

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Izaque Machado Ribeiro

**CIDADANIAS PRECÁRIAS: SUJEITOS
TRANS E EDUCAÇÃO**

**Santa Maria, RS
2019**



Izaque Machado Ribeiro

CIDADANIAS PRECÁRIAS: SUJEITOS TRANS E EDUCAÇÃO

Tese apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Doutor em Educação.**

Orientador: Prof. Dr. Jorge Luiz da Cunha

Santa Maria, RS
2019

Ribeiro, Izaque Machado
Cidadanias Precárias: Sujeitos Trans e Educação /
Izaque Machado Ribeiro.- 2019.
169 p.; 30 cm

Orientador: Jorge Luiz da Cunha
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2019

1. Transexualidade 2. Travestilidade 3. Educação 4.
Narrativas 5. Queer I. Luiz da Cunha, Jorge II. Título.

Izaque Machado Ribeiro

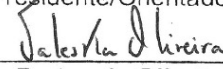
CIDADANIAS PRECÁRIAS: SUJEITOS TRANS E EDUCAÇÃO

Tese apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Doutor em Educação**.

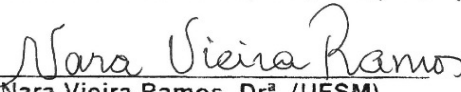
Aprovado em 29 de outubro de 2019:




Jorge Luiz da Cunha, Dr. (UFSM)
(Presidente/Orientador)



Valeska Maria Fortes de Oliveira, Dr^a. (UFSM)



Nara Vieira Ramos, Dr^a. (UFSM)



Guilherme Rodrigues Passamani, Dr. (UFMS)



Joana Elisa Röwer, Dr^a. (UNILAB)

Santa Maria, RS
2019

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à todas as pessoas travestis, transexuais e transgêneras que com suas narrativas provocaram a construção dessa pesquisa. Vocês são fonte de inspiração na luta por mundos melhores.

AGRADECIMENTOS

São muitos os afetos presentes no processo de construção dessa tese. Gostaria de agradecer, primordialmente, ao meu orientador Professor Jorge Luiz da Cunha. A sua experiência e sensibilidade foram fundamentais para que este trabalho acontecesse. Lembrarei sempre a importância do “plantio, do cuidado e da colheita”. Estranhar e desnaturalizar o mundo são comprimissos ético-políticos, ensinou-me.

Participar dos encontros matinais no “Povo de Clio” foi uma experiência singular. Local de estreitamento de laços, de trocas e aprendizagens que também se expandiram por congressos Brasil afora. Algumas amizades feitas nessa jornada: Cinara, Maria Rita, Cris, João Heitor, Laísa, Júlia, Daniela, Tamara, Sandiara, Bruna, Caroline, Cássio, Fabi, Denise, Diosen, Hayde, Sol, Halana, Dirlane, Fábio, Taiana, (ufa!), são tantos e tão potentes!

Obrigado ao qualificado corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM pelos ensinamentos.

Meus colegas do curso de Psicologia da URI também foram importantes incentivadores deste processo. Por isso agradeço, em especial, às professoras Sibila, Camilla, Márcia e ao professor Thiago pelo apoio e companheirismo cotidiano. Obrigado Marcelo Casarotto pelas lindas ilustrações.

Agradeço à esposa Aline por compreender as ausências e pelos encorajamentos. Ao filho Ícaro, que foi crescendo e me fazendo crescer na medida em que a tese era fabricada. Por fim, mas não menos importante, sou muito grato à minha mãe, Dona Guiomar, à quem um dia eu disse que daria muito orgulho.

RESUMO

CIDADANIAS PRECÁRIAS: SUJEITOS TRANS E EDUCAÇÃO

AUTOR: Izaque Machado Ribeiro
ORIENTADOR: Jorge Luiz da Cunha

Esta pesquisa aborda o tema das travestilidades e transexualidades no campo da Educação e os processos induzidos de precarização da vida presentes nessa relação, assim como as possibilidades de resistência. O objetivo principal consiste em analisar como são construídas as narrativas auto(biográficas) e trajetórias de sujeitos trans no âmbito da educação, com certo enfoque no campo da educação superior. O campo problemático trata de interrogar de que forma as narrativas (auto)biográficas e as trajetórias de pessoas trans se apresentam como dispositivos capazes de questionar processos de formação, em especial no contexto da educação superior? Como subquestão, procurou-se saber como as trajetórias de vida de sujeitos travestis e transexuais são narradas, na interface com as políticas de educação? Os referenciais teóricos que subsidiam este trabalho são os da teoria *queer* e os concernentes às narrativas (auto)biográficas. O método utilizado é o da pesquisa narrativa de cunho (auto)biográfico e o processo de produção dos dados ocorre através da entrevista narrativa. A metodologia de análise se inspira na análise de narrativas de Schütze e é guiada pelas pistas da pesquisa narrativa e (auto)biográfica. O processo de análise se vale do espaço tridimensional da pesquisa, composto pelas dimensões de tempo (quando), de lugar (onde) e pela dimensão pessoal-social que considera a imbricação entre aqueles dois elementos. Os resultados produzidos apontam três eixos que estão interligados entre si: as trajetórias educacionais, os espaços inabitáveis e as estratégias de sobrevivência. No primeiro, são discutidas as experiências de preconceito e discriminação vivenciadas pelos sujeitos trans na escola e também na universidade. Destacam-se, também, as narrativas de luta e resistência que se insurgem em face das injustiças sofridas naqueles contextos. No segundo eixo, são observados os impedimentos ao direito de usar o nome nos espaços educacionais, bem como as restrições à possibilidade de aparecer, que são elementos oriundos de processos cisnormativos e, por isso, questionados. No último eixo, é trabalhado o tema da inabitabilidade de certos espaços, como os banheiros, as salas de aula, os locais de práticas de estágio. Percebeu-se que a possibilidade de habitar ou não determinado espaço depende das condições de reconhecimento a que estão submetidos os sujeitos trans. Nas considerações finais, observou-se que o reconhecimento dos lugares de vulnerabilidade pode ser um caminho para produzir um outro tipo de narrativa na educação: as narrativas coabitadas. Nesse âmbito, emerge a reflexão sobre o que os sujeitos trans podem ensinar à Educação e como é possível aproveitar a potência de tais processos.

Palavras-chave: Transexualidade. Travestilidade. Educação. Narrativas. Queer.

ABSTRACT

PRECARIOUS CITIZENSHIP: TRANSGENDER SUBJECTS AND EDUCATION

AUTHOR: Izaque Machado Ribeiro

ADVISOR: Jorge Luiz da Cunha

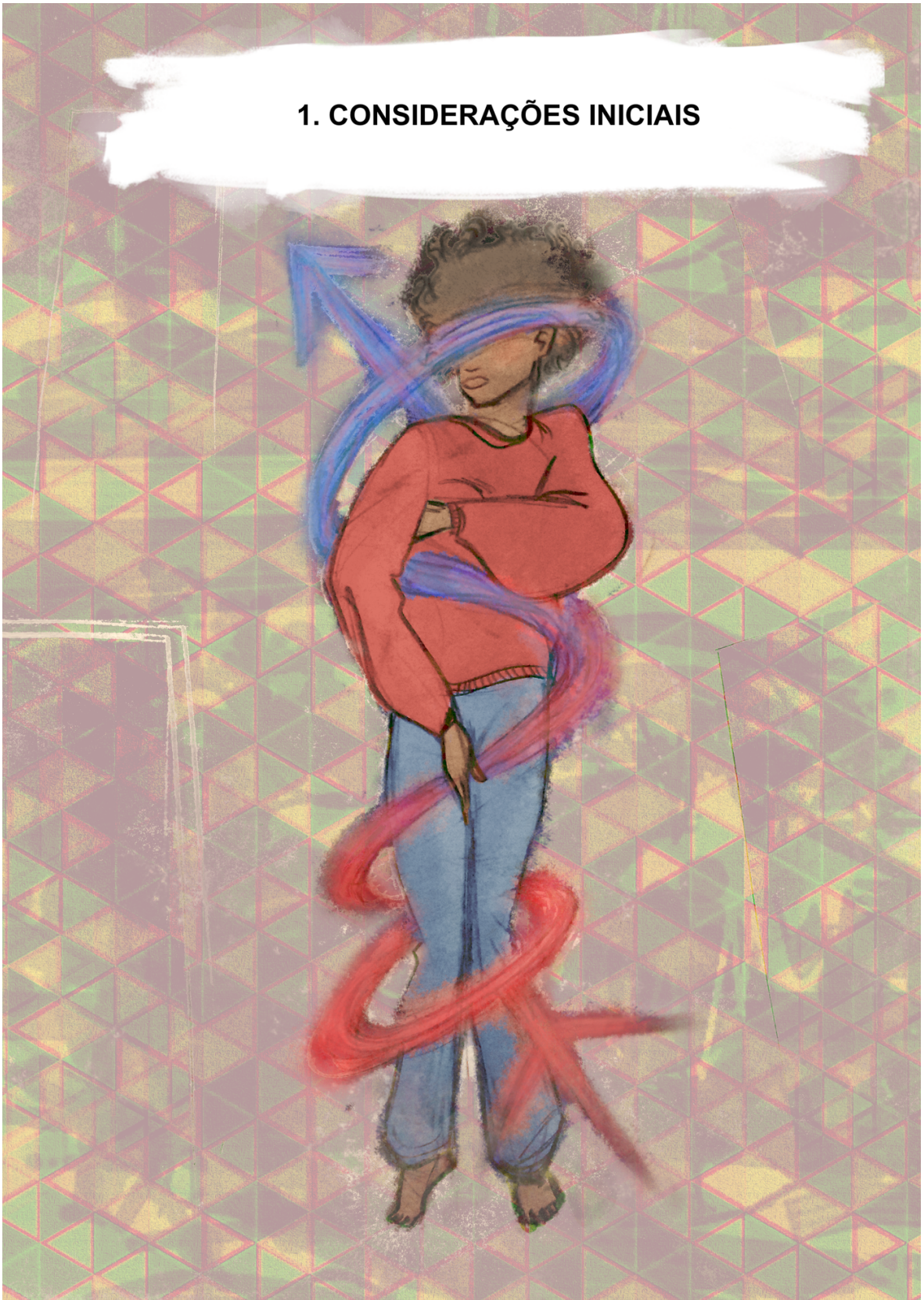
This research addresses the theme of transvestites and transexualities in the field of education and the induced processes of precariousness of life present in this relationship, as well as the possibilities of resistance. The main goal is to analyze how (auto) biographical narratives and trajectories of trans subjects are built in the context of education, with a certain focus in the field of higher education. The problematic field tries to question how the (auto) biographical narratives and the trajectories of trans people present themselves as devices capable of questioning formation processes, especially in the context of higher education? As a sub-question, we sought to know how the life trajectories of transvestite and transsexual subjects are narrated, in the interface with education policies? The theoretical references that support this work are those of queer theory and those concerning (auto) biographical narratives. The method used is the narrative research of (auto)biographical nature and the process of data production occurs through narrative interview. The analysis methodology is inspired by Schütze's narrative analysis and is guided by the clues of narrative and (auto) biographical research. The process of analysis uses the three-dimensional space of the research, composed by the dimensions of time (when), place (where) and the personal-social dimension that considers the imbrication between those two elements. The results show three axes that are interconnected: educational trajectories, uninhabitable spaces and survival strategies. In the first, the experiences of prejudice and discrimination by transgender subjects at school and also at university are discussed. Also noteworthy are the narratives of struggle and resistance that arise due to the injustices suffered in those contexts. In the second axis, the impediments to the right to use the name in educational spaces are observed, as well as the restrictions on the possibility of appearing, which are elements arising from cisnormative processes and, therefore, questioned. In the last axis, the theme of uninhabitable of certain spaces, such as bathrooms, classrooms, internship practice place is worked. It was noticed that the possibility of inhabiting a certain space or not depends on the recognition conditions to which the trans subjects are subjected. In the final considerations, it was observed that the recognition of places of vulnerability may be a way to produce another type of narrative in education: cohabiting narratives. In this context, the reflection emerges on what trans subjects can teach Education and how it is possible to take the potentiality of such processes.

Keywords: Transexuality. Transvestite. Education. Narratives. Queer.

SUMÁRIO

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	9
1.1 UMA CONVERSA ESTRANHA – PARTE I.....	10
1.2 UMA CONVERSA ESTRANHA – PARTE II.....	10
1.3 SENDO <i>QUEER</i> SEM SABER.....	13
1.4 ENSINAR E APRENDER A ESTRANHAR	16
2.1 TEORIA <i>QUEER</i>	24
2.2 O "UNIVERSO TRANS"	28
2.3 BREVES NOTAS SOBRE O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO	42
2.4 GÊNERO E SEXUALIDADE NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS	45
2.5 NARRATIVIDADES TRANS NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO	49
2.6 NARRATIVAS (TRANS) BIOGRÁFICAS	83
3.1 FERRAMENTAS UTILIZADAS	90
3.2 A PRODUÇÃO DAS NARRATIVAS.....	92
3.3 A ANÁLISE DE NARRATIVAS.....	95
4.1 DIONE	101
4.2 NICE.....	103
4.3 JÔ.....	104
4.4 ELIS.....	105
4.5 TAINÃ.....	106
4.6 SOL	108
4.7 CÉU.....	109
5.1 NA ESCOLA.....	113
5.2 MUITO ALÉM DO "DOCUMENTO"	122
5.3 ESPAÇOS INABITÁVEIS.....	126
5.4 NA UNIVERSIDADE	138
6.1 REVISITAR E ESTRANHAR NOVAMENTE	153
7. REFERÊNCIAS.....	158

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS



1.1 UMA CONVERSA ESTRANHA – PARTE I

Gostaria de iniciar essa escrita pelo que considero, em parte, a justificativa para a existência dessa tese denominada "Cidadanias Precárias: sujeitos trans¹ e educação". Digo *em parte*, porque tenho a impressão que a justificativa de um trabalho não se restringe a um determinado momento e lugar da escrita acadêmica onde aquela deverá aparecer. Ela pode ter um início e um lugar, mas é desejável que ela apareça ao longo do trabalho, como que lembrando a quem escreve e a quem lê a respeito da importância ou desimportância de um determinado tema.

Na escrita, assim como na vida, são sempre pedaços, parcialidades, incompletudes... Nunca o sujeito se constitui numa totalidade, pois se essa totalidade for alcançada, significa o fim de um processo. Então, por mais que apresente uma ou várias justificativas que tenham mobilizado ~~a escolha~~ o desejo por esse tema, terei chegado apenas a certa zona de proximidade, precária e provisória. Contudo, talvez esse seja um indicativo importante, no sentido de não perder a capacidade de estranhar o mundo e ser estranhado por ele.

Aliás, está aí algo que aprendi com as pessoas-humanas-cidadãs-trans: na medida em que eu estranho, eu produzo pequenos deslocamentos do meu universo de certezas. Quando o outro me estranha, meu corpo-subjetividade também está provocando algum tipo de ruído ou fissura naquela existência – apesar de eu ser, como diz o poeta, "apenas um rapaz *cisgênero*, latino-americano, sem dinheiro no banco, sem parentes importantes e vindo do interior".

E a Educação, ainda possibilita estranhar?

1.2 UMA CONVERSA ESTRANHA – PARTE II

Bem, como eu ia dizendo... *Peraí*. Acho que é importante avisar às pessoas leitoras que não estou vivenciando nenhum tipo de delírio solipsista (embora delirar tenha a sua importância). Pelo contrário, nesse começo de conversa (a primeira impressão é a que fica mesmo?), quero falar de mudanças ocorridas no

¹ No decorrer deste trabalho a expressão "sujeitos trans" diz respeito aos modos pelos quais aqueles se constituem (se fazem e se desfazem através das narrativas) em contextos de vida marcadamente cisheteronormativos. Em alguns momentos, a fim de evitar repetições, utilizo "pessoas trans" como sinonímia de "sujeitos trans" sem, contudo, pretender fazer uma discussão ampla em torno das terminologias, suas diferenças conceituais e seus lugares de pertencimento.

planejamento original dessa pesquisa, sobre o modo de escrita dessa tese e também a respeito de algumas precauções iniciais.

Essa pesquisa se propôs a analisar as narrativas de pessoas trans no campo da educação. Dentre outras coisas, procura responder as seguintes perguntas: O que tais narrativas provocam? Que regimes de verdade desestabilizam? Que experiências estão sendo vividas pelos sujeitos trans nos contextos educacionais ao longo de suas vidas? O que as pessoas trans têm a dizer sobre a Educação?

Quando entrei no doutorado no ano de 2015, a proposta original desta pesquisa consistia em realizar uma análise das políticas públicas brasileiras voltadas à população LGBTQI+² no campo da educação superior. Eu queria entrevistar estudantes de graduação que de alguma maneira tivessem sido alcançadas/os pelo recente conjunto de legislações existentes para essa população e, de posse dessas informações, compará-las em termos de eficácia das políticas públicas. Na época – professor universitário, que trabalhava com estudos de gênero e sexualidade em um grupo aberto a toda a comunidade acadêmica – incomodava-me com a quase ausência de pessoas LGBTQI+ na universidade. Conforme fui refletindo sobre isso, percebi que o “não aparecimento” não queria dizer necessariamente que tais sujeitos “não existissem”, ou que estivessem em outros lugares. Comecei então a elaborar uma série de hipóteses: “talvez poucas pessoas tenham feito o *coming out*”³; “as pessoas não se interessam por política sexual e de gênero”; “as pessoas elegeram outras prioridades!”; “Moramos em uma cidade pequena”⁴, dentre outras.

Aos poucos, fui repensando meus objetivos de pesquisa e percebendo que quando eu me punha a imaginar quem seriam as/os participantes, logo surgia a imagem de um público específico – lésbicas e gays – como se as letras da sigla fossem somente “L” e “G”. Eu estava reduzindo as inúmeras possibilidades de existência do gênero e da sexualidade a apenas duas. Então, entendi que deveria ampliar o olhar para as “outras letras” as quais momentaneamente eu havia ignorado.

² Lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, transgêneros, *queers*, intersexos. O mais (+) indica que existem outras configurações possíveis.

³ “Sair do armário”, em bom português.

⁴ O livro “Batalha de confete: envelhecimento, condutas homossexuais e regimes de visibilidade no Pantanal - MS” do Professor Guilherme Passamani (2019), apresenta a existência singular e os arranjos múltiplos de organização das sexualidades LGBT longe das capitais. O autor demonstra, por exemplo, que residir em contextos afastados geograficamente dos grandes centros não implica necessariamente ausência de realização sexual.

Inevitavelmente, se impôs a pergunta: onde estão e quem são estes sujeitos que eu deixei "de fora da conta"? Olhando para o entorno, na universidade, lugar de onde eu falava, eles não estavam, o que me fez pensar que deveria redirecionar minhas intenções de pesquisa, buscando pelas pessoas trans e suas narrativas (auto)biográficas.

Após essa mudança, o intuito seguiu sendo o ensino superior, ou seja, as políticas públicas de educação voltadas à população trans naquele contexto. Contudo, nas narrativas que foram sendo construídas, as pessoas trans não se dirigiram às políticas públicas, não parece ter sido um tema importante, naquele momento, para elas. Trataram de educação, mas de outras maneiras, priorizando a narrativa das experiências – algumas nada agradáveis – vividas naquele e em outros territórios da vida.

Em conversa com meu orientador, após ter concluído a colheita dos dados, percebi que a legislação e as políticas públicas nem sempre dizem respeito ao cotidiano e à experiência das pessoas. Ocorreu, portanto, um necessário ponto de inflexão: o foco se direcionou às narrativas dos sujeitos trans no decorrer dos processos educativos e – agora em segundo plano – mantivemos a discussão a respeito das políticas públicas voltadas para aqueles sujeitos.

Um dos suportes para a análise realizada veio da pesquisa narrativa e (auto)biográfica. Então, uma primeira consideração a ser feita é que os seres humanos leitores encontrarão diversas vezes o "eu narrativo" – mas não se trata de um eu autocentrado, senhor de si. É um *eu* composto pelo *nós*. É um *nós* imbricado no *eu*. O *eu* é imediatamente atravessado por forças sociais, culturais, econômicas, históricas, daí a dificuldade em "capturá-lo". Aliás, ele sempre escapa... Portanto, estes movimentos ou variações que a linguagem permite, ora na primeira pessoa do singular, ora na primeira do plural, tanto ocorrerão pelas vozes das pessoas trans, quanto pela minha. Essa discussão, claro, será tratada mais adiante com auxílio de alguns autores.

A segunda consideração a ser feita é que a teoria estranha (*queer*) é outro apoio importante para as discussões realizadas nesse trabalho e isso quer dizer que ela também influencia na linguagem dele, questionando elementos como a suposta centralidade na figura do autor e procurando estabelecer outros parâmetros para facilitar a comunicação com o outro ou, os outros plurais. A teoria *queer* está presente neste trabalho, sobretudo pela sua capacidade de insurgir-se contra os

padrões normativos que circundam os corpos trans e travestis na educação. É, nesse sentido, uma ferramenta poderosíssima de análise das modalidades de opressão, de injustiça e de não reconhecimento da existência de determinados sujeitos e, por isso, pode ser bastante útil no território da educação.

1.3 SENDO *QUEER* SEM SABER

Neste capítulo e no subsequente, o propósito é apresentar narrativas (auto)biográficas que considero emblemáticas, ocorridas em diferentes momentos da minha vida e que talvez tenham influenciado na escolha dos temas com os quais trabalho no presente. A ideia também é dar prosseguimento à justificativa dessa pesquisa, onde pretendo abordar as dimensões pessoais e de interesse coletivo presentes na reflexão que estou propondo nessa tese.

A abordagem (auto)biográfica, como forma de pesquisa narrativa, possibilita que "reflitamos sobre modelos e programas de percurso existencial inscritos nas instituições e nos espaços sociais, que condicionam nossas representações da vida e nossa própria vida" (DELORY-MOMBERGER, 2011, p. 334). Neste sentido, a Biografia é "uma dimensão do agir humano que permite aos indivíduos, dentro das condições de suas inserções sócio-históricas, integrar, estruturar, interpretar as situações e os acontecimentos vividos" (DELORY-MOMBERGER, 2011, p. 342).

Compartilharei narrativas que marcaram meu processo educacional, perpassadas por temas como gênero e sexualidade. Partindo das experiências individuais, com o que Delory–Mombberger chama de "escritas da vida", buscarei compreender em que medida tais vivências estão circunscritas por elementos sociais, históricos e culturais que atravessam cada época narrada. Primeiramente, falarei de uma das minhas primeiras experiências de discriminação, ocorrida na quinta série do ensino fundamental. Em seguida, apresentarei o trabalho que desenvolvo atualmente, como professor de Psicologia, em torno de temas presentes nos estudos de gênero e sexualidade e que, acredito, seja uma forma de continuar a produzir e socializar novos sentidos às experiências biografadas.

Era 1991, no máximo 1992, e eu estava na chamada quinta série do ensino fundamental de uma escola municipal, em Santo Antônio das Missões, cidade que contava com sete mil habitantes na época. Nunca fui de ter muitos amigos, talvez pela minha timidez. Luciano, colega com o qual desenvolvi uma relação de amizade,

era da mesma forma. Ele tinha fama de ser inteligente e, quando estava disposto, participava bastante das aulas de matemática e ciências, demonstrando interesse que ultrapassava o que era ofertado pelas/os professoras/es.

Também fomos colegas de bibliotecas - a da escola e a municipal, que ainda hoje fica no centro da cidade. Aliás, esta última era um deleite, afinal não havia internet naquele tempo. Às vezes, ficávamos tardes inteiras entre leituras e procuras por temas que fossem do nosso interesse. Os títulos não costumavam ser semelhantes. Eu andava numa fase de “Monteiro Lobato”, enquanto ele lia a “Coleção Vaga-lume”: “As Aventuras de Xisto”; “O Escaravelho do Diabo”, coisas assim.

