

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**PESSOAS TRANS E VIVÊNCIAS ESCOLARES: O ATRAVESSAMENTO DOS
PADRÕES DE GÊNERO NO ESPAÇO ESCOLAR**

FLÁVIA REGINA GONÇALVES CORRÊA

PROF^a. DR^a. ROSÂNIA CAMPOS

Joinville – SC

2021

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**PESSOAS TRANS E VIVÊNCIAS ESCOLARES: O ATRAVESSAMENTO DOS
PADRÕES DE GÊNERO NO ESPAÇO ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville – Univille – como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, sob orientação da Professora Doutora Rosânia Campos.

Joinville – SC

2021

Catalogação na publicação pela Biblioteca Universitária da Univille

C824p	Corrêa, Flávia Regina Gonçalves Pessoas trans e vivências escolares: o atravessamento dos padrões de gênero no espaço escolar / Flávia Regina Gonçalves Corrêa; orientadora Dra. Rosânia Campos. – Joinville: Univille, 2021.
	117 f.
	Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade da Região de Joinville)
	1. Transexuais. 2. Crianças e sexo. 3. Educação e Estado. 4. Conservantismo. I. Campos, Rosânia (orient.). II. Título.
	CDD 372.372

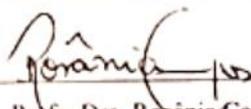
Termo de Aprovação

"Pessoas Trans e Vivências Escolares: O Atravessamento dos Padrões de Gênero no Espaço Escolar"

por

Flávia Regina Gonçalves Corrêa

Dissertação julgada para a obtenção do título de Mestra em Educação, aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação.



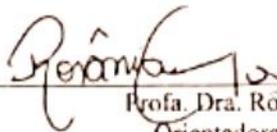
Prof. Dra. Rosânia Campos
Orientadora (UNIVILLE)



Prof. Dra. Jane Mery Richter Voigt

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Banca Examinadora:

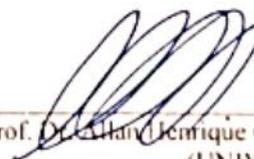


Prof. Dra. Rosânia Campos
Orientadora (UNIVILLE)



Prof. Dr. Fernando Seffner
UFRGS
Faculdade de Educação
SIAPE 1215404

Prof. Dr. Fernando Seffner
(UFRGS)



Prof. Dr. Allan Henrique Gomes
(UNIVILLE)

Joinville, 26 de fevereiro de 2021.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho não existiria sem amor. O amor me deu força, tempo, braços e fôlego para escrever todas essas páginas. E eu não posso deixar de agradecer a todo esse amor que me fez chegar até aqui.

Zana, você comprou minhas ideias e embarcou comigo nessa construção. Se jogou com tanta alegria e dedicação que tornou tudo mais fácil. Obrigada por me acolher quando fiquei sem “mãe acadêmica”, por me tranquilizar em todos os momentos de ansiedade, por compreender meu processo, meu tempo, minhas dificuldades. Tem tanto de nós aqui, nossos valores, nossas dores, nossas esperanças. Obrigada por compartilhar tudo isso comigo. Eu não poderia ter melhor orientadora nessa jornada!

Obrigada Duda, Erica, Elliot, João e Thammy – participantes desta pesquisa – por compartilharem suas lutas e histórias conosco e por tornarem esse trabalho possível. Vocês são incríveis! Agradeço também ao professor Alan Gomes e ao professor Fernando Seffner por toparem fazer parte da banca e acrescentarem tanto a esse trabalho. Todo meu carinho, admiração e agradecimento a vocês pelo aprendizado e pela troca tão especial.

Tiago, que sorte eu tenho por ter você! Meu amor, companheiro e ainda revisor de texto. Obrigada pela paciência, por ceder tantas vezes, por ser meu maior incentivador, por me ajudar de tantas formas e nunca duvidar que eu seria capaz. Obrigada pela sua voz que me acalma, pelas suas piadas, pelo seu carinho e pelo seu amor. Que agora a gente tenha tempo para muitos outros bons momentos.

Marina, minha criança! Que tantas vezes reclamou do meu mestrado, da minha falta de tempo, dos meus estudos durante os finais de semana. Mas que, mesmo assim, foi paciente, carinhosa e incentivadora. Que me chama de “melhor mãe do mundo” mesmo quando eu me sinto uma fraude nessa e em todas as outras funções. Obrigada pelo amor mais lindo, por ser minha melhor amiga, tudo pra mim.

Mamis, sem você eu nada seria. Você me ensinou absolutamente tudo. Me deu tudo que podia e o que não podia. Até hoje você se doa por mim, pela Marina, por todas nós. E eu espero poder retribuir um pouco nesse e em todos os momentos

futuros. Obrigada pela comida quentinha, por cuidar da Marina sempre que a gente precisa, obrigada por tudo que você é. Que eu seja cada vez mais como você.

Obrigada, Juju, minha parceira para todas as horas! Obrigada, Fernanda e Alessandra, as melhores irmãs desse mundo, pelo apoio e o cuidado que sempre tiveram comigo e com a Marina. Obrigada a meus cunhados e sobrinhos lindos (Ricardo, Lucas, Letícia e Bibi), que eu amo tanto. Nossos encontros de família são sempre momentos de alegria e força para aguentar os trancos da vida.

Nina e Guto, obrigada por serem tudo a todo momento. E por continuarem sendo meus melhores amigos mesmo que eu tenha furado 92% dos nossos rolês. Ainda bem que temos mais algumas décadas de amizade pela frente, pois eu não viveria sem vocês dois. Obrigada a todas as minhas amigas maravilhosas que são mulheres fortes, inspiradoras e que me deixam mais forte apenas por serem do jeito que são.

Obrigada, Lilian, o presente que ganhei do mestrado. Minha amiga, irmã, companheira de conquistas e lamentações. Que sorte passar por isso contigo e encontrar em ti tantas coisas boas para levar para o resto da vida. Que venham muitos jantares veganos sem culpa por não estarmos escrevendo a dissertação. Amo você!

Obrigada a todas as professoras do mestrado que me mostraram caminhos para evoluir, crescer e aprender. Um corpo docente tão lindo com quem eu queria que todo mundo tivesse a oportunidade de ter aulas. Rainhas! E obrigada a todos os colegas e amigos da turma IX e do GPEI, especialmente a Josi e Luana, que também foram troca, força, aprendizado, carinho e alegria nesses dois anos.

Obrigada, Baleia, Andy, Sky e Joana, meus cachorros que foram lealdade, carinho e leveza durante o mestrado e toda a vida. Amo demais!

E obrigada a todos os artistas brasileiros maravilhosos pelas músicas que usei em minhas epígrafes e todas as mulheres, ativistas, educadores e autores que abrilhantam meu caminho pela vida.

Se alguém já lhe deu a mão
 E não pediu mais nada em troca
 Pense bem, pois é um dia especial
 Eu sei, não é sempre que a gente encontra alguém
 Que faça bem, que nos leve desse temporal
 O amor é maior que tudo, do que todos
 Até a dor se vai quando o olhar é natural
 Sonhei que as pessoas eram boas em um mundo de amor
 E acordei nesse mundo marginal
 Mas te vejo e sinto o brilho desse olhar
 Que me acalma e me traz força pra encarar tudo
 (Duca Leindecker – Dia Especial)

RESUMO

A presente pesquisa está vinculada ao projeto de pesquisa: A Aliança Conservadora, o Estado e as Políticas Educacionais no Brasil: um mapeamento de atores e ações conservadores, desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa em Políticas e Práticas para Educação e Infância (GPEI) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE). O objetivo deste estudo é analisar como as vivências escolares de pessoas trans são impactadas e atravessadas pelos padrões de gênero no espaço escolar. Como base teórica para esta discussão, foram trabalhados, principalmente, os conceitos de gênero (BEAUVOIR, 1949), (BUTLLER, 1990), (LOURO, 2014), (SCOTT, 1995) e transexualidade (BENTO, 2017), (INTERDONATO e QUEIROZ, 2017), bem como a construção histórica do movimento feminista (MIGUEL, 2014), (FRASER, 2009), (PIERUCCI, 2007) e do movimento LGBTQIA+ (GORISCH, 2014), (MOLINA, 2011), (MOTT, 2006). Como ponto fundamental para esta discussão, também são abordadas as relações de gênero no cotidiano escolar (LOURO 2014, 2018), (JUNIOR, 2018), (RIOS, 2018), as infâncias transexuais (CÁPENA, 2020), as políticas educacionais e o movimento conservador que hoje se fortalece no contexto nacional (APPLE, 2003). O percurso metodológico foi desenhado por meio de uma pesquisa qualitativa (TRIVINOS, 1987) e da realização de entrevistas semiestruturadas (MAY, 2004), com cinco pessoas transexuais, sendo duas mulheres trans e três homens trans, com faixa etária entre 23 e 33 anos, residentes em diferentes cidades. A partir da categorização das respostas, foram apresentadas três categorias de análise: Sobre Ser Diferente, Vivências Escolares, e Infância e Transexualidade. A análise de dados será realizada com base na teoria histórico-cultural (AGUIAR, 2015), (FURTADO, 2015), (OLIVEIRA, 1995). A partir do aprofundamento das análises, observa-se a urgência e a necessidade em ampliar o debate de gênero no contexto educacional e compreender o impacto de uma educação baseada em padrões heteronormativos no desenvolvimento de crianças transexuais e na consolidação de um projeto societário democrático

Palavras-chave: Infância. Transexualidade. Gênero. Escola. Políticas conservadoras.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

ABGLT	Associação Brasileira de Gays, Lésbicas e Transgêneros
ACT	Admissão em Caráter Temporário
AIDS	Síndrome da Imunodeficiência Adquirida
ANTRA	Associação Nacional de Travestis e Transexuais
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CFP	Conselho Federal de Psicologia
CID	Código Internacional de Doenças
CNCD	Conselho Nacional de Combate à Discriminação
COVID-19	Doença causada pelo Coronavírus 2019
CPF	Cadastro de Pessoa Física
DSM	Manual Diagnóstico e Estatístico de Desordens Mentais
FURB	Universidade Regional de Blumenau
GGB	Grupo Gay da Bahia
GLBT	Gays, Lésbicas, Bissexuais e Transgêneros
GPEI	Grupo de Pesquisa de Políticas e Práticas para Educação e Infância
HIV	Vírus da Imunodeficiência Humana
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LGBT	Lésbicas, gays, bissexuais e transgêneros
LGBTQIA+	Lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros, <i>queers</i> , intersexo, assexual e outros.
NUH	Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PNC	Parâmetro Nacional Curricular
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLGBT	Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais
SCIELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SUS	Sistema Único de Saúde
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TFP	Sociedade Brasileira de Defesa da Tradição, Família e Propriedade
TRANS	Transexual
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNALGBT	União Nacional de Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgêneros
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro Brasileira
UNIVILLE	Universidade da Região de Joinville

SUMÁRIO

Introdução	10
1. Gênero e educação: conceitos e enlaces	13
1.1 Gênero: categoria histórica, social e política	15
1.1.1 O movimento feminista e sua contribuição aos estudos de gênero	20
1.1.2 Movimento LGBTQIA+: caminhos de lutas e resistências	26
1.1.3 Sexo biológico, orientação sexual e identidade de gênero	31
1.2 Educação, escola e papéis de gênero.....	33
1.2.1 Políticas educacionais e o cenário político brasileiro	35
2. Transexualidade	47
2.1 O direito de existir	49
2.1.1 O processo transexualizador	51
1.1.2 Ser quem se é.....	53
2.2 Transexualidade no Brasil.....	55
2.3 Infâncias Trans.....	59
3. Caminhos e encontros: metodologia e participantes da pesquisa	62
3.1 Vozes da pesquisa	67
3.1.1 A construção do “ser mulher”: a história de Duda	69
3.1.2 Homem trans e pai: um pouco sobre João	70
3.1.3 A busca pelos pronomes certos: quem é Elliot	71
3.1.4 Sem vestidos: a identidade de Thammy	72
3.1.5 Nos corredores da biblioteca: Erica e a educação	73
4. Um eu diferente. Mas diferente de quem?	75
5. Vivências escolares: espaços entre rosa e azul	86
6. Túnel do tempo: infâncias trans através de olhos crescidos	97
7. Considerações finais	103
Referências	108
Apêndice A	117
Apêndice B	118
Apêndice C	120

INTRODUÇÃO

Definir um objeto de pesquisa implica conhecer sua relevância social e as contribuições deste objeto para a área de estudo. Pensar a relação entre gênero e sexualidade, na educação, mostra-se relevante especialmente no contexto atual, em que uma agenda conservadora tem sido reforçada no cenário nacional, repercutindo em fortes críticas e/ou proibições, dentre outras formas de discriminação, aos debates de gênero no espaço escolar. Focar este estudo na transexualidade – e, de modo mais específico, pensar *com* os sujeitos sobre suas infâncias e o início de suas trajetórias escolares - representa um desafio ainda maior. Não apenas pela conjuntura nacional, mas também pelo fato de dialogarmos com esses sujeitos acerca de um tema que ainda conta com poucas discussões, e que no cotidiano ainda é negado. Isto é, como nos relacionamos com crianças trans? Ou ainda, existem crianças trans?

Acrescentou-se à relevância acadêmica e social do tema proposto, a proximidade com pessoas LGBTQIA+ no ciclo social e familiar, bem como as discussões sobre essa pauta durante o processo de eleição presidencial de 2018, e a ampliação de uma onda de violência contra essa população. Assim, todos esses fatores também tiveram peso decisivo na delimitação desta pesquisa.

Além desses aspectos, os constantes ataques às escolas, aos professores/as que passam a ser denominados de “doutrinadores”, e/ou de “influenciadores na escolha da orientação sexual” instigaram ainda mais esse estudo, posto que compreendemos a escola como espaço privilegiado para a vivência coletiva, a convivência com o diverso, o desenvolvimento dos sujeitos a partir de uma perspectiva respeitosa e de compreensão da diversidade que compõe nossa sociedade. Isto porque entendemos que, mesmo a escola tendo exercido função na “reprodução das relações de raça, gênero e classe na nossa sociedade, historicamente, o sistema educacional e suas políticas e práticas internas foram construídas a partir de conflitos” (APPLE, 1995, p.191); configurando a escola como arena política. Isto é,

a educação é, ao mesmo tempo, o resultado de contradições e a fonte de novas contradições. É uma arena de conflito em relação à produção de conhecimento, à ideologia e ao trabalho, um local no qual os movimentos

sociais tentam satisfazer suas necessidades e no qual o capital tenta reproduzir sua hegemonia (APPLE, 1982 apud APPLE, 1995, P.192).

Ao compreender a escola como arena política, espaço de contradições, acreditamos, não de forma romântica, que ela possibilita o surgimento e/ou fortalecimento de novos movimentos sociais, de novos grupos reivindicatórios, novas coalizões que irão impactar tanto na constituição subjetiva dos sujeitos como na própria organização educacional e social. Seguindo essa perspectiva, a busca por estudar o percurso educativo de pessoas transexuais, entendendo como a construção dos padrões de gênero podem impactar no percurso educacional e na constituição subjetiva desses sujeitos, tornou-se ainda mais relevante.

Bento (2017, l. 49) diz que é necessário “repensar os critérios de normalidade e anormalidade que são postos em cena todas as vezes que estamos diante das pessoas que vivem o gênero para além da diferença sexual”. É por procurar realizar o exercício de “repensar os critérios de normalidade e anormalidade” que esta pesquisa conta com a participação de pessoas transexuais para que, por meio de suas vozes, seja possível compreender suas trajetórias escolares na infância, quais os impactos e possibilidades de suas vivências nesse espaço.

Para que fosse possível atender a esse objetivo, contudo, é necessário compreender o cenário histórico, político e cultural que nos traz até os dias de hoje e sustenta essa discussão. No capítulo um, portanto, foram abordados o conceito de gênero como construção social, o conceito de identidade de gênero, a história do movimento feminista e a relação com os debates de gênero, o movimento LGBTQIA+ e aspectos referentes à educação - considerando aspectos políticos, sociais e a escola tanto como espaço de reprodução de padrões binários quanto como espaço potente para se pensar outros modos de relações sociais.

Apple (1995) alega que muito se fala em relação a classe e educação, mas esta seria apenas um dos aspectos fundamentais sobre os quais se formam nossas relações sociais e culturais. Por isso, para o autor, as discussões sobre gênero e raça constituem, junto da classe, os pilares essenciais para a compreensão e a busca de uma sociedade mais democrática. Este capítulo, de cunho teórico, visa a dialogar com conceitos primordiais para a discussão, além de propiciar o entendimento de movimentos sociais relevantes para a temática e como eles influenciaram debates e ações acerca da sexualidade e da diversidade humana.

O capítulo seguinte trata sobre a transexualidade, explorando conceitos, o contexto histórico da transexualidade no Brasil e no mundo, a realidade das pessoas transexuais no Brasil e a garantia de direitos conquistados na saúde e na educação. Além disso, é feita uma discussão teórica a respeito da infância e da transexualidade, a fim de estabelecer uma relação também com o âmbito escolar – discussão desafiadora, posto que tais estudos ainda são, em sua maioria, incipientes.

O capítulo três expõe os aspectos metodológicos da pesquisa e traz uma apresentação inicial dos participantes, com o intuito de que seja possível conhecer um pouco da história de cada um e realizar uma contextualização acerca do local e do momento que vivem e quais foram suas trajetórias escolares. Ampliando nossos estudos para o materialismo gramsciano e seu olhar sobre a política, a cultura e a educação, conseguimos fazer uma articulação com nossos objetivos de pesquisa, bem como com nossa visão de mundo e de homem, construída a partir da teoria histórico-cultural. Este capítulo subsidia também as análises que estarão presentes no capítulo quatro.

A partir das análises das respostas dos participantes foram definidas três categorias de análise: a primeira, intitulada “Sobre Ser Diferente”, trata da identidade transexual e de como ela foi percebida e constituída pelos participantes, considerando suas histórias de vida. A segunda categoria, “Vivências Escolares”, aborda as relações dos participantes com o cotidiano escolar, professores, colegas e outros aspectos de seus percursos educacionais. Na terceira categoria, “Infância e Transexualidade”, é promovido o debate acerca das infâncias transexuais e da percepção dos participantes a respeito de suas próprias infâncias e a visão que possuem sobre o tema.

Toda a discussão se pauta em um ponto essencial: é possível um outro projeto societário, ou seja, uma educação emancipatória, aberta à diversidade e ao acolhimento das identidades plurais que contrariam a heteronormatividade? Continuamos acreditando que sim. Mas, para tanto, é necessário pensar uma educação que possibilite esses encontros: é fundamental o entendimento, o debate e a transparência em relação às questões de gênero e à escola, envolvendo alunos, professores, Estado e comunidade.

1. GÊNERO E EDUCAÇÃO: CONCEITOS E ENLACES

Eu tenho pressa e eu quero ir pra rua
 Quero ganhar a luta que eu travei
 Eu quero andar pelo mundo afora
 Vestida de brilho e flor
 Mulher, a culpa que tu carrega não é tua
 Divide o fardo comigo dessa vez
 Que eu quero fazer poesia pelo corpo
 E afrontar as leis que o homem criou pra te maldizer
 (Ekena - "Todxs Putxs")

A canção de Ekena ilustra o primeiro capítulo de nosso estudo, visto que, conforme apontamos na introdução, é necessário conhecer os conceitos e, principalmente, os movimentos sociais e políticos que resultaram em muitos dos direitos sexuais e de gênero, sendo na atualidade considerados centrais, ao lado de outros direitos sociais e civis, na luta por uma sociedade democrática.

O debate entre gênero e educação não é recente, no entanto, ganha destaque no Brasil no final da década de 1980, com a promulgação da Constituição Federal, que prevê direitos iguais e educação para todos. Resultado de muitas lutas, em especial dos diferentes grupos denominados como “minorias¹”, não obstante, a garantia de direitos prevista na constituição não evitou e não evita que tais grupos ainda tenham muitos de seus direitos violados.

Segundo Seffner (2020), o aumento dos movimentos sociais possibilitou que grupos de diferentes identidades sociais pudessem clamar por direitos civis, políticos e sociais. Essa mobilização também alcançou os espaços escolares quando negros, mulheres e pessoas LGBTQIA+² começaram a reivindicar não apenas acesso às instituições de ensino, mas permanência, condições objetivas de aprendizagens e respeito.

No entanto, esse processo de avanço na conquista de direitos é duramente questionado por uma onda que deslegitima os direitos e incentiva o ódio à democracia, ganhando após as eleições de 2018, com a ascensão de um governo de extrema direita caracterizado por uma agenda conservadora em relação às

¹ O termo “minorias” é utilizado para representar não um grupo menor de pessoas, mas um grupo que possui menos direitos reconhecidos e/ou sofre com a marginalização social. Em termos de quantidade, mulheres, negros, indígenas, pessoas com deficiência e LGBTQIA+ são, na realidade, a grande maioria da população (GASPARI, 2016).

² Lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros, *queers*, intersexo e assexual. O símbolo “+” significa que existem outras classificações de orientação sexual e identidade de gênero não incluídas na sigla.

políticas sociais e aos direitos políticos e civis. Dentre os aspectos privilegiados pelo governo do presidente Jair Bolsonaro, eleito em 2018, para direcionar seus ataques, a questão de gênero ganha destaque³. Um exemplo desse redirecionamento do governo federal pode ser observado na transformação do Ministério dos Direitos Humanos em “Ministério da Mulher, da família e de Direitos Humanos”, sendo a comunidade LGBTQIA+ retirada da carta de diretrizes desse novo ministério. Essa retirada é, no mínimo, preocupante, pois essa carta estabelece para quais grupos serão destinadas as políticas de direitos humanos e, além disso, na reformulação ministerial foi também extinto o Conselho Nacional de Combate à Discriminação, evidenciando mais um ataque a essa população.

Necessário destacar que a extinção do Conselho Nacional de Combate à Discriminação (CNCD) não pode ser compreendida como um rearranjo comum em trocas de governos, isto porque o CNCD foi criado em 2001 pelo governo federal e, a partir de 2005, se tornou responsabilidade da Secretaria Especial de Direitos Humanos, da Presidência da República, e tinha por objetivo proteger os direitos individuais contra qualquer tipo de discriminação e preconceito. Além desse objetivo, também era responsabilidade do Conselho monitorar e rever prazos e ações do Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (PNLGBT). Foi por meio do CNCD que se deu a implantação do programa Brasil Sem Homofobia, em 2004, com o intuito de promover ações a fim de evitar atitudes discriminatórias contra qualquer tipo de orientação sexual e identidade de gênero (IPEA, 2020).

Em 2019, contudo, a ministra Damares Alves⁴ decidiu extinguir o Conselho, sem justificativa aparente. Alguns meses depois, em junho do mesmo ano, o CNCD foi recriado com a autorização do então presidente em exercício, Hamilton Mourão. Porém, nessa reformulação, toda pauta referente à população LGBTQIA+ foi retirada da competência do conselho, atitude que repercute em mais silenciamento e mais invisibilidade dessa população (SILVA, 2019).

³ Este ataque às questões de gênero acontece desde a campanha à presidência do atual governo federal, através de notícias falsas, como por exemplo, a acusação de que a esquerda “incentiva” a homossexualidade nas escolas, sendo inclusive distribuído “kit gay”, material que nunca existiu.

⁴ Damares Regina Alves é graduada em direito e pastora evangélica, ministra do governo Jair Bolsonaro (2019-2022), à frente do ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos.

Esse evidente desmonte de alguns avanços conquistados pela população LGBTQIA+ foi reforçado em julho de 2019⁵, com a suspensão do vestibular específico para transgêneros e intersexuais da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro Brasileira (UNILAB). Ainda em 2019, o governo brasileiro solicita a retirada do termo “gênero” das resoluções da ONU⁶, ação que foi repetida internamente a partir de um patrulhamento realizado para retirada do termo dos documentos governamentais.

Ao considerarmos essas questões, é possível verificar a gravidade e, ao mesmo tempo, a necessidade de se estudar e debater sobre este tema, bem como compreender as categorias conceituais que nos possibilitam estudar o real. Desse modo, o presente capítulo tem por objetivo discutir o processo de construção do conceito de gênero, sua relação com a escola e a realidade política e social no Brasil dos dias de hoje.

1.1 Gênero: categoria histórica, social e política

O percurso para que gênero fosse compreendido como um campo de estudos relevante na área das ciências humanas e sociais foi longo. Por muito tempo, não se entendia que o gênero, como categoria de análise, pudesse ter papel essencial nas investigações sobre a sociedade e a forma como as relações entre os sujeitos se formam e se hierarquizam. Atrelado aos estudos da sexualidade – que, durante o século XX, limitavam-se aos aspectos reprodutivos e anatômicos –, gênero era compreendido como algo “natural” e que não iria além do masculino e feminino automaticamente atribuídos ao sexo biológico. Hoje, porém, compreende-se – especialmente entre os estudiosos das ciências humanas e sociais – que o gênero não deve ser naturalizado e sim entendido como uma categoria construída social e

⁵ A UNILAB, com o intuito de aumentar o número de pessoas trans na universidade, é vetada pelo presidente Jair Bolsonaro através do Ministério da Educação, alegando que a ação da universidade não possui embasamento legal e que a lei não prevê cotas para pessoas trans e intersexuais. Fonte: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/07/bolsonaro-anuncia-suspensao-de-vestibular-para-trans-em-universidade-federal.shtml>

⁶ Em junho de 2019, em um encontro das Nações Unidas em Genebra, os representantes do Itamaraty se posicionaram contra a utilização do termo “gênero” em todos os documentos debatidos, alegando que deve prevalecer o ponto de vista biológico e a categorização de homens e mulheres. O posicionamento do governo brasileiro foi rebatido pela grande maioria dos países presentes, que foram contra a retirada do termo dos documentos. Fonte: <https://jamilchade.blogosfera.uol.com.br/2019/06/27/brasil-veta-termo-genero-em-resolucoes-da-onu-e-cria-mal-estar/>

politicamente e que acaba definindo lugares sociais e relações de poder entre homens e mulheres.

Simone de Beauvoir (1949) foi uma das pioneiras em considerar o gênero como uma construção social. Sua frase “Não se nasce mulher, torna-se mulher” (BEAUVOIR, 1949, p. 09) é um marco para os estudos de gênero por compreender que “fêmeas” não são necessariamente mulheres, independente do seu sexo biológico. Segundo a autora, é o meio que irá “construir” a mulher, a partir de comportamentos e papéis instaurados culturalmente, que ditam o que é ser mulher na sociedade.

A crítica da autora em torno do gênero se pauta na ideia de que não deveríamos ter que nos submeter a esse desenho social que classifica mulheres e homens em determinados lugares e espaços. Para Beauvoir, mais do que compreender o gênero como uma construção que nada tem a ver com natureza ou essência, seria necessário abolir estes padrões, de modo que não fosse necessário nos rotularmos como mulheres ou homens para viver em sociedade (BEAUVOIR, 1949).

Assim como a categoria mulher (ou o gênero feminino) é construída socialmente, a categoria homem também o é. A masculinidade segue esta narrativa e carrega consigo vários padrões que devem ser fielmente seguidos pelos homens de uma sociedade. A lógica masculina se relaciona dialeticamente com a feminina, pois a partir do momento em que o homem constitui sua identidade a partir dos papéis sociais – construídos historicamente – de provedor, dominante e detentor do poder, a mulher, conseqüentemente, é alocada em papéis opostos, sendo essencialmente responsável pela reprodução e realização das tarefas domésticas. Ou seja, sem a mulher, o papel do homem na sociedade não seria o mesmo; da mesma forma, a mulher não seria alocada na mesma posição social que ocupa sem o homem. Ambos estão em uma relação dependente e de constante construção entre si.

Essa é a ordem comum no estabelecimento de papéis sociais, justamente porque a sociedade ocidental, do modo como é conhecida, foi construída historicamente com base na dominação masculina. Beauvoir (1949) reitera a condição “inferior” da mulher, compreendendo que

Quando um indivíduo ou um grupo de indivíduos é mantido numa situação de inferioridade, ele é de fato inferior; mas é sobre o alcance da palavra *ser* que precisamos entender-nos. A má-fé consiste em dar-lhe um valor substancial quando tem o sentido dinâmico hegeliano: *ser* é *ter-se tornado*, é *ter sido* feito tal qual se manifesta. (BEAUVOIR, 1949, p. 21)

Sendo assim, se a mulher é – ou foi – considerada como ser inferior ao homem e assim foi reconhecida na sociedade, é devido à condição de *ser* que foi produzida dentro de uma matriz social patriarcal e conservadora. Conforme Saffioti (1992), a mulher é constituída então como um ser explorado e dominado que passa a ter essa marca naturalizada em todos os seus processos de aprendizado e socialização, como uma determinação biológica que a classifica como naturalmente inferior.

Poderíamos pensar que, se o sexo biológico não define o gênero, uma pessoa que nasceu sob o sexo biológico masculino poderia constituir sua identidade sob o gênero feminino e vice-versa. Ainda, poderia manifestar-se sem gênero definido ou a partir de novas concepções de gênero, de acordo com seus interesses, sentimentos e vivências. Contudo, se o gênero é compreendido como algo definido a partir do sexo biológico, espera-se que siga a matriz social dominante e, nesta perspectiva, todos aqueles que manifestarem seu gênero de forma distinta ao discurso que rege a sociedade, dificilmente serão aceitos ou compreendidos.

Conforme apontam Pinho e Pulcino (2016, p. 668),

um discurso acolhido como culturalmente verdadeiro, além de julgar e classificar, atua desqualificando e excluindo outros discursos e, com isso, reforça a sua hegemonia de discurso universal. Nas relações sociais, aquele que se constitui no discurso dominante, e com isso na verdade estabelecida, detém o poder em comparação ao outro, desprovido desta verdade.

Tal discurso dominante, no âmbito do gênero e sexualidade, é compreendido como heteronormatividade, que estabelece como natural os padrões heterossexuais, dando sentido às diferenças entre os gêneros e a forma como as relações se constituem. Ou seja, compreende que o “natural” é o homem e a mulher como conhecemos, em consonância com o sexo biológico e dentro dos padrões estéticos, comportamentais, sociais e sexuais. Vivemos, assim, em uma sociedade heteronormativa, que legitima esse discurso através de políticas e práticas instituídas pelo Estado e que se reforçam na família, religião, escola, nas ciências médicas e jurídicas (PINHO & PULCINO, 2016).

Os papéis de gênero na sociedade, reduzidos a homem e mulher, nada mais são, então, do que regras e normas sociais estruturadas ao longo do tempo a partir de um contexto histórico e cultural que determina estes comportamentos (LOURO, 2014). Importante destacar que essas regras e normas sociais estão intimamente relacionadas aos interesses políticos e ideológicos daqueles que estão “à frente” da sociedade e necessitam reforçar os padrões historicamente construídos, para que se mantenha também a lógica de mercado estabelecida ao longo do tempo.

Dito de outro modo, essa naturalização da heterossexualidade e o discurso heteronormativo são constituídos por um longo processo histórico de articulações de poder e saber, que definem o conceito de natural e normal (MEYER & PETRY, 2010). Nesse sentido, Scott (1995), sinaliza como as relações de poder estão implicadas na definição de gênero para que o sistema não fique ameaçado. O poder político precisa manter esta relação binária dos papéis de gênero para não desestruturar as relações que se estabelecem a partir dela. Sendo assim, todo movimento que contraria os padrões normativos causa estranhamento e resistência, já que acaba por impactar na forma como determinadas constituições sociais são exploradas pelo sistema vigente.

Sob esta perspectiva, o gênero passa a ser então um fator constituinte da identidade, sendo esta caracterizada por crenças e valores construídos no decorrer da história e marcada por questões de classe, étnicas e raciais. E, como uma construção social, não pode ser descontextualizado de todos esses fatores (BUTLER, 1990). Esta intersecção faz com que o gênero não se constitua sozinho, mas munido de diversos outros fatores que contribuem para a sua definição, como por exemplo as diferenças entre mulheres brancas e negras, que trazem consigo lutas e lugares distintos na sociedade.

Ainda, ao considerar que as relações de gênero são submetidas a uma relação de poder, compreende-se que todos esses fatores contribuem para a construção dessa relação. Não apenas as diferenças corporais entre homens e mulheres configuram a posição de domínio e de submissão nessa relação, mas toda a constituição humana e sua intersecção com os aspectos acima mencionados (SAFFIOTI, 1995).

Conforme já discutido anteriormente, na nossa sociedade as questões de gênero estão vinculadas ao domínio masculino. Assim, orientações sexuais

diversas e identidades de gênero contrárias à cisgeneridade⁷ também estariam inseridas no grupo dominado, visto que o homem heterossexual e cisgênero seria o único dominante dentro da nossa constituição social. Louro (2014), aponta que “em nossa sociedade, devido à hegemonia branca, masculina, heterossexual e cristã, têm sido nomeados e nomeadas como diferentes aqueles e aquelas que não compartilham desses atributos” (LOURO, 2014, p. 53).

