro lado, Jesus (2012) escreve que travestis são pessoas que vivenciam a identidade de gênero feminina, mas não se reconhecem necessariamente como homens ou mulheres, podendo se sentir pertencentes a um terceiro gênero ou a um não-gênero. Assim, muitas travestis modificam seus corpos por meio de hormonioterapias, aplicações de silicone e/ou cirurgias plásticas, porém, isto não é regra para todas. Além disso, é comum o entendimento de que, diferente das pessoas transexuais, as travestis não desejam realizar a cirurgia de redesignação sexual (mudança de órgão genital) (AGLBT, 2010). Porém, esta definição é limitada e controversa, pois, de acordo com estudos realizados por Bento (2009), há transexuais mulheres que não desejam fazer a cirurgia de transgenitalização e nem por isso sentem-se menos mulheres. Por isso, diferenciar travestis e transexuais pelo desejo ou não de realizar a cirurgia de redesignação sexual é uma forma limitada de se entender a complexidade das identidades.

Como foi percebido, em meio às definições esboçadas, há uma série de contradições esmiuçadas. Por isso reafirmamos que é equivocado realizar generalizações a respeito das identidades, pois, por exemplo, uma das participantes desta pesquisa, apontou ser travesti e se considerar mulher, apesar de não ter o desejo de realizar cirurgia de redesignação sexual. Assim, entendemos que, da mesma forma que existem inumeráveis maneiras de ser homem e ser mulher, há inesgotáveis maneiras de ser travesti, trans homem, trans mulher, transgênero, etc.

Em relação @s transexuais, entende-se que são pessoas que se sentem, desejam viver e ser reconhecidas como pertencentes a outro gênero, que não aquele esperado pela sociedade, baseado no sexo biológico do seu nascimento (COELHO; SAMPAIO, 2014). Para isso, podem lançar mão de intervenções médico-cirúrgicas para realizarem a adequação dos seus atributos físicos de nascença (inclusive genitais) a sua identidade de gênero constituída. De acordo com Jesus (2012), mulher transexual é toda pessoa que apesar de ter nascido com sexo masculino reivindica o reconhecimento social e legal como mulher; e homem transexual é toda pessoa que, apesar de ter nascido com o sexo feminino, reivindica o reconhecimento social e legal como homem. Todavia, não

podemos deixar de mencionar que há transexuais não binári@s, isto é, apesar de não terem uma identidade correspondente ao sexo de nascimento, não se consideram nem homem nem mulher, mas uma pessoa pertencente aos dois gêneros, a um outro gênero ou a um não-gênero.

A tentativa de diferenciar as identidades de gênero transexual e travesti é recorrente no senso comum e nos estudos de gênero. Porém, estas diferenças são controversas, o que demonstra o quanto a vivência do gênero é singular e complexa. Santos (2014) traz uma discussão a respeito disso, apontando que a identidade transexual foi caracterizada pelo horror às genitálias e, conseqüentemente, a não obtenção de prazer erótico por meios destas. Porém, há estudos como o de Bento (2006) que traz outra perspectiva, a de que é possível que transexuais utilizem seus órgãos genitais como uma fonte de prazer. Por isso, entender as identidades de gênero levando-se em consideração apenas o relacionamento das pessoas com as suas genitálias é um modo superficial de compreendê-las, é preciso olhar para a vivência interna de gênero de cada pessoa.

De toda forma, essas diversidades de performances identitárias comumente geram estranhamento social, pois as normas que estruturam os gêneros entram em cheque e o referencial binário passa a não ser seguido. Essas pessoas, ao serem quem realmente são, ao assumirem uma identidade de gênero que construíram, entram inevitavelmente em confronto com uma sociedade que não aceita tais intercâmbios. Diante disso, Santos (2014) escreve que há um esforço para se trazer essas pessoas para as normas. Assim, pessoas transexuais são vislumbradas através da patologização, perspectiva que lhes propõe recursos de controle e medicalização do corpo; e as travestis são lançadas na arena social via processo de estigmatização. Em se tratando disso, Bento escreve:

Os olhares acostumados ao mundo dividido em vaginas-mulheres-feminino e pênis-homens-masculino ficam confusos, perdem-se diante de corpos que cruzam os limites fixos do masculino/feminino e ousam reivindicar uma identidade de gênero em oposição àquela informada pela genitália e ao fazê-lo podem ser capturados pelas normas de gênero mediante a medicalização e a patologização da experiência (BENTO, 2008, p.22).

Foucault (1988), ao tratar sobre a sexualidade, reflete sobre este processo de patologização, indagando que, na atualidade, a colocação do sexo no discurso está relacionada com a intenção de afastar da realidade as formas de sexualidade

desvinculadas da ordem da reprodução. Assim, através destas colocações, organizou-se um discurso pedagógico e tratamentos médicos para toda sexualidade não heterossexual e, conseqüentemente, para toda identidade de gênero não vinculada ao sexo. Esta estratégia, reflete o autor, pode ser relacionada com a pretensão de se ter uma sexualidade economicamente útil e politicamente conservadora.

É por isso que Coelho e Sampaio (2014) explicam que o discurso da medicina passou a exercer um biopoder⁶, produzindo efeitos no campo da saúde e no senso comum. Em 1980 a transexualidade foi incluída no Código Internacional de Doenças - CID-101, e no Manual Diagnóstico Estatístico de Transtornos Mentais - DSM III, definindo-a como doença, um transtorno de identidade de gênero. Na edição posterior deste Manual – DSM IV são estabelecidos à transexualidade critérios diagnósticos e de tratamento, dando embasamento a práticas de profissionais da saúde mental em todo mundo.

Por conseguinte, as pessoas transexuais passaram a serem vistas como transtornadas, desprezando as variáveis histórias, culturais, sociais e econômicas que dão sentido à identidade (BENTO; PELÚCIO, 2012). Uma nova versão do documento DSM foi publicada, entrando em vigor em 2013, considerando a transexualidade como uma disforia de gênero. Esta nova nomenclatura procurou ser menos estigmatizante, porém, da mesma forma, considera a transexualidade como um transtorno mental.

Atualmente há um movimento globalizado pela retirada da transexualidade do rol dos transtornos mentais do DSM e CID. Centenas de organizações estão engajadas e lutando pelos direitos das pessoas trans*, para tanto, apresentam várias pautas como: 1) retirada do Transtorno de Identidade de Gênero e Disforia de Gênero (TIG) do DSM-V e do CID-11; 2) retirada da menção de sexo dos documentos oficiais; 3) abolição dos tratamentos de normalização binária para pessoas intersexo; 4) livre acesso aos tratamentos hormonais e às cirurgias (sem a tutela psiquiátrica); e 5) luta contra a transfobia, propiciando a educação e a inserção social e laboral das pessoas transexuais (BENTO; PELÚCIO, 2012).

⁶ Biopoder é um termo cunhado por Michel Foucault, que pode ser entendido como um poder despendido à população, sobre o pretexto de desenvolver o bem estar de todas/os. No contexto da sexualidade, o biopoder é aquele responsável pela disciplinarização dos corpos e pela regulação dos prazeres, de modo que todas as pessoas compreendam a heterossexualidade como natural, e correspondam aos padrões de gênero e desejo socialmente determinados para seu sexo biológico. Neste sentido, a heteronormatividade é trazida para os discursos das ciências, religiões e tradições culturais como a forma correta, saudável e superior às outras formas de sexualidade (PERES; TOLEDO, 2011).

Considerando que a transexualidade é entendida pela medicina como uma patologia, há pessoas que não criticam esta demarcação, negando para si esta definição de identidade de gênero, como ocorreu com duas pessoas entrevistadas para esta pesquisa. Ambas apontaram que o termo transexualidade não as representavam, por ser um conceito da ordem biomédica que patologiza as expressões identitárias, preferindo as mesmas serem reconhecidas uma como travesti e outra como pessoa trans*.

1.7 SOBRE O TEMA DA PESQUISA

Compreendemos que a patologização das identidades trans* configura-se como uma forma de violência, pois se pressupõe que estas pessoas sejam doentes, o que as torna marginalizadas pela sociedade que emprega o tratamento médico como alternativa de readequação das mesmas ao binarismo de gênero. Bento (2008) coloca que, ao se fixar uma norma de gênero, logo podemos pressupor a existência de regras, leis, interdições e punições. E, a respeito disso, as instituições escolares são um referencial, pois possuem uma dificuldade de lidar com a diferença e a pluralidade, se configurando como um local guardião das normas de gênero e produtor da heterossexualidade.

Tosta e Daltio (2013) acreditam que o ambiente escolar possibilita as primeiras compreensões sobre gênero e sexualidade para suas/seus alun@s, bem como, a constituição e regulação destes. A escola disciplina e educa corpos, ensinando as habilidades e competências esperadas e prescritas para cada gênero. Portanto, salienta Bento (2008), cumpre o papel de reprodutora de uma visão que naturaliza certos comportamentos e relações sociais, incentivando e limitando as meninas a seres dóceis, gentis, sensíveis e os meninos a serem competitivos, agressivos, fortes e durões.

Esta disciplinarização do corpo é entendida por César (2010) como fazendo parte da Educação Moderna, modelo de educação implementado no final do século XVIII e, especialmente, no século XIX, em um período de incessantes transformações nas estruturas do poder. Tais transformações deram origem a um aparato social e político que Foucault denominou de sociedade disciplinar, que impõe, conseqüentemente, um poder disciplinar o qual é fruto do deslocamento do poder que estava concentrado nas mãos de um rei para um corpo burocrático, sendo exercido de forma mais fluida, através de micropoderes ou de uma micropolítica. De acordo com Foucault (1987), é neste momento histórico que as disciplinas se tornaram fórmulas

gerais de dominação. “É o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente” (FOUCAULT, 1987, p.164).

Entretanto, é importante destacar que esta forma de poder não foi descoberta subitamente. Mas como uma multiplicidade de processos mínimos, de origens diferentes, encontrados no funcionamento das escolas, espaços hospitalares, organizações militares, entre outros, nos quais foi sendo realizado um investimento político e detalhado do corpo (FOUCAULT, 1987). Assim, entendemos que este poder disciplinar se manifesta no poder despendido ao corpo e à vida da população, um biopoder, especialmente dentro das chamadas instituições disciplinares, através do modelo do panoptismo, cuja a função é, através da observação dos indivíduos e olhares em rede, exercer a disciplina e o poder para produzir corpos dóceis e produtivos para uma sociedade industrial e urbana (CÉSAR, 2010). Corpos dóceis são entendidos por Foucault (1987) como aqueles que podem ser transformados e aperfeiçoados.

Portanto, de acordo com Dinis e Oliveira (2013), as análises de Foucault vão além da compreensão do poder monopolizado pelo Estado, pois ele analisa as relações de poder nos níveis periféricos da sociedade, tornando nítido como as mesmas mostram-se onipresentes em todas as estruturas sociais. Assim sendo, considera que o poder está em todos os lugares, não somente nas mãos de um soberano, mas distribuídos em uma rede de mecanismos que não escapa a ninguém em toda a estrutura da sociedade. Há, neste sentido, um deslocamento do poder soberano para o corpo social. O autor entende, portanto, que todas as pessoas exercem o poder, pois ele está imbricado nas práticas sociais, efetuando-se como uma máquina espalhada por toda estrutura social.

É válido esclarecer que este poder disciplinar não é uma instituição em si, nem um aparelho do Estado, mas um instrumento de poder que funciona como uma rede que atravessa todas as instituições e Estado. Para isto, utiliza a punição e a vigilância como mecanismo para disciplinar e docilizar as pessoas, fazendo com que as mesmas se encaixem nas normas estabelecidas pelas instituições. Contudo, essa disciplina não é imposta através de violência explícita, mas, sim, de modo discreto e sutil, um modo que manipula gestos, comportamentos e outros elementos do corpo humano, funcionando como uma fabricação de corpos submissos e dóceis (DINIS; OLIVEIRA,

2013). Portanto, é na época clássica que se descobre o corpo como objeto e alvo de poder, que se pode manipular, modelar, treinar, se fazer obedecer (FOUCAULT, 1987).

Assim, a partir do século XVIII, tais práticas de disciplinarização foram se tornando hegemônicas, responsáveis pela formação e correção do sujeito moderno. Vale ressaltar que o modo como temos a escola hoje, como um espaço específico da educação de crianças, jovens e adultos, obrigação do Estado e direito d@s cidadã/ão é resultado de um longo e descontínuo processo histórico no qual ocorreram várias transformações. Este espaço de aprendizagem foi construído através da reunião de um conjunto de práticas compostas por métodos de ensino, de formação específica de professores, da organização do tempo e espaço do ensino e da aprendizagem (CÉSAR, 2010).

Essa configuração dentro do espaço escolar refletiu na disciplinarização dos corpos e também do conhecimento, o que significa o exercício de ordenação e controle do saber. Assim, a disciplinarização utilizada na delimitação do conhecimento e controle do corpo foi o que possibilitou o surgimento da escola disciplinar na modernidade (CÉSAR, 2010). Neste sentido, o conceito de disciplina de Foucault é importante para se pensar a constituição da escola moderna como instituição disciplinar:

A disciplina “fabrica” indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício. Não é um poder triunfante que, a partir de seu próprio excesso, pode-se fiar em seu superpoderio; é um poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente. Humildes modalidades, procedimentos menores, se os compararmos aos rituais majestosos da soberania ou aos grandes aparelhos do Estado (...). O sucesso do poder disciplinar se deve sem dúvida ao uso de instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame. (FOUCAULT, 1987, p. 195).

Em sua obra *Vigiar e Punir*, Foucault (1987), ao analisar historicamente os funcionamentos das prisões, construiu uma teorização, demonstrando que a principal característica das instituições disciplinares é a disciplina corporal. Para o autor, podemos chamar de disciplinas todos os métodos que controlam o corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhe impõem uma relação de docilidade-utilidade, se constituindo em uma fórmula de dominação.

Neste sentido, as disciplinas formam uma política de coerções sobre o corpo, uma manipulação de seus gestos e comportamentos, para torná-lo mais obediente, para que faça o que se quer. Esta forma de poder disciplinar é realizada através da vigia dos

mesmos, podendo, dessa forma, apreciá-los, sancioná-los, medir suas qualidades ou méritos, procedimentos de dominação que operam sobre os corpos para torná-los submissos e dóceis (FOUCAULT, 1987).

E tendo a escola maior abrangência, pois é no interior dessa instituição que as pessoas passam anos de suas vidas até que estejam prontas para a vida adulta (CÉSAR, 2010), ela tornou-se um importante espaço disciplinar, tanto que seus lugares foram arquitetados para a necessidade de vigiar suas/seus alun@s. Foucault (1987) escreve que as disciplinas organizam celas, lugares e fileiras, espaços complexos, funcionais e hierárquicos. De acordo com Santos (2010), os corpos das crianças tornaram-se alvo para as ações das disciplinas e produção dos saberes sobre a infância. Assim, Foucault coloca:

Não é a primeira vez, certamente, que o corpo é objeto de investimentos tão imperiosos e urgentes; em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações. Muitas coisas, entretanto são novas nessas técnicas. A escalo, em primeiro lugar, do controle: não se trata de cuidar do corpo, em massa, grosso modo, como se fosse uma unidade indissociável mas de trabalhá-lo detalhadamente; de exercer sobre ele uma coerção sem folga, de mantê-lo ao nível mesmo da mecânica – movimentos, gestos, atitudes, rapidez: poder infinitesimal sobre o corpo ativo (FOUCAULT, 1987, p.71)

A escola disciplinar, tendo o objetivo de produzir um determinado sujeito, começou a praticar uma moralização do corpo e dos conhecimentos. Estes passaram a ser separados entre morais e amorais em nome da produção de uma subjetividade normalizada. Este processo de disciplinarização, que também é um processo de normatização, de separação entre o normal e o anormal, funciona como um meio de inclusão e exclusão, quando se inicia um processo de disciplinarização e sujeição distinto para ambos (CÉSAR, 2010).

Assim, compreendendo que os corpos sempre foram alvo de atenção e de muitas pedagogias preocupadas em construí-los e moldá-los em corpos de meninos e meninas, homens e mulheres, através do controle, correção e vigia, entendemos que, neste processo, o gênero e a sexualidade são alvos de atenção privilegiada na escola, por mais que na maioria das vezes isso não seja apresentado de forma aberta (LOURO,2013) ou até mesmo perceptível aos olhos acostumados com a naturalização de certos modos de expressão de identidade de gênero e sexualidade. Louro (2014) coloca que os sentidos precisam estar aguçados para que seja possível ver, ouvir e sentir as múltiplas formas de constituição dos sujeitos, implicadas no cotidiano escolar.

Sobre este mascaramento, o material produzido pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) faz o seguinte apontamento:

Existe um “currículo oculto” na formação escolar que ensina a normalização das expressões de gênero, o modelo do casal heterossexual reprodutor, a família nuclear, a hierarquização dos gêneros, a exclusão de orientações sexuais diferentes, etc. (BRASIL, 2009, p.180).

Este processo de fabricação dos sujeitos é realizado de forma sutil e continuada. Contudo, devemos atentar para as práticas rotineiras, gestos e palavras empregadas no cotidiano, fazendo o exercício de desconfiar daquilo que é entendido como natural. Não acreditamos, nesse sentido, na existência de um currículo oculto, pois o mesmo está bastante explícito, contudo, o que ocorre é que este se mostra pouco perceptível para os olhos daquel@s que estão absortos nas normas binárias de gênero. Foucault (1987) ressalta que a disciplina é quem fabrica os indivíduos, ela é a técnica específica de um poder que toma as pessoas como objetos e como instrumentos do seu exercício. Este poder é modesto, desconfiado, e funciona por meio de uma economia calculada e permanente.

Portanto, questionamos quais as vivências que pessoas trans* tiveram nestas instituições, sabendo que, de acordo com César (2010), as escolas sempre estiveram preocupadas com os corpos das pessoas, sendo uma questão central nos engendramentos de seus processos, estratégias e práticas pedagógicas, uma vez que o disciplinamento dos corpos acompanhou o disciplinamento das mentes, através da vigia, controle, modelação, correção, construção de corpos de meninos e meninas, homens e mulheres, por meio do referencial binário. Conseqüentemente, a escola é entendida como uma maquinaria de funcionamento disciplinador de corpos em ação, onde os espaços são normatizadores e heteronormativos.

Entendemos, dessa forma, que as marcas que a escola deixa nos sujeitos não dizem respeito apenas ao conteúdo programático que ela apresentou, mas sim às vivências do dia-a-dia com @s colegas, professor@s e funcionári@s. A escola possui um grau de importância muito grande na vida das pessoas, pois transmite ideais e ensinamentos que colaboram na construção d@s sujeit@s, subjetividades, identidades de gênero, sexual, profissional, étnica, de classe.

Vemos a necessidade da discussão deste tema, por compreender que as instituições de ensino fazem parte da vida da população. São nestas instituições que as

peças permanecem por nove anos (ou mais), em decorrência do ensino obrigatório brasileiro, adquirindo conhecimentos, habilidades e competências julgadas necessárias para a vida. Mais do que a veiculação de saberes, são transmitid@s às/aos alun@s valores culturais diversos que, aos poucos, vão construindo os sujeitos, produzindo identidades e visões de mundo. E como este espaço faz parte de nossa sociedade normatizadora, que segue um sistema binário de gênero (masculino *versus* feminino), considerando que está relacionado ao sexo da pessoa, bem como segue padrões heteronormativos, entende-se que a escola, e aqui nos referimos a todas as instituições de ensino, não apenas reproduz tais noções de gênero e sexualidade, mas ela própria as produz.

Tendo isso em conta, é preciso compreender até que ponto a escola se configura como um lugar de opressão, discriminação e preconceitos, no interior da qual, existe um quadro preocupante de violência a que estão submetid@s milhões de crianças, jovens e adultos trans*, tanto estudantes, como professor@s e demais profissionais da educação (BRASIL, 2007). Consideramos, ainda, que todos esses processos de violência, física e simbólica são frutos de um histórico de políticas públicas educacionais esparsas, frágeis e pouco eficientes no que se refere ao avanço da escola nas discussões sobre o respeito à diversidade de gênero e à sexualidade.

Assim sendo, considerando que estas instituições são um dos agentes responsáveis pela constituição do gênero e regulação da sexualidade, construímos as seguintes questões: Como @s estudantes transgêner@s se movem na ordem normativa da escola? Quais foram as suas trajetórias de vivências até chegarem ao ensino superior? Quais as possibilidades de resistência das práticas reguladoras do gênero e sexualidade na instituição escolar?

Considera-se a relevância deste estudo, visto que o ambiente escolar é um dos locais que fixa identidades de gênero feminino e masculino hegemônicas, procurando moldar concepções do que seria apropriado para homens e mulheres. A relevância do estudo coloca-se, ainda, tendo em vista que essa instituição delinea as relações possíveis de serem vividas e as que devem ser abolidas, bem como, legitima uma dada visão de sexualidade em detrimento de outros arranjos sexuais (TOSTA; DALTI, 2013), produzindo processos de exclusão e sofrimento àquelas pessoas que não se reconhecem neste patamar das normas binárias de gênero e sistema heteronormativo.

1.8 METODOLOGIA DE PESQUISA

Para esta pesquisa, que teve como objetivo investigar as vivências que pessoas trans* (travestis e transexuais) tiveram nas instituições de ensino até que chegassem ao ensino superior, procuramos pessoas trans* que quisessem participar de uma entrevista. Delimitamos que estas deveriam estar estudando ou terem concluído o Ensino Superior, pois, assim, conseguiríamos compreender as suas trajetórias em todas as etapas de ensino, considerando as suas vivências nas diferentes fases da vida (infância, adolescência e adulta) e também em diferentes políticas públicas da educação, que regem cada tipo de instituição.

Assim, através da rede social Facebook, iniciou-se a busca por participantes. A ideia inicial era entrevistar pessoas do interior do Paraná, pois assim teríamos uma visualização da realidade local em que vivemos, a respeito de pessoas trans* nas instituições de ensino. No entanto, as poucas pessoas que pudemos encontrar não tinham a escolaridade que desejávamos. Dessa forma, abrimos o leque, e passamos a buscar pessoas em nível estadual e depois federal. É importante colocarmos, ainda, que algumas pessoas, apesar de terem a graduação, não tiveram interesse em participar da pesquisa. Assim, conseguimos que cinco pessoas fizessem parte da mesma, sendo que três delas solicitaram que seus nomes reais fossem mantidos, por uma questão de visibilidade e militância, sendo elas: Laysa Carolina Machado, de São José dos Pinhais/PR, Maite Schneider, de Curitiba/PR e Andreia Lais Cantelli, de Curitiba/PR. Neste sentido, alteramos o nome das outras duas pessoas, já que estas pediram que seus nomes fossem preservados, sendo el@s Sophie Cavalcante, de uma cidade do interior do Paraná e Pedro Resende, do interior da Bahia.

A respeito da metodologia, esclarecemos que a pesquisa foi realizada através do método qualitativo, que, de acordo com Minayo (2004, 2010), responde a questões particulares, pois se preocupa com uma realidade que não é quantificável. Trabalha com questões de ordem subjetiva (significados, motivações, aspirações, valores, atitudes, etc) que não podem ser reduzidas à operacionalização de variáveis, diante da sua complexidade. Essa metodologia se detém em explicar as peculiaridades das relações sociais que são fundantes da sociedade e expressas através da atividade humana criadora, afetiva e racional, que é aprendida por meio de experiências do cotidiano.

De tal modo, entende-se que a pesquisa qualitativa investiga o significado das ações e relações humanas buscando compreender a realidade vivida socialmente, o que não é perceptível e captável na pesquisa quantitativa que se utiliza de equações, médias e estatísticas. @s autores que utilizam esta abordagem trabalham com as experiências e vivências das pessoas, não se preocupando com a quantificação dos dados, mas com a compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais que são permeadas por crenças, valores, atitudes e hábitos (MINAYO, 2010).

Assim sendo, para esta pesquisa, utilizamos a entrevista narrativa que é classificada como um método de pesquisa qualitativa, na qual @ entrevistad@ é encorajad@ a falar sobre algum acontecimento importante da sua vida e do contexto social (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002). De acordo com Rosenthal (2014), a entrevista narrativa tem como objetivo registrar relatos mais longos a respeito de uma determinada temática que podem ser desenvolvidos sem muitas intervenções d@ entrevistadora/entrevistador.

Neste sentido, podemos afirmar que a entrevista narrativa é uma técnica para gerar histórias, pois é por meio da narrativa que as pessoas lembram os acontecimentos, relatam as experiências de forma sequencial e encontram possíveis explicações para as mesmas. Portanto, narrativas são uma sucessão de eventos ou episódios que abrangem atores, ações, contextos e espaços temporais, na qual existe a narração de eventos e episódios a partir de uma ordem cronológica, o que permite uma interpretação de como o tempo é utilizado pel@ contadora/contador. Contudo, as narrativas são repletas de aspectos não cronológicos que correspondem a explicações e razões encontradas por trás dos acontecimentos, os valores e juízos ligados à narração e a todas as operações do enredo (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002).

De acordo com Benjamin (1980), a narrativa é uma forma de comunicação que não possui a intenção de transmitir informações, mas, sim, conteúdos, a partir dos quais as experiências possam ser transmitidas. Ele afirma que a narrativa é a forma de comunicação mais adequada do ser humano e, sendo ela clara ou oculta, carrega consigo a sua utilidade. Ela pode se configurar numa lição de moral, numa indicação prática, num ditado ou norma de vida e, em qualquer um dos casos, ela é importante, pois dá conselhos a/ao ouvinte. Ou seja, pela trama das narrativas, é possível realizarmos reflexões sobre questões que dizem respeito a tod@s. Castelo Branco (1997) expõe que uma narrativa se inicia na descrição das circunstâncias em que o fato

se deu, porém, ela não exige abreviação, explicação ou conclusão. O tempo não é percebido, o momento se eterniza nos fios que vão se tecendo em um trabalho prolongado. O fato consumado não aparece na narrativa, pois tudo pode acontecer de novo, sob uma nova interpretação. Benjamin (1980) escreve que a marca comum a todos @s narrador@s é a despreocupação com que sobem e descem os degraus das suas experiências, e menciona:

(...) o narrador entra na categoria dos professores e dos sábios. Ele dá conselho – não como o provérbio: para alguns casos – mas como o sábio: para muitos. Pois lhe é dado recorrer a toda uma vida. (uma vida, aliás, que abarca não só a própria experiência, mas também a dos outros. Àquilo que é próprio do narrador acrescenta-se também o que ele aprendeu ouvindo). Seu talento consiste em saber narrar sua vida. Sua dignidade em narrá-la inteira. O narrador é o homem que poderia deixar a mecha de sua vida consumir-se integralmente no fogo brando de sua narrativa (BENJAMIN, 1980, p.74).

A narrativa possui a sutileza de despertar diversas emoções n@s ouvintes e leitor@s, tem a característica de sensibilizar e dar margem para diferentes possibilidades de interpretação, além de tornar nítidos alguns aspectos desconhecidos ou nebulosos da realidade social a partir de discursos individuais (MUYLAERT; SARUBBI; GALLO; ROLIM NETO; REIS, 2014). Assim, a experiência narrativa ajuda a compreender os processos culturais e seus impasses, abrindo espaço para as pessoas falarem sobre o que viveram, assistiram e enfrentaram. Por meio da narrativa é possível construir o futuro através de relatos de fatos passados.

Considerando que a memória é seletiva e que cada pessoa guarda experiências subjetivas da realidade, é importante salientar que, nas entrevistas narrativas, valoriza-se o que a pessoa registrou de sua história, o que experienciou, o que os fatos lhe fizeram sentir, o que é real para elas e não os fatos em si (MUYLAERT; SARUBBI; GALLO; ROLIM NETO; REIS, 2014) pois a realidade é percebida por cada pessoa de um modo particular, cada uma dá sentido às situações por meio de suas próprias crenças e vivências cotidianas.

Por isso, a narrativa privilegia a realidade do que é experienciado pel@s suas/seus contador@s, neste sentido, a realidade de uma narrativa refere-se ao que é real para @ entrevistad@, expressa a verdade de um ponto de vista, de uma situação específica e no espaço. Por isso, as narrativas não podem ser julgadas como verdadeiras ou falsas, pois elas dizem respeito a um viés subjetivo (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002), cabendo, portanto, a/ao entrevistadora/entrevistador realizar suas análises em

relação às representações das experiências narradas pela pessoa, podendo, de forma complementar, organizar informações adicionais de fontes diferentes sobre o acontecimento investigado.

A respeito da condução da entrevista, a mesma deve ser iniciada através de uma pergunta gerativa de narrativa a respeito do tema a ser investigado, que tem a finalidade de estimular uma narrativa. Em um segundo momento da entrevista é que @ entrevistadora/entrevistador busca se aprofundar sobre algum assunto tratado pela pessoa entrevistada. Posteriormente, são propostos relatos sobre aspectos ainda não mencionados pela pessoa, mas que são do interesse d@ entrevistadora/entrevistador. Dessa forma, o processo narrativo oferece a liberdade para @ entrevistad@ para a articulação de suas próprias experiências e o desenvolvimento sobre a sua história de vida (ROSENTHAL, 2014).

Como parte-se do princípio da intenção de reconstruir acontecimentos a partir do ponto de vista d@s informantes, a influência d@ entrevistadora/entrevistador deve ser a mínima possível (MUYLAERT; SARUBBI; GALLO; ROLIM NETO; REIS, 2014) superando o tipo de entrevista baseada em pergunta-resposta. Neste sentido, emprega-se um tipo específico de comunicação cotidiana, o contar e escutar história, para conseguir este objetivo. É esperado que a pessoa entrevistada utilize a sua própria linguagem espontânea na narração dos acontecimentos, @ entrevistadora/entrevistador pode, contudo, tomar notas para perguntas posteriores. Durante a narração, @ entrevistadora/entrevistador se abstém de comentários, mas realiza uma escuta atenta e produz formas de encorajamento não verbal para que a pessoa continue a narração (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002).

Portanto, a respeito das entrevistas realizadas para esta pesquisa, podemos salientar que a relação entre pesquisadora e participantes aconteceu através da interlocução, o que implicou numa troca de discursos, com aspectos muito subjetivos. As falas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas de forma literal. Utilizou-se o modelo de entrevista narrativa na forma individual, a partir de uma questão central disparadora (anexo A) sobre como foi a experiência escolar nas várias etapas do ensino (fundamental, médio e superior). As histórias das pessoas entrevistadas foram sendo narradas, sendo inseridas questões no sentido de dirimir dúvidas acerca do que foi dito, o que constituiu o material empírico da pesquisa.

A respeito da análise da entrevista narrativa, Jovchelovitch e Bauer (2002), orientam que há várias formas de fazê-la. Uma delas se dá através da perspectiva da análise temática, na qual se recomenda o procedimento de redução do texto em séries de paráfrases. Ou seja, primeiramente passagens inteiras, ou parágrafos, são parafraseados em sentenças sintéticas. Em seguida, estas sentenças são parafraseadas em palavras-chave. Essas reduções realizam a condensação e generalização do material. Na prática, todo o material transcrito é colocado em três colunas, sendo a primeira que contém a transcrição na íntegra, a segunda contém a primeira redução e a terceira coluna contém as palavras-chave. Deste modo, desenvolve-se um sistema de categorias e uma interpretação das entrevistas realizadas.

Considerando a riqueza de detalhes presente nos discursos d@s participantes, optou-se por trabalhar com os dados sob a perspectiva da análise temática. Assim sendo, as entrevistas foram transcritas e reorganizadas pela pesquisadora no formato de narrativas. Depois de lidas as entrevistas, foram elencadas categorias temáticas ou eixos temáticos comuns a todos os textos para oportunizar a análise das narrativas, buscando-se valorizar as subjetividades e, ao mesmo tempo, olhando-se para o conjunto das narrativas. Apresentando ainda algumas informações sobre o método da pesquisa, salientamos que as entrevistas duraram cerca de quarenta minutos cada, e foram realizadas em locais acessíveis para @s participantes (em suas casas e locais de trabalho), reservados e que garantiam o sigilo, conforto e bem-estar d@s participantes. Antes do início das entrevistas, foi lido a cada participante o termo de consentimento livre e esclarecido (anexo B), que continha informações sobre a pesquisa.

Algumas/alguns participantes ficaram incomodad@s em relação à assinatura deste termo, pois algumas/alguns ainda não tinha conseguido fazer a alteração do nome no registro geral (RG), assim, foi dito que poderiam colocar seus nomes sociais e apenas o número da identidade, fazendo com que se sentissem mais à vontade. Como ferramenta de apoio, utilizamos um gravador, certificando às/aos participantes que não mencionaríamos seus nomes no processo de tratamento/transcrição das narrativas e elaboração da dissertação. Contudo, algumas/alguns participantes fizeram questão que suas identidades fossem reveladas, por uma questão de militância. Por fim, cabe destacar que o projeto desta pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em pesquisa, por estar em conformidade com a Resolução 466/2012, sendo o número do parecer 1.156.386.

2. A ESCOLA NORMATIZADORA NO BRASIL: UM POUCO DE UMA HISTÓRIA ATUAL

A discussão entre escola, gênero e sexualidade não é uma particularidade das últimas décadas, o assunto tem uma história que remonta os primórdios das instituições escolares brasileiras. Pode-se dizer que as primeiras preocupações referentes à educação sexual de crianças e jovens no Brasil se deu por volta dos anos 20 e 30 do século XX, quando médic@s, intelectuais, professor@s mostravam-se preocupad@s com a temática e defendiam a sua inserção social basead@s em pressupostos higienistas e eugênicos⁷. Nessa época, na cidade do Rio de Janeiro, foi criado o Círculo Brasileiro de Educação Sexual (CBES) por Dr. José de Albuquerque, que reproduzia as ideias que circulavam na Europa e nos Estados Unidos. Esse círculo reuniu profissionais diversos a fim de discutir e desenvolver um trabalho de educação sexual de âmbito nacional (CÉSAR, 2009a, CÉSAR, 2009b).

O CBES era uma entidade filantrópica que tinha como objetivo promover uma reforma sobre a educação/cultura sexual no Brasil, de forma a instruir cuidados com a higiene dos corpos, da raça e, sobretudo, da moral da população brasileira. O CBES efetuou um movimento de reforma por meio de intervenção médica científica normatizante (FELÍCIO, 2011). Editou um periódico denominado “Boletim de Educação Sexual”, desde o ano da criação do Círculo, até 1939 (SOUSA, 2002), que buscava publicar diversos artigos, informações e notas referentes à sexualidade para o público em geral (CHUCAILO, 2013).

Nessa época, já havia um debate entre aqueles que defendiam que a educação sexual deveria focar em aspectos morais da sexualidade e outros que defendiam que esta deveria explicar cientificamente as funções fisiológicas do corpo, com ideias baseadas nas funções fisiológicas e no positivismo (CÉSAR, 1998). Dessa forma, o conhecimento científico foi mobilizado para que crianças e jovens fossem informados sobre os sentimentos, reações endócrino-fisiológicas e demais procedimentos para uma vida adulta saudável e feliz (CÉSAR, 2009a).