Na escola, Luciano não chamava a atenção apenas por causa de seu jeito participativo, questionador e, às vezes, debochado com seus colegas. Em determinado período, começou a ter crises de ansiedade e eventualmente de raiva. A explicação da professora é que ele era “epiléptico” e tomava “remédio controlado”. Alguns colegas o chamavam de “Gardenal”, pois supunham que ele usava tal medicação. Aliás, esse insulto é usado até hoje por aqueles que desqualificam e consideram as subjetividades que expressam a loucura como uma condição negativa. Meu amigo se transformava quando sofria esse tipo de assédio dos seus colegas. Lembro de uma vez em que ele quebrou um lápis ao meio e atacou dois meninos que lhe provocavam, deixando arranhões no rosto de um deles. Foi parar na sala da diretora, sendo suspenso por uma semana.

No caminho para a aula da tarde, era comum nos encontrarmos na rua. Num destes encontros, Luciano estava bem alegre e comunicativo. No decorrer da conversa, já estávamos em frente à escola. Carinhosamente, agradecendo-me pela amizade, Luciano me deu um beijo no rosto e pôs seu braço sobre meu ombro. Seguimos andando por alguns segundos, até sermos interrompidos por um sonoro “*uuuhhhhuu, olha os dois viadinhos!!*”. A escola toda riu de nós. Eu fiquei vermelho, incomodado. Naquele instante, com muita raiva, Luciano tentou atacar aqueles que debochavam de nós. Virou uma espécie de “brincadeira” de pega-pega, interrompida pelo barulho da sineta e pela professora chamando a sua turma. Logo começaria mais uma aula de Matemática e a vida escolar deveria prosseguir normalmente.

Atualmente, procuro refletir a respeito deste ocorrido. A meu ver, o que uma cena de afeto entre dois meninos despertou guarda outros elementos, além da homofobia manifestada. Parecia estar em trânsito, naquele período, um preconceito

generalizado e autorizado socialmente contra aqueles sujeitos que escapavam às normas vigentes. Este fato me faz pensar que essa situação minimizava as possibilidades de expressar, na escola, outros modos de vivenciar o gênero e a sexualidade, sobretudo numa cidade pequena, conservadora e longe dos grandes centros, onde as sociabilidades se davam através do porta a porta, no face a face, aumentando, assim, as formas de controle e vigilância em torno da vida do outro.

Fazendo um rápido sobrevoo no contexto do início dos anos 1990, vale lembrar que, enquanto país, há pouco tínhamos entrado no período de redemocratização, que teve seu auge simbólico e formal com a promulgação da Constituição de 1988. No âmbito da Saúde Pública, através da lei 8.080/1990, o Sistema Único de Saúde (SUS) recém era criado e daí transcorre um longo caminho até a sua implementação. A política de Assistência Social era embrionária e de caráter marcadamente assistencialista. Lembro, por exemplo, que minha família, considerada carente para os padrões da época, era beneficiária do “Leite do Sarney” – apelido que a comunidade local dava para o Programa Nacional do Leite. Políticas que atendessem segmentos específicos da população, tais como gênero e diversidade, estavam longe de se concretizar.

À época em que Luciano e eu éramos colegas, a chamada “praga gay” se alastrava pelo Brasil e pelo mundo. A professora de inglês – que era a mais “descolada”, usava macacão jeans da Lee, tênis da Mizuno e tinha cabelo pintado e “bagunçado” – foi quem nos apresentou a camisinha, tomando uma banana como modelo para mostrar como se utilizava. Marcou-me o modo como ela se referiu ao vírus: “não tem cura, não se sabe ainda a sua origem, tem que se cuidar”. Fui para casa muito assustado. Esse era realmente o “clima” instaurado, de um certo terror apocalíptico em torno da Síndrome. Logo em seguida, teríamos a concepção dos chamados “grupos de risco”, “presente na primeira fase da Aids, que, aliás, em seus primórdios, chegou a ser nomeada temporariamente de ‘doença dos 5 H–homossexuais, haitianos, hemofílicos, heroinômanos e *hookers*’” (MENESES, 2017, p. 64).

Considero que apesar das dificuldades da época, essas lacunas na formação também foram importantes para que se constituísse, hoje, um pensamento crítico sobre o que se passou. Ao finalizar essa primeira parte, reflito sobre que atitudes podem ser tomadas nos espaços educacionais frente ao surgimento de novas e/ou

reiteradas cenas de discriminação. Elizeu de Souza (2015) enfatiza a importância da escola como espaço privilegiado para tais discussões:

Muito embora a escola também figure, ao lado de outras instituições, como reprodutora de preconceitos e discriminações, demonstrada quando na dificuldade de gestores e professores no enfrentamento das questões relativas à diversidade afetivo-sexual no âmbito-escolar. (SOUZA, 2015, p. 200-1).

O fato de a escola e a universidade ainda possuírem práticas preconceituosas indica que há muito para se fazer, pois, como apresentarei mais adiante, existem ainda sujeitos que têm sido relegados às margens da sociedade, em se tratando de dignidade e de respeito. Acredito que essa tese possa contribuir, através de suas *narrativas queer*, para desestabilizar lugares-comuns em torno da transexualidade/travestilidade na Educação. Também espero que ela possa desassossegá-los e produzir transformação, a começar pelos contextos locais, quem sabe.

1.4 ENSINAR E APRENDER A ESTRANHAR

Nesse momento, atuo como professor do curso de Psicologia da Universidade Regional Integrada (URI), localizada no município de Santiago-RS. Desde 2012, ano do meu ingresso, coordeno um grupo de estudos que, na sua fundação, foi chamado de Transex - Transvalorando Sexualidades. A partir de 2017, o grupo passou a ser nomeado de Coletivo Transvalorando, tendo em conta que seus integrantes passaram a questionar um possível reducionismo das subjetividades transexuais e travestis contido na palavra “transex”. O objetivo deste grupo tem sido provocar o debate sobre as possibilidades de constituição do gênero e da sexualidade além dos tradicionais binômios mulher-homem / homo-hétero, os quais, muitas vezes, servem para manter condições de desigualdade entre os sexos/gêneros. O que narro a seguir, considero também uma vivência marcante no meu processo educacional e se constitui como uma segunda experiência emblemática, produzida em uma das intervenções do então Coletivo Transex.

Em um artigo produzido em 2015 (RIBEIRO & CUNHA), relatei uma experiência que tem certas semelhanças com o que contava no subcapítulo anterior

sobre Luciano: o incômodo que a Diferença e o questionamento aos padrões produz.

A cena se passou em 2013, na praça de uma cidade que possui 50 mil habitantes e se chama Santiago. Eu e os integrantes do grupo de estudos ficamos incomodados com as peças publicitárias alusivas ao “Dia dos Namorados” que foram espalhadas na região central, lugar de comércio. A narrativa que estava presente em todos os cartazes era essa: um homem e uma mulher abraçados, que aparentavam ser namorados, estavam sorridentes, eram brancos e provavelmente possuíam recursos para comprar. As peças eram uma interpelação para que os transeuntes – que pudessem pagar – trocassem presentes com seus pares, naquela data tão especial, onde *todos os casais deveriam se amar, nem que fosse por um dia*, direcionando, assim, a amorosidade mediante certas condições normativas.

Mas e as outras possibilidades de afeto, de expressão da sexualidade, de troca, de amor - e também de relação com o capitalismo? Questionamo-nos e resolvemos produzir a nossa própria intervenção. Construimos cartazes semelhantes aos “oficiais” e nos posicionamos na praça principal da cidade, num sábado de manhã. Em vez de Dia dos Namorados, o mote foi “12 de Junho, celebre o Dia do Amor”. Eram cartazes com dois homens de mãos dadas, duas mulheres se beijando, dois homens e uma mulher se abraçando, dentre outros.

Não demorou até que as “condições de aparecimento” da diferença fossem questionadas por algumas pessoas. Dois grupos de estudantes, provavelmente de 2º ou 3º ano do ensino fundamental, acompanhados por suas professoras, passaram pela exposição. O primeiro grupo se aproximou, dirigindo o olhar aos cartazes: entre feições sérias, de curiosidade e risadas das/os estudantes, tudo correu bem, a professora nos cumprimentou, fez algumas perguntas e pareceu não se “espantar” com as imagens que ela e as crianças estavam visualizando.

Logo em seguida, cruzou pelo local onde estávamos o segundo grupo de estudantes e, neste caso, por mais que as/os estudantes tentassem olhar para os cartazes, eram impedidos pela professora, que tentava, em vão, se posicionar na frente deles, ao passo que os conduzia para sair do local da exposição. O que será que provocou tal atitude?

As cenas narradas não ocorreram no espaço físico da universidade, mas nós, alunos e professores, éramos a universidade, naquele contexto. Não ocorreram também no território escolar, entretanto professoras e estudantes eram as suas

escolas naquele momento. Nossos corpos, nossa história e nosso lugar de procedência estavam ali, reivindicando possibilidades de existência. O que me fez pensar justamente nas limitações impostas à condição de aparecimento de determinados corpos-sujeitos. Muitos destes corpos-sujeitos são colocados às margens das discussões e possibilidades de participação na sociedade. É o que a filósofa Judith Butler – autora importante para este trabalho – irá denominar de precarização, um processo induzido, gerador de vulnerabilidades, tais como o apagamento de determinadas subjetividades através da homo(lesbo-bi-trans)fobia. Um exemplo desse processo ocorreu no final do nosso protesto. Ao se deparar com a foto de um casal homossexual que estava abraçado sendo exposta em praça pública, um sujeito idoso sentenciou: “– Essas coisas não podem ser mostradas!” “– Por quê?” – questionou a estudante que integrava o Coletivo. “– Porque é feio! Essas coisas têm que ser feitas no mato; não é pra tá mostrando aqui” (RIBEIRO & CUNHA, 2015).

Considero as vivências ocorridas com Luciano, bem como com o grupo de estudantes na praça, além de tantas outras semelhantes, como pontos de apoio e reflexão que têm ajudado a me localizar no campo das lutas que são importantes. Minha trajetória pessoal e acadêmica tem me ensinado sobre a precariedade e sobre a importância de combater qualquer forma de injustiça social. No mestrado, realizei pesquisa com catadoras e catadores de materiais recicláveis e percebi, ao escutar as mulheres catadoras, que havia uma dupla precarização de suas vidas – pela via do trabalho e dos cuidados com a casa (marido e maternidade). Aprendi também que por mais que participemos de movimentos com propostas “revolucionárias”, é necessário estar atento “aos juízes e policiais que nos habitam⁵”, cuidando para não reproduzir os micro-fascismos que combatemos.

No doutorado, as histórias das pessoas trans têm me ajudado a enxergar os lugares de privilégio que eu e as outras pessoas cis, de modo geral, ocupamos em campos como o trabalho, as relações afetivas e a educação. Esta última, escopo dessa tese e área na qual espero dar minha contribuição, não só por conta de questionar as desigualdades, mas, também, apontar caminhos para lidar com elas.

⁵FOUCAULT, Michel. Prefácio. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos volume IX: Genealogia da Ética, subjetividade e sexualidade**. 1. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014. Cap. 2. p. 7-11.

A discussão sobre as produções que abordam as narrativas trans/travestis na educação será feita no capítulo de Estado da Arte. Porém, cabe dizer que é bastante recente o interesse das pesquisas narrativas nas transexualidades e travestilidades. Essa informação se apoia no artigo de Alessandrin e Dagorn (2019, p. 427), os quais consideram que "ainda que os estudos sobre narrativas tenham, desde um certo tempo, convivido com os estudos feministas e de gênero [...], foi necessário esperar esses últimos anos para que as pesquisas biográficas explorassem as vozes e as narratividades LGBTQ". Segundo os autores referidos, as análises atuais têm sido "voltadas para as condições biográficas dos sujeitos, a partir de seus esforços de narração independentes a fim de (se) contar" (ID, 2019, p. 429).

Os capítulos de análise desse trabalho foram construídos com essa intencionalidade: escutar o que os sujeitos transgêneros/travestis desejaram narrar a respeito de suas vivências educacionais e, com isso, aproveitar as suas contribuições para o campo da educação. A ideia principal consistiu em criar um espaço que fosse de reflexão e também de aprendizagem. Abrir caminhos a partir do que os sujeitos trans tinham para dizer sobre a educação, pois a educação tem marcado presença na vida das pessoas trans, negando espaços, precarizando cidadanias e não reconhecendo possibilidades de existências plurais.

Nesse contexto, considerando que as travestilidades e transexualidades sofrem os efeitos da precarização de suas vidas, mas também se posicionam, criando estratégias de enfrentamento a tal processo, o **objetivo** principal dessa pesquisa foi analisar como são construídas as narrativas auto(biográficas) e trajetórias de sujeitos trans no âmbito da educação, com certo enfoque no campo da educação superior.

Seguindo nesta direção, o problema ou **campo problemático** ao qual procurei responder consistiu em interrogar em que medida as narrativas (auto)biográficas e as trajetórias de sujeitos trans se constituem como dispositivos capazes de questionar processos de formação, em especial no contexto da educação superior? Como subquestão, busquei saber de que modos são narradas as trajetórias de vida de sujeitos travestis e transexuais na interface com as políticas de educação?

No que diz respeito à **hipótese**, como a pesquisa tomou um rumo um pouco diferente do que fora programado inicialmente, é importante considerar alguns pontos. Quando eu estava na fase de construção do projeto de tese, a revisão de

literatura que vinha sendo feita apontava para o fato de que as políticas públicas voltadas ao gênero e à sexualidade eram caracterizadas como “para inglês ver”, isto é, estavam bem construídas “no papel”. Havia alguns avanços, entretanto a distância entre a “intenção e o gesto” ainda era muito grande, o que as colocava num patamar não de políticas públicas efetivas, mas de “políticas publicadas”.

Uma intuição inicial - e que, posteriormente, veio a se confirmar pelas vozes das próprias pessoas trans - era de que a efetivação dos seus direitos nos espaços educacionais ocorria de forma precária, pois estava assujeitada ao “C”istema, isto é, a processos sociais cisheteronormativos, os quais, como veremos, se colocavam como verdadeiras barreiras a impedir o crescimento em termos de uma vida digna, “vivível”.

Nas considerações iniciais, apresento a justificativa e busco incorporar, aos poucos, um tom biográfico próprio às pesquisas narrativas. Também falo das mudanças ocorridas durante o processo de construção dessa tese, assim como apresento o problema de pesquisa, os objetivos e as hipóteses. Na sequência, trato rapidamente de como foram construídos os demais capítulos, para, depois, entrar diretamente nas discussões e análises dos mesmos.

O capítulo 2 está dividido em seis subcapítulos e contém o marco teórico e o Estado da Arte de dissertações e teses produzidas em Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE) do Rio Grande do Sul, com foco nas narrativas trans e Educação.

O subcapítulo 2.1 apresenta a Teoria *Queer*, ferramenta teórico-conceitual que compôs as análises que serão realizadas neste trabalho. A seguir, na seção 2.2, trataremos do *universo trans*, apresentando aspectos históricos da sua constituição, passando pela patologização da transexualidade até a defesa do momento atual: a despatologização das identidades trans.

Os subcapítulos 2.3 e 2.4 discutem sobre as políticas de gênero e sexualidade com foco no tema sujeitos trans e ensino superior. Em um primeiro momento, há uma breve reflexão sobre o processo de escolarização. Em seguida, trataremos das políticas educacionais brasileiras voltadas à diversidade sexual e de gênero, criadas a partir da abertura democrática. Como abordamos anteriormente, a existência dessa discussão se justificou por dar subsídios às narrativas (auto)biográficas das sujeitos trans, com especial interesse nas suas trajetórias de formação.

Nessa mesma direção, o item 2.5 consiste em apresentar o Estado da Arte de produções realizadas por Programas de Pós-Graduação em Educação públicos e privados do Rio Grande do Sul. Nesta seção, vamos partir do questionamento a respeito do que estava sendo produzido sobre travestis e transexuais nas referidas instituições, o que nos ajudará a perceber o quanto essa ainda é uma discussão incipiente. No subcapítulo 2.6, vamos abordar as narrativas (auto)biográficas, matéria-prima dessa pesquisa que, assim como a teoria *queer*, inspirou este trabalho como um todo, possibilitando a escuta das vozes travestis e transexuais no universo da educação.

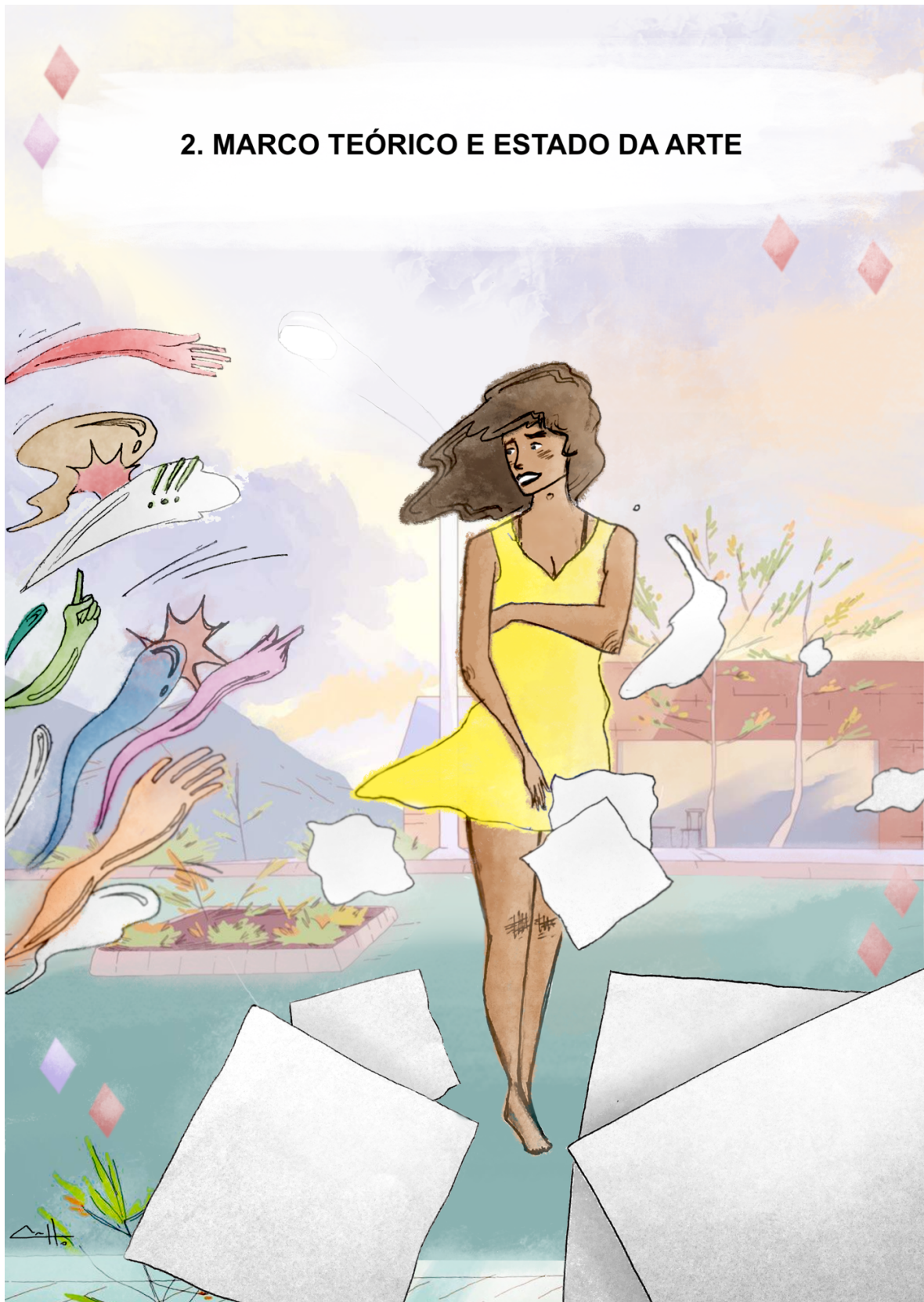
Como o próprio título sugere, o capítulo 3 apresenta o método da pesquisa narrativa e (auto)biográfica, juntamente com as ferramentas utilizadas na construção das entrevistas e posterior processo de análise.

O capítulo 4 leva o nome de Narrativas de Origem. Nele procuro apresentar cada uma das sete pessoas que contribuíram para essa pesquisa, descrevendo como as conheci e fui sendo conhecido por elas. Também abordo aspectos da trajetória de vida daqueles sujeitos, incluindo, por exemplo, suas memórias marcantes e epifanias em torno do processo transexualizador.

A análise produzida no capítulo 5 considera três eixos que estão interligados entre si: as trajetórias educacionais, os espaços inabitáveis e as estratégias de sobrevivência. No primeiro, vamos discutir as experiências de preconceito e discriminação vivenciadas pelos sujeitos trans na escola e também na universidade. Destacaremos, também, as narrativas de luta e resistência que se insurgiam em face das injustiças sofridas naqueles contextos. No segundo eixo, mostramos que as restrições ao direito de usar o nome nos espaços educacionais, assim como à possibilidade de aparecer, são elementos oriundos de processos cisnormativos e, por isso, deverão ser postos em xeque. No último eixo, nos deparamos com o tema da inabitabilidade de certos espaços, como os banheiros, as salas de aula, os locais de práticas de estágio. Vimos que a possibilidade de habitar ou não determinado espaço, depende das condições de reconhecimento à que estão submetidos os sujeitos trans. Finalizaremos o capítulo, com uma reflexão apresentada por uma participante: reconhecer os lugares de vulnerabilidade que ocupamos é um caminho para produzir um outro tipo de narrativa na educação: as narrativas coabitadas.

As considerações finais dessa tese retomam o que foi produzido e se empenham em responder a seguinte questão: o que aprendi com os sujeitos trans e o que os sujeitos trans podem ensinar à Educação?

2. MARCO TEÓRICO E ESTADO DA ARTE



2.1 TEORIA QUEER

Para os outros, o universo parece honesto. Parece honesto para as pessoas de bem porque elas têm os olhos castrados. É por isso que temem a obscenidade. Não sentem nenhuma angústia ao ouvir o grito do galo ou ao descobrirem o céu estrelado. Em geral, apreciam os “prazeres da carne”, na condição de que sejam insossos.

Georges Bataille, (2015, p. 48 – História do Olho).

Neste capítulo, faremos algumas considerações sobre a teoria *queer*, procurando conversar com pessoas que escrevem sobre o tema. Da mesma forma, no que diz respeito à transexualidade, transgeneridade e travestilidade, discutindo acerca dos aspectos históricos e conceituais presentes nos textos que utilizaremos como subsídio. Não se trata de realizar uma “taxonomia” das *identidades trans*, mas de buscar a apropriação de conceitos que são chave para o entendimento do propósito desta tese.

Falar de travestis e transexuais, isto é, de sujeitos trans, é falar inicialmente de identidade de gênero. É o deslocamento da referência à genitália (sexo), orientação sexual ou prática sexual para “sentir-se homem ou mulher” (gênero) que está em jogo, portanto, é uma dimensão sempre complexa da existência humana.

A designação *queer* é notabilizada inicialmente em alguns países de língua inglesa. Apesar de encontrarmos divergências entre autoras/es, a invenção do conceito *Teoria Queer* tem sido atribuída a Teresa de Lauretis, quando ela profere uma conferência na Universidade da Califórnia, no início dos anos 1990 (MARTINEZ, 2015). A intenção de Lauretis era “encontrar o que há em comum em um conjunto disperso e relativamente diverso de pesquisas” (2013, p. 32).