Beauvoir (1949) reforça esse ponto de vista ao indicar que a identidade do indivíduo se constrói a partir das vivências e relações sociais, e estas vivências estão inseridas em um determinado padrão que foi construído e enraizado na cultura ao longo da história. Sendo assim, entende-se que a identidade do sujeito não é autônoma, mas mediada pelo grupo social em que o sujeito está inserido; sendo que os sentidos e significados que possuem maior impacto socialmente são, em geral, aqueles que compõem os discursos dominantes.

Dessa forma, compreender o gênero como uma construção histórica, política e social é também relevante para que tenhamos um olhar igualmente crítico para a sexualidade. Apesar de não serem sinônimos, existe uma relação muito próxima entre esses dois aspectos. A sexualidade expressa-se de forma intimamente ligada à heteronormatividade de gênero, mesmo em pessoas LGBTQIA+. De acordo com Bozon (2004), a sexualidade é um dos principais lócus de expressão da subjetividade e nos classifica no mundo. Ou seja, é a partir da forma como expressamos e vivenciamos nossa sexualidade que somos alocados ou classificados em determinados espaços e contextos.

De acordo com Peter Fry (1982) – que, em sua obra intitulada “Para Inglês Ver”, dedica um capítulo à construção histórica da homossexualidade no Brasil –, as relações homossexuais não foram constituídas unicamente no prazer/desejo/afeto entre homens, mas seguiram em consonância com as relações heterossexuais no sentido de expressarem características de dominação e submissão nessas relações. O autor, que estuda o comportamento dos homens em cárcere na década de 1970 e início dos anos 1980, relata que os homens que tinham relações homossexuais eram divididos em ativos e passivos, sendo os

⁷ É considerado “cisgênero” aquele que tem seu gênero ligado ao sexo biológico, conforme demanda a norma social. Ou seja, pessoas do sexo masculino que se reconhecem como homens e pessoas do sexo feminino que se reconhecem como mulheres. Este tema será retomado adiante para maior entendimento da identidade de gênero.

ativos aqueles que mantinham o padrão de gênero heteronormativo masculino e que, por serem ativos, mantinham sua masculinidade preservada. Os passivos, por sua vez, eram considerados “bichas” e afeminados, ou seja, o padrão de gênero era comparado à mulher e, conseqüentemente, relacionado à submissão.

Por mais que, atualmente, as relações homossexuais entre homens tenham se tornado, em sua maioria, mais igualitárias, é possível perceber que o padrão de gênero binário ainda se reforça a partir de estereótipos de comportamento disseminados no âmbito do entretenimento e legitimados por órgãos e políticas conservadoras. Em relação às mulheres lésbicas, Falquet (2013) também vai criticar os estereótipos, contudo, ressalta a lesbianidade como um ato de resistência aos padrões sociais impostos que visam a reprodução e a relação heteronormativa.

A autora também cita o controle dos corpos femininos, mesmo quando corpos lésbicos, observando que a pornografia lésbica é uma das mais acessadas pelos homens heterossexuais (FALQUET, 2013). O mesmo ocorre com as pessoas transexuais, que acabam por destoar dos padrões heteronormativos, mas ainda sim têm seus corpos submetidos à dominação masculina, que se caracteriza não só pelo alto consumo de pornografia e objetificação dos corpos trans, mas também pela própria violência sofrida por pessoas trans, que denota mais uma vez a relação de poder que percorre as categorias sexo/gênero.

Romper com esta moldura e quebrar os padrões binários e heteronormativos de gênero é um movimento que impacta toda a sociedade, pois implica também numa quebra dessa relação de dominação e submissão comandada pela lógica patriarcal. Conforme aponta Butler (1990, p. 44), a persistência e a proliferação de outras performances de gênero “criam oportunidades críticas de expor os limites e os objetivos reguladores desse campo de inteligibilidade e, conseqüentemente, de disseminar, nos próprios termos desta matriz de inteligibilidade, matrizes rivais e subversivas de desordem de gênero”.

1.1.1 O movimento feminista e sua contribuição nos estudos de gênero

O movimento feminista, considerado não só um movimento social, mas também político, tem papel crucial na disseminação dos estudos de gênero e na amplitude do debate a respeito dos direitos civis, sociais e políticos das mulheres,

que se expandem também para outras identidades de gênero. É através do movimento feminista que o termo “gênero” ganha significado político, social e acadêmico.

Como substantivo masculino, o feminismo não passa de uma doutrina cujos preceitos indicam e defendem a igualdade de direitos entre mulheres e homens (DICIO, 2020). Porém, como movimento político, o feminismo se aprofunda e se intersecciona em diversas vertentes e locais de fala que estão inseridos em contextos sociais e perpassam por questões de raça, classe e política, como procuramos discutir na seção anterior. Segundo Biroli e Miguel (2014, p. 08), “o feminismo não se debruça sobre uma questão ‘localizada’. As relações de gênero atravessam toda a sociedade, e seus sentidos e seus efeitos não estão restritos às mulheres”.

Segundo Louro (2014), os estudos feministas tornaram possível algo até então pouco comum no meio acadêmico: o posicionamento crítico em oposição à neutralidade. Isto porque trouxeram as mulheres ao centro da discussão e, inevitavelmente, lançaram sobre o tema um caráter político, transgredindo o olhar isento até então comum neste meio.

De forma didática, o movimento feminista é dividido em “ondas”, sendo caracterizado por diferentes objetivos e protagonistas. O termo onda é utilizado como forma de compreender a ideia de que o movimento é contínuo e que uma onda sobrepõe ou ocorre ao mesmo tempo que a outra em determinado momento. São lutas complementares, que ganham força e profundidade ao longo do tempo. A onda seguinte não exclui a anterior, pois se constrói a partir das marcas e conquistas deixadas pela primeira.

Assim, a primeira onda do feminismo, o movimento sufragista, datado do século XIX, inicia-se logo após a Revolução Francesa e tinha como foco estender o direito ao voto para as mulheres (LOURO, 2014). Apesar da grande relevância desta conquista, as sufragistas acabaram reconhecidas dentro do movimento feminista como mulheres pertencentes à classe média, em sua maioria brancas, que possuíam interesses individuais com este movimento e, sendo assim, não abarcavam todas as mulheres e todas as classes sociais (PEDRO, 2020).

Além disso, por mais que o direito ao voto estivesse garantido, a participação da mulher continuaria sendo restrita na sociedade e seus direitos emancipatórios ainda submetidos à dominação masculina - o que acontece até hoje, mesmo diante

de todos os avanços. Conforme Biroli e Miguel (2014, p. 08), “a pífia presença feminina nos espaços de poder após a obtenção desse direito indicou a necessidade de identificar os mecanismos de exclusão mais profundos, além da restrição consignada em lei”.

É nesse momento que começa a se articular a chamada segunda onda do feminismo, já na década de 1960, com foco nesses mecanismos de exclusão mais profundos, relacionados a questões de classe e gênero. Num momento em que o capitalismo estava no chamado ciclo virtuoso – momento de grande acumulação do capital –, a desigualdade era ampliada através da má distribuição de renda, e as relações entre os gêneros eram reforçadas seguindo uma perspectiva androcêntrica que tinha no homem branco e chefe de família o trabalhador ideal. Sendo o chefe de família, o homem também reforçava sua autoridade no ambiente doméstico e, como consequência, sobre a mulher (FRASER, 2009).

Sobre as feministas da segunda onda, Nancy Fraser (2009, p. 19) diz que “elas expuseram o salário familiar como o ponto em que convergiam a má distribuição de renda, a falta de reconhecimento e a falta de representação”. Como resultado, a crítica dessas feministas referia-se à subordinação das mulheres ao capitalismo, tendo como proposta transformar as estruturas que servem de base para este sistema e não apenas incluir as mulheres como assalariadas e submissas a esta estrutura (FRASER, 2009). Ainda segundo a autora,

Em suma, a segunda onda do feminismo aderiu a um projeto político transformador, baseado em um entendimento expandido de injustiça e na crítica sistêmica da sociedade capitalista. As correntes mais avançadas do movimento viram as suas lutas multidimensionadas, voltadas simultaneamente contra a exploração econômica, hierarquia de status e sujeição política. Para elas, ademais, o feminismo surgiu como parte de um projeto emancipatório mais amplo, no qual as lutas contra injustiças de gênero estavam necessariamente ligadas a lutas contra o racismo, imperialismo, a homofobia e a dominação de classes, todas as quais exigiam uma transformação das estruturas profundas da sociedade capitalista (FRASER, 2009, p. 21)

Apesar dos receios que permeavam o termo “feminista” – e que ainda hoje persistem –, no Brasil dos anos 1960 esta segunda onda do movimento começava a se manifestar. Inspiradas pelas feministas do exterior, as brasileiras manifestavam-se também devido à conjuntura política que existia no país, já que a Ditadura Militar impunha ferrenhos obstáculos aos movimentos de esquerda e de oposição. De qualquer forma, o movimento feminista ganha força e luta por

questões de gênero, classe, trabalho, corpo, sexualidade e violência contra a mulher (PEDRO, 2013).

A segunda onda foi marcada, então, pelas diferenças de gênero relacionadas aos papéis sexuais e reprodutivos, entendendo que estes papéis estão diretamente relacionados ao cenário econômico e político. Já a terceira onda, que começa a crescer no início da década de 1990, traz para o debate outros tipos de diferença: as diferenças entre as próprias mulheres. A partir desse momento histórico, compreende-se que não é possível falar de gênero sem tratar das intersecções de classe, raça e etnia (PIERUCCI, 2007).

Ainda que “classe” já fosse um tema debatido pelas mulheres do feminismo da segunda onda, a discussão era conduzida basicamente por representantes da classe média branca, desconsiderando o contexto social das mulheres pobres e especialmente das mulheres negras. As lutas e articulações das mulheres negras já aconteciam há décadas. Porém, neste momento passa a existir uma maior intersecção com a questão de gênero e um movimento significativo do feminismo negro.

Conforme Pierucci (2007, p. 39), “as relações de gênero que de fato acontecem na vida são sempre relações sobre-determinadas e multidimensionais entre subjetividades complexas”. Ou seja, não é possível falar de gênero sem considerar os recortes de classe e raça, bem como a construção histórica por trás destes recortes e ainda as relações de poder aí internalizadas e legitimadas.

Uma quarta onda do feminismo passa a ser considerada com o início das discussões decoloniais na década de 1990 e com grande fortalecimento nos anos 2000. O feminismo decolonial fortalece as autoras latinas e africanas, e questiona teorias e práticas colonizadoras, dentro do próprio feminismo. Para o feminismo decolonial, algumas relações de gênero analisadas pelas autoras do norte global não alcançam outras mulheres que, diferente das europeias e americanas, foram colonizadas e alocadas em outros espaços sociais. Assim, o feminismo ganha um novo componente, até então pouco fomentado em outras vertentes e nas ondas anteriores (HOLLANDA, 2019).

Ao se observar as várias vertentes do feminismo, é possível compreender que as lutas feministas são agregadas também com as lutas antirracista e anticapitalista, entendendo que as relações de raça e classe são as bases do propósito emancipatório do movimento. Características que não são verificadas nos

movimentos denominados de feminismo liberal⁸ – vertente que se baseia na meritocracia e no individualismo para promover o empoderamento das mulheres. É interessante observar que essa perspectiva (feminismo liberal) é alvo frequente de críticas de representantes de outras vertentes do movimento. Conforme Arruzza, Bhattacharya e Fraser (2019, l. 301),

Embora condene a “discriminação” e defenda a “liberdade de escolha”, o feminismo liberal se recusa firmemente a tratar das restrições socioeconômicas que tornam a liberdade e o empoderamento impossíveis para uma ampla maioria de mulheres. Seu verdadeiro objetivo não é igualdade, mas meritocracia. Em vez de abolir a hierarquia social, visa a diversificá-la, “empoderando” mulheres “talentosas” para ascender ao topo.

Sendo assim, o feminismo liberal não deixa de ser opressor, visto que acaba favorecendo mulheres que já possuem oportunidades consideráveis no meio acadêmico, profissional e social (ARRUZZA, BHATTACHARYA e FRASER, 2019). Enquanto isso, a grande maioria das mulheres, especialmente mulheres pobres e negras, continuam caminhando à margem da sociedade, transitando entre o desemprego, a exploração e a informalidade.

Essas considerações são essenciais para que se compreenda a relação entre o movimento feminista, em sua maioria, e o modo de produção capitalista e a divisão sexual do trabalho. Este fator repercute nas relações de gênero, uma vez que a divisão sexual do trabalho não foi instituída como uma forma de otimização de atividades, mas como uma divisão que hierarquizou e atribuiu valores diferentes para homens e mulheres. Com isso, as atividades de cunho reprodutivo, atividades domésticas e atividades de cuidado foram definidas como responsabilidade da mulher e consideradas como atividades de segunda ordem, ou menor relevância. Diferentemente, as atividades extradomésticas, ou atividades produtivas, ficaram sob responsabilidade masculina, para as quais foram atribuídos valores monetários e maior importância.

A partir dessa estruturação social, gerada pela ordem do capital, as relações pessoais também ganharam novos contornos, que impactam, inclusive, nas

⁸ O feminismo liberal padece da dicotomia público-privado na qual prevalece o direito individual sobre o direito coletivo, o que é inconsistente com as premissas do movimento feminista, em sua essência, que acredita que o pessoal é político e, sendo assim, é público e coletivo (CYFER, 2010).

violências de gênero, resultantes do exercício da função patriarcal. Conforme Saffioti (2001),

os homens detêm o poder de determinar a conduta das categorias sociais nomeadas, recebendo autorização ou, pelo menos, tolerância da sociedade para punir o que se lhes apresenta como desvio. Ainda que não haja nenhuma tentativa, por parte das vítimas potenciais, de trilhar caminhos diversos do prescrito pelas normas sociais, a execução do projeto de dominação-exploração da categoria social homens exige que sua capacidade de mando seja auxiliada pela violência (SAFFIOTI, 2001, p.115)

Considera-se também violência de gênero as violências sofridas por pessoas LGBTQIA+ que, ainda hoje são reconhecidas socialmente por grupos mais conservadores como uma “ameaça” à estrutura familiar tradicional e a ordem “natural” da sociedade. De forma similar, mesmo mulheres “cis” e heterossexuais, também são vistas como afronta à tradicionalidade quando contrariam os valores ditos como ideais e “naturais” dentro da sociedade.

No entanto, dentro do movimento feminista, contudo, algumas questões relacionadas aos grupos LGBTQIA+ ainda são objeto de contradição e discordância. Especialmente no feminismo radical, considerado um recorte do feminismo que se caracteriza pelo aspecto abolicionista de gênero, ocorre uma exclusão de mulheres transexuais, visto que as feministas radicais atribuem o feminismo a um movimento de “fêmeas” que lutam para desconstruir os padrões de gênero. Sob essa perspectiva, as mulheres trans – além de não serem do sexo feminino – estariam reforçando os padrões de gênero sob a lógica heteronormativa, um fator que seria contrário ao que prega o movimento. Esta é uma discussão bastante vívida e complexa nas rodas e teorias feministas, que acaba por dar origem a uma outra vertente, chamada transfeminismo. Nesta vertente, composta por mulheres trans, se discute justamente a exclusão dentro do movimento feminista e a defesa de que mulheres trans são, sim, pertencentes à categoria mulher.

Além dessas questões internas do próprio movimento, é sempre necessário lembrar que o movimento feminista é, em si, convertido em ameaça para a sociedade por grupos conservadores justamente pela oposição às estruturas dominantes e opressoras. Mais do que através das teorias feministas, o movimento se dá nas articulações políticas e nas ruas, como no Movimento 8M, que acontece

mundialmente e tem ganhado força no Brasil. Em síntese, entendemos que as conquistas do feminismo são conquistas para a sociedade, de modo que, compreendemos as relações de gênero como parte estruturante do sistema em que vivemos, libertar as mulheres significa também repensar a ordem social vigente. O caminho trilhado pelas feministas indica como a conquista por direitos sociais e civis é árdua, longa e desafiadora, algo similar ao caminho do movimento LGBTQIA+, como será discutido na sequência.

1.1.2. Movimento LGBTQIA+: caminho de lutas e resistências

A ordem social vigente acaba por violentar e desqualificar não só as mulheres como também outros grupos que não fazem parte dos padrões dominantes do binarismo⁹ de gênero. Uma considerável parcela da população que busca combater os padrões heteronormativos está inserida no movimento LGBTQIA+, que há décadas define pautas pelo fim da violência e da discriminação, visando o respeito, a representatividade e a igualdade.

Na história do movimento, a sigla para designar os sujeitos que o compõem sofreu diversas alterações, sendo hoje indicada por LGBTQIA+ que significa, segundo Seffner (2020, p. 02),

lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais, queer, intersex, assexuais e o sinal “mais”, indicando uma adição que contempla pansexuais, não binários, poliamorosos, e outras orientações ou modos de viver gênero e sexualidade que vêm se criando.

Importante lembrar que, ao contrário do que se diz no senso comum, as relações homoafetivas não são uma “invenção” da contemporaneidade. Pelo contrário, vários indícios históricos apontam que relações homoafetivas acontecem desde a antiga Mesopotâmia e que, naquela época, eram tidas como naturais e parte da cultura. O próprio Platão, em seus escritos, fala com naturalidade sobre relações entre pessoas do mesmo sexo (FARO, 2015).

No entanto, o significado e o sentido que as relações que fogem do padrão biológico homem e mulher foram sendo modificados, em especial na Idade Média, com a ascensão do cristianismo, período em que as relações homossexuais

⁹ O binarismo de gênero refere-se a uma classificação do sexo/gênero em apenas duas formas opostas: masculino e feminino, homem e mulher.

passam a ser vistas como pecaminosas, especialmente por contrariarem as “leis naturais” da procriação (FARO, 2015). Com o declínio da Idade Média e o advento da Modernidade, a forma como as relações homoafetivas e pessoas LGBTQIA+ passaram a ser vistas pela sociedade não sofreu grandes alterações. Contudo, além de pecaminosas, também passaram a ser ou criminalizadas e/ou consideradas patológicas (INTERDONATO & QUEIROZ, 2017).

Conforme Mott (2006), com o fim do tribunal da inquisição (em 1821) e o início do processo de medicalização da homossexualidade é que surge o termo “homossexual”, em 1869. Segundo o autor, a partir deste momento “não mais os padres, mas os delegados de polícia passaram a reprimir os infelizes, a que chamavam de “pederastas”, sob alegação de atentado ao pudor e aos bons costumes” (MOTT, 2006, p. 510). Ainda em 1875, a Lei de Masquerade, sancionada nos Estados Unidos, além de condenar relações homoafetivas, “criminalizava o uso de roupas pertencentes ao gênero oposto. Sendo assim, várias travestis, transexuais e *drag queens* eram perseguidas, agredidas e encarceradas” (INTERDONATO, QUEIROZ, 2017, p. 28).

Vale ressaltar que a opressão destinada às pessoas LGBTQIA+ durante todo este percurso histórico possui a mesma base a qual se opunha – ou se opõe – o movimento feminista. Pois, se a heteronormatividade seria o único padrão de gênero e de sexualidade socialmente aceito, seguindo a lógica dos interesses relacionados ao mercado e ao trabalho reprodutivo, compreende-se que toda manifestação oposta seria então rechaçada e automaticamente excluída da sociedade.

De acordo com Gorisch (2014, l. 330), “os anos 60 foram conhecidos como verdadeiros ‘anos de pavor’ para a comunidade LGBT. Na época, várias clínicas de ‘tratamento’ para homossexuais estavam em pleno funcionamento, onde eram aplicados choques, esterilização, castração e até lobotomia”. É somente em 1969, com a Revolta de *Stonewall*¹⁰, que se inicia de forma mais relevante a luta pelos direitos LGBTQIA+.

¹⁰ *Stonewall Inn*, um bar localizado em Nova York, era, nesse momento, frequentado por um grande público LGBTQIA+. Em meio a uma grande onda de ataques homofóbicos nos EUA, o bar foi fechado pela polícia em um confronto violento e intenso com os frequentadores e simpatizantes. O confronto durou cerca de dois dias e é reconhecido por servir como referência para o início das paradas LGBT, que passaram a acontecer a partir do ano seguinte e consagraram o dia 28 de junho como Dia Internacional do Orgulho Gay, hoje chamado de Dia Internacional do Orgulho LGBT (GORISCH, 2014).

A exemplo de outros processos reivindicatórios por direitos, o caminho do movimento LGBTQIA+ é longo e repleto de barreiras construídas pela exclusão, pela violência e pela invisibilidade. Segundo Louro (2018, p. 28),

a homossexualidade, discursivamente produzida, transforma-se em questão social relevante. A disputa centra-se fundamentalmente em seu significado moral. Enquanto alguns assinalam o caráter desviante, a anormalidade ou a inferioridade do homossexual, outros proclamam sua normalidade e naturalidade – mas todos parecem estar de acordo de que se trata de um “tipo” humano distintivo.

A observação de Louro (2018) é provocativa pois, por vezes, mesmo em discursos que defendem como normal as diversas formas de relacionamento humano, parece não ultrapassada a lógica de que este é um tipo de sujeito específico, como se existissem diferentes classificações de pessoas dentro da humanidade. Desse modo, neste debate se tem o desafio de compreender que a humanidade é diversa e que os problemas ocorrem na tentativa recorrente de padronização. Assim, ir além da padronização (que existe mesmo dentro do movimento LGBTQIA+) é um desafio urgente, que no Brasil ganha contornos distintos nos diferentes momentos históricos.

Isto é, se na década de 1960 havia um processo forte na América do Norte para criminalizar as pessoas com orientação sexual e de gênero diferentes do padrão, no Brasil, país de capitalismo dependente e com processo de industrialização tardio, iniciavam-se algumas discussões que chocavam a sociedade, como o divórcio, “a mulher separada” e o surgimento da Sociedade Brasileira de Defesa da Tradição, Família e Propriedade (TFP)¹¹. As questões relacionadas ao movimento LGBTQIA+ não eram ainda pauta de reivindicações e esse movimento começa a “fazer barulho” na década de 1970.

De acordo com Molina (2011), “foi no final da década de 1970 e no início de 1980, num contexto de regime militar, que os movimentos sociais marcam a história

¹¹ Inspirada no integrismo, ideologia católica em prol do catolicismo tradicional, a TFP foi criada em 1960 e tem por objetivo proteger os valores “naturais” da sociedade, especialmente em relação à tradição, família e propriedade. Através de ações e movimentos públicos, apoiada por bispos e militares, a associação buscava proximidade com o governo e novos adeptos. Também criticava o socialismo e o comunismo, alegando que estes movimentos contrariavam a ordem natural das coisas. Líder do movimento cristão, Plínio Corrêa de Oliveira foi o fundador do movimento e faleceu na década de 90, desestabilizando a associação que, contudo, se mantém em atividade. Fonte: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/sociedade-brasileira-de-defesa-da-tradicao-familia-e-propriedade>

na busca não somente pela democracia, mas pela cidadania plena e pelos direitos civis. Essa visibilidade também é construída pelos movimentos gay” (MOLINA, 2011, p.954). Segundo FACCHINI, SIMÕES (2009), a ascensão do movimento gay no Brasil inaugura um debate entre a estereotipação das relações homoafetivas, em que um membro do casal seria “macho/ativo” e o outro “bichinha/passiva”, e uma relação igualitária, pautada no respeito e na quebra de estigmas.

Durante a década de 1970, ainda sob forte regime militar, os brasileiros começam a assumir identidades homossexuais e sair da marginalização, através das artes e do Movimento de Libertação Homossexual no Brasil (1975), que conta com a participação de intelectuais exilados pela ditadura e que trazem uma visão mais ampla a respeito das relações homoafetivas, além de questões de gênero, classe, raça e ecologia (LOURO, 2018). Em 1979, surge o Movimento Gay em São Paulo (MOLINA, 2011) e, no início da década de 1980, é fundado o Grupo Gay da Bahia (GGB) e realizado o Primeiro Encontro Brasileiro de Homossexuais (MOLINA, 2011).

Mott (2006), afirma que, aos poucos, as instituições de psicologia e psiquiatria foram retirando a homossexualidade da classificação de patologias e transtornos, sendo, a American Psychology Association, a primeira associação a fazer parte desse movimento, ainda em 1970. Em 1985 foi a vez do Conselho Federal de Medicina e, em 1993, da Organização Mundial de Saúde excluir o código 302.0 de seus manuais. Em 1999, o Conselho Federal de Psicologia ratifica a normalidade da homossexualidade e condena, de vez, as terapias homofóbicas. Não obstante, se por um lado é possível observar alguns avanços em relação à compreensão da diversidade sexual, por outro é também possível observar a continuidade de organização, sobretudo da classe média branca, em defesa da família e dos bons costumes. Esse cenário ganha novos contornos na década de 1980 com o surgimento da AIDS, doença vinculada diretamente ao público gay. O “risco” se torna um fator discriminatório e a homofobia novamente ganha corpo, devido à atribuição da doença à homossexualidade e novamente as falas de intolerância e preconceito se reforçam nas ruas do país (LOURO, 2018).

Contudo, isto não impede que novos movimentos se manifestem e redes de solidariedade e apoio aos contaminados pelo vírus HIV se articulem para dar suporte aos homossexuais (LOURO, 2018). Desta forma, o movimento gay (como

era até então denominado) continua se fortalecendo e brigando pela conquista de seus direitos.

A década de 1990 (pós-abertura política e com nova Constituição aprovada) é marcada por novas vitórias, como a criação da ABGLT - Associação Brasileira de Gays, Lésbicas e Transgêneros – em Curitiba, no ano de 1995; com os encontros nacionais para suporte das pessoas diagnosticadas com o vírus HIV; e em 1998 a alteração da nomenclatura¹² do movimento para GLBT (Gays, Lésbicas, Bissexuais e Transgêneros – travestis e transexuais), adequando-se ao movimento internacional. Uma nova alteração ocorreria apenas em 2008, modificando então para LGBT (Lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais) (MOLINA, 2011).

Segundo França, “o que chamamos de movimento homossexual é, hoje, um sujeito político bastante complexo, formado por múltiplas categorias identitárias, nem sempre movidas pelos mesmos discursos” (FRANÇA, 2006, p. 103). O ponto destacado pela autora é relevante para compreender que não existe homogeneidade mesmo dentro do próprio movimento, visto que, a partir do momento que são inseridas pessoas com orientações e identidades plurais, os interesses do movimento passam a ser também diversos.

No âmbito global, em 2007 se estabelecem os Princípios de Yogyakarta¹³, que “constituem um conjunto de princípios jurídicos acerca da aplicação da legislação internacional às violações de direitos humanos relacionados à orientação sexual e/ou identidade de gênero” (INTERDONATO e QUEIROZ, 2017, p. 29). Não obstante, é apenas em 2011, que a Organização das Nações Unidas (ONU) realiza uma revisão na Declaração Universal de Direitos Humanos (1948) e afirma que os direitos da população LGBTQIA+ são, oficialmente, considerados como direitos humanos (GORISCH, 2014).

¹² Na década de 1990, ativistas americanos adeptos ao “Movimento Gay” passaram a reivindicar que esta nomenclatura incluísse todos que participavam do movimento, sendo assim, a sigla foi alterada e recebeu modificações ao longo do tempo, sendo reconhecida até hoje como LGBT. Porém, conforme abordado anteriormente, a nomenclatura atual passa a ser LGBTQIA+, de modo a incluir outras orientações sexuais e identidades de gênero.

¹³ “Documento elaborado não por Estados, mas por especialistas (de 29 países, sendo Sônia Onufer Corrêa a copresidenta do grupo e representante do Brasil) em direito internacional dos direitos humanos, de orientação sexual e de identidade de gênero, e que após longos trabalhos que envolveram organizações não governamentais e pesquisadores de todos os continentes do globo, se reuniram na cidade indonésia que dá nome ao documento para elaborar e apresentar normas que aperfeiçoaram a proteção dos direitos humanos aplicados às minorias LGBT+, para então apresentá-lo, em 2007, no Conselho de Direitos Humanos das Nações Unidas, em Genebra” (ALAMINO & VECCHIO, 2018, p. 646).

No Brasil, entendemos como um marco importante o lançamento do programa “Brasil sem Homofobia”, pelo governo federal, em 2004; programa que teve como princípios básicos combater a discriminação contra pessoas LGBTQIA+, bem como promover políticas públicas que garantam os direitos destas pessoas em todas as esferas sociais, incluindo educação, cultura, saúde e segurança (BRASIL, 2004). Assim como no Movimento Feminista, muitas conquistas do Movimento LGBTQIA+ surgiram das ruas, das manifestações, das marchas e das paradas. Mais do que iniciativas do Estado, foram as articulações que aconteceram pelo próprio povo que contribuíram para que direitos fossem conquistados e legitimados legalmente.

Muitos desses direitos possuem relação direta com a orientação sexual e a identidade de gênero, portanto, cabe nos aprofundarmos nesses conceitos que dialogam diretamente também com nosso objeto de estudo.

1.1.3 Sexo biológico, Orientação Sexual e Identidade de Gênero

Como apresentado anteriormente, o movimento LGBTQIA+ não é homogêneo, mas constituído por sujeitos diversos, de modo que é necessário explicitar e discutir as terminologias referentes às pessoas que compõem essa comunidade. Isto porque ainda na atualidade existem confusões em relação às diferenças entre sexo biológico, orientação sexual e identidade de gênero, sendo esta compreensão essencial para que se possa enxergar os sujeitos em sua totalidade e de acordo com suas formas de ser e de viver.

De acordo com a perspectiva de que o gênero e os papéis sexuais são definidos histórica e socialmente, entende-se que eles não têm relação direta com o sexo biológico, pois o termo sexo biológico se refere apenas à anatomia do corpo humano, que divide os sujeitos em machos e fêmeas, atribuindo um órgão reprodutor masculino para o macho e o órgão reprodutor feminino para a fêmea.

Contudo, ser macho ou fêmea em nada determina a forma como o sujeito irá se portar no mundo, seja em relação a sua orientação sexual ou a sua identidade de gênero. Isto porque os sujeitos não são definidos unicamente por sua estrutura biológica e se constituem no meio social a partir de sua construção histórica, cultural, suas relações sociais e experiências adquiridas durante a vida.

De acordo com Louro (2014, p. 31), “as identidades são sempre construídas, elas não são dadas ou acabadas em um determinado momento”. Ainda conforme a autora,

Suas identidades sexuais se constituíram, pois, através das formas como vivem sua sexualidade, com parceiros/as do mesmo sexo, do sexo oposto, de ambos os sexos, ou sem parceiros/as. Por outro lado, os sujeitos também se identificam, social e historicamente, como masculinos ou femininos e assim constroem suas identidades de gênero (LOURO, 2014, p. 31).

Dessa forma, como o sujeito vive sua sexualidade diz respeito a sua orientação sexual, que pode ser: heterossexual (quando o sujeito sente atração física, psicológica e romântica por pessoas do sexo oposto); homossexual (atração física, psicológica e romântica por pessoas do mesmo sexo, como gays e lésbicas); bissexual (atração física, psicológica e romântica por pessoas de ambos os sexos) e assexual (não se sente atraído por nenhum dos sexos) (INTERDONATO, QUEIROZ, 2017).

Na mesma perspectiva, novas denominações foram sendo inseridas, tais como pansexual, poliamoroso e intersexual, com o objetivo de incluir todos os tipos de orientação que possam se manifestar, sem nenhum tipo de discriminação. Cabe ressaltar que o termo “orientação sexual” é utilizado atualmente em substituição a “opção sexual”, visto que os desejos e sentimentos do indivíduo não são definidos por meio de uma escolha, mas a partir de sua constituição subjetiva.

A identidade de gênero, por sua vez, não deve ser confundida com a orientação sexual, já que o gênero parte de uma construção social, referindo-se à forma como o sujeito se identifica e não a sua relação com o outro. Sendo assim, mesmo que a forma com que seu desejo sexual e afeto se manifestem possa ter relação com sua identidade de gênero, uma não é determinada pela outra. Segundo Castro (2016, p. 33), “a identidade de gênero parte de uma análise individual, formada no íntimo de cada ser, que não pode ser considerado inata, na medida em que envolve diversos fatores”.

Interdonato e Queiroz (2017, p. 35) sinalizam que “a identidade de gênero está relacionada com como cada pessoa se relaciona com o seu sexo biológico”. Ou seja, se o sujeito nasce sob o sexo masculino, ele pode ou não se identificar sob o gênero masculino e, conseqüentemente com homem. Sendo assim, nascer

sob o sexo masculino não determina que o sujeito se identificará como homem, e a mesma relação é válida para uma pessoa que nasce sob o sexo feminino. Assim, se uma pessoa nasce sob o sexo masculino ou feminino e se identifica com este gênero atribuído ao seu nascimento, conforme mencionado anteriormente, é considerada cisgênera. Caso o sujeito não se identifique com o seu sexo biológico e conseqüentemente com o gênero que lhe foi imposto, identificando-se com o gênero oposto, ela é chamada de transgênero (INTERDONATO e QUEIROZ, 2017).