⁷O eugenismo se refere a questões relativas à raça, à preocupação na transmissão de características indesejáveis, que, por sua vez, produziria indivíduos inferiores, enfraquecendo a população. Neste sentido, o eugenismo era o saber que dava suporte ao racismo (CÉSAR, 2009b).

Uma pessoa importante nesta época foi o reformador educacional brasileiro Fernando de Azevedo, que, em 1922, destacou a importância do ensino da matéria para o interesse moral, higiênico e da raça do indivíduo. Isto se deu a partir do momento em que este intelectual respondeu a um inquérito, promovido pelo Instituto de Higiene da Faculdade de Medicina e Cirurgia de São Paulo, sobre educação sexual. A partir de então, nascia o interesse da educação nacional pela educação sexual como objeto de ensino nas escolas brasileiras (CÉSAR, 2009b).

Portanto, nos primeiros anos da década de 1960, antes da ditadura militar, o Brasil vivia um clima de renovação pedagógica, tanto que a fala acerca da sexualidade constituiu-se como um fator importante no discurso educacional brasileiro (CÉSAR, 2009a). Relacionando o processo de escolarização à disciplinarização dos corpos de crianças e jovens, pode-se observar que a educação sexual encontrou lugar privilegiado nas escolas desde muito cedo. Todavia, todas as experiências pedagógicas referentes à sexualidade, originadas nas instituições de ensino, foram reprimidas pela ditadura militar, a partir de 1965 (CÉSAR, 2009b).

O novo regime impôs o controle e a moralização dos costumes, especialmente em decorrência da aliança entre militares e o majoritário grupo conservador da igreja católica, quando a educação sexual foi banida de qualquer discussão pedagógica por parte do Estado. Assim, a educação sexual, os debates sobre gênero e feminismo apareceram como parte de um projeto de escola e educação que se instaurou nas bases das lutas pela democratização do país. Pensava-se numa educação sexual dentro da perspectiva do feminismo, como proposta libertadora dos corpos, das mulheres e demais sujeitos. Assim, observou-se uma mudança de lugar dos discursos sobre a sexualidade e a educação sexual no Brasil, a princípio, nas primeiras décadas do século XX, estando focados em princípios de bases higienistas e eugênicas e, posteriormente, entre as décadas de 1970 e 1980, relacionados à luta pela democratização principalmente ligados a intelectuais feministas (CÉSAR, 2009b).

A partir de 1970, na Europa e nos Estados Unidos, os movimentos pelos direitos civis, as lutas feministas, os movimentos de gays e lésbicas e as reivindicações étnico-raciais produziram marcas no discurso sobre a escola (CÉSAR, 2009a). As análises sobre esta instituição apontavam que a mesma era um aparelho ideológico do estado, um lugar de reprodução social (SILVA, 1999). Percebia-se que o modelo escolar estava em crise, visto que a consolidação da modernidade educacional não se constituía

plenamente, as taxas de analfabetismo e número de jovens fora da escola eram expressivas, além de serem insignificantes as taxas de escolarização superior (CÉSAR, 2009b).

A Constituição Federal do Brasil de 1988, em seu artigo 210, trouxe a determinação de que fossem fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, para assegurar uma formação básica comum, respeitando valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. César (2004) explica que este artigo da Constituição foi a principal justificativa para que se delineasse um currículo nacional no Brasil, colocando-se conteúdos básicos a serem abordados nas escolas. A partir daí, em resposta à crise relativa à educação no Brasil, o governo federal de Fernando Henrique Cardoso elaborou as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, asquais estabeleceram a criação de currículos e conteúdos mínimos para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, a fim de assegurar uma formação básica comum em todo país. De tal modo, foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que são a culminação das reformas políticas do ponto de vista das práticas pedagógicas, fortalecendo a discussão sobre os debates acerca da função social da educação para o exercício da cidadania, democracia e questionamento dos problemas sociais (DANILIAUKAS, 2011). É importante esclarecer também que as Leis de Diretrizes e Bases em seu parágrafo das Disposições Transitórias delimitaram o prazo de um ano, a contar da data da sua publicação, para a elaboração do Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

De acordo com Vianna e Unbehaum (2004), os PCNs são uma referência que estabelecem uma meta educacional para a qual devem convergir as ações políticas do MEC. Trata-se de uma proposta de conteúdos que deve orientar a estrutura curricular de todo o sistema educacional do país. Dessa forma, tem como função subsidiar a elaboração ou revisão curricular dos estados e municípios, pretendendo contextualizá-la em cada realidade social. César (2004) traz um estudo importante e aprofundado nessa área, dizendo que os PCNs surgem no cenário educacional como um dispositivo compondo uma lógica de necessidade e incerteza, própria das sociedades de controle. Tal lógica exige que tod@s @sprofessor@s do Brasil compreendam o documento e o apliquem de forma homogênea, representando uma forma direta de intervenção no

trabalho pedagógico d@s mesm@s, regulação das práticas profissionais e governo da conduta humana⁸.

Assim, os PCNs tomaram a concepção de temas transversais e, dessa forma, foi instituída a orientação sexual como uma das temáticas a serem trabalhadas nas escolas (CÉSAR, 2009b). Isso significa que o assunto não será abordado através de uma disciplina específica, mas por meio de questões referentes ao gênero e à sexualidade incorporadas em todas as matérias, dando margem à interdisciplinaridade e à contextualização (DANILIAUKAS, 2011), ou então, através de atividades de extra programação, sempre que surgirem questões relacionadas ao tema.

De acordo com o material didático que traz orientações sobre o tema, o investimento na orientação sexual deu-se através do diálogo com o governo e movimentos sociais que se propunham, com a abertura política, a repensar o papel da escola e dos conteúdos por ela trabalhados, tendo como objetivo “contribuir para que os alunos possam desenvolver e exercer sua sexualidade com prazer e responsabilidade” (BRASIL, 1997, p.91). Daniliaukas (2011) explica que a implementação da orientação sexual nos PCNs se deu também através de demandas trazidas por educador@s e famílias preocupadas com assuntos referentes à sexualidade considerados menos discutidos em casa.

Felipe (2007) expõe que alguns dos fatores que contribuíram para a implementação da sexualidade no currículo foram as estatísticas em torno do HIV-AIDS, e altos índices de gravidez na adolescência, especialmente na faixa entre 10 e 14 anos. César (2009b) assinala que esses motivos traziam preocupações para o Estado brasileiro, tanto que uma estratégia para a melhoria do quadro estatístico foi o investimento da realização de uma educação sexual nas instituições de ensino.

Cabe ressaltar que, nos PCNs, a educação sexual foi denominada de *orientação sexual*, o que causou certa confusão etimológica, visto que orientação sexual é um termo cunhado por lutas sociais que diz respeito às diversas práticas sexuais (CÉSAR, 2009a). O fascículo sobre o tema não trata exclusivamente disso, mas também sobre relações de gênero e prevenção à gravidez e a doenças sexualmente transmissíveis. Portanto, apesar da importância da compreensão de que orientação sexual não é o

⁸ Sobre essa discussão ver: CÉSAR, Maria Rita de Assis. **Da escola disciplinar à pedagogia do controle**. 2004. 191 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas - SP.

mesmo que prática sexual, identidade sexual e identidade de gênero, o material não avança na definição destes conceitos, dando margem para interpretações errôneas sobre o assunto. Santos e Araujo (2009) trazem uma discussão sobre esta temática, ressaltando que as orientações preconizadas pelos PCNs precisam ser interpretadas como uma proposta de Educação Sexual e não como Orientação Sexual, sendo uma educação para a sexualidade, devendo possibilitar uma discussão mais ampla, envolvendo relações humanas, sociais, econômicas, éticas, étnicas e históricas.

Percebe-se que o material tem um foco claro nas questões da sexualidade, como conhecimento do corpo, métodos contraceptivos, cuidado e valorização da saúde e combate a doenças sexualmente transmissíveis, apesar de colocar objetivos mais amplos como a garantia da dignidade humana através do respeito à diversidade de valores, crenças e comportamentos existentes e relativos à sexualidade; reconhecimento e proteção de relacionamentos sexuais coercitivos ou exploradores; reconhecimento das determinações culturais e socialmente atribuídas ao masculino e ao feminino e posicionamento contra discriminações a eles associadas.

Em relação ao gênero, os PCNs são breves, trazendo uma rasa explicação sobre relações de gênero, colocando que as noções de masculino e feminino são representações sociais construídas a partir da diferença biológica dos sexos, não havendo explicações de ordem biológica que garantam a diferença de comportamentos e lugares ocupados por homens e mulheres na sociedade. Tais discussões são apontadas como necessárias para combater as relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos às pessoas, além de flexibilizar padrões, permitindo demais expressões de comportamento humano que são dificultadas por estereótipos de gênero. Todavia, o material não aborda identidades de gênero, não chega a mencionar as travestilidades e transexualidades e demais formas de se construir identidades de gênero. Cita apenas a relatividade das concepções tradicionalmente associadas ao masculino e ao feminino e o respeito que se deve ter às várias expressões destes gêneros.

Entretanto, salvo críticas, considera-se que a publicação do fascículo sobre orientação sexual, consolidou a escolarização de uma educação da sexualidade (CÉSAR, 2009b). Vianna e Unbehaum (2006) assinalam que a proposta de orientação sexual no ensino é um marco e avanço nas discussões sobre gênero e sexualidade, porém apresentam limitações em seu conteúdo e sérios problemas ao ser implementada no cotidiano escolar, além de os debates gravitarem em torno de preocupações de

combate à Aids e DSTs. Joca (2011) também observa que os temas transversais foram alvo de críticas, pois os mesmos têm apenas o caráter de recomendação pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), de forma que, tais temas são, de modo geral, colocados em segundo plano na dinâmica escolar, especialmente as questões que envolvem conflitos morais e éticos, como é o caso da sexualidade e gênero.

Neste sentido, apesar da referência oficial da sexualidade nos documentos da educação, isso não pareceu ter sido suficiente para dar conta das múltiplas dimensões envolvidas. A temática ficou abarcada basicamente pelo campo da saúde e a discussão de gênero e sexualidade não encontrou imediata correspondência no plano das políticas educacionais (BRASIL, 2007). Assim sendo, a abordagem educativa concentrada numa perspectiva biológica rejeita as subjetividades dos desejos e prazeres implicados na vivência das diversas possibilidades de expressão sexual e de gênero (JOCA, 2011).

Para Junqueira (2011), os PCNs não foram acompanhados de políticas educacionais especialmente voltadas à temática da diversidade sexual. Apesar de o Ministério Público (MEC) ter associado a sexualidade à ideia de prazer, os PCNs deixaram de mencionar as diferentes formas de expressão da sexualidade e identidades de gênero. No entanto, apesar das críticas advindas de diversos tipos de formulações, César (2009b) considera que o material trouxe um impacto muito grande na educação brasileira. Livros foram publicados sobre as temáticas e inúmeros cursos e palestras foram realizadas no país. De acordo com a autora, esses documentos foram o pontapé inicial de instauração da educação sexual nas escolas.

Em se tratando do Plano Nacional de Educação de 2001 (lei nº 10.172), este avançou em relação ao seu antecessor, quando, por exemplo, traz o reconhecimento de outras formas de sexualidade além da homossexual e propostas de ações para a agenda da educação (DANILIAUKAS, 2011). No entanto, apesar de ter sido elaborado e discutido em um momento de debate no Brasil sobre as desigualdades de gênero e a necessidade de superá-las, foi conservador em tratar dos temas referentes a gênero e orientação sexual, que apareceram apenas em alguns tópicos do referido plano.

O Plano Nacional de Educação de 2014 (lei nº 13.005) ocasionou uma polêmica, pois em uma de suas diretrizes previa a superação das desigualdades educacionais (inciso III do art. 2º do substitutivo da Câmara). Porém, o Senado alterou este dispositivo, retirando a ênfase na promoção da “igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”, expressão substituída por “cidadania e na irradiação de todas as

formas de discriminação” (BRASIL, 2014). Dessa forma, o PNE não faz nenhuma menção às questões de gênero e sexualidade, delegando para os Estados e Municípios a decisão de incluí-las ou não em seus planos, o que também desencadeou discussões e protestos em todo país, tanto das bancadas religiosas, quanto de pessoas da comunidade LGBT e demais pessoas em geral.

Em relação a outras ações governamentais relativas à educação, podemos ressaltar o Programa Nacional de Direitos Humanos II (2002) e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006), gestados a partir de uma série de lutas e transformações que receberam maior impulso desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2007).

O Programa Nacional de Direitos Humanos II foi elaborado em 2002 e aborda a formação d@s profissionais da educação para “promover a compreensão e a consciência ética sobre as diferenças individuais e a eliminação de estereótipos depreciativos em relação aos LGBT”, bem como o incentivo de “programas de orientação familiar e escolar na “resolução de conflitos sobre livre orientação sexual”. Deste modo, em linhas gerais, pode-se dizer que o PNDH II apresenta consideráveis avanços no que tange às propostas que legitimam LGBT’s enquanto sujeitos de direitos numa série de esferas.

Daniliaukas (2011) afirma que os Programas Nacionais de Direitos Humanos I e II possibilitaram a passagem das pessoas LGBT de um grupo vulnerável para a condição de sujeito de direitos, como também os processos de apropriação e participação do movimento no tema dos Direitos Humanos. Todavia, o autor expõe que, apesar de o PNDH II ser um documento inovador por incorporar demandas do movimento LGBT, na prática a sua execução é avaliada como bastante restrita, pois poucas ações foram implementadas.

De toda forma, sabe-se que estes documentos deram um pontapé inicial na discussão da sexualidade, gênero e epidemia de HIV/Aids dentro das escolas, começou-se a se falar de sexo seguro, prevenção de doenças, gravidez na adolescência e também uso de drogas (CÉSAR, 2009b). Isto se deu também em decorrência do estímulo do Ministério da Educação e Ministério da Saúde na criação de projetos de educação sexual. Todavia, assim como em outros países desde os fins dos anos 1970, muitas destas iniciativas estavam apoiadas em visões conservadoras de uma política sexual voltada a conter as ameaças à família e ataques à moralidade heterossexual (WEEKS, 2000). Desta forma, como os discursos estavam articulados com a prevenção da Aids,

doenças sexualmente transmissíveis e gravidez precoce, acabavam não tendendo para o reconhecimento de direitos sexuais e de identidade de gênero.

É importante destacar que combate ao HIV/Aids também foi impulsionado pelo movimento de homossexuais⁹, na década de 1980, quando organizou campanhas contra a epidemia, sinalizando ao poder público demandas de enfrentamento do vírus e tratamento da doença. Além disso, o movimento lutava contra a associação da homossexualidade à Aids, e também contra a patologização da homossexualidade, que se encontrava na Classificação Internacional das Doenças (CID). A partir de 1990, o grupo homossexual cresceu e se dividiu em diferentes grupos marcados pelo recorte das identidades – gays, lésbicas, bissexuais, travestis, transexuais, tendo cada grupo demandas e lutas específicas, bem como consolidação de alianças nos campos social e jurídico com o Estado (CÉSAR; DUARTE; SIERRA, 2013).

Com esta aliança entre Estado e movimentos de lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros (LGBT), que se deu especialmente no primeiro mandato presidencial de Luis Inácio Lula da Silva (2002-2006), estes últimos passam a exercer o papel de consultores do Governo Federal na criação e consolidação de políticas públicas específicas de interesse desta população. Assim, esta relação mais próxima se deu nos anos 2000, quando o Governo criou secretarias especiais com estatuto de ministério, como a Secretaria Especial para as Mulheres (SPM) e a Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SDH), além de desenvolver o programa “Brasil sem Homofobia”, em 2004, com ajuda dos movimentos até então chamados GLBT (CÉSAR; DUARTE; SIERRA, 2013).

Este Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLBT e de Promoção da Cidadania de Homossexuais “Brasil sem Homofobia” foi lançado em 2004, visando promover a cidadania de gays, lésbicas, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros, a partir da equiparação de direitos e do combate à violência e à

⁹ De acordo com Facchini (2009, p. 140) “(...) até 1993, o movimento aparece descrito predominantemente como MHB (*movimento homossexual brasileiro*); depois de 1993, como MGL (*movimento de gays e lésbicas*); após 1995, aparece primeiramente como um movimento GLT (*gays, lésbicas e travestis*) e, posteriormente, a partir de 1999, figura também como um movimento GLBT – de *gays, lésbicas, bissexuais e transgêneros*, passando pelas variantes GLTB ou LGBT, a partir de hierarquizações e estratégias de visibilização dos segmentos. Em 2005, o XII Encontro Brasileiro de Gays, Lésbicas e Transgêneros aprova o uso de GLBT, incluindo oficialmente o “B” de *bissexuais* à sigla utilizada pelo movimento e convencionando que o “T” refere-se a *travestis, transexuais e transgêneros*. Em 2008, nova mudança ocorre a partir da Conferência Nacional GLBT: não sem alguma polêmica, aprova-se o uso da sigla LGBT para a denominação do movimento, o que se justificaria pela necessidade de aumentar a visibilidade do *segmento de lésbicas*.”

discriminação, respeitando a especificidade de cada um desses grupos populacionais. De acordo com o documento, um dos objetivos centrais do programa é a educação e a mudança de comportamento dos gestores públicos. O programa é constituído por 53 ações, divididas em 11 eixos, voltadas para: o apoio a projetos de fortalecimento de instituições públicas e não governamentais que atuam na promoção da cidadania homossexual e/ou no combate à homofobia; capacitação de profissionais e representantes do movimento homossexual que atuam na defesa de direitos humanos; disseminação de informações sobre direitos, de promoção da auto-estima homossexual; e incentivo à denúncia de violações dos direitos humanos do segmento GLBT.

Entre as ações previstas no documento, há um item intitulado “Direito à Educação: promovendo valores de respeito à paz e a não-discriminação por orientação sexual” o qual abarca o interesse desta pesquisa. Dessa forma, o item coloca como ações a elaboração de diretrizes que orientem os Sistemas de Ensino na implementação de ações que comprovem o respeito ao cidadão e a não discriminação por orientação sexual; fomentação de equipes multidisciplinares para avaliarem livros didáticos, afim de eliminar aspetos discriminatórios por orientação sexual e superação da homofobia, bem como o desenvolvimento de materiais educativos (filmes, vídeos e publicações) sobre orientação sexual e superação da homofobia; apoio de materiais específicos para a formação de professores; divulgação de informações científicas sobre sexualidade e pesquisas que contribuam para o combate à violência e à discriminação de GLTB; e, ainda, a criação de subcomitê sobre Educação em Direitos Humanos no Ministério da Educação, com a participação do movimento de homossexuais, para acompanhar e avaliar as diretrizes traçadas.

Por meio deste Programa, o Ministério da Educação comprometeu-se a implantar, em todos os níveis e modalidades de ensino, ações voltadas à promoção do reconhecimento da diversidade sexual e de identidade de gênero (BRASIL, 2007). Todavia, o documento não traz um detalhamento sobre o que se entende e o que se espera da educação e das escolas no que tange à superação da homofobia. É importante ressaltar que o Programa ganhou estrutura política com uma coordenação no âmbito da Secretaria de Direitos humanos, e um impulso com o Plano Nacional LGBT, que passou a ser o eixo norteador das políticas para a diversidade sexual e identidade de gênero (DANILIAUKAS, 2011). Vale apontar que, bem como os PCNs, o Programa Brasil Sem

Homofobia tem como foco principal o trabalho com ações referentes à sexualidade, neste último mais voltado para o combate à violência e à discriminação homofóbica. O documento, ao tratar da violência, usa o termo homofobia, generalizando as várias formas de violência, sejam lesbifobia, transfobia, bifobia. Também neste material não se trabalha com a violência de identidade de gênero, especificamente.

Irineu (2014) expõe que a execução do Programa Brasil sem Homofobia enfrentou muitas dificuldades na ampliação e transversalização das políticas macro. Até 2008 foram realizadas atividades, porém dispersas e sem continuidade, tendo o envolvimento mais de ONGs ativistas do que de órgãos estatais. As ações realizadas foram o apoio a projetos e ONGs, capacitação de militantes e ativistas, criação de núcleos de pesquisas em universidades públicas, projetos de capacitação de professores da rede pública, programas na área de saúde e prevenção de DST/AIDS, criação de centros de referência em direitos humanos e combate a crimes de homofobia.

Como mencionado, o Programa Brasil sem Homofobia trouxe recomendações para a área da Educação. Desta forma, visando contribuir para a implementação do Programa, foi criado o Projeto Escola sem Homofobia, pelo Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (MEC/SECAD) e organizações da sociedade civil LGBT. Este projeto tem como objetivo o desenvolvimento de ações de promoção de ambientes políticos e sociais favoráveis à garantia dos direitos humanos e à respeitabilidade das orientações sexuais e identidade de gênero no âmbito escolar brasileiro.

De acordo com a nota oficial sobre o Projeto Escola sem Homofobia, este teve dois produtos específicos, sendo: um conjunto de recomendações elaborado para a orientação da revisão, formulação e implementação de políticas públicas que enfoquem a questão da homofobia nos processos gerenciais e técnicos do sistema educacional público brasileiro; e a incorporação e institucionalização de uma estratégia de comunicação para trabalhar a homossexualidade de forma mais consistente e justa em contextos educativos, de forma a repercutir nos valores culturais atuais. Essa estratégia compreendeu: a criação de um kit de material educativo, abordando aspectos da homotransfobia no ambiente escolar, direcionado para gestor@s, educador@s e estudantes; capacitação de técnico@s da educação e de representantes do movimento LGBT de todos os estados do país para a utilização apropriada do kit junto à comunidade escolar.

Este kit didático que seria distribuído para 6 mil escolas do Brasil causou grande polêmica em nível nacional, pois diversas camadas sociais e representantes políticos de bancadas religiosas se posicionaram contra a abordagem do tema nas instituições de ensino, indagando que @s adolescentes estariam sendo estimulados a outras formas de relacionamento sexual que não a heterossexual e também seriam estimulados a externarem identidades de gênero que não vão ao encontro das normas sociais hegemônicas de feminino e masculino. Dessa forma, o material passou a ser conhecido como “Kit gay”, sendo considerado um material doutrinador, fazendo parte de uma “ditadura gay”. Assim, cedendo a fortes pressões advindas do Congresso Nacional, sobretudo da chamada “bancada evangélica”, juntamente com outros deputados de linha mais conservadora e sociedade em geral, a então presidente da República Dilma Rosseff, em 2011, vetou a distribuição do material, com a orientação de que este fosse reformulado. Desde então, os debates em torno da questão encontram-se praticamente estagnados.

De acordo com Joca (2011), as políticas afirmativas de enfrentamento às formas de violências contra as diversidades realizadas pelo Ministério da Educação – MEC concentram-se especialmente na realização, desde 2005, de formação continuada de educador@s sobre gênero e diversidade sexual, em parceria com instituições de Ensino Superior. Porém, a implantação destas políticas perpassa uma série de conflitos epistemológicos, ideológicos e políticos, numa arena de interesses e relações de poder.

A partir da primeira década do século XXI, essas questões encontraram espaço no âmbito das políticas educacionais brasileiras como temáticas contempladas nas políticas de Educação em Direitos Humanos (EDH), que têm como foco garantir a efetivação de uma educação como direitos de tod@s. Sendo assim, além do acesso universal à escola, cabe ao Estado proporcionar um ambiente escolar isento de preconceitos e discriminações (JOCA, 2011).

No início do ano de 2015, teve-se um avanço no que diz respeito ao nome social das pessoas trans*. A resolução nº12, de 16 de janeiro de 2015, assinada pela Presidente do Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoções dos Direitos de Lésbicas, Gays, Travestis e Transexuais – CNCD/LGBT, Janaína Barbosa de Oliveira, da Secretaria dos Direitos Humanos, faz determinações distribuídas em 10 artigos, sendo o primeiro:

Art.1º Deve ser garantido pelas instituições e redes de ensino, em todos os níveis e modalidades, o reconhecimento e adoção do nome social àqueles e àquelas cuja identificação civil não reflita adequadamente sua identidade de gênero, mediante solicitação do próprio interessado.

A resolução também determina que o nome social deva ser inserido nos formulários e sistemas utilizados em todos os procedimentos das instituições escolares; a garantia do uso de banheiros, vestiários e demais espaços segregados por gênero; uso de vestimentas de acordo com a identidade de gênero de cada sujeito; a garantia do reconhecimento da identidade de gênero a adolescentes, sem que seja obrigatória autorização d@ responsável, entre outras determinações que serão mais bem abordadas no decorrer desta dissertação.

Porém, o que vale ressaltar é que, apesar do avanço que temos através deste documento, uma série de deputados das bancadas religiosas apresentaram projetos de decretos legislativos com o objetivo de sustar a resolução do Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoções dos Direitos de Lésbicas, Gays, Travestis e Transexuais – CNCD/LGBT. Entre eles temos Ezequiel Teixeira (SD-RJ) com o PDC 16/2015, Jair Bolsonaro (PP-RJ) PDC 18/2015, Marco Feliciano (PSC-SP) PDC 16/2015 e Eros Biondini (PTB-MG) PDC 30/2015. Estes deputados alegam que a Secretaria de Direitos Humanos usurpou competências ao emitir uma resolução com força de lei, ferindo o Código Civil por ato administrativo, a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e Adolescente, além de alegarem o caos social que a referida resolução poderia acarretar para a convivência de alun@s nas instituições de ensino. Mencionaram, ainda, que a resolução estaria emancipando adolescentes, tornando-os civilmente capazes de declarar sua identidade de gênero sem autorização ou conhecimento dos responsáveis legais.

De todo modo, apesar dos avanços observados na legislação educacional sobre questões que envolvem a população LGBT, compreende-se que estas têm se voltado e restringido, na maioria das vezes, a questões relacionadas à saúde sexual e reprodutiva. Porém, ao se falar em diversidade sexual, é importante que questões relativas a gênero e sexualidade sejam contempladas no terreno dos direitos humanos. Assim, são reconhecidas e legitimadas as múltiplas formas de expressão de identidades e sexualidades. Observamos que é recente a inclusão dessas questões na educação brasileira que estejam vinculadas a uma perspectiva de respeito à diversidade sexual e identidade de gênero. Apesar de estes assuntos terem sido abordados com mais

resistência no passado, hoje a recepção dos mesmos ainda causa muita discussão no mundo acadêmico, campo escolar e políticas públicas (BRASIL, 2007).

Atentando-nos para as legislações aqui esboçadas, notamos que há avanços e retrocessos no que confere à implementação de uma política de gênero no campo da Educação. Por ser polêmico, este tema tem sofrido resistências de setores conservadores, porém, apesar disso, vale considerar que a Constituição Federal e tratados internacionais, dos quais o Brasil é signatário, fundamentam e possibilitam a presença do trabalho do tema nas instituições de ensino. Além disso, é impossível que a escola se esquive do mesmo, pois ele está presente no dia a dia das salas de aulas e demais espaços das instituições. Mais do que as leis, são as situações do cotidiano que pressionam para que sejam promovidas atividades e formações de professor@s para esta temática. As intervenções são necessárias e estão diretamente relacionadas à garantia e ao reconhecimento das diversidades e dos direitos de cidadania.

Assim, independente das legislações, planos, parâmetros e demais iniciativas governamentais que trazem a sexualidade e o gênero para o debate dentro das instituições de ensino, concordamos com Daniliaukas (2011) quando argumenta que é impossível deixar a sexualidade fora da escola, pois a mesma se expressa nas suas estruturas físicas e no convívio, nas expressões ou interdições d@s que a frequentam. Dessa forma, são situações que impactam na subjetividade de estudantes, bem como na aprendizagem e rendimento.

Sendo a escola pertencente a uma sociedade normatizadora, que segue um sistema binário de gênero (masculino versus feminino), em que há a concepção de que o gênero está relacionado ao sexo e que todas as outras esferas constitutivas dos sujeitos estão amarradas a esta determinação inicial e organizada segundo padrões de heteronormatividade, ela acaba não apenas por reproduzir tais concepções, mas a criar e delimitar formas de seus sujeitos as incorporarem. Louro (2014) afirma isto ao relatar que a escola não apenas reproduz as noções de gênero e sexualidade, fundamentadas em referenciais hegemônicos da sociedade, mas ela própria as produz.

Esta produção é sentida nos discursos de não neutralidade existentes no espaço escolar, baseados numa concepção racista, machista/sexista, elitista e homofóbica (SANTOS; ARAUJO, 2009). Isto pode ser observado nos diversos espaços e atividades dentro da escola, nas aulas e materiais didáticos, nas brincadeiras infantis, nos jogos, nos esportes, na delimitação do uso de espaços, nos relacionamentos interpessoais, entre

outros locais e situações que ensinam o modo de ser masculino e feminino e formas de se viver as sexualidades.

Desta forma, a escola reproduz visões cristalizadas das normas predominantes (BENTO, 2008) e legitima determinadas identidades e práticas sexuais, reprimindo e marginalizando outras. Esta legitimação está relacionada com regras, leis, interdições e punições, muitas vezes discretas, sutis, silenciosas, mas contínuas e, quase sempre, eficientes e duradouras, colaborando para a evasão escolar daquel@s que não se encaixam nas normas prescritas.

No que tange às vivências de pessoas trans* nas instituições de ensino, considera-se que estas, na maioria das vezes, já possuem uma inserção social comprometida em decorrência de experiências de abandonos por parte da família. Dessa forma, tendo suas bases emocionais fragilizadas, na escola, precisam enfrentar situações de discriminação e estigma por parte de colegas, professor@s e demais servidor@s escolares. Os obstáculos dentro da instituição são vários como a dificuldade para se matricular, participarem das atividades pedagógicas, terem suas identidades respeitadas e fazerem uso dos espaços da escola sem que sejam violentadas. Pesquisas apontam que, da população LGBT, as travestis são as pessoas com maiores dificuldades de permanência nas escolas e de inserção no mercado de trabalho, por motivo de preconceito e perfil socioeconômico (BRASIL, 2007).

Assim sendo, quando os corpos fogem do processo da produção de gêneros disponíveis, colocam em risco as normas ao mostrar para a sociedade a existência da possibilidade de transformá-las. Porém, esta fuga do cárcere dos corpos sexuados vem carregada por dores, conflitos, medos (BENTO, 2008) e preconceitos. As pessoas que transgridem as normas de gênero e de sexualidade passam a ser vistas como desviantes, ou até como monstruosidades culturais (FURLANI, 2007). Esta intolerância alimentada pela transfobia, homofobia, bifobia, lesbifobia acaba excluindo aquel@s que são indesejáveis no espaço escolar. Há, portanto, um processo de exclusão, e não evasão (BENTO, 2008) como o sistema faz crer.

A ausência de dados oficiais acerca da homofobia, lesbiofobia, bifobia e transfobias nas escolas brasileiras não significa a ausência do problema, mas sim atitudes de indiferença d@s formulador@s de políticas educacionais em relação ao quadro de discriminação e violência ao qual estudantes estão submetid@s (BRASIL, 2007). Portanto, é essencial atentarmos para as possibilidades e impossibilidades que a escola

coloca para o gênero e a sexualidade. Como regula, normatiza, vigia suas/seus alun@s que possuem diferentes modos de ser, para que se possa buscar estratégias que perturbem a norma hegemônica de gênero e sexualidade. Entende-se que concepções naturalizadas que a escola procura desempenhar tendem a produzir e reproduzir situações que, se por um lado privilegiam alguns grupos, por outro marginalizam aqueles que são diferentes da norma, como é o caso das pessoas trans*. As instituições não conseguem fazer a unificação desejada e as pessoas que fogem às normas são marginalizadas.

A respeito da crítica a este sistema, não podemos deixar de mencionar a pedagogia queer, baseada na teoria queer, que, mais do que uma teoria, é uma política pós-identitária, que realiza uma crítica à normatividade binária que preestabelece formas de se viver o corpo, a sexualidade e as performatividades do cotidiano. Problematiza os binarismos sexo/gênero, feminino/masculino, natureza/cultura, corpo/mente e, conseqüentemente, propõe uma forma de pensar que admita pessoas e conceitos não fixos, mas fluidos (RODRIGUES, 2010).

Essa teoria apresenta outra forma de abordar as questões que envolvem o gênero e a sexualidade dentro da sala de aula. Propõe um enfoque não binário, onde não há uma definição do que é ser mulher e do que é ser homem, além disso, a heterossexualidade não é compreendida como a única sexualidade desejável. Este modo de se olhar a realidade não exclui tantas outras formas de se viver os gêneros e sexualidades, não contribuindo para a patologização, opressão e violência direcionadas às pessoas LGBT. Ou seja, não apresenta uma postura politicamente correta, mas considera que existem múltiplas formas de se viver a sexualidade e o gênero. Porém, este tipo de postura exige uma mudança no pensamento binário e classificatório das pessoas, tão incrustado no modo de entender a realidade (RODRIGUES, 2010).

3. INDIVIDUALIDADES D@S PARTICIPANTES DA PESQUISA: VIDAS EM NOTA

Neste tópico, com base nas entrevistas realizadas, fazemos uma breve apresentação d@s participantes desta pesquisa com pontuações gerais referentes às suas vivências dentro das instituições de ensino. Consideramos que uma leitura atenta destas particularidades é importante para que @ leitora/leitor possa se familiarizar com o contexto de vida de cada entrevistad@ e compreender o capítulo que trata sobre a discussão de dados com mais clareza e profundidade. Para tanto, seguem as histórias de Sophie, Laysa, Andreia, Maite e Pedro:

3.1 SOPHIE CAVALCANTE

Quando Sophie nasceu lhe atribuíram o gênero masculino, mas já na infância se via como menina, *“desde criança eu sempre me senti diferente, muito correspondente ao gênero feminino (...), me sentia muito bem ali, nesse universo (...) demorou muito pra eu entender esse processo, tanto que eu só fui mesmo entender após a faculdade”* (Sophie). Assim, Sophie tentava se adaptar às normas de gênero masculinas e, por conta desse conflito, entre sentir-se menina, mas ter que se expressar como menino, teve dificuldades em se compreender e expressar seus desejos e vontades. Não entendia o que se passava consigo e tentava evitar essa reflexão, pois era algo que ela não conseguia lidar simbolicamente. Em função disso, durante todo o período escolar do ensino fundamental à universidade, mostrou-se uma aluna calada e isolada, sem ter uma vida social com @s colegas, porém, sublimava esta questão sendo uma aluna muito estudiosa que se destacava na sala de aula.

Na adolescência, fase da puberdade, com suas mudanças corporais, primeiros relacionamentos amorosos e construção de identidades, Sophie teve dificuldade de se posicionar nestes aspectos, pois, apesar de ter um corpo dito masculino, este não estava desenvolvendo caracteres secundários da puberdade. Além disso, no que se refere à orientação sexual, Sophie sentia que gostava de meninos, mas não conseguia assumir-se como homossexual, pois sentia que a homossexualidade não a definia, não tendo nenhum relacionamento amoroso nesta época e ainda não conseguindo construir

identidades (em relação à identidade de gênero, principalmente, não conseguia se colocar como mulher ou homem e nunca tinha ouvido falar em transexualidade).