No contexto norte-americano, *queer* é constituído por uma carga pejorativa, um insulto dirigido àquelas pessoas que não se enquadram nas normas de gênero e sexualidade. Não há tradução literal, mas pode ser comparado ao termo ‘*bicha*’ em nossa língua. Com o passar do tempo, ativistas e teóricas/os se apropriaram da noção de *queer*, designando, assim, um modo de agir no campo da sexualidade e das relações de gênero, a partir da desnaturalização daquilo que produz efeitos de verdade, questionando as vias únicas e lineares de entendimento da sexualidade, por exemplo, a médico-biológica, concebendo-a pela via da multiplicidade.

No livro “*Cuerpos que importan*”, Judith Butler dedica o último capítulo para dissertar “Acerca del término queer”. Nas primeiras linhas do texto, a filósofa se põe a analisar temporalmente o termo *queer* e a fazer provocações, salientando as condições de possibilidade de ressignificação da palavra *queer*.

Como é possível que uma palavra que indicava degradação tomou um rumo tal [...] que termine por adquirir uma nova série de significações afirmativas? [...]. Quando o termo era usado como um estigma paralisante, como a interpelação mundana de uma sexualidade patologizada, o usuário do termo se transformava no emblema e veículo da normalização e o fato de pronunciar essa palavra constituía a regulação discursiva dos limites da legitimidade sexual. [...]. Se o termo foi submetido hoje a uma reapropriação, quais são as condições e os limites dessa inversão significativa? Essa inversão reitera a lógica de repúdio mediante a qual se engendrou o termo? Pode o termo superar sua história constitutiva de injúria? [...] Onde e quando um termo como “*queer*” experimenta, para alguns, uma ressignificação afirmativa, quando um termo como “*nigger*” [vocábulo pejorativo para referir-se a pessoas da raça negra], apesar de todos os esforços e reivindicações recentes, só parece capaz de reinscrever sua dor? Como e onde os discursos preconceituosos são reiterados, de tal maneira que os diversos esforços por recontextualizar e ressignificar uma determinada palavra sempre encontram seu limite nesta outra forma mais brutal e implacável de repetição?⁶ (BUTLER, 2008, p. 313-314 [tradução nossa]).

Mais adiante, inspirada nas discussões acerca da *performatividade*⁷, a referida autora nos mostra que a palavra *queer* adquire força justamente através da “invocação repetida que terminou vinculando-a com a acusação, a patologização e o insulto” (ID, 2008, p. 318). Paradoxalmente, explica ela, aquele tipo de invocação injuriosa é também um meio de vinculação entre grupos homofóbicos.

Outra noção presente nas discussões da teoria *queer* é a de abjeção. De acordo com Miscolci (2013, p. 24), “a problemática não é exatamente a da homossexualidade, mas a da abjeção, que se refere ao espaço que a coletividade costuma relegar aquelas/es que considera uma ameaça ao seu bom funcionamento, à ordem social e política.” Segundo Judith Butler (2002), o sujeito abjeto não se

⁶ A autora refere-se, em especial, à problemática dos discursos de ódio.

⁷ Conceito baseado na “Teoria dos Atos de Fala”, de J. L. Austin. Para Butler, “os atos performativos são formas de fala que autorizam: a maior parte das expressões performativas, por exemplo, são enunciados que, ao serem pronunciados também realizam certa ação e exercem um poder vinculante. Implicadas em uma rede de autorização e castigo, as expressões performativas tendem a incluir as sentenças judiciais, os batismos, as inaugurações, as declarações de propriedade; são orações que realizam uma ação e ademais lhe conferem um poder vinculante à ação realizada. Se o poder que possui o discurso para produzir aquilo que nomeia está associado à questão da performatividade, logo a performatividade é uma esfera na qual o poder atua como discurso” (2008, p.316 [tradução nossa]).

restringe de modo algum a sexo e heteronormatividade. Relaciona-se a todo tipo de corpos cujas vidas não são consideradas 'vidas' e cuja materialidade é entendida como 'não importante'.

Para Guacira Louro (2004), a teoria *queer* tem como 'objeto' de estudo aqueles sujeitos que são tidos como 'abjetos', em oposição àqueles corpos que materializam a 'norma', questionando justamente essas normas regulatórias tanto de gênero, quanto das variadas dimensões da sexualidade. Conforme Martinez (2015), o *queer* procura quebrar com as etiquetas e padronizações que perpassam o campo da sexualidade. "Como oposição radical à norma, é mais uma provocação do que uma teoria. [...] Mais que uma identidade, *queer* aponta para uma disposição, um modo de estar e viver", considera a autora (ID, 2015, p. 560-561). Ao ler Butler, Sara Salih diz algo semelhante: "é uma ênfase teórica em routes [*rotas*] mais do que em roots [*raízes*]; em outras palavras, o *queer* não está preocupado com definição, fixidez ou estabilidade, mas é transitivo, múltiplo e avesso à assimilação" (SALIH, 2015, p.19).

De acordo com Butler (2010), antes mesmo de nascermos, somos subjetivados por uma "matriz heterossexual", a qual supõe uma coerência entre sexo, gênero, desejo e corpo. Nessa perspectiva, o que for considerado masculino pela sociedade, deve obrigatoriamente expressar atributos masculinos, ocorrendo a mesma relação com o que for tido como feminino.

A teoria *Queer*, neste caso, se apresenta como suporte para refletir sobre modos de existência contra-hegemônicos. Segundo a autora acima referida, somos moldados por uma "heterossexualidade compulsória" e qualquer forma de expressão não correspondente a esta prática é considerada como desvio, algo que não deve existir, que é "antinatural".

Atualmente, em nosso país, alguns movimentos sociais e grupos de pesquisa de universidades têm estranhado ou termo *queer*. Do ponto de vista acadêmico, Larissa Pelúcio (2014, p. 4) afirma:

Quando pronunciado em ambiente acadêmico não fere o ouvido de ninguém, ao contrário, soa suave (cuier), quase um afago, nunca uma ofensa. Não há rubores nas faces nem vozes embargadas quando em um congresso científico lemos, escrevemos ou pronunciamos *queer*. Assim, o desconforto que o termo causa em países de língua inglesa se dissolve aqui na maciez das vogais que nós brasileiros insistimos em colocar por toda parte. De maneira que a intenção inaugural desta vertente teórica norte-americana, de se apropriar de um termo desqualificador para politizá-lo, perdeu-se no Brasil. (PELÚCIO, 2014, p. 4).

O sociólogo Richard Miskolci (2013) parece ter um posicionamento diferente do citado acima e apesar de considerar a audição do conceito no contexto brasileiro um tanto quanto “respeitável”, propõe que se resgate a potência de insubordinação do termo, presente na língua inglesa na forma originária de insulto, de estranheza. Por sua vez, Pelúcio (2014, p.4) nos provoca a um agir antropofágico e a partir "do Sul", a ponto de transgredir o conceito: "assumir que falamos a partir das margens, das beiras pouco assépticas, dos orifícios e dos interditos fica muito mais constrangedor quando, ao invés de usarmos o polidamente sonoro *queer*, nos assumimos como teóricas e teóricos *cu*". Para Pelúcio, a ideia de usar o *cu* como metáfora se inscreve numa política de descolonização do pensamento perpassada por múltiplos sentidos (além daqueles habituais)⁸. A autora Hija de Perra (2014, p. 7) produz a seguinte reflexão voltada à necessidade de criar referências locais de pensamento, de experimentação do mundo imediatamente a nossa volta:

Entendamos que somos parte de uma América Latina onde existe uma cultura pluri-sexual e multi-sexual óbvia, que muitos não querem ver nem entender, onde a cada dia se realizam operações de mudança de sexo ou de implantes, existindo humanos livres desfrutando de sua bagagem entre os gêneros e desfrutando das bondades naturais da sexualidade, ao mesmo tempo em que coexistem pessoas em tratamentos hormonais para modificar seus corpos e assim ser quem na realidade querem ser. Em paralelo, lamentavelmente outros se enchem de culpas religiosas e se escondem acotovelando-se nos submundos escuros, pensando que são monstros imorais perseguidos por essa parte da sociedade que lhe aponta o dedo, os fazem sentir-se inferiores e não reconhecem seus direitos.

A respeito destas noções sobre Teoria queer/cu...cuir...Kuir, Bento (2014, p. 46) propõe que não haja um "consenso acadêmico/ativista, pois tal atitude pode produzir uma concepção hegemônica e essencializada das identidades, exatamente contra o que se opõem os estudos *queer*".

Para finalizar esta seção, atrevo-me a apresentar um estranhamento (auto)biográfico. No momento em que reviso o que foi escrito nessa tese, me sinto, de certa forma, com o “*cu na mão*” e isso está atrelado a um contexto que expresso na forma de perguntas: como este texto será visto no âmbito acadêmico ao qual

⁸ A esse respeito, ler o artigo na íntegra: Interpretações imundas de como a Teoria Queer coloniza nosso contexto sudaca, pobre de aspirações e terceiro-mundista, perturbando com novas construções de gênero aos humanos encantados com a heteronorma. Disponível em: <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/12896>>. Acesso em: 12 jun. 2017.

estou circunscrito? Que elementos irão determinar a sua viabilidade ou inviabilidade? Haverá uma compreensão do cu como algo sujo, um órgão abjeto que não deve ser pronunciado em determinados espaços, exceto para lhe atribuir funções muito específicas e “legitimadas”?⁹

Provocado, procuro fazer este exercício de pensamento inspirado, ainda, por Larissa Pelúcio (2014), que concebe o cu a partir de diversas variantes: como uma metáfora geopolítica – estamos no “cu do mundo”, o que é feito a partir disso? Estamos cômicos deste lugar que ocupamos? Que alude a uma dimensão intelectual e sócio-histórica – buscamos produzir conhecimento também a partir de uma perspectiva contra-hegemônica, nos interessam as margens, os restos, as subjetividades abjetas, as vozes que foram silenciadas ou que estão falando muito baixinho... Em síntese, outro questionamento se faz presente: como fazer uso destes caminhos teórico-práticos não apenas por uma perspectiva estética e por vezes perigosa (– Vejam, a última onda é a teoria “X!”), mas concebê-los também por uma via ética e política e, neste sentido, comprometida com a transformação de modos de existência?

2.2 O "UNIVERSO TRANS"

Travestis e transexuais são vistas como pessoas que “incomodam” pessoas cis pelo fato de respirarem o mesmo ar que elas. Incomodam simplesmente porque elas negaram as expectativas sociais de enquadramento de gênero, elas ousam viver vidas consideradas inviáveis e habitar lugares “não feitos para” elas.

Beatriz Pagliarini Bagagli (2017, do site Trans Advocate Brasil).

São variadas as denominações utilizadas por teóricos/ativistas para se referirem às pessoas travestis, transexuais e transgêneros, dada a complexidade de elementos que compõem os modos como aqueles sujeitos (re)constroem suas

⁹ Seria cômico se não fosse trágico: No debate presidencial de 2014, o candidato Levy Fidelix contrapôs-se à união homoafetiva de um modo muito peculiar: "Luciana Genro (PSOL) questionou Levy Fidelix (PRTB) sobre o motivo pelo qual o candidato acha que tantas famílias ainda relutam em reconhecer casais do mesmo sexo. Levy arrancou risadas ao dizer que a pergunta era jogo pesado, e engrossou o tom, dizendo que 'aparelho excretor não reproduz', chegando a dispensar os votos de homossexuais". Fonte: <<http://noticias.r7.com/eleicoes-2014/aparelho-excretor-nao-reproduz-diz-levy-fidelix-em-debate-assista-29092014>>. Acesso em: 20 mar. 2016.

existências. Particularmente, gosto da expressão "universo trans", cunhada por Marcos Benedetti, "em função de sua propriedade de ampliar o leque de definições possíveis, no que se refere às transformações do gênero" (2005, p. 17). Neste sentido, essa denominação é abrangente a todas as configurações de gênero "não-cis" (travesti, transexual, transgênero, gênero não binário, entre outras).

As categorias "cisgênero ou cissexual" e "transgênero, transexual ou travesti" são constituintes da identidade de gênero, seja masculina, feminina ou não binária (para citar apenas três das configurações possíveis). Para Jaqueline Gomes de Jesus (2012, p.14), o conceito de cisgênero "abrange as pessoas que se identificam com o gênero que lhes foi determinado quando de seu nascimento". Por sua vez, transgênero "abrange o grupo diversificado de pessoas que não se identificam, em graus diferentes, com comportamentos e/ou papéis esperados do gênero que lhes foi determinado quando de seu nascimento" (ID, 2012, p.14).

As definições vistas acima são uma pequena amostra conceitual da compreensão que se tem, atualmente, sobre o universo trans. Antes de trazer mais elementos à esta discussão é necessário olhar para alguns aspectos históricos que a literatura sobre transexualidade/travestilidade tem apresentado nos textos que tivemos acesso. É importante frisar que não se está reivindicando uma narrativa naturalizada e essencialista da transexualidade e transgeneridade e sim, busca-se trazer brevemente alguns aspectos históricos presentes na construção dos corpos que escapam à norma.

No livro "Amor e Sexualidade no Ocidente", que é uma compilação de textos de vários historiadores, foi possível localizar menções explícitas à palavra travesti em um dos capítulos que falavam sobre a Grécia Antiga. O capítulo seguinte, que trata da "homofilia" na civilização romana não trabalha diretamente com a noção de travesti, embora se depreenda de algumas passagens de referências a ela.

Na Grécia antiga (até séc. V a. C.), as relações sexuais entre homens adultos (de aproximadamente 40 anos) com homens jovens, entre 13 a 18 anos fazia parte do ritual iniciático dos últimos. A diferença de idade era condição necessária para que os rituais se concretizassem. "O limite, entre pederastia admitida e homossexualidade condenada eram os 'pelos': – A tua perna, Nicandros, está ficando peluda [...] cuida que a tua coxa não faça o mesmo, pois verás como os amantes se afastam!" (SARTRE, 1998, p. 70). Por outro lado, as relações homossexuais entre adultos tinham certo grau de reprovação: "Aristófanes não se

cansa de escarnecer dos invertidos, 'dos' travestis, daqueles a quem chama os 'cus alargados', prontos a vender-se seja a quem for." (SARTRE, 1998, p. 69). Apesar de algumas barreiras morais, a homossexualidade entre adultos não era de todo condenada. Recaía peso maior sobre 'os' travestis. "O desprezo geral incide sobre aquele que desempenha o papel passivo no ato sexual, sobre aquele que, rejeitando seu papel viril, prolonga indevidamente a sua adolescência e imita as mulheres" (SARTRE, 1998, p. 69).

Se, em acréscimo, o sujeito se prostitui (ou vende seu corpo e se "traveste", ao mesmo tempo), incide punição sobre os direitos políticos e civis, não podendo, por exemplo, expressar sua opinião em público, ou exercer magistratura (ID, 1998). A razão de tal severa punição? "Tendo em consideração tal infâmia, aquele que traficou o seu corpo venderá, igualmente, sem hesitar, os interesses da cidade". (ID, 1998, p. 71). Havia, portanto, alguns sujeitos que se situavam em um lugar de abjeção na sociedade grega, pois, quebravam a norma iniciática/ritualística, geracional e viril da homossexualidade.

A homossexualidade em Roma – capítulo escrito por Paul Veyne – "não é necessariamente um problema a parte [...]. Aliás, [a valorização da] homofilia ativa está presente nos textos gregos e romanos" (VEYNE, 1998, p. 77-79). O autor nos apresenta uma sociedade dominada pelo machismo, aliado a elementos muito fortes de poder e dominação em uma cultura militarizada e escravagista. Havia uma obsessão pela virilidade, buscada cotidianamente pelos homens adultos e livres: "numa atenção desmedida aos pormenores de toilette, de pronúncia, de gestos, de atitudes para perseguir com o seu desprezo aqueles que denunciasses uma falta de virilidade, quaisquer que fossem os seus gostos sexuais" (VEYNE, 1998, p. 81-82).

Relações sexuais entre o amo (ativo) com seu escravo predileto eram permitidas, desde que não ultrapassasse o "código moral" do bigode. Alguns amos raspavam os pelos dos seus prediletos, a fim de prolongar a "libertinagem" e isso fazia com que fossem considerados repugnantes (ID, 1998). A expressão "mundo às avessas", usada pelo autor para descrever a homofilia feminina, nos parece a que mais se aproxima de uma experiência radical da sexualidade e do gênero àquela época (no sentido de afrontar as normas vigentes). Quero dizer, as práticas sexuais entre mulheres, "sobretudo em relação à amante ativa – uma mulher que se toma por um homem – isso é o mundo às avessas. Horror idêntico às mulheres que 'cavalgam' os homens" (VEYNE, 1998, p. 85).

Visão mais explícita em relação à “evolução histórica” da transexualidade é encontrada na dissertação intitulada “Transexualidade: passado, presente e futuro”. O recorte é feito a partir do Império Romano:

Filo, filósofo judeu do século I, morador em Alexandria, descreveu homens que se travestiam e viviam como mulheres, chegando a efeminar-se e a retirar o pênis – eram os denominados eunucos. Há ainda descrições e poemas feitos pelos romanos Manilus e Juvenal relativamente a esses indivíduos que viviam e se comportavam como mulheres e tinham vergonha e ódio de serem vistos como homens. Esses eunucos, em Roma, ou tinham os testículos extirpados mantendo os seus pênis que lhes possibilitava ereções, ou tinham os testículos e pênis removidos. São vários os imperadores romanos descritos por se travestirem ou apresentarem características efeminadas. Destacam-se apenas dois. O primeiro diz respeito ao Imperador Nero (37 – 68 d.C.) que, após pontapear a sua esposa, Popeia Sabina, até à morte, se arrependeu. Em 67 ordenou que um seu escravo, Sporus, fosse castrado e transformado em mulher. Após a cirurgia, os dois casaram formalmente e Sporus viveu como mulher a partir de então. Nero suicidou-se em 68. O segundo diz respeito ao Imperador Heliogábalo (cerca de 203 – 222) que casou formalmente com um poderoso escravo, Hierocles, tendo adotado o papel de esposa e usando demasiada maquiagem. Reza a história que este Imperador chegou a oferecer grandes somas de dinheiro ao médico que lhe pudesse dar genitais femininos. Tem sido frequentemente caracterizado como um transgênero, provavelmente transexual, mas tal epíteto não se torna adequado a alguém que viveu há quase dois mil anos, por impossibilidade de demonstração científica. (COUTO, 2013, p. 24).

A autora supracitada alude ainda ao período Renascentista, no qual Henrique III da França reivindicava aos seus súditos que fosse tratado como mulher (COUTO, 2013).

Na dissertação intitulada “Pedagogia do Salto Alto”, Marina Reidel conta que a origem do termo Travestilidade é “uma variante do burlesque, gênero artístico relacionado ao erotismo. Travesti referia-se à forma de se vestir em casas de espetáculos na França, onde mulheres se apresentavam com roupas pequenas e provocantes, a partir do século XV” (REIDEL, 2013, p. 35).

Avançando alguns séculos, apresentaremos a seguir outros marcadores importantes no desenvolvimento dos conceitos e das práticas ligadas a travestilidade/transexualidade, em especial quando as Ciências começam a se interessar e a produzir mecanismos de saber/poder e de patologização dos corpos sexuados que contestavam a inteligibilidade de gênero. No campo da Antropologia, as tentativas de descrição e interpretação das

Transformações do gênero aparecem já na primeira metade do século XX, com a descrição [...] das *berdaches* presentes em algumas sociedades da América do Norte. As *berdaches* eram indivíduos que, nascidos homens, passavam a adotar vestimentas e comportamentos femininos, executavam tarefas nitidamente destinadas às mulheres e faziam sexo com homens, geralmente no papel passivo (BENEDETTI, 2005, p. 21).

O autor ainda salienta que as *berdaches* "se tornaram um caso etnográfico clássico de descrição na disciplina antropológica e nos estudos de gênero". (Id., 2005, p. 22). A maioria dos trabalhos sobre as transformações do gênero – na antropologia do século XX – restringe-se "à descrição do exótico, identificando as diferentes personificações das transformações de gênero diretamente com a homossexualidade ocidental, pouco avançando no debate sobre a construção cultural do corpo e do gênero" (Id., 2005, p. 22-3).

Na Alemanha do século XIX, surgem os primeiros trabalhos científicos sobre Sexualidade (do ponto de vista da medicina). Estes estudos têm como precursor o psiquiatra Richard Von Kraft-Ebbing que em "1886 publica 'Psychopathia Sexualis', marco no estudo da sexualidade humana. Em 1877, já havia usado o termo 'Metamorfose Sexual Paranóica' para designar o que hoje é nomeado por transexualidade" (COUTO, 2013, p. 24-5). Vale lembrar que homossexuais e pessoas com transtorno de identidade sexual (invertidos) eram o alvo de suas pesquisas e tratamentos (SPIZZIRRI, AZEVEDO, ABDO, 2011).

No início do século XX, o médico alemão Magnus Hirschfeld publica uma monografia chamada "Die Transvestiten", na qual cunha o termo transexualpsíquico, referindo-se àqueles sujeitos que eram travestis fetichistas (Castel, 2001; Bento, 2006; Bohm, 2009; Spizzirri; Azevedo; Abdo, 2011; Couto, 2013). Esse período é chamado, de acordo com Castel (2001), de primeira fase de estruturação do transexualismo¹⁰, onde se acompanha a emergência da Sexologia como ciência e a progressiva despenalização da homossexualidade.

O termo transexualpsíquico volta a ser usado em 1949, a partir de um estudo de caso feito por Cauldwell, no qual é apresentado, pela primeira vez, um conjunto

¹⁰ "Transexualismo é [foi] a nomenclatura oficial para definir as pessoas que vivem uma contradição entre corpo e subjetividade. O sufixo *ismo* é denotativo de condutas sexuais perversas, como, por exemplo, *homossexualismo*" (BENTO, 2006, p.44). Do ponto de vista dos movimentos sociais ligados às *pessoas trans* e também de acordo com estudiosos da área, há a compreensão de que o termo correto é transexualidade, pois, ao ser assim denominado, escapa do rótulo historicamente patologizante.

de características que pretendiam definir quem era o sujeito transexual e também distingui-lo de travestis e homossexuais (BENTO, 2006). Em 1953, o endocrinologista Harry Benjamin, baseado nos crescentes estudos acerca do “fenômeno transexual”, conclui que “a cirurgia é a única alternativa terapêutica possível para as/os transexuais, ao passo que ataca os profissionais da saúde mental que diziam que suas intervenções eram mutilações” (ID, 2006, p. 40).

A médica e psicanalista Elizabeth Zambrano (2011) argumenta que a criação do diagnóstico de transexualismo, feita por Benjamin, foi determinante na patologização da transexualidade. A retirada desta situação que até bem pouco tempo figurava nos manuais psiquiátricos internacionais¹¹ ocorreu por conta de uma série de mobilizações de entidades médicas e psicológicas, de ativistas e grupos aliados da sociedade civil. Contudo, a retirada dos manuais de psicopatologia não quer dizer que práticas transfóbicas e autoritárias cessarão. É necessário que a sociedade esteja atenta.

Portanto, da segunda metade do século XX em diante surgem “termos diagnósticos na psiquiatria, legitimados pela psicologia, que vêm sendo usados para descrever o 'fenômeno transexual' enquanto anormalidade, patologia, desajuste, inadequação” (MATTOS; CIDADE, 2016, p. 138). As ideias em torno da noção de “fenômeno transexual” passam a ser sistematizadas cientificamente a partir de 1969, no primeiro congresso da Associação Harry Benjamin, sendo aquele afirmado como uma 'disforia de gênero' em 1973, por John Money” (ID, 2016, p. 138).