Conforme aponta Brazão (2020), os modelos de gênero apresentados às crianças na infância tendem a reportar os padrões de masculino e feminino dominantes na sociedade, que correspondem à identidade cisgênera. Além das identidades cisgêneras e transgêneras, existem identidades não-binárias, que dizem respeito a sujeitos que não se identificam com nenhum dos gêneros ou se identificam com ambos. É importante notar que, assim como uma pessoa cisgênera pode ser heterossexual, homossexual, bissexual ou apresentar qualquer outra orientação sexual, assim o é a pessoa transgênera ou não-binária.

Ao considerar todas essas formas de viver, não faz sentido reforçar uma lógica de gênero dicotômica, em que homem e mulher são biologicamente determinados e se opõem um ao outro, como as duas únicas formas possíveis de se colocar no mundo (LOURO, 2014). Conforme assinala Louro (2018, p. 15),

O ato de nomear o corpo acontece no interior da lógica que supõe o sexo como um “dado” anterior à cultura e lhe atribui um caráter imutável, a-histórico e binário. Tal lógica implica que esse “dado” sexo vai determinar o gênero e induzir a uma única forma de desejo. Supostamente, não há outra possibilidade senão seguir a ordem prevista. A afirmação “é um menino” ou “é uma menina” inaugura um processo de masculinização ou feminização com o qual o sujeito se compromete.

Esta lógica interfere na liberdade do sujeito, visto que impõe a ele um papel específico a ser seguido durante a vida, além de direcionar para qual caminho seus desejos e sentimentos devem seguir. Em outras palavras, o processo de socialização implica em determinar um gênero antes mesmo do nascimento. Ao nascer a criança já possui um enxoval com cor definida pela genitália: azul para meninos, rosa para meninas. Mas,

uma grande diferença é o lado intrínseco do indivíduo em posicionar-se diante de tal situação destinada a ele. É justamente nessa inconformidade que o sujeito se enxerga diferente dos demais. Assim como qualquer outra construção social, o gênero não é determinante, podendo ser construído e desconstruído de diversas formas, e adquirir sentido para cada sujeito de forma única e particular. (BARROS, RODRIGUES, 2016, P. 300)

É nesse sentido que a identidade transexual se manifesta. Opondo-se ao que é culturalmente dominante por meio de sentimentos, anseios e inquietações do sujeito em relação ao que lhe é imposto. Este movimento acontece de maneira singular em cada indivíduo e o cotidiano escolar possui papel significativo neste percurso.

1.2. Educação, escola e papéis de gênero

Compreender as diversidades e a forma como se manifesta cada sujeito é respeitar sua história e o modo como ele deseja levá-la adiante. Contudo, a imposição de gênero e dos papéis sexuais de meninos e meninas continuam se reforçando na sociedade, seja no âmbito familiar, social ou educacional. Convém ressaltar que todas essas esferas são influenciadas pelo âmbito político, sendo por ele constituídas ou impactadas.

As instituições educativas podem ser consideradas as primeiras instituições com as quais a criança se vincula estabelecendo relações e referências, fora as familiares, que também irão constituir sua subjetividade. De acordo com a teoria histórico-cultural, a subjetividade surge de uma relação dialética entre o sujeito e o meio. Segundo Furtado (2015, p.110), “a constituição subjetiva do real e sua construção por parte do sujeito são processos simultâneos que se inter-relacionam, mas não são dirigidos pela intencionalidade do sujeito”. Ou seja, o sujeito constitui e é constituído pelo meio, porém, não faz isso de maneira intencional, mas a partir das relações e das vivências que possui, tendo a escola um papel essencial nessas vivências.

Segundo Mendes e Rios (2018, p. 09),

Entendemos que a escola, enquanto espaço social de construção, desconstrução e reconstrução do saber, se constitui enquanto privilegiado (sic) de reflexão acerca das subjetivações dos sujeitos, promovendo a cidadania a partir da equidade. Nesse sentido, a escola deve ser espaço democrático, onde estudantes aprenderão que é possível conviver com a diferença longe da violência e opressão.

Sob esta perspectiva, a escola deveria ser um lugar de acolhimento e aceitação, onde a criança pode manifestar sua subjetividade e construí-lo a partir das vivências que este ambiente lhe proporcionar, sem medo da diferença e da exclusão. Contudo, a escola pode ser, ao contrário, um ambiente que condena as diferenças e exige que todos caminhem de forma semelhante, sem prezar pela singularidade de cada sujeito que ali se encontra. Isto é, entende-se que a escola tanto é espaço de consolidação de hegemonia¹⁴, como também *lócus* para construção da contra-hegemonia.

E como espaço de reprodução de modos hegemônicos de relação, não é incomum que mesmo em um ambiente tido como democrático, as diferenças sejam reforçadas ao invés de respeitadas. De igual modo, também é possível observar no cotidiano escolar as relações sendo mediadas por juízos provisórios, estereótipos e preconceitos. Nesse sentido, Louro (2014, p. 62), diz que “a escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o ‘lugar’ dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas”. A partir de algumas práticas, tais como atividades diferentes para meninos e meninas na Educação Física ou a fila da entrada que separa meninos e meninas, a escola acaba por reproduzir as diferenças de gênero preestabelecidas socialmente.

Quando a escola reforça que futebol é esporte para meninos e o balé é uma prática das meninas, ela nega que ambos possam escolher o que desejam fazer. Ou seja, está reproduzindo um padrão social de que meninas devem ser frágeis e delicadas e que meninos devem correr, suar, serem mais livres e agressivos. Segundo Rios (2018), trabalhar as relações de gênero na escola implica mostrar justamente o contrário, que meninas podem jogar futebol sem ferir sua feminilidade e meninos podem ser sensíveis sem ferir sua masculinidade.

Outras brincadeiras, como casinha, por exemplo, podem reforçar o papel doméstico e reprodutivo esperado das mulheres, ao mesmo tempo em que ensinam aos meninos que estas atividades não são suas responsabilidades. Da mesma

¹⁴ “Antônio Gramsci afirmou ser a ideologia hegemônica a fundamentação legítima da sociedade. Aquilo que concede firmeza à conjuntura social sob o poder de uma determinada classe social que, para ele, luta contra aqueles que tentam minar sua autoridade e controle sociais por meios de ações contra-hegemônicas” (SOUZA, 2017, p. 66).

forma, negar às meninas que brinquem de super-herói, por exemplo, ou delimitar que sejam princesas enquanto os príncipes salvam o mundo, pode reforçar a mensagem de que apenas os homens possuem papel produtivo, enquanto as meninas devem permanecer cuidando do lar e da beleza.

No entanto, mais do que isso, essa reprodução dos papéis de gênero acaba por negar também a diversidade sexual e as diferentes identidades de gênero que possam existir no ambiente escolar, pois caso alguma destas identidades e/ou orientações diversas se manifestem, podem ser motivo de bullying, de críticas, de exclusão e até de castigos. Dessa forma, como destaca Rios (2018, p. 26),

o gay, viadinho, mulherzinha, bichinha, maricona são termos pejorativos que marcam e demarcam a vida e o corpo de meninos gays ainda na infância. Palavras que anunciam em alto e bom som seus modos de ser e de viver.

Os impactos dessas relações são profundos, visto que reprimir sua forma de ser e seus sentimentos poderá impactar significativamente a forma como os sujeitos irão constituir sua identidade, se relacionar e se posicionar no mundo.

Mas, ao se considerar esses aspectos do cotidiano escolar, é importante lembrar que esses movimentos da escola muitas vezes não são planejados conscientemente como estratégia para garantir a divisão binária homem e mulher, pois são de tal forma naturalizados que a perspectiva histórica e social da construção dos modos de ser homem e mulher é apagada. Desse modo, as relações no cotidiano escolar são hegemonicamente mediadas pela lógica de que meninas e meninos devem assumir correspondentes ao que se espera de mulheres e homens “tradicionais” segundo seus atributos biológicos. Essa naturalização das práticas cotidianas é observada por Louro (2014, p. 67, sem grifos no original), que indica que:

O processo de “fabricação” dos sujeitos é continuado e geralmente muito sutil, quase imperceptível. (...) São, pois, as práticas rotineiras e comuns, os gestos e as palavras, banalizados que precisam se tornar alvos de atenção renovada, de questionamento e, em especial, de desconfiança. A tarefa mais urgente talvez seja exatamente essa: desconfiar do que é tomado como “natural”.

Naturalizar significa impor padrões e negar que exista diversidade. Correa (2013, l. 609), “a escola está inserida numa sociedade, em muitos aspectos, ainda

fundamentada no modelo patriarcal de definições de papéis, o qual influencia a elaboração de leis, as atitudes das/os educadoras/es e outras áreas sociais”. Categorias sociais como gênero, raça e classe podem, na grande maioria das vezes, carregar opressões e sentimentos de inferioridade e cabe à escola também reconhecer estes marcadores e não reforçar preconceitos e estereótipos.

Contudo, como indicado anteriormente, assim como a escola pode reforçar padrões existentes, ela também pode ser transformadora e libertadora, através de práticas emancipatórias. Desse modo, a escola como espaço de transformação e emancipação implica ser um espaço não apenas de aceitação das diferenças, mas também de compreensão de que cada sujeito traz consigo uma história que deve ser valorizada enquanto aspecto constituinte da sua identidade.

Para que isto aconteça, seria necessário rever a forma como as escolas percebem a diversidade de gênero e a diversidade sexual. É preciso que compreendam que: 1) os padrões hegemônicos não são naturais; 2) existe a possibilidade de que diversas formas de viver possam se desenvolver. É válido destacar que não apenas para as questões de gênero cabe esta reflexão, mas também para recortes de raça/etnia e classe, visto que o próprio gênero e os papéis sexuais determinados socialmente não podem existir sem que sejam compreendidos junto destes outros aspectos.

Caetano et. al (2016) reforça que a forma como a escola aborda - ou não - a sexualidade no currículo acaba por determinar se o que prevalece são os padrões dominantes ou uma perspectiva mais igualitária. Conforme os autores, quando a escola silencia os debates acerca da sexualidade e potencializa o olhar apenas para o caráter reprodutivo, ela acaba por enfatizar estes padrões.

Fazer da escola um espaço que não estigmatiza, não exclui e que respeita as diversidades é desafiador, visto que toda a estrutura pedagógica está pautada em um sistema tradicional. Romper com este sistema e, conseqüentemente, desconstruir padrões, significa pensar a escola de maneira diferente em todas as suas práticas. Conforme Junior (2018, p. 41),

é necessário, então, que as questões relativas à inclusão da diversidade sexual, à valorização da diferença, à construção de um ambiente de respeito e acolhimento para com as diferentes formas de viver a sexualidade sejam partes integrantes dos documentos oficiais da escola”.

Conforme Corrêa (2013), a escola é a base de informações a respeito de sexualidade para a criança e para o adolescente, tanto através dos conteúdos formais, como pelas relações entre os estudantes e atividades não formais. Nesse sentido, a sociabilidade no ambiente escolar torna-se essencial para que os estudantes se reconheçam em relação a gênero e sexualidade e possam, a partir do contato com outras pessoas, expressar-se de forma livre de rótulos e preconceitos.

Referente a esta questão, Louro (2014) observa a forma como a escola e os próprios educadores devem proceder para a construção de um ambiente escolar mais diverso:

Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processo de avaliação, são, seguramente, lócus das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe – são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores. Todas essas dimensões precisam, pois, ser colocadas em questão. É indispensável questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentidos nossos/as alunos/as dão ao que aprendem. Atrevidamente é preciso, também, problematizar as teorias que orientam nosso trabalho (incluindo, aqui, até mesmo aquelas teorias consideradas “críticas”). Temos de estar atentos/as, sobretudo, para nossa linguagem, procurando perceber o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que ela frequentemente carrega e institui. (Louro 2014, p. 68)

Conforme aponta a autora, é preciso rever não só o que é ensinado, mas também a forma como é ensinado. Ou seja, é necessário, claro, rever o currículo e as teorias que possam ser limitantes, deterministas e que caminhem pela perspectiva androcêntrica e conservadora, de modo que há “uma necessidade de uma ação conjunta de desestabilização dos nossos sistemas de representação, em um esforço de desnaturalização do vivido” (JUNIOR, 2018, p.37).

Ou seja, é necessário transformar o currículo de modo que o aluno/a não seja submetido a modelos clássicos, predeterminados exigindo que o mesmo se encaixe em uma única realidade, e sim auxiliar para que ele seja capaz de analisar criticamente a teoria a partir do contexto em que vive e da sua subjetividade, para assim criar seu próprio sistema de representação e posicionamento no mundo. De acordo com Correa (2013, l.640), “a escola, enquanto lugar privilegiado do saber científico, necessita tornar-se um espaço de debates, ampliando o que entende ou pratica, em ações ditas educativas, sobre a questão de gênero”.

Segundo essa perspectiva, é igualmente necessário que a escola revise a forma como seu cotidiano é organizado, não só em relação às atividades realizadas e aos sistemas de avaliação, mas também observando a linguagem (verbal e não verbal) utilizada e, conseqüentemente, as crenças e valores que são reforçados por meio dessa linguagem. Isto porque, se entende que a escola está inserida em um sistema em que prevalecem certos padrões, também estão todos que da escola fazem parte, sendo muito comum que os próprios educadores acabem por reforçar tais padrões.

Segundo Silva (2018, p. 103), “refletir acerca das relações de gênero e sexualidade na educação levando em consideração o conhecimento teórico sistematizado, compreendendo a importância da temática na formação dos sujeitos deve ser parte do fazer pedagógico, estando imbricado nos distintos processos educativos”. Compreende-se assim que, em uma sociedade que se diz socialmente diversa, que incentiva o empoderamento de mulheres e de meninas, e condena violências contra pessoas LGBTQIA+, não há mais espaço para uma educação que tenha como guia o preconceito e o conservadorismo. Entretanto, é sabido que as escolas, apesar de terem certa autonomia, são também geridas por políticas para além de seu cotidiano, e dessa forma, pensar as políticas para a educação também é uma necessidade quando se inclui na arena do debate o respeito à diversidade.

1.2.1 Políticas educacionais e o cenário político brasileiro

A escola, conforme destacado anteriormente, não é uma instituição autônoma e, por mais que ela decida por si própria seguir uma política inclusiva e favorável à diversidade sexual e de gênero, precisa estar inserida em uma série de diretrizes determinadas politicamente, que podem impactar diretamente na sua proposta pedagógica e no currículo escolar. Sendo assim, é importante realizar uma leitura do cenário educacional por esta perspectiva, a fim de entender os movimentos e políticas atuais que podem influenciar significativamente na proposta de uma educação mais aberta ao diverso.

Conforme o Art. 3º da Lei de Diretrizes e Bases (LDB – Nº 9.394/96),

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura,

o pensamento, a arte e o saber;
III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância.
(BRASIL, 1996)

Compreende-se, por meio do artigo, que a escola deve acolher as mais diversas identidades, de modo a incentivar e respeitar o pluralismo de ideias, a igualdade, a liberdade e a tolerância. Este recorte reforça a própria Constituição da República Federativa do Brasil (1988), que garante, além da igualdade e da liberdade, o acesso e a permanência à educação como um direito de todos.

O Plano Nacional Curricular para a educação básica (Brasil), criado em 1997, ainda no governo de Fernando Henrique Cardoso, prevê a orientação sexual na escola, de modo majoritariamente informativo, compreendendo a sexualidade como natural e inerente ao sujeito e parte do desenvolvimento humano. Conforme Rios (2018, p. 20),

com o surgimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's, as questões inerentes à sexualidade e à equidade de gênero passaram a fazer parte dos discursos e das práticas educativas de maneira mais contundente, porém, não menos conflituosa.

O documento desenhava, então, o papel da escola neste debate, reforçando o distanciamento e a neutralidade exigida dos professores, e estabelece limites que diferenciam a ação pedagógica da psicoterapêutica, dedicando à família o papel principal quanto à educação sexual das crianças.

No entanto, conforme Vianna (2012), há dois problemas na forma como os PCN's discutem essa questão: a) incluir o tema como conteúdo transversal no currículo escolar; b) o documento não levar em consideração a falta de estrutura da escola e o déficit na formação de professores para que a orientação sexual seja de fato debatida de forma eficaz. Além desses aspectos, pouco se refere à diversidade sexual, silenciando-se em relação às identidades e relações homossexuais e não-binárias, reduzindo a sexualidade aos padrões heteronormativos, considerados “naturais”.

Ainda de acordo com a autora,

Foi no governo Lula que a diversidade passou a ser reconhecida, a partir da negociação e da representatividade no governo de diversos atores políticos, como integrantes não só de programas e projetos, mas da própria organização administrativa, ocasionando uma modificação no

modelo institucional de algumas secretarias, inexistente nos governos anteriores. (VIANNA, 2012, p. 134).

Nesse governo a agenda política se dedicou às políticas e programas de inclusão, com o intuito de minimizar preconceitos previamente instaurados, bem como de promover ações em prol da igualdade e da diversidade sexual. Entre as secretarias e ações implementadas, destaca-se a criação da SECAD (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade), em 2004, que seria uma das fontes de articulação do programa Brasil Sem Homofobia, também de 2004. Vianna (2012, p. 135) destaca que

O referido Programa traz um capítulo dedicado à educação, com o objetivo de promover valores de respeito à paz e à não discriminação por orientação sexual. A tarefa de implementação dessas políticas de inclusão é coordenada pela Secad, na perspectiva de educação para a diversidade. Para tal intento, a Secretaria considera fundamental incluir a interlocução da diversidade sexual com a discussão da temática de gênero.

A autora também destaca, como marco do governo Lula, o aumento de investimentos em pesquisas direcionadas à diversidade sexual e de gênero. Ela aponta que muitos destes investimentos, tanto em pesquisas quanto em programas, foram realizados em resposta às pressões e participações advindas do próprio movimento LGBTQIA+ no governo (VIANNA, 2012).

Referente à educação infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (Brasil), que têm sua primeira versão em 2000 e uma revisão em 2010, durante o mandato do Ministro da Educação Fernando Haddad, possuem como princípios básicos a compreensão da criança como sujeito único e social, dotado de particularidades e potencialidades. Compreende-se, no documento, que as premissas da educação infantil são promover a igualdade de oportunidades, a liberdade e a autonomia das crianças, bem como o direito à diferença e à semelhança. Contudo, não há neste documento e em nenhum outro documento referente à educação infantil a abordagem direta à diversidade de gênero. Cabe sinalizar que, ainda que o documento trate sobre o respeito às diferenças, não há como garantir a forma como as instituições de ensino colocam esta premissa em prática no cotidiano escolar.

Entretanto, ao seguirmos a perspectiva das DCNEI - bem como a definição constitucional da criança como sujeito de direitos -, a tradicional forma de proteção

das crianças pautada pela lógica de que a criança pertence aos pais, que eles são seus donos e, como tais, podem definir tudo da criança, pode e deve ser questionada nas instituições educativas. É fato que, tendo em vista os aspectos da nossa filogênese, nos anos iniciais os cuidados são imprescindíveis. No entanto, esse novo *status* da criança, exige que o cuidado respeite a subjetividade desses sujeitos e que ela seja tratada não mais de forma abstrata ou tendo por referências padrões idílicos e normativos únicos. Dito de outro modo,

dizer que, na perspectiva nacional, internacional e global, deve-se considerar a singularidade de cada um e, assim, afirmar que a dignidade da pessoa humana, a despeito do enfoque universal, deve ser valorizada e respeitada (SARLET e REIS, 2018, p. 43).

Assim, ao considerar os aspectos legais vigentes no país, é responsabilidade do Estado e de toda sociedade, ainda de acordo com SARLET e REIS (2018, p. 43),

empreender medidas que visem impedir qualquer tipo de estigmatização que possa macular ou mesmo atrapalhar o exercício do direito à igualdade e à liberdade no transcurso do amadurecimento pessoal, psicológico, social e físico. Por tais razões, urge – de modo solidário – envidar esforços no sentido de - nas esferas pública e privada - promover e assegurar - o direito à diferença.

Ao considerarmos os aspectos discutidos acima, observamos como são anticonstitucionais e (por que não dizer?) até uma violência contra os direitos humanos os discursos difundidos no país sob a denominação de combate à “ideologia de gênero”, que tiveram como alvo prioritário as escolas, os professores/as e os movimentos sociais.

No Brasil, essa narrativa toma corpo e relevância apenas nos últimos anos. Contudo, de acordo com Junqueira (2018), já nos anos 1990, o Vaticano começa a articular este debate, argumentando que o “gênero”, conforme conceito desenvolvido pelas teorias feministas, é algo a ser combatido, por colocar em xeque a ordem “natural” dos valores tradicionais. Segundo a autora,

É largamente conhecido e mobilizado o significado de ideologia como um falseamento da realidade que visa dissimular a suposta verdade absoluta. Nesse sentido, chamo a atenção para o fato de que a construção de uma narrativa e a criação de uma expressão que carregue em si tal termo tem efeitos discursivos concretos, podendo gerar identificação desde as construções de significados de cada indivíduo. (JUNQUEIRA, 2018, p. 50)

Levando em conta o complexo significado do termo “ideologia”, esta narrativa acaba não só por ignorar o que é ideologia, como também simplifica e ressignifica o conceito de gênero. Desse modo, segundo a narrativa da “ideologia de gênero”, o conceito de gênero é representado como algo de caráter negativo e inapropriado, que visa corromper a verdade imposta pela tradicionalidade da comunidade cristã. É interessante observar que esse ataque às discussões sobre gênero e às lutas dessas comunidades não possuem interesse apenas religioso, mas também são entrelaçados com outros grupos conservadores de interesse econômico, político e social.

Fortalecida no Brasil em 2014, a “ideologia de gênero” atinge um marco importante em 2015. Seffner (2017, p. 216) refere-se ao assunto como:

Movimento nacional que buscou retirar dos planos de Educação – municipais, estaduais e também do Plano Nacional de Educação – as menções de gênero e sexualidade, mas mais fortemente a de gênero. Tal movimento ficou conhecido pelo nome de movimento contra a “ideologia de gênero”, e essa expressão adquiriu uma conotação predominantemente negativa no País, terminando por englobar de modo um tanto confuso também as noções de sexualidade.

Em 2017, o debate a respeito da ideologia de gênero novamente toma corpo com o estabelecimento da terceira versão da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), que tem suprimida de seu conteúdo qualquer menção a gênero e sexualidade (FREIRE, 2018). Miguel (2016, p. 592) diz que

Os discursos reacionários provêm, no caso brasileiro, de uma conjugação heteróclita entre o “libertarianismo”, o fundamentalismo religioso e o antigo anticomunismo. A ideologia ultraliberal libertariana, descendente da chamada “escola econômica austríaca” e influente em meios acadêmicos e ativistas dos Estados Unidos, prega o menor Estado possível e afirma que qualquer situação que nasça de mecanismos de mercado é justa por definição, por mais desigual que pareça.

Miguel (2016), afirma também que a lógica que une grupos conservadores, religiosos, fundamentalistas, ultraliberais e anticomunistas opera em certa consonância em prol da manutenção das estruturas tradicionais de família, gênero e sexualidade, desconsiderando e opondo-se ativamente a qualquer “outra verdade” que seja contrária a esta considerada como única e absoluta. E que essas

correntes não são estanques e que os representantes se misturam e circulam dentro destes grupos, tais como Olavo de Carvalho e Jair Bolsonaro.

A justificativa dos grupos conservadores é uma contraposição da ideologia de gênero em relação à identidade de gênero, como se esta última fosse um incentivo para que se corrompessem os valores tradicionais da família brasileira. A ideia então de “combater a ideologia de gênero” surge como uma forma de defesa da família e da integridade das crianças, com base em uma perspectiva heretonormativa que nega a diversidade de papéis de gênero e orientações sexuais¹⁵.

A retirada do termo gênero dos documentos oficiais naturaliza essa perspectiva e potencializa a exclusão de identidades distintas, considerando que as únicas formas corretas de viver o gênero e a sexualidade são as que derivam do sexo biológico e estabelecem os papéis de homens e mulheres conforme aqueles que foram construídos historicamente ao longo do tempo. É necessário pontuar, ainda, que essa supressão não gerou nenhuma “substituição”. Ou seja, retirou-se as menções de gênero, mas sem nova proposta sobre o que e de que forma poderiam ser trabalhadas questões relacionadas (SEFFNER, 2017).

O discurso sobre ideologia de gênero é reforçado pelo Movimento Escola sem Partido, fundado em 2004 pelo advogado Miguel Nagib, e que somou a suas pautas a discussão sobre gênero. E, se até 2010 tratava-se de um movimento com pouca repercussão nacional, com o avanço da agenda conservadora, tornou-se um movimento que inclusive pautou projetos de leis para serem aprovados nos municípios e estados. Assim, além da crítica às discussões sobre gênero e sexualidade na escola, esse movimento “reinstala certa visão de que a educação é um processo eminentemente técnico, que seria mais bem realizado na ausência de discussões políticas, em um ambiente de neutralidade” (SEFFNER, 2016, p. 217).

Segundo os adeptos a este movimento, seu objetivo é proteger as crianças e adolescentes de uma possível doutrinação imposta pela escola, especialmente uma “doutrinação marxista” que incentive os alunos a seguirem premissas “comunistas”. Quando aliado à ideologia de gênero, a perspectiva da doutrinação

¹⁵ A pesquisadora Maria Angela Noll, aprofunda a discussão sobre os movimentos conservadores e questões de gênero na dissertação *Movimentos Conservadores e Gênero na Educação: uma análise a partir da lei 7.595/2018 do município de Jaraguá do Sul/SC*. Disponível em: <https://www.univille.edu.br//pt-br/institucional/proreitorias/prppg/setores/pos-graduacao/mestradosdoutorado/mestradoeducacao/dissertacoes/dissertacoes2020/885015>

se amplia, tornando agora necessário proteger também as crianças e jovens de uma possível “doutrina homossexual”.

Apesar destes movimentos pregarem a neutralidade do sistema educacional, negando que o aluno seja um ser social e tenha uma visão crítica da sociedade, o olhar do movimento da Escola Sem Partido e dos defensores da ideologia de gênero não é nada neutro, pois prega a soberania da família tradicional, contrariando qualquer outra formatação que possa “prejudicar” o viés dominante. Este discurso prevalece até no golpe contra Dilma Rousseff, sendo utilizado por alguns dos deputados favoráveis ao impeachment como motivo para a retirada da presidenta do cargo (MIGUEL, 2017). Após o golpe, entretanto, este movimento tem ainda maior crescimento devido ao fortalecimento dos grupos conservadores, especialmente da bancada religiosa e dos grupos “anticomunistas”.

Nas eleições de 2018 essa narrativa, dentre outros fatores, garantiu a vitória de Jair Bolsonaro, com base em notícias falsas que traziam a escola como uma grande ferramenta da esquerda para manipular os alunos acerca do comunismo e disseminar o “kit gay” e outras supostas práticas incentivadoras da prática homossexual. Tal discurso foi legitimado pelas famílias mais tradicionais e ainda hoje causa conflitos no âmbito da educação.

Desde a ascensão do novo governo, em janeiro de 2019, o embate a respeito do assunto tem sido constante. Conforme Seffner (2020),

No campo educacional, o embate, de um lado, dá-se entre um pensamento pedagógico de natureza moralmente conservadora combinado com uma racionalidade neoliberal, que visa retirar da escola temas considerados políticos, ideológicos, questões de gênero e sexualidade; e, de outro lado, um conjunto de proposições pedagógicas que enfatiza o valor da diversidade, reconhece o caráter de negociação entre as diferenças do espaço público, toma a escola como locus privilegiado para a alfabetização científica em todos os campos.

É relevante reforçar, referente à colocação do autor, que o discurso da ideologia de gênero e da Escola Sem Partido não se baseiam em teorias científicas, tendo como estrutura fundante o senso comum e o viés fundamentalista religioso. Do outro lado, porém, a ciência embasa os conceitos de gênero e a relevância da escola vista como um lugar de debate, do diverso e um espaço acolhedor a identidades plurais.

Seffner (2020) também reforça que mesmo que tenha uma gestão democrática que não se limita só à direção (estendendo-se, assim, à participação dos alunos, professores e comunidade), a escola tem enfrentado uma perspectiva autoritária legitimada pelo governo atual. Decretos e diretrizes têm sido criados em todas as esferas para desestabilizar a autonomia da instituição escolar em relação às questões de gênero e diversidade.

O ataque às escolas é realizado, sobretudo, via questionamentos em relação aos professores, suas formações e seus modos de ensinar. Desse modo, é visível o processo de desqualificação a que os professores são submetidos. No entanto, é necessário analisar esses movimentos e discursos não como ações de grupos isolados ou como projeto de um único governo, mas compreender que estamos em face de um projeto societário que tem como objetivo fortalecer as pautas conservadoras. Para Apple (2003),

Tem havido uma guinada cada vez maior da “autonomia permitida” para a “autonomia regulamentada” à medida que o trabalho dos professores torna-se extremamente padronizado, racionalizado e “policiado”. (...) Em condições cada vez mais frequentes de autonomia regulada, os atos dos professores agora são sujeitos a um exame muito mais rigoroso em termos de processo e resultados. (APPLE, 2003, p. 62).

Este controle acerca dos professores se relaciona com dois grandes objetivos que a direita conservadora possui para a educação: uma política de mercado, que coloca as escolas em uma posição de modernização e competitividade constantes; e o resgate dos valores tradicionais, que continuam conectados ao viés cristão e que, no Brasil atual, são legitimados não só pelos ativistas religiosos, mas pelo próprio presidente da república.

Apple (2003) reforça que, para este grupo, “somente recolocando no centro do palco as questões de autoridade, moralidade, família, igreja e ‘decência’ é que as escolas podem superar a ‘decadência moral’ tão evidente a nossa volta” (APPLE, 2003, p. 68). Contudo, sob estas circunstâncias, não apenas o ensino vem sendo prejudicado, mas também alguns dos princípios básicos da educação, tais como a liberdade e a autonomia, fechando-se as portas para a diversidade e as identidades plurais.

A partir desta perspectiva, é necessário discutir com maior ênfase a transexualidade, sendo esta uma parte da população LGBTQIA+ que mais se

distancia desta ordem social tradicional, e com a qual a escola tem na contemporaneidade novo desafio.

2. TRANSEXUALIDADE

É necessário quebrar os padrões
 É necessário abrir discussões
 Alento pra alma, amar sem portões
 Amores aceitos sem imposições
 Singulares, plural
 Se te dói em ouvir, em mim dói no carnal
 Mas se tem um jeito esse meu jeito de amar
 Quem lhe dá o direito de vir me calar?
 Eu sou todo amor, medo e dor, se erradicar
 Feito o sol que ilumina a umidade suspensa do ar
 (Criolo - "Etérea")

Abrir discussões para a transexualidade é, sem dúvida, uma quebra de padrões necessária, conforme a canção de Criolo destaca em seu refrão. Compreender a transexualidade em seu sentido histórico, cultural e enquanto identidade de gênero é uma forma de legitimar a pluralidade e reforçar a existência de pessoas que, há muito tempo, deveriam ter saído da marginalidade social.

A etimologia da palavra transexual (trans+sexual)¹⁶ carrega em seu significado algo como “para além do sexo”, fazendo uma referência ao rompimento da lógica do binarismo, em que o gênero está estritamente ligado ao sexo biológico. Transexual é o termo utilizado para os indivíduos que têm seu gênero distinto ao atribuído pelo sexo biológico. Assim, mulheres trans seriam pessoas que nasceram em um corpo masculino, mas identificam-se como mulher, e homens trans seriam as pessoas que nasceram em um corpo feminino, mas identificam-se como homens.

Conforme abordado no capítulo anterior, a transexualidade está relacionada, então, ao conceito de “identidade de gênero” e não ao de “orientação sexual”, pois trata justamente de uma constituição identitária independente da forma como o indivíduo se relaciona e para onde seu desejo se manifesta. Um indivíduo transexual pode ser heterossexual, bissexual ou homossexual, independente de sua constituição de gênero.

¹⁶ Etimologia encontrada no website <https://origemdapalavra.com.br/palavras/transexual/>. Acesso em 28.06.2020.