“Foi muito difícil, porque eu sempre fui uma criança muito tímida, com muito medo do que os outros pudessem pensar, primeiro foi muito difícil eu ter que lidar com os sentimentos de gostar de um rapaz, essa foi a primeira preocupação, as outras coisas nem sequer imaginava. Primeiro eu tive que assumir isso, de gostar de homem, depois eu tive que buscar pela minha personalidade, então foi uma descoberta atrás da outra, é muito mais complicado ser uma pessoa trans do que um homem homossexual, porque tem a questão da repulsa, tem várias coisas, em se sentir confortável com o corpo, enfim, tem várias coisas (...)” (Sophie).

Diante disso, Sophie entrou num estado depressivo, relata que havia algo dentro dela aflorando, *“eu me sentia como se alguma coisa dentro tava gritando, gritando para poder sair, chegou um momento que eu não conseguia aguentar mais” (Sophie)*. Assim, diante disso, realizou uma consulta médica, onde @ profissional apontou que a mesma poderia ser intersexo ou possuir a síndrome de Klinefelter, já que possuía aspectos femininos em seu corpo e não estava desenvolvendo caracteres secundários masculinos da puberdade. De tal modo, Sophie sentiu-se mais confusa e decidiu naquele momento não se envolver mais nesta questão, de forma que, não buscou o resultado dos exames médicos ou realizou outras consultas.

Ingressou numa universidade pública, estudava licenciatura em matemática, sentia-se recatada, retraída, como se estivesse desempenhando um papel. Neste período apresentava-se mais andrógina, começou a usar maquiagem e usar roupas mais femininas, mas não tinha clareza do que seria a transgeneridade. Foi então que ouviu falar através de uma amiga sobre transexualidade e, a partir de então, isto passou a ser uma questão para Sophie, que desencadeou reflexões e pesquisas sobre o assunto. *“ (...) e uma amiga na faculdade falou “você já viu que existe a cirurgia do caso das pessoas transexuais?” aí eu pensava e falava “será? Acho que não, acho que não é verdade esse negócio de cirurgia” pra você ver que tudo é uma questão de não ter conhecimento” (Sophie).*

Depois que concluiu o ensino superior, Sophie voltou a/ao médic@ para tratar sobre o assunto, foi quando a hipótese da intersexualidade e também da síndrome de Klinefelter foram excluídas. Ela passou a compreender-se como transexual, aos poucos assumiu a sua identidade de gênero feminina, dizendo que se tornou livre, podendo expressar-se da forma como sempre desejou, como mulher.

“A partir do momento que eu comecei a ter mais juízo e a cuidar do meu nariz, aí eu já fui mudando, a começar a usar roupas mais apertadinhas, cabelo mais crescido, comecei a usar maquiagem” (...)E aí quando eu me assumi transexual, peguei um dia, juntei todas as roupas do guarda-roupas, coloquei na sacola e levei, “doe, tá, não quero mais” eu fiquei com três peças no guarda-roupas e fui comprando as coisinhas aos poucos, mas tudo que eu comprava, cada pecinha que eu comprava, eu comprava com tanto gosto, com tanto zelo, com tanto cuidado, com tanto carinho, com tanta satisfação que as minhas roupas pra mim eram muito mais do que presentes. Hoje o meu hobby é ficar no domingo que é o meu dia, me arrumar toda, eu fico me arrumando, me cuidando, coloco uma roupa com muita satisfação. Só que existe também o conflito com a sociedade, a partir desse comportamento, você vai enfrentar a sociedade, o que os outros vão pensar. Quando eu percebi exatamente o que eu era, não teve mais problema nenhum em externar isso, não tinha problema nenhum de eu externar, não importava mais o que os outros achavam, desde que eu fosse eu mesma, e sempre me senti muito mulher, fui uma criança que sofreu demais, eu queria externar sentimento e eu não conseguia, eu gostava dos meus coleguinhas e eu não conseguia externar isso”(Sophie).

Apesar de ter concluído a graduação, Sophie escolheu trabalhar no campo da beleza no seu próprio salão, algo que ela sempre gostou. Sophie tem 24 anos, mora numa cidade do interior do Paraná e relata que no momento não tem interesse em atuar como professora de matemática, por considerar que a área educacional é mais complicada no sentido financeiro, além de pensar que algumas/alguns alun@s poderiam se importar com a sua identidade de gênero. Apesar disso, acredita que talvez fosse uma boa experiência, pois assim quebraria paradigmas em relação às normas de gênero, no entanto, deseja terminar todo seu processo de cirurgias (redesignação sexual e remoção do pomo de adão) e alterar seu nome da certidão de nascimento, para depois refletir sobre esta possibilidade.

3.2 LAYSA CAROLINA MACHADO

Laysa nasceu em Guarapuava, mas reside na região metropolitana de Curitiba, tem 44 anos, apesar de quando nasceu terem a designado como menino, desde a infância sentia que era uma menina.

“Na terna idade eu comecei a ter consciência de quem eu era, eu sabia que eu era uma menina que minha identidade era feminina, mas eu não sabia qual termo usar, eu não sabia que uma transexual seria alguém que nasceu com o órgão genital masculino, como no caso das trans mulheres. E não se identifica não só com isso mais

com um aparato muito maior, psicológico, sociológico, cultural e principalmente de essência humana que transcende do que você é do que você deixa de ser” (Laysa).

Contudo, como passou a vivenciar processos de violência, tanto na comunidade em que vivia, como dentro da escola por mostrar-se afeminada, a mesma começou a disfarçar a sua identidade de gênero como forma de proteger-se da exclusão social, não porque quisesse, mas porque sabia as consequências que existiriam caso firmasse a sua feminilidade.

Assim, relata que como nasceu em uma localidade bastante tradicional e conservadora, envolta à religião católica, que, quando trata sobre transgeneridade, associa ao pecado e a incorporação de demônios, ela fez de tudo para não assumir a sua identidade feminina. Porém, ressalta que as pessoas têm dois caminhos, um é assumir quem elas são em termos de essência e outro é não assumir e morrer fazendo a vontade das instituições e não as suas próprias vontades.

Dessa forma, apesar de reprimira sua identidade feminina, Laysa não ficou imune a uma série de violências simbólicas. Em se tratando da escola, aponta que havia muito desdém e piadas, seja d@s professor@s, seja d@s colegas, basicamente pelo fato de ela não se enquadrar nas normas binárias de gênero. *“Estas violências sutis são utilizadas como armas, bombas relógios, canhões para acabar com a identidade daquel@s que a sociedade acha que não se enquadram naquilo que biblicamente se diz o que é ser homem e o que é ser mulher” (Laysa).*

Assim, Laysa foi vivendo, por meio de uma encenação de papel masculino. Ingressou na universidade pública e formou-se em licenciatura em história. Porém, depois de formada, em um momento específico de muito trabalho, entrou em um estado depressivo e percebeu que isso estava acontecendo em decorrência da repressão da sua verdadeira identidade feminina. Assim ela explica:

“Eu achei que eu deveria assumir minha identidade feminina quando eu passei mal com uma depressão profundíssima e eu pensei assim “poxa se eu morresse agora eu ia morrer com um personagem masculino que eu não sou, com um nome que eu não sou, com uma genitália que não me pertence, se eu for morrer um dia que eu morra com a minha essência, e não como os outros queiram que eu seja, que eu me torne ou que eu continue sendo, quem eu quiser ser” (Laysa).

Desta forma, Laysa falou para si mesma que não poderia mais ter medo, e que deveria assumir quem realmente era, pois teria que haver um lugar para ela neste

mundo. Foi então que, trabalhando esses aspectos internos, conseguiu assumir sua identidade feminina para si e para o mundo, hoje Laysa considera-se mulher. Todavia, em relação à pós-graduação, apesar de nessa época Laysa já ter firmado a expressão da sua identidade feminina, a mesma não se sentia à vontade para ir à aula de fato como mulher.

“Não tive nenhum apoio na graduação e pós-graduação. Uma coisa eu lembro, quando eu fiz um trabalho no final da pós-graduação, e eu já estava como Laysa, mas eu não ia como Laysa na pós-graduação, veja que absurdo, eu colocava roupas neutras que seriam um moletom, o cabelo mais amarrado, as pessoas sabiam, mas para que elas não se sentissem mal com a minha presença na sala de pós-graduação eu me vestia assim. Então, apenas na última semana eu fui como Laysa e falei assim “olha, essa aqui sou eu, eu não preciso mais da benção de vocês, se vocês aceitam ou não aceitam, eu to me ferrando, me fodendo por vocês, pra mim tanto faz como tanto fez”, ali foi a minha libertação” (Laysa).

Atualmente, Laysa trabalha como diretora auxiliar de uma escola municipal, é também professora de história, atriz, produtora e apresentadora de um programa que ela mesma idealizou chamado “Coisas Subversivas”. Laysa tem orgulho em dizer que é a primeira transexual eleita pela comunidade a assumir a direção de uma escola.

3.3 ANDREIA LAIS CANTELLI

Andreia relata que, buscando em suas memórias, enquanto pessoa, sempre se viu como Andreia, embora sua família e sociedade afirmassem que ela era um menino. Apesar desta convicção, o processo de compreensão de si mesma se deu quando ela tinha em torno de 15/16 anos, quando começou a entender que havia pessoas trans, isto é, o entendimento de que *“(...) existem outras possibilidades de ser mulher tendo pênis, existem outras possibilidades de ser homem sem ter um pênis, tendo uma vagina (...)” (Andreia)*. No entanto, ressalta que, como se trata de um processo, *“este não se dá de uma vez só, a gente está se compreendendo até hoje, a gente vai tentar se compreender e se colocar até onde houver fôlego” (Andreia)*.

Considera que a escola sempre foi *“um processo de violência e tortura, pois eu era a chacota da instituição, o corpo afeminado, a bicha, a baitola, o menino que queria ser menina” (Andreia)*. Tanto que, em decorrência das violências vivenciadas, relata que não desistiu de estudar pelo apoio e perseverança da família. Não tinha

amig@s, não tinha bom relacionamento com @s professor@s e com o processo de aprendizado, era um ambiente que a agredia e onde a mesma não queria estar. Andreia coloca que desde a terceira série do ensino fundamental era motivo de piadas.

Andreia, que nasceu em Curitiba e hoje tem 33 anos, relata que sempre questionou as normas binárias de gênero (se recusava a fazer a aula de educação física com os meninos, durante o hino nacional permanecia na fila das meninas, etc) causando incômodo na escola porque quebrava os padrões regulatórios de governabilidade sobre @s estudantes. No entanto, o processo de compreensão se deu quando ela era adolescente, conversando com amig@s que tinham vivências parecidas com as dela, e entendendo que existiam pessoas que declaravam a identidade de gênero que sentiam pertencer, não vinculada à genitália, necessariamente. Neste sentido, através de um processo, a princípio, Andreia começou a se entender como transexual, mas hoje se identifica como travesti, apontando que a terminologia transexual vem do campo médico, higienizado, esterilizado e patológico, que não cabe a ela. Por isso, utiliza a expressão travesti como uma posição política na tentativa de ressignificar o termo que, infelizmente, é símbolo de marginalização, estigmatização e violência.

Ingressou como pessoa trans* na universidade no curso de Estudos Sociais – História e, apesar de toda documentação estar com seu nome de registro, Andreia conversava com @s professor@s para que est@s a chamassem pelo nome com o qual se identificava, pois na época não havia instruções normativas para nome social. Algumas/alguns professor@s aceitavam facilmente, outr@s aceitavam com resistências e outr@s não aceitavam. Neste sentido, ela destaca:

“No ensino regular eu fui uma péssima aluna, eu ia muito mal por questões óbvias, já na graduação eu era uma excelente aluna, eu era boa naquilo que eu fazia, sempre estava acompanhando bem aquilo que estava sendo proposto e aí os professores começaram a ver além do preconceito, além do estigma. E aí começaram a me tratar como Andreia e como a estudante” (Andreia).

Assim, nesta época, considera que já tinha mais maturidade em relação ao próprio corpo, conseguindo se colocar como Andreia, resistindo às violências e mostrando quem ela era e para que veio. Em seguida, fez especialização em metodologia de ensino e hoje está fazendo mestrado em educação. Trabalha como professora em uma escola estadual e na Organização Não Governamental (ONG) Marcela Prado, uma associação de travestis e transexuais.

3.4 MAITE SCHNEIDER

Indagada sobre as vivências escolares, Maite afirma que “(...) *podia ser pior, mas desde cedo eu sabia que tinha essa diferença*”. Durante o período escolar, desde a infância, Maite passou por situações de violência, tanto que quando estava na pré-escola @s colegas a colocaram no centro de uma roda e começaram a bater palmas e chamá-la de “mariquinha! mariquinha!”, título que ela não sabia do que se tratava e, mesmo depois de saber, não compreendeu o porquê de terem associado a ela, pois era uma criança, sem nenhum interesse em relacionar-se afetivamente com ninguém. Isso se deu porque Maite, apesar de ser considerada socialmente como menino, sempre teve a convicção de que era uma menina.

“(...) eu não sabia o que era mariquinha, achei que era um título uma coisa boa, porque eu vi esses tais amigos e amigas que eu estava formando e eu estava no centro da rodinha e falei “olha, fui consagrada com esse tal título que eu nem sabia o que significava (...)” (Maite).

Dessa forma, por querer vivenciar a sua identidade de gênero feminina e, conseqüentemente, desafiar as normas binárias de gênero, considera que durante o período escolar sempre esteve excluída d@s colegas, não tinha amizades, e isto fez com que ela fizesse dos livros suas companhias, tornando-se, assim, uma ótima aluna, comprometida e estudiosa. Percebia que sendo uma boa aluna tinha compensações, era vista com bons olhos, fazia com que se sentisse menos motivo de chacotas. Porém, explica: “*eu me tornei uma boa aluna, menos por vontade de querer estudar e mais por saber que isso ia ser benéfico durante o que eu ia ter que passar nesse âmbito escolar*” (Maite).

Percebendo essas questões, o pai de Maite a matriculou na aula de judô e no escotismo, para que a mesma aprendesse a se comportar de maneira mais masculina, deste modo, foi orientada para que observasse os comportamentos do seu irmão durante as práticas para aprender com ele como deveria se portar. No entanto, Maite não conseguiu se adaptar e gostar de tais atividades, preferindo passar o período integral na escola, o que ela explica que, apesar de não ser tão bom, era melhor do que fazer escotismo e judô.

Maite levou tempo para compreender o que se passava consigo mesma, sempre acreditou que era menina, como sua irmã mais nova, e não um menino, como seu irmão mais velho. Como sempre acreditou que era uma menina, isto desencadeou uma série de situações que proporcionaram a ela uma sensação de culpa, por sentir-se um problema e sofrimento para a família, tanto que, na adolescência, com este sentimento e mudanças corporais masculinas, no que se refere aos caracteres secundários da puberdade, ficou claro para Maite que a mesma não era uma mulher, e ela passou a considerar que a sua família estava certa quando afirmava que ela era como seu irmão.

“E quando aconteceu essa história com a mariquinha aos 6 anos eu entendi bem claramente, meu pai disse “você tem que imitar o seu irmão por isso vou te colocar no judô e no escotismo” mas ao mesmo tempo eu acreditava que “não, eu não sou igual o meu irmão” mas quando entrou a adolescência eu percebi que eles estavam certos, porque começou a parte de hormônios, dessas coisas. E a minha irmã na primeira menstruação dela eu falava “como eu sou mais velha e não menstruei? Porque ela sangra e eu não sangro?, porque o peito dela nasce e o meu não nasce?” eu ficava puxando para nascer e não nascia, e começa pêlos e distribuição de gordura de modo diferente no corpo” (Maite).

Em decorrência disso, e de tudo que envolve a adolescência, como a construção de uma identidade pessoal e profissional, Maite conta que realizou duas tentativas de suicídio.

“Na primeira descobriram umas cartas que eu tinha escrito, uma carta para o meu pai, uma para a minha mãe, uma para a minha avó, enfim, para as pessoas próximas me despedindo falando que não tinha nada a ver com eles, que era uma decisão pessoal minha e acharam essas cartas, enfim, e depois a outra vez com 16 anos que eu tentei com gás, esperei eles saírem de casa e liguei o gás, mas acabou o gás, então desmaiei, não sabia que tinha pouco gás, então não era para ter sido, hoje em dia agradeço” (Maite).

Em meio a isto, por intermédio de uma tia, Maite conversou com um estudante de psicologia que a aconselhou a procurar um psiquiatra que trabalhava com questões de identidade de gênero. Maite expõe “(...) eu fui, mais para entender o que acontecia, o porquê que eu não conseguia ser igual ao meu irmão mesmo sendo educada da mesma maneira que ele, por que eu pensava de modo diferente, porque eu passava por isso”. Dessa forma, depois de algumas consultas, o médico indicou que Maite seria uma

pessoa transexual. Porém, apesar de se ver feliz por saber que existiam outras pessoas que se sentiam como ela, Maite se viu assustada com o processo de mudança corporal que poderia fazer (ingestão de hormônios por toda a vida, intervenções cirúrgicas, alteração do nome na certidão de nascimento, etc), considerando ainda que, no Brasil, naquele momento, a questão era ainda muito incipiente, pouco difundida. A respeito deste diagnóstico Maite aponta:

“(...) Eu pensava, nossa! comecei a me assustar com tudo isso, vou ter que tomar remédio a minha vida inteira, fazer exames de três em três meses para ver como está o organismo e fazer cirurgias, tanto que eu falei “olha, se é só a cabeça que pensa assim, e o corpo está todo certo, então se não tem problema com o corpo, meu corpo é igual do meu irmão, então faz uma cirurgia na minha cabeça, ele riu e disse “não tem como mudar a cabeça”.

Assustada com o diagnóstico, buscou apoio na religião: *“eu me assustei e daí eu procurei uma igreja evangélica, porque falavam que era espírito e daí eu falei “então tá, eu prefiro que tirem isso do meu corpo, e eu frequentei por quase um ano e meio uma igreja que falava que tiraria isso (...) e não tiraram”* (Maite). Assim, depois das práticas religiosas e tentativas de se adequar ao gênero masculino, Maite percebeu que não houve avanços e, assim, retornou ao médico dizendo que estava decidida a iniciar o processo transexualizador. Esta fase de construção de si ocorreu quando Maite tinha cerca de dezoito anos, momento em que ela estava fazendo cursinho pré-vestibular e realizando tentativas de ingresso na universidade.

A princípio, ela iniciou o curso de Direito, depois de cinco períodos acabou interrompendo, apesar de tentar se posicionar, não era respeitada como mulher, as pessoas insistiam em lhe chamar pelo nome masculino, por exemplo. Depois, iniciou o curso de licenciatura em letras português-alemão, com o qual não se identificou. Assim, parou de estudar e passou a militar palestrando sobre Direitos Humanos e Cidadania de pessoas LGBT. Passado um tempo, retornou à faculdade para fazer o curso de Artes, neste momento Maite já estava bastante feminina, já havia passado por uma série de cirurgias, além de ter entrado com processo de alteração de nome da certidão de nascimento. Na prova do vestibular, ela precisou utilizar o nome masculino, mas assim que começou o curso, Maite já havia conseguido a mudança do nome por meio judicial. Ela relata que demorou um tempo para que a faculdade realizasse as alterações nos seus documentos. Desta vez, concluiu o curso e, hoje, com

43 anos, nascida e residente de Curitiba, trabalha como atriz, diretora de teatro, massoterapeuta e depiladora.

3.5 PEDRO RESENDE

Pedro explica que não teve vivências trans* na infância e adolescência, apesar deste segundo momento vir acompanhado de experimentações e tensionamentos que o faziam questionar as normas binárias de gênero, sobretudo relacionadas ao seu nome feminino, às suas roupas e ao desenvolvimento de seu corpo. Assim, começou a se identificar enquanto homem por volta dos seus vinte e um anos, quando refutou o gênero feminino e passou a se entender como um homem trans. Isso se deu quando estava no terceiro semestre na universidade, estudando psicologia, e, a partir desse momento, a identidade de gênero passou a ser uma questão para ele. Desde então afirma que está “(...) tentando resistir à Universidade, porque é um ambiente bem conflituoso”.

Pedro coloca que se deparou com uma instituição totalmente despreparada para a acolhida de pessoas trans*, principalmente no que se refere ao reconhecimento da identidade de gênero, seja através das questões burocráticas (alteração do seu nome nos documentos da universidade como lista de chamadas, carteirinha d@ estudante, etc), seja através do relacionamento com as pessoas. Aponta que @s professor@s do curso não souberam lhe dar informações ou lhe servir de amparo no momento em que se via imerso em questões tão complexas da vivência trans*. Pedro afirma que, até onde o mesmo sabe, ele é a primeira pessoa trans*do curso de psicologia. “Hoje o meu curso de psicologia, pelo menos publicamente eu sou a única pessoa trans e isso me marcou, foram as primeiras violências, as primeiras ignorâncias e falta de informação nesse sentido” (Pedro).

Essas e outras questões Pedro nos ressalta em seu discurso. Algo importante para este momento é que o mesmo se considera um homem trans ou pessoa trans*. Faz, assim, uma crítica à categoria transexualidade, apontando que esta não o representa, já que se trata de uma categoria medicalizada, criada pela psiquiatria, que generaliza as vivências das pessoas trans*, como se todas sentissem as mesmas coisas e tivessem os mesmos desejos, algo que não é verídico, pois assim como as pessoas cis, as pessoas trans* vivenciam a identidade de gênero de modo singular.

“Eu me defino como homem trans ou pessoa trans, isso é uma posição política, de ser contra essa categoria transexual, uma categoria medicalizada, uma transfobia política. Contraponho essa ideia de pessoa transexual que a psiquiatria define lá pelo século XIX, como uma pessoa que não tem agenciamento, que não é sujeito do próprio corpo, da própria existência, como se fosse um transtorno mental (...) é uma forma de afrontar essa categoria transexual que generifica todas as vivências que nos tratam de forma igual, parece que todas as pessoas trans vivenciam seu gênero da mesma forma, têm os mesmo desejos corporais e a gente sabe que não é assim, como as pessoas cis as pessoas trans são diversas, experienciam a identidade de formas diversas, de forma singular e eu não me sinto contemplado com a palavra transexual, por isso a gente tenta tencionar politicamente e publicamente. Eu me coloco como homem trans, uma pessoa trans”.

Hoje Pedro tem 22 anos, nasceu e reside numa cidade do interior da Bahia. Considera que o fato dele ter se identificado como pessoa trans* depois do ingresso na universidade tem um diferencial, pois acredita que vivenciar este espaço como homem trans desde a etapa do vestibular seria mais complicado.

“Eu não sei se eu conseguiria ingressar, desafiar este espaço, enfim, eu faço parte de um movimento, politicamente organizado, e em alguma medida eu tenho amparo social, dos meus pais, dos movimentos políticos, e ainda essas violências me atravessam, de maneira muito concreta, dificultando a minha vivência, são obstáculos concretos que estão ali” (Pedro).

Neste sentido, Pedro expõe de forma marcante uma série de dificuldades e violências que são sentidas dentro do espaço da Universidade ao vivenciar a sua identidade de gênero que não condiz com as normas sociais regulatórias de gênero.

4. AS PESSOAS TRANS* E SUAS HISTÓRIAS NA ESCOLA/UNIVERSIDADE: DADOS DA REALIDADE E DISCUSSÃO

“Um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo que veio antes e depois”. (BENJAMIN. 1980, p. 37).

Neste capítulo, trazemos a discussão dos dados coletados na pesquisa realizada. Para tanto, apresentamos uma série de narrativas de vivências trans* dentro do espaço institucional de ensino. São lembranças carregadas de sentimentos, emoções, apontamentos e críticas que, ao serem relatadas, demonstram o quanto as vivências constroem as subjetividades, corpos, identidades e definem a maneira de uma pessoa ser e estar no mundo.

Tendo como base os discursos obtidos, dividimos a análise dos dados em quatro tópicos sendo: 1) Expressões das identidades trans* nas instituições de ensino; 2) Processos de violência vivenciados pelas pessoas trans* nas instituições de ensino; 3) O uso do nome social e nome civil dentro das instituições de ensino; 4) As atitudes das instituições de ensino frente as/aos alun@s trans*. É importante pontuar que apesar das análises tratarem das instituições de ensino, considerando as escolas e faculdades/universidades de modo generalizado, é válido atentar para as idades diferentes das pessoas entrevistadas, pois isto está diretamente relacionado com o tempo histórico em que viveram as suas experiências escolares, pois cada época contém as suas particularidades e, conseqüentemente, as instituições de ensino também. Principalmente considerando a implementação das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que ocorreu a partir de 1996, após Laysa e Maite terem vivências escolares.

Assim sendo, segue a discussão dos dados.

4.1 EXPRESSÕES DAS IDENTIDADES TRANS* NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO

Tratar sobre identidades é tarefa complexa, por contemplar aspectos da subjetividade e um emaranhado de relações de poder que impõe significados, assujeitamentos e subversões inscritas nas diversas facetas sociais na vida dos sujeitos. Pode-se dizer que as identidades se constituem na relação entre eu e o outro, onde criam-se processos de significação, ou seja, a cada aspecto das identidades são atribuídos significados valorizados ou não pela sociedade. Deste modo, como explica Hall (2000), as variadas instituições, processos históricos, práticas e discursos, que podem ser antagônicos, entram em ação no delineamento do processo identitário, que nunca se finda na vida do sujeito e produz identidades não unificadas e fragmentadas.

Butler (2002) destaca a importância do discurso neste processo de construção das identidades, chegando a afirmar que os mesmos habitam os corpos, se acomodam nestes, ao ponto de os carregarem no seu próprio sangue. Louro (2014) aborda a linguagem, afirmando que esta é o campo mais eficaz e persistente na instituição de distinções e desigualdades, pois a mesma expressa e institui poderes, lugares e fixa as diferenças entre as pessoas.

Sobre isso, Foucault (1999; 1988) afirma que o discurso é uma rede de signos que se conecta a outras redes de discursos, em um sistema aberto que tem como objetivo perpetuar os valores construídos pela sociedade, mantendo dessa forma o seu poder intrínseco de reprodução, dominação, perpetuação de leis, regras, normas e valores implícitos socialmente e aceitos como verdadeiros. Neste sentido, devemos entender os discursos como uma série de segmentos descontínuos, uma multiplicidade de elementos discursivos que se fazem presentes através de estratégias diferentes.

(...) suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (FOUCAULT, 1999, p. 8).

Foucault (1999) ressalta a importância de sabermos de que formas e através de que canais fluem os discursos de poder que chegam até as mais individuais condutas. Compreende também que os discursos não são temporalmente contínuos. Ou seja, eles

mudam ao longo dos anos com a história, por isso compreendemos que as identidades estão sempre em processo de mudança e transformação, não podendo ser entendidas como sem costuras e inteiriças, pelo contrário, Louro (2000) esclarece que as identidades têm caráter fragmentado, instável, histórico e plural.

Silva (2000) enfatiza que o processo de produção de identidades oscila entre dois movimentos: o de fixação, que tende a estabilizar a identidade; e o de desestabilização, que tenta subvertê-la. A fixação é vista como uma tendência, mas também uma impossibilidade, visto que há sempre um movimento de fronteiras que evidencia a instabilidade da identidade. Este cruzamento de fronteiras ou o estar na fronteira de ter uma identidade indefinida ou ambígua questiona as tentativas de fixação.

É interessante considerar que as identidades são desenvolvidas através do relacionamento entre as pessoas, “o que eu sou só se define pelo que eu não sou”, ou seja, a definição de uma identidade sempre precisa da identidade do outro para existir, uma percepção daquilo que não é ou daquilo que lhe falta (SILVA, 2000). Por isso, por mais indesejáveis socialmente que algumas identidades possam vir a ser consideradas, elas precisam existir para ser o contraposto das identidades “normais e desejáveis”. Louro (2000) faz esta observação, dizendo que as instituições e indivíduos necessitam das identidades “subjugadas” para se afirmarem e se definirem. Dessa forma, as identidades “alternativas”, mesmo quando excluídas ou negadas, se constituem em uma referência para as identidades hegemônicas, que se declaram e sustentam.

Hall (2000) reflete sobre isso, apontando que a identidade só consegue se afirmar por meio da repressão, daquilo que está fora, daquilo que a ameaça. Assim, os sujeitos, ao identificarem-se e apegarem-se a características através da sua capacidade de excluir, de deixar de fora, transformam o diferente em exterior, em abjeto. Isto quer dizer que as relações de poder realizam assujeitamentos com potencial de subversão, fazendo com que determinadas expressões dos sujeitos se produzam numa condição de abjeção, de não reconhecimento, de violência física, psicológica, moral, sexual, entre outras (LIMA, 2014). Isto é, determinadas identidades passam por um processo de exclusão social, no qual ações de violência são dirigidas às mesmas, tudo para fazer com que elas deixem de existir.

Butler (2002) trabalha com a noção de abjetos, elucidando que estes são todos aqueles corpos cujas vidas não são consideradas vidas, e sua materialidade é vista como

não importante. Lima (2014) ressalta que a abjeção é um processo, pois está imbricada em um contexto social e jogo de poder, onde, dependendo do lugar que a pessoa ocupa, pode ou não estar em uma dimensão de abjeção. É curioso pensar que, sendo a abjeção historicamente produzida, ela muda, ganha outras formas a partir dos discursos e intervenções sociais. O fato é que a inteligibilidade não captura a tod@s, há corpos que escapam à norma, mesmo estando em constante reinteração com a mesma.

A respeito disso, podemos esclarecer que Butler (2005), ao trazer a expressão “gêneros inteligíveis”, se refere a todos aqueles que instituem e mantêm relações de coerência e continuidade entre sexo, gênero, prática sexual e desejo. De acordo com Lima (2014), a inteligibilidade é construída através de uma relação binária entre sexo e norma, que regula os sujeitos, seus corpos e desejos, estabelecendo uma suposta estabilidade binária dos gêneros. De acordo com a autora:

(...) a matriz normativa não captura todos os corpos que produz. Forma-se assim uma zona de abjeção povoada por uma miríade de possibilidades que reiteram e subvertem a matriz. A abjeção não constitui apenas o outro exterior, mas se dá numa relação com a norma. Não existe aqui a ideia de um original cujos abjetos seriam a sua negação (LIMA, 2014, p.44).

O que é importante ressaltar neste trabalho é que a abjeção está relacionada com o processo sutil de hierarquização de identidades. Silva (2000) dialoga sobre isso, explicando que este processo funciona a partir da normalização, que consiste na seleção arbitrária de uma identidade específica para ser usada como parâmetro em relação ao qual as demais identidades são avaliadas e hierarquizadas. Nesta normalização, ocorre a atribuição de todas as características positivas possíveis a algumas identidades, proporcionando que as demais só possam ser avaliadas de forma negativa. Deste modo, a identidade “normal” é entendida como natural, desejável e única. É vista como a identidade e não como uma identidade entre muitas possíveis. Podemos compreender, neste sentido, as identidades inteligíveis como sendo valorizadas e as que não correspondem às genitálias como abjetas.

Sobre o assunto, Louro (2000) considera que o reconhecimento daquelas pessoas que não partilham dos atributos que possuímos é feito a partir do lugar social que ocupamos. Ou seja, as sociedades realizam tais processos e delimitam fronteiras entre aquel@s que representam a norma (em consonância com os padrões culturais) e aquel@s que ficam fora dela, às suas margens. Neste sentido, podemos afirmar que, em nossa sociedade, a norma estabelece que a identidade de gênero esteja vinculada à

genitália da pessoa, bem como, a heterossexualidade seja a única forma de identidade sexual possível. Isto faz com que as demais pessoas que não se encaixam nestas normas tornem-se marcadas, sendo denominados a partir desta referência. Ao classificar as pessoas, há a atribuição de rótulos que pretendem fixar as identidades, assim as definindo, separando, distinguindo e também discriminando.

Silva (2000) entende que a identidade e a diferença são resultado de uma criação linguística e simbólica de um mundo cultural e social. Isto é, não são elementos da natureza, nem essências à espera de serem reveladas, respeitadas ou toleradas. São os sujeitos que as produzem, todavia, como se trata de uma relação social, estão sujeitas a vetores de força e relações de poder. Desse modo, as identidades e diferenças não são simplesmente definidas, mas impostas socialmente em um campo de hierarquias onde são disputadas. Neste sentido, a identidade está sempre ligada a uma forte separação entre “nós” e “eles”, que não expressa simples categorias gramaticais, mas posições de sujeito marcadas por relações de poder que se refletem em hierarquias e classificações.

Esse sistema detém o privilégio de atribuir diferentes valores aos grupos classificados e a forma mais importante de classificação é aquela que se estrutura em torno de oposições binárias, de classes polarizadas, como, por exemplo: masculino/feminino, heterossexual/homossexual, branco/negro, entre outras, sistema no qual uma posição depende da existência da outra para se diferenciar. Neste sentido, a definição do normal depende da definição do anormal, a definição daquilo que é considerado aceitável, desejável e natural é dependente da definição daquilo que é considerado abjeto, rejeitável e antinatural. Assim, a identidade hegemônica é assombrada por outras identidades, sem cujas existências ela não faria sentido (SILVA, 2000).

Compreendemos, nesta perspectiva, que a diferença não é uma característica natural, ela é discursivamente produzida, além de estar relacionada às estruturas institucionais, sociais e econômicas que estão em sua base. A diferença existe a partir do pressuposto da existência de algo “não diferente”. Esta relação social entre diferença e não diferente é permeada por relações de poder, que fazem com que a diferença seja avaliada negativamente em relação ao não diferente (SILVA, 2010).

A questão é que para aquel@s que se percebem com interesses ou desejos distintos da norma binária de gênero e heterossexualidade compulsória restam o silêncio, a dissimulação ou a segregação. Para essas pessoas que se reconhecem neste

lugar, “assumir” a sua identidade de gênero e sexualidade pode significar pagar o alto preço da estigmatização. Estas identidades – gays, lésbicas, queers, bissexuais, travestis, transexuais – ao evidenciarem a instabilidade e fluidez das identidades, são avaliadas como desestabilizadoras e perigosas (LOURO, 2000). Nessa mesma linha, Foucault (1988, p. 10) critica os processos de repressão da sexualidade, apontando a maneira como se lida com a diversidade sexual: “se for mesmo para dar lugar às sexualidades ilegítimas, que vão incomodar em outro lugar: que incomodem lá onde possam ser reinscritas, senão nos circuitos da produção, pelo menos no lucro”.