John Money, professor de psicopediatria na Universidade Johns Hopkins, foi outra figura “importante” no processo de patologização do gênero. Em 1955, esboçou o que considera sua teoria 'revolucionária': “gênero e identidade sexual são modificáveis até os 18 meses de idade” (BENTO, 2006; MATTOS; CIDADE, 2016). Durante décadas, teve apoio da comunidade científica, no que tange às cirurgias em crianças intersexo. A premissa era de que as crianças poderiam

¹¹ De acordo com o site do Conselho Federal de Psicologia, “A Organização Mundial de Saúde (OMS) oficializou no dia 21 de maio de 2019, durante a 72ª Assembleia Mundial da Saúde, em Genebra, a retirada da classificação da transexualidade como transtorno mental da 11ª versão da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas de Saúde (CID). A informação já havia sido divulgada em 2018, porém a oficialização da normativa foi feita na ocasião. Pela nova edição da CID 11, a transexualidade sai, após 28 anos, da categoria de transtornos mentais para integrar o de ‘condições relacionadas à saúde sexual’ e é classificada como ‘incongruência de gênero’”. Disponível em: <<https://site.cfp.org.br/transexualidade-nao-e-transtorno-mental-oficializa-oms/>>. Acesso em: 19 set. 2019.

produzir comportamentos adequados ao seu sexo, isto é, em conformação com sua genitália, de modo que tal suposição justificaria as cirurgias precoces para a retirada/reparação de órgãos sexuais que não se enquadrassem em um único padrão, masculino ou feminino e heterossexual, expectados para a criança/futuro adulto. Nas palavras da autora, a aparência dos genitais "era fundamental para o desenvolvimento da heterossexualidade, pois as bases mais firmes para os esquemas de gênero são as diferenças entre os genitais masculinos e femininos e o comportamento reprodutor" (BENTO, 2006, p. 41 apud COLAPINTO, 2001, p.109).

A concepção de Money acerca do gênero e da sexualidade, ao meu ver, não possuía nada de revolucionária, já que se empenhava em manter e reforçar os tradicionais e estereotipados "papéis masculinos e femininos" presentes na sua época. Um exemplo disso se aplica a construção do canal vaginal em crianças intersexo, que "não era simplesmente destinado à produção de um órgão: dirigia-se, sobretudo, à prescrição das práticas sexuais, uma vez que se define como vagina o orifício que pode receber um pênis[...]" (BENTO, 2006, p. 41).

Outra noção problemática com a qual as pessoas transexuais se deparam ainda hoje ao buscarem a adesão ao processo transexualizador é a de "transexual verdadeiro", criada por Harry Benjamin, no final da década de 1960. O seu livro – "O fenômeno transexual" – contém as bases para diagnosticar se as pessoas que chegam as clínicas solicitando cirurgias são "transexuais de verdade".

O critério fundamental para definir o "transexual de verdade" seria a relação de abjeção, de longa duração, com suas genitálias. Para evitar que cometam suicídio, as cirurgias deveriam ser recomendadas a partir de um rol de procedimentos arrolados por Benjamin em sua obra seminal (BENTO, PELÚCIO, 2012, p. 571).

Desde a década de 1960, a transexualidade (passando por várias nomeações) figura nos manuais¹² que orientam as práticas de profissionais da

¹² "O desejo em produzir um diagnóstico diferenciado para transexuais, anunciado precariamente na década de 1960, ganhou concretude nos anos 1980. A sua inclusão no Código Internacional de Doenças, em 1980, foi um marco no processo de definição da transexualidade como uma doença. Foi naquele mesmo ano que a Associação de Psiquiatria Norte-Americana aprovou a terceira versão do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, incluindo a transexualidade no rol dos 'Transtornos de Identidade de Gênero'. O mesmo documento, em sua quarta versão, estabeleceu os critérios diagnósticos para as chamadas 'perturbações mentais', incluindo componentes descritivos, de diagnóstico e de tratamento, constituindo um instrumento de trabalho de referência para os profissionais da saúde mental em todo o mundo" (BENTO, PELÚCIO, 2012, p. 571).

saúde em torno da formatação do gênero. Sabemos que se tais práticas dirigidas às pessoas trans não incorporarem uma lógica despatologizante e inclusiva, de nada vai adiantar modificar os manuais. Na verdade, o período agora é de estudo e readaptação dos países e seus respectivos serviços de saúde às novas demandas provocadas pelas mudanças nos códigos classificatórios. Isso quer dizer que, ao menos nos próximos três anos¹³, seguem sendo balizadores das práticas o “antigo” Código Internacional de Doenças (CID-10) e a recente edição do DSM-V, que terá que passar por uma revisão.

Em termos práticos, até o momento, as pessoas trans que desejam aderir ao processo transexualizador, provavelmente receberão o diagnóstico de disforia de gênero, tendo que se assumir como “doentes”, ao longo de todo o “tratamento”. Isso indica que, mais do que nunca, os esforços individuais e coletivos devem afirmar a luta pela completa despatologização das identidades trans. “Buscamos assim somar com posicionamentos ético/estético/políticos em favor do reconhecimento de seus direitos de cidadania e de acesso a serviços inclusivos de saúde mental e integral” (SALES, LOPES, PERES, 2016, p. 57).

A construção deste capítulo 2 e de suas seções, até aqui, foi dedicada a tratar de uma parte do marco teórico. Após uma conversa inicial a respeito da Teoria *Queer*, foram trazidos alguns elementos históricos acerca das pessoas travestis e transexuais, sendo elaborada uma espécie de linha do tempo que focasse na relação ciência (psiquiatria, biologia, psicologia) e transexualidade do século XIX até a atualidade. De modo geral, o foco da escrita consistiu em explanar alguns conceitos e problemáticas, o que também será feito na sequência, porém, priorizando narrativas alternativas ao modelo patologizante da travestilidade e da transexualidade e, portanto, interessadas na discussão do *universo trans* de modo mais abrangente, isto é, uma pessoa transexual não é só cirurgia, uma travesti não é só prostituição, tampouco se é “só” uma pessoa trans. A ênfase recai “sobre as *routes* [rotas], mais do que em *roots* [raízes]” (SALIH, 2015, p. 19). Que rotas são viáveis em territórios como a família, a escola, a igreja, a universidade? A rua? As

¹³ Conforme a OMS-Brasil, a adesão dos países à nova CID-11 está prevista para 1 de janeiro de 2022. Disponível em: <https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=5702:oms-divulga-nova-classificacao-internacional-de-doencas-cid-11&Itemid=875>. Acesso em: 15 set. 2019.

políticas públicas? É um pouco sobre essas questões o que será abordado na sequência e também na parte final deste capítulo.

A respeito da noção de pessoa transgênero/transexual, o Dicionário Crítico de Gênero propõe que se vá além das tradicionais representações sexuais do corpo que reproduzem dualismos excludentes em termos de “ou isto ou aquilo”. As autoras que compuseram este verbete procuram não enquadrar o termo transgênero em uma definição estanque, tal qual aquela veiculada por alguns manuais de psiquiatria/psicologia. Afirmam ainda que “a humanidade vivida na e pela fronteira transgênero que extrapola o binarismo redutível ao ser mulher ou ao ser homem, há que ser produzida para quiçá ser reconhecida” (BECKER, SOUZA, 2015, p. 649). Diante disso, finalizam seu texto chamando a atenção para o papel do Estado na construção precária de determinadas vidas, colocadas como passíveis de serem vividas. Em outras palavras, questionam a existência de vidas ilegítimas, não reconhecidas socialmente.

Em estudo clássico, Benedetti (2005, p. 18) considera que

Travestis são aquelas que promovem modificações nas formas do seu corpo, visando a deixá-lo o mais parecido possível com o das mulheres; vestem-se e vivem cotidianamente como pessoas pertencentes ao gênero feminino sem, no entanto, desejar recorrer explicitamente à cirurgia de transgenitalização para retirar o pênis e construir uma vagina. Em contraste, a principal característica que define as transexuais nesse meio é a reivindicação da cirurgia de mudança de sexo como condição *sine qua non* da sua transformação, sem a qual permaneceriam em sofrimento e desajuste subjetivo e social.

O autor supracitado utiliza-se do termo *travesti* no feminino por uma justificativa política, pois entende que é uma forma de respeito à construção feminina – no que tange aos aspectos corporais e subjetivos – reivindicada por pessoas e grupos sociais *trans* (Benedetti, 2005). Com um posicionamento um pouco distinto ao de Benedetti, Guaranha (2014) aponta que pessoas transexuais apresentam como primordial o desejo por fazer a cirurgia de redesignação sexual, no entanto, há de se considerar aquelas pessoas que se autodefinem como transexuais e que não necessariamente expressam o desejo de serem cirurgiadas. No texto “Travestis, entre a atração e a aversão”, Keila Simpson, presidente da Associação Nacional de Travestis e Transexuais e ativista de longa data, não enquadra as travestis em nenhum gênero, embora predominem características do feminino nas suas performances:

Das populações excluídas, a que causa mais estranheza é, sem dúvida, a das travestis, pois como a identidade é visível, fica difícil ocultar-se ou misturar-se na multidão, passar despercebidas. Mas será que elas querem passar despercebidas? Acredito que não. As travestis vieram ao mundo para jogar o gênero de cabeça para baixo, pois tudo passa a ser questionável em matéria de gênero quando afirmam que não querem ser homens nem mulheres, reivindicam a identidade travesti sem, contudo, pensar em um terceiro sexo. (SIMPSON, 2011, p. 113).

O posicionamento de Keila possui certa semelhança com o de Don Kullick, autor de “Travesti: prostituição, sexo, gênero e cultura no Brasil”, etnografia produzida no final da década de 1990, com travestis que desenvolviam atividades de prostituição em Salvador-BA. Para Kullick (2008 [1998]), as travestis estão na categoria de homossexuais – nem homens, nem mulheres, homossexuais. Neste caso, a referência ao gênero existe, porém, numa espécie de “estar entre”: mais além da dicotomia masculino/feminino, nem tão longe a ponto de ser um terceiro gênero¹⁴.

Encontramos outras definições no trabalho de Arán e Murta (2009, p. 34), as quais preferem utilizar a expressão “homens e mulheres que vivenciam a transexualidade”, com o intuito de “ênfatisar que a transexualidade não é uma identidade, justamente porque as pessoas se definem e se reconhecem como homens e mulheres e não como transexuais”.

Outro aspecto a ser considerado, a fim de evitar possíveis confusões conceituais (embora isso seja praticamente impossível) é que nem sempre uma

¹⁴ "Dentro deste contexto, proponho uma discussão mais aprofundada no entendimento do recorte travesti e transexual. Para as travestis que se entendem como gênero feminino, mas que biologicamente nasceram com o sexo masculino e pretendem mantê-lo, percorrendo esta fronteira, podemos pensar neste binarismo que norteia suas vidas. Como pertencentes a uma identidade própria e singular, elas se sentem muito bem e tranquilamente se reconhecem como femininas. Vivem o feminino todo tempo, o que demarca em suas atitudes, roupas e acessórios pertencentes ao gênero. No entanto, fica muito claro que as formas de viverem seus prazeres e desejos sexuais são múltiplas e infinitas. Essa é a diferença básica na identidade travesti. Elas trazem todas as marcas do gênero feminino, mas não se intimidam nas relações que demarcam a sexualidade. Realizam suas fantasias prazerosas sendo ativas, na maioria das vezes, nas relações tanto com homens, quanto com mulheres. Este jogo que acaba virando um negócio, um trabalho é comum ouvir das próprias travestis, que se sentem mulheres com algo a mais ou mulheres completas porque têm *peitos e pau* e podem realizar todas as fantasias sexuais imagináveis para as pessoas que vivem no mercado do sexo e da prostituição. Falar de gênero ou como ele representa cada um dos seus autores no contexto da vida é trazer um pouco deste atravessamento que as travestis vivem. Ao contrário, as pessoas transexuais que nasceram biologicamente com um sexo e no decorrer da vida se dão conta e passam a viver entendendo-se do sexo oposto buscam normatizar as questões de gênero trocando o próprio sexo biológico ou rejeitando a ponto de não ter prazer nenhum com ele. É importante observar também que as diversas maneiras de sermos femininos ou masculinos estão além do que se propõe a [cis]heteronormatividade” (REIDEL, 2013, p. 40-41).

pessoa que se autoafirma como transexual expressa uma orientação homossexual. A esse respeito, ao comentar o trabalho de Judith Butler, Salih diz que a autora se afasta da "suposição comum de que sexo, gênero e sexualidade existem numa relação necessariamente mútua, de modo que se, por exemplo, alguém é biologicamente fêmea, espera-se que exiba 'traços femininos' [...] e tenha desejo por homens" (SALIH, 2015, p. 67). Em vez disso, para Butler, o gênero é tido como "não natural", isto é, não há uma relação de linearidade entre o corpo de alguém e seu gênero: desse modo, é possível que exista "um corpo designado como fêmea e que não exiba traços considerados femininos" (ID, 2015, p. 67).

Há outros elementos presentes na construção da experiência transexual e travesti que serão trabalhados no decorrer desta tese. Reidel (2013) defende que a puberdade tem sido o momento da vida das travestis no qual elas começam a buscar mais fortemente a configuração de um "novo corpo". No decorrer dos anos, elas "realizam grandes investimentos sobre seus corpos, através de roupas, depilação, cabelo, perfumes, cosméticos, próteses, adequações estéticas e hormonais, estabelecendo experiências sociais para a construção da identidade travesti" (REIDEL, 2013, p. 36). Muitas vezes, a dimensão socioeconômica da vida da travesti/transexual aliada ao seu contexto familiar é um dos fatores que tem peso significativo para que sofra os mais variados processos de violência (simbólica, física,) incluindo a própria morte (Reidel, 2013). Simpson (2011) corrobora com esta constatação:

Expulsas de casa, da escola, da sociedade e da vida, sem direitos a quase nada – tudo de forma muito normal para a sociedade, que, alheia, fica cega para não poder enxergar, exceto às vezes adentrar a realidade e o mundo das travestis. [...]. Escolhi começar pela família para falar de identidade e cidadania, pois nela se inicia o processo de exclusão dessas pessoas, que têm negada sua identidade. A criança ao nascer tem um nome escolhido pela família, pelo qual será reconhecida e com ele viverá durante toda a sua existência. Se gostar e se identificar, parabéns, será fácil, se não gostar, azar, pois terá que brigar muito para modificá-lo judicialmente. E, se esse nome é completamente diferente daquilo com que a pessoa se identifica, torna-se um problema por quase toda a vida. (SIMPSON, 2011, p. 11).

As trajetórias de vida das pessoas transexuais e travestis estão sujeitas a passar pelo crivo da normalidade, mais precisamente, da *cisheteronormatividade*, isto é, o conjunto de práticas regulatórias que, em síntese, são tidas como detentoras da verdade sobre os corpos que se apresentam fora do que é tido e

esperado como ideal (cissexual e heterossexual). Outro termo correlato é o de cissexismo, o qual significa, primeiramente, "a desconsideração da existência das pessoas trans na sociedade. O apagamento de pessoas trans politicamente por meio da negação das necessidades específicas dessas pessoas" (KAAS, 2012)¹⁵.

No capítulo de Estado da Arte deste trabalho, assim como nos capítulos de análise, serão encontradas narrativas de pessoas trans que pagam caro pela sua insurgência, por simplesmente quererem afirmar sua existência. Se as pessoas Cis não veem a sua condição de privilégio em relação às pessoas Trans, ou, se percebem, mas não fazem nada para modificar tal situação, há o estabelecimento de um mundo mais desigual e que se materializa "na proibição de acesso aos banheiros públicos, na exigência de um laudo médico para as pessoas trans existirem; na negação de status jurídico impossibilitando a existência civil-social em documentos oficiais" (ID, 2012, s/p.). Tais condições podem ser nomeadas também como transfobia, definida por Jaqueline Gomes de Jesus como "o preconceito e/ou discriminação em função da identidade de gênero de pessoas transexuais ou travestis" (JESUS, 2012, p. 29). Embora possua semelhanças, o referido termo não é sinônimo de homofobia. Em linhas gerais, homofobia tem a ver com formas variadas de preconceito contra pessoas homossexuais, ou seja, estamos falando, neste caso, do preconceito dirigido à orientação sexual, o que é diferente daquele motivado por identidade de gênero. O professor de Direito Daniel Borrillo (2010, p. 34), resume as características que compõem a conduta homofóbica:

A homofobia pode ser definida como a hostilidade geral, psicológica e social contra aquelas e aqueles que, supostamente, sentem desejo ou tem práticas sexuais com indivíduos de seu próprio sexo. Forma específica do sexismo, a homofobia rejeita, igualmente, todos aqueles que não se conformam com o papel predeterminado para seu sexo biológico. Construção ideológica que consiste na promoção constante de uma forma de sexualidade (hétero) em detrimento de outra (homo), a homofobia organiza uma hierarquização das sexualidades e dessa postura extrai consequências políticas.

Considerando a relação sujeitos trans e educação – mote dessa tese – foi necessário fazer a leitura de textos que auxiliassem a adentrar neste campo específico. Além disso, também foi necessário escutar os sujeitos trans, que ao

¹⁵ Disponível em: <<https://ensaiosdegenero.wordpress.com/2012/09/17/o-que-sao-pessoas-cis-e-cissexismo/>>. Acesso em: 19 out. 2018.

contarem suas histórias, ampliavam a dimensão sobre o (não)lugar da Educação em suas vidas.

No trabalho de Denise da Silva Braga, a participante Evelin produz a seguinte narrativa: “se eu tivesse virado travesti durante o curso, provavelmente eu não tinha formado. Acho que eles (os professores e coordenadores pedagógicos) tinham arrumado um jeito de me dar bomba em alguma disciplina” (BRAGA, 2015, p.115). Fernanda, aluna do curso de Direito, questiona: “Já pensou travesti advogada? Ia morrer de fome, ninguém dava emprego” (BRAGA, 2014, p. 115). É importante observar que estas narrativas (semelhantes àquelas encontradas nos trabalhos pesquisados até o momento - vide capítulo a seguir) que evidenciam o processo de escolarização formal como um não-lugar para as pessoas trans, se mostram de um modo quase que consolidado na vida das travestis e transexuais que buscam ou que estão no ensino superior.

O pronunciamento de Ney D’Ogum (2015)¹⁶, liderança LGBT de Santa Maria, é emblemático, pois fala a respeito da implantação da Resolução 010/2015 sobre uso do nome social na UFSM: “a resolução é aprovada e é pertinente, mas aí eu faço o exercício do pescoço: olho pra esquerda, olho pra direita...[...] aí eu penso, as trans minhas amigas, as que estão vivas, não estão nem no [ensino] fundamental”. É necessário considerar, ao ouvir tais narrativas, que caminhos precisam ser trilhados para além dos atos normativos e legislações relacionadas às políticas públicas educacionais.

Do ponto de vista de algumas entrevistas realizadas com colaboradoras/es dessa pesquisa, quando ainda construía este capítulo, as narrativas sobre suas vivências como travestis e transexuais não são muito diferentes das mencionadas nos parágrafos anteriores. Histórias de quem concluiu o ensino médio, às vezes a muito custo, tendo sido expulsa/o da casa dos pais; de quem começou a sonhada faculdade, mas a abandonou nas primeiras semanas, pois encontrava dificuldades no uso do banheiro e/ou de ter seu nome social respeitado por colegas e professores; de quem enfrenta os estigmas ligados à transexualidade e à travestilidade (a prostituição é um deles), entre outros elementos que serão aprofundados nos capítulos 4 e 5.

¹⁶ Fala realizada no evento Diálogos - travestis e transexuais na Educação: acesso, permanência e formação. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=J6Gbx78mx1o>>. (NTE-UFSM/UAB). Acesso em: 10 abr. 2017.

A presença reduzida de pessoas trans nos cursos de graduação parece um indicativo de que aquele não é um lugar que possa ser ocupado por elas e isso, por vezes, é internalizado, de modo que se constitui numa barreira psicológica difícil de quebrar. Há exceções - inclusive na pós-graduação -, mas ainda constituem-se em minoria. Estimativa feita pela Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA), “com base em dados colhidos nas diversas regionais da entidade, aponta que 90% das pessoas trans recorrem a prostituição ao menos em algum momento da vida” (CORREIO BRAZILIENSE, 2017)¹⁷.

Outro dado preocupante é a alta taxa de vulnerabilidade social, que faz com que as pessoas trans morram muito cedo. “O tempo médio de vida de uma pessoa trans no Brasil é de apenas 35 anos, enquanto a expectativa de vida da população em geral é de 75,5 anos, de acordo com informações divulgadas em dezembro de 2016 pelo IBGE” (ID, 2017).

Tenho presente na memória, as cenas brutais do assassinato de Dandara, ocorrido em março de 2017. O crime foi gravado, lançado e replicado na plataforma YouTube, como se fosse qualquer outro vídeo – aliás, a violência parece se tornar cada vez mais um estranho entretenimento. Dandara vivia no país que mais mata travestis e transexuais. Segundo a Organização Não Governamental Transgender Europe, “de 2008 a 2014, 604 travestis e transexuais foram assassinadas no Brasil, que se tornou o país mais transfóbico do mundo”¹⁸.

Em artigo de Berenice Bento (2017), a repetitiva ocorrência de certos discursos nos espaços de escolarização é questionada. “O que fazemos quando um aluno pede para ser chamado por nome feminino?; 'ah, mas a biologia diz que...'; 'não estamos preparados/as para esta discussão...!... e por aí vai’¹⁹. A autora indaga se tais argumentos produzidos na escola são desculpas para não proteger as/os estudantes que não seguem as normas de gênero veiculadas pela própria instituição educacional (ID, 2017).

Recentemente, os dados relatados acima sofreram uma atualização. De acordo com a própria Transgender Europe, “de janeiro de 2008 a setembro de 2018,

¹⁷ Reportagem especial do Correio Braziliense (2017). Disponível em: <<http://especiais.correiobraziliense.com.br/luta-por-identidade>>. Acesso em: 02 fev 2017.

¹⁸ Disponível em: <<http://www.fafich.ufmg.br/nuh/2016/12/28/brasil-e-o-pais-que-mais-mata-travestis-e-transexuais-no-mundo/>>. Acesso em: 03 fev. 2017.

¹⁹ Disponível em: <<http://outraspalavras.net/brasil/do-luto-a-luta-pelo-fim-do-transfeminicidio/>>. Acesso em: 12 mar. 2019.

1.238 travestis e transexuais foram assassinadas no Brasil, que se tornou o país mais transfóbico do mundo” (RIBEIRO, 2019, p. 55). Ainda, conforme dados levantados pela Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA), no primeiro semestre de 2018 foram assassinadas 86 pessoas trans²⁰.

Apesar de tristes, estes dados não devem frear a busca por soluções que ajudem a enfrentar tal realidade. Em nosso campo, o da Educação, faz-se necessário romper com determinadas relações de saber/poder cristalizadas. Aliado a Tatiana Lionço, entendo que "são as pessoas transexuais que nos ensinam sobre a transexualidade, e não o contrário". Além disso, também acredito que “o afã tecnicista faz com que muitos profissionais coloquem a voz da pessoa trans em segundo plano. Eles se revestem, então, de um arcabouço teórico-conceitual que não consegue escutar o que a pessoa está dizendo” (LIONÇO, 2016, s/p). É preciso estar disposto a encontros genuínos e abertos à *transformação* de si. Pode ser um primeiro passo para compreender as demandas trazidas pelos sujeitos trans na educação.

2.3 BREVES NOTAS SOBRE O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO

Certamente todos nós possuímos memórias de nossas primeiras experiências educacionais: a merenda, a hora do recreio, os cheiros, as “filas” para entrar na sala de aula (a dos meninos e a das meninas), a "primeira paixão", as brigas e xingamentos entre colegas, entre tantas outras vivências. Miskolci (2013) afirma que é quando ingressamos na escola, que gradualmente vamos perdendo o “cordão umbilical do parentesco”, que de certa forma nos protege dos problemas exteriores. "E é aí que descobrimos que somos acima do peso, ou magros demais, feios, baixos, gagos, afeminados, etc” (ID, 2013, p. 41). A escolarização estaria perpassada, portanto, por um processo de produção de subjetividades ideais, que se estende desde os anos iniciais até a pós-graduação.