Dentro do movimento LGBTQIA+¹⁷ os transexuais são representados pela letra T, que agrupa as pessoas transgêneros, sendo estas travestis e transexuais. É comum que estas categorias sejam atribuídas uma a outra como sinônimos, porém, apesar de interligadas, possuem significados distintos. O termo transgêneros tem sido entendido, entre muitas controvérsias, como um termo guarda-chuva, que agrupa travestis e transexuais, por se referir aos indivíduos que não se identificam com o gênero que lhes foi atribuído ao nascimento. Para o indivíduo transexual este desconforto com o sexo biológico implica num processo de transição, muitas vezes composto por tratamentos hormonais e intervenções cirúrgicas. A travestilidade, por sua vez, não está relacionada a este processo médico, pois a pessoa travesti não sente tamanho desconforto com suas formas anatômicas, apesar de não se identificar com elas. Assim, a¹⁸ travesti – identidade feminina – se veste como “mulher”, mas não realiza o processo de transição hormonal e cirúrgico, comum às pessoas transexuais.

Conforme aponta Bento (2017), não se pode desconsiderar a historicidade da identidade transgênero (incluindo transexuais e travestis), visto que está diretamente relacionada a uma concepção de normalidade que foi constituída e reforçada historicamente. A autora reitera que “quando se retira o conteúdo histórico dessa experiência, apagam-se as estratégias de poder articuladas para determinar que a verdade última dos sujeitos está no seu sexo” (BENTO, 2017, l.126). Sendo assim, afirma que as constituições de gênero são construídas por uma estrutura social que delimita papéis e que a transexualidade surge como uma resposta a este sistema que desenha a sociedade conforme uma lógica única de normalidade.

Dentro do próprio movimento LGBTQIA+, a inclusão de pessoas trans foi encarada como problemática. No início do movimento, logo após a revolta de Stonewall, em 1969, quando ainda era conhecido como “Movimento Gay”, os participantes alegavam que as pessoas trans apresentavam-se como um estereótipo de feminilidade que poderia prejudicar o movimento, devido à forma como se vestiam, maquiavam e se comportavam. Foram militantes travestis da

¹⁷ Lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros, queers, intersexo e assexual. O símbolo “+” significa que existem outras classificações de orientação sexual e identidade de gênero não incluídas na sigla.

¹⁸ O pronome utilizado para se referir a pessoas travestis é “a”, pois a travestilidade refere-se apenas à identidade de gênero feminina.

época, como Sylvia Rivera¹⁹ e Marsha P. Johnson²⁰, que já haviam estado na linha de frente em Stonewall, que buscaram pelo seu direito de pertencer ao movimento, reforçando que a luta pelos direitos trans e homossexuais eram igualmente relevantes.

De modo a compreender a historicidade presente no percurso da transexualidade no Brasil e no mundo, cabe realizar um panorama do caminho percorrido, desde a classificação da transexualidade como patologia, a marginalização social, até os direitos conquistados e a luta contínua da população trans para sobreviver e viver sua identidade com dignidade.

2.1 O direito de existir

Em diversos momentos históricos existem registros de pessoas que usavam roupas e se portavam como pessoas do sexo oposto. Contudo, é apenas em 1838 que o psiquiatra francês Jean-Étienne Equirol faz a primeira menção, de cunho científico, a um caso próximo à transexualidade, que na época ele denominava como “demoniomania”, por se tratar de um homem que acreditava ser uma mulher, vestindo-se como tal (JORGE, TRAVASSOS, 2018).

Na década de 1920, registra-se o caso de Lili Elbe²¹, pintora dinamarquesa nascida sob o nome de Einar Wegener, como a primeira transexual a se submeter a um procedimento cirúrgico para “mudança de sexo”. Em um momento histórico em que pessoas transexuais ainda eram consideradas perversas e a medicina não havia desenvolvido estudos suficientes, Lili passou por diversas cirurgias, entre elas a de amputação do órgão sexual e implante de útero e ovários para conseguir de fato, “ser mulher”. Devido à complexidade dos procedimentos e à falta de estudos específicos na área, Lili faleceu em 1931 devido a complicações causadas pela última cirurgia (DORNELAS, TOLEDO, 2015).

¹⁹ Drag Queen, ativista de direitos de transexuais e libertação gay na América Latina, trabalhadora comunitária em Nova York. Participante da frente do Movimento Gay. Faleceu em 2002, aos 50 anos.

²⁰ Travesti, ativista de direitos de gays e transexuais, foi considerada a pioneira nos protestos em Stonewall, em 1969. Reconhecida pela comunidade local, faleceu em 1992, aos 46 anos. A polícia considerou a morte de Marsha suicídio, porém, até hoje ativistas, amigos e testemunhas buscam provar que ela foi assassinada.

²¹ A história de Lili Elbe ficou conhecida em 2015 pelo filme “Garota Dinamarquesa”.

Mas, foi o sexólogo alemão Harry Benjamin, na década de 1940-1950, que passou a desenvolver estudos mais aprofundados sobre a transexualidade, devido à procura que seu consultório recebeu de pacientes com este histórico. Em 1954 ele define o termo “transexual” para caracterizar estes pacientes. Benjamin era reconhecido por acolher os pacientes transexuais de maneira afetuosa e desenvolver estudos para atender à solicitação desses pacientes referente à mudança de gênero, sendo pioneiro na realização do tratamento hormonal (ATHAYDE, 2001).

Nas décadas de 1970 e 1980 a transexualidade passa a ocupar oficialmente os manuais médicos de diagnósticos CID (Código Internacional de Doenças) e DSM (Manual Diagnóstico e Estatístico de Distúrbios Mentais) como patologia de desordem mental. Assim, os termos “disforia de gênero” e “transexualismo” passam a ser difundidos nas áreas de psiquiatria e psicologia. Somente em 1990 a homossexualidade sai do rol de patologias de ordem mental, e é apenas em 2018 que o mesmo ocorre com a transexualidade. A partir deste momento, a OMS (Organização Mundial de Saúde) reforça que transexualidades e travestilidades passam a ser reconhecidas como identidades legítimas e não mais são caracterizadas como transtornos (CFP, 2018).

Contudo, é importante ressaltar que apesar desse movimento despatologizante no âmbito da saúde mental, outros termos surgiram nos manuais para classificar aqueles que possuem algum sofrimento psíquico em relação ao gênero. Os termos Disforia de Gênero no DSM e Incongruência de Gênero no CID fazem com que ainda persista uma categorização patológica em relação à transexualidade.

É considerando essa evidente patologização que o Conselho Federal de Psicologia publica a Resolução Nº 01/2018²² e reitera que a atuação dos psicólogos deve ser livre de patologização e discriminação em relação a qualquer identidade de gênero. Ainda nesta resolução, o CFP reforça que a identidade de gênero deve ser autodeclaratória, ou seja, ninguém pode definir que uma pessoa é transgênero, a não ser o próprio indivíduo (CFP, 2018).

²² Disponível em: <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2018/01/Resolu%C3%A7%C3%A3o-CFP-01-2018.pdf>

Essas discussões são de grande relevância, entretanto, as pessoas trans reivindicam, além do direito a exercer sua identidade de gênero sem que esta identidade seja tratada como patologia, também o direito de poder viver sua identidade no corpo, através das intervenções hormonais e cirúrgicas que garantem as modificações necessárias para a transição de gênero. O processo transexualizador passa por diversas etapas no decorrer da história, por isso cabe adentrarmos esse ponto para maior esclarecimento.

2.1.1 O processo transexualizador

As cirurgias de redesignação sexual, antigamente chamadas de “mudança de sexo”, passaram a ser realizadas ao redor do mundo a partir da década de 1950, após o desenvolvimento de maiores estudos na área no intuito de evitar complicações como as vividas por Lili Elbe, na década de 1930. Diversos métodos foram utilizados desde então para encontrar a melhor forma de “transformar” o órgão genital sem causar maiores danos ao paciente.

No Brasil, a primeira cirurgia desse tipo foi realizada em 1971, pelo médico Roberto Farina, que, conforme Galli et al. (2017), acabou sendo processado por conduta disciplinar no Conselho Federal de Medicina, além de sofrer um processo criminal devido à cirurgia ser considerada mutiladora. Mesmo condenado, Farina²³ conseguiu voltar a exercer a profissão após alguns anos.

Dessa forma, apenas em 1997 a cirurgia foi regulamentada pelo Conselho Federal de Medicina no Brasil, ainda restrita a hospitais universitários e de modo experimental. E, finalmente em 2008, foi instituído pelo Ministério da Saúde o Processo Transexualizador, que garante que o indivíduo tenha seu processo realizado pelo Sistema Único de Saúde e seja acompanhado durante todo o percurso (GALLI et al., 2017).

Recentemente, em janeiro de 2020, foi publicada pelo governo federal a Resolução Nº 2265²⁴, de 20 de setembro de 2019, do Conselho Federal de Medicina, que traz atualizações e novas diretrizes sobre o processo. O corpo do

²³ Roberto Farina foi condenado mesmo com o depoimento favorável de seus pacientes, inclusive da paciente que havia sido submetida à cirurgia de redesignação sexual.

²⁴ Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-n-2.265-de-20-de-setembro-de-2019-237203294>

documento inclui a definição de transexualidade e identidade de gênero, além de todas as condições e práticas necessárias para a realização do processo transexualizador – como a necessidade de se realizar uma avaliação e acompanhamento multidisciplinar a ponto de garantir que, ao se iniciar o processo, o indivíduo esteja seguro deste movimento (BRASIL, 2020).

Ainda de acordo com a Resolução Nº 2.265, é garantida atenção integral e toda a assistência médica necessária pelo indivíduo, conforme os artigos:

Art. 2º A atenção integral à saúde do transgênero deve contemplar todas as suas necessidades, garantindo o acesso, sem qualquer tipo de discriminação, à atenção básica, especializada e de urgência e emergência.

Art. 3º A assistência médica destinada a promover atenção integral e especializada ao transgênero inclui acolhimento, acompanhamento, procedimentos clínicos, cirúrgicos e pós-cirúrgicos.

Art. 4º A atenção especializada de cuidados específicos ao transgênero de que trata esta Resolução deve contemplar o acolhimento, o acompanhamento ambulatorial, a hormonioterapia e o cuidado cirúrgico (BRASIL, 2020).

Sendo assim, a resolução garante ao sujeito que buscar o processo transexualizador o acolhimento necessário, seja em relação à saúde mental, à saúde física e a procedimentos médicos. Em relação a estes procedimentos, a resolução especifica a diferença no tratamento de adultos, adolescentes e crianças, sendo que a crianças e adolescentes menores de dezesseis anos é possível apenas realizar a hormonioterapia para inibição de características do sexo biológico (BRASIL, 2020).

Contudo, a hormonioterapia pode ser realizada em crianças apenas a partir da puberdade e em caráter experimental, conforme protocolos de pesquisa em hospitais universitários ou outros que sejam referência para o SUS. Antes da puberdade, as crianças transexuais recebem o acompanhamento multiprofissional e interdisciplinar, sem intervenção hormonal. Após os 16 anos é possível que o adolescente e o adulto realizem a hormonioterapia cruzada, que além de inibir o desenvolvimento de características do sexo biológico, também estimula o aparecimento de características correspondentes ao gênero com o qual o indivíduo se identifica (BRASIL, 2020).

A cirurgia de redesignação sexual é autorizada a partir dos dezoito anos de idade, também mediante amplo acompanhamento psiquiátrico e psicológico. As cirurgias podem ser para ampliação ou retirada de mamas e redefinição do órgão

sexual, de acordo com a identidade de gênero do indivíduo. O acompanhamento psiquiátrico e psicológico do indivíduo deve ocorrer por um ano, mesmo após a realização dos procedimentos cirúrgicos (BRASIL, 2020).

Ainda que não seja uma garantia na prática das relações cotidianas, outro direito conquistado é a utilização do nome social por parte dos indivíduos transexuais.

2.1.2 Ser quem se é

O nome social possibilita que a pessoa trans possa ser chamada por um nome condizente a sua identidade de gênero e não mais pelo nome que lhe foi atribuído ao nascimento. A garantia ao nome social vem acontecendo em esferas diversas, contudo, conforme Interdonato (2017, p.82), “competem aos estados a regulamentação e implementação do uso de nome social”. No Sistema Único de Saúde, já em 2009, após a implementação do processo transexualizador, a portaria Nº 1820/09²⁵ possibilitou a utilização do nome social para pessoas transexuais e travestis usuárias do SUS, buscando evitar qualquer forma de preconceito a estes indivíduos dentro do próprio sistema (INTERDONATO, 2017).

Após este período, vários outros documentos foram publicados no mesmo sentido, como a Resolução Nº 05/16 da Ordem de Advogados Brasileira, que garante o uso do nome social para advogados e advogadas transexuais. Em 2016, a então presidenta Dilma Rousseff, através do decreto Nº 8.727/16, garantiu o uso do nome social no âmbito da administração pública e em 2017, a Receita Federal e o Banco Central, também publicaram resoluções que possibilitaram aos transexuais a inclusão do nome social no CPF e na realização de depósitos bancários (INTERDONATO, 2017).

No âmbito educacional, o parecer homologado do Conselho Nacional de Educação, publicado em 18/01/2018, remete à normatização nacional sobre o uso do nome social na educação básica. O documento faz uma síntese das resoluções até então existentes sobre a utilização do nome social em outras esferas e sobre resoluções e práticas utilizadas em outros estados, especialmente relacionadas à educação básica (BRASIL, 2018).

²⁵ Disponível em: http://conselho.saude.gov.br/ultimas_noticias/2009/01_set_carta.pdf

De acordo com o documento,

Já sendo praticamente norma nacional o uso do nome social para maiores de 18 anos, convém considerar que a restrição aos de menoridade legal tem provocado graves consequências aos estudantes, aos seus familiares e, de modo geral, à sociedade brasileira, uma vez que a interdição do nome social a esse segmento não tem produzido os benefícios sociais e educacionais arrolados e preconizados na legislação nacional. Ao contrário, avolumam-se as estatísticas de violência e abandono da escola em função de bullying, assédio, constrangimento, preconceito, além de outras formas de discriminação, que podem ser minimizadas pela adoção do nome social e pelo respeito à identidade de gênero desses estudantes. O respeito à diversidade, à dignidade da pessoa humana, aos direitos da criança e do adolescente e aos direitos educacionais, consagrados na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, no Estatuto da Criança e do Adolescente e no Plano Nacional de Educação advogam a possibilidade do nome social também para os menores de 18 anos, sem prejuízo, portanto, do desenvolvimento de campanhas educativas e outras medidas para combater a violência contra travestis, transexuais e outras orientações sexuais nas escolas brasileiras (BRASIL, 2018).

Após a votação pelo Conselho Nacional de Educação, foi considerada aprovada a utilização do nome social para menores de 18 anos no âmbito educacional, sendo estes estudantes da educação básica. Este parecer deu origem a Resolução nº1, de 19 de janeiro de 2018, que reitera os pontos do documento anterior e estipula que estudantes maiores de 18 anos podem solicitar, por conta própria, a utilização do nome social durante a matrícula ou em qualquer outro momento na instituição de ensino. Os estudantes menores de 18 anos podem fazer a solicitação, desde que mediada pelos pais ou responsáveis. (BRASIL, 2018).

A luta pela utilização do nome social, contudo, continua, já que o reconhecimento documental não garante o uso do nome social na prática, bem como que o uso dos pronomes “ele”, “ela”, “a” e “o” será condizente com a identidade de gênero. Conforme aponta Interdonato (2017), essa confusão, por assim dizer, na utilização do nome social e dos pronomes corretos, ocorre por um despreparo e falta de conhecimento da sociedade, o que acaba comprometendo o respeito pleno à identidade dos indivíduos transexuais. Na sequência, procura-se discutir o processo percorrido pelas pessoas trans no Brasil para conquistar os direitos aqui elencados.

2.2 Transexualidade no Brasil

A partir da análise dos direitos conquistados, pode-se imaginar que a vida das pessoas transexuais e travestis se tornou muito mais fácil e que todas as questões que envolvem a inserção e aceitação desse grupo nos diversos espaços sociais estão resolvidas. As inúmeras conquistas marcam, de fato, uma inclusão significativa das pessoas trans em todos os âmbitos sociais, no entanto, a transgeneridade ainda luta para sair da marginalidade. No Brasil, muito ainda é negado aos transexuais, não pelas vias legais, mas por conta de uma estrutura social conservadora que ainda discrimina aqueles que fogem à cisgeneridade e à heteronormatividade.

Pedra (2018), insere na pauta da transexualidade um debate sobre cidadania trans. Alegando que a premissa da constituição brasileira é que todos são cidadãos, questiona por que a invisibilidade da população trans ainda se faz presente nos documentos oficiais e levantamentos de dados existentes sobre os cidadãos brasileiros. A falta de dados disponíveis sobre esta parcela da população denota que, mesmo com direitos conquistados, as pessoas transexuais e travestis ainda são, muitas vezes, tratadas como não-cidadãos, o que gera dificuldade na ocupação de espaços comuns, que seriam direitos de todos, tais como direito à educação, trabalho e convívio social, de maneira geral.

A invisibilidade vivenciada pela população trans é inversamente proporcional à forma como as pessoas transexuais “aparecem”. Considerando que uma pessoa gay, lésbica ou bissexual não possui sua orientação sexual aparente, ela se torna uma cidadã “comum”. As pessoas trans mostram sua identidade de gênero em suas formas de vestir, maquiar e nos cortes de cabelo, sendo assim, “aparecem mais”. Este “aparecer”, curiosamente, faz com que sejam tidas como inexistentes e não contabilizadas em relatórios de censo, dados sobre violência, escolarização e participação no mercado de trabalho, por exemplo (PEDRA, 2018).

Além disso, uma outra forma de invisibilizar pessoas trans é através da violência. O Brasil se mantém como primeiro país no ranking de assassinatos de pessoas transexuais, sendo 179 pessoas em 2017, 163 em 2018 e 124 em 2019, conforme os dados levantados pela ANTRA – Associação Nacional de Travestis e Transexuais²⁶. Importante destacar que esses dados são coletados pela própria

²⁶ A Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA), é uma rede nacional que articula em todo o Brasil 127 instituições que desenvolvem ações para promoção da cidadania da população

instituição, assim como fazem instituições internacionais, visto que os dados oficiais do governo não fazem esse levantamento, o que nos indica a pouca importância que órgãos governamentais dão para esses casos de violência. Assim, a ANTRA monitora diretamente as redes e os sites de notícias para obter os números gerais e ainda conta com o relato de pessoas físicas quando os assassinatos não constam nos relatórios gerais. No entanto, a subnotificação dos casos dificulta o levantamento correto dos dados e, compreende-se que, devido a esta subnotificação, o número ainda seja maior do que o atualmente conhecido (ANTRA, 2019).

Conforme os dados da ANTRA, a principal causa da morte de pessoas transexuais é a transfobia, ou seja, o preconceito contra esta população, que se manifesta, nestes casos, através da violência física e do assassinato. Porém, não é incomum os discursos de ódio direcionados às pessoas trans tomarem as redes mais conservadoras. Segundo o levantamento, a vítima mais jovem no ano de 2019 tinha 15 anos, o que também torna necessário uma atenção especial aos jovens trans expostos diariamente à violência (ANTRA, 2019).

O relatório também expõe a exclusão social na qual está submetida a pessoa trans. Apesar de, atualmente, serem vistas cada vez mais pessoas trans inseridas no mercado de trabalho, bem como diversas iniciativas que visam incluir esta população em atividades laborais formais, os dados levantados pela ANTRA apontam que ainda 90% das pessoas trans realiza trabalho sexual para subsidiar sua sobrevivência, sendo outros 4% trabalhadores de emprego formal e 6% estarem no mercado informal (ANTRA, 2019).

Fraser (2006) diz que gênero e sexualidade são categorias bastante comuns à “marginalidade econômica”, visto que invisibilizam os indivíduos dentro de uma sociedade que possui interesses econômicos e políticos baseados em uma ordem androcêntrica e sexista, tornando o acesso daqueles que desafiam os padrões “naturais” à formação, empregos formais e renda adequada mais árduo e dificultoso. Segundo a autora,

Quando consideramos coletividades localizadas na região intermediária do espectro conceitual, encontramos tipos híbridos que combinam características da classe explorada com características da sexualidade

desprezada. Essas coletividades são “bivalentes”. São diferenciadas como coletividades tanto em virtude da estrutura econômico-política quanto da estrutura cultural-valorativa da sociedade. Oprimidas ou subordinadas, portanto, sofrem injustiças que remontam simultaneamente à economia política e à cultura (FRASER, 2006, p. 233)

Vale ressaltar que, mesmo liderando os índices de assassinato por transfobia, o Brasil é também o país que lidera o índice de consumo de pornografia trans, conforme dados apontados pela Revista Híbrida²⁷, em maio de 2020. Estes dados são referentes ao ano de 2019 e levantados pelas próprias plataformas de vídeos pornográficos, que publicam quais as categorias mais acessadas anualmente pelos seus usuários. Este dado reforça o ponto de vista de Fraser, pois trata-se da legitimação da marginalização dessa população, na medida em que seus corpos são objetificados e colocados à margem da vida em sociedade, como se o trabalho sexual fosse a única opção possível para aqueles que contrariam a normatividade. Denotam ainda, conforme pontuamos anteriormente, uma relação de dominação masculina e heteronormativa sobre os corpos trans, assim como acontece com os corpos femininos.

Em relação à educação, os dados levantados pela ANTRA também mostram o quanto o acesso e a permanência nas instituições de ensino ainda têm sido escassos. Na estimativa realizada pela instituição em 2017, 0,2% de pessoas trans estavam no ensino superior, 72% não possuem o ensino médio e cerca de 56% não possuem o ensino fundamental. A falta de dados oficiais sobre o percurso educacional desta parcela da população novamente dificulta o levantamento e a atualização dos dados, que acabam por se repetir no relatório de 2019 (ANTRA, 2019).

Uma pesquisa realizada pelo Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania LGBT²⁸ da Universidade Federal de Minas Gerais, em 2016, realizou um levantamento com 138 pessoas trans e chegou a conclusões similares, sendo:

²⁷ Disponível em: <https://revistahibrida.com.br/2020/05/11/o-paradoxo-do-brasil-no-consumo-de-pornografia-e-assassinatos-trans/>

²⁸ O Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania LGBT da Universidade Federal de Minas Gerais (NUH/UFMG) é um núcleo interdisciplinar vinculado à Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FAFICH). Foi criado em agosto de 2007, no âmbito do Programa Brasil Sem Homofobia, por meio de convênio com a Secretaria Direitos Humanos, e desenvolve atividades de pesquisa, ensino e extensão pautando temas relacionados à gênero, sexualidade e relações étnico-raciais. Disponível em: <http://www.nuhufmg.com.br>

5,8% (8) não passaram da 4ª série do Ensino Fundamental; 25,4% (35) estudaram entre a 5ª e a 8ª série do Ensino Fundamental; 59,4% (82) estudaram até o 3º ano do Ensino Médio. Quanto ao Ensino Superior: 6,5% (9) declararam tê-lo iniciado sem, no entanto, ter se formado; apenas 2,2% (3) responderam possuir o Ensino Superior Completo. 0,7% (1) encontravam-se na alfabetização de adultos, no período de aplicação do questionário. Ou seja, 91,3% das entrevistadas não passaram do Ensino Médio (NUH/UFMG, 2016, gráfico 8).

A pesquisa ressalta ainda que, o fato de estarem ou terem cursado o ensino médio ou ensino superior não garante um bom percurso educativo das entrevistadas, visto que muitas relataram casos de bullying e transfobia dentro do ambiente escolar. Algumas ainda relataram essas violências como um dos motivos para terem desistido de estudar. Outros motivos relatados foram questões financeiras, dificuldade de acesso, necessidade de trabalhar para se sustentar ou sustentar a família e a falta de adaptação à escola (NUH/UFMG, gráfico 9).

Andrade²⁹ (2012), em sua tese, entrevistou alunas travestis com idade igual ou superior a 15 anos, de escolas do Ceará e pode concluir que, mais difícil do que o acesso à escola, é a permanência dessas alunas no ambiente escolar. Alguns pontos levantados pelas entrevistadas, profissionais da escola e observados pela própria autora, a auxiliaram nesta conclusão, tais como:

1- Não reconhecimento do nome feminino da travesti no momento da frequência e mesmo no cotidiano escolar; 2- Impedimento de acesso ao banheiro feminino; 3- Projeto Pedagógico que não reconhece a existência e singularidades da travesti na escola; 4- Ausência no currículo escolar de livro didático de conhecimentos sobre diversidade sexual; 5- Falta de formação para a comunidade escolar sobre a diversidade sexual, em especial no que se refere às travestis; 6- Desrespeito ao princípio laico do estado; 7- Regimento Escolar que simbolicamente pune as expressões culturais das travestis na escola; ou a ausência deste induzindo os gestores a determinarem normas fundadas em um habitus heteronormativo. 8- Não aceitação ou criação de artifícios para o impedimento da participação das travestis na festa de formatura e em outras celebrações (ANDRADE, 2012, p. 245).

Cabe ressaltar que a pesquisa de Andrade foi realizada em 2012, momento em que os debates sobre a utilização do nome social ainda não aconteciam de maneira ampla. Contudo, os demais pontos relatados pela autora são válidos independentemente da data da realização da análise. Apesar de a pesquisa ter sido

²⁹ Luma de Andrade foi a primeira travesti a apresentar uma tese de doutorado no Brasil, em 2012.

realizada com alunas travestis e não com alunas transexuais, entende-se que tais pontos estendem-se à população trans, de forma geral, visto que reiteram a relevância do olhar da educação para práticas e currículos que respeitem a laicidade e a diversidade sexual.

Todos os números acima citados falam sobre a realidade das pessoas trans no Brasil e indicam a urgência e necessidade, como já apontado anteriormente, dos estudos, pesquisas, discussões e formações educativas pautadas em uma lógica para além da heteronormativa. E com isso, entendemos como importante escutar esses sujeitos, suas histórias, seus desafios e suas estratégias de sobrevivência psicológica e física na nossa sociedade. E mais: precisamos lembrar que a pessoa trans não nasce com 18 anos, então, conhecer a infância desses sujeitos e suas vivências escolares, de modo específico, pode nos ajudar a pensar em como construir cotidianos mais respeitosos, formações de professores/as a partir de uma perspectiva não homofóbica, não heteronormativa, enfim, pensar currículos que efetivamente contribuam na construção de um projeto societário democrático.

2.3 Infâncias trans

A grande maioria dos estudos em transexualidade tratam sobre sujeitos trans na fase adulta, invisibilizando suas infâncias. Entretanto, esse sujeito não “nasce adulto”, ele se desenvolve durante toda a sua existência e vai constituindo sua identidade como todo ser humano. É importante compreender então, num primeiro momento, que infâncias trans existem. As crianças trans têm legitimado cada vez mais sua existência, na medida em que o meio social se mostra mais aberto e receptivo para esta condição, e famílias permitem que essas crianças vivam suas identidades.

Não obstante, muitos estudos ainda patologizam ou se inserem em uma linha teórica conservadora a respeito das infâncias trans. Conforme abordado no capítulo anterior, o gênero não pode ser reduzido a uma condição biológica, mas, também, como discutido, há padrões sociais hegemônicos, desse modo como indica Bento (2017), e os brinquedos são como próteses identitárias para a criança na formação do gênero e ajudam a “desenhar” o menino e a menina conforme pressupõe a cultura. Além dos brinquedos, são as vestimentas, o enxoval, as brincadeiras e a forma como a família vai compor este “desenho” de filho ou filha

através dos valores, crenças e comportamentos, que irão delimitar a forma como a criança se portará no mundo (BENTO, 2017).

Cápena (2018) trata este momento de imposição de gênero como uma violência primária contra a criança, de modo que consiste na atribuição obrigatória de um padrão heteronormativo, não havendo respeito com a própria constituição da criança, sua subjetividade e suas singularidades. A criança assim, já nasce inserida em um conceito de normalidade previamente existente e precisa se adaptar a ela a partir do aparato cor-de-rosa ou azul que lhe é apresentado.

Contudo, mesmo que todos os padrões de gênero sejam reproduzidos, algumas crianças, desde cedo, percebem que são “diferentes” e que o gênero que lhe está sendo imposto não condiz com aquilo que ela deseja viver. Não se sabe, até então, se existe algum componente biológico que contribua com esta condição. No entanto, é fato que ela existe e que muitas crianças adquirem a dúvida ou a clareza a respeito de si próprias e de sua identidade de gênero, mesmo contrariando a normatividade que lhes é imposta até antes do nascimento.

Além da família, a escola também tem impacto na constituição identitária do sujeito, posto que na nossa organização social essa instituição é a primeira experiência das crianças fora do contexto familiar, conforme abordado no capítulo 1. Dessa forma, Cápena (2018, p. 260) reforça que quando a escola reproduz os padrões de gênero existentes, “naturalizando o binarismo de gênero e a heteronormia, violenta os direitos das pessoas com identidades e orientações sexuais diversas”³⁰ (tradução nossa). Mas, também como pontuado anteriormente, a escola pode ser um lugar também contra - hegemônico, oportunizando as crianças questionarem, investigarem, refletirem sobre suas dúvidas, percepções; e ainda, para algumas crianças e adolescentes esse é o primeiro lugar que podem vivenciar, expressar suas sensações, sentimentos e desejos sendo acolhidas. De modo similar, a escola por vezes, também é espaço de acolhida para crianças e adolescentes que possuem orientação sexual fora do padrão heteronormativo.

Cápena (2018) questiona ainda o fato de que, sendo a infância uma categoria social e histórica, e como tal se modifica conforme se modifica o mundo e a cultura, será que os padrões estabelecidos sobre a infância são suficientes para

³⁰ “naturalizando el binarismo de género y la heteronormia, violentan derechos de las personas con identidades y orientaciones sexuales diversas”.

dar conta das multiplicidades da infância existentes – entre elas, a das crianças trans, até então historicamente invisibilizadas? (CÁPENA, 2018). Dentro dessa perspectiva, torna-se possível refletir sobre a naturalização e cristalização existentes na forma de ver e relacionar-se com as crianças que, muitas vezes, acabam por desconsiderar o papel ativo das próprias crianças em seu processo de desenvolvimento identitário.

Em sua obra, intitulada *Crianças Trans* (2020), Sofia Fávero, psicóloga e mulher trans, questiona as determinações de gênero durante a infância, bem como sua patologização. Pergunta como e por que as crianças ditas trans são patologizadas, se as crianças que se determinam cis, não o são. Da mesma forma, analisa diversas narrativas que normalizam as infâncias trans a partir do mesmo questionamento: afirmar que uma criança é trans, não é o mesmo que afirmar que uma criança é cis? Dialoga e complexifica essa discussão sobre rótulos, questionando também se uma criança trans não pode “deixar de ser trans” no futuro, assim como uma criança cis, passa a ser um adulto trans. Assim como na obra de Fávero, muitos questionamentos se abrem ao tratarmos de infâncias, contudo, resguardar o direito e a liberdade dessas crianças legitima-se como um fator relevante e necessário neste debate.

Ainda que as identidades trans tenham sido teoricamente despatologizadas e, por direito, sejam socialmente aceitas, assim como acontece com pessoas trans adultas, a violência contra crianças trans também é recorrente. Essa violência acontece através de bullying em espaços escolares, sociais e familiares, impedimento do exercício de sua plena identidade, além da restrição de acesso a atividades escolares, prática de esportes e demais espaços que seriam permitidos a toda e qualquer criança. Além disso, a “estranheza” do meio social em relação à infância trans pode ocasionar que profissionais da saúde, como médicos e psicólogos, venham a patologizar esta criança ou ainda a descredibilizar sua identidade devido a sua faixa etária, compreendendo que a criança não tem condições de compreender ou tomar decisões sobre si própria.

É possível ressaltar que, caso a criança tenha sua identidade reprimida, negada ou silenciada, seja no âmbito familiar ou escolar, o seu sofrimento psíquico poderá trazer danos de potencial relevância para seu desenvolvimento. Conforme afirma Cápena, “se considerarmos que a identidade de gênero e sua expressão é um direito humano inalienável, será necessário aprofundar a compreensão de que

a função de proteção e apoio institucional é uma obrigação sob o paradigma dos direitos humanos”³¹ (CÁPENA, 2018, p. 269, tradução nossa).

Ou seja, se os direitos humanos garantem a expressão de gênero sem qualquer tipo de discriminação é necessário então que isso se faça acontecer. Compreender que a criança trans necessita de suporte da família, da escola e de acompanhamento multiprofissional para que possa vivenciar sua identidade, é um direito da criança que não difere em nada do direito de uma pessoa transexual adulta. Respeitar a identidade da criança é uma forma de garantir que ela possa ser quem deseja, que ela se sinta confortável com seu corpo e sua mente, de modo a desenvolver-se em sua plenitude³².