A respeito disso, podemos mencionar alguns pontos em comum nos discursos das pessoas entrevistadas nesta pesquisa, uma vez que os dispositivos conferiram posicionamentos excludentes para suas identidades. Ou seja, Laysa, Sophie, Andreia e Maite relataram ter suas identidades de gênero reprimidas pelas instituições de ensino. Desde crianças, aprenderam que não tinham liberdade de se expressar como queriam, de forma espontânea, passando, assim, a exercer sobre si mesmas um autodisciplinamento. Sempre havia relações de poder, violências e exclusões sociais que limitavam a fluidez das suas identidades de gênero.

Neste sentido, Laysa narra:

“(...) A minha identidade de gênero que é feminina, na época de escola ficou totalmente apagada. Então, embora eu soubesse e sempre soube que eu era uma transexual, a parte da escola como eu já sabia mesmo lá na tenra idade que seria excludente, eu me protegi dessa exclusão. Mas mesmo me protegendo dessa exclusão, disfarçando a minha identidade de gênero, eu não saí ilesa de todo trauma de uma instituição totalmente excludente. Ou você se adapta a aquilo que se diz como identidade de gênero levando em conta você como um órgão genital e nada mais, ou você não vai fazer esse ensino fundamental e conseqüentemente o médio e muito menos o universitário. Então eu acho que eu tive, como uma atriz que sou, achar subterfúgios para que eu não fosse excluída porque sempre gostei de estudar e eu queria estudar. Deixei e sublimei a minha identidade para poder estudar (...)” (Laysa).

Facco (2011) escreve que, assim como Laysa, demais pessoas estigmatizadas encobrem as suas identidades para tentar se adaptar e evitar a discriminação. Deste modo, disfarçam gestos, hábitos, omitem comentários, entre outras formas de atuação, que demandam esforços contínuos e desencadeiam um estado de tensão constante, pois a qualquer momento podem cometer “falhas” na encenação, podendo ser descobert@s. Além disso, sentem-se deslocad@s no ambiente, pois percebem que a aceitação se deve

ao fato de mascararem as suas formas e desejos de ser. Assim, condenam-se a não agir naturalmente, mas de maneira a não entrar em conflito com a sociedade, que sempre tenta impor limites de aceitação às pessoas estigmatizadas, para que se ajustem e vivam em harmonia com os outros.

Nesta perspectiva, Laysa compreendeu já na infância que não poderia expressar a identidade de gênero com a qual se identificava, pois esta não correspondia à norma binária de gênero da sociedade, desta forma, procurou disfarçar o seu modo de ser. Sabia que a expressão da mesma refletiria em processos de violência e exclusão social. Contudo, por mais que tenha tentado exercer um papel de gênero masculino, acredita que não passou imune a várias violências estruturais e traumas ocasionados pelas instituições escolares. Ela expõe que foi excluída de maneiras nada sutis, através de violências psicológicas e verbais por parte d@s colegas e professor@s. Nesse sentido, Laysa elucida:

“Eu percebia desde cedo que aquela escola dizia a todo momento: “você não deveria estar aqui, nós não queremos você aqui”. Então se eu me formei, se eu fiz um fundamental, médio e universidade não foi pela benevolência da própria instituição foi por muita luta e por eu ter que sublimar essa minha essência para poder ter essa experiência de ter uma formação” (Laysa).

Por meio desta narrativa, é possível visualizar o que Silva (2000) retrata sobre o processo de hierarquização das identidades, o qual, por um lado, tenta fixar as identidades inteligíveis hegemônicas e, por outro, discriminar e extinguir aquelas que se destacam por serem “diferentes”. Neste sentido, as identidades trans*, ao ameaçarem a ordem social de gênero, são violentadas e discriminadas, em um processo que pretende excluídas da sociedade. Compreendemos, assim, o quanto esta hierarquização é vivida e sentida pelas pessoas, ultrapassando o nível simbólico e abstrato do processo.

Contudo, por mais que Laysa aponte que procurou camuflar a sua identidade de gênero, a mesma hoje percebe que isto não é possível, pois explica que a identidade de gênero é expressa pelo corpo, voz e vestimentas, sendo as pessoas trans* as suas próprias bandeiras. Além disso, ela argumenta que a identidade de gênero difere muito da identidade sexual, pois esta última pode “ficar no armário”, e a pessoa trans* não, esta, como argumenta Laysa, “nasce numa cristaleira, a visibilidade negativa em torno do seu corpo é muito grande”.

Em relação às vivências de Maite, esta narra que tentava se adaptar às normas vigentes da escola criando a sua própria realidade. A respeito das brincadeiras, ainda na fase pré-escolar ela relata:

“(...) Eu brincava com os brinquedos de menino, eu tentava me adaptar, eu sabia que eu era problemático, eu sabia que se eu pegasse outro brinquedo eles iam rir de mim, sabia que iam chamar meu pai, e eu ia chorar, eu sabia de tudo isso. Então, lógico que eu pegava o carrinho e eu fazia tipo “eu vou limpar o carrinho, vou fazer os dois juntos se casarem”, na minha cabeça os dois carrinhos não estavam brigando entre si, eles iam se casar. Então eu criava uma fantasia na minha cabeça com aqueles dois carrinhos. Mas eu pegava o carrinho. A escola nunca foi um problema porque eu criava a minha própria realidade dentro daquilo, então eu mesma falava “ah não vai ser assim vou fazer desse jeito”. Nunca interrompi, nunca repeti ano (...)” (Maite).

Sobre o brincar, Bento (2011) expõe que nascemos e somos apresentad@s a uma única possibilidade de construirmos nossas identidades sexuais e de gênero, e, como em nossa sociedade há uma vinculação errônea das duas, há uma engenharia que tenta produzir a heterossexualidade através das expressões do gênero. Dessa forma, quando uma criança mistura os brinquedos dos dois mundos (feminino e masculino), logo, as instituições passam a ter um olhar mais criterioso, pois interpretam o comportamento da criança como uma homossexualidade latente. Então entra em ação o controle produtor de feminilidades e masculinidades que afirma: “Isso não é coisa de menino@”.

Sophie descreve que, durante a sua infância e adolescência, teve os relacionamentos interpessoais comprometidos, por conta da sua dificuldade de exprimir a sua identidade através de sentimentos e vontades. Ela não conseguia dizer às pessoas do que gostava ou não gostava, pois eram desejos que não podiam ser externados, por conta da repressão de tod@s. De tal modo, ela expõe:

“Minha dificuldade era de externar sentimentos, é ter maturidade de dizer o que eu gostava, o que não gostava. Mas é uma coisa que parece que está lá dentro e não pode ser externada, tem essa repressão (...)” (Sophie).

Assim, numa apresentação cultural na escola, na qual os meninos usavam ternos e as meninas vestidos, a mesma tinha dificuldade de compreender o motivo pelo qual ela deveria usar terno ao invés do vestido, no entanto, como as coisas funcionavam assim, entendia que era desta forma que deveria proceder. Sentia-se mais confortável na companhia das meninas, porém, tentava seguir o que a sociedade pregava, de modo que

entregava presentes e mandava cartinhas de amor para as meninas, mas como ela mesma relata, estas cartinhas não faziam sentido, era algo vago, não havia nenhuma relação de afeto amoroso com as mesmas, como podemos observar em seu relato:

“O meu incômodo era estritamente social, era nos grupinhos, de me sentir mais confortável com essa com aquela pessoa, tinha mais afinidade com as meninas, mas mesmo assim eu tentava seguir o que a sociedade prega para você, eu mandava cartinha para as meninas eu dava presente para as meninas, sem sentido nenhum era vago o sentido, não tinha nenhum sentido de malícia nem nada, até porque eu era uma criança, nada sexual, era porque eu via alguém fazendo isso, a sociedade pregando isso e eu copiava mas eu sabia que eu gostava de homens, eu sabia” (Sophie).

Dessa forma, Sophie prosseguiu vivendo, tentando se compreender enquanto sujeito, bem como tentando se adaptar às normas da sociedade. Todavia, na adolescência, fase em que os processos de construção de identidades estão mais presentes, Sophie passou por um momento de conflito intrapessoal. Ela menciona que não conseguia se posicionar como uma pessoa do gênero masculino e heterossexual e, além disso, o seu corpo não estava desenvolvendo caracteres secundários da puberdade. Assim, durante o ensino médio e, diante de uma sociedade que exige um posicionamento de adolescente no que se refere à sua identidade e, principalmente, orientação sexual, Sophie entrou em um sério estado depressivo, que, inclusive, a levou por um determinado tempo a perder os movimentos de uma das mãos. Foi nesse momento que Sophie fez uma consulta médica, na qual houve a desconfiança de que a mesma tivesse um ovário que estaria liberando hormônio feminino, daí a suspeita de ser intersexo. Sobre sua identidade, Sophie expõe:

“Eu chorava todos os dias na sala de aula, porque eu não conseguia ter força para me posicionar. Não sabia, não tinha um viés exato, eu tive que descobrir o caminho sozinha. Quando houve um ápice, uma cobrança nessa fase eu parei, até os professores se preocuparam muito, eles chamaram a minha mãe no colégio e falaram “o melhor aluno (na época aluno) do colégio está tirando nota vermelha” porque simplesmente o que precisava fazer eu não fazia, nada, nem escrever não conseguia, eu não cheguei a contar o motivo disso pra ninguém (...)” (Sophie).

A respeito também da sua identidade, Laysa coloca:

“Eu acho assim que o assumir a transexualidade para mim e assumir para a sociedade foi tardia, assim como a parte da hormonização também foi tardia, porque eu relutei o máximo que eu pude para negar essa identidade, não porque eu não quisesse mas porque eu sabia das consequências dela. Eu nasci em Guarapuava, numa

colônia chamada Entre Rios totalmente tradicional, totalmente bitolada, conservadora, assim como Irati também é, os Campos Gerais, então tem esse lado conservador e trazendo arraigado ainda uma filosofia também institucionalizada que é a religião católica que atodo tempo diz que isso é pecado, que isso é errado, que isso é demoníaco, então com todas essas características e mais essa demonização que se faz em torno da transexualidade e da travestilidade é claro que você faz de tudo para que você não assuma aquilo que você é, mas você só tem dois caminhos, ou você assume quem você é em termos da tua essência, ou você faz como muitas pessoas fazem, que é, e que deve ser respeitado também, que é não assumir, morrer fazendo a vontade dessas instituições e não a sua própria vontade” (Laysa).

Em outro momento da entrevista realizada, Sophie trata sobre a dificuldade de expressar a sua identidade dentro da universidade:

“Na faculdade houve esse amadurecimento, porque lá eu tava à vontade, todo mundo sabia que eu gostava de homens, mas mesmo lá na faculdade foi muito difícil essa questão de relacionamento, eu acho que no meu curso tinha muita gente tradicionalista e às vezes tinha muita brincadeira, acho que hoje a faculdade está mais aberta... eu tenho muita vontade de voltar para a faculdade, pra ver exatamente como seria essa experiência hoje, acho que seria uma libertação. Faria tudo o que eu tenho vontade na sala de aula sem me poupar, na sala de aula não, no campo, naquele território. Pois eu me poupei de estar ali, queria de repente estar em comunhão com as pessoas, falar de alguma coisa que eu sempre quis falar, de repente chegar com namorado, por exemplo, falar sobre sexo que eu não falava, essas coisas assim que pessoas de bem consigo mesmas falam. Faz parte também da maturidade de me sentir bem chegando com a roupa que eu quiser, de maquiagem, de batom, ainda confrontar e deixar as meninas no chinelo, de repente ter uma paquera, algumas coisas assim, praticamente ter uma vida social que eu não tinha. Acho que a gente se poupa da vida social e agente cria uma outra personagem, recatada, retraída” (Sophie).

Como podemos observar, a construção das identidades é algo complexo para qualquer pessoa, pois exige um posicionamento, “o que eu sou só se define pelo que eu não sou” (SILVA, 2000). E, no caso das crianças e adolescentes trans*, este processo se torna ainda mais difícil, visto que elas vão na contramão daquilo que a sociedade impõe como uma identidade de gênero “natural” e, como não possuem a compreensão destes mecanismos, o se colocar diante das situações, se posicionar, dizer do que gosta e não gosta, fazer as escolhas, brincar com o que deseja, acaba se tornando uma ameaça, já que pode desencadear uma série de violências físicas, psicológicas, verbais, entre outras.

Portanto, o que parece é que o caminho disponível para estas pessoas que entrevistamos foi o silenciamento das suas identidades, pois foi preciso realizar a tentativa de adequar suas subjetividades e corpos às exigências socioculturais. No

entanto, mesmo o silenciamento não foi suficiente para não serem enquadradas como sujeitos abjetos, na condição de negação de direitos, pois a norma social precisava se manter em posição de privilégio.

Assim sendo, consideramos que as narrativas destas pessoas apresentam questões fundamentais para refletirmos sobre o quanto a norma binária de identidade de gênero e processo de hierquização das identidades podem desencadear sofrimento nas pessoas que estão à margem do que é considerado “normal”, hegemônico e inteligível. Permitem, ainda, refletir o quanto as instituições de ensino participam ativamente deste processo, visto que possuem um currículo e práticas que afirmam e ensinam a todo o momento a heteronormatividade e inteligibilidade como as únicas formas de expressão do ser.

Meyer, Klein e Andrade (2009) explicam que a instituição escolar é uma das instâncias envolvidas na produção de identidades sexuais e de gênero, no sentido que determinam as formas pelas quais @s alun@s devem viver as masculinidades, feminilidades e sexualidade. As práticas pedagógicas escolares e culturais preconizam determinadas identidades e práticas como sendo “naturais”, assim, ser menino ou menina, homem ou mulher, é ensinado a partir de discursividades implicadas com a construção de fronteiras que marcam e delimitam quem pertence ou não aos padrões normativos.

Neste sentido, algo que podemos perceber nesses discursos são os limites da escola em lidar com as diferenças, bem como a violência implícita contida na dinâmica escolar, que, na maioria das vezes, é imperceptível pelas pessoas que fazem parte deste processo, seja professor@s, demais funcionári@s e alun@s. Parece ser difícil compreender ou aceitar que as normas binárias de gênero, o enquadramento que estas exigem dos sujeitos, podem possibilitar sofrimento às pessoas.

Devemos considerar, portanto, que há um processo social que delimita quais identidades de gênero devem ser sancionadas e quais devem ser silenciadas e invisibilizadas. Assim, é fácil compreender que tais questões não podem ser respondidas apenas nos limites da escola, pois a engenharia de produção de corpos extrapola os seus muros, contudo, é inquestionável que as instituições de ensino colaboram intensamente na disseminação desta engenharia (BENTO, 2008).

A construção dos gêneros e das sexualidades dá-se através de inúmeras aprendizagens e práticas, insinua-se nas mais distintas situações, é

empreendida de modo explícito ou dissimulado por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais. É um processo minucioso, sutil, sempre inacabado. Família, escola, igreja, instituições legais e médicas se matem por certo, como instâncias importantes nesse processo constitutivo (LOURO, 2008, p. 18).

Louro (2000) explica que, através de investimentos realizados por várias instituições, realiza-se uma pedagogia que, por um lado, reitera identidades e práticas hegemônicas e, por outro, subordina, nega e recusa outras identidades e práticas que escapam às normas regulatórias de gênero e sexualidade. Todavia, por mais que haja este investimento no delineamento das identidades, as pessoas não vivenciam esses processos como meras receptoras, sendo totalmente manipuladas pelas estratégias sociais. Ocorre que os sujeitos são participantes ativos na construção de suas identidades, por isso existem inúmeras formas de vivências e expressão dos indivíduos.

As instituições de ensino possuem uma noção singular de gênero e sexualidade, que dá sustentação aos seus currículos e práticas pedagógicas. Por mais que possa haver a concepção e compreensão de que existem infinitas formas de expressão do gênero e sexualidade, como apontam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), há um consenso de que essas instituições devem nortear suas ações através de um padrão de masculinidade, feminilidade e sexualidade. De tal modo, tudo aquilo que destoia deste padrão considerado não problemático, torna-se excêntrico, esquisito, subordinado a uma identidade supostamente sólida por seguir a linearidade entre sexo- gênero –sexualidade (LOURO, 2013).

Esta legitimação das identidades de gênero e sexual é expressa de inúmeras formas dentro das instituições de ensino. Louro (2013) explica que as disciplinas, sejam ciências, geografia, matemática, história, literatura, entre outras, sempre assumem a identidade cisgênero¹⁰ heterossexual como referência, fazendo com que haja uma contínua afirmação da mesma, dando a entender a sua universalidade e naturalidade, distanciando-se do entendimento do caráter construído das noções de gênero e

¹⁰ O termo cisgênero, ou “cis” faz referência às pessoas que se identificam com o gênero que lhes foi atribuído no nascimento. Dessa forma, as pessoas que não se identificam com o gênero que lhes foi determinado são denominadas de não-cisgêneras, como as pessoas transgêneras/ trans (JESUS, 2012). Dessa forma, de acordo com Maranhão Filho (2012), cisgênero é quem se apresenta em conformidade com a maioria das expectativas sociais relativas “ao que é ser homem ou mulher” ou de acordo com os dispositivos de gênero que lhe foram atribuídos na gestação e/ou nascimento. Sujeitos cisgêneros, assim como trans*, podem ter distintas orientações sexuais, como gays, lésbicas, heterossexuais, bissexuais, pansexuais e assexuais.

sexualidade. Assim, todas as demais produções da cultura construídas fora deste lugar ocupam a posição de diferente, alternativo, etc.

Silva (2010) pontua que há uma série de práticas dentro do ambiente escolar que contribui para as aprendizagens sociais d@s alun@s. Dessa forma, através de todas as relações sociais dentro da escola e a própria organização do espaço institucional, há o ensinamento de atitudes, comportamentos, valores e orientações para que as pessoas se ajustem às normas sócio-culturais, inclusive relacionadas ao gênero e à sexualidade, ensinando como ser homem ou mulher, heterossexual ou homossexual, e identificar-se com os gêneros binários, raça e etnia. Uma forma de lutar contra estes processos sociais que moldam a subjetividade seria trazer para a consciência crítica tudo o que está posto, tornando tais práticas menos eficazes, fazendo com que seus efeitos sejam reduzidos (SILVA, 2010).

Louro (2014) expõe que currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos e processos de avaliação são constituídos por distinções de gênero e, conseqüentemente, são produtores das mesmas, precisando desta forma serem colocados em questão. Meyer, Klein e Andrade (2009) afirmam que o currículo precisa ser analisado criticamente, procurando compreender a finalidade e o significado de determinados conhecimentos, informações, histórias, brincadeiras e jogos vivenciados, pois todas estas práticas produzem pertencimentos e comportamentos. De acordo com Louro (2014), este processo de “fabricação” dos sujeitos que ocorre cotidianamente, além de ser contínuo, é bastante sutil. Dessa forma, são as práticas rotineiras, gestos e palavras que devem ser alvos de atenção renovada, questionamento e desconfiança daquilo que é visto como natural.

Dessa forma, Silva (2010) argumenta que mudanças no currículo devem ocorrer, porém defende que estas não se limitem a ideias de ensinar a tolerância, o respeito e a convivência harmoniosa entre as culturas e diferentes identidades, pois, assim, as relações de poder que estão na base da produção da diferença, continuariam intactas. Assim sendo, em um currículo crítico, a diferença, mais do que tolerada e respeitada, deve ser colocada em questão. Todavia, o que parece incômodo é que esta visão abre margem para a aproximação de estudos de intelectuais das chamadas “minorias”, como negr@s, mulheres, homossexuais, trans*, entre outras múltiplas identidades, ocasionando, dessa forma, uma tensão nas tradições e valores culturais dominantes.

4.2 PROCESSOS DE VIOLÊNCIA VIVENCIADOS PELAS PESSOAS TRANS* NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO

A escola, desde os seus primórdios, exerceu uma função distintiva, fazendo daquel@s que ingressavam na instituição diferentes d@s demais que a ela não tinham acesso. Todavia, lentamente ela passou a ser requisitada por aquel@s às/aos quais havia sido negada, trazendo para o ambiente uma série de transformações, em decorrência da diversidade socioeconômica, cultural, familiar, racial, entre outras, de suas/seus alun@s (LOURO, 2014). Neste sentido, é possível dizer que, aos poucos, as pessoas foram tendo acesso à escola, tanto que, hoje, a educação configura-se como um direito das crianças e adolescentes, como estabelece o Estatuto da criança e do adolescente (ECA), art.53 “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”.

Dessa forma, nos últimos tempos, pela primeira vez na história, a escola pública brasileira teve um notável crescimento na inserção de alun@s no nível fundamental de ensino, conseguindo praticamente atingir toda a população. Houve avanços também na ampliação do acesso ao ensino médio e na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). Esta mudança trouxe consigo o ingresso de crianças e adolescentes de setores da sociedade tradicionalmente excluídos dos benefícios da educação e, conseqüentemente, do exercício da cidadania. A partir de então, passaram-se a utilizar termos de “inclusão”, “escola inclusiva” “inclusão escolar”, “pedagogia inclusiva”, entre outras formas que conquistaram quase com unanimidade o discurso pedagógico (SEFFNER, 2009).

No entanto, uma questão que Seffner (2009) problematiza é que, por mais que haja consenso em torno na meta da inclusão, existe um código de valores, um questionamento de quais pessoas merecem ser incluídas no processo educativo. Isto ocorre porque é recorrente o preconceito, a discriminação¹¹ e a manifestação de estigma¹² contra alunos negros, pobres, com algum tipo de deficiência, pertencimento

¹¹ Para um aprofundamento nos conceitos de preconceito e discriminação ver trabalho de Rios (2009).

¹² Podemos compreender os processos de estigmatização como aqueles em que as pessoas, ao resistirem à normatização, ficam marcadas negativamente, sendo depreciadas e ficando desprovidas de seus direitos de cidadã/ão, aproximando-se do conceito de corpos abjetos, abarcado por Judith Butler

religioso não católico, portadores de HIV, identidade sexual não heterossexual, com arranjo familiar não tradicional e identidade de gênero que não corresponde às normas sociais colocadas pela sociedade. De acordo com o autor, quando se trata de assegurar a inclusão de pessoas trans* e adolescentes com orientação sexual não heterossexual, há profissionais que acreditam que est@s deveriam mudar o comportamento, para depois serem incluíd@s. Assim sendo, quem não merece ser incluíd@, logo, é excluíd@ do meio escolar. Assim, Foucault compreende:

Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadriha, o desarticula e o recompõe. Uma “anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica do poder”, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis” (FOUCAULT, 1987, p.164).

Contudo, vale ressaltar que essas coerções e formas de exclusão não se dão de forma explícita e bem elucidada, pelo contrário, elas têm uma sutileza que dificulta a sua identificação. Na grande parte das vezes, mostram-se nas entrelinhas dos discursos, nas rotinas, nos costumes, perpetuando-se nas relações sociais. Este modo silencioso de se fazer presente é perigoso, pois faz com que esses processos pareçam naturais (FACCO, 2011). Sobre a complexidade dos discursos, Foucault (1988) explica que não podemos compreendê-los como divididos entre discursos admitidos e discursos excluídos, ou entre discursos dominantes e dominados, mas, sim, como um emaranhado de elementos discursivos que vêm à tona através de múltiplas estratégias.

Laysa aborda esta questão na entrevista realizada. Ela argumenta que a escola, família e religião são instituições que por muito tempo terão dificuldade de aceitar as pessoas que não se encaixam no que ela chama de binarismo ditatorial. Tais instituições, afirma ela, possuem um discurso implícito que marca o que é desejável ou não dentro da escola. Assim ela explica:

“Existe um código não dito que fala assim: se você não usar roupas ditas femininas eu deixo você continuar estudando, se você não tiver trejeitos afeminados eu

(2015). Nesses processos, as pessoas podem acabar se inferiorizando, perdendo a autoestima, diante da introjção de valores depreciativos (PERES, 2009).

deixo você continuar estudando, se você não assumir a sua transexualidade ou travestilidade eu deixo você continuar estudando. Então, existem códigos não ditos, mas bem entendidos que faz com que haja um acordo totalmente nefasto entre a pessoa, a cidadã/cidadão, aluno, aluna, estudante que é sujeito LGBT e sabe a priori que ou ela estuda ou ela assume, as duas coisas juntas, é bem difícil” (Laysa).

Sobre a interlocução entre escola e religião, Maite traz uma narrativa importante:

“Eu sempre estudei em colégio franciscano, então eu tinha aula de religião, e os professores, freis e afins que davam a aula sempre davam um jeito de colocar essa temática [orientação sexual] e ser bem direcionada para mim. E eu sentava na primeira fila e eles falavam “não dormirás com outro homem” e falavam super direto pra mim e eu pensava “nossa, Deus falou isso e está na Bíblia e não sei o que”. Então, era meio que direcionada as coisas para mim” (Maite).

Isto é, quando as normas de gênero são desestabilizadas, entram em cena violências físicas e simbólicas que tentam manter estas pessoas à margem do que é considerado humanamente normal. Isto porque as formas idealizadas dos gêneros geram hierarquias e exclusões, fazendo com que demais expressões de identidade sejam condenadas a uma morte em vida, sendo consideradas anormais, transtornadas, psicóticas, aberrações da natureza, coisas esquisitas (BENTO, 2011). Laysa, na fala empregada, deixa claro o processo de exclusão implícito do qual foi alvo, e o que preocupa e salta aos olhos é que esta é uma cena entre tantas outras similares que ocorrem no país, o que causa estranhamento, visto que subentende-se que uma instituição de ensino deveria ensinar o respeito às pessoas em suas diversidades e não ser um exemplo de violência e exclusão daquel@s que não correspondem às normas colocadas pela sociedade.

Peres (2009) corrobora com isto, apontando que uma das funções da educação é tornar as pessoas preparadas para o convívio com as diferenças, através do desenvolvimento da fraternidade e solidariedade e reconhecimento da igualdade de direitos que dão acesso à construção da cidadania. Contudo, o que se tem percebido é que a escola muitas vezes executa papéis de escola-polícia, escola-igreja, escola-tribunal, orientada por tecnologias de poder que disciplinam corpos e regulam prazeres. Assim, perde seu papel de ensinar a inclusão e o respeito à diversidade, para ensinar a excluir e discriminar.

A respeito da disciplina, Foucault (1987) esclarece que a mesma fabrica os indivíduos, por ser uma técnica economicamente calculada e permanente, que toma os indivíduos como objetos e como instrumentos de seu exercício.

O que permite ao poder disciplinar ser absolutamente indiscreto, pois está em toda parte e sempre alerta, pois em princípio não deixa nenhuma parte às escuras e controla continuamente os mesmos que estão encarregados de controlar; e absolutamente “discreto”, pois funciona permanentemente e em grande parte em silêncio. A disciplina faz “funcionar” um poder relacional que se auto-sustenta por seus próprios mecanismos e substitui o brilho das manifestações pelo jogo ininterrupto dos olhares calculados. Graças às técnicas de vigilância, a “física” do poder, o domínio sobre o corpo se efetua segundo as leis da ótica e de mecânica, segundo um jogo de espaços, de linhas, de telas, de feixes, de graus, e sem recurso, pelo menos em princípio, ao excesso, à força, à violência. Poder que é em aparência ainda menos “corporal” por ser mais sabiamente “físico” (FOUCAULT, 1987, p. 86).

A escola, neste sentido, seria um espaço onde o poder é exercido pelo jogo de uma vigilância exata, onde cada olhar seria uma peça no funcionamento global do poder. Assim, todas as pessoas da escola, sejam funcionári@s ou alun@s, controlam a vida de cada um, numa rede de olhares que se controlam uns aos outros. Portanto, a escola se constitui como uma instituição disciplinadora, além de ser uma máquina de ensinar, é também de vigiar, hierarquizar e recompensar (FOUCAULT, 1987). Nesta perspectiva, Junqueira (2009) aborda o quanto as práticas de ensino podem contribuir, intencionalmente ou não, nos processos de violência dentro da escola, bem como legitimar um sistema que tem como objetivo excluir e anular as diversidades, exigindo atenção e cuidados d@s educador@s nas ações pedagógicas desempenhadas. Assim, ele afirma:

Não podemos perder de vista que intervenções centradas, única ou principalmente, em nossas boas ações pedagógicas ou no poder genericamente redentor da educação costumam contribuir para reproduzir o quadro de opressão contra o qual nos batemos. Em outras palavras, com frequência, colocamos nossas boas intenções e nossa confiança em uma educação a serviço de um sistema sexista e heterossexista de dominação que deve justamente a essas intenções e confiança uma parte significativa de seu poder de conservação (JUNQUEIRA, 2009b, p. 14).

Ou seja, a escola, ao reproduzir tais mecanismos excludentes, acaba sendo útil no processo de conservação desses mesmos mecanismos. Pode-se dizer que @s profissionais da educação estão cientes de que seus trabalhos estão relacionados com a

garantia dos direitos humanos, contudo, o que muitas vezes passa despercebido, é que @s mesm@s estão envolvid@s numa trama em que o sexismo, racismo, homofobia, lesbiofobia, transfobia e bifobia¹³ tornam-se presentes na atuação profissional, promovendo a perpetuação destas violências (JUNQUEIRA, 2009b). Por isso, Louro (2000) escreve que é preciso reconhecer as proposições da escola, suas imposições e proibições, pois estas fazem parte das histórias das pessoas (LOURO, 2000). Sobre isso podemos refletir:

Na oficina, na escola, no exército funciona como repressora toda uma micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseria, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes “incorretas”, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência). Ao mesmo tempo é utilizada, a título de punição, toda uma série de processos sutis, que vão do castigo físico leve a privações ligeiras e a pequenas humilhações. Trata-se ao mesmo tempo de tornar penalizáveis as frações mais tênues da conduta, e de dar uma função punitiva aos elementos aparentemente indiferentes do aparelho disciplinar: levando ao extremo, que tudo possa servir para punir a mínima coisa; que cada indivíduo se encontre preso numa universalidade punível-punidora (FOUCAULT, 1987, p.86).

Acreditamos que a violência à qual as pessoas trans*são vítimas ocorre não apenas como uma forma de punição, mas para que esses indivíduos retornem para a norma social, deixem de abalar as normas de gênero culturalmente construídas. Bento (2011) aponta que esses corpos que escapam ao processo de produção dos gêneros inteligíveis colocam em risco as normas de gênero por desobedecerem-na e revelarem possibilidades de transformações destas mesmas normas. Neste sentido, Andreia expõe:

“Em vez de eu jogar futebol eu ia jogar vôlei, na hora do hino nacional como fazia muito naquela época, eu não ia para a fila dos meninos eu ia para a fila das meninas, então eu sempre estava causando um questionamento e isso incomodava a escola, porque quebrava com os padrões regulatórios de governabilidade sobre os estudantes dentro da escola. Foi um processo longo, que durou todo o ensino regular até chegar na faculdade. Depois na faculdade foi bem diferente, foi bem mais tranquilo, eu já tinha compreensão de si, de quem eu era e do que eu podia fazer e que podia sim fazer e que podia sim ser quem eu era. Aos quinze anos eu comecei a me compreender, mas esse processo de compreensão não se dá de uma vez só, a gente está se

¹³Termos usados objetivando designar formas correlatas e específicas de discriminação, medo, aversão, ódio. Sendo transfobia (discriminação contra travestis e transexuais), lesbifobia (discriminação contra lésbicas), homofobia (discriminação contra homossexuais), bifobia (discriminação contra bissexuais), sexismo (discriminação fundada no sexo), racismo (discriminação fundada na raça e etnia).

compreendendo até hoje, a gente vai tentar se compreender e se colocar até onde houver fôlego.” (Andréia).

Estas resistências realizadas dentro das instituições de ensino incomodam porque desestruturam a linearidade e previsibilidade de suas práticas, causando estranhamentos, questionamentos e, conseqüentemente, tentativas de trazer @s alun@s de volta para a norma prevista. Isto ocorre através de penalizações físicas e discursos moralistas, legalistas e conservadores. Peres (2009) trata sobre isso, apontando que as pessoas são imersas a uma rede de saber-poder que impõe modelos existenciais, sendo que aquel@s alun@s que se adaptam e se normatizam a um modelo cristão, patriarcal, heterossexual e binário de gênero são premiados com respeito e oportunidades e aquel@s que destoam das normas, cabem, além da tentativa de correção, o desprezo, os obstáculos, ou então o silenciamento.

Nogueira (2015) trata sobre isso, dizendo que as travestis, ao serem submetidas à ordem disciplinar, são esquadrihadas dos pés à cabeça e forçadas a aprender a arte do corpo humano, fazendo dele uma arte que não é sua. A intenção é fazer o corpo útil e obediente. Foucault (1987) afirma esta proposição, explicando que a educação se baseia no adestramento dos corpos e de todos os seus sentimentos. A personalidade das pessoas que estão dentro de instituições disciplinares é influenciada por uma metáfora militar, a partir da qual são vistas como soldados que podem ser fabricados, bastando corrigir suas posturas para a criação de um protótipo. Desta forma, Wilson (2004) entende que a escola, ao ter como base uma estrutura curricular e cotidianidades baseadas em concepções heteronormativas, que visam afinar os corpos e mentes de suas/seus alun@s, possibilitam, com isto, a construção de identidades de gênero hierárquicas e, conseqüentemente, a abjeção das pessoas que se sentem não pertencentes àquele meio. Esse processo interfere negativamente na trajetória educacional desses indivíduos, estando relacionado ao “fracasso escolar” daquel@s que não se enquadram no padrão imposto.

Para Bento (2008), quando as crianças e adolescentes sentem que a escola é um ambiente hostil e limitador, são levadas a deixá-la, assim sendo, não podemos falar em “evasão” escolar e sim em “expulsão” escolar. De acordo com a autora, a intolerância leva as instituições escolares a terem o desejo de excluir aquel@s que contaminam o espaço escolar. Neste seguimento, podemos compreender o fracasso escolar/exclusão

escolar das pessoas LGBT como o reflexo de uma sociedade que patologiza e discrimina as identidades de gênero e sexuais que escapam aos padrões sociais.

Facco (2011) entende que a escola é uma representação do microuniverso social e, portanto, reproduz todas as relações sociais, inclusive as práticas de discriminação. Neste sentido, Junqueira (2009b) percebe a escola como um espaço disciplinador e normatizador, que não apenas constrói o conhecimento, mas reproduz tais padrões sociais, legitimando relações de poder e hierarquias e formando, em consequência disso, concepções, valores, corpos, identidades inteligíveis, etc. O problema é que este conjunto de valores, normas e crenças acaba por estigmatizar tod@s aquel@s que não vão de encontro com a heteronormatividade e binarismo de gênero, fazendo entender estas pessoas como sujeitos estranhos, inferiores, pecadores, doentes, pervertidos, criminosos e contagiosos.