Os sujeitos e as práticas que não se enquadram nesse processo de normalização escolar pelo qual (quase) todas/os passamos, acabam por ocupar um lugar de marginalidade e abjeção. O ser abjeto, para Judith Butler, “não se restringe

²⁰ Disponível em: <<https://antrabrasil.org/2018/07/01/sao-86-pessoas-trans-assassinadas-no-primeiro-semester-de-2018/>>. Acesso em: 12 mar. 2019.

de modo algum a sexo e a heteronormatividade. Relaciona-se a todo tipo de corpos cujas vidas não são consideradas 'vidas' e cuja materialidade é entendida como 'não importante' (PRIS e MEIJER, 2002, p. 161). Conforme a autora, "os seres abjetos não parecem apropriadamente generificados e é sua própria humanidade que se torna questionada" (BUTLER, 2001, p. 161). A teórica feminista Julia Kristeva (Apud SALIH, 2015, p. 222) escreve que "não é a falta de limpeza ou saúde que causa a abjeção, mas, sim, aquilo que perturba a identidade, o sistema, a ordem. Aquilo que não respeita limites, posições, regras".

Portanto, é possível visualizar no território escolar alguns elementos que contribuem para a produção destes sujeitos que vivem nas margens da sociedade. O assédio moral, por exemplo, que já esteve presente na nossa escolarização há três décadas, adquire, hoje, novas nomeações: o chamado *bullying* e suas derivações (homofóbico, *cyberbullying*, *bullying* indireto, etc.). Neste momento em que "escola, currículos, educadoras/es mostram-se quase sempre perplexos, desafiados por questões para as quais pareciam ter respostas seguras e estáveis" (LOURO, 2013, p. 29), acreditamos que algumas saídas possíveis para esta discussão no campo da educação passam pelo entendimento do caráter instável de categorias como gênero e sexualidade, isto é, pela consideração de que são construídas historicamente e se modificam constantemente.

Outro aspecto a se ter em conta é o modo como lidamos com a diferença no contexto escolar. Ao invés de apontar "o diferente" como exótico ou merecedor de caridade - aquele que deve ser aceito e compreendido - devemos procurar construir relações que evidenciem que a diferença está aqui entre nós (e não somente além dos muros escolares) e por nós é produzida. Neste sentido, "seria imprescindível dar-se conta das disputas, das negociações e dos conflitos constitutivos das posições que os sujeitos ocupam" (LOURO, 2013, p. 50), a fim de construir narrativas alternativas ao que se entende majoritariamente como educação, sexualidade, gênero, entre outros temas que se constituem imbricados com a escolarização/educação.

Portanto, a presença dos temas sexualidade e gênero não são novidades no cotidiano de formação (em todos os níveis), o que muda no decorrer dos anos é o modo como a sociedade trata estes assuntos. No final do século XX, Michel Foucault (2006) já questionava uma suposta "interdição do sexo" no Ocidente, contestando a existência da "hipótese repressiva". À medida que ocorre o

desenvolvimento do Estado Moderno e o interesse deste em controlar os corpos, fomos cada vez mais incitados a falar sobre “o universo da sexualidade”, através de um dispositivo que Foucault chamou de *scientia sexualis*, agregador dos discursos jurídico, médico, psicológico e pedagógico.

Nesse âmbito de ingerência cada vez maior do Estado sobre a vida das populações nas suas mais variadas dimensões, tivemos o advento das políticas públicas no século XIX. Por um lado, elas emergem como disciplina acadêmica nos Estados Unidos e, por outro, surgem na Inglaterra pelo interesse dos agentes estatais em refletirem sobre o papel do Estado como gestor principal de tais políticas (SOUZA, 2006).

Atualmente, há um grande número de políticas públicas no Brasil, contudo, muitas têm dificuldade em "sair do papel". Elas datam em grande parte da segunda metade dos anos oitenta - impulsionadas pelo momento de reabertura democrática - e permanecem disputando a agenda estatal até o presente momento. No campo das políticas educacionais, por exemplo,

As questões de gênero e sexualidade há alguns anos variam entre propostas explícitas de abordagem escolar, como foi o caso do tema transversal Orientação Sexual no interior dos Parâmetros Curriculares Nacionais e sua negação, como recentemente foi a polêmica sob o rótulo de “ideologia de gênero”, quando muitos municípios e estados retiraram de seus planos de educação a menção ao aprendizado de questões de gênero e sexualidade (SEFFNER, PICHETTI, 2016, p. 63).

Na sequência, abordarei o que considero as principais políticas educacionais brasileiras, surgidas no final da década de 1980 em diante. Darei especial atenção àquelas que de alguma forma tenham contemplado as discussões sobre gênero e sexualidade na educação superior.

Na segunda parte, apresentarei os resultados do levantamento realizado na Plataforma MEC/Sucupira acerca das produções disponíveis em universidades públicas e privadas que possuam programas de pós-graduação em Educação. As palavras utilizadas para a busca foram: educação superior, diversidade sexual, educação superior, travestis, transexuais, transgêneros, nome social. O intuito dessa busca foi, sobretudo, procurar entender qual o interesse (se ele existe) dos programas de pós-graduação em Educação nas temáticas referidas, de certa forma nos situando a respeito das discussões sobre políticas educacionais e “pessoas trans” na modalidade *stricto sensu*, no estado do Rio Grande do Sul.

2.4 GÊNERO E SEXUALIDADE NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS

Hoje a instituição colégio se encontra numa crise profunda. Por uma parte, a transformação neoliberal supôs um colapso de uma instituição que era fundamentalmente pública e vinculada à regulação estatal. Nos encontramos, portanto, numa situação inédita. De um lado, temos que defender a instituição colégio, como um direito universal, mas ao mesmo tempo, necessitamos criticar as violentas normas de gênero e sexuais nas quais historicamente se apoia. (Paul B. Preciado, 2016, entrevistado por J. França)²¹

Este capítulo destina-se a apresentar algumas das principais políticas educacionais brasileiras com enfoque nos temas gênero e sexualidade. A ideia é preparar o terreno para as discussões posteriores, as quais se materializarão no capítulo de Estado da Arte e nos capítulos de análise. Nestes últimos, a escuta das narrativas (auto)biográficas das pessoas trans se fez uma importante provocadora de tensionamentos na área das políticas educacionais sobre a diversidade sexual e de gênero. Quais são seus limites e seus avanços? Nada melhor do que as pessoas trans, isto é, as destinatárias de tais políticas, para avaliarem.

No dicionário de políticas públicas, encontramos a seguinte descrição para este termo:

Políticas públicas são decisões que envolvem questões de ordem pública com abrangência ampla e que visam à satisfação do interesse de uma coletividade. Podem também ser compreendidas como estratégias de atuação pública, estruturadas por meio de um processo decisório composto de variáveis complexas que impactam na realidade. São de responsabilidade da autoridade formal legalmente constituída para promovê-las, mas tal encargo vem sendo cada vez mais compartilhado com a sociedade civil por meio do desenvolvimento de variados mecanismos de participação no processo decisório. As políticas públicas são a concretização da ação governamental. Consideram atores formais e informais num curso de ação intencional que visa ao alcance de determinado objetivo. Podem ser constituídas com uma função distributiva, redistributiva ou regulatória e inspiram o constante debate sobre a modernização do Estado e, por isso, estão contemporaneamente se fundando mais em estruturas de incentivos e menos em estruturas de gastos governamentais (AMABILE, 2012, p. 390-391).

²¹ Disponível em: <<http://paroledequeer.blogspot.com.br/2016/02/entrevista-paul-b-preciado-por-joao.html>>. Acesso em: 05 maio 2017.

Do ponto de vista da construção das políticas educacionais, Julião (2012) afirma que o advento da Constituição Federal de 1988, a qual reconhece e se soma à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN – Lei 9394/1996) são marcos fundamentais que passam a legitimar a educação como um direito de todos no país e servem de diretrizes para outras legislações.

Em seu livro “O Arco-Íris (Des)coberto”, Guilherme Passamani (2009) enfatiza a responsabilidade de trazer para o espaço acadêmico discussões que foram silenciadas em nome de estereótipos e preconceitos, pela “História oficial”. O autor se pergunta “por que esta é uma tarefa de grande responsabilidade? E responde: – Porque os olhares dirigidos à homossexualidade consultavam muitas fontes, menos os homossexuais” (PASSAMANI, 2009, p. 43). Com as pessoas travestis e transexuais a situação é semelhante, no que diz respeito a séculos de ojeriza ao diferente. De pecadoras mortais, possuídas ou imorais, as pessoas trans passaram, ao longo da história, para a categoria de “fenômenos” a serem estudados pela medicina e pela psicologia, de modo que a patologização ainda é uma realidade a ser combatida.

Para se aproximar do contexto de desenvolvimento das políticas de educação voltadas para gênero e sexualidade, recorro a um artigo denominado “Processos formativos no Ensino Superior e políticas públicas de diversidade sexual: relatos de algumas experimentações no campo da Psicologia”. Nesse texto escrito por Ribeiro e Cunha (2015), o ponto de partida é o cenário da redemocratização do Brasil, no qual o alívio e a esperança se misturam na expectativa por dias melhores.

No final da década de 1970/início de 1980, ocorre o nascimento/renascimento de uma multiplicidade de movimentos, os quais começam a evidenciar-se no plano das novas reivindicações sociais. Movimentos feministas, de luta pela terra, sindicais, alguns ligados à Igreja Católica e, evidentemente, aqueles que tinham em comum a luta pelo “livre” exercício da sexualidade, seja qual configuração tomasse essa liberdade no âmbito das práticas sociais. Nesse contexto de efervescência dos “novos movimentos sociais”, a articulação entre diversidade sexual e educação ganha força por conta da ação política dos movimentos LGBT. Redemocratização do país e epidemia da Aids emergem praticamente juntas e são responsáveis por dar novos tons aos movimentos LGBT – que já tinham uma trajetória de organização política antes mesmo daquele período (RIBEIRO, CUNHA, 2015, p. 19).

Os últimos anos do século XX, marcados pela pandemia do HIV-AIDS, também são um momento de ampliação da discussão acadêmica, “ainda que pelo

viés da medicalização", afirma Passamani (2009). Em tempos em que o vírus HIV era nomeado por setores conservadores e desinformados de "peste gay", ou de "castigo divino", não restava alternativa senão o movimento homossexual fazer política, combater as lógicas discriminatórias que se instauravam, tal qual a de "grupos de risco", como se acreditou existir no início da epidemia.

Em 2001, quando é criado o Conselho Nacional de Combate à Discriminação (CNCD), vinculado ao Ministério da Justiça, as ações dos grupos LGBT do país começam também a reivindicar políticas públicas que estejam conectadas com a sua cidadania e com seus direitos. O olhar passa a ser direcionado para além dos aspectos referentes à epidemia de Aids, o que já ocorria da década de 1980 para cá (MELLO, AVELAR, MAROJA, 2012, p. 295).

O ano de 2002 é considerado significativo no que diz respeito à inserção das demandas do movimento LGBT na agenda do governo. Resulta disso o fato de ter havido a inclusão, no então Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-2), de "5 proposições que tratam a 'orientação sexual' como uma dimensão da 'garantia do direito à liberdade, opinião e expressão' e de dez relativas à 'garantia do direito à igualdade' de GLTTB" (MELLO, AVELAR, MAROJA, 2012, p. 293).

Em 2004, ocorre um marco importante na construção de políticas públicas para LGBT: o lançamento do Programa Brasil Sem Homofobia (BSH), que é fruto de esforços dos movimentos sociais e da articulação desses com a Secretaria Especial de Direitos Humanos. O objetivo é de promoção da cidadania LGBT a partir da "equiparação de direitos e do combate à violência e à discriminação homofóbicas, respeitando a especificidade de cada um desses grupos populacionais" (BRASIL, 2004, p. 11).

No que diz respeito à Educação Superior, isto é, o quanto o Programa BSH considerou desse segmento através de suas propostas, percebemos que as propostas apresentadas na orientação de número cinco, a primeira e a penúltima parecem ser as que mais estão abertas para uma discussão que possa ocorrer "dentro" da universidade. Em outras palavras, que as Instituições de Ensino Superior (IES), além de servirem como produtoras e disseminadoras de saberes não discriminatórios para territórios da sociedade alheios a ela, também possam olhar para as práticas que ocorrem dentro de seu espaço, na organização curricular, por exemplo. Ademais, parece que o enfoque do item V recai sobre a formação de professores e professoras do Ensino Básico (RIBEIRO, CUNHA, 2015).

Lançado em 2008, para dar conta de certa ineficiência do BSH, entre as diretrizes propostas pelo Plano Nacional de Promoção de Cidadania e Direitos Humanos de LGBT encontramos duas relacionadas à Educação Superior:

Inserção da temática LGBT no sistema de educação básica e superior, sob abordagem que promova o respeito e o reconhecimento da diversidade da orientação sexual e identidade de gênero; e garantia, a estudantes LGBT, do acesso e da permanência em todos os níveis e modalidades de ensino, sem qualquer discriminação por motivos de orientação sexual e identidade de gênero (BRASIL, 2009, p. 15).

No livro “Da LDB (1996) ao novo PNE (2014-2024)”, Saviani (2016) faz uma análise da política educacional brasileira, atendo-se a todos os seus aspectos sociais. No tocante aos *objetivos e metas* do nível Educação Superior, o PNE apresenta dois artigos voltados para a diversidade de gênero e sexual (de um total de 22 artigos):

Artigo 12: incluir nas diretrizes curriculares dos cursos de formação de docentes, temas relacionados às problemáticas tratadas nos temas transversais, especialmente no que se refere à abordagem tais como: gênero, educação sexual, ética (justiça, diálogo, respeito mútuo, solidariedade e tolerância), pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e temas locais. [...]. Artigo 19: Criar políticas que facilitem às minorias, vítimas de discriminação, o acesso à educação superior, através de programas de compensação de deficiências de sua formação escolar anterior, permitindo-lhes, desta forma, competir em igualdade de condições nos processos de seleção e admissão a este nível de ensino. (SAVIANI, 2016, p. 299-300).

Em entrevista concedida a um programa de televisão universitário, o professor Marco Aurélio Máximo Prado (2015, s/p) relata que "em média, 57% da população trans chega ao ensino médio, mas apenas 6% entram na Universidade. O gargalo entre o ensino médio e a universidade é imenso. Portanto, a Universidade tem de fazer algo, precisa declarar publicamente que esse grupo é bem-vindo e desenvolver estratégias de ações afirmativas para uma inclusão adequada"²².

A respeito da utilização de nome social e do uso dos banheiros e vestiários, respeitando a identidade de gênero de cada sujeito, há a Resolução número 12 (2015) do Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoção dos Direitos

²² A aceitação do nome social abre uma série de debates sobre os direitos da minoria trans no âmbito da UFMG. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/online/arquivos/039759.shtml>>. Acesso em: 20 ago 2017.

de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (CNCD-LGBT). A resolução não tem força de lei, mas é uma recomendação para que as instituições de educação adotem práticas para respeitar os direitos de estudantes transgêneros.

Como bem adverte a professora Elizabete Franco Cruz (2011), a problematização do uso do banheiro é sintomática de algo mais profundo:

No cotidiano, tematizamos seu banheiro, mas não sua expulsão velada e os resultados deste processo em sua vida, seja em termos de analfabetismo, dificuldades com a escolaridade ou ainda em relação ao que poderão dizer de si mesmas. Por que o banheiro a ser utilizado por uma travesti pode gerar mais polêmica do que o fato de que as escolas podem estar contribuindo para a exclusão (explícita ou implícita) de travestis? (CRUZ, 2011, s/p.)

Ao finalizar este capítulo, trago a entrevista de uma estudante trans: Daniella Veiga²³, a primeira diretora LGBT da União Nacional dos Estudantes (UNE), na qual afirma que "a aceitação do nome social é o mínimo a ser feito nas universidades. Ainda é necessário construir toda uma política de assistência e permanência para as e os transexuais na universidade brasileira". Ela continua: "O problema é a exposição, o constrangimento ilegal, a vergonha, que acaba inclusive afastando a pessoa das aulas". Ela explica que o desafio é maior nas universidades privadas: "as dificuldades acontecem por conservadorismo, questões religiosas ou mesmo desconhecimento da política nacional de inclusão, que é seguida também pelo SUS e por estabelecimentos públicos". A estudante admite que até então "as trans não estavam dentro das universidades e agora que as instituições estão se deparando com essas questões. Por isso, precisamos conscientizar sobre a orientação do MEC" (refere-se à resolução nº 12, já citada neste capítulo).

2.5 NARRATIVIDADES TRANS NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Início este capítulo com as seguintes questões: o que os Programas de Pós-Graduação em Educação de universidades públicas e privadas gaúchas estão produzindo sobre travestis e transexuais e transgeneros? O que os resultados

²³ Disponível em: <<https://www.une.org.br/noticias/com-nome-social-estudantes-trans-conquistam-cidadania/>>. Acesso em: 10 jun 2017.

encontrados indicam sobre as políticas educacionais planejadas para estes sujeitos, sobretudo aquelas voltadas à educação superior?

Para tentar responder aos questionamentos do parágrafo anterior, pesquisei acerca da produção de teses e dissertações que abordassem o assunto travestis, transexuais e transgeneros, buscando identificar os movimentos analíticos dos textos, os autores mais usados e as discussões centrais presentes no material investigado.

Através da Plataforma Sucupira²⁴, acessei os dados referentes aos Programas de Pós-Graduação em Educação existentes, em nível de Mestrado (acadêmico e profissional) e Doutorado, pertencentes a Instituições de Ensino Superior (IES) que fossem públicas e privadas. A coleta foi feita em 2017, quando existiam 14 Programas de Pós-Graduação em Educação em IES públicas e privadas no Rio Grande do Sul.

As universidades/institutos públicos pesquisadas/os foram: UNIPAMPA (M); IFSUL (M); UFPEL (M/D); UFSM (M/D); FURG (M/D) e UFRGS (M/D). No tocante às IES privadas a seguinte relação foi encontrada: UNILASALLE (M/D); UPF (M/D); PUC (M/D); URI (M); UCS (M/D); UNISC (M/D); UNISINOS (M/D); ULBRA (M/D). A metodologia de busca ocorreu de duas formas: diretamente nas páginas dos Programas de Pós-Graduação em Educação, através da seção “teses e dissertações” ou, quando disponível, nos repositórios digitais das universidades. Nos casos em que a busca por produções ocorreu em repositórios, foram utilizados os seguintes descritores: “travestis”; “transexuais”; “transgêneros”; “diversidade sexual e educação superior”; “nome social”. Também foi utilizado o filtro “ciências humanas: educação: pós-graduação em educação”, para obter resultados mais precisos a respeito do que foi procurado.

O Programa de Pós-Graduação em Educação da Fundação Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA)²⁵ (Mestrado Profissional), situado no município de Jaguarão, disponibiliza em seu repositório as produções de turmas ingressantes em 2012 e 2013. A primeira turma produziu um total de dez “relatórios críticos-reflexivos” – assim nomeados pela instituição. A segunda turma defendeu vinte e um relatórios. O mestrado em Educação da UNIPAMPA possui duas linhas de pesquisa,

²⁴ Disponível em: <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>>. Acesso em: 10 mar 2017.

²⁵ Disponível em: <<http://cursos.unipampa.edu.br/cursos/ppgedu/>>. Acesso em: 02 mar. 2017.

nas quais as prioridades são a gestão escolar, as políticas de educação e a diversidade cultural e territorial. As produções das/os pós-graduados, portanto, abordam fortemente a gestão e as políticas educacionais, o tema da inclusão de pessoas com deficiência e a educação étnico-racial. Contudo, não foi possível encontrar nos resumos e textos completos dos trinta e um relatórios crítico-reflexivos menção à diversidade sexual e de gênero, tampouco que tratasse do tema específico *pessoas trans*.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSUL)²⁶, localizado na cidade de Pelotas, possui o Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia. As linhas de pesquisa são: Linguagens Verbo/Visuais e Tecnologias, bem como Políticas e Práticas de Formação. De 2013 a 2016, foram encontradas 47 dissertações no *site* do Programa. Entre estas dissertações, nenhuma discute acerca de *pessoas trans* e a Educação. No entanto, 2 publicações produzem aproximações, usando o tema diversidade sexual e de gênero²⁷. É o caso de Castro (2013), que na dissertação intitulada "Narrativas do reencontro com a escola: tecidos e vidas que se entrecruzam", pesquisa o universo de mulheres que, após um longo período afastadas dos estudos, resolvem retomá-los através de um curso técnico em vestuário. Baseada na metodologia de histórias de vida, a autora procura analisar as causas e os efeitos desse afastamento e acaba por reafirmar que as questões de gênero foram um componente importante nas trajetórias de vida das informantes. O estigma da inferioridade em relação ao homem e a suposta obrigação de dar conta do espaço privado e familiar se tornaram, por muito tempo, entraves para a ascensão educacional e profissional das pesquisadas.

A leitura do texto de Castro (2013), em especial a análise feita sobre a mulher e o mundo do trabalho, evoca-nos a percepção de que há certa semelhança em relação às trajetórias de vida de travestis e transexuais (no caso, mulheres trans), quando estas, ao "assumirem" seu gênero, acabam por "abrir mão" da posição de

²⁶ Disponível em: <<https://www2.pelotas.ifsul.edu.br/mpet/>>. Acesso em: 05 mar. 2017.

²⁷ É importante lembrar que essa tese tem como foco/recorte as narrativas de travestis e transexuais e a relação daquela população com as políticas educacionais no âmbito do ensino superior. Quando utilizamos a afirmação de que não foram encontradas teses e dissertações sobre pessoas trans e a Educação, mas encontramos trabalhos ligados a gênero e a sexualidade na Educação e discorremos sobre os mesmos, queremos dizer o seguinte: falar de gênero e sexualidade é falar de uma miríade de possibilidades identitárias, de práticas sociais; falar de travestis e transexuais, mesmo que estejamos fazendo um recorte daquela ampla gama de possibilidades, é inevitavelmente falar de gênero e sexualidade também, isto é, embora pareça, um tema não exclui o outro, já que estão imbricados.

privilégio historicamente presente no sexo masculino. Não é à toa, por exemplo, que ainda hoje, no campo do trabalho, o que resta para a sobrevivência das pessoas trans é quase sempre a prostituição, exercida na maioria das vezes de modo informal e precário.

A segunda dissertação com a qual podemos fazer um exercício de aproximação teórica com o tema deste trabalho foi escrita por Rosa (2016). Este texto discute o papel da publicidade que circula na internet, a respeito das pessoas negras, como uma “pedagogia cultural” que produz modos de ser homem, mulher e criança. O autor pesquisa a proliferação de imagens de pessoas negras nas peças publicitárias brasileiras a partir de 2010 e aponta os atravessamentos presentes em propagandas que exploram a imagem da mulher negra em torno de uma objetificação da mesma (em propagandas de cerveja escura, por exemplo), valorizando a heterossexualidade como única orientação possível e apresentando um padrão do que é ser homem.

No caso das crianças negras, estas são praticamente invisibilizadas pelos materiais publicitários, conforme aponta o pesquisador, que fala da importância de refletirmos sobre as pedagogias culturais que nos subjetivam, muitas vezes, de um modo inconsciente para nós, por conta das sutilezas presentes em tais processos. A pesquisa de Rosa (2016) sugere a produção de um pensamento interseccional acerca das questões sociais, isto é, existem características corporais, situações econômicas, modos de ser e estar no mundo que tendem a potencializar modos de opressão. É o caso de uma travesti pobre, negra, com pouco estudo, por exemplo, a qual reúne uma série de marcadores sociais que ampliam a possibilidade de ser discriminada, de ter poucas chances no mundo do trabalho, etc.

O Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)²⁸ conta com o curso de Mestrado desde 1994 e o de Doutorado a partir de 2006. As linhas de pesquisa do programa são: Filosofia e História da Educação; Cultura Escrita, Linguagens e Aprendizagem; Currículo, Profissionalização e Trabalho Docente e, Formação de Professores, Ensino, Processos e Práticas Educativas. O acesso às dissertações e teses ocorreu via base de dados²⁹ da própria universidade, na qual encontramos uma (1) dissertação e

²⁸ Disponível em: <<http://www2.ufpel.edu.br/fae/ppge/site/apresentacao>>. Acesso em: 08 abr. 2017.

²⁹ Disponível em: <<http://quaiaca.ufpel.edu.br>>. Acesso em: 12 mar. 2017.

uma (1) tese em Educação – da mesma autora – as quais tratam diretamente da discussão travestis/transsexuais na Educação Básica. Vale lembrar que o foco de nossa busca é a educação superior. Também é importante ressaltar que as produções que estão disponíveis no repositório da UFPEL são somente as publicadas entre 2005 e 2016. No período referido, foi localizado um total de 112 dissertações e 65 teses.

Intitulada “Pelo sentido da vista: um olhar gay na escola”, a dissertação de Silva (2008) é uma pesquisa realizada com estudantes do ensino básico de uma escola de Pelotas, cujo objetivo consiste em “discutir os efeitos de identidades sexuais não normativas no currículo”.

A autora apresenta um cenário de homofobia de integrantes da escola em relação a três “estudantes gays” – como ela se refere a estes estudantes que à época da pesquisa são seus alunos e têm como característica principal questionar os padrões vigentes de vestimenta, de comportamento, “cruzando as fronteiras do masculino e do feminino, [...] desnaturalizando identidades [...] que se baseiam em princípios biológicos definidores de machos e fêmeas” (SILVA, 2008, p. 32). No decorrer da sua escrita, a autora apresenta as tensões provocadas na escola pelos três protagonistas de sua narrativa: o conflito entre “a que dá pinta” e “a enrustida” (ID, 2008, p. 76); os mecanismos de controle da escola para silenciar os estranhamentos produzidos pelos jovens; o questionamento aos modelos biologicistas de educação sexual, entre outros.

A julgar pelo título e pelas palavras-chave, a dissertação de Silva não teria nada a ver com travestis e transsexuais, porém, uma leitura mais atenta nos apresentou o capítulo “Homem fica com mulher” (p. 50). Neste capítulo, são trabalhadas algumas questões relativas ao “universo trans” na escola onde se desenvolveu a investigação e sobre as quais discorreremos a seguir.

Para Silva (2008), os meninos que ocasionalmente se “travestiam” na escola eram capazes de produzir um estranhamento maior ainda do que quando se apresentavam como gays. A autora explica que se assumir e ser reconhecido como “gay/homo” é falar de um lugar que remete a um dos polos do binário “homo–hétero” e que tal posição não gera tanta instabilidade como a “travesti”. Este fato ocorre, porque a travesti, a partir das vestimentas, da maquiagem e de toda uma performance marcadamente feminina, provoca as pessoas a abrirem uma fresta para a multiplicidade de possibilidades do desejo e da identidade de gênero e isso,

invariavelmente, as tira da zona de conforto, ou seja, é incômodo para elas. Como a própria autora coloca, “uma travesti é muita transgressão, é muita diferença, é muito imprevisível para um espaço tão normativo quanto à escola”(ID, 2008 p. 56). Estranhamos a performance travesti porque funcionamos a partir de uma “heteroracionalidade”, isto é, vivemos num mundo onde tudo se encaixa, buscando responder a padrões e expectativas. Ser travesti, portanto, se colocaria como um problema por duas razões: “a proximidade com o feminino – o gênero desvalorizado, o oposto da razão – e pela trajetória que realiza nas fronteiras do sexo e gênero que exigem o posicionamento em um ou outro lado, nunca em ambos” (ID, 2008, p. 69).

Apesar das contribuições de Silva (2008), em especial no capítulo sobre as questões trans, acrescentaríamos um cuidado a ser tomado, visando diferenciar identidade de gênero de orientação sexual. Para Jesus (2012, p. 15), a orientação sexual diz respeito à “atração afetivo-sexual por alguém. Diferente do senso pessoal de pertencer a algum gênero”. A orientação sexual pode ser heterossexual, homossexual, bissexual ou assexual. Desejar alguém do mesmo sexo ou do sexo oposto (ou de ambos) não implica em “possuir” uma determinada identidade de gênero “coerente” com o sexo o qual se deseja. O que determina a condição de transexual não é a genitália, nem um procedimento cirúrgico, tampouco a orientação sexual ou as práticas sexuais e sim o gênero pelo qual as pessoas se identificam (ID, 2012).

O segundo trabalho produzido no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPEL é uma tese de doutorado, escrita pela mesma autora com a qual dialogávamos acima. Em “Currículo e Diferença: cartografia de um corpo travesti”, Silva (2014) objetiva capturar as linhas de fuga presentes no corpo travesti, considerando que este corpo esteja atrelado a uma lógica da invenção de si que “foge às normatizações”:

A constituição identitária de travestis e transexuais desafia a suposta funcionalidade natural dos corpos e o próprio conceito de humano. O Corpo Travesti cria problemas para esse discurso ao transitar entre os polos homem e mulher da equação binária que separa o mundo entre masculino e feminino; seu caráter móvel e fluído desestabiliza a lógica heterossexista do dispositivo da sexualidade. Por vezes, a desestabilização desencadeia violentas reações institucionais (coletivas e/ou individuais) contra o Corpo Travesti, especialmente quando ele transita por territórios onde é considerado obsceno, fora de lugar: escolas, empregos formais, universidades (SILVA, 2014, p. 6)

No que tange à construção do(s) currículo(s) escolar(es) e o lugar do corpo travesti – um dos focos de problematização da tese – a autora acima referida mostra que há uma linha oficial que se esforçará em barrar discursos considerados ultrapassados (como na teoria do Geocentrismo) ou que de algum modo sejam falsos (no caso da suposição da Travesti como imitação da mulher, do feminino).

Nessas disputas pelo humano, no momento em que grupos identitários — que até então tinham menos legitimidade ou exerciam menor força política sobre os currículos — passam a reclamar que seus saberes também componham o corpo curricular, a produção do sujeito de um conhecimento que se pretende universal e homogêneo é abalada em sua unidade e linearidade. Esse processo pressiona a escola e todos que estão nela com as exigências da diferença. Exemplos dessa insubordinação dos periféricos podem ser encontrados na implantação da Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da cultura afro-brasileira, ou na distribuição do polêmico “kit gay” como parte do “Programa Brasil Sem Homofobia” (BRASIL, 2004) (SILVA, 2014, p. 31).

A autora afirma que a própria inclusão da sexualidade nos temas transversais dos Parâmetros Curriculares é uma forma de “tolerância da diferença que reconhece a existência de outros saberes, mas não os considera como fazendo parte dos saberes oficiais” (ID, 2014, p. 32). Talvez possamos questionar até que ponto é importante para os “saberes minoritários” ou periféricos ocupar o lugar de centralidade no currículo. Será que a sua potência não está justamente nesse “não lugar”?

Na tese de Silva (2014), algumas narrativas sobre travestis e a educação superior estão presentes, mesmo que não seja esse o seu escopo. Destaco a fala da professora e ativista trans Marina Reidel:

Realmente, não acreditava que estava de novo dentro de uma universidade e agora eu tinha um compromisso muito maior porque eu somava, em média, de 2 a 5% de uma população brasileira que não consegue chegar aonde cheguei. (REIDEL, s/p, 2011). [...]. Durante sua passagem pela educação básica e superior, Marina era Mário. Dessa época, ela relata constrangimentos sofridos durante as aulas de educação física quando, mesmo sem habilidade, era obrigado a jogar futebol por ser homem. (SILVA, 2014, p. 43).

Outro ponto importante considerado por Silva (2014) são as condições de permanência de *peessoas trans* na universidade. A autora traz a seguinte narrativa de uma de suas entrevistadas: “várias amigas abandonaram a faculdade porque a

professora insistia em chamá-las pelo nome masculino, mesmo que pedissem o contrário”. A entrevistada continua “é uma barbaridade cruel, um erro de percepção eu olhar para uma pessoa que se configura como mulher e chamá-la de João o tempo todo” (SILVA, 2014, p. 66). O acesso e permanência de mulheres e homens transexuais e transgêneros é algo que merece atenção detalhada pelas políticas públicas direcionadas a esse segmento. Na seção de análise deste trabalho essa discussão será retomada.

Em entrevista para o canal do YouTube Chá Caseiro³⁰, a mulher trans e ativista transfeminista Bia Bagagli (2016) tece a seguinte consideração sobre transexualidade e ensino superior:

Quando a gente fala que tem muito poucas pessoas trans no ensino superior é porque é algo que já é anterior, é um déficit que vem desde o ensino fundamental e médio. Então eu sou a favor de ações afirmativas pra incluir estas pessoas, porque são agressões sistemáticas que acontecem no cotidiano e eu acho que estas medidas são paliativas de fato, mas que seriam educativas pra sociedade como um todo também. Eu sou a favor de cotas sim, de cotas para a população trans. [...] Pensar políticas públicas contundentes contra esta exclusão. Então a gente não vai diminuir esta exclusão sem pensar em políticas publicas efetivas.

O Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (PPGE-UFSM) teve seu "Mestrado regulamentado nos termos do Parecer nº 77169 do Conselho Federal de Educação, do ano de 1967 e o Curso de Doutorado no ano de 2008"³¹. As dissertações e teses que estão disponibilizadas online datam de 2004 a 2016. Atualmente, as quatro linhas de pesquisa que compõem o Programa são: Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional; Práticas Escolares e Políticas Públicas; Educação Especial e, Educação e Artes. Na busca realizada no portal de dissertações e teses³² da UFSM, direcionada para o PPGE, foram encontradas 594 produções, sendo que destas, 533 são dissertações de mestrado e 61 são teses de doutorado³³. Até o final de 2016, não foi encontrado nenhum trabalho acadêmico produzido no PPGE-UFSM que tivesse relação com o tema dessa pesquisa. Neste caso, foi adotado o critério de busca já explicitado no

³⁰ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=4207eR6z5sE>>. Acesso em: 25 abr. 2017.

³¹ Disponível em: <<http://coral.ufsm.br/ppge/index.php/institucional>>. Acesso em: 11 fev. 2017.

³² Disponível em: <<http://cascavel.cpd.ufsm.br/tede/>>. Acesso em: 03 mar. 2017.

³³ Disponível em: <<http://coral.ufsm.br/ppge/index.php/institucional>>. Acesso em: 03 mar. 2017.

início deste capítulo, isto é, pesquisando por temas que se aproximam da proposta dessa tese.

A dissertação de Flores (2004)³⁴ intitulada “Sexualidade: representações de professores do ensino médio” objetivou “investigar as representações sobre sexualidade, que permeiam as instituições educativas na cidade de Santiago-RS”. Para isso, entrevistou professores e estudantes de escolas públicas e privadas daquele município. As análises de Flores (2004) centram-se nas representações sociais de professores e estudantes sobre a sexualidade, a qual é entendida como tema transversal. A autora aponta que muitos professores se sentem pouco preparados para falar sobre o tema com seus alunos, por isso o recurso utilizado muitas vezes é o silêncio.

Ainda, aborda as dificuldades presentes na Educação Sexual, que é “um conjunto de ações pedagógicas que implicam no entendimento da sexualidade humana com base nas ciências biológicas, médicas, psicológicas, educacionais, alicerçadas num contexto sócio-cultural e educacional do grupo para a qual se destina” (FLORES, 2004, p. 97). A autora citada anteriormente constata que, na maioria dos casos, os/as professores/as têm a expectativa de que venha uma “pessoa de fora” da escola para falar com as/os alunas/os sobre sexualidade, pois esta é uma forma de trabalhar de modo “mais tranquilo” os conflitos pertinentes à vida das/os adolescentes. Por fim, é enfatizada a necessidade de haver mais formação continuada para os professores e também mais discussões juntamente com a comunidade escolar, no intuito de “desmistificar” determinadas práticas sobre sexualidade no ambiente escolar. O tema da transexualidade não está presente na pesquisa mencionada.

Seguindo a linha de trabalhos direcionados à discussão de gênero e sexualidade no campo da Educação, encontramos a dissertação de Carré (2014)³⁵, denominada “Professores Homens: por uma ressignificação da docência nos anos iniciais do ensino fundamental”. Esta pesquisa teve como objetivo “compreender em que medida as representações de gênero influenciam a imagem e a receptividade

³⁴ Disponível em: <http://cascavel.cpd.ufsm.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1427>. Acesso em: 04 mar. 2017.

³⁵ Disponível em: http://cascavel.ufsm.br/tede//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=6626>. Acesso em: 01 jul. 2016.

do professor homem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental” (CARRÉ, 2014, p. 11).

Foram entrevistados cinco professores que se formaram no curso de Pedagogia da UFSM no período de 1984 a 2012. Paralelo às entrevistas, a pesquisadora elaborou um histórico sobre a inserção do homem nesse curso, com o objetivo de compreender as motivações que os levaram a escolhê-lo (ID, 2014). Além disso, a autora refletiu sobre a construção das noções de gênero e das masculinidades, confrontando estas com as expectativas sociais sobre o que é ser homem em nossa sociedade. Este fato nos fez pensar sobre a persistência de alguns temas “delicados” no campo da Educação – anos iniciais, como é o caso da presença masculina nesses locais de trabalho historicamente femininos. Nesse ínterim, a estudiosa contextualiza a noção de feminização do magistério atrelada às exigências do Capital e a supostas características que as mulheres “naturalmente” possuiriam: “doçura, paciência, instinto materno” (CARRÉ, 2014, p. 29).

Apesar de a pesquisa de Carré (2014) ser recente, não localizamos no seu trabalho referência a professores e/ou docentes transexuais no curso de Pedagogia, o que aponta para a necessidade de ampliar as pesquisas nessa área. A autora conclui que

Há ainda traços de resistência sobre a presença do professor nos Anos Iniciais. O que fica é que o objeto da análise desta investigação merece atenção, em vista de produzir mais estudos sobre o tema, para que as práticas pedagógicas de professores homens, num contexto escolar pouco analisado, sejam visibilizadas e problematizadas, e a partir dessas discussões as imagens dos professores e a forma como estes serão recepcionados sejam ressignificadas (CARRÉ, 2014, p.119-120).

Considero que as duas últimas dissertações encontradas na base de dados do PPGE/UFSM são as que mais se aproximaram da discussão a respeito de travestis, transexuais e políticas públicas de educação superior. Apesar de que não tenha sido este o foco desses trabalhos, há uma breve menção às identidades trans em cada uma das dissertações.

Intitulado “Oficinas como Dispositivo na Formação de Professores: produção discursiva sobre a sexualidade”, o trabalho de Tadielo (2013)³⁶ se propõe a pensar como as operações de saber e de poder funcionam nos discursos de professores e

³⁶ Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/tede//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5419>. Acesso em: 29 mai 2017.

estudantes sobre Sexualidade. Para tanto, a autora organizou oficinas com estudantes do curso de Licenciatura em Biologia da UFSM e professores da rede municipal de Santa Maria-RS. As oficinas tiveram como dispositivos filmes que evocavam a questão da homossexualidade, da conjugalidade e de um tema que à época da construção da dissertação estava bastante em voga, o chamado “Kit Escola Sem Homofobia” do Ministério da Educação, apelidado pejorativamente por políticos fundamentalistas de “kit gay”.

A autora considera que as oficinas ofertadas nas escolas produziram "um pensar sobre questões que causam desconforto, mesmo sendo esse contexto um espaço que, historicamente, funciona a partir de moldes tão tradicionais" (TADIELO, 2013, p. 78). Ressalta ainda, que ter ouvido, participado de conversas com as/os estudantes e docentes serviu para reverter suas expectativas de que seria aparentemente tranquilo pesquisar a partir daquele tema.

Os encontros com as/os participantes fizeram com que a pesquisadora questionasse suas práticas, seus desejos enquanto professora, produzindo um movimento de transformação mútua (ID, p. 75). A dissertação de Tadielo não tratou do tema travestis/transsexuais diretamente, exceto, fazendo uma breve menção ao conteúdo do Programa Brasil Sem Homofobia (2004), cujos objetivos são “promover a cidadania de gays, lésbicas, travestis, transgêneros e bissexuais, a partir da equiparação de direitos e do combate à violência e à discriminação homofóbicas” (BRASIL, 2004 p. 11). As falas das/os participantes da pesquisa em relação aos dispositivos ofertados ficaram centradas quase que exclusivamente na questão homossexual (gays, lésbicas) e na identidade cisgênera.

O trabalho seguinte foi publicado em 2011 e intitula-se "Os conflitos homofóbicos na escola e a Teoria do Reconhecimento³⁷", de autoria de Grasiela Cristine Celich Dani. A dissertação objetiva discutir de que modo a Teoria do Reconhecimento de Hegel e Honneth pode contribuir para a discussão dos conflitos de origem homofóbica em uma escola de ensino médio e pretende apresentar um caminho possível na tentativa de solucionar situações de preconceito e discriminação por orientação sexual. Por “reconhecimento”, a autora entende "o indivíduo que deixa de lado seu preconceito contra a homossexualidade e também

³⁷ Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/tede//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4021>. Acesso em: 24 fev 2017.

contra os homossexuais, tomando-os como igual a si, o seu oposto” (DANI, 2011, p. 20).

As discussões da pesquisa que entrevistou 86 estudantes do ensino médio estão atreladas à falsa percepção de que as pessoas “escolhem” ser homossexuais, quando, na verdade, a hetero e a homoafetividade são construções sociais (ID, 2011). As entrevistas realizadas com os estudantes apresentam um grande número de narrativas preconceituosas, no que diz respeito à homossexualidade, situação que a autora tenta desconstruir ao longo dos encontros com as/os estudantes. É importante considerar, contudo, que “grande parte dos integrantes da pesquisa (34%) não conhece ou possui uma noção equivocada sobre o conceito de homofobia” (ID, 2011, p. 212), o que aponta um caminho de mudança necessário a ser percorrido nos contextos educacionais.

A autora analisa que quando sujeitos que agredem o colega homossexual passam a ver o conflito do ponto de vista desse colega, eles conseguem compreender a homoafetividade como uma orientação sexual, tal qual a heteroafetividade. Também entendem que a orientação do desejo e da atração obedece a componentes múltiplos. Desse modo, os sujeitos conseguem "amar uns aos outros como a si mesmos". Amam a particularidade do outro, para terem a sua diversidade amada (ID, 2011). A estudiosa finaliza sinalizando a importância de acolher e reconhecer as pessoas homossexuais, no momento em que elas sofrem preconceito, buscando a construção de formas mais igualitárias de se viver e apontando uma possível solução para a problemática da homofobia:

Assim, uma das questões da pesquisa indagava acerca da formação do preconceito. Partindo disso, pode-se afirmar que ele é proveniente da certeza sensível, de uma ideia não refletida, não conhecida e nem reconhecida pelos sujeitos. Sendo assim, é que aflora a homofobia na escola bem como na sociedade. Ela ocorre em forma de conflito prejudicando aquele que tem sentimentos homoafetivos ou alguém que defenda o reconhecimento dos homossexuais. Desse modo, há a procura por tentar solucionar o conflito homofóbico na escola. Essa tentativa de solução pode ser feita através da teoria do reconhecimento. Para isso, os sujeitos (aqueles que agredem, bem como aqueles que são agredidos) precisam interagir entre si para que possam ter a sua identidade particular reconhecida pelo outro. Daí se falar em amor, que é a primeira forma de reconhecimento. Para isso, há a preocupação com o fato de que, no momento em que um sujeito se coloca no lugar do outro, pode começar a compreender o seu parceiro de interação (DANI, 2011, p. 233).

Como foi possível observar, na busca realizada no banco de teses e dissertações do PPGE-UFSM, até o ano de 2017 não foi localizado nenhum trabalho cujo interesse de pesquisa esteja voltado à transexualidade e à Educação. Entendemos, porém, que elementos como homofobia, sexismo e outras formas de preconceito ligadas ao gênero e à sexualidade também são mecanismos presentes no cotidiano de travestis e transexuais nos contextos educacionais. Daí a importância de, nos casos onde não existam produções que dialoguem diretamente com os objetivos desta tese, poder buscar aquelas que mais se aproximam ou aquelas nas quais o tema da transexualidade na educação apareça nos interstícios das teses e dissertações pesquisadas.

O mestrado em Educação³⁸ do Programa de Pós-Graduação em Educação da Fundação Universidade do Rio Grande (FURG) existe desde 2012 e na sua base de dados foram encontradas 29 dissertações de mestrado, sendo que nenhuma aborda o(s) tema(s) “travestis, transexuais e educação superior”.

A dissertação de Penalvo (2015)³⁹, intitulada “Cartografias da Formação Continuada de Professoras/es: homofobia e escola”, é a única que apresenta maior proximidade com a discussão proposta em minha tese. O objetivo do trabalho referido é “questionar, analisar e compreender alguns dos modos como a política pública de formação continuada em gênero e sexualidade para professoras/es das redes públicas aborda o tema da homofobia” (ID, 2015, p.14). A autora realizou rodas de conversa em três escolas da região norte do Rio Grande do Sul, assim como realizou análises documentais. A partir disso, foi possível perceber que “no espaço escolar a homofobia ainda é um tema sensível e está engendrada com outras problemáticas, como racismo e classismo, e muitas vezes não é percebida” (ID, 2015, p. 7), por isso a importância das formações continuadas abordarem temas como sexualidade e gênero. Ao finalizar sua dissertação, Penalvo (2015) expõe a “pergunta que não se cala” e com a qual concordamos: “como se pode pensar uma educação que singularize, que trabalhe a diferença? Não aquela a ser celebrada, como se natural fosse, mas aquela a ser problematizada, que desnude os seus modos políticos de produção?” (PENALVO, 2015, p. 117).

³⁸ Disponível em: <<http://www.ppgedu.furg.br/index.php/historico>>. Acesso em: 22 ago. 2016.

³⁹ Disponível em: <http://www.ppgedu.furg.br/images/Claudia_Penalvo-min.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2016.

O Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEdu-UFRGS) existe desde 1972 e oferta formação em nível de mestrado e doutorado, tendo, até o momento, titulado 1.668 mestres e 809 doutores⁴⁰. O programa está dividido em três eixos temáticos, que se subdividem em linhas de pesquisa, são eles: Conhecimento, Subjetividade e Práticas Educacionais; Políticas de Formação, Políticas e Gestão da Educação e Cultura, Currículo e Sociedade. A busca por produções respectivas ao tema deste capítulo ocorreu através do repositório digital Lume⁴¹. Foram encontradas 3 dissertações e 2 teses relacionadas diretamente ao tema em questão, utilizando como recorte o ano de 2003 (no qual encontramos o primeiro trabalho sobre pessoas trans e Educação) até os dias atuais.

A dissertação “A Exclusão Branda do Homossexual no Ambiente Escolar”, de Corrêa (2003)⁴², problematiza as categorias inclusão/exclusão no ambiente escolar, sendo o seu “recorte de pesquisa a exclusão Branda do Homossexual no Ambiente Escolar nos primeiros anos do século XXI, uma era de muitos direitos, especialmente em Porto Alegre, capital do Rio Grande do Sul” (CORRÊA, 2003, p. 6). A autora chama de “exclusão branda” o processo paulatino e sutil de distinção pelo qual estudantes passam quando se encontram na escola (ID, 2003). Embora não seja discutida a questão *trans*, provavelmente por essa não ser uma pauta muito presente na Educação em meados de 2003 – ano de produção da dissertação – podemos pensar que travestis e transexuais também fariam parte dos sujeitos submetidos à “exclusão branda” mencionada pela autora.