3. CAMINHOS E ENCONTROS: METODOLOGIA E PARTICIPANTES DE PESQUISA

Um novo tempo há de vencer
 Pra que a gente possa florescer
 E, baby, amar, amar sem temer
 Eles não vão vencer
 Baby, nada há de ser em vão
 Antes dessa noite acabar
 Baby, escute, é a nossa canção
 E flutua, flutua
 Ninguém vai poder querer nos dizer como amar
 (Johnny Hooker - “Flutua”)

Sendo nosso foco principal analisar as construções de gênero na infância e o impacto desta construção no percurso educativo de estudantes transexuais, a presente pesquisa, de cunho qualitativo, teve por princípio escutar a fala de pessoas trans, historicamente silenciadas e/ou ignoradas. Dessa forma, ainda que o lugar de fala da pesquisadora seja o de uma mulher, branca, cis, entendemos e defendemos que é necessário somarmos esforços para fazer valer os direitos da população trans de viver e conviver socialmente, desnaturalizando as identificações perversas, de modo especial, de mulheres trans como objetos sexuais, destinadas ao “consumo”.

³¹ “Si se considera que la identidad de género y su expresión son un derecho humano inalienable, será necesario profundizar en la comprensión de que la función de amparo y sostén institucional es una obligación bajo el paradigma de los derechos humanos”.

³² Indicamos aos avaliadores que as discussões acerca da infância e da transexualidade, bem como das infâncias trans na escola, serão ampliadas em momento posterior.

Sendo assim, em consonância com o que traz Johnny Hooker em “Flutua”, esta pesquisa torna-se assim um espaço de florescimento e de voz para que os próprios participantes possam falar e refletir sobre suas vivências.

Seguindo o objetivo da pesquisa, optamos por uma pesquisa do tipo qualitativa, a qual, de acordo com Trivinos (1987), tem no ambiente uma rica fonte de dados e não desloca o sujeito participante do contexto em que está inserido. Ainda, dentro da perspectiva do materialismo histórico dialético, considera aspectos sociais, políticos e econômicos como relevantes para o entendimento do sujeito e da forma como este é constituído. Entendemos que o método do materialismo dialético nos oportuniza

evidenciar que as relações estabelecidas por homens e mulheres com o meio concreto engendram o real, a dialética torna exequível a revolução do status quo por possibilitar a compreensão de que o mundo é sempre resultado da práxis humana, seja ela marcada por relações de dominação que reificam e fetichizam a prática social, seja marcada por relações que operam a humanização dos homens e mulheres (ZAGO, 2013, p.109).

Seguindo essa perspectiva de totalidade concreta, procuramos nesse estudo desvelar a estrutura da realidade, compreendendo que as relações entre os sujeitos são sempre mediadas, que as concepções e relações estabelecidas com pessoas que não seguem a heteronormatividade são construídas, reconstruídas e entrelaçadas em um processo que evidencia a cultura como prática, como discutido por Gramsci, isto é, como engendrada na dialogicidade

entre estrutura e superestrutura, na natureza indissociável entre objetividade e subjetividade e na unidade contraditória entre o material e o espiritual, contrapõem a noção de cultura como força produtiva, como constituinte e constitutiva das relações de dominação de classe, e, concomitantemente, como elemento propulsor da transformação social. Nessa perspectiva, a revolução cultural torna-se parte constitutiva e constituinte da revolução social (MARTINS e NEVES, 2014, p.74).

Considerando esses aspectos, entendemos que a pesquisa qualitativa de tipo histórico-cultural, a partir do método do materialismo histórico e dialético, não só descreve o fenômeno, mas “busca as causas da existência dele, procurando explicar sua origem, suas relações, suas mudanças e se esforça por intuir as

consequências que terão para a vida humana” (TRIVINOS, 1987, p.129). Sobre a visão de homem dentro da teoria histórico-cultural, compreende-se que

Falamos de um homem que se constitui numa relação dialética com o social e a história, um homem que, ao mesmo tempo é único, singular e histórico, um homem que se constitui através de uma relação de exclusão e inclusão, ou seja, ao mesmo tempo em que se distingue da realidade social, não se dilui nela, uma vez que são diferentes (AGUIAR, 2015, p. 157).

Este estudo corrobora com a perspectiva acima mencionada e toma a teoria histórico-cultural como base para suas análises, visto que acredita que a subjetividade é constituída pelas mediações sociais. Sendo assim, compreende o impacto que a ordem heteronormativa, projetada historicamente com influências políticas e econômicas, tem sobre a constituição do sujeito - neste caso, o sujeito transexual.

A fim de atender aos objetivos propostos, fez-se necessário ouvir a população transexual sobre suas vivências escolares na infância. Aguiar (2015, p. 163) diz que “a fala de um sujeito histórico expressa muito mais do que uma resposta ao estímulo apresentado, ou, de outra forma, ela revela uma construção do sujeito”.

Definiu-se então, como instrumento de pesquisa, a realização de entrevistas semiestruturadas que possibilitam maior flexibilidade para o entrevistador sobre o roteiro de perguntas e para o participante, deixando-o mais à vontade para que traga os conteúdos que considerar relevantes para o propósito da pesquisa. Conforme May (2004, p.145), “as entrevistas geram compreensões ricas das biografias, experiências, opiniões, valores, aspirações, atitudes e sentimentos das pessoas”.

Trivinos (1987), sobre as entrevistas semiestruturadas, diz que:

podemos entender por entrevista semi-estruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (TRIVINOS, 1987, p.146).

As entrevistas foram realizadas individualmente e na modalidade on-line, por videochamada, de modo a respeitar as orientações da Organização Mundial da Saúde (OMS) referentes à pandemia de COVID-19³³. Mesmo na modalidade a distância, as entrevistas mantiveram os padrões éticos previstos no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Para compreender a infância e o percurso educativo dos participantes em relação às questões de gênero, faz-se necessário ouvir suas histórias a partir de suas próprias vivências. Importante destacar que o conceito de vivência presente nessa pesquisa advém dos estudos desenvolvidos por Vygotsky³⁴, que tem nesse conceito uma das bases para a construção subjetiva de cada sujeito.

Marques (2017) diz que para entendermos o conceito de vivência é necessário, primeiro, diferenciá-lo de experiência. Para Vygotsky, grande parte de nossas experiências não possuem significado relevante em nossa construção subjetiva. Para o autor, podemos passar por experiências iguais ou muito similares, mas a maneira como cada um irá vivenciar essas experiências é que irá marcar nossa subjetividade. Isso porque, ainda segundo Vygotsky, as vivências irão impactar e transformar o sujeito (MARQUES, 2017).

Sendo assim, as vivências são constituídas nas e pelas relações sociais, mas ganham sentido para o sujeito através da forma como é afetado por este meio. De acordo com Jerebtsov (2014), a vivência é uma unidade que integra os fatores internos e externos do sujeito e, por isso, a vivência é única. Ela se modifica conforme as relações, o contexto social, a posição geográfica. Constitui-se socialmente e ganha corpo ao se unir com o sentido interno que recebe do sujeito. Ainda segundo o autor, com base na teoria histórico-cultural de Vygotsky, as vivências “são o processo de formação pela personalidade da sua relação com as situações da vida, a existência em geral com base nas formas e valores simbólicos

³³ A doença do Coronavírus, conhecida como COVID-19, trata-se de uma doença infecciosa que tomou o mundo no ano de 2020, causando uma das maiores pandemias já vivenciadas em contexto mundial. O Brasil tornou-se um dos países com maiores números de casos e mortes por COVID-19. Devido ao cenário pandêmico, a Organização Mundial de Saúde elaborou estratégias de isolamento social como tentativa de contenção do vírus e diminuição do contágio.

³⁴ Lev Vygotsky foi um psicólogo russo, que viveu de 1896 a 1934, na extinta União Soviética. Em meio aos governos de Lênin e Stalin, escreve importantes obras relacionadas ao desenvolvimento humano. Marxista e proponente da psicologia histórico-cultural, Vygotsky é hoje reconhecido por importantes pesquisas e como pioneiro na compreensão de que o desenvolvimento infantil decorre da interação da criança com o meio (OLIVEIRA, 1995).

transformados pela atividade interna, emprestados da cultura e devolvidos a ela” (JEREBTISOV, 2014, p. 19).

Assim, ao se realizar entrevistas com os participantes da pesquisa, o objetivo era apreender suas vivências do período escolar que estejam relacionadas ao objeto de pesquisa. Assim, não é objetivo deste estudo gerar generalizações, e sim compreender o fenômeno em estudo, lembrando que esse fenômeno em estudo não é um documento linear: antes, o que a memória nos oportuniza é a reconstrução do processo vivido.

Cabe ressaltar também que, cada participante está inserido em um contexto específico, composto por relações e realidades diversas e que estes componentes também geram impacto na forma como eles se conectam a suas memórias de infância.

Após o término das entrevistas, todas foram transcritas e submetidas às análises. Inicialmente, foi realizada uma primeira sistematização, na qual as respostas foram agrupadas de acordo com a pergunta. Depois de nova leitura do material – guiada pelos objetivos da pesquisa – foram observadas as recorrências nas respostas, a partir das quais foram definidas as categorias de análise³⁵.

Nas respostas dos participantes foram elencados temas comuns, como identidade de gênero, relação com professores, datas comemorativas, família, contexto social, infância e educação para a diversidade. A partir destes temas, foram divididas as categorias com base na similaridade de respostas e da relação entre elas.

A primeira categoria, intitulada “Um eu diferente. Mas diferente de quem?”, trata do reconhecimento da identidade de gênero e de como este processo se deu para os participantes da pesquisa. Na segunda categoria, “Vivências Escolares: espaços entre rosa e azul”, serão abordadas as relações no espaço escolar, sendo estas tanto com colegas e professores, como com a própria instituição e o currículo educacional. A terceira categoria, “Túnel do tempo: infâncias trans através de olhos crescidos”, abarca a percepção dos participantes acerca da transexualidade na

³⁵ Para compreender melhor a categorização das respostas e elaboração das categorias, visto que ainda não estão aprofundadas neste primeiro texto, encontra-se disponível neste link para acesso dos avaliadores a tabela que será utilizada como base para realização das análises: https://drive.google.com/file/d/1a9q5mxl5ZF9vzYmE1XPywq_RbGxgl8Ap/view?usp=sharing

infância, como uma forma de identificar quais as necessidades das crianças que se encontram fora do padrão cisgênero.

Para discutir as categorias, serão trabalhados, dentro da perspectiva histórico-cultural, os conceitos de subjetividade, vivência e aspectos do desenvolvimento. Desta forma, pretende-se aprofundar o debate a respeito dos objetivos deste estudo e possibilitar melhor entendimento sobre o entrelaçamento da transexualidade com o cotidiano escolar e a infância.

3.1 Vozes da Pesquisa

Conforme pontuado anteriormente, não pensamos em outra maneira de atingir os objetivos propostos por esta pesquisa que não fosse ouvindo os sujeitos que a constituem, respeitando sua historicidade, suas vivências e subjetividades. De acordo com Ribeiro (2018), o lugar de fala se estabelece especialmente em relação a grupos que vivem sob um sistema estrutural opressor e que, por estarem imersos nessa estrutura, teriam a propriedade crítica para problematizar essa estrutura. Ribeiro (2018) reitera que as vivências individuais devem ser consideradas, mas sempre em relação ao meio e à estrutura sob a qual o sujeito está inserido, de modo a respeitar o contexto e as vivências coletivas que esse grupo tem em comum. A autora afirma ainda que estabelecer um lugar de fala não significa que pessoas de fora destes grupos não possam debater determinados sistemas opressores, e sim que devem respeitar e aprender especialmente com aqueles que neles estão inseridos (RIBEIRO, 2018).

Tendo definido o modo de produção de dados, foram estabelecidos os critérios para seleção dos sujeitos. Sendo assim, os critérios para a seleção dos participantes deste estudo foram a idade (maior de 18 anos) e a identidade transexual - condição essencial para a pesquisa. De início, pensou-se em especificar a localidade dos participantes. Contudo, pessoas de diferentes cidades demonstraram interesse em participar do estudo e este fato mostrou-se relevante para as análises realizadas, visto que o contexto social, como já indicamos, é também um fator que contribui para a constituição subjetiva do sujeito. As cidades nas quais residem os participantes são identificadas por eles como localidades de perfil conservador, com raízes na tradicionalidade do núcleo familiar e dos papéis normativos de homens e mulheres na sociedade.

O contato com os participantes foi realizado através de redes de apoio a pessoas LGBTQIA+ da cidade de Joinville: o Coletivo Transcender³⁶ e a UNALGBT³⁷ Joinville. A tratativa com os participantes sobre a pesquisa foi realizada por nós através do Whatsapp³⁸. Devido ao cenário pandêmico, todo o processo foi realizado a distância. Após o primeiro aceite do convite, os participantes receberam o TCLE digitalizado e, após o preenchimento e retorno do documento, foram agendadas as entrevistas individuais. A plataforma utilizada para as entrevistas foi a Google Meet³⁹.

Com o intuito de proteger a identidade dos participantes, optamos pela preservação do nome verdadeiro de cada um deles e substituímos por nomes fictícios. Esses nomes, porém, são de pessoas reais e representativas para a população trans: Duda (referência a Duda Salabert, mulher trans e a vereadora mais votada da história de Belo Horizonte nas eleições municipais de 2020), Erica (referência a Erica Mulanguinho, primeira deputada negra trans eleita na cidade de São Paulo), João (referência a João Nery, primeiro homem trans a realizar o processo cirúrgico de mudança de sexo no Brasil), Elliot (referência a Elliot Page, ator conhecido mundialmente que se reconheceu como homem trans em dezembro de 2020) e Thammy (referência a Thammy Gretchen, homem trans de grande visibilidade no Brasil).

Compreende-se que a entrevista on-line não substitui o método presencial, que possibilita maior riqueza nas observações e melhor vínculo com o participante. No entanto, as entrevistas on-line se mostraram eficazes dentro do contexto atual e tornaram possível o envolvimento dos participantes na pesquisa.

³⁶ Coletivo formado pela comunidade trans da cidade de Joinville/SC, com o intuito de promover união, apoio, troca de experiências e ações relacionadas a conquista de direitos de pessoas trans (Fonte: <https://www.instagram.com/p/Bwu40jggubd/?igshid=1udh89hjqrq0k>).

³⁷ União Nacional de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais, formada em São Paulo, em 2015, que hoje conta com sub redes municipais e estaduais para maior viabilidade e efetividade das ações. Tem como intuito combater todas as formas de preconceito de gênero e sexualidade, promover a luta por direitos e ações de apoio e suporte à pessoas LGBT (Fonte: <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfx8USQK9AoZW7ltudAMCAheut5gV0GaC4N6Z5D9WP3V1VE6g/viewform>).

³⁸ Aplicativo de mensagens instantâneas, realização de chamadas de voz/vídeo e compartilhamento de imagens, vídeos, links e documentos para smartphones. Gratuito aos usuários, propriedade do Facebook Inc.

³⁹ Aplicativo e serviço de comunicação desenvolvido pelo Google para realização de chamadas e reuniões de voz e vídeo, com a possibilidade de integrar grande número de pessoas à mesma chamada. Gratuito para os usuários, disponível em smartphones e navegadores de internet.

Através de suas vozes e histórias, apresentadas a seguir, tornou-se possível reunir elementos para pensar sobre os processos de escolaridade na infância considerando a urgência em se defender um projeto societário democrático e respeitoso.

3.1.1 A construção do “ser mulher”: a história de Duda

A minha primeira roupa de mulher, meu primeiro vestido, quem me deu foi uma travesti que eu conheci que se chamava M. e um tempo depois ela acabou sendo assassinada. Então meu nome também é uma homenagem a ela. (Duda)

Mulher trans, de 33 anos, Duda nasceu e viveu toda sua trajetória escolar em uma cidade pequena. Atualmente tem residência na capital, uma cidade grande e de perfil mais aberto. Contudo, devido à pandemia de Coronavírus, voltou a morar na cidade natal, onde cuida da mãe e realiza as tarefas da casa. Graduada em Administração de Empresas, atualmente cursa Serviço Social em universidade pública. Não está trabalhando no momento, porém, dedica-se a movimentos em prol da causa LGBTQIA+, tendo participação ativa na política e em instituições que atuam pela transexualidade.

Inteiramente dedicada às atividades da casa e aos cuidados da mãe, Duda encontrou um tempo em meio às tarefas para conceder a entrevista. Comunicativa e positiva, Duda apresenta-se bastante disposta a partilhar sua história com a pesquisadora e não denota dificuldades ou resistências ao fazê-lo. Fala com naturalidade sobre sua trajetória e ressalta o orgulho da sua história.

Duda descobriu aos poucos sobre sua identidade de gênero. Relata a dificuldade de ser criança e adolescente nos anos 1990 e início dos anos 2000, uma época em que o acesso à internet ainda era escasso e a informação que se encontrava nas enciclopédias e livros era baseada no modelo médico e não tratava sobre questões de gênero. Ressalta que, na época, a imagem da população LGBTQIA+ ainda estava muito relacionada ao vírus da AIDS, devido à explosão do vírus na década de 1980. Para ela, a falta de informação sobre a transexualidade foi motivo de confusão interna por muitos anos.

Na adolescência compreendeu que se interessava afetiva e sexualmente por homens, mas ainda não estava claro que não se tratava de um jovem homossexual.

Vivia em busca da sua identidade a partir de mudanças de corte de cabelo, roupas, maquiagem, acessórios e, no início de sua vida adulta, ao ter contato com travestis, entendeu que na verdade não era um homem e sim uma mulher trans. Depois do processo correr por quatro anos na justiça, conseguiu alterar o seu nome em cartório, aos 27 anos.

Duda não lamenta pelo seu processo de transição ter ocorrido “tardiamente”, pois acredita que pode adquirir maturidade suficiente para definir sua identidade e sentir-se segura de quem queria ser. Reforça que, muito mais do que um nome, foi preciso construir novamente o seu ser, que tipo de mulher ela gostaria de ser e de que forma iria se colocar no mundo.

3.1.2 Homem trans e pai: um pouco sobre João

Eu já era apaixonado pela minha mulher na época da escola e ela só soube agora, porque eu me privei, eu não me amava, não sabia quem eu era, então como eu podia amar outra pessoa? Como eu podia fazer ela feliz se eu não era feliz? (João)

João tem 28 anos. Atua na área de logística, é nascido no interior de São Paulo, em uma cidade relativamente pequena, onde o que importa, segundo ele, “é a família da qual você vem”. Ele vem de uma família de valores evangélicos, valores esses que nortearam sua forma de viver e se perceber durante muito tempo. Quando menor, João ainda não se entendia como homem trans e pensava que sua falta de atração por homens fosse influenciada pelas leis da igreja que norteiam os princípios de sua família e que determinam como pecado beijar, ter desejo e prazer antes do casamento.

Foi com 22 anos, ao se mudar para uma cidade maior, a trabalho, que João teve contato com a transexualidade por meio de um vídeo da internet, e se identificou como homem trans. Procurou um psicólogo e médicos especialistas para compreender o processo e iniciou sua transição de gênero. Quem mais o apoiou foi sua avó, também da igreja evangélica. Ele relata que, para ela, ele deveria ser aceito pela família, pois Deus o fez assim. Foi a avó de João que o acompanhou no cartório e participou de todo seu processo de transição.

João diz que nunca se identificou com coisas de menina e que, desde criança, sempre gostou de brincar e se vestir como menino, apesar de ainda não

se identificar como tal. Na época da escola, conheceu sua atual esposa e se apaixonou. Contudo, não se reconhecia como homem e não compreendia seus sentimentos. Foi há pouco tempo que os dois se reencontraram e passaram a ter um relacionamento. Hoje moram juntos com os dois filhos, frutos da relação anterior da esposa, que hoje João assume como seus.

No papel de pai, João se preocupa com o futuro dos filhos. Se polígia para não reproduzir papéis de menino e menina – como aqueles aos quais era obrigado a se submeter na infância – e reflete sobre como agiria caso um de seus filhos se reconhecesse como transexual.

Tranquilo e comunicativo, hoje João compartilha em seu Instagram sua história como homem trans, como motivo de orgulho, superação e felicidade por finalmente ter encontrado sua verdadeira identidade.

3.1.3 A busca pelos pronomes certos: quem é Elliot

A minha mãe sempre falou que tudo bem eu gostar de menina, mas que eu não podia me vestir como homem. Mal ela sabia que eu era realmente um homem (Elliot).

Elliot fez vários questionamentos antes de aceitar o convite para participar da pesquisa e não escondeu seu receio. Diz que já participou de pesquisas que usaram suas falas para criticar a pauta trans e pessoas transexuais. Após compreender os objetivos deste estudo, apresentou-se para a entrevista de forma descontraída e receptiva.

Tem 23 anos e apenas no início de 2019 se reconheceu como homem trans. Já na adolescência identificou-se como mulher cis e lésbica, porém, aos poucos foi compreendendo que não era apenas uma questão de orientação sexual e sim de identidade de gênero. Também em 2019 assumiu para sua família que é um homem trans e em 2020 alterou seu nome e iniciou o tratamento hormonal.

Relata que, ao se assumir lésbica, a mãe a obrigou a ser mais “feminina”, realizando inclusive uma festa de debutante para Elliot, que se sentia constrangida por ter de se comportar de forma contrária à que gostaria. Com o tempo, a mãe passou a aceitar sua orientação sexual. Hoje, homem trans, Elliot diz que a única dificuldade que enfrenta com a família é que utilizem os pronomes masculinos para se referir a ele. Porém, sente-se aliviado por ver seu pai o chamando pelo nome

social e sua mãe lhe comprando roupas masculinas, já que ela costumava não aceitar que Elliot se “vestisse de homem”.

Recém-formado em psicologia, Elliot atua na clínica e se preocupa que pessoas trans tenham o apoio psicológico que necessitam, pois compreende a complexidade de se reconhecer como transexual.

3.1.4 Sem vestidos: a identidade de Thammy

Minha avó dizia que era muito difícil me vestir quando eu era criança, porque eu não queria usar roupa de menina. Tem fotos do meu aniversário de 8 anos que eu tô chorando porque eu não queria usar vestido, queria me vestir igual meu irmão mais velho. (Thammy)

Reservado e tímido é como Thammy se mostra durante a entrevista. Contudo, em sua história percebe-se que, desde cedo, ele impôs seu desejo de ser como realmente é. Nascido em uma cidade litorânea, morou com a avó até os 12 anos, quando decidiu se mudar para uma cidade maior e ficar com a mãe. Hoje com 24 anos, é supervisor de vendas em uma empresa e mora com o irmão mais velho.

Desde criança não se identificava com roupas e brincadeiras de menina. Nunca gostou de brincar de boneca e usar vestidos. Sempre foi amigo dos meninos e fez parte de grupos masculinos. Quando se mudou para a casa da mãe, sentiu-se mais à vontade para cortar o cabelo curtinho e vestir-se da forma como queria. Já com 15 anos não se identificava mais com os pronomes femininos e com 18 procurou um psicólogo para entender sua identidade de gênero.

Hoje, Thammy lida com a dificuldade da mãe em aceitar sua identidade. Ela não o chama pelo nome social e insiste em chamá-lo pelo nome de registro. Também não se refere a ele por pronomes masculinos. Mas Thammy compreende que sua família – e tantas outras que possuem familiares trans – foi criada em outras épocas e contextos, nos quais ser trans “não existia” ou nem se falava sobre o assunto. Sendo assim, mostra-se, de certa forma, compreensivo com o pensamento da família e se sente seguro em relação ao seu reconhecimento como homem trans.

Relata ter sido bem recebido pelos amigos e aceito na empresa em que trabalha há alguns anos. A conversa com seu gestor teve tom didático, para explicar

para ele o que é ser transexual e a forma como gostaria de ser tratado dentro da empresa. Desde então, sente-se respeitado dentro do ambiente de trabalho e livre para exercer sua real identidade.

Para Thammy, o psicólogo é um profissional indispensável no processo de transição de gênero, tanto para a pessoa trans quanto para as famílias. Em seu processo, ele lamenta a ausência de profissionais de psicologia dentro da escola e reforça que, caso a transexualidade pudesse ser identificada na escola, ele poderia ter assumido sua identidade antes.

3.1.5 Nos corredores da biblioteca: Erica e a educação

Eu sou um grão de arroz no mundo, mas que tá tentando fazer a diferença na vida das pessoas. Ser professora tem essa função, e ser professora trans, mais ainda. Não de transmitir conhecimento apenas, mas contribuir na formação dessas pessoas enquanto cidadãos responsáveis. E se eu puder ajudar cada uma delas a descobrir quem elas querem ser, já valeu tudo a pena. (Erica)

Prestes a concluir o curso de história, Erica tem 23 anos e é uma mulher trans. Sua relação com a educação se deu desde muito cedo, quando, ainda criança, brincava de ser professora com os amigos. Aos dez anos, frequentava com bastante frequência a biblioteca da escola e a biblioteca municipal da cidade onde nasceu e cresceu. Ela buscava livros sobre a temática LGBTQIA+ para entender por que se sentia diferente dos outros meninos da sua idade. Ainda sem saber nada sobre o assunto, procurava pela palavra “gay” nos livros e, mais tarde, no computador da escola, onde podia fazer suas pesquisas.

Ainda na escola, no final do ensino fundamental e durante todo o ensino médio, estreitou os laços com os estudos e tornou-se aluna destaque da escola. Trabalhando como voluntária na biblioteca da escola onde estudou durante toda sua formação escolar, encontrou um dos primeiros livros que elucidaram algumas questões sobre sua sexualidade e identidade de gênero. Mas, foi na faculdade de história que Erica teve contato mais próximo com o conteúdo LGBTQIA+ e passou a frequentar eventos acadêmicos que tratavam do tema.

Reconheceu-se como transexual em 2018. Porém, pelo medo de não conseguir emprego, desistiu do processo de transição, retomando-o em 2019. Erica ainda busca o suporte médico para iniciar seu tratamento hormonal, contudo, já

possui seu nome social registrado em cartório. Foi demitida do estágio que realizava em um órgão público de sua cidade por transfobia e hoje trabalha e realiza projetos na biblioteca da instituição na qual cursa a graduação.

Além disso, é contratada como professora ACT⁴⁰ pela rede estadual de ensino e chegou a lecionar as disciplinas de sociologia e geografia em 2019. Procura abordar a temática LGBTQIA+ em suas aulas, pois reconhece a importância de levar este tema aos alunos. Comenta que a escola foi receptiva em relação a sua identidade de gênero, entretanto, nas suas palavras, procura ser discreta por medo de ter que lidar com o preconceito. Muito bem recebida pelos alunos, Erica relata que eles constantemente a procuram para conversar sobre questões relacionadas a gênero e sexualidade. Erica acredita no poder da educação e no dever da escola de auxiliar na formação dos sujeitos enquanto cidadãos, sendo necessário, para ela, abordar a temática LGBTQIA+ e os debates de gênero com o intuito de contribuir nesta formação.

4. UM EU DIFERENTE. MAS DIFERENTE DE QUEM?

Triste, louca ou má
 Será qualificada
 Ela quem recusar
 Seguir receita tal
 A receita cultural
 Do marido, da família
 Cuida, cuida da rotina
 Só mesmo, rejeita
 Bem conhecida receita
 Quem não sem dores
 Aceita que tudo deve mudar
 Que um homem não te define
 Sua casa não te define
 Sua carne não te define
 Você é seu próprio lar
 (Triste, Louca ou Má - Francisco, el hombre)

A música da banda brasileira Francisco, *El hombre* critica os padrões de gênero impostos pela sociedade e reforça que estes padrões não definem o sujeito. É o próprio sujeito que define a si mesmo, nem que para isso precise confrontar o desenho socialmente aceito. A canção, que tem como foco a libertação das mulheres, pode ser também relacionada ao nosso tema de pesquisa, visto que

⁴⁰ Sigla utilizada para designar a Admissão de Professores em Caráter Temporário (ACT).

muito do que pudemos observar na fala dos participantes acerca do reconhecimento de suas identidades trans, tem relação direta com a quebra e superação de padrões existentes.

Conforme abordamos anteriormente, o gênero é uma construção que inicia mesmo antes do nascimento (BENTO, 2017), perpassa e se legitima em diversos aspectos da existência humana, desde a aparência física até o comportamento e formas de se relacionar. Desse modo, a questão estética é peça-chave na constituição do gênero e na classificação que o sujeito receberá no meio social. Sobre isso, Thammy (homem trans, 24), nos diz:

Lá pelos meus 7,8 anos, a minha vó dizia que era muito difícil me vestir, porque eu não queria usar o que as outras meninas usavam, vestido, essas coisas. Tem fotos do meu aniversário de 8 anos que eu tô chorando porque eu não queria aquela roupa, eu queria me vestir igual meu irmão mais velho, calça e tênis, bermuda e chinelo... Eu nunca gostei de boneca, eu até tinha porque minha vó e mãe compravam pra estimular que eu brincasse, mas eu nunca gostei (Thammy, 24 anos).

O incômodo com a construção de gênero surge, em Thammy, desde a infância. As vestimentas e os brinquedos, contudo, não são instrumentos exclusivos de suas vivências, sendo estas as imposições de gênero mais comuns nesta fase. João (homem trans, 28), apresenta fala similar:

Eu só lembro de ter usado vestido quando era bem criança, quando minha mãe quem me vestia. Eu nunca me senti confortável em usar roupa de menininha, nunca gostei. Minha mãe mesmo fala que eu saí a de casa com roupa de menina e na rua eu trocava, levava na mochila roupa de moleque. Eu tentava me maquiar, por causa da minha mãe, tentava parecer algo que eu não era. Então eu passava uma sombra rosa, depois já tirava tudo, porque eu não me sentia bem. Mas a sociedade me pedia isso, me forçava a isso pra eu ser aceito (João, 28 anos).

Essas falas corroboram com as discussões sobre a estereotipia de gênero legitimada socialmente e tão difícil ser ressignificada, sendo mais violenta na infância, uma vez que na nossa cultura a criança ainda é compreendida como alguém sem voz, um sujeito que além de ser pertencente a alguém (“meu filho”, “minha filha”), é também desautorizado em suas escolhas, desejos, medos e demais emoções. E ainda que aparentemente vivamos em um momento em que as crianças possuem “direitos”, quando analisamos para além dessa aparência

observamos que esses direitos se restringem, na maioria das vezes, às escolhas que implicam consumo: qual lanche você quer, qual vídeo você quer etc. E, ainda assim, são escolhas tuteladas, como evidenciaram as falas anteriores, pois, se nesse processo, o menino escolhe uma sapatilha para comprar, dificilmente seus pais irão respeitar essa escolha. Dito de outro modo, ainda vivemos uma relação com a infância pautada não no respeito, não na escuta atenta, mas uma relação mediada pelo poder.

Mediadas por essa relação é que as crianças são classificadas como menino e menina e, com isso, há todo um modo distinto de se relacionar, reforçado tanto por padrões históricos como pelos aspectos econômicos, por meio de estratégias de consumo e uma variedade imensa de produtos que legitimam os padrões de gênero – roupas, acessórios, brinquedos, utensílios domésticos, enxoval, entre outros. Assim, a ideia do que conhecemos como menina e menino se mantém exposta onde estivermos, desde as propagandas de tv, até nos itens de supermercado e no shopping center, adentrando o núcleo familiar com maior facilidade. Atualmente, podemos observar via redes sociais o incremento que houve na reunião denominada Chá de Bebê, que passou de ser um encontro de mulheres com a futura mamãe, para o chamado “Chá Revelação”, no qual o sexo do bebê é revelado usando as cores rosa ou azul.

Importante destacar que, como pontuam Gregoviski, Hlavac e Silva (2016), quando as crianças pedem por determinados brinquedos, vestimentas ou acessórios elas não estão apenas influenciadas pelo desejo de consumo, mas também pela necessidade de pertencimento a uma determinada identidade e grupo, utilizando desses produtos como base para garantir esse pertencimento. Nesse sentido, os vestidos e brinquedos acabam se tornando símbolos importantes para o reconhecimento de gênero desses participantes, visto que não os reconhecer como parte de si ou do gênero que lhe foi atribuído implica ser “diferente” das demais crianças deste mesmo gênero. Ou seja, subverter e negar as normas significa perceber-se em um lugar diferente daquele socialmente imposto.

O discurso de “perceber-se diferente” foi utilizado pelos participantes, conforme os trechos que seguem:

Desde muito cedo eu tinha dúvidas. Eu sabia que existiam corpos diferentes e me sentia diferente das outras pessoas, mas não conhecia as nomenclaturas, não sabia nada sobre isso (Erica, mulher trans, 23).

Antes dos 22 anos eu não sabia quem eu era. Se me confundiam com um homem eu achava ruim, mas se me tratavam muito no feminino eu achava ruim também, eu vivia assim. Eu não sabia quem eu era de fato (João, homem trans, 28 anos).

Ser diferente necessariamente implica a existência de um igual. Este igual é aquele caracterizado anteriormente, a menina e o menino desenhados socialmente, como um molde que deveria ser utilizado em todas as crianças, de acordo com seu sexo biológico. Aquele que se sente diferente, assim, é quem não se vê dentro deste mesmo molde e não se vê pertencente aos grupos formados por esse modelo. Mesmo que não compreendessem e até desconhecessem a transexualidade como outra identidade de gênero, os participantes relatam um forte sentimento de não pertencimento aos padrões binários.