Andréia coloca que, a partir da terceira série, começou a ser motivo de piadinhas, passando a se considerar um problema para a escola. Dessa forma, afirma que a instituição escolar sempre foi para ela um espaço de tortura e de trauma, porque ela não correspondia àquilo que se esperava, assim era a chacota, o corpo afeminado, o menino que queria ser menina, entre outras formas de violência que a fizeram desistir simbolicamente da escola. Esta desistência não se deu concretamente porque teve o apoio de sua família, que fez com que a mesma não evadisse. Acerca disso, ela avalia:

“Eu era chamada de bicha, de baitola, não tinha amigos e amigas, não tinha uma boa relação com os professores, não tinha uma boa relação com o processo de aprendizagem, eu ia muito mal nas disciplinas, porque era um ambiente que eu não queria estar, era um ambiente violento, era um ambiente que agredia. A escola por si só já é chata, já é um processo traumático para todo mundo, e ainda para uma pessoa que não cabe as normas regulatórias de gênero, é um processo mais violento ainda. Eu não queria estar lá por conta dos comentários, eu não conseguia utilizar o banheiro, porque eu tinha medo de violência, no banheiro feminino não eu podia entrar, no banheiro masculino eu entrava mas tinha medo de violência, na hora do intervalo eu não conseguia ir até a cantina para pegar um lanche. Essas pequenas coisas vão se somando e vão fazendo com que a gente vá pegando um certo repúdio do ambiente escolar” (Andréia).

Assim como Andréia, Laysa também afirma que muitas coisas a magoavam na escola, como, por exemplo, o desdém e maldade com os quais @s professor@s e colegas do ensino fundamental, médio e universitário a tratavam por não fazer parte do padrão das normas binárias de gênero. Sobre isso, Coelho e Sampaio (2014) afirmam

que não é raro que pessoas trans* sejam marcadas por situações de conflito e discriminação. A princípio, as crianças e adolescentes não compreendem exatamente o que está se passando com elas, e esta situação de desconforto frente às normatizações de gênero são constantemente reforçadas pelas afirmações de que existe algo errado com elas. Tal situação faz com que a escola seja sentida como um ambiente hostil e promotor de violência, revelando o despreparo da sociedade e profissionais das instituições de ensino sobre as transexualidades e travestilidades.

Através das falas obtidas nesta pesquisa, é possível termos uma dimensão das dinâmicas de produção e reprodução da violência na escola, como também do efeito que a mesma produz na vida e trajetória das pessoas. São tratamentos preconceituosos, medidas discriminatórias, ofensas, constrangimentos, ameaças, agressões físicas, verbais e psicológicas constantes na vida escolar e profissional de crianças, jovens e adultos LGBT. São piadas, brincadeiras, apelidos, insinuações, entre outras expressões violentas que funcionam como mecanismos de silenciamento e dominação simbólica. @s estudantes passam a hostilizar @s demais colegas sem muitas vezes compreender o motivo pelo qual estão fazendo isto, de tal modo que um menino pode ser considerado o “veadinho da escola” antes mesmo de compreender do que se trata a homossexualidade.

Maite aborda este assunto relatando uma cena de sua vida, assim ela explica:

“Eu estava passando do pré para a primeira série, estava com seis anos, os meninos e as meninas na hora do recreio me colocaram numa rodinha. E eram as pessoas que eu estava acreditando serem as minhas amigas, e daí me colocaram no centro dessa rodinha e começaram a bater palmas e a dizer “mariquinha mariquinha”. E eu não sabia o que era mariquinha, achei que era um título uma coisa boa, porque eu vi esses tais amigos e amigas que eu estava formando e eu estava no centro da rodinha e falei “olha, fui consagrada com esse tal título que eu nem sabia o que significava” (Maite).

Depois, quando o pai de Maite explicou a ela o que aquele título significava, Maite sentiu-se confusa, pois não tinha nenhum interesse afetivo por nenhuma/nenhum colega. Tanto que, por um tempo, na época da adolescência, ela e sua família acreditavam que a mesma tinha vocação religiosa por não expressar desejo por ninguém. De acordo com Bento (2009), este tipo de reiterações “para com isso! isso é coisa de menino”, “isso é coisa de bicha!”, “comporte-se como um menino” ou “você é uma mariquinha”, são verdades repetidas por várias instituições, visando à produção dos

gêneros e heterossexualidade compulsória. Tais reiteraões funcionam como um terrorismo contínuo, minando a subjetividade daquel@s que são objetos da mesma.

A utilização desses discursos possuem múltiplos efeitos. Por mais que a criança não compreenda exatamente o que está acontecendo, ela não quer ser rejeitada, sabe apenas que não pode (ainda que não saiba como) se comportar com uma bicha. Estas interdições vão ficando mais claras ao longo da vida, sendo a bicha, o sapatão e o afeminado essenciais para realimentar a heterossexualidade. E, neste patamar, as identidades “transgressoras”, seriam, portanto, a materialização impossível, o inominável (BENTO, 2011).

Maite considera que, por estar buscando a construção da identidade de gênero, a orientação sexual acabou ficando em segundo plano. Mesmo porque, na sua época, o acesso à informação era mais difícil, não havia a difusão da internet e nem livros que tratassem de identidade de gênero. Aliás, naquela época, Maite afirma que nem mesmo havia uma definição clara no Brasil sobre a diferenciação entre identidade de gênero e orientação sexual como temos hoje, dessa forma, era muito difícil compreender o que se passava com ela mesma, nem ela, nem seus pais, nem mesmo a escola compreendia e tinha a dimensão do que se tratava. Sobre isso ela conta:

“E não tinha outros exemplos de pessoas, e até deveriam ter outras pessoas como eu, mas acho que encararam diferente ou viveram diferente o que eu somatizei de outra forma. Então era muito “eu sou desse jeito vou levar assim”, então quando eu não aguentava eu chorava, daí explodia, daí as vezes ia meu pai e falava “não, não chore que vai ser pior” eu tentava não chorar” (Maite).

Diante da dificuldade de manter relacionamentos interpessoais, Maite focou nos estudos, pois considerava que esta era uma forma dela ser vista de maneira positiva pelas pessoas, como podemos observar:

“Fui sempre isolada de tudo e de todos. Eu não tive uma interação muito grande com as pessoas, foi mais com os livros. O lado bom disso é que me tornei uma ótima aluna, uma das melhores do colégio, porque eu percebia que ser uma boa aluna tinha uma boa compensação, eu era vista com bons olhos, tirava um pouco desse lado de você se achar um motivo de chacota, então eu me tornei uma boa aluna, menos por vontade de querer estudar e mais por saber que isso ia ser benéfico durante o que eu ia ter que passar nesse âmbito escolar. Durante muito tempo fui tentando negociar essas coisas. Eu era uma das poucas alunas que tinha o caderno todo anotado com toda a lição, então em época de prova vinham me procurar para tirar xerox, então eu negociava isso, eu comecei a negociar umas coisas que eu não tinha, convite para

festas, estar em algumas festas que as pessoas convidavam. Então eu dizia “se você quer o xerox então vai ter que me convidar para a tua festa”. Então em época de prova, disputavam os lugares em volta da onde eu estava e quando a pessoa era legal comigo eu não colocava o braço em cima, deixava a pessoa olhar e quando não era eu colocava todos os braços em cima para a pessoa não copiar, então eu comecei a negociar isso. E lógico, me convidavam para as festas mas não adiantava muito porque chegava na festa e não dançava, eu não tinha um grupo na festa, mas eu tava na festa” (Maite).

A respeito desta forma de sublimação, Junqueira (2009b) faz um apontamento importante afirmando que a violência sofrida por pessoas LGBT não pode ser compreendida como menos grave quando não produz baixo rendimento, evasão ou abandono escolar. Pois, inserid@s num meio social estressante, permeado por intimidação, assédio, não acolhimento e desqualificação permanentes, @s estudantes são comumente levados a apresentarem um desempenho escolar acima da média.

Tal como ocorre com outras “minorias”, esse/a estudante tende a ser constantemente impelido/a a apresentar “algo a mais” para, quem sabe, “ser tratado/a como igual”. Sem obrigatoriamente perceber a internalização dessas exigências, é instado/a a assumir posturas voltadas a fazer dele/a: “o melhor amigo das meninas”, “a que dá cola para todo mundo”, “um exímio contador de piadas”, “a mais veloz nadadora”, “o goleiro mais ágil”, etc. Outros/as podem dedicar-se a satisfazer e a estar sempre à altura das expectativas dos demais, chegando até mesmo a se mostrarem dispostos/as a imitar condutas ou atitudes convencionalmente atribuídas a heterossexuais”(JUNQUEIRA, 2009b, p. 26).

São esforços despendidos na tentativa de uma inclusão em ambiente hostil. Contudo, essa compensação, fonte de autocobrança, não impede que qualquer insucesso seja entendido como um sinal de seu “defeito trans*”. Assim sendo, é inquestionável que a transfobia exerce a privação de direitos das suas vítimas. Interfere no relacionamento interpessoal, nas expectativas quanto ao sucesso e rendimento escolar, produz insegurança, intimidação, estigmatização, segregação, isolamento, gera desinteresse pela escola, abandono, evasão escolar, prejudica a inserção no mercado de trabalho, vulnerabiliza física e psicologicamente, interfere no processo de configuração e expressão identitária, afeta a construção da autoestima, influencia a vida socioafetiva, entre outros aspectos. É importante salientar que esses processos violentos, na maioria das vezes, não são vividos apenas dentro da escola, mas também dentro da própria instituição familiar e outras, o que intensifica todas as vulnerabilidades (JUNQUEIRA, 2009b).

Como aborda Parker (2000), as pessoas trans* são alvo de violência por parte tanto de pessoas conhecidas como desconhecidas, podendo ocorrer em qualquer instância social. Assim sendo, já estando abaladas psicologicamente, precisam enfrentar a escola, que estigmatiza e discrimina sistematicamente, seja por parte dos colegas, professor@s, dirigentes e servidor@s escolares. O autor frisa que as pessoas trans* estão imersas numa sinergia de vulnerabilidades, pois experienciam processos de humilhação, opressão, exclusão e segregação social.

Por conseguinte, enfrentam obstáculos para se matricularem, participarem das atividades pedagógicas, terem suas identidades de gênero respeitadas e reconhecidas, fazerem uso das estruturas das escolas e garantirem sua integridade física. Além de tudo, é preciso enfatizar que essas dificuldades são potencializadas quando estas pessoas que escapam às normas binárias de gênero e heterossexualidade compulsória fazem parte de setores também discriminados socialmente: classe social baixa, mulheres, pessoas negras, com algum tipo de deficiência física ou mental (JUNQUEIRA, 2009b).

Sobre o assunto, Andreia afirma que se via como um corpo excluído dentro da escola, um corpo abjeto. Ela esclarece que para a escola é mais fácil excluir uma pessoa que está fora das normas binárias de gênero do que educar outras mil e poucas pessoas sobre a diversidade de identidades de gênero e sexualidade. A respeito disso, Andréia argumenta que a instituição escolar exclui os corpos que possuem uma fabricação que destoam das normas de gênero. Ela expõe:

“Eu acho que a instituição pecou e peca ainda até hoje quando um corpo afeminado que ainda está em processo de transição, em processo de fabricação, ele dentro da escola não é um corpo bem-vindo. E o que a escola vai fazer? Em vez de acolher, orientar, a escola vai excluir. Vai criar mecanismos de exclusão para esse corpo. Então a pessoa acaba tendo, por exemplo, o nome social aceito na escola, mas daí tem uma dificuldade de utilizar o banheiro e de se relacionar com os professores. São pequenas coisas que vão se somando e ficando insuportável para a pessoa até que ela acaba desistindo. E a escola vai dizer, “não, olha lá, veja, estava com a oportunidade, mas desistiu porque quis”, mas não consegue perceber os pequenos atos de discriminação e violência e preconceito que levaram a aquela desistência. E eu acho que isso aconteceu comigo. Eu só não desisti porque eu tinha um amparo familiar, mas quando é uma pessoa que não tem esse amparo familiar? Onde fica? Vai para a exclusão, vai para a rua” (Andréia).

Peres (2009) descreve que, de acordo com suas pesquisas, é recorrente que travestis relatem não terem conseguido permanecer na escola e,

consequentemente, chegado ao ensino superior, em decorrência do estigma sofrido, o que interfere diretamente nas limitações do campo de trabalho. Em suas falas é recorrente as mesmas dizerem que precisam se prostituir por não conseguirem empregos ou oportunidades de renda. Dessa forma, o autor clarifica que a maioria das travestis não se sente à vontade ocupando um lugar na prostituição, caindo por terra a concepção de que as pessoas trans* seriam sinônimas de prostituição. Laysa trata sobre a prostituição na entrevista realizada, dizendo que funcionári@s e professor@s da instituição em que trabalha possuem este preconceito, assim ela pontua:

“Eu sinto preconceito sutil e velado por parte de alguns funcionários e alguns professores que faz parte dessa corja pseudo cristã que está pregando o ódio e não o amor. É como se falasse assim “você não deveria estar aqui, você deveria estar na pista de prostituição” e eu respondo com o olhar para eles “deveria estar aqui sim como outras trans devem estar se elas quiserem estar como eu também tenho o direito de estar na pista caso eu queira estar na pista, é um direito de cada pessoa, e é um dever teu respeitar assim como eu te respeito”, então são coisas não ditas mas talvez que são ditas com gestos ou com o olhar” (Laysa).

Andreia também aborda a questão quando lhe foi perguntado sobre o porquê de ter escolhido o curso de ensino superior História, deste modo traz a seguinte narrativa:

“Foi meio instintivo, uma das únicas disciplinas que eu gostava na escola era história, e eu fui para o curso de história e acabei na sala de aula meio que de paraquedas, mas eu acho que foi uma coisa bem mais instintiva ou de ligação direta mesmo para que eu pudesse fazer da minha presença na escola um instrumento pedagógico, uma presença pedagógica, para justamente fazer essa ressignificação de que travesti não é aquilo que está no imaginário social, e quando uma pessoa travesti está na prostituição, na drogadição, na promiscuidade, isso não é uma construção da pessoa mas sim que a sociedade impôs para aquela pessoa, então eu tento trabalhar nesse sentido, para mostrar que podem sim existir outras possibilidades de experiências trans em outros espaços que até pouco tempo atrás eram negados para essas pessoas” (Andréia).

Em relação ao uso dos banheiros que são divididos de acordo com o sexo d@s alun@s, Laysa relata que na infância e adolescência ela segurava o xixi para não precisar usar o banheiro masculino da escola, pois este era um espaço que não a representava, que não se sentia à vontade. Assim, ela explica:

“Quantas e quantas vezes quando eu ia usar o banheiro eu segurava, tenho problema de bexiga até hoje, eu não seguro muito tempo, se eu tenho vontade de ir ao

banheiro eu tenho que ir imediatamente porque eu tinha que segurar o xixi por não poder ir ao banheiro. Porque o banheiro era traumatizante para mim, porque aquele banheiro não representava o que eu era, não me sentia à vontade nesse banheiro e eu percebia que desde a orientadora, educadora a pedagoga, a diretora não estavam nem aí, então se você quiser, faz xixi na calça ou vai usar aquele banheiro masculino e pronto” (Laysa).

Sophie também compartilha da mesma apreensão, dizendo que se sentia desconfortável em ter que usar um banheiro que não correspondia a sua identidade de gênero:

“Eu me sentia uma criatura de outro mundo no banheiro masculino, porque eu olhava e via os piázinhas, as pessoas, os homens... eles têm uma sem vergonha de natureza, de chegar no banheiro e baixar o zíper todo. Você acredita que eu nunca fiz xixi assim no banheiro masculino? Eu tranco a porta e boto o cadeado, sento lá e fico ainda meio tremendo. É um universo totalmente desconfortável, não é a minha realidade, eu sempre me senti assim, mesmo usando roupa de menino, nunca me senti à vontade fazendo parte do universo masculino” (Sophie).

Sophie conta que a última vez que usou o banheiro masculino foi há alguns anos atrás, quando estava em uma instituição de ensino fazendo um curso profissionalizante de cabeleireiro e, ao entrar no banheiro, se deparou com dois rapazes que, quando a viram, ficaram estáticos por alguns segundos e a olharam com cara de pânico, como se a mesma estivesse invadido a privacidade dos mesmos. Isto decorreu do procedimento transexualizador que Sophie tinha iniciado, fazendo com que ela se apresentasse bastante feminina. Assim, Sophie narra:

“Eles saíram devagarzinho e eu escutei gargalhadas para fora do banheiro, aí reuniu uma turminha, tinha bancos para fora do banheiro e ficaram esperando eu sair só pra olhar para a minha cara. Então, eu vi que eu tava feminina demais e não poderia mais usar o banheiro masculino. Hoje eu uso o banheiro feminino, mas em lugares públicos eu me sinto desconfortável porque é aquela velha história de não saber o que as pessoas vão pensar. Eu já escutei caso que uma mulher na rodoviária de uma cidade se sentiu desconfortável porque entrou uma travesti ou trans no banheiro e a mulher chamou a segurança e a segurança tirou a pessoa de lá, então eu me sinto desconfortável porque eu não sei o que vai acontecer. O certo era ter outro banheiro pra pessoas trans” (Sophie).

Também a respeito do banheiro, Maite elucida que, como não podia usar o das meninas, ela procurava não beber líquidos. Aponta que se sentia mal no banheiro dos meninos, pois ali era um espaço onde sempre era alvo de chacotas. Assim, precisou usar

fraldas noturnas até os trezes anos de idade, pois fazia xixi na cama por segurar durante todo o dia (Maite estudava em período integral). Em relação ao uso do banheiro no ensino superior, Andreia e Pedro destacam:

“Na universidade foi diferente, eu já era debochada, entrava no banheiro e já tinha uma autonomia do próprio corpo, tinha uma autonomia de dizer quem sou e a que vim” (Andreia).

“Comecei a usar o banheiro masculino desde que eu comecei a me identificar como homem e que consegui me sentir encorajado para desafiar esse espaço. Eu utilizo o banheiro masculino desde antes de começar a hormonioterapia, mas há uma dimensão de medo, porque o olhar social binário define corpos de homens e corpo de mulheres, e por isso não olha o meu corpo como de homem, eu fui violentado no banheiro. (...) talvez nem todos os espaços que eu frequente eu seja visto como um homem cis apesar que a hormonioterapia dar uma dimensão maior de segurança (...) tem os corpos que não me desejam, o seu corpo não é lido como o gênero que você se identifica porque você não corresponde ao estereótipo” (Pedro).

Como podemos observar, o uso dos banheiros pelas pessoas trans* se configura como uma problemática, trazendo implicações negativas de ordem física e psicológica para elas. Podemos afirmar que há uma discussão recorrente sobre o assunto, porém, em decorrência do desconhecimento de grande parte da população sobre as identidades de gênero e processo de pertencimento, os debates ainda são incipientes e permeados por opiniões diversas. Até mesmo no seio das ONGs e Associações Nacionais da Diversidade Sexual e Gênero o debate é conflitante, pois há quem defenda a implementação de um terceiro banheiro nos lugares públicos destinados às pessoas LGBT, porém, há quem considere a medida excludente, visto que estaria segmentando a população, podendo ser mais um dispositivo de exclusão social.

Nogueira¹⁴ (2015) aborda a questão do uso do banheiro na sua pesquisa sobre travestis na escola, elucidando que os mesmos são classificados pelo sexo das pessoas (masculino e feminino) como uma estratégia de controle de possíveis atos sexuais dentro deles. Contudo, a autora afirma que essa imposição de espaço heteronormativo não impede que relações sexuais aconteçam, sejam heterossexuais, homossexuais ou bissexuais. De toda forma, o que ocorre é que as instituições disciplinadoras levam em

¹⁴ Luma Nogueira é a primeira travesti do Brasil doutora e professora do ensino superior. É professora adjunta da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB.

consideração o órgão sexual e não a identidade de gênero da pessoa quando se trata da escolha do banheiro.

A travesti, portanto, é encarada como motivo de medo e constrangimento nos dois banheiros, é vista como homem no banheiro masculino e é vista como fêmea/gay no banheiro feminino, é afrontada como alguém que pode devorar, nos dois sentidos, é vista como uma ameaça que pode constranger ou como uma vítima que pode ser constrangida, dependendo do banheiro onde se encontra (NOGUEIRA, 2015, p. 195).

Desta forma, Nogueira (2015) indaga que o banheiro ideal é aquele onde realizamos as necessidades fisiológicas, e proibir uma pessoa de usar um banheiro por não corresponder à heteroromatividade e identidade de gênero correspondente à genitália é um absurdo, pois o que está em jogo é uma necessidade vital do corpo que, quando não realizada, pode causar problemas de saúde¹⁵. Vale pontuar também que a Resolução nº12, de 16 de janeiro de 2015, emitida pela presidente do Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoções dos Direitos de Lésbicas, Gays, Travestis e Transexuais – CNCD/LGBT, Janaína Barbosa de Oliveira, trata sobre a questão no seu art.6º, como podemos observar: “Deve ser garantido o uso de banheiros, vestiários e demais espaços segregados por gênero, quando houver, de acordo com a identidade de gênero de cada sujeito”. No entanto, questionamos até que ponto este artigo tem atingido as instituições de ensino.

Outro fato que vale destacar é que, assim como Andréia, Maite não se sentia à vontade de passar o recreio junto com @s colegas, assim, não se dirigia até a cantina, levava seu próprio lanche de casa. Porém, ela coloca que @s alun@s usavam lancheiras até a terceira série, e ela usou até a oitava por conta desta dificuldade de se relacionar com as pessoas. Ela ainda explica:

“Tiravam sarro porque você estava de lancheira e ninguém mais usava lancheira e eu continuava levando meu lanche. Então essas coisas que eu lembro mas que depois de um certo tempo pararam de me incomodar. Acho que por costume, a gente se acostuma com tudo. Seja bom ou ruim, foi assim. Passou, não lembro como alguma coisa super negativa, fora esses lances que aconteciam e eu falava “é assim” (Maite).

¹⁵ Para uma abordagem mais ampla sobre o assunto ver: NOGUEIRA, Luma. **Travestis na escola: assujeitamento e resistência à ordem normativa**. Rio de Janeiro: Metanoia, 2015.

Sobre a educação física, Maite fala que a disciplina era dividida entre meninos e meninas, sendo que cada grupo tinha os esportes designados, e ela não conseguia se adaptar ao grupo dos meninos, sempre era a última a ser escolhida, o time em que estava era o ponto fraco, pois ela corria da bola, se machucava, chorava, queria estar com as meninas, mas não podia. Dessa forma, Maite levava atestados médicos que diziam que ela não podia participar das aulas, assim, fazia, na maioria das vezes, trabalhos escritos, sabendo hoje tudo sobre esportes no que se refere à parte teórica. Como podemos observar no relato a seguir:

“A educação física era separada dos meninos das meninas, então tinha o esporte das meninas e os esportes dos meninos, então era a matéria que eu ia pior sempre, eu tinha atestado porque eu falava que não queria fazer, então eu não jogava porque eu nem era escolhida, eu era a última a ser escolhida, e o time que me escolhia sempre perdia porque era ponto fraco, tacavam a bola em cima de mim e eu corria e a bola me machucava e eu chorava e eu queria estar com as meninas e não podia. Então eu fazia na maioria das vezes trabalhos escritos, tanto que eu sei tudo de esportes em termos de quanto mede a altura exata de uma rede de vôlei, quantos passos tem que dar, da onde que surgiu o esporte. Então eu sei a teoria, mas não tenho a prática do esporte” (Maite).

A respeito disso, Louro (2014) escreve que, se em algumas áreas escolares a constituição das identidades de gênero parece muitas vezes ser feita através de discursos implícitos, nas aulas de educação física este processo é mais evidente, quando se realiza a separação entre meninos e meninas sob a alegação de que as habilidades físicas dos gêneros são diferentes. O que cabe questionar, aponta a autora, são os efeitos que esta pressuposição tem desencadeado na prática da disciplina e vida dos sujeitos.

Assim sendo, como foi possível observar, os processos de estigmatização e de violências em relação às pessoas trans* são frequentes no espaço escolar, sendo estas apenas algumas histórias das muitas ocorridas que se multiplicam por todo território nacional. As diversas cenas abordadas neste trabalho evidenciam uma sociedade de terror e violência em que as pessoas que rompem com os padrões morais e estéticos, na busca da felicidade, são submetidas a preconceitos.

Peres (2009) explica que a escola apresenta muita dificuldade em lidar com questões relacionadas à orientação sexual e identidade de gênero, mostrando-se insegura e perdida diante das situações expressas no cotidiano. Assim sendo, ou atua por meio de

ações de violência, através da discriminação e expulsão, ou então pelo descaso, não dando importância às denúncias de discriminação.

A comunidade escolar, em geral, tem se demonstrado mais aberta para discutir a sexualidade no plano da prevenção e não no da promoção da saúde ou no dos direitos humanos. As dificuldades da escola em transcender esses limites e abordar mais corajosamente questões relativas a sexualidade, diversidade sexual, sexismo, misoginia, homofobia e racismo expõem os/as estudantes a situações de maior vulnerabilidade física e psicológica, inclusive em relação à saúde sexual e reprodutiva (JUNQUEIRA, 2009b, p.24).

É possível visualizar, sobretudo, que há um processo de invisibilização das pessoas LGBT no espaço escolar, e isto pode ser observado na ausência das temáticas no currículo, nos materiais didáticos e discussões e trabalhos sobre direitos humanos na escola. Tal invisibilidade é uma esmagadora forma de opressão e pode ser sentida quando a escola se nega a perceber e reconhecer as diferenças, mostrando-se indiferente às inúmeras formas de expressão do ser. É costumeiro que @s professor@s dirijam-se as/aos alun@s como se est@s não pudessem ser homossexuais, lésbicas, bissexuais ou trans*, pressupondo, dessa forma, uma heterossexualidade e binarismo de gênero, corroborando com o silenciamento das identidades sexuais e de gênero diversas (JUNQUEIRA, 2009b). Aliada à invisibilidade, temos a visibilidade distorcida, na qual há explicações simplificadoras, errôneas, preconceituosas e desumanizantes, que intensificam a exclusão das pessoas LGBT ao acesso no campo de reivindicação de direitos.

Sobre isso, podemos citar a má interpretação que foi realizada do material produzido pelo Projeto Escola sem Homofobia, como já abordado neste trabalho, que, se por um lado proporcionou visibilidade do tema, por outro desencadeou uma série de discussões preconceituosas e violentas contra as pessoas LGBT, dando abertura para o desenvolvimento de mais concepções discriminatórias.

Contudo, o que podemos afirmar é que, infelizmente, não dispomos de dados estatísticos consistentes acerca das diversas violências que ocorrem dentro das instituições de ensino, porém isto não significa que as mesmas não existam. O que ocorre é a indiferença ou incapacidade de perceber todo preconceito, discriminação e agressões que ocorrem dentro dos seus muros da escola. Assim sendo, um dos desafios é construir indicadores sociais da homofobia, bifobia, transfobia, lesbifobia, sexismo, racismo e demais formas de violência nos sistemas escolares, para que, assim, seja

possível uma justificativa inquestionável para a implementação e execução de políticas educacionais inclusivas (JUNQUEIRA, 2009b).

Neste sentido, compreendemos que é preciso desestabilizar as práticas de violência, e isto exige um processo de desnaturalização, sensibilização, reflexão e ação no plano coletivo que se dê em longo prazo. É preciso realizar a tentativa de compreender a realidade da outra pessoa para que as práticas discriminatórias sejam desconstruídas. @s profissionais da educação, ao perceberem os mecanismos de exclusão d@s estudantes, deveriam intervir de maneira incisiva na questão, pois negar o debate do assunto equivale a compactuar com a violência. O currículo, as regras, as burocracias não podem ser um impeditivo para abordar o tema gênero em seu cotidiano de trabalho.

Apesar da presença de muito preconceito e discriminação nas escolas, seja por classe social, raça e etnia, gêneros, orientação sexual, et., é possível localizar em algumas delas ensaios de superação desse quadro. Isto, muitas vezes por iniciativa de alguns professores ou diretores mais sensibilizados que, de alguma maneira, têm promovido o respeito, a solidariedade e inclusão, através da valorização das diferenças e o respeito à sua expressão. Porém, no espaço escolar, ainda ouvimos muitas histórias de desrespeito e homofobia, mas especificamente de transfobia (medo, nojo, vergonha de se relacionar com travestis, transexuais e transgêneros (PERES, 2009, p. 245)

Uma questão importante que merece ser pensada é que @s profissionais da educação ainda não possuem diretrizes e instrumentos adequados e suficientes para que enfrentem os desafios relacionados à diversidade de gênero e sexual. Porém, é preciso deixar claro que apenas o investimento na preparação d@s profissionais da educação para se apropriarem da temática de modo crítico e com pertencimento não é suficiente para extinguirmos todas as formas de violências cometidas contra pessoas LGBT. O fenômeno é muito mais complexo, visto que tem caráter estrutural, demandando investimento de políticas públicas eficientes que abarquem todo país através dos diversos setores da sociedade – educação, saúde, assistência social, justiça, segurança pública, entre outras.

4.3- O USO DO NOME SOCIAL E NOME CIVIL DENTRO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO

O nome de uma pessoa é essencial para se fazer conhecer e ser reconhecida, é um sinal característico indispensável, um elemento que a diferencia dos demais sujeitos perante a coletividade, possibilitando a sua individualização. É também um atributo carregado de significados simbólicos e histórias que fazem parte da identidade e da personalidade do sujeito. Pode-se afirmar que não é possível que uma pessoa exista sem essa designação pessoal, da forma que, de acordo com Venosa (2004), o nome conferido à pessoa é um dos principais direitos no que se refere à sua integridade moral e pessoal, e é dessa forma que o Estado encontra estabilidade e segurança para identificar as pessoas, sendo o nome essencial para o exercício regular dos direitos e do cumprimento de suas obrigações. Tendo em vista esta importância, o Estado zela pela permanência do nome, sendo permitido que este seja alterado sob limitadas condições.

De acordo Santos (2010), o nome possibilita, além do reconhecimento do sujeito, o seu pertencimento ao gênero, portanto, o nome tem o poder de classificar, categorizar, agrupar, opor e comparar grupos pelas diferenças. Por isso, Nogueira (2015) afirma que quando o nome da pessoa não condiz com a sua identidade de gênero, há o desencadeamento de uma série de constrangimentos e situações vexatórias que são vividas nos diversos lugares em que ela circula. Seja na escola, hospital, local de trabalho, hotel, aeroporto, rodoviária, delegacia, etc., a pessoa trans* passa pela inconveniência de ser tratada pelo nome de registro com o qual não se identifica. Este constrangimento culmina na violação dos direitos fundamentais da pessoa em diversos âmbitos da vida, como educação, saúde, cultura, esporte e lazer (MORAIS; MENDANHA, 2014).

Silva e Alves (2014) consideram que isto ocorre devido ao fato de a sociedade valorizar muito o que está escrito nos documentos oficiais pessoais, pouco importando a maneira como a pessoa se define ou se posiciona em relação à sua identidade de gênero. Porém, Moraes e Mendanha (2014) colocam que a utilização de tais documentos que não correspondem com a realidade vivenciada pela pessoa, impõe sobre ela uma situação de invisibilidade, ferindo seu direito de viver dignamente e exercer sua cidadania. Acredita-se que o direito ao nome está ancorado no direito ao próprio corpo, no direito de ter uma identidade e personalidade reconhecida.

Dessa forma, considerando que o descompasso entre o nome de registro e o nome a partir do qual a pessoa se reconhece gera violação da finalidade do instituto do nome, que é reconhecer socialmente o indivíduo. De acordo com Maranhão Filho (2012), é por isso que as pessoas trans* recorrem à adequação dos seus nomes, que pode ser feita de duas maneiras: de modo independente – a partir de como ela se identifica e é reconhecida socialmente; ou então a partir de dispositivos jurídicos e políticos que asseguram e autorizam a adaptação – o uso do nome social e a retificação de registro civil (ou dito de outra forma - mudança de prenome na certidão de nascimento). Santos (2010) esclarece que o significado deste novo nome é construído juntamente com a identidade de gênero da pessoa trans*, como uma espécie de legenda, uma identificação diante do mundo, que tem o papel de materializar a identidade produzida pela construção do corpo.

Em relação ao nome social, Silva e Alves (2014) o definem como o nome pelo qual a pessoa trans* prefere ser chamada, visto que o nome civil ou de registro não reflete a sua identidade de gênero. A escolha do nome social é realizada pela própria pessoa, a partir do processo de subjetivação, agregando valores identitários provenientes da vivência social, familiar, cultural e política. Andreia, na entrevista realizada, fala sobre isso, oferecendo uma definição sobre esse direito:

“O nome social é um instrumento pedagógico, é um direito tão fundamental quanto o direito à vida. Então, eu acredito que tendo essa mudança eu vou estar garantindo um direito que é meu e de todo mundo que é ter um nome que corresponda ao seu gênero” (Andréia).

Dessa forma, Hogemann (2014) complementa que o nome social consiste em um nome público e notório pela qual uma pessoa trans* é identificada no meio em que vive. A adoção deste nome visa garantir o respeito à sua dignidade, evitando qualquer tipo de constrangimento social. Santos (2015) escreve que, em 2008, com a realização da I Conferência Nacional LGBT, o movimento social LGBT assumiu para si a demanda pela utilização do nome social nos registros escolares de travestis e transexuais. A Conferência usou a justificativa de que, por não haver até então uma política inclusiva do nome social dentro das instituições de ensino, isto possibilitou que os sujeitos trans* não tivessem as mesmas condições de frequentar a escola e adquirir a formação mínima

exigida pelo mercado de trabalho formal, cabendo a elas a situação de exclusão escolar, que atribui a esses indivíduos um único tipo de inserção, a prostituição.

Esta discussão do movimento LGBT pautou vários órgãos governamentais, impulsionando que municípios e estados instituíssem alguma regulamentação para a utilização do nome social de pessoas trans* na escola, porém, cada um implementa esta ação de uma forma diferente (SANTOS, 2015). Assim sendo, alguns órgãos e instituições reconhecem o direito ao tratamento pelo nome social, sendo necessário que a pessoa solicite o uso do mesmo.

Dessa forma, observa-se que o nome social tem sido legitimado por várias instâncias sociais, e isto é plenamente necessário, pois o reconhecimento oficial do nome torna-se um instrumento de garantia da cidadania da pessoa trans*, além de cessar uma grande parcela de constrangimentos causados com o uso do nome civil. Ressaltamos o Decreto nº 8.727, de 28 de abril de 2016, que dispõe sobre o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, que foi assinado pela então Presidente da República Dilma Rousseff. Este documento traz um significativo avanço no que se refere à adoção do nome social pela administração pública federal (inclusive universidades), afirmando que, nos registros dos sistemas de informação, cadastros, programas, serviços, fichas, formulários, prontuários, documentos oficiais e congêneres dos órgãos e das entidades da administração pública federal, devem ser incluídos o campo “nome social” em destaque, acompanhado do nome civil, que deve ser usado para fins administrativos internos.