Dentre os “achados” de pesquisa, Corrêa (2003) percebe que, mesmo em casos onde a sexualidade e o gênero correspondem às expectativas e às normas sociais majoritárias, o processo de discriminação acaba por ocorrer, como é o caso de uma diretora que “não admite frutas podres na sua escola” (ID, 2003, s/p), fazendo referência às meninas que possuam vida sexual ativa. A autora conclui que, apesar de seu foco de pesquisa ter sido a exclusão da homossexualidade na escola, acabou percebendo que a sexualidade como um todo era “exorcizada” do ambiente escolar, “sendo considerados *personas non gratas* todos que de alguma maneira manifestarem essa sexualidade, sendo homossexuais ou não” (ID, 2003, s/p).

⁴⁰ Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/ppgedu/programa.html>>. Acesso em: 02 mar. 2017.

⁴¹ Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br>>. Acesso em: 02 mar. 2017.

⁴² Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/3665>>. Acesso em: 09 mar. 2017.

Nomeada “Identidades Heterogêneas na Contemporaneidade Violenta: um estudo a partir de uma sala de aula singular”, a tese de Silva (2006)⁴³ tem como tema a construção social da homossexualidade em Cursos de Atualização e Formação de servidores da Secretaria de Justiça do Rio Grande do Sul. Os sujeitos participantes dos cursos são descritos da seguinte forma: alunos-policiais, professores das disciplinas humanísticas e professores representantes dos Movimentos Sociais. Para o tema de pesquisa proposto nesta tese interessa a quarta parte da tese de Silva, a qual trata da "participação de 'elementos' estranhos às instituições policiais e à cátedra: travestis e homossexuais". A pesquisadora continua “são descritos e avaliados o impacto de suas presenças, da mesma maneira que a empatia e a repulsa, por eles causadas, em alunos e professores convencionais” (SILVA, 2006, p. 15).

No capítulo “Quando os impensáveis entram em cena: passeando no centro de Porto Alegre com uma travesti”, a autora aponta como positiva a participação efetiva de transexuais, profissionais do sexo, movimento de mulheres e de pessoas ligadas ao hip-hop nos cursos de formação da Polícia Civil, da Brigada Militar e Bombeiros, já que em outras situações aqueles sujeitos eram convidados de forma bastante episódica, por exemplo, para proferir palestras pontuais sobre determinado assunto. Na fase de campo de sua pesquisa, Silva (2006) relata que a travesti Marcellly Malta fora convidada pela Secretaria de Justiça e Segurança para ofertar a disciplina de Movimentos Sociais. A pesquisadora narra uma ocasião em que caminhou pelas ruas movimentadas de Porto Alegre com Marcellly, momento de estranhamento para a pesquisadora, a qual afirma que sentia um misto de euforia, coragem e prontidão. Parecia haver certa incorporação de elementos que faziam Marcellly diferente do contexto social majoritário:

A travesti perpassa, transita, circula nas fronteiras do gênero, na medida em que concebe nela mesma, no seu corpo, algo de comum dos dois gêneros: indumentária própria de ‘mulheres características’ que a identificam como sendo do sexo biológico masculino. Sua imagem desconstrói não só a noção da apresentação social convencional dos sexos biológicos, mas, também, da sexualidade hegemônica (SILVA, 2006, p. 139).

Além da presença de Marcellly na rua, Silva descreve que a sua atuação como professora na SJS despertou vários questionamentos entre alunos e membros

⁴³ Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/8969>>. Acesso em: 12 out. 2016.

da Secretaria, como pode ser visto na indagação de um estudante: – “mas até travesti vem dar aula na Academia?” (ID, 2006, p. 141). É possível que o espanto por ter uma professora trans em um curso militar seja porque “policiais estivessem e estão acostumados a vê-las num outro lugar; não em qualquer espaço público, mas nas zonas perigosas, nas zonas de prostituição. Há quase que uma relação direta entre travestis, prostituição e violência” (ID, 2006, p. 142). Esse capítulo, em especial, focou em relatar a experiência inovadora de ter uma professora trans dando aula em uma academia de polícia, o que, segundo a autora, foi de grande valia no espaço formal da sala de aula e também nos intervalos, quando aspirantes a policiais procuravam Marcelly para tirar dúvidas sobre homossexualidade, travestilidade, etc., demonstrando que o assunto interessava aos estudantes e professores da casa.

Para os futuros policiais, “suas histórias pessoais, assim como de outros, também relativas a sexualidades desviantes, só poderiam ser contadas nesses momentos reservados [...]. A professora se tornava uma espécie de confidente” (ID, 2006, p. 156). Ao final da tese, Silva (2006) narra um episódio onde Marcelly é presa pela polícia civil, acusada de cafetinagem e exploração de menores. Após três dias da sua prisão, os advogados de Marcelly constatam que não há substância “fática e jurídica”, tratando-se provavelmente de revanche da instituição militar que teve no seu corpo docente uma travesti, algo que talvez tenha “ferido a honra” de uma instituição marcadamente heterossexista. Nas palavras de Silva (2006, p. 185), Marcelly saiu da prisão

mais fortalecida e disposta a continuar trabalhando nas ONGS em prol da autoestima de outras travestis (...) incentivando-as a terem orgulho de si mesmas e, juntamente com suas companheiras da Igualdade (ONG), lutar para que as travestis e transexuais tenham melhores condições de vida e que tenham políticas públicas eficazes na cidade e no Brasil.

O trabalho seguinte, produzido no PPGEDU da UFRGS, chama-se “Sexualidades e educação: uma análise de questões levantadas por professores/as de um curso voltado à educação para a diversidade”⁴⁴. Trata-se de uma tese de autoria de Dulac (2009), a qual objetiva analisar os discursos sobre sexualidade que preponderaram nas falas de professores/as de diversas disciplinas da educação

⁴⁴ Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/21406>>. Acesso em: 14 dez. 2017.

básica, bem como articula o que foi por eles/as destacado e o que foi postulado tanto no Programa Brasil Sem Homofobia, quanto nos documentos que apresentam o Curso. O tema Travestis e Transexuais aparece brevemente no capítulo denominado “Palavras que não se diz para qualquer pessoa – os xingamentos referentes às identidades sexuais ou de gênero”.

Dulac (2009) conta a história de Monalisa, uma professora travesti que, após sofrer muitos insultos de um aluno, resolve denunciá-lo à polícia e solicitar o afastamento do mesmo da escola, o que acaba ocorrendo. É narrado também o caso de Apolo, professor cis que fica indignado pelo fato de um aluno chamá-lo de travesti, com o intuito de ofendê-lo. Este aluno também é denunciado à delegacia e transferido de escola. A análise que a autora faz das duas situações é que em nenhum momento a escola procurou fazer algum tipo de mediação antes de ter chegado a soluções extremas. Ela conclui a tese apontando a necessidade de introduzir no currículo escolar uma discussão que não se faz presente: a prostituição. Questiona, por fim, o receio que alguns docentes têm de trabalhar com o imprevisto em sala de aula, sobretudo quando se trata de questões de sexualidade e de gênero. Por isso, ressalta que é preciso investir em formação continuada qualificada.

Escrita por Bohm (2009)⁴⁵, a dissertação chamada “Os Monstros e a Escola: identidades e escolaridade de sujeitos travestis” tem como tema central as dificuldades enfrentadas por travestis e transexuais, no que tange ao acesso e permanência em instituições escolares. Interessa-se pelos padrões heteronormativos que apontam as pessoas *trans* como monstruosas e anormais e propõe a formulação de critérios de convivência de travestis nos espaços formais de educação. A pesquisadora justifica a necessidade de trabalhar com o tema travestis e escolarização após constatar as dificuldades enfrentadas por esse público, no que diz respeito ao acesso ao ensino formal (ID, 2009).

De um universo de vinte travestis entrevistadas, a autora destacou os seguintes dados sobre a escolarização no município de Porto Alegre-RS: “15% possuem Ensino Fundamental incompleto; 25% têm Ensino Fundamental completo; 15% têm Ensino Médio incompleto; 25% possuem Ensino Médio Completo e 5% têm Ensino Superior Completo” (BOHM, 2009, p. 57-8). A autora relata que todas as

⁴⁵ Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/29931>>. Acesso em: 14 dez. 2017.

entrevistadas sofreram algum tipo de preconceito ou discriminação de professores e colegas pelo fato de serem travestis, sendo essa a justificativa para 5% estarem cursando supletivo à distância (ID, 2009). A pesquisa aponta ainda que 60% das entrevistadas exercem atividades como profissionais do sexo, sendo que as demais atividades estão ligadas à atuação em salões de beleza e auxiliar de serviços gerais (ID, 2009). Apesar do baixo número de travestis que concluem o processo de escolarização básico e superior, 70% consideram "muito importante a escolaridade formal, o que pode indicar o desejo de constituir um saber que lhes possibilite o acesso a outras áreas de atuação" (ID, 2009, p.58).

A dificuldade de acesso à escola inicia no período de matrículas, quando da solicitação de uso do nome social, percorre momentos de humilhação na sala de aula, perpetuada por docentes e discentes e se dirige até os banheiros da escola. Conforme Bohm (2009, p. 60-1),

Nas escolas, assim como nos demais lugares, os banheiros são dicotomizados entre os gêneros masculino e o feminino. Quais devem ser os banheiros permitidos às travestis? Devem utilizar o sanitário masculino, congruente com seu sexo biológico ou, atendendo às suas características identitárias femininas, frequentar o sanitário feminino? [...]. Assim, o ingresso de travestis e transexuais nos banheiros da escola tem sido marcado por violência, abuso, desrespeito por parte de colegas, omissão por parte do grupo docente e direção da escola. O banheiro aparece como território demarcado, como "terra de alguém", neste caso, machos e/ou fêmeas, que por sentirem muito bem delimitados, dentro dos padrões socialmente estabelecidos, rechaçam tudo aquilo ou todos/as aqueles/as que lhes parecerem estranhos, fora da norma. Esses "normais" se sentem então no direito de impedir o acesso, bater, rir, humilhar, abusar sexualmente das colegas travestis.

As expectativas familiares negativas sobre as estudantes travestis também são componentes que estão presentes no processo de escolarização das mesmas.

A autora relata dificuldades encontradas pelas travestis em relação à comunidade escolar, a qual, na maioria das vezes, adota posturas moralistas, tais como: "pedir que a escola dê um corretivo nesses sujeitos, de modo a mudar seus hábitos e desejos; não permitir essa pouca vergonha na escola"(ID, 2009, p. 62). Há o caso ainda, narrado pela estudiosa de duas estudantes terem sugerido a existência de turmas exclusivamente para travestis, como forma de diminuir a violência sofrida. No entanto, "tal medida poderia se tornar mais um mecanismo de

exclusão escolar, reforçando o estereótipo de que a travestilidade seria uma doença contagiosa” (ID, 2009, p. 63).

As travestis que conseguiram enfrentar toda a série de preconceitos e discriminações ocorridos na escola sugerem algumas medidas que

Se constituiriam fundamentais para o seu acesso e a permanência nestes espaços onde destaco, novamente, a utilização do nome social na chamada escolar e nos documentos educacionais, a possibilidade de utilização do banheiro feminino e a livre escolha de vestimentas e adornos corporais, entre eles unhas pintadas, sapatos de salto, maquiagens, além da constituição de um espaço de educação regido por regras de convivência que garantam a possibilidade de exercício de sua cidadania através de relações não hostis, não desrespeitosas e não humilhantes no cotidiano. Ainda que pareça óbvio, talvez se faça necessário constituir nas escolas e na sociedade a noção de que a invisibilidade, a segregação, o isolamento e demais formas de discriminação e de *bullying* não são as únicas maneiras de se relacionar com as identidades travestis (ID, 2009, p. 64-5).

A dissertação de Bohm (2009) considera que a escola vive hoje o desafio da inclusão de "novas e estranhas identidades", nas quais, dentre outras identidades, se enquadram as pessoas trans. Bohm (2009, p. 81) conclui que

A identidade travesti, foco deste estudo, representa um desafio perturbador à organização e aos princípios heteronormativos que habitam também a escola. Poucos ou raros são os casos de ingresso, resistência e permanência escolar desses sujeitos, uma vez que a relação das travestis com os demais colegas é marcada pelo exercício do *bullying* e, com seus professores e gestores, é permeada por muitos problemas: a recusa de ter o nome social aceito na chamada, por exemplo, e a proibição de poder usar roupas ou acessórios femininos, dentre outros.

Em relação ao ensino superior, a própria dissertação supracitada já nos dá pistas de que a realidade não é favorável às travestis e transexuais, no que tange às políticas de acompanhamento de ingresso e permanência. A respeito das políticas públicas LGBT, o texto pondera, ainda, que as mesmas não dão a atenção necessária à inclusão de pessoas trans no processo de escolarização, sendo que, em muitas instituições, tais políticas sequer são conhecidas.

Escrita por Reidel (2013)⁴⁶, a dissertação intitulada “A Pedagogia do Salto Alto: histórias de professoras transexuais e travestis na Educação brasileira” traz novos ares e novos sujeitos para o contexto educacional. A pedagogia do salto alto

⁴⁶ Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/98604>>. Acesso em: 8 nov. 2017.

"é uma leitura que traz as histórias de professoras transexuais e travestis atuantes na educação brasileira como personagens que, por muito tempo, ficaram escondidas ou à margem da sociedade" (REIDEL, 2013, p. 7). Em outra definição dada pela autora a partir de estudos de seu orientador, Fernando Seffner, "a pedagogia do salto alto é uma pedagogia do equilíbrio, da eterna instabilidade, nela tem desejo, tem sexualidade, coisas que não são bem-vindas na escola, embora estejam dentro dela o tempo todo" (ID, 2013, p. 48).

O trabalho de Reidel, por vezes, adquire um tom biográfico, onde a autora narra a si própria, apresentando a sua experiência e de outras colegas trans na Educação. A autora questiona se existem professoras travestis e transexuais no Brasil e quais são as formas de organização delas. Percebe que existem poucas docentes trans na Educação, sendo que isso é corroborado com o fato de existirem poucas produções com o seu tema. Interessa-se também pelo lugar ocupado pelas pessoas trans na comunidade escolar pesquisada, quando estas têm sua identidade de gênero revelada e interpretada pelos diversos membros de tal comunidade. A interação com as pessoas e suas histórias possibilitou a compreensão destes processos e pensar o quanto essas "novas informações servirão para futuras pesquisas no campo da Educação, já que não há muitos dados a respeito dessa comunidade" (REIDEL, 2013, p. 14).

A maior presença de travestis e transexuais em outros contextos que vão além da prostituição é evidenciada pela autora, a qual tece a seguinte consideração sobre a "pedagogia do salto alto na prática":

Quando vejo professoras transexuais e travestis em eventos da área de Educação, percebo que tal pedagogia é uma forma de tornar visível uma população que até bem pouco tempo servia apenas como objeto de estudo. Hoje, podemos encontrar essas pedagogias em vários pontos de tensão dentro da sociedade, seja em salas de aula, sejam em secretarias de educação ou até mesmo em lugares onde o tema é abordado e trabalhado (REIDEL, 2013, p. 49).

Além do mais, Reidel (2013) considera que a presença de pessoas trans em escolas ou outros espaços educacionais, exercendo a função de professoras, indica que houve, por parte da instituição, uma postura acolhedora e de respeito à diversidade. Um papel fundamental da professora trans na escola seria o de intervir nas mais variadas situações de preconceito e discriminação (não somente naquelas

ligadas ao gênero e à sexualidade). Essa disponibilidade de lutar contra os mais diversos mecanismos de opressão e estigmatização presentes nos espaços escolares pode ser um dos papéis da pedagogia do salto alto, diz a autora.

Outra situação debatida por Reidel (2013) está relacionada às trajetórias de vida/profissionais das travestis e transexuais. Segundo a autora,

A prostituição é uma realidade no mundo *trans*. É, ainda, uma fonte de renda para uma população que não conquistou outros espaços. São poucas *trans* que saem deste mundo e têm oportunidade em outras atividades. O fato de ganhar dinheiro de forma mais rápida e, às vezes, fácil, faz com que muitas não se interessem pela escola ou pela formação, já que foram expulsas por muito tempo deste espaço e, na sua lógica, entendem que voltar poderia ser um retrocesso (REIDEL, 2013, p. 74).

A respeito da docência e da relação professora – alunas/os, Reidel (2013) afirma que para a maioria de suas entrevistadas, a relação com os estudantes se dava de maneira respeitosa. A autora salienta que muitas das professoras eram homenageadas em formaturas e eram também indicadas para papéis representativos na escola (conselheiras de turma, responsáveis por atender os pais em nome da escola, etc.). Quanto à reivindicação do nome social nos contextos educacionais, ou seja, do ensino básico até a pós-graduação, há certa dificuldade de reconhecimento do mesmo: nos cadernos de chamada, nas folhas de ponto e mesmo entre colegas das entrevistadas. A pesquisadora aponta a seguinte realidade:

O interessante neste processo de construção de gênero atrelado a adoção de um nome, agora feminino, no caso das professoras travestis e transexuais, aponta para a discussão dentro da Educação Brasileira que até hoje não soube lidar muito bem com essas populações e acabou expulsando-as da escola. Diversas pesquisas apontam para um número significativo de travestis e transexuais com baixo nível de escolaridade devido ao preconceito e discriminação ocorridos ainda nos dias de hoje, inclusive, sobre o desrespeito ao nome adotado. Vários artigos e entrevistas apontam uma triste realidade: no Brasil, ainda é muito difícil pensar em políticas públicas que responderão a esta população. Conquistas e avanços são isolados e as pequenas ações ainda não dão conta de toda a demanda (REIDEL, 2013, p. 87).

Como vimos, a autora fala primordialmente de uma realidade presente no ensino básico brasileiro. No que diz respeito ao acesso e à permanência de travestis e transexuais no ensino superior, os trabalhos vistos até agora apontam para uma

situação bastante precária vivida por esses sujeitos até chegarem e permanecerem em uma graduação.

Nas considerações finais, Reidel (2013) anuncia que a "pedagogia do salto alto acaba de nascer" e tem como sua principal representante as professoras travestis e transexuais que, aos poucos, começam a ocupar seus espaços, provocando e desestabilizando noções de gênero e sexualidade presentes na escola, até então, de forma silenciosa. A autora constata que é difícil para a travesti/transexual "equilibrar-se entre esses dois mundos: o da escola e o da transexualidade" (REIDEL, 2013, p. 102). A pesquisadora ainda menciona uma tensão que surge quando a sexualidade é abafada e escondida pela escola, enquanto que pela via da professora trans, ela se apresenta sensual, provocativa, inquietante. Nesse sentido, as cobranças feitas pela escola às professoras trans têm um peso maior: "não basta serem professoras, terão de ser as melhores e mais inteligentes. [...] elas não são apenas um corpo desejável, mas também são verdadeiras mestras – o que tem que ser provado no dia a dia, ao contrário das professoras "normais", que não têm esta necessidade" (ID, 2013, p. 103).

Na sequência, o texto irá apresentar as dissertações e teses encontradas nos Programas de Pós-Graduação em Educação de universidades privadas do Rio Grande do Sul. O critério de busca para este capítulo segue o mesmo utilizado até então para as universidades públicas e traduz-se nas questões: o que os PPG's em Educação do Estado do Rio Grande do Sul estão produzindo sobre travestis e transexuais na Educação Superior? E o que os resultados encontrados indicam sobre as políticas educacionais para estes sujeitos, sobretudo aquelas políticas voltadas para a educação superior? Dessa forma, na sequência, serão apresentadas as produções encontradas nos oito PPG's em Educação existentes no referido estado.

Começamos pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle (UNILASALLE)⁴⁷, Campus Canoas. O Programa possui Mestrado desde 2008 e o Doutorado teve sua aprovação em 2014, portanto, ainda não formou a primeira turma. As linhas de pesquisa do mestrado são: a) Formação de Professores, Teorias e Práticas Educativas; b) Gestão, Educação e Políticas Públicas e c) Culturas, Linguagens e Tecnologias na Educação. De 2008 a 2016

⁴⁷ Disponível em: <<http://www.unilasalle.edu.br/canoas/ppg/educacao/>>. Acesso em: 21 set. 2017.

foram produzidas 145 dissertações, apesar dos temas serem bastante diversos, nenhuma destas aborda a transexualidade/travestilidade no ensino superior.

O Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo (UPF)⁴⁸ iniciou suas atividades em 1997 com a instalação do Curso de Mestrado e em 2012 expandiu sua área de atuação com a criação do Curso de Doutorado em Educação. As teses de doutorado ainda não foram publicadas no repositório da UPF, provavelmente porque estejam obedecendo às tramitações institucionais, para que possam estar disponíveis na base de dados da instituição. As linhas de pesquisa do PPGEduc da UPF são: a) Fundamentos da Educação; b) Processos Educativos e Linguagem e c) Políticas Educacionais.

De 2005 a 2016 foram encontradas 213 dissertações. Destas, apenas 1 (uma) aparenta ter relação com o tema de pesquisa proposto neste trabalho. Nomeada "Homofobia e educação: problematizações e possibilidades de construção de uma cultura de respeito e liberdade às diferenças", a produção de Scolari (2014)⁴⁹ é uma pesquisa bibliográfica e documental que tem como objetivo: "investigar as genealogias que formam os discursos em torno da sexualidade, onde a orientação heterossexual é considerada 'normal' e 'natural' e as demais simples 'desvios'". O pesquisador ainda explica que "[...] a partir desta investigação, procuraremos explanar perspectivas e possibilidades no campo educacional com o intuito de contribuir para amenizar e, até certo ponto, superar o problema da homofobia nas escolas e na sociedade" (SCOLARI, 2014, p.10).

O estudioso relata que seu propósito é discutir não só a questão da homofobia, destinada a homens gays, mas também abordar as outras fobias, tais como a lesbofobia e a transfobia. Quanto à relação das pessoas trans e a escola, o autor afirma haver um processo de invisibilização desses sujeitos no espaço escolar. A partir das entrevistas que faz, chega a conclusão que se faz necessário conhecer (mais) e refletir sobre os temas da sexualidade e das homossexualidades nos contextos educacionais (ID, 2014). Ele finaliza a sua dissertação com a seguinte reflexão:

⁴⁸ Disponível em: <<http://ppgedu.upf.br>>. Acesso em: 17 jun. 2017.

⁴⁹ Disponível em: <https://secure.upf.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=781>. Acesso em: 20 jun. 2017.

Seria interessante promover estudos e encontros para discutir o tema da sexualidade, principalmente em instituições educacionais, sendo trabalhado de maneira interdisciplinar, pois a sexualidade e suas diversas características surgem espontaneamente nas salas de aula, nos círculos de amizade, na mídia, etc. De acordo com os dados e reflexões apresentados durante este estudo, pode-se dizer que existe uma falha na formação e conhecimento de alguns profissionais, inclusive nas áreas educacionais, que acabam por julgar e perpetuar discursos excludentes e constrangedores àqueles que não seguem o padrão heterossexual, além de outros padrões morais estabelecidos como “normais” e “corretos” (SCOLARI, 2014, p. 72).

O curso de Mestrado em Educação da Universidade Regional Integrada (URI), Câmpus de Frederico Westphalen⁵⁰, "recebeu, em abril de 2011, o parecer emitido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), aprovando o seu Mestrado em Educação". As linhas de pesquisa são: Formação de Professores, Saberes e Práticas Educativas e Políticas Públicas e Gestão da Educação. De 2011 a 2014 foram produzidas 52 dissertações de mestrado. Nenhum desses trabalhos tem como tema travestis/transsexuais e educação superior.

A Universidade de Caxias do Sul (UCS) conta com o Programa de Pós-Graduação em Educação⁵¹ desde março de 2008, quando teve início o mestrado. Atualmente, conta com mestrado e doutorado, sendo que este último começou em 2016. As linhas de pesquisa são História e Filosofia da Educação e Educação, Linguagem e Tecnologia. De 2010 – quando se formou a primeira turma – até 2016, foram defendidas 102 dissertações, contudo, em se tratando do tema proposto, não foi encontrada nenhuma produção acadêmica com temática semelhante.