Esse “igual” que diferencia aqueles que seguem o modelo heteronormativo daqueles que não o seguem está também relacionado ao conceito de normalidade. Tem-se como “normal” aqueles que seguem esse padrão e, conseqüentemente, como “anormais” os que diferem do que está imposto. Estes, são muitas vezes patologizados, rechaçados e excluídos do meio social por não se integrarem no padrão normativo. Conforme apontam Prado e Tenório (2016, p. 47), “através das ciências e das profissões da área da saúde e dos modelos normativos expressos na cultura e na sociedade, se desconsidera a própria experiência trans como legítima”. Em tempo, é sempre bom lembrar que não há classificação que não seja arbitrária, conjuntural e interessada.

Além desse aspecto, as falas indicam que a lógica da padronização é tão presente na nossa cultura que o grande conflito dos sujeitos é não encontrarem uma categoria na qual se reconheçam. Não obstante, sendo os humanos sujeitos sociais, a identificação com o outro é fundamental para seu processo de humanização, ou seja, entendemos que muito mais do que procurar “se encaixar”, a necessidade é reconhecer outros similares. Este fato oportunizaria e oportuniza aos humanos saberem que não são “aberrações”, e nisso reside a importância da escola como um espaço multi, diverso e que não seja pautado apenas por um único padrão.

Essa busca por saber quem são mostrou-se recorrente na fala dos participantes. Por um lado, conforme aponta Erica anteriormente, por desconhecimento de caráter informativo a respeito da transexualidade e de “nomenclaturas” que incluíssem a maneira como se sentiam; e, por outro lado, pela necessidade de aceitação e pertencimento que pareciam não obter caso confirmassem essa identidade “diferente”. A necessidade de referências e identificação no processo de transição de gênero dos participantes fez com que se tornassem pesquisadores de si, na tentativa de encontrarem esse lugar de pertencimento que não era dito ou mostrado como aquele onde se encaixavam meninas e meninos “padrão”.

Segundo Duda (mulher trans, 33 anos),

O período da minha transição é um período meio confuso, porque tô falando dos anos 90, a gente não tinha o acesso que a gente tem hoje. Computador é só se você fosse rico, internet só depois da meia noite, não tinha dinheiro pra pagar uma banda larga. De material teórico o que a gente tinha era a enciclopédia Barsa, era o que tinha. Não existia isso de pesquisar no Google. Nos livros o que se tinha era muito a visão binária, médica, homem e mulher e nada mais do que isso. Era muito presente o discurso da população LGBT com o HIV, então tudo que você encontrava de material era sobre LGBT e Aids.

Essa é uma fala bastante recorrente nas entrevistas, que se reforça também no discurso de outros participantes:

Aqui na minha cidade nem existia isso, ou era travesti, o homem que só se veste de mulher, mas não se vê como mulher ou gay, ou lésbica. Aí sabe quando você tá assistindo Youtube e vem aqueles vídeos relacionados ou propaganda? Aí veio uma propaganda de um homem trans e eu falei “opa, parece com a minha história, com o que eu vivo”. Aí eu comecei a pesquisar (João, homem trans, 28 anos).

Aqui na minha cidade, que é interior, não tinha nenhuma informação, era o que passava na tv e mesmo estando no meio lgbt, se identificando como cis e lésbica, não tinha esse contato com o mundo trans, não sabia das possibilidades. Sabia que existiam mulheres trans, mas não homens trans. Se eu soubesse antes, se alguém tivesse me falado, talvez eu tivesse me identificado antes também (Elliot, homem trans, 23 anos).

A única[ÚNICA O QUÊ?] que eu conhecia era “gay”, então esse era meu campo de busca mas, mesmo assim eu não entendia direito o que era. Não tinha ideia o que era transgênero, travesti etc. Com 10 anos eu comecei a ter interesse em conhecer e buscar livros na biblioteca da escola e na biblioteca municipal sobre essa temática, era bem difícil

encontrar livros sobre isso, mas eu tinha interesse e queria conhecer (Erica, mulher trans, 23 anos).

Lá pelos 15,16 anos eu passei a não me sentir bem com o termo “feminino”, não me sentia bem. Inclusive eu ficava feliz quando alguém dizia que eu parecia menino. Mas só com 18 anos que eu acabei passando pelo psicólogo e aí ele me perguntou sobre o termo “trans” e até então eu não entendia, até se ouvia falar sobre outros casos, tipo da Thammy, mas não entendia muito bem. Aí quando ele falou isso eu passei a pesquisar e foi quando eu me identifiquei (Thammy, homem trans, 24 anos).

A partir dessas falas, é possível refletir sobre a não linearidade do processo de transição de gênero, sendo que antes da própria transição existe a necessidade de compreender o que é transexualidade e se esta é, de fato, a condição na qual o sujeito irá encontrar identificação e pertencimento. É importante ressaltar que os participantes passaram por este processo em um momento histórico em que o acesso à informação era diferente do da atualidade, e além disso, as discussões, os estudos sobre a transexualidade não compunham agendas com visibilidade. Nesse sentido, entendemos que, ainda que estejamos longe de uma sociedade pautada no respeito, não podemos negar que as lutas desse grupo, as pesquisas e demais ações populares⁴¹ e/ou acadêmicas contribuíram para visibilizar essa questão.

No caso de Duda, o acesso à internet ainda era bastante restrito, o que limitou suas buscas acerca de si. Os outros participantes, mesmo vivendo em um momento em que tinham maior acesso, ainda sim tiveram dificuldades em encontrar referências que pudessem contribuir para o reconhecimento de sua identidade de gênero. Entende-se que atualmente sujeitos com acesso satisfatório à internet conseguiriam entrar em contato com o universo trans com muito mais facilidade do que relatam os sujeitos da pesquisa. De todo modo, é relevante considerar que a falta de informação é relatada como um fator limitante no processo de transição de gênero. Desse modo, entendemos que a educação – e, nesse caso, a escola –, como prática cultural, desempenha papel estratégico tanto na conformação de

⁴¹ Na grande mídia, ao longo das décadas 1990 e 2000, personagens trans foram surgindo nas mais variadas tramas de novelas e seriados, dando mais visibilidade à população trans e ampliando discussões. Em 2017, a novela *A Força do Querer*, da autoria de Glória Perez e transmitida pela Rede Globo, tratou do tema ao apresentar o personagem Ivan, que inicia a novela sob o nome de Ivana e realiza sua transição de gênero no decorrer da trama. Outros personagens populares, como a travesti Cintura Fina, interpretada por Matheus Nachtergaele em *Hilda Furacão*, que foi ao ar ainda na década de 1990 (1998), também tiveram repercussão social.

padrões de sociabilidade dominante quanto na construção de relações “livres” da submissão, da exploração e da dominação de alguns sobre outros (MARTINS e NEVES, 2014).

É possível perceber também nas entrevistas com os participantes como as nomenclaturas “gay” e “lésbica” estavam presentes nesse período de transição. Mas, assim como os padrões heteronormativos, tais nomenclaturas não eram vistas pelos participantes como um lugar de pertencimento, gerando, por vezes, maior confusão durante o processo de (re)descobrimto de si mesmos, como podemos observar nas falas:

(Com 15, 16 anos) Eu tinha o meu dinheiro, comprava minhas roupas, saía com as pessoas e assim foi indo minha própria construção porque eu não sabia o que era e nem onde eu queria chegar. Uma certeza que eu tinha era que eu gostava de homens, que me interessava por homens. Beije a primeira menina e não gostei, achei algo esquisito, não tava legal. Aí eu beije um menino e gostei, senti que era isso, então eu achei que era gay. Porque existia gay ou lésbica, então era isso, eu era gay. Mas com o passar do tempo aquilo já não cabia mais em mim, porque eu sabia que eu não gostava de menina e gostava de beijar menino, mas tinha algo ali que não tava certo (Duda, mulher trans, 33 anos).

Eu já estava no terceiro ano do ensino médio, no segundo ano eu me assumi homossexual, porque eu achei que era. No terceirão comecei a me maquiar, mas eu ainda não me aceitava. Até então ainda não tinha acesso à internet, tudo que eu fazia/lia era em livros da biblioteca e no computador da escola (Erica, mulher trans, 23 anos).

Como procuramos discutir acima, o processo identitário não é um processo feito de modo endógeno, solitário. Ainda que seja um processo individual, ele sempre ocorre na relação. Em outras palavras:

o processo de aquisição das particularidade humanas, isto é, dos comportamentos complexos culturalmente formados, demanda a apropriação do legado objetivado pela prática histórico-social. Os processos de internalização, por sua vez, interpõe entre os planos das relações interpessoais (intersíquicas) e das relações intrapessoais (intra psíquica), o que significa dizer: instituem-se baseados no universo de objetivações humanas disponibilizadas para cada indivíduo por meio da mediação de outros indivíduos, ou seja, por processos educativos (MARTINS, 2016, p. 14)

Esse fato – qual seja: o processo de constituição identitária humana –, tão complexo para os sujeitos que “fogem” da heteronormatividade, evidencia o quanto

são perversos e sem fundamento os discursos que preconizam a necessidade de uma educação sem “ideologia de gênero”. E, seguindo essa perspectiva, como já discutimos anteriormente, é fundamental compreender que orientação sexual e identidade de gênero não são sinônimos, fato que é possível perceber nas falas apresentadas. Isto é, ao escutarmos os sujeitos, é possível perceber que questionamentos acerca da orientação sexual podem ser considerados como uma etapa importante no processo de transição de gênero, visto que os participantes inicialmente passaram a se identificar como homossexuais para que, posteriormente, compreendessem que seria necessária uma transição de gênero para que, de fato, conseguissem expressar de maneira verdadeira e completa sua real identidade. Contudo, cabe ressaltar novamente que, mesmo as orientações homossexuais e as identidades trans, podem reproduzir padrões heteronormativos, não só através de aspectos físicos como vestimentas e adereços, mas também através do comportamento e das relações de dominação e submissão que permeiam as questões de gênero e sexualidade.

Ainda em relação ao processo identitário, é necessário considerar que, sendo homem e mulher papéis construídos historicamente e que carregam inúmeros símbolos que os representam, e, sendo esses os únicos papéis de gênero legitimados no âmbito social, é comum que pessoas trans, durante e após sua transição, acabem por assumir e reproduzir esses estereótipos de gênero, passando a utilizar destes símbolos para serem reconhecidos através do gênero com o qual se identificam. Assim, homens trans passam a assumir trejeitos, aparência, vestimentas, comportamentos tidos como masculinos, enquanto as mulheres trans acabam por expressarem-se a partir do que conhecem sobre o papel de mulher, conforme as falas que seguem (sem grifos no original):

Quando eu transicionei, foi um mundo novo. Eu queria ter uma imagem de mulher ou do que a sociedade chama de imagem de mulher e aí começou com a construção do meu ser, da minha expressão social. Eu pensei: Vou ser que tipo de mulher? Roqueira, aquela que usa salto alto, vestido? Foi isso que veio na minha cabeça. O nome não era nem algo tão importante naquele momento, mas a minha apresentação social. Eu vou ser loira, vou ser morena? Me senti novamente com 12 anos quando a mãe para de comprar nossas roupas e a gente começa a escolher o que vai usar, sabe? Me senti construindo o meu ser (Duda, mulher trans, 33 anos).

Eu ficava com um menino e me vinha muito a ideia de querer casar com ele, de querer saber como ia ser meu vestido de noiva e comecei a ter uns

insights assim. Queria deixar meu cabelo crescer. Aí já com o cabelo mais compridinho, maquiagem no rosto, perfume femininos, unhas pintadas, eu olhava minhas roupas e me incomodava, não queria usar aquelas roupas, aqueles sapatos, aqueles tênis. Aí eu comecei a compreender que eu ficava com menino, mas eu não queria que ele me visse como menino também, queria que ele me visse como menina (Duda, mulher trans, 33 anos).

E como a minha família era mais conservadora, tinha aquela coisa do cabelo bem comprido. Aí quando eu optei por vir morar com a minha mãe, quando eu tinha 12 anos, eu cortei o cabelo bem curtinho e podia usar as roupas que eu queria, porque minha mãe era mais liberal. Mas eu ainda não sabia que era um homem trans (Thammy, homem trans, 24 anos).

Na infância eu já tinha vontade de deixar o cabelo crescer, mas nunca deixei. Até por ser uma mulher negra e nosso cabelo ser associado a sujeira, coisa ruim, enfim. E quando se é menino, não se pode ter cabelo comprido porque é de mulher. Então eu tinha isso, de manter o cabelo curto para não gerar discussão, deixei crescer só a partir do início do meu processo. Roupas, na adolescência eu comecei a usar calças e camisas mais justas, achava bonito e adorava apetrechos, colar, pulseira, acessório de cabelo (Erica, mulher trans, 23 anos).

A partir da fala dos participantes, torna-se ainda mais nítida a construção social do gênero e como essa constituição individual se dá a partir de referências do mundo social, seja nas relações, na cultura ou no mercado. Muitas pessoas trans são questionadas por reproduzirem estereótipos de gênero enquanto movimentos políticos e sociais buscam a ruptura destes padrões. Embora não seja objeto desse estudo discutir os padrões de masculinização e de feminilização – até porque entendemos que mesmo havendo um modelo hegemônico, não há um único modelo de ser homem e ser mulher –, consideramos relevante pontuar que, pelas falas presentes nessa pesquisa, o fato de o processo identitário desses sujeitos imitar modos históricos de ser homem e/ou de ser mulher fez parte de seu processo de transição.

Não obstante, ao se considerar a identificação às normas hegemônicas de gênero, poderíamos questionar como esses sujeitos podem ocupar o lugar da transgressão? Da denúncia da heteronormatividade? Rocon et al (2020, p.2350) apoiando-se nos estudos de Butler, indicam que “mesmo quando se busca adequar os corpos às normas de gênero, o processo de transição de gênero denuncia as essencializações normativas”. Além disso, ainda de acordo com os autores:

a busca pelo reconhecimento desse corpo, deslocando-o da abjeção ao estatuto de humano pela adequação das estruturas físico-corporais às normas para gênero e sexualidade. O desejo por reconhecimento das vidas e existências, por uma vida sem discriminação, sem o sofrimento oriundo das interpelações das normas de gênero parece as conduzir a procurar pelo processo transexualizador (ROCON et all, 2020, p. 2349).

Cabe então compreender que essa imersão no papel social de homem ou mulher tem função essencial e necessária no processo de transição, pois são essas caracterizações que darão às pessoas trans a possibilidade de se afirmarem em sua identidade de gênero. Assim, o sentimento de pertencimento sobre o qual comentamos anteriormente se dá a partir da identificação com os padrões heteronormativos de gênero, contudo, com o gênero oposto ao que lhe foi atribuído ao nascimento.

O processo de transição torna os sujeitos mais confiantes e resgata a autoestima até então escondida por uma imagem não autêntica. É possível perceber na fala dos participantes a relevância desse processo e a segurança que se constituiu através da afirmação de suas novas identidades:

Nunca fiz nada por conta própria, procurei um psicólogo, um endocrinologista, fui num ginecologista pra saber se tava tudo certo e aí foi quando eu me identifiquei de fato e vi que era isso que eu queria pra minha vida, quando eu comecei a me ver de outra forma, ou melhor, quando eu comecei a me enxergar de verdade no espelho (João, homem trans, 28 anos).

Final de 2018 eu tive um contato próximo, conheci um homem trans pessoalmente e acabei me identificando. E no começo de 2019 eu acabei assumindo para a pessoa que eu estava me relacionando e para alguns familiares próximos. Em maio do ano passado (2019), eu assumi para todo mundo, meus pais etc. Fazia um ano que eu estava correndo atrás da terapia hormonal e consegui (Elliot, homem trans, 23 anos).

Acabei me identificando muito com o ser trans, pesquisei muito para ver como funciona, como seria... E acabei fazendo as mudanças necessárias. Falta muita informação ainda até pra psicólogos e endócrinos, para que eles aceitem e saibam lidar com trans, porque muitos não sabem lidar. Mudei meu nome no final do ano passado e comecei o tratamento hormonal em novembro de 2019 (Thammy, homem trans, 24 anos).

E o processo de aceitação enquanto uma mulher transgênero foi em 2018, é bem recente. As portas da universidade me propiciaram a ter informação a respeito, os amigos que eu fiz me ajudaram a entender. Comecei o processo em 2018, mas acabei abandonando por conta da oferta de emprego. Comecei a namorar um menino, mas ainda como homem homossexual, e aí depois que eu terminei o relacionamento que eu

comecei a ter vontade mesmo, senti um grito interno que era isso que eu queria e precisava fazer. Então foi em 2019 mesmo que eu iniciei meu processo, passei por alguns problemas, fui demitida por causa disso, mas também tive apoio de muita gente e isso me deu coragem (Erica, mulher trans, 23 anos).

Novamente observamos nas falas as relações com o Outro, quer sejam esses profissionais que puderam auxiliar no processo de transição, ou uma rede de suporte pessoal, composta por familiares e amigos que, de certa forma, apoiaram esse processo. Isto reforça novamente as discussões anteriores de como o processo identitário é um processo individual, mas que é mediado por significados sociais e atribuições de sentidos pessoais – reside nisso a importância de outros apoiando esses sujeitos.

Assim, faz sentido dizermos que, a através de relações de troca e acolhimento que reforçaram o sentimento de aceitação, os sujeitos adquiriram confiança e deram sentido a sua nova identidade, sentindo-se assim preparados para uma nova vida.

Trazendo seus anseios e sentimentos para o mundo externo e social, cria-se uma nova dimensão para esses mundos, alterando a percepção e sentido que têm para o sujeito. Magiolino & Sawaia (2016), dizem que assim existe uma “desprivatização do sofrimento vivido em nível individual, (re)inserindo-os na sociedade e ampliando sua concepção” (MAGIOLINO & SAWAIA, 2016, p. 86).

Ao citarem o auxílio de psicólogos e médicos em seu processo de transição, os participantes demonstram compreender a relevância destes profissionais e, nesse caso, a importância e necessidade desses profissionais exercerem suas funções para além da lógica biomédica e dos manuais psiquiátricos. Como evidenciado nas falas dos/das participantes, é fundamental que estes profissionais avancem nas discussões sobre o princípio da diferença, questionem a neutralidade e a igualdade, evitando com isso classificar identidades individuais como patológicas.

Este é um ponto importante quando falamos de pessoas trans, visto que o processo de patologização desta população ainda é bastante comum. Por mais que o sofrimento psíquico seja comum durante todo o processo de reconhecimento e transição dos participantes, é relevante destacar que esse sofrimento não está

diretamente relacionado a algum tipo de psicopatologia (PRADO & TENÓRIO, 2016).

É válido ressaltar ainda que, para os participantes da pesquisa, esse processo se inicia tardiamente, já no final da adolescência e início da vida adulta, justamente quando estes sujeitos passam a ampliar suas relações sociais, encontrando pessoas e grupos com os quais tinham identificação. No entanto, refletem sobre como teria sido seu processo caso tivessem iniciado mais jovens.

Não lembro se foi no primeiro ou no segundo ano da faculdade, que fui visitar um amigo em outra cidade e batendo perna lá eu conheci a M. e a M., uma das primeiras travestis que eu conheci na minha vida. Eu olhei aquilo e pensei “O que é isso? É um homem, uma mulher, é uma coisa estranha... não sei, mas eu gostei”. Fui conhecendo através de vivência, conhecendo outras, que até então eu não encontrava porque são pessoas noturnas, que a gente não vê na rua. E foi aí que eu entendi “então tá, eu sou isso”. Mas foi um processo tão longo, se algum professor tivesse entendido isso no ensino fundamental ou no ensino médio... Na faculdade eu não também não tive nada disso, então eu fui aprendendo na rua, descobrindo quem eu sou (Duda, mulher trans, 33 anos).

Quando a gente descobre que existe esse mundo trans, a gente descobre que sempre foi trans, mas a gente descobre isso muito tardiamente (Elliot, homem trans, 23 anos).

Furtado (2015), ao falar sobre a subjetividade individual, nos reforça que trata-se de “um processo singular que surge na complexa unidade dialética entre sujeito e meio atual, definido pelas ações e mediante as quais a história pessoal e a do meio confluem em uma nova unidade” (FURTADO, 2015, p. 110). Assim, se pensarmos que estes sujeitos tinham poucas ou insignificantes informações acerca da transexualidade no período da infância e pré-adolescência e, ainda que se relacionassem socialmente, não encontravam nesses grupos possibilidades de troca sobre o assunto, não haveria possibilidade de desenvolverem em sua subjetividade individual a consciência necessária sobre sua identidade de gênero.

Afirmar uma identidade trans também é, para os que a vivenciam, uma forma de luta e resistência em uma sociedade que ainda marginaliza e patologiza aqueles que diferem das normas. De acordo com os participantes:

A minha primeira roupa de mulher, meu primeiro vestido, quem me deu foi uma travesti que eu conheci que se chamava M. e um tempo depois ela

acabou sendo assassinada. Então meu nome também é em homenagem a ela (Duda, mulher trans, 33 anos).

E hoje eu procuro abordar questões de gênero e sexualidade na escola por conta da minha trajetória, porque eu nunca tive acesso a isso na escola. E isso leva a gente a descobrir nossa identidade tardiamente, alguns descobrem só mais velhos, como a Laerte, por exemplo. Se existisse educação de gênero e sexualidade na escola, muita gente não cometeria suicídio. Talvez muita gente conheceria seu próprio corpo e evitaria gravidez na adolescência, abuso, violência doméstica, casamentos arranjados. A minha conduta enquanto professora é também de formar cidadãos, pra que eles tenham respeito, vivam suas vidas como eles quiserem e não se tornem hipócritas (Erica, mulher trans, 23 anos).

Falquet (2013) destaca a politização dos movimentos que desafiam a estrutura heteronormativa e o quanto essa politização é necessária para desconstruir os padrões de gênero e sexualidade ainda reforçados social e culturalmente. É interessante observar como, sob este aspecto, o “corpo político” nasce junto com a identidade trans, pois quando se desafia os padrões sociais, não se trata apenas de viver uma nova identidade, mas de lutar para viver essa identidade. Essa luta é cotidiana e se dá em diferentes espaços, desde o núcleo familiar até o mercado de trabalho, sendo também constante no âmbito escolar.

5. VIVÊNCIAS ESCOLARES: ESPAÇOS ENTRE ROSA E AZUL

Permita que eu fale não às minhas cicatrizes
 Elas são coadjuvantes, não, melhor, figurantes
 Que nem deviam 'tá aqui
 Permita que eu fale não às minhas cicatrizes
 Tanta dor rouba nossa voz, sabe o que resta de nós?
 Alvos passeando por aí
 Permita que eu fale não às minhas cicatrizes
 Se isso é sobre vivência, me resumir a sobrevivência
 É roubar o pouco de bom que vivi
 (AmarElo - Emicida)

As vivências escolares deixam marcas, boas e más lembranças que são fatores constituintes da nossa identidade. Algumas são esquecidas ao longo do tempo, outras tornam-se cicatrizes que são constantemente lembradas pelo sujeito que as ganhou. Além disso, a escola não só pode gerar cicatrizes, como pode reforçar aquelas que já existiam mesmo antes de o aluno adentrar o espaço escolar. Entretanto, a escola também pode ser um espaço libertador, em que

sujeitos não são estigmatizados e podem expressar-se livre de preconceitos, rótulos e marcas passadas ou presentes.

Conforme abordamos no capítulo um, as questões de gênero podem se encaixar em qualquer uma das situações acima. Muitas vezes, a escola acaba por reforçar os padrões heteronormativos e assim estigmatiza os estudantes que deles se diferenciam. Por outro lado, a escola pode também ser um espaço de emancipação e formação de sujeitos, extremamente rico para que o sujeito possa aprender, socializar e encontrar identificações significativas em relação a seu gênero e sexualidade.

Especialmente na infância e na pré-adolescência, os marcadores de gênero se mantêm presentes no espaço escolar através de brincadeiras, atividades, práticas e comportamentos. Pensando em crianças que se sentem “diferentes” dos demais e possuem inúmeras dúvidas e angústias em relação a sua identidade de gênero, a escola pode ser um ambiente de sofrimento e repreensão, conforme nos fala Duda (mulher trans, 33 anos):

Eu sofria muito porque na escola eu não queria fazer o que queriam que eu fizesse, eu sempre queria estar com as meninas para debater assuntos que eram das meninas, falar dos namoradinhos, de quem tu gostava. Tinha meninos na escola que eu gostava e queria falar para as meninas, mas não podia. Foi uma construção na infância bem difícil.

Eu não gostava da escola, não era por causa dos amigos ou por estudar, porque eu amava estudar, amava língua portuguesa, escrever redação, mas eu não gostava da escola porque eu não me sentia bem (João, homem trans, 28 anos).

Nessas falas, Duda e João relatam não a falta de interesse pela escola em si, mas o incômodo gerado pelo fato de não poderem se expressar de maneira autêntica. Mesmo sem reconhecerem a si mesmos como pessoas trans, o desconforto diante do gênero que lhes foi imposto já era evidente no período escolar. Esse desconforto se estende aos outros participantes quando, em situações do cotidiano escolar, se viam obrigados a seguir determinados protocolos caracterizados por marcadores de gênero e sexualidade, tais como nas aulas de educação física, por exemplo.

No ensino fundamental eu ia jogar vôlei, brincava de elástico com as meninas. Eu não queria mudar. Não queria jogar futebol e ser do time que

tirava a camisa, não queria participar dessas coisas (Duda, mulher trans, 33 anos).

Na educação física, uma época eu não gostava de fazer, porque as meninas tinham que usar legging e os meninos bermuda e eu não queria usar legging. Daí minha mãe comprou bermuda e eu fazia de bermuda, jogava com os meninos (Thammy, homem trans, 24 anos).

Altmann & Souza (1999, p. 56) dizem que a “educação física constitui um campo onde, por excelência, acentuam-se, de forma hierarquizada, as diferenças entre homens e mulheres”. Essas diferenças entre os gêneros não se dão apenas na distinção de esportes de meninos e meninas, mas também na exclusão daqueles que são considerados fracos ou de baixo desempenho, geralmente meninas ou meninos que sejam considerados mais “frágeis” em uma concepção heteronormativa de masculinidade. Além disso, as práticas institucionalizadas, como a calça legging para as meninas e a bermuda para os meninos, não considera todas as expressões de gênero e acaba por constranger aqueles que não se sentem à vontade nesta condição. Da mesma forma, estabelecer que um time jogue “sem camisa”, também é uma forma de desrespeitar a individualidade não só de gênero, mas em relação ao corpo dos estudantes.

De acordo com Clot (2015, p. 88), “o corpo é o organismo acrescido da linguagem e da história singular e social (...). Cada um possui um corpo diferente porque temos uma história social e subjetiva”. Sendo assim, delimitar que meninos e meninas expressem ou exponham seu corpo de uma determinada forma, acaba por não levar em consideração as singularidades e a subjetividade dos sujeitos.

Não é apenas nas aulas de educação física que as demarcações de gênero acontecem, pois a escola é um espaço construído histórica e culturalmente dentro da mesma lógica heteronormativa que os demais espaços sociais. Os sujeitos que fazem parte do ambiente escolar, como professores e agentes escolares, também cresceram e foram formados sob esta mesma lógica, tornando comum, então, que estes reproduzam e reforcem os padrões de gênero para os alunos. No relato de Duda observamos como a diferença ainda é um problema no ambiente educativo,

O orientador mandou uma mensagem para minha mãe ir na escola e falou que tinha algo muito errado comigo, que ela devia me levar no psicólogo, no psiquiatra. Nos anos 90 ainda era muito criminoso ser homossexual e minha mãe achou aquilo muito violento, deu uma confusão enorme. E

depois daquilo eu comecei a receber muitas punições e cobranças por parte dos professores (Duda, mulher trans, 33 anos).

Eu lembro que numa aula de inglês a gente estava fazendo um bolo e a professora falou que as meninas iam fazer o bolo e os meninos iam assar, porque as meninas são muito delicadas pra assar. E eu não queria assar o bolo, eu queria fazer o bolo com as meninas. E a professora me repreendeu tanto, foi tão violenta comigo que eu surtei, eu quase bati nela. Estava na sétima série. Fui para a orientadora e ela compreendia minha situação, mas não sabia o que fazer comigo. Uma outra orientadora me repreendeu muito e queria me expulsar da escola (Duda, mulher trans, 33 anos).

Uma vez eu tava sentada – quando ainda era menina – com uma amiga, nem era nada demais e a professora falou “para com essa lesbiação”. Eu falei “Não entendi o que você tá falando” e ela disse “isso aí não é certo” (João, homem trans, 28 anos).

Quando eu tinha 13,14 anos teve uma professora que veio me perguntar se eu gostava de meninas, aí eu disse que sim e ela chamou minha mãe pra conversar, mas minha mãe já sabia, então ficou tudo tranquilo. Acho que foi só curiosidade dela, ela era nova na escola e eu era diferente, tinha o cabelo curto, não usava roupa feminina, mas foi tranquilo (Thammy, homem trans, 24 anos).

Tive muitos professores maravilhosos, mas achava os professores de educação física meio assediadores com as meninas e um professor falou pra mim quando eu tava chorando porque tinha machucado o dedo e não queria fazer educação física, ele ficou me chamando de menininha, de mulherzinha (Erica, mulher trans, 23 anos).

Conforme pontuamos anteriormente, é válido ressaltar que o período escolar dos participantes data do final dos anos 1990 e início dos anos 2000. Se ainda hoje persistem dificuldades na atuação docente junto às questões de gênero no espaço escolar, nesse período as dificuldades eram ainda maiores. Lembrando ainda que as discussões e a efetivação de políticas públicas para equacionar as várias demandas de grupos identificados por sua situação de discriminação e exclusão social foram tardias no Brasil. Com isso, as discussões sobre diversidade foram tardia e fragilmente incorporadas no processo de formação de professores/as. A formação ontogênica dos sujeitos e a orientação moral ainda são as balizas mais evidentes nas práticas educativas.

Segundo Rizatto (2013, p.71), “as construções sociais de gênero e sexualidade encontram-se enredadas no ensino, já que o/a professor/a, os/as alunos/as e os/as envolvidos/as na prática pedagógica levam-nas para o dia a dia

da escola como algo natural e legítimo”. Desse modo, a constituição subjetiva dos alunos se mistura com a do professor e pode entrar em embate, quando distintas uma da outra. Ao considerarmos que a escola é o segundo espaço de socialização, na nossa cultura, as relações desenvolvidas nesses espaços, como já procuramos indicar, possuem fortes impactos nas vivências e constituições subjetivas. Assim, professores e professoras não são apenas “fornecedores de conhecimento”, mas também podem ocupar lugar de referência pessoal e profissional. Por isso, atitudes de rejeição ou de preconceito por parte de um professor/a, orientador/a pode ter influência direta sobre a constituição da identidade do sujeito, implicando inclusive na forma em que este sujeito irá expressar sua identidade de gênero e/ou sua sexualidade.

É curioso pensarmos que os relatos acima descrevem algumas das poucas situações em que os participantes ouviram falar sobre sexualidade e gênero durante sua trajetória escolar. Com recorrência, eles comentam sobre como o tema era silenciado e até negado no ambiente escolar.

Hoje eu vejo uma preocupação das escolas e dos professores em relação às temáticas de gênero e raça e acho isso bonito, porque acho que se eu tivesse tido essa preocupação quando eu era criança, muitas tristezas da minha vida poderiam ter sido sanadas, principalmente em relação à busca da minha felicidade. Não estou culpando a escola, porque acho que minha história de vida foi uma história bonita, mas eu acho que se os professores naquela época tivessem compreensão das coisas e da pluralidade de vida, muitas questões pelas quais eu me sentia culpada, não precisariam ter existido (Duda, mulher trans, 33 anos).

Na escola a gente nunca teve acesso a essa informação, eu saí da escola sem saber o que era isso. Acho que esse é o maior impacto. Tenho amigos trans que tiveram isso identificado na escola e ajudou. E eu nunca tive acesso a nada disso, se eu tivesse tido essa informação, eu poderia ter iniciado meu processo muito mais cedo (Thammy, homem trans, 24 anos).

Nunca, nunca na escola até o ensino médio, isso foi dito, isso nunca passou. Eu saí da escola sem ter esse assunto vinculado a qualquer disciplina. Inclusive, no primeiro ano do ensino médio, eu lembro de ter palestra com sexóloga, mas era mais sobre os órgãos genitais, não falava nada sobre identidade de gênero (Thammy, homem trans, 24 anos).

Eu também não sabia nada sobre transexualidade na escola, eu via algumas pessoas do ensino médio e tinha como referência de pessoa homossexual pela forma como se portavam, mas eu tava no ensino fundamental e eles no ensino médio, então não me sentia a vontade para ir lá e conversar. Nenhum professor que eu conheço até hoje conversou sobre isso, enquanto eu era aluna (Erica, mulher trans, 23 anos).