Além disso, é importante apontarmos a Resolução nº12, de 16 de janeiro de 2015, emitida pela presidente Janaína Barbosa de Oliveira, do Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoções dos Direitos de Lésbicas, Gays, Travestis e Transexuais – CNCD/LGBT – espaço institucional ligado à Secretaria de Direitos Humanos – SDG -, que estabelece parâmetros para a garantia das condições de acesso e permanência de pessoas trans* nos sistemas e instituições de ensino, formulando orientações quanto ao reconhecimento institucional da identidade de gênero e sua operacionalização. Com esta regulamentação, uma presença trans* tem-se feito sentir nos espaços escolares. Deste modo, seguem os artigos da resolução:

Art. 1º Deve ser garantido pelas instituições e redes de ensino, em todos os níveis e modalidades, o reconhecimento e adoção do nome social àqueles e

àquelas cuja identificação civil não reflita adequadamente sua identidade de gênero, mediante solicitação do próprio interessado.

Art. 2º Deve ser garantido, àquelas e àqueles que o solicitarem, o direito ao tratamento oral exclusivamente pelo nome social, em qualquer circunstância, não cabendo qualquer tipo de objeção de consciência.

Art. 3º O campo “nome social” deve ser inserido nos formulários e sistemas de informação utilizados nos procedimentos de seleção, inscrição, matrícula, registro de frequência, avaliação e similares.

Art. 4º Deve ser garantido, em instrumentos internos de identificação, uso exclusivo do nome social, mantendo registro administrativo que faça a vinculação entre o nome social e a identificação civil.

Art. 5º Recomenda-se a utilização do nome civil para a emissão de documentos oficiais, garantindo concomitantemente, com igual ou maior destaque, a referência ao nome social.

Art. 6º Deve ser garantido o uso de banheiros, vestiários e demais espaços segregados por gênero, quando houver, de acordo com a identidade de gênero de cada sujeito.

Art. 7º Caso haja distinções quanto ao uso de uniformes e demais elementos de indumentária, deve ser facultado o uso de vestimentas conforme a identidade de gênero de cada sujeito.

Art. 8º A garantia do reconhecimento da identidade de gênero deve ser estendida também a estudantes adolescentes, sem que seja obrigatória autorização do responsável.

Art. 9º Estas orientações se aplicam, também, aos processos de acesso às instituições e sistemas de ensino, tais como concursos, inscrições, etc, tanto para as atividades de ensino regular ofertadas continuamente quanto para atividades eventuais.

Todavia, de acordo com Santos (2015), esta imposição que a resolução coloca não acontece sem um esforço da própria instituição em regulá-la. Tanto é que Nogueira (2015) afirma que estes parâmetros e demais medidas propostas pelos movimentos sociais não trouxeram até então o impacto esperado. Há uma série de entraves e percalços que dificultam a implementação da resolução. Uma delas trata sobre o pouco conhecimento que as pessoas têm sobre o tema, além das resistências, discriminações e relações de poder que constituem a problemática. Não podemos deixar de lembrar que uma série de deputados das bancadas religiosas apresentaram projetos de decretos legislativos com o objetivo de sustar esta resolução. Entre eles temos Ezequiel Teixeira (SD-RJ), com o PDC 16/2015; Jair Bolsonaro (PP-RJ)- PDC 18/2015; Marco Feliciano (PSC-SP)- PDC 16/2015; e Eros Biondini (PTB-MG)- PDC 30/2015.

Esses deputados declaram que a Secretaria de Direitos Humanos usurpou competências ao emitir uma resolução com força de lei, ferindo o Código Civil por ato administrativo, a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e Adolescente, além de alegarem o caos social que a referida resolução poderia ter para a convivência de alun@s nas instituições de ensino. Afirmam ainda que a resolução estaria

emancipando adolescentes, tornando-os civilmente capazes declarar sua identidade de gênero sem autorização ou conhecimento dos responsáveis legais.

Sabemos que quando uma pessoa trans* é chamada pelo nome civil, sentimentos de dor, raiva, sofrimento e revolta são produzidos. Como veremos, as experiências das pessoas entrevistadas enfatizam lembranças constituídas de memórias traumáticas no que se refere à utilização do nome civil, como podemos notar no trecho a seguir:

“Quando eu iniciei o fundamental eu queria ser respeitada como menina. Mas jamais vão respeitar porque você é aquilo que você foi matriculada, se você foi matriculada com o nome do assento civil sexo masculino é assim que você vai ser tratada, inclusive nas universidades. Esse aparato de lei, que coloca que as pessoas devem respeitar a identidade de gênero que a pessoa está dizendo ser não é respeitada. Então até hoje nós vemos nos bancos universitários colegas que excluem a partir do momento que sabem que aquele aluno é um trans homem ou aquela aluna é uma trans mulher ou uma travesti” (Laysa).

Esta narrativa de Laysa expressa a dificuldade de pessoas trans* terem suas identidades de gênero e nomes com os quais se identificam respeitados, configurando-se como uma negação do direito de existir, uma ação violenta a que são submetidas. Santos (2015) explica esta exclusão, apontando que a presença de pessoas que se mostram diferentes do enquadramento social causa estranhamentos, incômodos e curiosidades, perturbando a ordem das instituições de ensino. Nas palavras da autora, são “(...) corpos e subjetividades fabricadas a partir da subversão das rígidas normas de gênero da sociedade ocidental contemporânea circulando pela escola” (SANTOS, 2015, p. 633). E sendo uma das funções da escola a implementação de mecanismos e de estratégias que objetivam uniformizar os indivíduos que a compõem, torna-se um espaço de disputas, enfrentamento e processos de exclusão de tudo aquilo que difere das normas culturais.

Pedro relata que, ao ingressar na Universidade, se deparou com uma instituição completamente despreparada no que confere à vivência das pessoas trans*. No seu departamento de psicologia, @s professor@s e demais funcionári@s da administração não souberam informá-lo sobre o que teria que fazer para modificar o seu nome na lista de chamada. Como era a primeira pessoa trans* no curso, expõe que isto o marcou, pois foi alvo das primeiras violências, ignorâncias e desinformações. Chegou ao ponto de um professor dizer para ele solicitar a mudança de seu nome nos documentos pessoais

judicialmente, para depois preocupar-se com a mudança do nome nos documentos da universidade, ou seja, o uso do nome social. Sobre esta fala do professor, Pedro relata:

“Ele não reconheceu que aquela era a dimensão da minha vida, aquela era a minha identidade, eu estava falando sobre pertencimento, sobre a violência que eu passava na sala de aula. Normalmente a gente faz lista de presença escrita, mas quando um professor falava as listas com o meu nome da certidão, não era o meu nome, eu não me reconhecia mais naquele nome. Não importa se eu não me reconheço enquanto homem desde a infância, se nesse momento eu não me reconheço mais como mulher é esse momento que importa e é a partir dele que eu tenho o direito de ser legitimado. Mas ninguém sabia de nada e aí eu tive que passar esse caminho sozinho, procurar no ativismo, com outras pessoas trans formas de ter esse espaço, de fazer discussão política na universidade. E depois saiu a portaria do nome social que tecnicamente é um avanço, a gente tem que reconhecer, no entanto, na prática eu sou um aluno marginalizado dentro da universidade” (Pedro).

Podemos observar que Laysa e Pedro falam sobre desconhecimentos, incompreensões e transfobias que ocorreram dentro das instituições de ensino. É preocupante constatar que um professor universitário da área da psicologia, ciência que possui uma discussão ampla e aprofundada acerca da temática, não reconheceu a demanda que seu aluno apresentava, não mostrou nem ao menos empatia, pelo contrário, fez uso de um discurso disciplinador, na tentativa de trazer Pedro para norma da instituição, relatando que o mesmo não tinha o direito de ter seu nome social reconhecido. Coube a Pedro, portanto, o preço da sua “resistência” em não corroborar com as construções identitárias vinculadas às genitálias.

A partir do aparato da resolução nº12, assim como Pedro, demais pessoas trans* adentram nas instituições de ensino com as normativas dos órgãos competentes em mãos e exigiram respeito, aceitação, inclusão e, sobretudo, o uso do nome social nos registros escolares. Entretanto, de acordo com Santos (2015), as instituições de ensino podem considerar o direito da pessoa trans* estudar e ter o nome social reconhecido e respeitado, contudo, isto não garante a inclusão social e psicológica das mesmas neste espaço, pois essas instituições colocam-se em estado de vigilância, potencializando as funções de controle e governamento dos corpos dentro do espaço social. Dessa forma, passam a criar outras estratégias de controle para que a ordem seja preservada a partir de um exercício biopolítico.

Assim descreve Nogueira sobre vivências de travestis no campo da educação :

Atualmente, a educação é um direito de todos e todas, não havendo restrições para o acesso e a permanência. Mas na prática as travestis não são compreendidas em seu gênero nem tampouco respeitadas em sua singularidade. A cada lugar ocupado, a cada palavra proferida, a cada gesto, a cada acessório, a cada retoque de maquiagem, são cercadas de olhares e gestos de reprovação, vistas como uma afronta ao modelo judaico-cristão (NOGUEIRA, 2015, p.228).

Dessa forma, por mais que o nome social possa vir a ser aceito na documentação da instituição escolar, ainda há percalços a superar, visto que as pessoas trans* são consideradas como um problema, pois não há a aceitação do seu modo de ser, da maneira como se vestem, das escolhas que fazem. Há, neste sentido, um investimento para que esses sujeitos revejam seus comportamentos e se reenquadrem nos ideais de gênero e sexualidade colocados como “normais”.

Em relação à mudança de nome realizada juridicamente, que é chamada de retificação de registro civil ou via jurídica competente, para alterar o prenome no assento de nascimento, há todo um processo que deve ser percorrido pela pessoa, que às vezes pode levar anos para se concretizar, devido à morosidade do sistema jurídico no Brasil. Esclarecemos que, para a alteração de nome na certidão de nascimento, temos a Lei de Registro nº 6.015/1973, a partir da qual podemos atentar para alguns dos seus artigos:

Art. 55. Quando o declarante não indicar o nome completo, o oficial lançará adiante do prenome escolhido o nome do pai, e na falta, o da mãe, se forem conhecidos e não o impedir a condição de ilegitimidade, salvo reconhecimento no ato.

Parágrafo único. Os oficiais do registro civil não registrarão prenomes suscetíveis de expor ao ridículo os seus portadores. Quando os pais não se conformarem com a recusa do oficial, este submeterá por escrito o caso, independente da cobrança de quaisquer emolumentos, à decisão do Juiz competente.

Art. 56. O interessado, no primeiro ano após ter atingido a maioridade civil, poderá, pessoalmente ou por procurador bastante, alterar o nome, desde que não prejudique os apelidos de família, averbando-se a alteração que será publicada pela imprensa.

Art. 57. A alteração posterior de nome, somente por exceção e motivadamente, após audiência do Ministério Público, será permitida por sentença do juiz a que estiver sujeito o registro, arquivando-se o mandado e publicando-se a alteração pela imprensa, ressalvada a hipótese do art. 110 desta Lei.

Art. 58. O prenome será definitivo, admitindo-se, todavia, a sua substituição por apelidos públicos notórios

Parágrafo único. A substituição do prenome será ainda admitida em razão de fundada coação ou ameaça decorrente da colaboração com a apuração de crime, por determinação, em sentença, de juiz competente, ouvido o Ministério Público

Como é possível verificar nos parágrafos citados, o nome civil somente pode ser alterado em circunstâncias excepcionais, com justa motivação, não há nada na lei que se refira à retificação de registro em virtude da identidade de gênero, dessa forma, os representantes da lei podem ou não compreender a necessidade da mudança do nome no caso das pessoas trans*. Contudo, Moraes e Mendanha explicam:

Dessa forma, interpretando a lei de registros públicos e seus dispositivos conforme a Constituição da República de 1988 e, conseqüentemente, aos princípios da dignidade da pessoa humana (artigo 1º, inciso III, da Constituição da República de 1988), da igualdade (art. 5º caput), da vedação de discriminações odiosas (art. 3º, inciso IV), da liberdade (art. 5º, caput), e da privacidade (art. 5º, X), e da saúde (art. 196), seria possível e legal a retificação do prenome daquelas pessoas cujo nome de registro não coaduna com a sua identidade de gênero (MORAIS; MENDANHA, 2014, p.4)

As autoras frisam que o princípio da inalterabilidade dos registros públicos deve considerar os casos das pessoas trans*, para que se respeite o fundamento maior da República Federativa do Brasil, a Dignidade Humana. Entretanto, Nogueira (2015) aborda esta discussão em sua pesquisa, elucidando que há diferenças de quando uma travesti solicita judicialmente a mudança do nome e de quando uma pessoa transexual faz o mesmo. Isto acontece pela transexualidade ser compreendida como uma Disforia de Gênero, sendo definida pela Classificação Internacional de Doenças (CID 10 – F64.0) como uma doença genética, na qual a pessoa tem o desejo de se submeter a tratamento hormonal e cirurgias para tornar o corpo mais congruente com a identidade vivida. Desse modo, em conformidade com estes preceitos, a Resolução do Conselho Federal de Medicina – CFM nº1.652 de 2002, delibera que a pessoal transexual seja tratada como um caso médico, sendo os requisitos para a realização da cirurgia de transgenitalização:

Art. 4º - Que a seleção dos pacientes para cirurgia de transgenitalismo obedecerá a avaliação de equipe multidisciplinar constituída por médico psiquiatra, cirurgião, endocrinologista, psicólogo e assistente social, obedecendo os critérios abaixo definidos, após, no mínimo, dois anos de acompanhamento conjunto:

- 1) Diagnóstico médico de transgenitalismo;
- 2) Maior de 21 (vinte e um anos)
- 3) Ausência de características físicas inapropriadas para a cirurgia

Além disso, na IV Jornada de Direito Civil do Conselho de Justiça Federal (CJF), realizada em 2008, consta o Enunciado nº 276, que afirma:

276 — Art.13. O art. 13 do Código Civil, ao permitir a disposição do próprio corpo por exigência médica, autoriza as cirurgias de transgenitalização, em conformidade com os procedimentos estabelecidos pelo Conselho Federal de Medicina, e a consequente alteração do prenome e do sexo no Registro Civil.

Ou seja, a lei garante que a pessoa, ao realizar a cirurgia de transgenitalização, tenha o direito de mudança do prenome e sexo no registro civil reconhecido. Dessa forma, a não interpretação da travestilidade como doença faz com que este público fique à mercê do entendimento e subjetividade de cada juiz de direito, havendo juízes que se manifestam contrários, enquanto outros permitem a mudança de nome mesmo quando a pessoa trans* não se submeteu à mudança de sexo. É por isso que, de acordo com Nogueira (2015), algumas travestis se submetem a cirurgias de redesignação sexual para serem reconhecidas socialmente como pertencentes ao gênero feminino e terem acesso à mudança de nome com mais facilidade, no entanto, esta autora ressalta que a ausência do pênis pode acarretar uma série de problemas psicológicos de extrema magnitude. Ela compreende que o pênis para as travestis é um órgão que satisfaz seus desejos sexuais, e isto não pode servir de meio para inferiorizá-las e negá-las o direito a se identificar ao gênero feminino, com o qual se apresentam para a sociedade. Assim ela reflete:

A travesti contraria todo o determinismo biológico quando, convivendo plenamente com seu órgão masculino (pênis), apresenta-se em sua socialização como feminina. Conforme a teoria de gênero, a travesti é feminina, pois é assim que se apresenta. Por que não lhe garantir o direito à mudança de nome e de sexo, como ocorrer com as transexuais? (NOGUEIRA, 2015, p. 246).

As pessoas, ao terem um nome que não se adéqua à identidade de gênero, têm seu direito de personalidade violado, e não se pode atrelar a alteração do nome ao procedimento cirúrgico de redesignação sexual, como única forma de ter sua dignidade alcançada. Preciado (2014) trata sobre esta questão, criticando as atuais políticas psiquiátricas, médicas e jurídicas que se referem à mudança de sexo. Ela aborda que a contrassexualidade denuncia a proibição da mudança de gênero e nome, assim como a obrigação de toda mudança de gênero precisar vir acompanhada de uma mudança de sexo (hormonal ou cirúrgica). Dessa forma, critica o caráter heteronormativo da

sociedade, já que esta impõe a mudança de sexo de acordo com os modelos anatômico-político fixos de masculinidade e feminilidade.

Nogueira (2015) ressalta o quanto é constrangedor alguém ser chamado por um nome masculino quando se apresenta de forma feminina, independente da sua genitália. Neste sentido, afirma que, para grande parte das pessoas, o ser mulher e ser homem está relacionado aos órgãos sexuais, sendo os cromossomos o fator determinante das identidades de gênero. Porém, vale mencionar a Carta de Princípio de Yogyakarta – Princípios na Aplicação de Direitos Humanos em relação à orientação sexual e a Identidade de gênero – cujo 3º princípio prevê:

Toda pessoa tem o direito de ser reconhecida, em qualquer lugar, como pessoa perante a lei. As pessoas de orientações sexuais e identidades de gênero diversas devem gozar de capacidade jurídica em todos os aspectos da vida. A orientação sexual e identidade de gênero autodefinidas por cada pessoa constituem parte essencial de sua personalidade e um dos aspectos mais básicos de sua autodeterminação, dignidade e liberdade. Nenhuma pessoa deverá ser forçada a se submeter a procedimentos médicos, inclusive cirurgia de mudança de sexo, esterilização ou terapia hormonal, como requisito para o reconhecimento legal de sua identidade de gênero. Nenhum status, como casamento ou status parental, pode ser invocado para evitar o reconhecimento legal da identidade de gênero de uma pessoa. Nenhuma pessoa deve ser submetida a pressões para esconder, reprimir ou negar sua orientação sexual ou identidade de gênero (PRINCÍPIOS DE YOGYKARTA, 1997).

Laysa relata que conseguiu realizar a mudança de nome e sexo nos documentos através de jurisprudência. Ressalta a importância desta conquista, pois conferiu a ela uma existência enquanto cidadã, como uma mulher, como Laysa. De acordo com ela:

“Eu fui a primeira em Guarapuava que fez a retificação de assento civil, mudança de nome nos documentos, que é tão quão importante do que uma cirurgia de mudança de redesignação de gênero, porque ali, realmente de fato você vai existir como cidadã, porque como ser humano até hoje se você ficar pedindo a benção para a sociedade é óbvio que você não vai existir. Então eu não peço a benção, pelo contrário, eu digo assim: “meu cú para a sociedade! estou me fodendo por vocês! não querem, não gostam de mim, eu não estou nem aí com vocês! porque vocês nunca tiveram nem aí comigo!”. E dentro desse “não estou nem aí pra você”, pode ter certeza que a escola que eu estudei ta aí, bem aqui. Então meu cú pra diretora que não fez nada para mim, estou me fodendo para vocês professoras que achincalhavam e debochavam, estou me ferrando para vocês que foram meu colegas de classe que tiravam sarro” (Laysa).

Nesta narrativa, podemos sentir o quanto todas as violências vivenciadas dentro do espaço educacional se convertem em lembranças permeadas por mágoas e

ressentimentos. Assim como Laysa, podemos supor que muitas pessoas trans* não tiveram ou não têm um ponto de apoio dentro das instituições de ensino, ninguém que possa compreendê-las e apoiá-las na difícil tarefa de enfrentamento de uma sociedade que marginaliza tod@s aquel@a que escapam às normativas de gênero e sexualidade. Assim sendo, vale ressaltar a importância do reconhecimento da identidade de gênero da pessoa, pois, como narrou Laysa, a mudança do nome possibilita que os sujeitos sejam reconhecidos como cidadãos, tirando-os da invisibilidade social, ainda que isto não necessariamente reflita a aceitação integral das pessoas em relação às transgeneridades.

Sobre as experiências de Pedro, ele relata que, após ter entrado com processo judicial de mudança de nome, teve a retificação somente depois de um ano e três meses. Ao falar sobre os trâmites burocráticos, ele afirma que se tratou de algo violento, tanto pela morosidade do sistema, quanto pela necessidade de haver uma audiência para que sua identidade de gênero fosse considerada/respeitada, dependendo de testemunhas e laudos médicos e psicológicos que comprovassem que a sua identidade de gênero era masculina. E enquanto essa demora ocorria, Pedro narra que sofreu muita transfobia em todos os campos da vida, uma violência não apenas simbólica, mas concretizada também. Assim ele coloca:

“O meu direito fundamental foi posto em questão em uma audiência. O fato de eu saber que tem uma audiência, uma juíza e uma promotora me avaliando, e aqui ainda o laudo psicológico tem um peso muito importante, tem que ter o laudo e testemunhas. Imagina! precisa de terceiros, duas, três pessoas que testemunhem em uma audiência que eu sou Pedro, que eu não estou ali tentando usurpar os contratos estaduais. Há toda uma estrutura transfóbica atravessada no laudo psicológico e psiquiátrico que leem a minha vivência como medicalizável e patologizável. Porque se uma psicóloga diz que eu sou transexual isso serve de validação para a juíza retificar meu nome, não porque ela reconhece o meu direito de identidade, mas porque me considera um sujeito patológico. Isso é uma violência enorme, ficou na memória. Um ano e três meses eu sofri muita violência [por não ter a retificação do nome] deixei de frequentar vários espaços, eu sofri muita transfobia, em todos os campos práticos da vida, na universidade, na rua, passei por abordagem policial, uma violência não só de forma simbólica mas concretizada mesmo no dia a dia. São espaços que a gente deixa de frequentar” (Pedro).

Viera (2014) aborda uma das questões mencionadas por Pedro, afirmando que, desde a infância, a pessoa tem dificuldades de conviver com o nome que não corresponde à sua realidade. Porém, na adolescência e fase adulta, há o agravamento da

problemática, pois o círculo social se torna mais abrangente, como também as cobranças sociais. @s jovens passam a frequentar a casa d@s colegas, vão ao cinema, bibliotecas, museus, bares, teatros, apresentam carteirinha de estudante, entre outros, não sendo difícil imaginar os constrangimentos e violências que o nome expresso em um documento pode desencadear.

De acordo com Pedro, apesar de vivenciar a universidade como homem, o gênero com o qual se identifica e a sua identidade não são reconhecidos no sentido burocrático, pois no seu comprovante de matrícula, bem como nas listas de chamada e demais documentos consta o seu nome de registro. Como mencionado, na instituição em que Pedro estuda, há uma portaria sobre o nome social, porém @ alun@ precisa abrir um processo para retificar o comprovante de matrícula, algo que Pedro já havia realizado há algum tempo, mas relata que a morosidade do sistema é grande, o que ele compreende como sendo uma transfobia institucional, pois há falta de interesse de um sistema comprometido com a retificação do nome e reconhecimento da sua identidade de forma integral.

Assim, entendemos que, por mais que normativas sejam elaboradas, as instituições produzem estratégias de controle dos corpos, interditando determinados espaços a esses corpos e subjetividades, pois ainda os consideram abjetos. Isto é, os compreendem como aqueles seres que estão nas zonas inóspitas e inabitáveis da vida social, e nem ao menos são reconhecidos como gozando do status de sujeito (BUTLER, 2000). Por isso, a escola empreende toda uma maquinaria para restabelecer e reiterar a norma heteronormativa, sendo as pessoas trans* aquelas que desafiam a política de governo de corpos e subjetividades (SANTOS, 2015).

Nogueira expõe esta resistência das instituições de ensino em utilizarem o nome social das travestis:

Na sala de professores(as) e gestores(as), percebemos, na maioria das vezes, uma preocupação com o documento, com a lei, com o cartório, com o fórum, com os diários, com os ofícios, com as declarações, com as convocatórias oficiais. Para eles o que importa é a certidão de nascimento, a carteira de identidade, o CPF, a reservista, o prenome que foi usado para fazer a matrícula, o nome que encontra no Diário de Classe ou nos documentos da secretaria. Ela pode até ser chamada pelo nome feminino, mas essa atitude tem que ser informal, “entre os colegas de sala”, sem nunca entrar no diário ou nos documentos oficiais, a não ser que mude a lei, que mude (oficialmente) o prenome masculino por um prenome feminino, mesmo sem mudar o sexo (NOGUEIRA, 2015, p. 264).

Sobre este reconhecimento, Andreia relata que quando estava na escola e curso superior, não havia instruções normativas para nome social. Mas, quando estava no ensino superior, conta que pedia para @s professores para que a chamassem pelo nome com o qual ela se identificava, relatando que alguns aceitavam, outros não, outros com um pouco de resistência acabavam aceitando. Assim como ela, Pedro também afirma que precisou conversar com cada um/uma d@s professor@s do seu curso superior para pedir que o chamassem pelo nome com o qual se identificava e não pelo nome de registro que constava na lista de chamada. Assim Pedro narra:

“Eu sou aquele sujeito que tem um nome num asterisco no final da lista, um nome como observação, um nome entre parênteses. Embora meu nome da certidão não tenha vindo à tona, é um risco que eu corro em todo semestre. Eu tenho que conversar com o professor para ele me assegurar que ele não vai esquecer de me chamar pelo nome que eu me identifico. E eu ainda fico a cargo da subjetividade dele, porque eu posso me deparar com algum professor transfóbico, por exemplo, e o fato de eu ter que mediar, estabelecer esse acordo, é algo muito violento. Eu não posso ter o reconhecimento da minha identidade submetido ao desejo de alguém ao reconhecimento de alguém” (Pedro).

Pedro relata que precisa chegar antes do horário na primeira aula de cada matéria para conversar com @ professor@, explicar sobre a sua identidade de gênero e pedir para que @ profissional use e respeite o seu nome social. Além disso, nas próprias aulas ele precisa lembrar @s professor@s para que não cometam nenhum deslize. Ele acredita que tal situação atravessa a sua forma de aprender e seu desejo de estar dentro da sala de aula. Apesar de ter um bom relacionamento com @s profissionais e colegas da instituição, compreende que “(...) a universidade não pensa no corpo e na vivência como uma forma legítima, é uma cidadania furada” (Pedro).

Além disso, não podemos deixar de ressaltar as vivências violentas que o uso da documentação que não condiz com o gênero das pessoas trans* acarreta. Em todos os lugares e campos sociais esses indivíduos passam por constrangimentos, como podemos verificar na narrativa de Maite quando foi fazer a prova do vestibular e precisou apresentar seus documentos pessoais, nos quais, na época, constava seu antigo nome de registro – Alexandre.

Maite descreve que, apesar de ter conseguido a retificação do nome civil, esta alteração ocorreu depois dela ter ingressado no curso de Artes, após ter iniciado e não concluído outros dois cursos superiores (direito e letras). Então, na etapa do

vestibular,ela ainda possuía o nome de registro masculino - Alexandre, apesar de ter um corpo em processo de modificação para o feminino. Dessa forma, todos os vestibulares que fez, seja para odontologia, direito, letras e artes, Maite fez com o nome de Alexandre. Assim, ela nos explica:

“Teve uma vez que fui fazer um vestibular e eu cheguei lá correndo de viagem, fui com a mala ainda, tinha vindo de uma palestra, daí eu entrei correndo e disse: “onde é a sala tal?”, falaram: “no segundo andar” aí eu entrei na sala e falei: “desculpa, cheguei atrasada”, eles já tinham começado a distribuir as provas, e o fiscal falou: “não, não é aqui, tua sala deve ser a outra”, daí quando eu olho para a sala assim, só tinha homem na sala, era dividida por nomes, então nessa sala só tinha Alexandres, daí eu já estava atrasada e falei: “Meu Deus do céu”, o fiscal falou: “Alessandra é ali do lado”. Esperei ele distribuir a prova, e falei assim: “olha, enfim, meu nome é Alexandre, é isso e não sei o que”, ele de boca aberta assim, ele falou: “olha, vou ter que chamar um superior porque nunca aconteceu algo assim”, ele achava que inclusive que eu podia estar usando a identidade de outra pessoa para estar fazendo a prova. Então eu até entendia a questão dele. Então eu fui para outra sala, perdi meia hora de vestibular, tive que fazer informação digital, voltei para a sala da prova, sentei e o meu lugar ainda era bem no meio da sala, não era nem no cantinho, era no meio da sala e eu de saia sentada, eu sei que naquele ano, nenhum Alexandre passou no vestibular, foi quando eu passei em Direito, porque todos pensavam: “o que ela está fazendo aqui? ela está fazendo prova por outra pessoa?”. Então eles não entendiam, ficavam todos perturbados na sala, tinha uma menina naquele monte de Alexandre. E foi o ano que eu passei. O único Alexandre.

Então aconteciam essas coisas que depois da militância a gente aprende a lidar com isso sabe? É meio constrangedor em alguns momentos, de fazer check-in e outras coisas, mas depois eu comecei a pensar: “ta é isso que eu tenho” para votar, o que é uma coisa simples para a maioria das pessoas mas para mim não era, hoje em dia é passar a digital, mas na época era apresentar a documentação, então o povo dizia: “nossa, você trouxe documento do teu marido para votar, esse não é o teu”, tinha que explicar para a pessoa. E você não quer militar toda hora, você só quer votar, entende? Eu tinha que contar a história inteira da minha vida, e não queriam deixar eu votar. Então essas coisas sempre foram muito complicadas até a troca do nome. No colégio em que eu estudei, depois eu tive que trocar a documentação do ensino fundamental e segundo grau, mas vindo com uma sentença judicial é tudo mais fácil (Maite).

Observamos neste relato, além da violência simbólica, todo o transtorno que o uso de um nome pelas pessoas trans* pode acarretar. Como bem apontou Maite, a pessoa não quer militar toda a hora, ela quer apenas exercer os seu direitos de cidadã e realizar as tarefas simples do dia-a-dia sem ser questionada a respeito da sua identidade. No entanto, há toda uma burocracia, uma lentidão nos processos, uma ordem que resiste ao reconhecimento social destas pessoas quanto ao gênero com o qual se identificam.

Maite, portanto, iniciou primeiramente o curso de direito, depois o curso de letras alemão e por último o curso de artes. Sobre estas vivências, ela relata que fez o curso de direito por cinco períodos, gostava e tinha interesse pelo curso, porém, apesar de ser reconhecida pelas pessoas da sua convivência como Maite, na faculdade de direito insistiam em lhe chamar de Alexandre, já que ela não havia conseguido ainda a mudança de nome nos documentos. Isso para Maite era constrangedor, então ela usava roupas largas que não pareciam que eram nem femininas nem masculinas. Contudo, no curso, os homens usavam terno e as mulheres tailleur, e Maite não podia usar tailleur, porque a consideravam como homem por não ter trocado o nome, assim sendo Maite foi perdendo o interesse pelo curso e parou de frequentá-lo. Assim ela narra:

“Todo mundo já me conhecia por Maite, mas na faculdade de direito “não! Você não trocou o nome então a gente tem que continuar te chamando de Alexandre” então já não queria ir para a faculdade porque estavam me chamando de Alexandre, isso me constrangia. Então eu andava super andrógina com roupas que pareciam que não eram nem femininas nem masculinas, roupas largas e enfim, lá no curso os meninos vão de terno e meninas vão de tailleur e eu não podia ir de tailleur porque me consideravam menino porque eu não tinha trocado de nome, era muito confuso tudo isso e eu comecei a perder o interesse pelo curso de direito” (Maite).

Compreendemos pelas narrativas abordadas a importância atribuída pelos sujeitos à utilização e respeito do nome social ou nome civil retificado dentro das instituições de ensino, estando este direito relacionado com a afirmação do processo de construção de suas identidades, bem como com o desempenho escolar. A partir do momento que a pessoa não é respeitada no seu direito fundamental de ter um nome e ser reconhecida pelo mesmo, a sua inexistência impera em todos os contextos da vida. Assim sendo, as pessoas trans* precisam o tempo todo ficar reafirmando quem são e como desejam ser chamadas, o que se configura como um processo violento, visto que ficam a cargo da subjetividades das pessoas, podendo ela respeitarem o desejo das pessoas trans* ou não. É por isso que o país necessita de legislações que garantam o direito das pessoas trans* de forma não tão burocratizada como temos hoje.

Sobre este assunto, não podemos deixar de mencionar o Projeto de Lei 50002/2013 João W. Nery¹⁶ – Lei de identidade de gênero, do deputado Jean Wyllys e

¹⁶ O projeto de lei 50002/2013 João W. Nery tem esse nome por tratar-se de uma homenagem a João W. Nery, o primeiro homens trans* operado no Brasil, o mesmo fez mamoplastia masculinizadora e pan-histerectomia durante a ditadura militar, em 1997, vinte anos antes das cirurgias serem realizadas no

da deputada Érika Kokay, que, baseado na legislação em vigor na Argentina, propõe o reconhecimento e respeito da identidade de gênero da pessoa e do nome que a mesma utiliza. Coloca que toda pessoa pode solicitar a retificação registral de sexo e mudança do prenome e da imagem seguindo os seguintes requisitos: ser maior de dezoito anos (quando menor, a solicitação deverá ser feita por representantes legais ou então, quando não for possível, através da Defensoria Pública para autorização judicial); apresentação direta no cartório (sem a necessidade de processo judicial) de solicitação escrita solicitando a retificação registral da certidão de nascimento e a emissão de nova carteira de identidade, conservando o número original; expressar os novos nomes escolhidos para que sejam inscritos. Nessa proposta, são desnecessários os procedimentos de intervenção cirúrgica de redesignação sexual, terapias hormonais ou qualquer outro tipo de tratamento ou diagnóstico psicológico ou médico, tampouco autorização judicial.

Assim sendo, caso este projeto de lei seja aprovado, a mudança de nome das pessoas trans* será tratada de forma menos burocrática e mais ágil, tornando as vivências trans* nas instituições de ensino menos estigmatizantes, visto que a pessoa poderia sem demoras solicitar o uso do novo nome nos documentos da escola, bem como exigir ser respeitado nas interações verbais. No entanto, uma série de relações de poder que imperam na política do país está dificultando a aprovação de tal projeto e demais legislações que visam à garantia de direito das pessoas LGBT.

4.4- AS ATITUDES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO FRENTE ÀS/AOS ALUN@S TRANS*

Temos dito até aqui o quanto o modelo de escola moderna visa disciplinar os saberes e os corpos das crianças, jovens e adultos por meio de dispositivos de poder, os quais, para Foucault (1988), são estratégias de disciplinamento complexas numa sociedade determinada. Isto ocorre com o intuito da produção de subjetividade normalizada, assim, são despendidas ações que vigiam, controlam e separam os indivíduos no interior das instituições, punindo aquel@s que se desviam das regras estabelecidas. No entanto, o que está em jogo neste exercício de poder é a punição compreendida como uma correção de comportamentos, na tentativa de colocar cada pessoa no seu devido lugar, ou seja, de volta à norma. Assim, Foucault (1987, p.152-153) explica:

Em suma, a arte de punir, no regime do poder disciplinar, não visa nem a expiação, nem mesmo exatamente a repressão. Põe em funcionamento cinco operações bem distintas: relacionar os atos, os desempenhos, os comportamentos singulares a um conjunto, que é ao mesmo tempo campo de comparação, espaço de diferenciação e princípio de uma regra a seguir. Diferenciar os indivíduos em relação uns aos outros e em função dessa regra de conjunto – que se deve fazer funcionar como base mínima, como média a respeitar ou como o ótimo de que se deve chegar perto. [...] A penalidade perpétua que atravessa todos os pontos e controla todos os instantes das instituições disciplinares compara, diferencia, hierarquiza, homogeniza, exclui. Em uma palavra, ela *normaliza* (grifo do autor).