Aqui cabe analisarmos não apenas a abordagem do tema na relação professor/aluno, mas especialmente no currículo escolar e como as questões de gênero e sexualidade são trabalhadas. Nos relatos é possível observar que a abordagem sobre essa temática se reduz às discussões em biologia. Kahhale (2015), diz que

Debater sexualidade é discutir valores, normas sociais e culturais, debater sexualidade é buscar compreender as versões individuais que temos de um tema que é social. Dar sentido à “sexualidade de cada um” implica tomá-la como uma construção histórica no âmbito das relações sociais, relacionada às formas de vida e às necessidades que a humanidade encontrou e/ou construiu (KAHHALE, 2015, p. 234).

Assim, discutir sexualidade na escola é ir além da apresentação dos aparelhos reprodutores e/ou modos contraceptivos. Antes: é oportunizar o diálogo com crianças e adolescentes e não um disciplinamento de seus corpos e/ou a culpabilização pelos seus desejos. Ainda que na educação brasileira o tema sexualidade não seja algo novo — posto que desde a década de 1960 já se pontua a importância dessa discussão —, o que é possível observar é que não rompemos com a lógica instrutiva biológica, reforçada sobretudo na década de 1990, após o surgimento do HIV, com a defesa de educação sexual para os jovens saberem fazer sexo seguro. De acordo com César (2009, p. 42), a escola passa a ser lugar privilegiado para difundir informações, assim, além de informações sobre o

contágio do HIV/AIDS e outras DSTs, a “gravidez na adolescência”, que para os especialistas começou a ser tomada como um “problema pedagógico” importante. A partir desse momento, o discurso da sexualidade nas escolas brasileiras foi definitivamente colonizado pela ideia de saúde e prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e da gravidez na adolescência, tomadas como sinônimo de problema de saúde física e social.

E, embora seja perceptível que avançamos em alguns aspectos e discussões mesmo com a escalada dos movimentos conservadores atuais, é ainda necessário pensar uma formação de professores/as, psicológicos/as, médicos/as — dentre outros profissionais que mantêm diálogos direto com o ambiente educativo e são vozes autorizadas nesse espaço —, pautada na perspectiva de entender o espaço escolar como local privilegiado para “entendermos a história da

sexualidade do ponto de vista dos nossos mecanismos de exclusão e de produção da norma sexual, de modo que possamos resistir aos mecanismos de produção e reprodução da norma. Se isso acontecer, a educação sexual nas escolas será, antes de tudo, um ato político” (CÉSAR, 2009, p.44).

A educação como ato político, como preconizado por Paulo Freire, se faz necessário também nas discussões sobre gênero e sexualidade nos ambientes escolares. Os silenciamentos e/ou as proibições para se discutir gênero e sexualidade para além dos papéis feminino e masculino normatizados, não colaboram nem com a construção de um projeto societário mais democrático, nem com os sujeitos, meninos e meninas que não se “enxergam” no padrão binário, e que assim continuarão à margem, sem sentirem que também pertencem ao espaço escolar. Como indicado pelas falas acima, a questão não era não gostar de estudar, o problema era frequentar a escola.

Sendo assim, reiteramos a defesa de uma formação que considere a diversidade sexual presente no ambiente escolar, para ser possível constituir um cotidiano na escola e um projeto político que não negue a diversidade. Com certeza, é um grande desafio, uma vez que a escola tem como grande marca, em sua origem, a função de disciplinar, normatizar. Desse modo,

a diferença, ou tudo aquilo que está fora da norma, em especial, a norma sexual, mostra ser insuportável por transbordar os limites do conhecido. Assim, um trabalho que assuma como princípio a diversidade sexual marca a entrada em um “campo epistemológico” desconhecido, na medida em que a “epistemologia” reconhecível é a do sistema heteronormativo de correspondência entre sexo-gênero (CÉSAR, 2009, p. 48).

Além das questões curriculares e da relação professor/aluno, outras práticas foram citadas pelos participantes da pesquisa e que denotam novamente um atravessamento dos padrões heteronormativos nas vivências dos sujeitos trans. A participação nos eventos escolares, tais como festas juninas ou outras celebrações que exigem participação ativa dentro do estereótipo de gênero foram negadas ou vivenciadas de maneira desconfortável pelos participantes.

E eu me privei de muita coisa na escola por conta das piadinhas e coisas assim. Como eu era do grêmio estudantil, tinha coisas que eu tinha que ir, mas não me sentia à vontade em muitas coisas. Os eventos de esporte eu sempre gostei de participar, mas quando tinha festa junina, correio elegante, eu nunca me senti à vontade (João, homem trans, 28 anos).

Nas festas da escola, era bem constrangedor. Eu ia porque minha mãe queria que eu fosse. O episódio mais traumatizante foi minha festa de 15 anos, de debutante, que eu tive que ser completamente o que eu não sou. Nas festinhas da escola também me sentia constrangida, eu ia até certa idade, quando era obrigado. Depois, quando ficou optativo, eu acabava não indo. Teve uns dois anos que eu nem falei pra minha mãe que ia ter pra não precisar ir e poder ir de uniforme. No terceiro, que tem que fazer essas coisas pra juntar dinheiro pra formatura, eu tive que ir, mas fui de camisa xadrez, arranjei uma forma de ficar confortável, já que era obrigado a fazer (Elliot, homem trans, 23 anos).

Eu evitava participar de festa junina e outras celebrações, não me sentia bem com o que era imposto (usar vestido etc.) então eu não participava. Pra minha mãe e pra minha vó eu nem falava, falava que não tava bem, que tava doente, então eu não ia pra escola quando tinha esses eventos. Eu também não entendia por que eu me sentia tão desconfortável, então era mais fácil não ir (Thammy, homem trans, 24 anos).

Junior, Oswald & Pocahy (2018, p. 130), dizem que “a imposição de normas e convenções culturais é realizada através de práticas de vigilância e incitação que se perpetuam através de discursos conservadores sintonizados com as normas regulatórias de gênero, discursos estes que buscam decifrar o outro através da referência da sexualidade”. Os eventos relatados pelos participantes exemplificam a fala dos autores, visto que se tratam de convenções culturais impostas que são constituídas com base na legitimação dos papéis tradicionais de gênero sob uma perspectiva conservadora. Tais celebrações, ainda comuns no cotidiano escolar, necessitam ser revisitadas a fim de atender à diversidade presente na escola e não desrespeitar subjetividades distintas daquelas instituídas como naturais. A começar pela obrigatoriedade da participação, até trajés, adereços e trejeitos típicos devem ser desconstruídos de modo que a cultura seja preservada, mas considerada a partir do momento atual, onde outras identidades precisam ser incluídas. Isto porque esses costumes escolares também acabam por reforçar novamente o lugar do diferente como inferior, além de perpetuarem padrões de relações, os quais implicitamente desvalorizam o “menino afeminado”, a “menina masculina” e valorizam o “menino hétero”, a “menina meiga”.

Ainda conforme Junior, Oswald & Pocahy (2018, p. 134), “políticas e práticas pedagógicas que não reconhecem que a escola e o currículo são espaços-tempos de produção de diferença, operam de modo a arbitrar modos de vida e processos-práticas sociais e culturais que estão em constante devir”. Assim, se a escola

desconsidera o movimento e as transformações de uma sociedade, ela não consegue preparar sujeitos para viver nessa sociedade. Desse modo, políticas conservadoras que trabalham em prol de um movimento contrário, desenvolvem sujeitos dependentes e submissos às normas estabelecidas. Quando se trata de gênero e sexualidade essa condição acaba por reprimir a autenticidade de sujeitos que caminham em direção a uma sociedade mais libertadora e emancipatória.

Não obstante, mesmo que a escola, em suas políticas e práticas pedagógicas, seja demarcadora dos padrões de gênero, é também espaço de confrontação, de provocações, de espaços que proporcionam ao indivíduo maior liberdade para a construção de sua identidade. Isto porque a escola é um espaço de socialização, assim como pontua Erica:

É na escola que muitas vezes as questões de gênero e sexualidade são abordadas. Eu não tinha professores pra fazer isso, mas eu conversava com amigos sobre isso. Em casa eu não me sentia à vontade, mas na escola existem referências com quem você pode contar, passam tempo com você (Erica, mulher trans, 23 anos).

Independentemente das normas instituídas, na relação com o outro, o sujeito garante a possibilidade de vivenciar novas formas de ser e sentir, além de encontrar em outros sujeitos e/ou grupos a identificação necessária para legitimar sua identidade. Conforme apontam Gomes & Melo (2010, p. 682), “o lugar social que o sujeito ocupa no interior das suas relações, seu repertório cultural, suas experiências e interações com outras pessoas representam fatores indispensáveis para compreender os processos envolvidos em seu desenvolvimento”.

As falas dos participantes tornam perceptível o impacto da relação com amigos e colegas em suas trajetórias escolares. Contudo, também é possível observar a identificação com o gênero contrário ao imposto socialmente, e como a transição de grupos também é parte importante do processo individual.

Eu me sentia mais à vontade de estar com os meninos, mas meu ciclo de amizade acabou sendo mais de menina, porque a sociedade dizia que eu tinha que andar com menina. Mas, em briga de escola, por exemplo, eu não brigava com as meninas, eu defendia as meninas dos moleques e batia nos moleques (João, homem trans, 28 anos).

Os meninos eram mais receptivos comigo na rua do que na escola, então apesar de os mesmos meninos da rua estarem na escola, eu acabava

ficando mais com as meninas. Nós éramos um trio, três meninas e jogávamos futebol em três. Isso até a quinta série mais ou menos. Da oitava série até o terceirão eu adorava ir pra escola, era o ambiente que eu me sentia eu mesmo. Descobri ser LGBT no primeiro ano do segundo grau e tinha uma receptividade muito melhor dos meus amigos (Elliot, homem trans, 23 anos).

Os meninos eram receptivos, os meus amigos eram basicamente meninos, eu nunca andei com as meninas. Até tinha uma ou outra que era amiga, mas meu grupinho sempre foi de meninos, eu já passava os recreios com eles. Sempre foi assim, desde que eu me lembro já tinha essa identificação com os meninos (Thammy, homem trans, 24 anos).

Até a sexta-série, eu brincava mais com os meninos do que com as meninas. Depois daquele período, não sei o que aconteceu que eu comecei a me juntar mais com as meninas do que com os meninos. Aí nesse período os meninos começaram a fazer brincadeiras quanto a minha sexualidade, duvidar da minha sexualidade. Eu tinha dúvidas e eles me acusavam. Então eu comecei a ficar mais com as meninas (Erica, mulher trans, 23 anos).

As falas acima não seguem um único caminho. Enquanto alguns participantes relatam serem acolhidos pelo gênero oposto ao do nascimento, outros dizem não receber este acolhimento. Em algumas falas, ainda, é possível perceber que os participantes passaram a se sentir acolhidos após passarem a se expressar de maneira mais autêntica, de acordo com o gênero sob o qual definem sua identidade.

Apesar de os grupos de meninos e meninas, em sua maioria, seguirem os padrões heteronormativos e, a partir destes padrões, determinarem suas ações, os participantes relataram raras situações de discriminação e preconceito vindo de outros alunos. Contudo, nestes casos, um incômodo tão grande quanto a violência sofrida pelos colegas, seguia sendo o silenciamento dos professores e da instituição, como se segue no relato de Erica:

Eu lembro que uma dessas pessoas que era minha referência na escola, do que é ser gay, era bem afeminada e era uma pessoa muito cobrada. Mandavam ele baixar a bola e tal e ele era muito xingado, sofria bastante preconceito dos outros alunos e os professores não faziam nada, ficavam em silêncio e eram coniventes (Erica, mulher trans, 23 anos).

Compreende-se a relevância da identificação e da referência durante o processo de constituição da sua identidade, porém, quando esta referência é atacada por ser quem ela é, de que forma ela irá impactar a constituição do sujeito

que se identifica com ela? Outro questionamento é, novamente, o apagamento do papel do professor em relação ao posicionamento diante das questões de gênero. Sendo este também uma referência para os alunos, como estes lidam com o fato de que o professor permite ou mostra-se a favor em uma situação de violência e preconceito? No caso de Erica, tais situações a afetaram como forma de encorajamento para que se posicionasse como mulher trans e professora.

Gomes e Melo (2010) discutem sobre a questão do afeto sob a base da teoria histórico cultural e apontam que as situações que afetam o sujeito são como potências, que podem variar conforme a relação. Segundo as autoras, “essa flutuação das potências de agir e de pensar, ora podendo elevar-se – determinando um estado de alegria –, ora podendo diminuir – no estado de tristeza –, dependem do modo como se dá a relação entre sujeito e afecções” (GOMES & MELO, 2010, p. 684). Sendo assim, a forma como uma situação ou ação irá afetar o sujeito depende de como se dá a relação deste sujeito com esta situação ou com outro sujeito, como por exemplo, o colega ou o professor.

Sob esta mesma lógica, os participantes trazem também como as vivências escolares afetaram seu desempenho escolar e, novamente, percebemos esta flutuação de potência sobre a qual dialogam as autoras Gomes e Melo (2010).

Eu tenho meus boletins guardados e dá pra ver que a repreensão que eu sofri da professora na quinta série impactou tanto que fiquei até em segunda época, por conta da implicância dela comigo. Já na sexta série, eu tive uma professora de matemática que eu me dava muito bem, a gente conversava, ela me dava conselhos sobre o mundo, a gente ainda se cumprimenta e tal. Então se você olhar minhas notas da 6ª, 7ª e 8ª série, quando chegava no terceiro trimestre eu já tava passada. Eu mudei de turno, fui estudar à tarde e aí comecei a ter uma relação melhor com meus professores. Dá pra ver a diferença no meu histórico escolar, a diferença das notas da 5ª série quando eu sofria essa violência e dos outros anos (Duda, mulher trans, 33 anos).

Na sétima série comecei a ter um embate com os meninos porque eles me cobravam sobre minha sexualidade, aí eu comecei a estudar muito e fui destaque da escola daquele ano e acho que até o ensino médio (Erica, mulher trans, 23 anos).

Essas falas indicam como as vivências escolares impactam também no percurso dos sujeitos. Como as relações com professores, colegas e a forma como a escola acolhe ou julga o estudante tem resultado direto no seu desempenho. É

possível que alguns consigam fazer uso das situações negativas a seu favor, mas a partir dessas falas não é possível concluir qual a carga emocional que isso exige. No caso de Duda, entretanto, foi necessária uma troca de turno e de professor, para que seu desempenho escolar melhorasse.

Esses depoimentos nos instigam a pensar na urgência de se desenvolver uma prática pedagógica, de acordo com Freire (1996), que aceite o novo e rejeite qualquer forma de discriminação ligada a valores antigos — entendendo o "antigo" aqui não no sentido cronológico, mas como uma prática preconceituosa de raça e de gênero que ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia. Dito de outro modo, é necessário pensar na educação como prática da liberdade para que possamos, ainda de acordo com Freire (1996, p. 21), gerar uma educação que desafie o “educando com que se comunica e a quem comunica, a produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. O pensar certo por isso é dialógico e não polêmico.”

6. TÚNEL DO TEMPO: INFÂNCIAS TRANS ATRAVÉS DE OLHOS CRESCIDOS

Respirar
E contar uma nova estória
Para si, ao redor
Só amar
Toda a dor se converta em memória
Para mim, seu melhor
Respirar
O que é bom sai de dentro pra fora
Finalmente libertar
Quando é demais nunca é o bastante
Não há motivo que lhe faça voltar
À vida como era antes
Nenhum disfarce é capaz de enganar
(Libertar/Respirar - BTRX)

Todas as vivências relatadas até esse momento marcam uma nova história, uma nova identidade que foi se construindo desde a infância dos participantes e que hoje, apesar de se manter em construção, pode ser analisada por olhos mais maduros e que caminham de forma mais livre pela sua própria jornada. Sem interesse algum em voltar ao que eram antes, ao sentimento de confusão, diferença e aos disfarces de não ser quem se é, os participantes falam sobre a infância de uma criança trans e refletem sobre passado, futuro e educação.

Sobre crianças trans, é um assunto muito polêmico e as pessoas não querem falar disso. Mas antes de tudo, temos que parar de sexualizar crianças. Crianças são crianças, não é porque um menino brinca de boneca que ele é trans, eu brincava de trator. Criança é criança, deixa ela viver (Duda, mulher trans, 33 anos).

Não é porque o meu filho dá um grito mais afeminado que ele é mulher e não é porque ele chuta uma bola que ele é homem. Eu não posso falar isso pra ele, porque isso pode machucá-lo. A gente mesmo tem que se policiar em relação a isso, a gente cresce em uma sociedade machista e acaba sendo preconceituoso sem nem perceber (João, homem trans, 28 anos).

Um questionamento levantado no capítulo dois pode ser retomado neste momento. Quem define que uma criança é trans? É a sociedade, um psicólogo, um médico, a família ou a escola? (FÁVERO, 2020). Acreditamos que este seja um ponto relevante quando pensamos em infância, pois independente de definirmos uma criança como cis ou trans, menino ou menina, estaremos criando um rótulo segundo o qual ela deverá viver.

A infância, como os demais períodos, é fundamental para o desenvolvimento humano. No entanto, nesse período inicial da vida os recursos biológicos não são suficientes, fato que confere ao humano uma peculiaridade. Assim, independentemente da produtividade concreta dos atos infantis, a criança ainda depende do adulto para suas necessidades vitais. E, dessa forma, as mediações realizadas irão apresentar um determinado mundo para a criança, um determinado modo de ser e estar nesse mundo. Longe da lógica da criança como um vir a ser, entendemos que a criança já o é, já realiza apropriações e procura tornar o mundo inteligível.

Dito de outro modo, a infância é constituída sobretudo a partir do coletivo, assim como o coletivo (social) cria nas crianças sua condição de humanidade. A partir dessa ideia, podemos levantar a questão: como o coletivo media a leitura de mundo? Como indicado por Vygotsky (2000), os processos psicológicos superiores, capacidade exclusivamente humana que nos oportuniza simbolizar, imaginar, falar entre, outras funções, “primeiro constrói-se no coletivo em forma de relação entre as crianças – depois constitui-se como função psicológica da personalidade” (p. 29). Assim, os espaços educativos precisam oportunizar uma vivência da criança

considerando a lógica de descobrir o mundo, incentivando a descoberta, a experimentação e evitando os estereótipos e a lógica educativa de “padronizar”.

No caso específico das questões de gênero, as falas indicam que desde muito cedo os sujeitos possuem um incômodo em ser como são, possuem questões, dúvidas, angústias que não são acolhidas, em especial porque, na lógica adultocêntrica, essas vivências não compõem o universo infantil. Dessa forma, a singularidade da condição de crianças trans acaba sendo eclipsada, somando-se a esse fato o difícil processo dos pais em “abandonar” o gênero biológico de seu filho/a e dar boas-vindas à nova identidade de gênero. De acordo com Rodrigues e Barros (2016, p. 299):

A transexualidade infantil além de ser um assunto delicado, é também algo encoberto pela falta de informação e claro, pelo despreparo inicialmente vindo dos pais e posteriormente vindo da escola. A fase da infância pode ser vista pelo/as transexuais como algo ruim e que estes preferem anular de suas vidas, justamente pelo sofrimento vivido, pela imposição, e pela confusão em não se enxergar igual às demais crianças do sexo pertencente.

Os poucos estudos ainda desenvolvidos acabam por representar que a transexualidade na infância é algo raro, ignorando o que os próprios sujeitos falam, conforme pudemos observar nas falas, de que o sentimento de que “havia algo errado” com eles é vivido desde a infância. Segundo os estudos de Suzanne Kessler e Wendy McKenna (1978, p. 102 apud KENNEDY, 2010 p. 23), as crianças iniciam a percepção do gênero entre as idades de 3 e 4 anos, e isto se desenvolve ao longo dos dois anos seguintes, como também se tornam conscientes de interpretações sociais de gênero como uma categoria de “invariáveis”.

Nesse sentido, conforme indicado por Eliot,

As famílias precisam ouvir mais as crianças, independentemente de ser trans ou não, porque as crianças já têm sua opinião formada sobre algumas coisas e os adultos acabam não levando em consideração porque são crianças, não dão brecha nenhuma para a criança falar, expor a opinião dela. Por mais banal que seja a opinião, eu acho que sentar e conversar, entender o que tá acontecendo, se tá confortável pra ela vestir aquela roupa, eu acho que coisas mais específicas mesmo. Não é nem especificamente sobre esse rolê trans, mas é entender a criança, dar brecha pra ela falar o que ela tá sentindo, o que ela gosta de fazer (Eliot, homem trans, 23 anos).

A não escuta em relação aos sentimentos das crianças, a negação em muitos casos, de suas falas e perguntas, leva a criança transgênero, segundo Kennedy (2010), a começar a se apropriar da ideia de que o problema é ela, de que há algo errado com ela. E na medida em que avança na escolarização e idade, vai desenvolvendo um sentimento em relação a si própria como algo que deve ser negado e escondido, por sentir que está errada. Ainda de acordo com Kennedy (2010, p. 27):

Parece evidente que as crianças tornam-se muito rapidamente conscientes de que suas diferenças são socialmente inaceitáveis e que precisam ter cuidado em expressá-las. Isto parece levá-las a fazer o que pode ser a decisão muito lógica e inteligente para esconder suas identidades de gênero.

Seguindo essa perspectiva, é imprescindível dialogar com as crianças, ainda que saibamos, como destaca Erica, que não é uma tarefa fácil, posto que

Não é qualquer família que recebe esse dom de ter uma pessoa trans na família. É preciso muito diálogo, muito amor. Meu primo diz que ele não tem problema nenhum com as pessoas serem LGBT, desde que o filho dele não seja. Mas você não pode escolher algo para o seu filho sem saber o que ele quer ser. Você já estaria reduzindo ele e limitando à nada (Erica, mulher trans, 23 anos)

No documentário americano “Meu eu secreto: histórias de crianças trans” (documentário BBC, apresentado por Bárbara Wartes), os pais que reconhecem seus filhos como crianças trans e participam desse processo são tidos como corajosos, pois publicizam uma condição ímpar de seus filhos/as, mas que isto revela o quanto esses pais lutam para seus filhos/as serem aceitos como são. Esse “ato de coragem” advém, como procuramos discutir até aqui, do fato de o mundo infantil ser pautado pela lógica das proibições e das afirmações, pela pedagogia dos gêneros hegemônicos, a qual tem por objetivo, de acordo com Bento (2011, p. 551), “preparar os corpos para a vida referenciada na heterossexualidade, construída a partir da ideologia da complementaridade dos sexos. As “confusões” nos “papéis” provocam, direta e imediatamente, “perturbações” na orientação sexual, supõem os defensores do binarismo”. Essa pedagogia do gênero hegemônica é ilustrada na fala de João, quando diz:

Na escola é assim: “senta direito, que isso é jeito de homem”. E não tem nada a ver, o jeito da pessoa não quer dizer que a pessoa é gay, lésbica,

trans ou o que for. Na escola a professora diz: “isso é brincadeira de menino”, mas não é. Isso é brincadeira de ser humano, brinca quem quiser (João, homem trans, 28 anos).

Assim, essas “verdades” são repetidas, como destaca Bento (2011 p. 552):

Por diversos caminhos, por várias instituições. A invisibilidade é um desses mecanismos, e quando “o outro”, “o estranho”, “o abjeto”, aparece no discurso é para ser eliminado. É um processo de dar vida, através do discurso, para imediatamente matá-lo. Quando um/a pai/mãe firma “Isso é coisa de bicha”, essa sentença tem múltiplos efeitos. A criança não entende muito bem o que é aquele “bicho-papão” que provoca a ira da/o mãe/pai. Sabe que não quer ser rejeitado. Sabe, portanto, que não poderá (ainda que não saiba como) agir como uma bicha. Essas interdições ficam mais claras ao longo da vida. A bicha, o sapatão e o afeminado são essenciais para realimentar a heterossexualidade, não por serem estranhos, externos a ela, mas porque a constituem.

Outro aspecto fundamental na discussão da transexualidade, e que necessita ser desmistificado, é a ideia de que ser trans decorre de uma escolha, de um processo intuitivo simples. Conforme os participantes dessa pesquisa, a transexualidade não é escolhida e, mesmo que seja um processo doloroso devido às dificuldades encontradas na sociedade, não é algo que possa ser impedido. A o contrário: deve ser respeitado. Cabe considerar que ter uma criança trans na família não é desafiador apenas em relação à identidade de gênero da própria criança, mas também desafia a concepção tradicional de família e os valores constituídos historicamente, que estabelecem uma estrutura ideal de núcleo familiar.

A família também atua como um braço da escola, não só em relação aos aspectos cognitivos do desenvolvimento, mas também no sentido de contribuir na formação do sujeito para a vida em sociedade (BOCATTO, COGNETTI & DEUS, 2016). Além disso, os valores disseminados no ambiente familiar irão, em grande parte das vezes, servir como direção para a ação do sujeito em seus outros grupos sociais, incluindo o ambiente escolar. Do mesmo modo, a escola também tem seu impacto no ambiente familiar.

Sobre a relação infância e escola, os participantes levantam alguns pontos:

Eu aprendi que não podia roubar na escola, e não na bíblia. Então se a escola ensinar que não existe nada de errado num casal de dois homens, vai ser um valor para levar para a vida também. Meus pais sempre

acreditaram muito na formação escolar, porque a escola é onde a gente constrói nossa opinião, nossa forma de ser (Duda, mulher trans, 33 anos).

Acho que falta um treinamento mesmo na escola, para entender que existem 'N' tipos de pessoas e relacionamentos e não é porque eu acho que homem e mulher é o correto que tem que ser assim. A gente tem que saber respeitar a diversidade e todas as pessoas (João, homem trans, 28 anos).

Assim como na escola se tem acesso a outras coisas, deveria ter psicólogos pra identificar isso na escola, porque é algo que dá pra identificar por quem tá por dentro do assunto, então se tivesse psicólogos que pudessem identificar isso na escola, poderiam já encaminhar para o postinho de saúde. Então acho que falta isso na escola e o acesso à informação, até para os professores. E a questão do psicólogo não é nem só em relação a identidade de gênero né, mas depressão, ansiedade etc, (Thammy, homem trans, 24 anos).

A formação de professores surge novamente como um fator necessário, visto que os participantes compreendem que, tendo acesso à informação, os professores e demais agentes escolares estariam melhor preparados para trabalhar com crianças trans neste ambiente. Ainda, é citado o psicólogo como um profissional relevante no ambiente escolar. Contudo, o que realmente se espera do ambiente escolar é algo similar ao ambiente familiar: empatia, diálogo e respeito. Os participantes citam esses fatores como essenciais para que a escola seja um ambiente favorável para todos os alunos.

Sobre isso, algumas falas denotam otimismo por parte dos entrevistados em relação a essa expectativa quanto ao ambiente escolar.

Talvez essa seja a última geração LGBTIfóbica, porque crescemos com aquilo de que gay e lésbica é errado, mas hoje já vemos outra leva de crianças e adolescentes com outra forma de pensar. E acho que isso vem muito da educação, desse debate que hoje ocorre (Duda, mulher trans, 33 anos).

Fico feliz sobre como as pessoas têm evoluído e de como a educação é necessária para transformar a sociedade, porque se a gente não tivesse os acessos que temos hoje e as temáticas debatidas hoje, poderia ser até pior do que eu vivi. Se a gente não tem professores que acreditam numa mudança social, não funciona (Duda, mulher trans, 33 anos).

E ser professora tem essa função, não de transmitir conhecimento apenas, mas contribuir na formação dessas pessoas enquanto cidadãos responsáveis. E se eu puder ajudar cada uma delas a contribuir para o que elas querem ser, carreira, identidade... eu acho que além do

ensinamento de história e sociologia, eu contribuir com a formação humana dessas pessoas é tudo, já valeu tudo a pena (Erica, mulher trans, 23 anos).

Duda e Erica fazem uma relação do que viveram com a educação atual e, ainda, com o que esperam da educação de hoje. Ambas conseguem vislumbrar uma transformação social que acontece pela educação. Duda enxerga o espaço escolar hoje muito mais aberto e receptivo às mudanças e Erica, enquanto professora, compreende que faz parte do seu papel como profissional da área contribuir para esta transformação.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As palavras vão e vem
Trocam de lugar
Quanta coisa já pensei
Sem considerar
Todas as voltas do planeta
E os mistérios ancestrais
Tantas possibilidades
Esperando no sofá
Um dia todo mundo vai mudar
Jogo as certezas no fogo e deixo queimar
(Dingo Bells – “Todo mundo vai mudar”)

Os versos criados pela banda Dingo Bells reforçam a proposta de nossas considerações. Esta pesquisa teve como objetivo realizar uma análise acerca do impacto dos padrões de gênero na trajetória escolar de pessoas trans. Entendemos que não é possível apresentar certezas e fórmulas quando tratamos de sujeitos, relações e contextos que se constituem dialeticamente e estão constantemente em movimento. Diferentes sujeitos, em diferentes escolas, em diferentes cidades exigem práticas e formas de atuação singulares, que respeitem a individualidade e a trajetória de cada envolvido.

Não obstante, durante nossos estudos — especialmente a partir das falas dos participantes desta pesquisa — foi possível observar alguns aspectos fundamentais sobre nosso objeto de estudo que devem servir, neste momento, como base para questionamentos e reflexões acerca da transexualidade no âmbito político, social e educacional, entendendo que estes âmbitos se relacionam de maneira interdependente.

Conforme aponta Gadotti (2014), a educação e a política caminham juntas em diversos aspectos, especialmente nos espaços escolares — tomado como um

ambiente privilegiado para desenvolver inquietações, questionamentos, e transgressões diante daquilo que já está posto e determinado na sociedade. Sob esta perspectiva, compreendemos que fazer uma educação que respeite a diversidade é pensar em uma educação que tencione os padrões previamente impostos e que defenda uma sociedade mais igualitária, empática e inclusiva.

Para que isso aconteça, é necessário que políticas educacionais sejam desenvolvidas com o intuito de legitimar os direitos de pessoas LGBTQIA+ no ambiente escolar, não apenas no sentido de acesso e permanência, mas também em conteúdos curriculares e práticas pedagógicas, com o intuito de promover debate e informação acerca das questões de gênero e sexualidade, bem como acolhimento e respeito.

Atualmente, os documentos educacionais oficiais, tais como BNCC e PNE não tratam da questão de gênero e sexualidade. Pelo contrário, são temas retirados e/ou invisibilizados, seguindo orientação do atual governo federal. Ainda que seja possível observar resistências em relação a essa exclusão, o movimento conservador que pauta uma agenda moral do governo federal nega a importância desse debate, nega a composição diversa da sociedade, nega as diferenças entre os sujeitos. Trocando a ética por orientação moral, de cunho quase fundamentalista religioso, o governo federal fez um patrulhamento nos documentos e nas políticas públicas que reconhecem os direitos da população LGBTQIA+.

Assim, pesquisar esse tema, escutar os sujeitos, pensar a educação a partir de suas vivências é tanto um ato político como também um ato de resistir ao conservadorismo observado na agenda educacional do Brasil no presente momento. Ao considerar o objetivo geral dessa pesquisa (qual seja: analisar o percurso educativo de estudantes transexuais, considerando as atuais políticas públicas e o cenário político atual, a fim de compreender a relação entre esses aspectos e o impacto no cotidiano educacional), muitos pontos foram destacados. Esses pontos articulam-se com nossos objetivos específicos e legitimam as reflexões propostas. Dentre esses, está a necessidade da ampliação de políticas públicas que garantam e ampliem os direitos dessa população, as reflexões e revisões nos currículos escolares e a formação de professores/as.

Ainda no âmbito escolar, especificamente, é necessário pensar na formação de professores e no quanto os debates sobre gênero e sexualidade estão presentes nessas formações. Apesar de o contexto educacional trazido pelos participantes ter

sido constituído há cerca de dez anos, entendemos que a falta de informação dos professores sobre este tema ainda é um dos principais fatores que dificultam as vivências escolares de pessoas trans nesses espaços. Tal fato se complexifica, uma vez que vivemos em um contexto social marcadamente conservador e muitas vezes dotado de crenças e preconceitos contra pessoas LGBTQIA+. Dessa forma, o modo como esses professores/as irão atuar no ambiente escolar é também impactado por suas próprias vivências e valores. Sendo assim, entendemos que esse é justamente um dos motivos que torna essencial os debates e os estudos sobre gênero e sexualidade na formação dos professores/as. Os alunos, crianças e adolescentes LGBTQIA+, estarão e estão na escola e necessitam desse olhar mais claro e sensível a respeito de suas identidades e necessidades cotidianas.