Com a intenção de normalizar, se estabelece uma diferenciação entre os sujeitos, entre as categorias normal e anormal, ocorrendo uma classificação fundamentada na aproximação ou distanciamento da norma (FOUCAULT, 1987). É neste sentido que César e Duarte (2009) relatam que, na investigação realizada por Foucault, o autor percebeu que a vida havia se tornado alvo de um conjunto de poderes normatizadores que, mais do que reger os comportamentos individuais, pretendem normatizar a conduta das pessoas. Através de uma atuação específica se passou a produzir mais do que um indivíduo dócil e útil, mas a própria gestão calculada da vida do corpo social. Assim, afirma que são as instituições escolares da modernidade uma grande máquina de governmentação das crianças.

É neste viés que Santos afirma que “a escola, como empreendimento biopolítico, busca por meio da ação da disciplina e do biopoder a regulação ou o

governo da população”. A instituição articula esses dois mecanismos de forma a garantir a produção e a manutenção da norma (SANTOS, 2010, p. 95-96). Nesta perspectiva, Foucault (1987) explica que a escola funciona como um operador de adestramento dos corpos, procurando prevenir a devassidão da homossexualidade, a partir do imperativo da moralidade.

Isto ocorre porque, nos últimos séculos, a sexualidade tornou-se objeto privilegiado do olhar de cientistas, religiosos, psiquiatras, psicólogos, antropólogos, educadores, passando a se constituir como uma questão. E, sendo assim, passou a ser compreendida, explicada, regulada, saneada, educada e normatizada a partir de diferentes perspectivas. Neste sentido, as instituições se autorizam a ditar as normas, a definir o que é normal e anormal. Porém, como hoje o público LGBT está tendo mais visibilidade (tem ganhado força para o enfrentamento) do que em tempos anteriores, torna-se mais explícita e acirrada a luta entre esse público e os grupos conservadores (LOURO, 2001).

Pensando neste acirramento, Furlani (2007) acentua que as temáticas sexo, sexualidade e gênero são pensadas dentro das instituições de ensino como monstros curriculares, assim como qualquer assunto marcado pela normatização, pelo olhar moral e pela regulação social. A figura do monstro pode ser entendida por tudo aquilo que a sociedade reprime ou oprime, ou seja, a sexualidade, gênero, ideologias alternativas, diferentes culturas, etc. De acordo com a autora, todas as identidades de gênero transgressoras, ao serem interpretadas como desviantes, podem ser vistas como monstruosidades culturais e, assim sendo, precisam permanecer vivas para que a normalidade estabeleça seus limites e se instale no social. Rodrigues (2010), pontua isso, afirmando que as identidades normativas são influenciadas pelas consideradas marginais, servindo para demarcar os limites. Cohen traz uma definição desta metáfora dos monstros, explicando que:

Essa recusa a fazer parte da “ordem classificatória das coisas” vale para os monstros em geral: eles são híbridos que perturbam, híbridos cujos corpos externamente incoerentes resistem a tentativas para incluí-los em qualquer estruturação sistemática. E, assim, o monstro é perigoso, uma forma — suspensa entre formas — que ameaça explodir toda e qualquer distinção (COHEN, 2000, p.30).

Dessa forma, Cohen (2000) pontua que as precisas leis da natureza estabelecidas pela ciência são violadas pelo corpo do monstro, que resiste a qualquer forma de

classificação construída com base em uma hierarquia ou em uma oposição meramente binária. Isto é, desaprova os modos tradicionais de organizar a experiência humana e, por isso, é visto como ameaçador. Partindo do que Foucault (1988) traz sobre a sexualidade, podemos entender que o monstro é aquele que corporifica as práticas sexuais que não devem ser exercidas ou devem ser exercidas apenas pelo corpo do monstro.

Deste modo, o monstro é aquele que atua na transgressão da lógica de qualquer sistema, na resistência e desaprovação de qualquer tipo de limite ou fronteira, resistindo a qualquer tipo de engessamento identitário. A representação de uma identidade como monstruosa e negativa é usada como justificativa de extermínio de grupos de indivíduos fora da norma. Assim, algumas pessoas e instituições assumem um papel de justiça moral, tentando “limpar” a sociedade através de uma gama variada de violências contra as pessoas que afrontam as normas sociais, depõem contra a família e os bons costumes (FURLANI, 2007). Como propõe Cohen (2000), esta violenta exclusão pode ser entendida como a dialética mestre/escravo que naturaliza a subjugação de um corpo cultural por outro, fazendo do corpo excluído um corpo diferente, monstruoso.

A representação monstruosa naturaliza a violência e a subjugação de um tipo de sujeito representado como diferente, como monstruoso, por outro tipo (o “normal”) que é “autorizado” socialmente a cometer os atos de discriminação e preconceito (FURLANI, 2007, p.278).

Neste sentido, para Cohen (2000), o ato de extermínio dessas populações consideradas “inferiores” é significado como heróico por quem o pratica. Em se tratando do monstro das sexualidades “desviantes”, para o discurso da escola, vale, para um primeiro momento, negar a existência de alun@s com sexualidade não heterossexual, pois se acredita que a infância e a juventude são fases nas quais há o processo do desenvolvimento da sexualidade, contemplado por fases transitórias em relação ao seu exercício, podendo então ser corrigida. Por isso, a presença de alun@s não heterossexuais é sentida como um incômodo para a instituição, e quando se trata de alun@s trans*, a experiência torna-se insuportável, uma monstruosidade, pois não se vislumbra o retorno à norma heterossexual e, conseqüentemente, ao binarismo de gênero (CÉSAR, 2009a).

Seffner (2011) corrobora com tal compreensão, pontuando que @s alun@s que manifestam diferenças em relação à norma da heterossexualidade são vist@s como

culpado@s, sendo considerado@s agentes de um desvio e, assim sendo, são hostilizados, com evidente prejuízo ao desempenho escolar. Tais alun@s, quando expressam uma forma de ser que entra em confronto com as normas, demandam implicitamente que as pessoas reavaliem seus pressupostos sobre gênero e sexualidade, causando um balanço na ordem normativa. De acordo com Louro (2004), a visibilidade e materialidade desses sujeitos evidenciam o caráter inventado, cultural e instável de todas as identidades.

Trazendo tal discussão para os dados da realidade, podemos refletir sobre as atitudes que as escolas tiveram frente às experiências trans* das pessoas entrevistadas para esta pesquisa. Dessa forma, salientamos o discurso de Andreia, a qual narra que a diretora da sua escola, sabendo dos processos de violência que ela estava vivenciando na sala de aula, fez uma intervenção que acabou interferindo negativamente, assim ela expõe:

“A diretora da escola tentava no jeito dela me proteger, ela era toda autoritária. Mas a forma como ela fazia essa proteção era um processo que acabava me expondo mais do que acolhendo. Então eu chegava na sala de aula, era uma gritaria, eu só me manifestava na sala de aula com alguma intervenção do professor ou da professora, e eu nunca conseguia falar, porque “a bicha está falando”. Nesse sentido, tentava me proteger, mas tentava proteger no sentido em alguma medida acabava me expondo mais. Houve uma vez que a diretora pediu para eu sair da sala, fui para a sala dela, fiquei tomando chazinho enquanto ela foi até a sala de aula que eu estudava e conversou com a turma. Mas ela conversou com a turma do jeito dela e acabou me expondo ainda mais, falando que eu era uma pessoa assim porque eu não tinha cuidado familiar, porque eu só tinha contato com mulheres em casa, que meu pai ficava trabalhando o dia inteiro fora e não me dava atenção, então eu não tinha um exemplo masculino. E aí pensa na hora que eu chego na sala de aula, o que acontece? Ela estava tentando proteger naquele momento, mas deu errado, não funcionou. Mas depois que eu saí da escola no ensino médio eu comecei a criar e desenvolver estratégias de deboche, estratégias autodefensivas, algumas vezes agressivas, para poder estar naquele ambiente, para poder frequentar aquele ambiente” (Andréia).

A diretora, baseada em uma concepção normatizadora, abordou as vivências de gênero de Andreia de modo patologizante e culpabilizante, como se as identidades que transgridem o referencial binário de gênero fossem construídas devido a experiências conflituosas na vida da pessoa. Ou seja, por desconhecimento, ou por não aceitar a fluidez das identidades, acabou revitimizando a aluna, fazendo da sua vivência uma monstruosidade. Peres (2009), a respeito disso, aborda que a escola, muitas vezes, por se sentir insegura e perdida no trato da identidade de gênero, reifica modelos de exclusão social por meio de ações de violência (discriminação e expulsão) ou descaso,

fazendo de conta que nada está acontecendo, quando se depara com situações de sofrimento e discriminação. É neste sentido que Foucault (1988) fala sobre o silenciamento, que, de acordo com ele, serve de guarida ao poder, fixando suas interdições.

Ele pontua que aquilo que não é regulado para a geração, é expulso, negado e reduzido ao silêncio pelo processo de repressão, que funciona como uma espécie de condenação ao desaparecimento. Neste sentido, há o silenciamento do assunto que procura afirmar a sua inexistência, não havendo nada para dizer, ver ou saber. Assim, ele critica:

As crianças, por exemplo, sabe-se muito bem que não têm sexo: boa razão para interditá-lo, razão para proibi-las de falarem dele, razão para fechar os olhos e tapar os ouvidos onde quer que venham a manifestá-lo, razão para impor um silêncio geral e aplicado. Isso seria próprio da repressão e é o que a distingue das interdições mantidas pela simples lei penal (FOUCAULT, 1988, p. 10).

Sobre esse silenciamento, Laysa relata que nunca teve apoio da escola, nenhuma pessoa chegou a conversar com ela sobre alguma dificuldade que poderia estar passando. Afirma que, aos olhos d@s professor@s, ela era vista como um *aluno* inteligente e crítico, mas no sentido negativo, pois incomodava a ordem hegemônica da instituição, era vista como um *aluno* revoltado que causava problemas, mas ninguém chegou a questionar o que causava esses problemas, havia somente pessoas que a confrontavam, contribuindo negativamente para as suas vivências. Como podemos visualizar no relato a seguir:

“Ninguém nunca me apoiou na escola, não lembro nenhum momento. Tinha umas professoras, usar esse termo entre aspas, “mais permissivas”, que viam e que conversavam no sentido de brincar com você e tudo. Eu passei pela vida escolar sem essa preocupação de alguém que parasse e falasse assim “olha, fale dos seus problemas”. Então na época era um aluno revoltado, que achavam que era um aluno revoltado, que era um aluno inteligente mas que dava muito trabalho, um aluno muito crítico mas no sentido negativo, um aluno que causava muitos problemas mas que ninguém chegava a pensar porque causava aqueles problemas, porque era histriônico e queria chamar atenção e queria sempre estar falando e tal, não, pelo contrário, várias professoras por exemplo, que batiam de frente que discutiam que de alguma forma só contribuíram negativamente” (Laysa).

Neste discurso, Laysa trata sobre sua invisibilidade e exclusão no campo escolar, elementos que são entendidos por Bento (2009) como mecanismos de poder, pois, quando “@ estranh@”, “@ abjet@” aparece no discurso, é para ser eliminado, dá-se vida para depois matá-lo. Isto ocorre devido às formas idealizadas dos gêneros, ao induzirem que determinadas expressões são falsas, enquanto outras são verdadeiras e originais, exilam as pessoas que não se ajustam às idealizações, há uma condenação de morte em vida.

De acordo com Louro (2004), quando a sequência sexo-gênero-sexualidade não está garantida, a ordem precisa ser reiterada o tempo todo, com sutileza e energia, de modo explícito ou dissimulado, através de investimentos produzidos a partir de várias instâncias sociais e culturais, colocados em ação pelas famílias, escolas, igrejas, leis, mídia, médicos, com o propósito de afirmar e reafirmar as normas que regulam os gêneros e as sexualidades. As normas regulatórias passam a indicar a legitimidade, moralidade e coerência dos corpos, sendo aquel@s que atravessam os limites marcad@s como sujeitos ilegítimos, imorais e patológicos. Por isso, as identidades que subvertem as normas se tornam alvos preferenciais das pedagogias corretivas de recuperação ou de punição. Para est@s alun@s a sociedade reservará penalidade, sanções, reformas e exclusões. As pedagogias corretivas, através de uma gama de estratégias e técnicas, tentam recuperar, curar ou salvar tais pessoas, pelo fato de as compreenderem como desviadas, doentes e como seres que “vivem em pecado”. Tentam re-educar tais corpos através do uso de serviços especializados por padecerem de uma “desordem” psicológica ou por pertencerem a famílias “desequilibradas”.

Quando Sophie teve o episódio de depressão, @s profissionais da escola preocuparam-se com ela, e relacionaram o seu mau estar com os episódios de violência psicológica que ocorriam dentro de sua sala de aula, por parte d@s colegas. Diante disso, no ano subsequente,@s coordenador@s mudaram Sophie de turma, por acreditarem que ela ficaria melhor na ausência d@s antig@s colegas. No entanto, tal atitude não foi dialogada com Sophie, que considerou a mudança como algo negativo pois ficou separada d@s amig@s que tinha antes, tendo que começar o ano com pessoas diferentes e tendo que construir novas amizades. Assim ela expõe:

“No colégio todo mundo sabia que eu estava passando por dificuldade, inclusive de relacionamento, as orientadoras sabiam, elas simplesmente me trocaram de sala no terceiro ano. Toda classe que eu já conhecia que eu já tinha intimidade, elas

me mudaram de sala porque acharam que o problema estava na sala, existia aluno que fazia brincadeiras me agredia verbalmente e foi muito pior, não sei, foi melhor e foi pior porque eu tive que conhecer todo mundo de novo. Eles me mudaram de sala, na verdade a turma ficou exatamente igual, só eu que tinha mudado, então eu percebi que mudou. Aí eu fiquei morrendo de raiva (...) Nessa fase que eu entrei em depressão, que eu comecei a tirar notas vermelhas. Quando eu entrei no terceiro ano eles me mudaram de turma (...) eu pensei “ué? Cadê a minha matrícula?” todo mundo lá, e tinha meus amigos lá, “eu quero ficar com os meus amigos!” eu fui lá no outro terceiro ano e tava meu nome escrito a caneta no último lugar, não tava nem na ordem alfabética, tava todo mundo em ordem alfabética e só meu nome lá no final a caneta, como é que eu não ia saber que não me mudaram? (risos). Comecei um ano com desconhecidos” (Sophie).

Podemos compreender que @s profissionais da escola percebiam as individualidades de Sophie, reconheceram o seu sofrimento frente aos processos de violência que estava sofrendo dentro da sala de aula, no entanto, em momento algum chegaram a conversar com a aluna sobre o assunto. Assim como aconteceu com Laysa, não consideraram o que Sophie tinha a dizer sobre a sua vivência. O assunto não foi trabalhado com @s demais alun@s, aquel@s que a estavam violentando não foram advertid@s, a norma social de gênero e sexualidade continuou vigente e fortalecida, o que ocorreu foi a retirada/exclusão de Sophie da sala de aula e um silenciamento absoluto sobre o assunto.

Há, neste processo, o que podemos chamar de inversão de valores, ou seja, a pessoa trans*, ao expressar a identidade de gênero que lhe cabe, é compreendida como um problema, um monstro, contudo, as pessoas que a violentam, discriminam e matam não são vistas da mesma maneira, ou seja, a violência não é o problema, mas sim as expressões de gênero e sexualidade que escapam às normas sociais. Como indaga Furlani (2007), em que medida a incapacidade de se reconhecer as múltiplas possibilidades de identidade sexual e de gênero tem sido usada para justificar a intolerância e a intransigência humana?

Assim como Sophie, Maite teve vivências que se aproximam. Como era bastante estudiosa, ganhou a admiração d@s professor@s, demodo que a defendiam sempre que tinham oportunidade, porém, apesar disso, el@s não sabiam trabalhar com questões relacionadas à diversidade de gênero. Assim, quando acontecia alguma chacota, tiravam Maite da sala, não trabalhavam o tema com a turma, de tal maneira que Maite se sentia sempre errada, mesmo quando acreditava agir corretamente. Assim, ela coloca:

“Os professores não sabiam trabalhar com o que hoje a gente chama de diversidade, essa inclusão. Normalmente quando acontecia alguma coisa eles me tiravam para fora da sala, não tentavam me inserir dentro disso, então parecia que mesmo quando eu estava certa eu estava errada porque eu saía da sala. Eu chorava quando acontecia alguma coisa, era o meu jeito de lidar com a situação, ter esse tipo de reação” (Maite).

Como podemos observar, assim como Andreia, Laysa e Sophie, Maite também era considerada o problema da instituição escolar. Pelos relatos abordados, não vemos vestígios de uma prática pedagógica que procurou compreender estas alunas e trabalhar com o tema gênero de modo que fossem acolhidas suas demandas. Pelo contrário, vemos a culpabilização e a patologização das suas vivências, além de um processo de exclusão, silenciamento e invisibilidade.

Esta invisibilidade dos corpos trans* é compreendida por Butler (2002) como um campo discursivo que produz corpos abjetos, que não possuem uma existência legítima, não conseguindo, dessa forma, se materializar. Para a autora, o modo que opera a construção do sujeito traz consigo uma série de exclusões mediante as quais se estabelece o que é humano inteligível e o que fica fora das fronteiras do humano, considerado inumano, abjeto, inconcebível. A ordem hegemônica exclui tais corpos para fortalecer os corpos normativos que foram designados como corpos que importam, tais pessoas passam a ser vistas como não humanos. Para Louro (2013), aquelas que transgridem as fronteiras de gênero e sexualidade são marcadas como sujeitos diferentes e desviantes, devendo sofrer penalidades. Nesta perspectiva, Butler considera:

A matriz cultural por intermédio da qual a identidade de gênero se torna inteligível exige que certos tipos de “identidade” não possam “existir” - isto é, aquelas em que o gênero não decorre do sexo e aquelas em que as práticas do desejo não “decorrem” nem do “sexo” nem do “gênero”. Nesse contexto, “decorrer” seria uma relação política de direito instituído pelas leis culturais que estabelecem e regulam a forma e o significado da sexualidade. Ora, do ponto de vista desse campo, certos tipos de “identidade de gênero” parecem ser meras falhas do desenvolvimento ou impossibilidades lógicas, precisamente porque não se conformam às normas da inteligibilidade cultural. Entretanto, sua persistência e proliferação criam oportunidades críticas de expor os limites e os objetivos reguladores desse campo de inteligibilidade e, conseqüentemente, de disseminar, nos próprios termos dessa matriz de inteligibilidade, matrizes rivais e subversivas de desordem do gênero (BUTLER, 2015, p.44).

@s seres abjetos, ao desequilibrarem o sistema de verdades, representam uma ameaça para a sociedade. O abjeto representa tudo aquilo que foi rejeitado, sufocado e

descartado pelas normas sociais. Ou seja, o abjeto é também um monstro, que, de acordo com Furlani (2007, p. 46), “mexem com o pavor e o pânico d@s educador@s mais conservador@s e desatent@s, ao mesmo tempo em que aguçam e estimulam desejos e prazeres de um mundo, para muitos, pouco explorado, desconhecido ou ignorado”. Para Louro (2004), em última instância, essas pessoas poderão ser “suportadas”, desde que encontrem o seu grupo e permaneçam circulando em espaços restritos, já que desobedeceram às normas que regulam os gêneros e sexualidade.

@s participantes desta pesquisa, ao serem questionad@s sobre como as instituições de ensino deveriam atuar para que demais pessoas LGBT não passem pelas mesmas vivências violentas e estigmatizantes às quais foram vítimas, trazem as seguintes considerações:

“Seria estudando mais, tendo formação continuada. E tentando compreender que existem outras possibilidades e outras formas de vivências que não a do homem e da mulher apenas. Do homem e da mulher quando eu digo dentro da simetria de gênero com pênis - homem, vagina -mulher, porque a escola trabalha mais ou menos nesse caminho. A escola é a instituição reguladora que vai definir o rumo das pessoas, e é a escola que vai definir se você vai poder entrar numa universidade. A escola que vai definir o seu mercado de trabalho e é a escola que vai poder excluir também, estigmatizar e marginalizar. A escola apresenta esse processo que vai definir o rumo vai trilhar o rumo das pessoas” (Andreia).

“A escola em vez de ser libertadora é castradora, ao invés de oportunizar esse estudante, esse aluno, ela vai tolhendo esse aluno, se preocupa muito com o ensino formal mas esquece a parte humana. Eu acho que a escola enquanto instituição deveria, mas não presta, o seu trabalho que é de ser libertadora, então eu vejo a escola hoje como uma grande bitoladora, que bitola muito estes estudantes. Eu como professora vejo e procuro não fazer isso, mas são poucos os professores e professoras que se preocupam com isso de não bitolar, eu acho assim, contribuindo não colocando mais traumas nesses alunos já é uma boa contribuição, contribuindo achando que o ensinar não é só o formal já é uma boa contribuição, contribuindo acolhendo as pessoas sabendo que nós somos diversos e dentro de uma diversidade humana já é uma boa contribuição. Então a escola brasileira tem muito mais de negativo do que de positivo ela é um micro campo excludente aonde só pode estudar, ninguém fala mas as pessoas entendem, aquela pessoa que se enquadra, se encaixa naquela caixinha, branco, cristão, quem não tenha entre aspas “um defeito físico” e que se enquadra em tudo, como se fosse um vestibular humano, você é branco, ótimo, então anda uma casinha, você não tem nenhum defeito físico? Outra casinha, a tua orientação sexual não é homossexual é heterossexual mais uma casinha, você é um cisgênero, outra casinha, você é de uma classe social mais abastada, outra casinha. Então, esses são os privilégios existem dependendo da onde você nasceu, de quem você e do que você tem, a instituição trabalha muito com isso” (Laysa).

Louro (2013) explica que, para as instituições escolares, a presença de alun@s que abalam as normas binárias de gênero e sexualidade causam uma perturbação no cotidiano de ensino. Contudo, não é mais possível encaminhá-los a serviços de psicologia para que sejam corrigidos ou aplicar-lhes sermões para que sejam reconduzidos às normas culturais hegemônicas, nem tampouco ignorá-los. É importante, pelo contrário, que a escola admita a presença da diversidade e, a partir disso, compreenda que a forma como os indivíduos são e se expressam são inventadas pelas circunstâncias culturais em que vivem, bem como é possível uma releitura dos arranjos sociais, de uma forma que nunca se havia pensado.

Assim como Andréia e Laysa, acreditamos que a questão principal que se coloca não é apenas o respeito a todas as formas de expressão do sujeito, só esta atitude não trará os avanços que precisamos, mas, sim, a desconstrução do ideal de que há uma sexualidade e expressão de gênero “normal”. Apenas desta forma conseguiremos avançar no sentido político, na estrutura da educação do país. Nesta perspectiva, Louro (2004) assegura que não basta o combate à homofobia, lesbifobia, bifobia, transfobia, mas é necessário que a escola indague acerca do processo pelo qual alguns sujeitos são normalizados e outros marginalizados. Falta, neste sentido, o questionamento das normas sociais regulatórias que restringem as formas de expressão das identidades. Ou seja, se faz necessária uma pedagogia e um currículo conectados à teoria queer, uma pedagogia libertadora, que evita operar com binarismos que mantêm a lógica da subordinação. Pois, como ressalta Dinis (2013), o currículo não é apenas um instrumento de transmissão de conhecimento, mas é também um espaço de produção de identidades. Assim sendo, a pedagogia passaria a se dirigir a todas as pessoas e não apenas àquelas que se reconhecem no enquadramento da sequência sexo-gênero-sexualidade.

César (2012) considera que a utilização da teoria queer é necessária, a fim de colocar em xeque as verdades e os limites dos corpos e pensamentos. Sendo assim, uma pedagogia queer é imprescindível para introduzir na educação a dúvida e a incerteza em relação à norma disciplinar dos saberes e corpos, ou seja, pensar o impensável. E tais pressupostos devem ser discutidos dentro da escola, por conta de uma história de normatização, exclusão e violência em torno dos saberes, corpos e sujeitos. De tal modo, Louro acentua:

Uma tal pedagogia sugere o questionamento, a desnaturalização e a incerteza como estratégias férteis e criativas para pensar qualquer dimensão da existência. A dúvida deixa de ser confortável e nociva para se tornar estimulante e produtiva. As questões insolúveis não cessam as discussões, mas, em vez disso, sugerem a busca de outras perspectivas, incitam a formulação de outras perguntas, provocam o posicionamento a partir de outro lugar. Certamente, essas estratégias também acabam por contribuir com a produção de determinado “tipo” de sujeito. Mas, esse caso, longe de pretender atingir, finalmente, um modelo ideal, esse sujeito – e essa pedagogia – assumem seu caráter intencionalmente inconcluso e incompleto (LOURO, 2004, p. 52).

A pedagogia queer sugere pensar em estratégias pedagógicas não-normativas, ou seja, extinção de discursos normalizadores dos corpos, dos gêneros, das sexualidades, das identidades, das relações sociais, dos processos de ensino-aprendizagem e do pensamento. Assim sendo, propõe uma outra maneira de abordar as questões de gênero e sexualidade na sala de aula, não tomando a correlação entre sexo-gênero-sexualidade como natural, bem como a heterossexualidade como ponto de partida e, conseqüentemente, não apresentando as outras inúmeras formas de expressão de identidades como anormais ou exóticas. Porém, Rodrigues (2010) ressalta que não se trata de uma postura politicamente correta, mas o entendimento de que existem múltiplas formas de se viver a sexualidade e o gênero.

Para Maite, a escola deveria trabalhar com a inclusão da diversidade, pois ela aponta que, quando havia uma situação de chacota, ela era retirada da sala, sendo encaminhada para conversar com a equipe da direção, sentindo-se culpada pelo acontecido, mas na sala, em si, nunca foi trabalhada a questão da diversidade de gênero e sexualidade na instituição. De acordo com ela, sempre houve e ainda há dificuldades d@s professor@s trabalharem com os temas transversais de maneira positiva. Além disso, as práticas não podem ser generificadas, não devendo haver separação de brinquedos, atividades e aulas por gênero.

Sobre isso, corroboramos com Louro (2004), que acredita que é preciso um estranhamento do currículo escolar, um desconfiar do que está posto no corpo de conhecimentos a fim de se fazer um enfrentamento das condições a partir das quais são produzidos esses conhecimentos. Ou seja, não se trata de incorporar ao currículo as pessoas LGBT/queer, mas, sim, compreender que o currículo é generificado e sexualizado, e atende à premissa da correlação entre sexo-gênero-sexualidade, produzindo o efeito de que o sexo é anterior à cultura e impõe um gênero e sexualidade correspondente com a genitália. Nesta lógica, tod@s @s alun@s que escapam da norma

e promovem uma descontinuidade entre sexo e gênero serão tomados como minoria e serão colocados à margem das preocupações de um currículo ou de uma educação que se pretenda para a minoria. Neste sentido, caso as escolas continuem atuando numa lógica binária, o máximo que pode ocorrer é a mesma admitir a existência destes sujeitos como um grupo minoritário que pode ser “tolerado” como desviante ou diferente.

A respeito desta tolerância, Louro (2013) indaga que ela indica uma assimetria, visto que está ligada à condescendência, à permissão, à indulgência – atitudes que são exercidas quase sempre por aquele que se percebe superior. A autora ressalta que devemos avançar neste sentido, indicando que uma postura de aceitação e tolerância, ou a transferência destas pessoas da posição marginalizada para uma posição central, não é o caminho que deve ser seguido. Expõe que o desafio é compreender e aceitar que todas as posições podem se mover, que nenhuma posição é natural, no sentido de que nenhuma identidade de gênero e sexual é estática e determinada naturalmente, pelo contrário, trata-se de uma construção subjetiva, que é cambiante, fluída, uma metamorfose. Do mesmo modo, Silva (2000) pontua que sentimentos como tolerância e respeito impedem que a identidade e a diferença sejam vistas como processos de produção social que envolvem relações de poder.

Em relação a Pedro, ele afirma que acredita na importância e potência das pessoas trans* se apropriarem dos espaços escolares, acadêmicos, entre outros, para que possam narrar suas histórias em tom de disputa e denúncia das estruturas de poder, construindo novas possibilidades de experiências. Neste sentido, aponta que as pessoas trans* podem contribuir através das suas falas e presença na desconstrução da ordem normativa. Sophie, assim como Pedro, acredita que se deve falar mais sobre o gênero, para que as crianças que escapam às normas binárias tenham melhor compreensão de si, e não passem por processos de violência. Assim, ela salienta:

“Acho que a escola deveria falar mais, eu se tivesse a oportunidade eu iria nas escolas conversar com os alunos porque quando eu imagino que pode ter alguma criança passando pelo o que eu passei é muito desconfortável eu me sinto muito triste em pensar no que a criança pode estar passando, dá vontade de ir de sala em sala falar, explicar a minha experiência falar sobre transexualidade para eles aprenderem, para de repente, alguém que tá lá se sinta mais familiarizado “oh tem alguém igual a mim, aquilo que eu sinto” se identifique, porque isso faltou muito sabe? E também uma postura de dizer “você não está errado, você não é uma abominação” porque a sensação que eu tinha o tempo todo era que eu era um alienígena” (Sophie).

Sobre esse debate, Pedro ressalta que esperava que no seu curso houvesse discussões sobre pessoas trans*. No entanto, ressalta que é ele quem traz essa discussão para a turma, o que aponta como algo cansativo, pois considera que o tempo todo precisa estar marcando o seu lugar naquele espaço, ficar reiterando, ressaltando que a literatura medicalizante e patologizante não fala sobre ele e suas vivências. Além disso, o que lhe preocupa é que a psicologia é uma das profissões que compõe a equipe multidisciplinar do Sistema Único de Saúde – SUS, e @s alun@s, de acordo com o seu ponto de vista, não saem preparados da graduação para trabalharem com pessoas trans*.

Consideramos, de fato, que é preciso falar mais sobre gênero e sexualidade dentro da escola, fazer com que esses assuntos deixem de ser um tabu, contudo, esses temas devem estar imbricados em todo o contexto escolar, como uma proposta pedagógica e política. Trazer o debate de modo pontual, por mais que possa render frutos, não muda a realidade do modo como é preciso. É neste sentido que Louro (2013) expõe que, no que tange às pessoas que se encontram à margem da sociedade (mulheres, índios, negros, minorias sexuais, etc), estas são reconhecidas nas instituições escolares em momentos específicos durante o ano letivo, através das chamadas datas comemorativas, ou de consciência. São atividades que não chegam a desestabilizar a ordem “normal” das instituições e, além disso, possibilitam que essas identidades sejam marcadas e entendidas como diferentes e estranhas, ao serem retratadas a partir de representações e narrativas construídas por um sujeito central de referência. Dessa forma, salienta-se a necessidade de uma abordagem mais ampla, que faça parte da prática diária da instituição.

Contudo, há quem pense e indague que, dada a complexidade da questão, a escola isoladamente não conseguiria abarcar a problemática. Porém, Seffener (2011) afirma que, de fato, a escola não tem como resolver todos os problemas de estigma e discriminação que atingem as pessoas LGBT, pois se trata de uma questão complicada, que demanda intervenções múltiplas na sociedade. Contudo, o autor pontua que as instituições de ensino poderiam fazer a sua parte. Dessa forma, deveriam atuar na não produção de preconceitos e discriminações, sendo o primeiro passo a apropriação d@s professor@s e demais funcionári@s dos conceitos de gênero, sexualidade e identidade. O segundo passo poderia ser a articulação dessas questões com o cotidiano da escola, traçando um caminho para uma educação em direitos humanos.

Contudo, o que preocupa é que grande parte d@s profissionais da escola procuram se eximir de toda esta discussão, além disso, nem mesmo se reconhecem envolvid@s nesta questão, como se as suas práticas em momento algum envolvessem o gênero e a sexualidade. Não percebem que, através dos livros pedagógicos, linguagem, ensino, composição de atividades, avaliações, separação de grupos, brinquedos, entre outros, o tempo todo se está falando de relações de gênero, identidade de gênero e sexualidade. Neste sentido, Louro (2004) fala sobre ignorância, compreendida não como uma falha ou falta de conhecimento, mas como um resíduo de conhecimento, ou seja, um jeito de conhecer que ignora demais circunstâncias.

Dessa forma, compreendemos, assim como Louro (2004), que as instituições de ensino não conseguem se situar fora destas questões. @s profissionais mostram-se desafiados por situações para as quais pareciam ter respostas seguras e estáveis. Todavia, as certezas mostram-se inúteis, não é possível mais simplesmente encaminhar @s alun@s trans*/queer para profissionais médic@s e psicólog@s, afim de que a cura seja realizada. A autora pontua que não há mais como ignorar tais sujeitos, neste sentido as instituições precisam pensar na implementação de um currículo e pedagogia queer, voltados para o processo de produção das diferenças e trabalho com a instabilidade de todas as identidades, de forma que a diferença seria compreendida como indispensável para a constituição de todos os sujeitos.

Além disso, Louro (2013) argumenta que a discussão sobre gênero e sexualidade deve ir além do reconhecimento e aceitação das diferenças, propondo uma mudança epistemológica, no sentido de que deve avaliar de que maneira as diferenças são produzidas e nomeadas pela sociedade. Assim, a discussão avançaria na compreensão de que as diferenças (físicas, psicológicas, sexuais, sociais, de gênero, etc) são atribuídas no interior de uma cultura que determina quais características serão valorizadas como fundamentais ao ponto de serem naturalizadas em determinada sociedade e não em outra. Seria possível compreender, assim, a diferença como uma relação, que é determinada a partir de um lugar, bem como seria possível o entendimento de que a nomeação das diferenças demarca fronteiras, sendo os discursos, códigos e representações que atribuem diferenças aos corpos e às identidades. Assim, a autora pontua:

Para educadoras e educadores importa saber como se produzem os discursos que instituem diferenças, quais os efeitos que os discursos exercem, quem é

marcado como diferente, como currículos e outras instâncias pedagógicas apresentam os sujeitos, que possibilidades, destinos e restrições a sociedades lhes atribui (LOURO, 2013, p.49).

Tal posicionamento implica a análise de conflitos, disputas e jogos de poder historicamente envolvidos nesses processos, que se mostram presentes no cotidiano da escola, da mídia, do cinema, das artes, nas campanhas de saúde, nos informes médicos, nos parlamentos, nos tribunais, etc (LOURO, 2013).

5. PALAVRAS FINAIS

A partir da pesquisa realizada com Laysa, Sophie, Pedro, Andreia e Maite, foi possível compreendermos as vivências particulares e únicas destas pessoas no processo escolar até que chegassem ao ensino superior, bem como percebermos que cada história possui suas individualidades e significados próprios inigualáveis a qualquer outra, mas também que há pontos em cada uma das narrativas que se assemelham, sendo possível realizar ligações e análises conjuntas.

O uso do método da história narrativa foi essencial para adentrarmos nas histórias de vida dest@s cinco participantes, assim como dar visibilidade às suas vozes. Estas narrativas nos permitiram uma aproximação das experiências de cada um/uma del@s e, conseqüentemente, a necessidade de um aprofundamento teórico das temáticas gênero, sexualidade e educação, tão importantes para a compreensão da problemática da pesquisa e aprofundamento das discussões.

Vale ressaltar que as narrativas foram o ponto central da pesquisa realizada e que todas as reflexões suscitadas partiram da riqueza das experiências e relatos trazidos por estas pessoas. Por meio das entrevistas, @s participantes puderam falar de si e das suas vivências nas instituições de ensino, de modo que foram portador@s das vozes e protagonistas de suas próprias histórias. Em todo o percurso da pesquisa, tornou-se nítido que as trajetórias d@s participantes foram perpassadas por sofrimentos, violências e exclusões que exigiram d@s mesm@s ora o silenciamento das suas identidades de gênero, ora o enfrentamento incessante e exaustivo de um sistema normativo binário de gênero. Com isso, foi possível evidenciar o quanto a permanência de pessoas trans* no ensino é difícil e desafiadora, demandando muitas defrontações, militâncias e processos de resiliência.

Nesta perspectiva, foi possível percebermos o quanto as relações de poder realizam assujeitamentos com potencial de subversão, fazendo com que as pessoas que não possuem uma identidade inteligível sejam reconhecidas numa condição de abjeção, de não reconhecimento e de exclusão social, mecanismos que procuram fazer com que tais identidades deixem de existir. Para estas pessoas que possuem identidades distintas da norma binária de gênero e heterossexualidade compulsória parece restar o silêncio, a dissimulação e a segregação. Laysa, Maite, Sophie e Andreia relatam que, desde a infância, se reconheciam como meninas, no entanto, tiveram as suas identidades de

gêneros femininas reprimidas e apagadas pelas instituições de ensino. Elas narram que não tinham a liberdade para se expressar como queriam, passando, assim, a exercer sobre si mesmas uma prática de autodisciplinamento para tentar evitar os processos de violência, exclusão e estigma social.

Como pudemos observar, Laysa conseguiu se colocar como mulher para a sociedade apenas no último dia de aula da pós-graduação; Sophie, de forma similar, apenas depois da universidade. Maite iniciou primeiramente o curso superior em direito, e a não aceitação da sua identidade de gênero pelo@s professor@s e colegas fez com que ela desistisse da graduação. Posteriormente, fazendo o curso de artes, com o corpo mais modificado e retificação de registro civil, conseguiu ser respeitada e aceita por tod@s, alcançando a conclusão do curso. Andreia iniciou sua caminhada acadêmica se colocando como mulher, precisando fazer enfrentamentos ao longo do curso para ter sua identidade feminina reconhecida. Pedro entrou na universidade como pessoa cisgênera e depois passou a se reconhecer como homem trans*, o que lhe desencadeou uma luta pelo reconhecimento da sua identidade de gênero masculina e contra todos os processos de exclusão e violência vividos dentro do espaço institucional. Percebemos, dessa forma, o quanto as expressões de identidades de gênero não relacionadas às genitálias são conflituosas dentro das instituições de ensino, tanto que, no caso das pessoas entrevistadas, foi possível o posicionamento das mesmas enquanto pessoas trans* somente depois do desenvolvimento de um processo de empoderamento, que as fez ter forças para enfrentar uma sociedade transfóbica.

Foi possível evidenciar também que, apesar de todas as crianças e adolescentes terem o direito à educação e hoje se falar em “escola inclusiva”, há um questionamento intrínseco em relação a quais pessoas merecem de fato serem incluídas no processo educativo, devendo, dessa forma, as pessoas trans* mudarem os seus comportamentos, se enquadrarem na ordem normativa de gênero para, então, serem incluídas. Este processo é repleto de coerções e exclusões sociais dest@s alun@s, colocando-@s à margem da sociedade. Assim sendo, @s entrevistad@s narram situações de violência, discriminação e exclusão que interferiram nos seus relacionamentos interpessoais, nas suas autoestimas, nas expressões das identidades, nas expectativas quando ao rendimento escolar, produziram inseguranças, estigmatizações, isolamentos, desinteresse pela escola, entre outras segregações sociais. Foi possível entendermos que as violências funcionam como mecanismos de silenciamento e dominação simbólica,

ocasionados por instituições escolares disciplinadoras que vigiam, controlam e recompensam comportamentos normativos.

Nas narrativas sobre o uso do nome social e retificação de registro civil, foi possível percebermos o quanto o nome é essencial para a garantia de direitos da pessoa e o quanto isto é barrado/desrespeitado pelas instituições de ensino e Poder Judiciário. Ocorrem situações vexatórias e de invisibilidade destes indivíduos, ferindo seus direitos de viverem dignamente e exercerem suas cidadanias. Através dos relatos, foi observado o quanto o direito ao nome está ancorado no direito ao próprio corpo, no direito de ter uma identidade e personalidade reconhecida, no direito à própria vida. Contudo, vemos instituições escolares e judiciais despreparadas, com processos burocráticos morosos e patologizantes, o que podemos entender, assim como Pedro, como uma transfobia institucional, pois há falta de interesse de um sistema comprometido com a retificação do nome e reconhecimento das identidades de gênero das pessoas trans*. Há, neste sentido, a produção de estratégias de controle dos corpos por serem considerados abjetos, uma ordem que resiste ao reconhecimento social destas pessoas quanto ao gênero com o qual se identificam, restando às pessoas trans* ficarem o tempo todo reafirmando quem são e como desejam ser chamadas, o que se configura como um processo violento, visto que ficam à cargo da subjetividades das pessoas, podendo elas respeitarem o desejo das pessoas trans* ou não. Neste sentido, observamos como o uso do nome social é falho e paliativo.

Em relação às atitudes das instituições de ensino frente @s alun@s trans* foi possível vislumbrarmos como os dispositivos de poder punem as pessoas que se desviam das regras de gênero estabelecidas socialmente, como uma forma de correção de seus comportamentos. Assim sendo, visualizamos narrativas que denunciam ações da escola de descaso, de silenciamento, de indiferença, de patologização e de culpabilização, que podemos interpretar como uma forma de repressão, uma condenação ao desaparecimento das pessoas trans*. Nas narrativas abordadas não vemos vestígios de práticas pedagógicas que procuraram compreender @s alun@s trans* e trabalhar com o tema gênero de modo que acolhesse a demanda d@s mesm@s.

Para @s participantes, mudanças estruturais se fazem urgentes, para el@s, as instituições de ensino devem se apropriar dos temas gênero e sexualidade, @s professor@s e demais funcionári@s precisam ter formação continuada, para que, assim, possam compreender que há várias possibilidades de identidade de gênero e

sexualidade. Afirmam ainda que as práticas diárias de ensino não podem ser generificadas, e que as pessoas trans* precisam se apropriar dos espaços escolares para que possam narrar suas histórias em tom de disputa e denúncia das estruturas de poder, viabilizando a construção de novas possibilidades de experiências.

Assim sendo, a partir das tensões apreendidas por esta pesquisa, foi almejado trazer para a realidade essas vivências escolares de pessoas trans* que afirmam e reafirmam incessantemente o quanto as normas de gênero amordaçam, engessam e privam a livre expressão do ser e desencadeiam processos de violência, patologização, estigma e exclusões a todas as pessoas que escapam desta ordem compulsória de sexo, gênero e sexualidade. Pontuamos que tal investimento pode contribuir para o desenvolvimento da comunidade, visto que esta precisa avançar no que se refere à compreensão das pessoas trans*, do processo de produção das identidades e entendimento de que são múltiplas e infinitas as possibilidades de expressões de gênero e sexualidade.

Dessa forma, ao considerar o tema complexo, salientamos a necessidade de mais pesquisas interdisciplinares, pois a questão é imbricada a relações de poder, dimensões políticas e práticas culturais que precisam ser observadas através de múltiplos olhares. Contudo, apontamos também a importância e real necessidade da produção de mais estudos sobre a temática por pessoas trans*, pois ninguém mais do que elas podem falar com propriedade sobre o assunto, ninguém mais do que elas podem traduzir em palavras as suas vivências, indagações e questionamentos da sociedade e apontar os caminhos das mudanças necessárias.

Posso afirmar que, como psicóloga e pesquisadora, não procurei falar pelas pessoas entrevistadas, mas, sim, procurei me apropriar através de uma experiência empática das vivências d@s participantes e fazer um trabalho para dar vida às suas vozes, buscando, com isso, um repensar sobre o espaço que as pessoas trans* possuem hoje nas instituições de ensino. Contudo, visualizo como limitações desta dissertação o fato de eu não ser uma pessoa trans*, não conseguindo, portanto, falar do lugar de uma pessoa trans*; a dificuldade de encontrar pessoas trans* que chegaram ao ensino superior para participarem desta pesquisa; a limitação de abordar expressões de identidades tão singulares com um termo guarda-chuva como “pessoas trans*”, pois me parece que as identidades são tão fluidas e transitórias, não cabendo em um termo fixo, mesmo que abrangente.

Posso afirmar também que este trabalho não pretende ser salvacionista, pois penso que as discussões trazidas aqui por um bom tempo não estarão resolvidas, pois as experiências trans* implicam em desdobramentos complexos. De toda forma, o que fica de mais rico são as vozes dest@s cinco pessoas que gritam por mudanças no sistema de ensino, e a certeza de que é preciso falar e trabalhar com gênero e sexualidade nas escolas de modo não normatizante, a necessidade de termos políticas públicas mais efetivas que garantam os direitos destes indivíduos e possibilitem a desconstrução da ordem normativa de gênero e sexualidade, que causa tantas dores e sofrimentos nas pessoas. O que fica também como horizonte é o desafio de continuar em frente, retomar, reescrever, analisar outras perspectivas, realizar outros processos, outras investigações e de continuar usando a minha voz e práticas diárias como um instrumento de possíveis questionamentos e mudanças sociais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABGLT - Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. **Manual de comunicação LGBT**. Aliança Paranaense pela cidadania LGBT. Programa conjunto das Nações Unidas sobre HIV/AIDS – UNAIDS. 1ed. 2010.

ANDER-EGG, Ezequiel (2005). **Metodología y práctica del desarrollo de la comunidad**. 2ª. Edição, Buenos Aires, Editorial Lumen Hvmanitas.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). DSM-III. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1980.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). DSM-IV. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). DSM-V. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Porto Alegre: Artemed, 2014.

BENEDETTI, Marcos Renato. **Toda feita: corpo e gênero das travestis**. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

BENJAMIN, Walter. O narrador. In: BENJAMIN, Walter; HORKHEIMER, Max; ADORNO, W. Theodor, HABERMAS, Jurgen. **Textos escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

BENTO, Berenice. Da transexualidade oficial às transexualidades. In: PICITELLI, Adriana; GREGORI, Maria Filomena; CARRARA, Sérgio. **Sexualidade e Saberes: Convenções e Fronteiras**. Rio de Janeiro, Garamond, 2004. p 143- 172.

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. A diferença que faz a diferença: corpo e subjetividade. **Rev. Bagoas Estudos Gays Gêneros e Sexualidades**. Natal, v.3, n.4, p. 95-112, 2009. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/2298/1731>> Acessado em 10 de jul de 2016.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 549-559, Ago. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104026X2011000200016&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 07 de jul de 2016.

BENTO, Berenice; PELUCIO, Larissa. Despatologização do gênero: a politização das identidades abjetas. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 20, n. 2, p. 559-568, Ago. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2012000200017&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 10 jul 2016.

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação*. **Cadernos pagu**. São Paulo, v. 26, Jan.p. 329-376, 2006.

BRASIL. Senado Federal. Lei nº 6.015 de 31 de dezembro de 1973. Dispõe sobre os registros públicos e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília> DF. Seção 1, p. 13528 de 31 de dezembro de 1973.

BRASIL. **Constituição. Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292p.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e da outras providências. Brasília, DF, 1990.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. LDB - **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). **Parâmetros curriculares nacionais: orientação sexual**. Brasília: MEC, SEF; 1997.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos**. Brasília: MEC, SEF; 1998.

BRASIL. Senado Federal. Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 de jan. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm> Acessado em 01 de jun de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SDH). **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos II**. Brasília/; MEC, SDH, 2002.

BRASIL. **Resolução CFM nº 1.652 de 2002**. Dispõe sobre a cirurgia de transgenitalismo e revoga a Resolução CFM nº1.482/97. Publicada no D.O.U. de 2 de dezembro de 2002, n.232m Seção1, p.80/81 de 06 de novembro de 2002.

BRASIL. Ministério da Saúde (MS). Conselho Nacional de Combate à Discriminação. **Brasil sem homofobia**. Programa de combate à violência e à discriminação contra GLBT e de Promoção da Cidadania Homossexual. Brasília: MS, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SDH). **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: MEC, SDH; 2006.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). **Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos**. Brasília: MEC, SEDAC, 2007.

BRASIL. **Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais**. Rio de Janeiro: CEPESC; BRASÍLIA: SPM, 2009.

BRASIL. **Projeto de Lei 16/2015**. Susta a aplicação da resolução nº 12, de 16 de janeiro de 2015, da Secretaria de Direitos Humanos. Brasília, 2015. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1309811&filename=PDC+16/2015> Acessado em 11 de jul de 2016.

BRASIL. **Projeto de lei 26/2015**. Susta a aplicação nº12, de 16 de janeiro de 2015, da Secretaria de Direitos Humanos. Brasília, 2015. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1313528&filename=PDC+26/2015>Acessado em 11 de julho de 2016.

BRASIL. **Projeto de lei 30/2015**. Susta a aplicação nº12, de 16 de janeiro de 2015, da Secretaria de Direitos Humanos. Brasília, 2015. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1314594&filename=PDC+30/2015>Acessado em 11 de julho de 2016.

BRASIL. **Projeto de lei 16/2015**. Susta a aplicação nº12, de 16 de janeiro de 2015, da Secretaria de Direitos Humanos. Brasília, 2015. Disponível em:<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1309811&filename=PDC+16/2015>Acessado em 11 de jul de 2016.

BRASIL. **Projeto de Lei 5002/2013 João W. Nery**. Dispõe sobre o direito à identidade de gênero e altera o art. 58 da Lei nº6.015 de 31 de dezembro de 1973. Brasília, 2013. Disponível em <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1059446&filename=PL+5002/2013> Acessado em 11 de jul de 2016.

BRASIL, Lei nº13.005, de 25 de junho de 2014. Dispõe sobre o Plano Nacional de Educação 2014-2024. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Câmara de Deputados, Edições Câmara, 86p, 2014.

BRASIL, Resolução nº12, de 16 de janeiro de 2015. Estabelece parâmetros para a garantia das condições de acesso e permanência de pessoas travestis e transexuais nos sistemas e instituições de ensino. **Diário Oficial da União**, nº48 de 12 de março de 2015.

BRASIL, Decreto nº 8.727, de 28 de abril de 2016. Dispõe sobre o uso do nome social e reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais no âmbito da

administração pública federal direta, autárquica e fundacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 abril. 2016. Seção 1, p.1.

BUTLER, Judith. **Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”**. In: LOURO, G. L. (org). **O corpo educado pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p.110-125.

BUTLER, Judith. **Cuerpos que importan: sobre los limites materiales y discursivos del sexo**. Buenos Aires: Paidós, 2002.

BUTLER, Judith. Butler e a desconstrução do gênero. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 13(1): 216, jan-abril, 2005.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

BUTLER, Judith. Como os corpos se tornam matéria: entrevista com Judith Butler. **Rev. EstudosFeministas**, Florianópolis, v.10, n. 1, p. 155-167, Jan. 2002. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2002000100009&lng=en&nrm=iso Acessado em 16 de mai de 2016.

CARVALHO, Marília. Gomes de.; TORTATO, Cíntia de Souza Batista. Gênero: considerações sobre o conceito. In: LUZ, Nanci Stancki; CARVALHO, Marília Gomes de; CASAGRANDE, Lindamir Salete (orgs.). **Construindo a igualdade na diversidade: gênero e sexualidade na escola**. Curitiba: UTFPR, 2009.

CASTELO BRANCO, Regina Paes Cunha. **O cotidiano e a narrativa: ensaios sobre a prática do psicólogo em instituições educacionais**. 1997, 191f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. **A invenção da “adolescência” no discurso pedagógico**. 1998. 133 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas - SP.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. **Da escola disciplinar à pedagogia do controle**. 2004. 191 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas - SP.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. Gênero, sexualidade e educação: notas para uma “epistemologia”. **Educar**, Curitiba, n. 35, p. 37-51, 2009A.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. Lugar de sexo é na escola? Sexo, sexualidade e educação sexual. In: PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação Superintendência de Educação. Departamento de Diversidade. Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual. **Sexualidade**. Curitiba: SEED – PR, 2009. p.49-58B.

CÉSAR, Maria Rita de Assis; DUARTE, André. Governo dos corpos e a escola contemporânea. **Educação & Realidade**, 34 (2): 119-134, mai/ago, 2009.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. **Da escola disciplinar à pedagogia do controle**. 2010. 191f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Curitiba – PR.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. A diferença no currículo ou intervenções para uma pedagogia queer. **ETD – Educ. Tem. Dig.** Campinas, v.14, n.1, p.351-362, jan./jun. 2012.

CÉSAR, Maria Rita de Assis; DUARTE, André; SIERRA, Jamil Cabral. Governamentalização do Estado, movimentos LGBT e escola: captura e resistências. **Educação**, Porto Alegre, n.2, p. 192-200, 2013.

CHUCAILO, Vanessa Cristina. A educação sexual nas páginas do jornal “O Comércio”: uma breve análise sobre sexualidade na década de 1930. In: Colóquio Nacional de Estudos de Gênero e História, 2013, LHAG, Irati – Unicentro, 2013. In: **Anais do Colóquio Nacional de Estudos de Gênero e História (LHAG)**. Irati: LHAG, 2013. Disponível em: <<http://sites.unicentro.br/wp/lhag/files/2013/10/Vanessa-Chucailo.pdf>> Acessado em: 04 de dez de 2015.

COHEN, Jeffrey Jerome. A cultura dos monstros: sete teses. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Pedagogia dos monstros: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras**. Belo Horizonte: Autêntica, p.23-60, 2000.

COELHO, Maria Thereza Ávila Dantas; SAMPAIO, Liliana Lopes Pedral. A transexualidade na atualidade: aspectos conceituais e de contexto. In: COELHO, Maria Thereza Ávila Dantas; SAMPAIO, Liliana Lopes Pedral. **Transexualidades um olhar multidisciplinar**. Salvador: EDUFBA, 2014.

DANILIAUSKAS, Marcelo. **Relações de gênero, diversidade sexual e políticas públicas de educação: uma análise do programa Brasil sem homofobia**. 2011. 161f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo-SP.

DINIS, Francisco Rômulo; OLIVEIRA, Almeida Alves. Foucault: do poder disciplinar ao biopoder. **Scientia**. Ceará: Vol.2, nº3, p. 01-127, Nov. 2013/jun.2014. Disponível em:<http://www.faculdade.flucianofeijao.com.br/site_novo/scientia/servico/pdfs/VOL2_N3/FRANCISCOROMULOALVESDINIZ.pdf> Acessado em 17 de jul de 2016.

DINIS, Nilson Fernandes. Por uma pedagogia queer. **Revista eletrônica do curso de pedagogia do Camus Jataí- UFG**. Goiás. v.02, n.02, 2013. Disponível em: <[file:///C:/Users/Usuario/Downloads/27710-159398-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/27710-159398-1-PB%20(1).pdf)> Acessado em 17 de jul de 2016.

FACCHINI, Regina. Entre compassos e descompassos: um olhar para o “campo” e para a “arena” do movimento LGBT brasileiro. **Bagoas: revista de estudos gays**. Rio Grande do Norte. n.4, p.132-158, 2009.

FACCO, Lúcia. A escola como questionadora de um currículo homofóbico. In: SILVA, Joseli Maria; SILVA, Augusto Pinheiro da Silva. **Espaço, gênero e poder: conectando fronteiras**. Ponta Grossa: Todapalavra, 2011.

FELICIO, Leandro Alves. Um projeto de Educação sexual para o Brasil: O Círculo Brasileiro de Educação Sexual (1933 - 1945). In: Simpósio Nacional de História (ANPUH), 2011, São Paulo. **Anais eletrônicos do XXVI Simpósio Nacional de História (ANPUH)**. São Paulo: ANPUH, 2011. Disponível em: <[http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300919582_ARQUIVO_Trabalho_paraAnpuh\(primeiraversao\).pdf](http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300919582_ARQUIVO_Trabalho_paraAnpuh(primeiraversao).pdf)>. Acesso em 21 de nov de 2015.

FELIPE, Jane. Gênero, sexualidade e a produção de pesquisas no campo da educação: possibilidades, limites e a formulação de políticas públicas. **Pro-Posições**. São Paulo. v.18, n.2 (83) – maio/ago. 2007.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987. Disponível em <http://escolanomade.org/wp-content/downloads/foucault_vigiar_punir.pdf> Acessado em 25 de jul de 2016.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: A vontade de saber**, tradução de Maria Thereze da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

FURLANI, Jimena. Sexos, sexualidades e gêneros: monstrosidades no currículo da Educação Sexual. In: **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n.46, p.269-285, 2007.

GROSSI, Miriam. Identidade de Gênero e Sexualidade. Rev. **Antropologia em Primeira Mão**. Florianópolis, n.24, p.1-18, 1998.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeuda. (org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro, RJ: DP&A Editora, 2006.

HOGEMANN, Edna Raquel. Direitos humanos e diversidade sexual: o reconhecimento da identidade de gênero através do nome social. Rev. **SJRJ**, Rio de Janeiro, v.21, n.39, p. 217-231, abri.2014.

IRINEU, Bruna Andrade. 10 anos do Programa Brasil sem Homofobia: notas críticas. **Temporalis**. Brasília .n.28, p.193-220, 2014.

JESUS, Jaqueline Gomes de. **Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos**. Brasília, [s.n], 2012.

JOCA, Alexandre Martins. **Direitos Humanos e Diversidade Sexual**: pelo direito à educação e à diversidade na escola. Salto para o Futuro , v. XXI, p. 12-21, 2011.

JOVCHELOVITCH Sandra; BAUER Martin W. Entrevista narrativa. In:BAUER, Martin W.; GASKELL George (orgs). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Políticas de educação para a diversidade sexual: a escola como lugar de direitos. In: LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Debora (org). **Homofobia & Educação**: um desafio ao silêncio. Brasília: Letras Livres, p. 161-194, 2009.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz (org). **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009B.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Heteronormatividade e homofobia no currículo em ação. In: CASAGRANDE, Lindamir Salet; LUZ, Nanci Stancki da; CARVALHO, Marília Gomes de (orgs). **Igualdade na diversidade enfrentando o sexismo e a homofobia**. Curitiba: UTFPR, 2011.

KULICK, Don. **Travesti: prostituição, sexo, gênero e cultura no Brasil**. / Don Kulick; (tradução, Cesar Gordon). – Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2008.

LIMA, Fátima. **Corpos, gêneros e sexualidades: políticas de subjetivação**. Porto Alegre: Rede Unida, 2014.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G. L. (org). **O corpo educado pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p.07-35.

LOURO, Guacira. Teoria queer – uma política pós-identitária para a educação. **Estudosfeministas**, Florianópolis: v. 9, n. 2, p. 541-553, 2001 . Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2001000200012&lng=en&nrm=iso> Acessado em 06 de jun de 2016.

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

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: perspectivas contemporâneas. **Pró-Posições**, São Paulo: 2(56): p.17-23, maio/agos, 2008.

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidadeo “normal”, o “diferente” e o “excêntrico. In: LOURO, Guacira Lopes Louro; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (orgs).**Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 9.ed. – Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

LOURO, Guacira Lopes.**Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista.16.ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

LUGONES, Maria. Colonialidad y Género. **Tabula Rasa**, Colombia: n.9: p.73-101, jul-dez, 2008.

LUGONES, Maria. Rumo a um feminismo descolonial. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 22(3): p.935-952, set/dez, 2014.

MACEDO, A. G., AMARAL, A. L. (orgs). **Dicionário da crítica feminista**. Porto Alegre: Edições afrontamento, 2005, verbete: gênero, p. 87-88

MARANHÃO FILHO, Eduardo Meinberg de Albuquerque. “Inclusão” de travestis e transexuais através do nome social e mudança de prenome: diálogos iniciais com Karen Schwach e outras fontes. **Oralidades**, São Paulo, ano 6, n.11, p.89-116, jan-jul, 2012.

MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann; KLEIN, Carin; ANDRADE, Sandra dos Santos. Sexualidade, prazeres e vulnerabilidade: questões para a educação escolar. In: PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação Superintendência de Educação. Departamento de Diversidade. Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual. **Sexualidade**. Curitiba: SEED – PR, 2009. p.81-89.

MEYER, D. E. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, G. L; FELIPE, J; GOELLNER. S. V. **Corpo, gênero e sexualidade um debate contemporâneo na educação**. 9.ed; Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org) **O desafio do conhecimento**. 8ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

MIRANDA, Patrícia. A construção social das identidades de gênero nas crianças: um estudo intensivo em Viseu. In: VI Congresso Português de Sociologia. Universidade Nova de Lisboa, 2008, Lisboa. **Anais do VI Congresso Português de Sociologia**. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, 2008. Disponível em: <<http://www.aps.pt/vicongresso/pdfs/136.pdf>> Acessado em 13 de jul de 2016.

MORAIS, Flávia Marcelle Torres Ferreira de; MENDANHA, Luiza Born. Direito à identidade de gênero alteração de nome e gênero no registro civil. In: Congresso de diversidade sexual e de gênero, 2014, Minas Gerais. **Anais do Congresso de diversidade sexual e de gênero**. Minas Gerais: Faculdade de Direito e Ciências do Estado da UFMG, 2014, p.13.

NOGUEIRA, Luma. **Travestis na escola: assujeitamento e resistência à ordem normativa**. Rio de Janeiro: Metanoia, 2015.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **CID-10 Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde**. 10a rev. São Paulo: Universidade de São Paulo; 1997. vol.1.

NOTA OFICIAL sobre o **Projeto Escola Sem Homofobia**. 2011. Disponível em:<<http://www.abgl.org.br/port/basecoluna.php?cod=246>>. Acessado em 27 de dezembro de 2015.

PARKER, Richard G. **Na contramão da Aids: sexualidade, intervenção, política**. Rio de Janeiro: Abia; São Paulo: Editora 34, 2000.

PERES, William Siqueira. Cenas de exclusões anunciadas: travestis, transexuais, transgêneros e a escola brasileira. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

PERES, William Siqueira; TOLEDO, Livia Gonçalves. Dissidências existenciais de gênero: resistências e enfrentamentos ao biopoder. **Psicologia política**, São Paulo, vol.11, nº22, p. 261-277, jul-dez, 2011.

PELÚCIO, Larissa. Três casamentos e algumas reflexões: notas sobre conjugalidade envolvendo travestis que se prostituem. **Estudos feministas**, Florianópolis, 12(2): p. 522-534, maio-agosto, 2006.

PRINCÍPIOS DE YOGYAKARTA. **Princípios sobre a aplicação da legislação internacional de direitos humanos em relação à orientação sexual e identidade de gênero**, 1997. Disponível em:<http://www.clam.org.br/pdf/principios_de_yogyakarta.pdf, 2007>Acessado em 15 de jun de 2014.

PISCITELLI, Adriana. "Recriando a (categoria) mulher?" In: ALGRANTI, Leila (Org.). **A prática feminista e o conceito de gênero**. Campinas: IFCH-Unicamp, 2002. (Textos Didáticos, n. 48).

PRECIADO, Beatriz. **Manifesto contrassexual práticas subversivas de identidade sexual**. São Paulo: n-1 edições, 2014.

RODRIGUES, Gabriela de Andrade. Pedagogias queer e libertária para educação em cultura virtual. **Educação e pesquisa**. São Paulo, v.36, n.3, p. 735-745, set./dez. 2010.

ROSENTHAL, Gabriele. **Pesquisa social interpretativa: uma introdução**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

SANTOS, Ailton. Transexualidade e travestilidade: conjunções e disjunções. In: COELHO, Maria Thereza Ávila Dantas; SAMPAIO, Liliana Lopes Pedral. **Transexualidades um olhar multidisciplinar**. Salvador: EDUFBA, 2014.

SANTOS, Dayana BrunettoCarlin dos; ARAUJO, Débora Cristina de. Sexualidades e gêneros: questões introdutórias. In: PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação Superintendência de Educação. Departamento de Diversidade. Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual. **Sexualidade**. Curitiba: SEED – PR, 2009. p.13-27.

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

SANTOS, Dayana BrunettoCarlin dos. A biopolítica educacional e o governo de corpos transexuais e travestis. **Cadernos de pesquisa**.v.45 n.157 p.630-651 jul./set. 2015.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre: n.2, p. 71-99, jul./dez, 1995.

SEFFNER, Fernando. Equívocos e armadilhas na articulação entre diversidade sexual e políticas de inclusão escolar. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (org). **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

SEFFNER, Fernando. Escola para todos: mesmo para aqueles que manifestam diferenças em sexo e gênero? In: SILVA, Fabiane Ferreira da; MELLO, Elena Maria Billig (org). **Corpos, gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais na educação**. [recurso eletrônico].Rio Grande do Sul: UNIPAMPA, 2011. Disponível em:<<http://porteiros.r.unipampa.edu.br/portais/sisbi/files/2013/07/Corpos-2011.pdf>> Acessado em 09 de jul de 2016.

SILVA, Tomaz. Tadeuda.**Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeuda. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu. da. (org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos sociais**. Petrópolis , RJ: Vozes, 2000. p.73-102.

SILVA JUNIOR, Assis Moreira. **Diversidade sexual e inclusão social: uma tarefa a ser completada**. São Paulo: Lemos e Cruz, 2014.

SILVA, Guilherme de Freitas; ALVES, Cláudio Eduardo Resende. O uso legal do nome social na escola: retrato do território brasileiro. In:Congressode diversidade sexual e de gênero da UFMG, 1., 2014. Belo Horizonte. **Anais do Congresso de diversidade sexual e de gênero da UFMG**. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

SOUSA, CynthiaPereira de. (org.) **História da Educação**. Processos, práticas e saberes. São Paulo: Escrituras, 2002.

TOSTA, André Luiz Zanao.; DALTIO, Darcy Anderson. O corpo educado e os corpos abandonados: gênero, educação, currículo e exclusão dos corpos sem consistência. In: Alexsandro, Rodrigues.; BARRETO, Maria Aparecida Santos. **Currículos, gêneros e sexualidades (org): experiências misturadas e compartilhadas**. Vitória, ES: Edufes, 2013, p. 216-229.

VENOSA, Sílvio de Salvo. **Direito Civil Parte Geral**. São Paulo: Atlas, 2004.

VIANNA, Cláudia Pereira; UNBEHAUM, Sandra. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. **Cadernos de pesquisa**. São Paulo. n.121, p.77-104, 2004.

VIANNA, Cláudia Pereira; UNBEHAUM, Sandra. Gênero na educação básica: quem se importa? uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. *Rev. Educ. Soc.*, Campinas, vol.27, n.95, p. 407-428, maio/ago. 2006.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (org). **O corpo educado pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2000. p.35-83.

WILSON, Gary. Desempenho de garotos e garotas em aprendizagens escolares. **Seminário Educando para a Igualdade de Raca, Gênero e Orientação Sexual**. Ministério da Educação, Brasília, 2004.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeuda. (org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos sociais**. Petrópolis , RJ: Vozes, 2000.

\

ANEXOS

ANEXO A

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Apresentação da pesquisadora

Saudações... (cumprimentos e agradecimentos)

Apresentação de termo de consentimento livre e esclarecido e assinatura.

Questão norteadora:

Pergunta norteadora: Gostaria que você me contasse sobre as suas experiências escolares. Uma maneira de você fazer isto poderia ser com você me contando como foram as suas experiências em todas as etapas do ensino, o ensino fundamental, médio e superior. Gostaria que você falasse sobre as coisas que aconteceram, uma após a outra, até o dia de hoje. Você pode levar o tempo que for preciso para isso, podendo também dar detalhes, pois tudo que for importante para você me interessa.

ANEXO B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezad@ participante

Eu Roberta Polak, gostaria de convidá-l@ para participar da pesquisa intitulada “Notas de uma vida: vivências trans* em instituições de ensino” que faz parte da minha dissertação de Mestrado, do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Desenvolvimento Comunitário da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). O objetivo da pesquisa é compreender as vivências, lembranças e sentidos que pessoas trans* tiveram durante o período de escolarização, por meio de uma visão interdisciplinar, englobando aspectos sociais, biológicos, psicológicos e históricos que envolvem a temática.

Esta pesquisa trará como benefícios para você e sociedade geral, mais conhecimentos sobre as experiências que pessoas trans* tiveram na escola, uma instituição que na maioria das vezes se mostra conservadora e com dificuldades de trabalhar com questões que envolvem a diversidade de identidades de gênero.

Gostaria de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto lhe traga qualquer prejuízo. Caso você aceite participar da pesquisa, será necessário que você responda algumas perguntas sobre a sua história das vivências que teve dentro da escola. Você pode responder do modo como quiser, usando as suas palavras.

Para facilitar o meu trabalho, a nossa entrevista será gravada com o auxílio de um gravador e depois será transcrita, ou seja, passarei para o papel tudo o que foi dito, exatamente da forma como conversamos. Esclareço ainda, que as informações que você me repassar serão utilizadas somente para esta pesquisa e publicação científica, e serão tratadas com o mais absoluto anonimato e confidencialidade. Além disso, para preservar a sua identidade, depois de transcritas, as conversas gravadas serão excluídas.

Como em qualquer pesquisa, você poderá experimentar algum desconforto físico, emocional, psicológico ou moral podendo retirar-se da pesquisa a qualquer momento, ou, se necessário, você será encaminhad@ para o serviço de psicologia da UNICENTRO (Clínica Escola de Fonoaudiologia e Psicologia) ou outro serviço que possa auxiliá-l@, tudo sob responsabilidade da pesquisadora.

Todas as despesas necessárias para a realização da pesquisa não são da sua responsabilidade, os custos serão a meu cargo. Posteriormente, quando a pesquisa estiver finalizada, eu me comprometo a divulgar os resultados obtidos para você, o que vai poder lhe trazer maior conhecimento sobre o tema da pesquisa.

Caso você tenha mais dúvidas ou necessite maiores esclarecimentos, poderá entrar em contato comigo. Portanto, caso tenha interesse em participar desta pesquisa, por favor, assine abaixo. Este termo deverá ser preenchido em duas vias idênticas, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Desde já agradeço a sua disponibilidade e colaboração.

Eu, _____, declaro que fui devidamente esclarecida(o) e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pela mestrandia Roberta Polak.

Assinatura da(o) participante

Eu, _____, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado.

_____ Data: _____, ____/____/____
Assinatura da pesquisadora

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida comigo, conforme o contato abaixo:

Nome: _____ Cel: _____

E-mail: _____

Endereço: _____