Considera-se aqui, também como uma possibilidade de aprofundamento e continuidade em nossos estudos, uma pesquisa em que os professores sejam ouvidos, de modo a compreendermos como estes profissionais percebem e consideram sua atuação acerca dessas questões. Vale considerar que os professores estão inseridos em contextos diversos, alguns com precárias condições de acesso à informação e atuação. Quando pensamos em como os professores lidam com estes estudantes, essa diversidade de contextos também deve ser considerada .

Além disso, outras práticas escolares precisam ser revistas, tais como datas comemorativas que reforçam padrões de gênero heteronormativos em seus figurinos e outros costumes; apresentações musicais e teatrais que também possam reproduzir esses padrões; uniformes distintos para meninos e meninas que podem gerar incômodo a estudantes que não estão confortáveis com seu gênero; filas divididas por gênero que também acabam por gerar desconforto a estudantes trans; a prática de esportes separada por gênero e o comportamento exigido de meninos e meninas durante tais práticas; a caracterização de cores como rosa e azul para distinguir meninos e meninas durante atividades diversas; a padronização de comportamentos adequados para meninos e meninas dentro do ambiente escolar e muitas outras questões presentes na escola que acabam por restringir os estudantes às formas heteronormativas de gênero e sexualidade.

É possível observar na fala dos participantes como essas e outras práticas podem impactar negativamente a vivência escolar de estudantes trans, de modo a gerar tamanho desconforto a ponto de o estudante deixar de participar ou se limitar

a fazer apenas aquelas atividades nas quais sinta maior aceitação e liberdade quanto à sua identidade. O reconhecimento da própria identidade e a transição de gênero podem ser momentos bastante complexos e sinuosos, conforme pudemos perceber nas entrevistas realizadas, e ter um ambiente que seja favorável e acolhedor a estas identidades é essencial durante este processo.

Entendemos, entretanto, que modificar o ambiente escolar de modo a torná-lo menos heteronormativo implica na desconstrução de todo um sistema estruturado cultural e historicamente ao longo do tempo, e que, para promover essa abertura, é necessário não só que os agentes escolares (direção, corpo pedagógico e demais envolvidos) estejam dispostos, mas que haja também uma conscientização da comunidade em torno da escola e, conforme já pontuamos, a elaboração de políticas que incentivem essa reconstrução do ambiente escolar. Enquanto tais fatores não caminharem em consonância, muitos serão os embates no espaço escolar entre gênero e conservadorismo.

Como fazer então uma prática escolar mais aberta para a diversidade, quando tantos fatores dificultam esse processo? Como desenvolver os professores, modificar aspectos curriculares e práticas do espaço da escola se não temos políticas suficientes que sustentem uma nova estrutura educacional? Estes são desafios para os quais não temos respostas e certezas, apesar de compreendermos a necessidade.

Cabe ressaltar que muitos são os avanços nesse campo. Esse debate e o movimento de muitos agentes escolares é notado na ação de movimentos sociais, em encontros de pesquisa e discussão acerca do tema, em trabalhos acadêmicos cada vez mais frequentes, na produção de autores da educação que aprofundam essas questões e na própria atuação de professores, diretores, orientadores e psicólogos escolares que visam fazer da escola este ambiente mais aberto e acolhedor de que falamos.

Enfim, os avanços existem. Contudo, também têm sido comuns os retrocessos. Por isso entendemos que é necessário transformar a estrutura também através do meio político, tornando possível que casos de lgbtfobia, bullying e suicídio em decorrência de questões de gênero e sexualidade sejam cada vez menos frequentes.

É notório na fala dos participantes como tais questões são relevantes e como o acolhimento é uma peça-chave para a legitimação de uma identidade trans, seja

no âmbito escolar, familiar ou social. Ao discorrerem sobre o que pensam acerca das crianças trans, esse se tornou um ponto essencial. Este acolhimento está especialmente relacionado à liberdade e à empatia, no sentido de se permitir que a criança desenvolva sua identidade de gênero (seja cis ou trans) e sua sexualidade de maneira livre e acolhedora, sem imposições de rosa e azul, bonecas e bolas ou princesas e super-heróis.

Com base nas leituras da autora trans Sofia Fávero (2020) e por meio da análise das falas dos participantes, este é um ponto de claro entendimento. Crianças precisam ser crianças e vivenciar suas infâncias de maneira livre para descobrirem a si e ao mundo. Classificar uma criança como trans ou como cis sem que esta manifeste por si só essa identidade ou este desejo é violento de ambas as formas. É preciso ouvir as crianças e proporcionar ambientes favoráveis para seu desenvolvimento enquanto sujeitos, ambientes que não sejam constituídos de padrões e normas, e sim de liberdade, acolhimento, empatia e respeito.

A escola precisa ser um desses ambientes. Um lugar que auxilia na construção do sujeito para a vida, com ética e integridade, mas sem a imposição de padrões que ditam formas de ser, agir e se relacionar. Ao contrário, a escola deve ser um espaço que questiona esses padrões, que mostra e possibilita novos caminhos e que não se limita às cores rosa e azul, pois passa a enxergar a existência e os tons do arco-íris.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. **A pesquisa em Psicologia Sócio-Histórica: contribuições para o debate metodológico.** / In: BOCK, Ana; FURTADO, Odair; GONÇALVES, Maria Graça. *Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia.* 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2015.

ALAMINO, Felipe Nicolau; DEL VECCHIO, Victor Antonio. **Os Princípios de Yogyakarta e a proteção de direitos fundamentais das minorias de orientação sexual e de identidade de gênero.** *Revista da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo*, 2018, v. 13.

ALTMANN, Helena; SOUSA, Eustáquia Salvadora. **Meninos e meninas: Expectativas corporais e implicações na educação física escolar.** *Cad. CEDES* vol.19 n.48 Campinas Aug. 1999. Disponível em https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621999000100004 Acesso em: 13 de outubro de 2020.

ANDRADA, Paula Costa de.; SOUZA, Vera Lucia Trevisan. **Contribuições de Vigotski para a compreensão do psiquismo.** *Estudos de Psicologia*, vol.30 no.3 Campinas July/Sept. 2013.

ANTRA. Associação Brasileira de Travestis e Transexuais. **Dossiê Assassinatos de Pessoas Trans**, 2019. Disponível em: <https://antrabrasil.org/assassinatos/> Acesso em: 03 de junho de 2020.

APPLE, Michael. **Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade.** São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

ARRUZA, Cinzia; BHATTACHARYAA, Tithi; FRASER, Nancy. **Feminismo para os 99%: um manifesto.** São Paulo: Boitempo, 2019.

ATHAYDE, Amanda Luna. **Transexualismo masculino.** *Arquivos Brasileiros de Endocrinologia e Metabologia*, vol.45 no.4 São Paulo Aug. 2001. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0004-27302001000400014 Acesso em: 06 de junho de 2020.

BARROS, Sulivan C; RODRIGUES, Cássio Moreira. **Transexualidade na infância: reflexões a partir do documentário “Meu eu secreto – histórias de crianças trans”.** *Revista Bagoas*, n. 14 | 2016 | p. 297-320.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo: fatos e mitos.** 3ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

BENEVIDES, Bruna. **Brasil lidera consumo de pornografia trans no mundo (e de assassinatos).** *Revista Híbrida*, 2020. Disponível em: <https://revistahibrida.com.br/2020/05/11/o-paradoxo-do-brasil-no-consumo-de-pornografia-e-assassinatos-trans/> Acesso em: 03 de julho de 2020.

BENTO, Berenice. **O que é transexualidade**/Coleção Primeiros Passos. 1ed. Ebook. Brasiliense: São Paulo, 2017.

BOZON, Michel. **Sociologia da sexualidade**. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf. Acesso em 03 de junho de 2020.

BRASIL. Congresso Nacional. **Plano Nacional de Educação – PNE**. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm Acesso em 18 de abril de 2020.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 de abril de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei das Diretrizes e Bases**. Brasília, DF: 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em 18 de abril de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº1, de 19 de janeiro de 2018: Define o uso do nome social de travestis e transexuais nos registros escolares**. Brasília, DF: 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/61941-nome-social> Acesso em: 20 de junho de 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Resolução 2.265 de 20 de setembro de 2019: Cuidados específicos à pessoa transgênero**. Brasília, DF: 2019. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-n-2.265-de-20-de-setembro-de-2019-237203294> Acesso em 18 de junho de 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde/Conselho Nacional do Combate a Discriminação. **Brasil sem Homofobia**. Brasília, DF: 2004. Disponível em: https://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil_sem_homofobia.pdf Acesso em: 18 de abril de 2020.

BRAZÃO, Paulo; DIAS, Alfrancio. **Relações de gênero e do corpo na escola: diretivas promotoras de culturas inclusivas para as práticas pedagógicas**. Revista Cocar, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/341224369_RELACOES_DE_DE_GENERO_E_DO_CORPO_NA_ESCOLA_DIRETIVAS_PROMOTORAS_DE_CULTURAS_INCLUSIVAS_PARA_AS_PRATICAS_PEDAGOGICAS Acesso em: 06 de junho de 2020.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 15ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

CACIAN, Natália; PITOMBO, João Pedro. **Bolsonaro anuncia suspensão de vestibular para trans em universidade federal.** Folha de São Paulo, 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/07/bolsonaro-anuncia-suspensao-de-vestibular-para-trans-em-universidade-federal.shtml> Acesso em: 03 de julho de 2020.

CAETANO, Marcio; GOULART, Treyce; SILVA, Marlon. **Ensaio sobre a heteronormatividade: Modos curriculares de aprendizagem das sexualidades e do gênero. Atos de Pesquisa em Educação.** Blumenau, vol. 11, n. 2, p. 634-655, ago./nov.2016. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/4845/0> Acesso em: 04 de agosto de 2020.

CÁPENA, Natália Mabel. **Infancias trans. Despatologización, rol adulto y amparo subjetivo e institucional.** MILLCAYAC - Revista Digital de Ciencias Sociales / Vol. V / N° 9 / 2018, p. 257-274. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6531582.pdf> Acesso em: 03 de junho de 2020.

CASTRO, Cristina Veloso de. **As garantias constitucionais das pessoas transexuais.** 1 ed. Birigui, SP: Boreal Editora, 2016.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. **Gênero, sexualidade e educação: notas para uma "Epistemologia".** Educar em revista, n. 35. Curitiba, 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440602009000300004 Acesso em 18 de outubro de 2020.

CFP. Conselho Federal de Psicologia. **Resolução nº1, de 29 de janeiro de 2018: Normas para atuação de psicólogos e psicólogas em relação às pessoas transexuais.** Disponível em: <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2018/01/Resolu%C3%A7%C3%A3o-CFP-01-2018.pdf> Acesso em: 18 de junho de 2020.

CHADE, Jamil. **Brasil veta termo "gênero" em resoluções da ONU e cria mal-estar.** Blogosfera, UOL, 2019. Disponível em: <https://jamilchade.blogosfera.uol.com.br/2019/06/27/brasil-veta-termo-genero-em-resolucoes-da-onu-e-cria-mal-estar/> Acesso em: 03 de julho de 2020.

CORREA, Crishna Mirella. **Educação, lei e sexualidade: a importância da discussão sobre os padrões normativos do comportamento sexual e de gênero na escola.** In: Gênero, direitos e diversidade sexual: trajetórias escolares (online) / Eliane Maio, Crishna Mirella de Andrade Correa. Maringá: Eduem, 2013. Disponível em: <http://books.scielo.org> Acesso em: 20 de maio de 2020.

CYFER, Ingrid. **Liberalismo e feminismo: igualdade de gênero em Carole Pateman e Martha Nussbaum.** Revista Sociologia e Política, 2010, vol.18, n.36, pp.135-146. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-44782010000200009&lng=en&nrm=iso&tlng=pt Acesso em 18 de abril de 2020.

DORNELAS, Isabela de Oliveira; TOLEDO, Eliza Teixeira de. **Identidade de gênero, sexualidade e intervenções terapêuticas em A garota dinamarquesa (2015)**. Hist. cienc. Saúde Manguinhos vol.24 no.3 Rio de Janeiro July/Sept. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-59702017000300848&script=sci_arttext Acesso em 06 de junho de 2020.

FACCHINI, Regina; SIMÕES, Júlio Assis. **Na trilha do arco-íris: Do movimento homossexual ao LGBT**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2009.

FALQUET, Jules. **Breve resenha de algumas teorias lésbicas**. Fem-e-livros, Mexico/Buenos Aires, 2013. Disponível em <https://apoiamutua.milharal.org/files/2014/04/breve-resenha-teoriaslesbicas.pdf>. Acesso em: 19 de setembro de 2020.

FARO, Julio Pinheiro. **Uma nota sobre a sexualidade na história**. Revista Subjetividades, 2015, v. 15, n. 01. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2359-07692015000100014 Acesso em: 23 de maio de 2020.

FAVERO, Sofia. Crianças Trans. FRASER, Nancy. **Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era “pós-socialista”** / Tradução: Julio Assis Simões. Cadernos de campo, São Paulo, n. 14/15, p. 1-382, 2006. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/download/50109/54229/> Acesso em 18 de junho de 2020.

FRASER, Nancy. **O feminismo, o capitalismo e a astúcia da história**. Mediações – Revista de Ciências Sociais, Londrina, v. 14, n.2, p. 11-33, Jul/Dez. 2009. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/4505> Acesso em 03 de julho de 2020.

FRANÇA, Isadora Lins. **"Cada macaco no seu galho?": poder, identidade e segmentação de mercado no movimento homossexual**. Rev. bras. Ci. Soc. vol.21 no.60 suppl.60 São Paulo Feb. 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010269092006000100006. Acesso em: 20 de setembro de 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, Priscila. **Ideologia de gênero e a política de educação no Brasil: exclusão e manipulação de um discurso heteronormativo**. Ex aequo, n.37 Lisboa jun. 2018. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0874-55602018000100004&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt Acesso em: 23 de maio de 2020.

FRY, Peter. **Da Hierarquia à Igualdade** / In Para Inglês Ver, Rio de Janeiro, Editora Zahar, 1982.

https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/1234/fry_dahierarquiaaigualdade.pdf?sequence=1&isAllowed=y

FURTADO, Odair. **O psiquismo e a subjetividade social.** / In: BOCK, Ana; FURTADO, Odair; GONÇALVES, Maria Graça. *Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2015.

Gadotti, Moacir **Por uma política nacional de educação popular de jovens e adultos / Moacir Gadotti.** — 1. ed. — São Paulo: Moderna: Fundação Santillana, 2014.

GALLI, Rafael Alves et al. **Corpos Mutantes, Mulheres Intrigantes: Transexualidade e Cirurgia de Redesignação Sexual.** *Psicologia: Teoria e Pesquisa* Out-Dez 2013, Vol. 29 n. 4, pp. 447-457. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ptp/v29n4/v29n4a11.pdf> Acesso em: 28 de junho de 2020.

GASPARI, Daniela. **Minorias sociais - A busca por mais representatividade.** *Revista Ponto de Fusão*, 2016. Disponível em: <https://www.smetal.org.br/noticias/minorias-sociais-a-busca-por-mais-representatividade/20160906-162935-q729> Acesso em: 03 de julho de 2020.

GOMES, Cláudia Aparecida; MELLO, Suely Amaral. **Educação escolar e constituição do afetivo: algumas considerações a partir da Psicologia Histórico-Cultural.** *Perspectiva*, Florianópolis, v. 28, n. 2, 677-694, jul./dez. 2010. Disponível em www.perspectiva.ufsc.br Acesso em 15 de novembro de 2020.

GONÇALVES, Maria da Graça Marchina. **Fundamentos metodológicos da Psicologia Sócio-Histórica.** / In: BOCK, Ana; FURTADO, Odair; GONÇALVES, Maria Graça. *Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2015.

GORISCH, Patrícia. **O reconhecimento dos direitos humanos LGBT: de Stonewall à ONU.** Curitiba: Appris, 2014.

GREGOVISKI, Vanessa Ruffatto; SILVA, Fernando Lucas Lima; HLAVAC, Lucas André Borges. (2016). **“É menino ou menina?” – A construção da identidade de gênero através dos brinquedos**. *Perspectiva*, Erechim, v. 40, 152: p. 89-99, dez.

HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). **Pensamento feminista: conceitos fundamentais.** Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

HISTÓRIA FM 25: **Feminismo: História, vertentes e objetivos de um movimento.** Entrevistador: Icles Rodrigues. Entrevistada: Joana Maria Pedro, 06 abr. 2020. Podcast. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/5Gw7nxNDXAo8FmdqalXTWI?si=vhknsiQkRoq4mKn-NzmUg>. Acesso em: 18 de abril de 2020.

INTERDONATO, Gian Lucca. **“Trans-identidade”: a transexualidade e o ordenamento jurídico.** Ed. Appris. Curitiba, 2017.

IPEA. **Conselho Nacional de Combate a Discriminação LGBT**. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/participacao/conselhos/conselho-nacional-de-combate-a-discriminacao-lgbt/145-conselho-nacional-de-combate-a-discriminacao-lgbt/281-conselho-nacional-de-combate-a-discriminacao-lgbt> Acesso em: 03 de julho de 2020.

JEREBTSOV, Serguei. **Pesquisas científicas contemporâneas sobre instrução no âmbito da teoria histórico-cultural de L. S. Vigotski**. In: Veresk. Cadernos acadêmicos internacionais. Estudos sobre a perspectiva histórico-cultural de Vigotski – Brasília: Uniceub, 2014.

JORGE, M.; TRAVASSOS, N. **Transexualidade: O corpo entre o sujeito e a ciência**. 1 ed. Rio de Janeiro, 2018.

JUNIOR, Antônio Carvalho. **Aviadando o currículo: representação, gay, corpo e política pública**. In: Educação, gênero e diversidade sexual: fabricação das diferenças no espaço escolar/ Pedro Paulo Souza Rios, Alane Martins Mendes (orgs). Curitiba: CRV, 2018.

JUNIOR, Dilton Ribeiro; OSWALD, Maria Luiza; POCAHY, Fernando. **Gênero, sexualidade e juventude(s) Problematizações sobre heteronormatividade e cotidiano escolar**. Civitas, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 124-137, jan.-abr. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/civitas/v18n1/1519-6089-civitas-18-01-0124.pdf> Acesso em 18 de outubro de 2020.

JUNQUEIRA, Bruna Dalmaso. **Possibilidades para um trabalho docente feminista: professoras mulheres da rede municipal de ensino de Porto Alegre, feminismos e a narrativa conservadora da “ideologia de gênero”**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/183231>. Acesso em: 01 de junho de 2020.

KENNEDY, Natacha. **Crianças transgênero: mais do que um desafio teórico**. revista do programa de pós-graduação em ciências da UFM, volume 11, número 2, 2010. Disponível em <https://periodicos.ufrn.br/cronos/article/viewFile/2151/pdf> Acesso em 25 de outubro de 2020.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós estruturalista**. 16ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

MAGIOLINO, Lavínia Lopes Salomão. **A significação das emoções no processo de organização dramática do psiquismo e de constituição social do sujeito**. Psicol. Soc. [online]. 2014, vol.26, n.spe2, pp.48-59.

MARQUES, Eliane de Sousa Alencar. **Perejivânie (vivência), afetos e sentidos na obra de Vigostki e na pesquisa em educação**. EDUCERE – XIII Congresso Nacional de Educação. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017>.

MARTINS, Angela Maria Souza; NEVES, Lúcia Maria. **Cultura, educação, dominação: Gramsci, Thompson, Willians**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, nº 55, p. 73-93, mar2014.

MAY, Tim. **Pesquisa social: questões, métodos e processos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MENDES, Alane Martins; RIOS, Pedro Paulo Souza. **Educação, gênero e diversidade sexual: fabricação das diferenças no espaço escolar**. Curitiba: CRV, 2018.

MIGUEL, Luis Felipe. **Voltando à discussão sobre capitalismo e patriarcado**. Revista Estudos Feministas, v. 25, p. 1219-1237, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2017000301219&lng=en&nrm=iso&tlng=pt Acesso em: 13 de maio de 2020.

MIGUEL, Luis Felipe. **Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” - Escola Sem Partido e as leis da mordaza no parlamento brasileiro**. Revista Direito e Práxis, vol. 7, núm. 15, 2016, pp. 590-621 Universidade do Estado do Rio de Janeiro Rio de Janeiro, Brasil. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3509/350947688019.pdf> Acesso em 14 de abril de 2020.

MIGUEL, Luis Felipe. **Feminismo e política: uma introdução** / Luis Felipe Miguel, Flávia Biroli. 1ed. São Paulo: Boitempo, 2014.

MOLINA, Luana. **A homossexualidade e a historiografia e trajetória do movimento homossexual**. Antíteses, v. 4, n. 8, p. 949-962, jul./dez. 2011 Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses> . Acesso em: 18 de abril de 2020.

MOTT, Luis. **Homoafetividade e direitos humanos**. Estudos Feministas, Florianópolis, 14(2): 248, maio-agosto/2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v14n2/a11v14n2.pdf> Acesso em: 18 de abril de 2020.

NUH. Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania LGBT/Universidade Federal de Minas Gerais. **Dossiê transexualidade**. Disponível em: <http://www.nuhufmg.com.br> Acesso em: 18 de junho de 2020.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico**. 2ª edição. Editora Scipione. São Paulo, 1995.

PEDRA, Caio Benevides. **Cidadania Trans: O acesso a cidadania por travestis e transexuais no Brasil**. 1ed. Curitiba: Appris, 2020.

PEDRO, Joana Maria; PINSKY, Carla Bassanezi. **Nova História das Mulheres no Brasil**. 1ªed. São Paulo: Contexto, 2013.

PIERUCCI, Antônio Flávio. **Do feminismo igualitarista ao feminismo diferencialista e depois.** / In: Gênero e educação: lutas do passado, conquistas do presente e perspectivas futuras / Organização: Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo. São Paulo: Ícone, 2007.

PINHO, Raquel; PULCINO, Rachel. **Desfazendo os nós heteronormativos da escola: contribuições dos estudos culturais e dos movimentos LGBTTTI.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.42, n. 3, p. 665-680, jul./set. 2016.

PRADO, Marco Aurélio; TENÓRIO, Leonardo. **As contradições da patologização das identidades trans e argumentos para a mudança de paradigma.** Revista de estudos interdisciplinares em gêneros e sexualidades. Salvador, n. 5, v. 1, maio-out.2016. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaperiodicos/article/download/17175/11332> Acesso em: 30 de setembro de 2020.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de Fala.** Coleção Feminismos Plurais. São Paulo, Editora Jandaíra. 1ª edição, 2019.

RIOS, Pedro Paulo Souza. **Discursos de equidade de gênero em educação: fabricação de diferenças no espaço escolar.** In: Educação, gênero e diversidade sexual: fabricação das diferenças no espaço escolar/ Pedro Paulo Souza Rios, Alane Martins Mendes (orgs). Curitiba: CRV, 2018

ROCON, P; SODRÉ, F, RODRIGUES, A; BARROS, M; PINTO, G; ROSEIRO, M. **Vidas após a cirurgia de redesignação sexual: sentidos produzidos para gênero e transexualidade.** Ciênc. Saúde Colet. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/csc/v25n6/1413-8123-csc-25-06-2347.pdf> Acesso em: 27 de outubro de 2020.

SAFFIOTI, H.I.B. **Rearticulando gênero e classe social.** In: COSTA, A.O.; BRUSCHINI, C. (Orgs.) Uma Questão de gênero. São Paulo; Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992.

SAFFIOTI, Heleieth. **Contribuições feministas para o estudo da violência de gênero.** Cadernos Pagu, 2001, n. 16. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332001000100007 Acesso em 20 de maio de 2020.

SARLET, Gabrielle B. S; REIS, Laura da Silva. **Notas sobre o transgênerismo infantil: uma análise sobre os limites da autonomia corporal das crianças na perspectiva dos direitos humanos e da constitucionalização do direito civil no atual contexto no atual contexto brasileiro.** Revista da Faculdade de Direito da UFRGS, Porto Alegre, n.39, vol. esp. p. 40-66, dez. 2018.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica.** Educação e Realidade. Vol. 20 (2), jul./dez. 1995.

SEFFNER, Fernando. **Atravessamentos de gênero, sexualidade e educação: tempos difíceis e novas arenas políticas.** In: Educação, movimentos sociais e

políticas governamentais/ Maria Andrade Torales Campos, Mônica Ribeiro da Silva (orgs). Curitiba: Appris, 2017.

SEFFNER, Fernando. **Sempre atrás de um buraco tem um olho: racionalidade neoliberal, autoritarismo fundamentalista, gênero e sexualidade na Educação Básica**. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, e2015010, p. 1-19, 2020. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa> . Acesso em 03 de junho de 2020.

SILVA, Thaynara Oliveira da. **Relações de Gênero, sexualidade e diversidade na escola: só não vê quem não quer**. In: *Educação, gênero e diversidade sexual: fabricação das diferenças no espaço escolar/ Pedro Paulo Souza Rios, Alane Martins Mendes (orgs)*. Curitiba: CRV, 2018.

SILVA, Vitória Régia. **Extinção do Conselho de Combate à Discriminação LGBTQ+ é o novo capítulo do desmonte de políticas públicas destinadas à comunidade**. Disponível em: <http://www.geronumero.media/extincao-do-conselho-de-combate-discriminacao-lgbt-e-o-novo-capitulo-do-desmonte-de-politicas-do-governo-destinados-comunidade/#:~:text=Criado%20por%20medida%20provis%C3%B3ria%20em,extinto%20em%20abril%20deste%20ano> Acesso em: 03 de julho de 2020.

SOUZA, Rosivaldo dos Santos. **Ideologia hegemônica e contra hegemonia Gramsciana: uma perspectiva filosófica**. *Cadernos Cajuína*, V. 3, N. 2, 2017, p.66 - 78. Disponível em: <https://cadernoscajuina.pro.br/revistas/index.php/cadcajuina/article/download/158/121> Acesso em 03 de julho de 2020.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. **Pesquisa Qualitativa** /In: *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 2007. P. 116-145.

VIANNA, Claudia. **Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: um diálogo com a produção acadêmica**. *Pro-Posições*, Campinas, v. 23, n. 2 (68), p. 127-143, maio/ago. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v23n2/a09v23n2.pdf> Acesso em 23 de junho de 2020.

ZAGO, Luis Henrique. **O método dialético e a análise do real**. *Kriterion* [online]. 2013, vol.54, n.127, pp.109-124.

YOGYAKARTA. **Princípios de Yogyakarta**. Disponível em: http://www.clam.org.br/uploads/conteudo/principios_de_yogyakarta.pdf Acesso em: 19.10.2019.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa desenvolvida pela mestrande Flávia Regina Gonçalves Corrêa, vinculada à linha de pesquisa Políticas e Práticas Educativas do Programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE. O conteúdo produzido por você a partir da entrevista realizada será fundamental para a construção da dissertação intitulada “**Memórias trans: A construção do conceito de gênero na infância e o impacto no percurso educativo de estudantes transexuais**”. Assim, o objetivo deste estudo é analisar o impacto que o conceito de gênero e o padrão heteronormativo definido socialmente possuem na trajetória escolar de estudantes transexuais, a partir das memórias que estes estudantes carregam da infância e de seu percurso educativo. Você participará da pesquisa consentindo permissão para que a pesquisadora realize com você uma entrevista individual por meio de vídeo chamada, previamente agendada. Esta entrevista poderá ser gravada pela pesquisadora para garantir melhor proveito do conteúdo. As informações concedidas por você poderão contribuir para a elaboração de artigos que, porventura, serão divulgados em eventos e/ou publicados em periódico, tendo como benefício a ampliação da discussão de gênero na educação. Os riscos da pesquisa são considerados mínimos. Caso você sinta algum tipo de desconforto no decorrer da pesquisa, você tem o direito de desistir da mesma a qualquer momento sem que isso lhe acarrete qualquer tipo de prejuízo. Conforme a Resolução CNS 466/12, ressaltamos que as informações obtidas são confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Sua participação é voluntária. Reiteramos, que você também poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, sem que a recusa ou a desistência lhe acarrete qualquer prejuízo, bem como terá livre acesso aos resultados do estudo e garantido esclarecimento antes e durante a pesquisa, sobre a metodologia ou objetivos. O material coletado durante a realização da pesquisa ficará sob a guarda e a responsabilidade da pesquisadora pelo período de cinco anos e, após esse prazo, o material será descartado a partir da trituração de toda documentação. É importante saber que não há despesas pessoais para o participante em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação. Se existir qualquer despesa adicional, ela será absorvida pelo orçamento da pesquisa. Você terá garantia de acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas, podendo procurar a pesquisadora responsável, Flávia Regina Gonçalves Corrêa, de segunda-feira à sexta-feira pelo telefone (47) 999785226 ou pelo e-mail flaviargcorrea@gmail.com. Se preferir, você também pode entrar em contato com a professora orientadora dessa pesquisa no Programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE, pelo telefone (47) 3461-9077 de segunda-feira a sexta-feira em horário comercial (08h às 12h e de 13h às 17h) ou no endereço: Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Rua Paulo Malschitzki, 10 - Zona Industrial, Campus Universitário - Joinville/SC, CEP 89219-710, Bloco B, sala B 117.

ATENÇÃO: Em caso de dúvida quanto aos seus direitos, entre em contato de segunda-feira a sexta-feira em horário comercial (08h às 12h e de 13h às 17h) com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNIVILLE. Endereço: Rua Paulo Malschitzki, nº 10, Zona Industrial – Campus Universitário - CEP 89219-710 – Joinville – SC, Bloco A, sala A 227, ou pelo telefone (47) 3461-9235. Após ser esclarecido (a) sobre as informações do projeto, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine o consentimento de participação do sujeito, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO

Eu, _____, acredito ter sido suficientemente informado(a) e esclarecido sobre a pesquisa e os procedimentos nela envolvidos e concordo em participar como voluntário(a) da pesquisa descrita acima.

Joinville, ___/___/___

Participante da Pesquisa

Flávia Regina Gonçalves Corrêa
Pesquisadora responsável

APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista

Informações básicas:

1. Nome social
2. Idade
3. Naturalidade
4. Onde vive
5. Escolaridade
6. Ocupação atual

Início de conversa:

7. Fale um pouco sobre a escolha de seu nome social e o significado que ele tem para você.
8. Gostaria que você contasse sua história: como foi seu processo de transição de gênero, quando você identificou que era uma pessoa trans, como se sentia antes, como se percebia na infância, etc.

Infância e escola: Anos iniciais (educação infantil até 5ºano) e depois ensino fundamental (6º ao 9º ano).

9. Com quantos anos você iniciou na escola?
10. O que você lembra da relação com os professores/as?
11. Em relação ao cotidiano escolar, quais os momentos na escola que você mais gostava? Quais os momentos que te causavam mais ansiedade, angústias?
12. As escolas possuem a cultura de comemorar várias datas, fazerem festas festivas, como eram esses momentos para você?
13. Na hora do recreio o que você costumava fazer?
14. Como era o posicionamento da escola em que estudou em relação a gênero e sexualidade?
15. Como era a relação da sua família com a escola?
16. Como foi ser uma criança trans na escola?

17. Existe um impacto da sua vivência escolar em sua trajetória de vida e na forma como você se vê hoje? Fale um pouco sobre isso.
18. O que você indicaria hoje para professores/as e diretores/as de escola em relação as crianças trans?
19. O que você diria para as famílias das crianças trans?
20. O que você falaria hoje, para você criança?

Observações:

- As perguntas serão adaptadas conforme o desenrolar da conversa e das respostas dos participantes, sendo coerentes com sua história, contexto e experiências. Além disso, a forma de reproduzir a pergunta aos participantes pode ter alterações na linguagem e na sua expressão, de modo a se tornar clara para o entendimento de cada participante.
- Compreende-se importante entender qual significado o nome social carrega para o participante, entendendo este processo como de extrema relevância na constituição da identidade de gênero de pessoas transexuais. Contudo, será preservado o sigilo dos participantes, conforme previsto no TCLE, utilizando-se apenas de informações que não o exponham de maneira indevida.
- Serão respeitadas possíveis situações de desconforto do participante, entendendo que algumas histórias de vida podem carregar dores e feridas difíceis de serem fechadas. Por isso, caso o participante não queira tocar em um determinado tema, não haverá insistência por parte da pesquisadora.
- Caso surjam novas perguntas no momento da entrevista, decorrentes de informações trazidas pelos participantes, poderão, de imediato, ser incluídas roteiro pela pesquisadora. Ao contrário, caso a pesquisadora compreenda que algumas das perguntas listadas não são necessárias, poderá também as suprimir do roteiro de entrevista.

APÊNDICE C – Autorização

AUTORIZAÇÃO

Nome do autor: Flávia Regina Gonçalves Corrêa

RG: 5.216.998

Título da Dissertação: **“Pessoas trans e vivências escolares: O atravessamento dos padrões de gênero no espaço escolar”**.

Autorizo a Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, através da Biblioteca Universitária, disponibilizar cópias da dissertação de minha autoria.

Joinville, 15 de abril de 2021.



Nome