Ativo desde 2004, o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Luterana do Brasil (ULBRA)⁵² oferta os cursos de mestrado e doutorado. O curso de doutorado iniciou em 2016. O programa é composto pelas seguintes linhas de pesquisa: Infância, juventude e espaços educativos; Currículo, ciências e tecnologias e Pedagogias e políticas da diferença. Compreendendo o período de 2004 a 2016, foram encontradas 194 dissertações, das quais, nenhuma

⁵⁰ Disponível em: <<http://www.fw.uri.br/site/pos-graduacao/mestrado-stricto-sensu/mestrado-em-educacao>>. Acesso em: 14 abr. 2017.

⁵¹ Disponível em: <<https://www.ucs.br/site/pos-graduacao/formacao-stricto-sensu/educacao/>>. 14 abr. 2017.

⁵² Disponível em: <<http://www.ulbra.br/canoas/pos-graduacao/presencial/ppgedu/mestrado>>. Acesso em: 14 abr. 2017.

aborda o tema travestis/transexuais e a inter-relação com o Ensino Superior. No entanto, 1 dissertação dedica um capítulo para discutir a representação da transexualidade em um programa humorístico, enquanto outros 5 trabalhos tratam de questões de gênero e sexualidade nos mais variados contextos, como veremos a seguir.

O trabalho de Piber (2006)⁵³ problematiza as noções de corpo e sexualidade das pessoas com deficiência. A autora critica discursos criados em relação a pessoas com deficiência e que passam a representá-las como pessoas assexuadas ou, ao contrário, hipersexualizadas.

Souza (2007)⁵⁴ questiona as como representações de gênero e sexualidade no universo da dança produzem efeitos na trajetória de vida de homens bailarinos. A autora elenca algumas barreiras que se apresentam para os sujeitos do sexo masculino, as quais precisam ser superadas, como a "representação da dança como uma atividade predominantemente feminina ou, ainda, como uma 'coisa' de homossexuais" (SOUZA, 2007, p. 10).

Ávila (2008)⁵⁵ analisa as representações de sexualidade presentes nas falas de professores e professoras que atuam em diferentes níveis de ensino, quando entrevistados sobre suas práticas de sala de aula, no município de Canoas-RS. As análises da investigação "mostram o quanto os discursos médico, preventivo, moralista, biológico e religioso são reforçados no contexto de sala de aula. Pude identificar, igualmente, a ênfase na heteronormatividade, no contexto escolar. (ID, 2008, p. 21).

O objetivo do trabalho de Gavião (2013)⁵⁶ é "problematizar, junto à e a partir da fala de crianças pequenas (de 06 anos a 10 anos), o modo como filmes de animação articulam práticas de consumo à construção das identidades de gênero" (GAVIÃO, 2013, p. 16). O autor entende que "ser feminino e/ou masculino no espaço social parte tanto via observação (do outro), quanto na exposição (de si)". Ele complementa: "Então, é a forma como meninos e meninas elegem e reivindicam provisoriamente sentidos de feminilidades/masculinidades que os localiza

⁵³ Disponível em: <<https://servicos.ulbra.br/BIBLIO/PPGEDUM031.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2016.

⁵⁴ Disponível em: <<https://servicos.ulbra.br/BIBLIO/PPGEDUM047.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2016.

⁵⁵ Disponível em: <<https://servicos.ulbra.br/BIBLIO/PPGEDUM086.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2016.

⁵⁶ Disponível em: <<https://servicos.ulbra.br/BIBLIO/PPGEDUM145.pdf>>. Acesso em: 22 mar. 2017.

esteticamente, posicionando-os eticamente em determinada perspectiva de sujeito” (ID, 2013, p. 20).

Specht (2014)⁵⁷ propõe-se a: "a) discutir como o campo da informática – visto como um espaço de formação profissional – contribui para a constituição de identidades de gênero” e “b) problematizar a forma como alunas pertencentes a uma turma do curso técnico de informática de uma escola privada de Gravataí/RS percebem-se enquanto sujeitos inseridos em um ambiente predominantemente masculino” (SEPECHT, 2014, p. 14). Decorrente desses objetivos, "a principal discussão dessa dissertação articula-se às formas como se dá a constituição identitária de meninas frequentadoras desse curso de informática, no que diz respeito às questões de gênero” (SPECHT, 2014, p. 15).

Por fim, Bloedow (2015)⁵⁸ afirma que “os diversos artefatos midiáticos criam, reproduzem, reiteram ou questionam as mais variadas representações sociais por meio da linguagem” (BLOEDOW, 2015, p. 6). O objetivo de sua pesquisa é “problematizar, junto a um grupo de jovens, as representações de gênero e sexualidade veiculadas pelo programa televisivo humorístico de canal aberto Pânico na Band”. A autora considera que o programa de humor serve como uma pedagogia cultural, que produz efeitos para além do entretenimento. A pesquisa é composta por “três eixos analíticos a respeito de gênero e sexualidade: representações de feminino, representações de homossexualidade, representações de transexualidade” (BLOEDOW, 2015, p. 6).

O último eixo mencionado pela autora é o capítulo final da dissertação e recebe o nome de “Representando a transexualidade no Pânico na Band”. A autora descreve uma série de entrevistas realizadas no programa televisivo com Teresa Brant, “uma menina que cortou o cabelo e começou a fazer muito sucesso com um visual mais masculino” (BLOEDOW, 2015, p. 127).

Bloedow utilizou as entrevistas com Teresa como disparadores para a discussão com seu grupo de participantes da pesquisa, a fim de “apontar as representações de gênero e sexualidade que emergiram” (ID, 2016, p. 131).

Na análise das entrevistas, Bloedow (2016, p. 131-32) considera que as/os participantes produzem um olhar unidirecional para a heteronormatividade, isto é, o

⁵⁷ Disponível em: <<https://servicos.ulbra.br/BIBLIO/PPGEDUM187.pdf>>. Acesso em: 22 mar. 2017.

⁵⁸ Disponível em: <<https://servicos.ulbra.br/BIBLIO/PPGEDUM191.pdf>>. Acesso em: 24 mar. 2017.

fato de Teresa ser um homem trans, causa dúvidas e confusões entre as/os informantes da pesquisadora. Segundo ela, tal postura remete à dificuldade que temos, frente a minorias sexuais, de escaparmos do referente heteronormativo. As expectativas de coerência e linearidade entre gênero e orientação sexual também se manifestaram nas narrativas das/os estudantes, quando estes entendiam que Teresa ficava “muito melhor como homem”. Em outras palavras, via-se a tentativa de associar comportamentos com assunções identitárias. Alguns estudantes se manifestaram contrários a certa espetacularização da transexualidade explorada pelo Programa Pânico, entendendo que, por vezes, Teresa era desrespeitado (Teresa prefere ser tratado no masculino), visto como um sujeito “exótico”. Em uma ocasião o programa propôs que Teresa se caracterizasse como mulher, o que pode ter deixado-o constrangido, afirma uma das estudantes entrevistadas. O entendimento da autora (ID, 2016, p.135) é de que “a transexualidade ainda é um tema pouco abordado em nossa cultura e também é menos ridicularizado que a homossexualidade”. Ela conclui que

No que diz respeito às representações de transgêneros, predominaram duas representações. A primeira foi uma representação de gênero e sexualidade como “opção pessoal e privada” que dividiu opiniões. Três alunos destacaram a necessidade de manter discrição quanto às identidades de gênero em respeito às demais pessoas. Outros dois alunos enfatizaram o direito pessoal e privado de escolher a opção sexual conforme a vontade do sujeito, não cabendo discriminações por parte da sociedade. A segunda representação enfatizada por oito jovens se aproxima a de respeito à diversidade de gênero e sexual, uma vez que os estudantes afirmaram que não deve haver preconceito para com as pessoas que fogem do binarismo masculino/feminino e da norma heterossexual. Contudo, não posso apontar que suas posturas tenham superado a noção de simples tolerância com a diferença (BLOEDOW, 2016, p. 139).

A Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC) conta com o seu Programa de Pós-Graduação em Educação⁵⁹ desde 2008, no nível de mestrado, e a partir de 2016 iniciou as atividades do doutorado. As linhas de pesquisa são: Aprendizagem, Tecnologias e Linguagem na Educação; Educação, Trabalho e Emancipação e Educação, Cultura e Produção de Sujeitos. Até o momento, foram produzidas 124 dissertações (de 2008 a 2016), das quais nenhuma aborda temas como travestilidade, transgeneridade e educação.

⁵⁹ Disponível em: <<http://www.unisc.br/pt/cursos/todos-os-cursos/mestrado-doutorado/mestrado/mestrado-e-doutorado-em-educacao>>. Acesso em: 11 jan. 2017.

O Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)⁶⁰ está em funcionamento desde 1994, quando inaugurou seu curso de Mestrado. Já o Doutorado existe desde 1999. As linhas de pesquisa são: Educação, História e Políticas; Formação de Professores, Currículo e Práticas Pedagógicas e Educação, Desenvolvimento e Tecnologias. Encontramos disponíveis 253 dissertações de mestrado e 150 teses de doutorado. A julgar pela longa existência do PPGE/UNISINOS, foi possível deduzir que nem todas as produções estejam disponíveis no site da instituição, o que limitou a busca. Nesse caso específico, a busca foi do ano de 2005 até o presente momento.

No que diz respeito às dissertações, foram encontradas 2 (duas). Apesar delas não tratarem diretamente do tema das pessoas trans e a Educação, elas abordam questões de gênero e sexualidade em contextos educacionais e, por essa razão, mantêm certa proximidade com nosso tema.

É o caso do trabalho de Santos (2005)⁶¹, intitulado “Emílias e Pinóquios: um olhar pedagógico sobre o entrelaçamento do sexismo, gênero e sexualidade nos modos de aprender a ser mulher e a ser homem”. Nessa dissertação, o objetivo é “analisar depoimentos de mulheres-professoras e as configurações sobre a sexualidade na escola, [...] em face da representação social e cultural estabelecida nos discursos sexistas referendados pela lógica do patriarcado” (ID, 2005, p. 8). A autora afirma que as/os professores/as, “ao trabalharem com a sexualidade de outras/outros sujeitos, devem se debruçar sobre a sua própria educação da sexualidade” (ID, 2005, p. 151). Nas palavras da pesquisadora, educar a sexualidade de alguém, inevitavelmente, remete a uma via de mão dupla, entre quem educa e quem é supostamente educado.

Outro ponto discutido é o modo pelo qual a escola naturaliza práticas sexistas na educação de “meninos” e “meninas” em atitudes cotidianas, mantendo o privilégio daqueles em relação a estas. A preparação das/os docentes é outro tema analisado pela autora. Ela afirma que percebeu a “pobreza de materiais didáticos, cartazes, livros, entre outros materiais que fujam da lógica de uma sexualidade higienista” (ID,

⁶⁰ Disponível em: <<http://www.unisinos.br/mestrado-e-doutorado/educacao/presencial/sao-leopoldo/teses-e-dissertacoes>>. Acesso em: 02 jan. 2017.

⁶¹ Disponível em: <<http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/1914/emilias%20pinoquios.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 02 jan. 2017.

2005, p. 155). "Esse dado indica a dificuldade de acesso a instrumentos críticos voltados para a discussão e as inter-relações entre sexualidade, sexismo, gênero no espaço da escola" (ID, 2005, p. 155). A dissertação é finalizada questionando – e respondendo – quais são as “brechas” possíveis para lidar com tais situações. Um dos caminhos apontados é que cada professor/a procure buscar, de modo contextual, uma solução, sendo que as reflexões produzidas na pesquisa podem ajudar a inspirar tal movimento.

A dissertação de Cruz (2015)⁶² investiga de que modo o Gênero atravessa e constitui o currículo de dois cursos, precisamente o curso de Letras e de Pedagogia, em uma universidade da região metropolitana de Porto Alegre. O trabalho mencionado aponta gênero como um elemento organizador do currículo e das práticas pedagógicas na formação inicial – mesmo que seja no sentido de evidenciar a distância entre o currículo escrito e a prática. Conforme o autor, fica evidente a necessidade de aproximar mais a teoria com a prática, isto é, deve haver um esforço por parte das instituições educacionais em produzir um currículo pelo olhar de gênero (ID, 2015).

Quanto as 150 teses encontradas no PPGE/UNISINOS, apenas 2 tratam de questões de gênero e sexualidade na Educação, sem, contudo, ater-se à discussão das pessoas trans nos espaços educacionais.

A tese de Pretto (2009)⁶³ "investiga como homens e mulheres constroem conhecimentos alternativos quando submetidos a situações de exclusão social, em uma comunidade periférica do Sul do Brasil" (PRETTO, 2009, p. 208). A partir da análise de três contextos – tornearia mecânica, costura e reciclagem – buscou apreender o lugar dos papéis de gênero no exercício de atividades que ora são consideradas masculinas, ora femininas. No contexto da atividade de costura, o autor percebeu a diferenciação de atividades por gênero quando os homens costureiros se limitavam a fabricar somente uniformes masculinos. Além do mais, não gostavam de ser tratados como costureiros e sim como alfaiates. O pesquisador conclui que é necessário ampliar “as oportunidades de igualdade na esfera social,

⁶² Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/3641/Ederson%20da%20Cruz.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 09 jan. 2017.

⁶³ Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/2097>. Acesso em: 23 fev. 2017.

para que as mulheres não sejam apenas as mães que vão cumprir com seus afazeres domésticos, mas sejam mulheres com o domínio de uma atividade". (ID, 2009, p. 2013).

A tese de Camargo (2014)⁶⁴ problematiza as relações de gênero num campo que ele considera marcadamente masculino: o curso técnico em Agropecuária, do Instituto Federal de Bento Gonçalves. Além de grupos de discussão e entrevistas, o autor pesquisa atas e outros documentos atrás de pistas que indiquem como a instituição, através de seus docentes, trata da reação entre as/os estudantes, homens e mulheres. Camargo conclui que o curso segue sendo sexista e que ainda concebe de forma bastante rígida divisões do tipo: mulheres são atenciosas e organizadas, de modo que, opostamente, homens são desorganizados, fortes e determinados (ID, 2014). No entanto, é possível que o quadro de indiferença a respeito das relações de gênero se deva ao fato daquele tema não estar presente na formação inicial dos docentes do IF, considera o autor. Ele ainda ressalta que isso é algo que deve ser revisto, já que atualmente o percentual de discentes nas turmas da instituição pesquisada encontra-se equilibrado entre os gêneros. A questão da transexualidade não foi mencionada nesta tese. O autor faz uma breve referência ao que ele denomina de "estudos homofóbicos", como sendo "um tema desafiador no conjunto dos trabalhos pedagógicas nos institutos federais" (ID, 2014, p. 125), algo que, por sua vez, merece atenção de estudos futuros.

A última base de dados pesquisada para a construção desse capítulo foi a da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul⁶⁵ (PUC - RS). Conforme informado no site da instituição⁶⁶, o "Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS (PPGEDU) é um dos mais antigos da Região Sul. Desde 1972 tem contribuído para a formação de especialistas e pesquisadores em educação que atuam em diversos setores da sociedade. O PPGEDU oferece formação de mestres e doutores". Atualmente as linhas de pesquisa são: Formação, Políticas e Práticas em Educação; Pessoa e Educação; Teorias e Culturas em Educação. Foram

⁶⁴ Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/3682/Edson%20Carpes%20Camargo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 17 fev. 2017.

⁶⁵ Disponível em: http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/17/browse?type=type&submit_browse=Tipo+de+documento. Acesso em: 15 fev 2017.

⁶⁶ Disponível em: <http://www.pucrs.br/humanidades/programa-de-pos-graduacao-em-educacao/apresentacao/#escopo>. Acesso em: 15 fev. 2017.

encontradas online 231 dissertações e 154 teses. Os resultados encontrados correspondem ao período de 1997 a 2016 para dissertações e 2003 a 2016 para teses, conforme disponibilizado na base de dados deste programa.

A dissertação de Gonçalves (2007)⁶⁷ "problematiza o bem-estar e o mal-estar docentes de uma escola pública no município de Alegrete/RS" (GONÇALVES, 2007, p. 7). A autora percebe que altos níveis de mal-estar docente acometem apenas as mulheres, enquanto há uma propensão maior de bem-estar docente no sexo masculino. O bem-estar e mal-estar docentes estão relacionados, segundo a pesquisadora, ao modo "tradicional" de distribuição dos papéis masculinos e femininos. Um exemplo dessa má distribuição pode ser dado em relação à jornada dupla de trabalho exercida pela mulher, na docência e cuidando da casa e dos filhos. Para Gonçalves (2007, p. 7), "as reflexões elaboradas indicam a importância do processo de destradicionalização das relações de gênero, o qual ainda é incipiente na região estudada, para a diminuição dos níveis de mal-estar docente entre as professoras". A ampliação dos estudos com esta temática e um olhar atento para as políticas públicas educacionais também são apontados como necessários pela pesquisadora.

O estudo de Cardoso (2007)⁶⁸ problematizou a construção das identidades de jovens mulheres com vivência de ato infracional. Os objetivos foram "compreender quais os grupos a que as jovens pertencem, quais suas vivências significativas, como percebem a condição da mulher e que projetos têm para suas vidas" (CARDOSO, 2007, p. 8). As vivências das jovens são marcadas pelo "gênero, pela condição socioeconômica, a idade em que se situam e o contexto da sociedade complexa à qual elas dão sentido próprio, delineando identidades múltiplas, dinâmicas, plurais e relacionais" (CARDOSO, 2007, p. 8).

A tese de Scholl (2016, p. 7)⁶⁹ objetiva analisar as seções de moda e vida social de um impresso ilustrado, fundado em 1929, em Porto Alegre/RS, denominado Revista do Globo, de tiragem quinzenal que circulou até o ano de

⁶⁷ Disponível em: <<http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/3585/1/410249.pdf>>. Acesso em: 21 fev. 2017.

⁶⁸ Disponível em: <<http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/3834/1/390626.pdf>>. Acesso em: 21 fev. 2017.

⁶⁹ Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/7046/2/TES_RAPHAEL_CASTANHEIRA_SCHOLL_COM_PLETO.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2017.

1967". Buscou-se "compreender o impresso como um dispositivo de educação da mulher, em um período de dez anos, desde a fundação da revista em 1929 até o ano de 1939, recorte temporal que abrangeu a primeira década do impresso" (SCHOLL, 2016, p. 13). Para Scholl, a revista Globo "cumpru o papel de formadora de discursos dirigidos à leitora acerca do bem vestir como elementos constitutivos da feminilidade e da civilidade" (SCHOLL, 2016, p. 13).

A tese de Zarth (2013, p. 11)⁷⁰ analisou "os relatos de professores sobre o processo da transversalidade das Temáticas Transversais/Bloco Educação para Saúde e Orientação Sexual na prática docente em uma escola pública estadual de Porto Alegre, RS, no período entre março de 2011 a julho de 2012". Os resultados de pesquisa "sugerem haver dificuldades para que seja efetivada a transversalidade e a interdisciplinaridade na escola" (ZARTH, 2003, p. 13). Esta experiência sugeriu algumas ferramentas que podem levar a aplicabilidade das Temáticas Transversais, tais como: "a prática com a utilização de projetos, a importância do trabalho coletivo e o diálogo" (ID, 2013, p. 16).

Após concluir este Estado da Arte a respeito de produções que tratassem sobre travestis, transexuais e transgêneros no campo da Educação nos PPGE's de universidades do Rio Grande do Sul, foi possível elaborar o seguinte quadro-síntese deste capítulo:

⁷⁰ Disponível em: <<http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/3751/1/446982%20substituicao.pdf>>. Acesso em: 02 abr. 2017.

Quadro 1 ⁷¹ - Dissertações e Teses dos Programas de Pós-Graduação em Educação do Estado do Rio Grande do Sul versando sobre a produção de trabalhos acerca de travestis, transexuais e transgêneros no campo da Educação.

UNIVERSIDADE	PPGE (nível)	DISSERTAÇÕES	TESES	PERÍODO PESQUISADO#	TOTAL DE TESES E DISSERTAÇÕES ENCONTRADAS (INDEPENDENTE DO TEMA)
UNIPAMPA	Mestrado	0	-	2012-2013	31
IFSUL	Mestrado	2*	-	2013-2016	47
UFPEL	Mestrado e Doutorado	1**	1**	2005-2016	177
UFSM	Mestrado e Doutorado	4*	0	2004-2016	594
FURG	Mestrado	1*	-	2012-2016	29
#UFRGS	Mestrado e Doutorado	3*** e **	2*** e **	2003-2016	1.485
UNILASALLE	Mestrado e Doutorado	0	0	2008-2016	145
UPF	Mestrado e Doutorado	1**	0	2005-2016	213
URI	Mestrado	0	-	2011-2014	52
UCS	Mestrado e Doutorado	0	0	2010-2016	102
ULBRA	Mestrado e Doutorado	1**	0	2004-2016	194
UNISC	Mestrado e Doutorado	0	0	2008-2016	124
UNISINOS	Mestrado e Doutorado	2*	2*	2005-2016	403
PUC	Mestrado e Doutorado	2*	2*	1997-2016	385
TOTAL	14	17	7	-	3.981

⁷¹ **Legenda:**

* Trata-se de dissertação ou tese cujo escopo é gênero e/ou diversidade sexual no campo da Educação, porém não aborda o tema pessoas trans;

** As dissertações e teses encontradas discutem sobre travestis e transexuais no Ensino Básico;

*** Os trabalhos pesquisados têm especial interesse na discussão sobre travestis e transexuais no Ensino Superior.

O período pesquisado variou de instituição para instituição, conforme a disponibilidade online das dissertações e teses.

Finalizo este capítulo recorrendo aos questionamentos levantados no seu início: o que os Programas de Pós-Graduação em Educação de universidades públicas e privadas gaúchas estão produzindo sobre travestis, transexuais e transgêneros? O que os resultados encontrados indicam sobre as políticas educacionais planejadas para estes sujeitos, sobretudo aquelas voltadas à educação superior? As teses e dissertações vistas até o ano de 2017, sintetizadas no Quadro 1, podem dar pistas para possíveis respostas.

Os Programas de Pós-Graduação em Educação do Estado do Rio Grande do Sul se constituem em 14. Deste número, temos 4 programas que ofertam apenas o nível de mestrado, sendo que o restante oferta os dois níveis. Como podemos observar no quadro 1, a maioria dos PPGE's tem feito produções sobre gênero e/ou diversidade sexual no campo da Educação, porém, em se tratando do assunto específico – travestis, transexuais, transgêneros e a Educação Superior – as produções têm sido quase inexistentes. Basta ver no quadro 1 que de 24 trabalhos, apenas 5 têm interesse no tema das pessoas trans no ensino superior. Cabe apontar, ainda, que as cinco produções encontradas foram defendidas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, o que nos leva a constatar que a atenção a este tema específico tem sido concentrada nos grandes centros urbanos. Este fato sugere que há pouco interesse em pesquisar sobre o mesmo assunto no interior do Estado.

Quanto ao PPGE da Universidade Federal de Santa Maria, lugar onde foi construída esta tese, foi possível observar a produção de 4 dissertações que pesquisam sobre gênero e sexualidade na Educação, porém, o tema das pessoas trans não é tratado em nenhuma delas. Até o momento, não há tese de doutorado naquele programa com tema semelhante, o que aumenta a nossa responsabilidade na construção deste trabalho que, esperamos, possa contribuir para o debate sobre os sujeitos trans e a educação, enfatizando a necessidade de criar mecanismos sócio-políticos que não precarizem suas trajetórias de vida e sim, reconheçam sua legitimidade. Nesse âmbito, cabe elogiar a iniciativa de grupos como o Coletivo Voe, o Diretório Central dos Estudantes (DCE) e a Associação de Pós-Graduandos que, em parceria com a UFSM, implantaram o processo de adesão da IFES ao nome social, desde março de 2015.

Outro dado que nos chama a atenção diz respeito às universidades privadas (incluindo as confessionais e comunitárias). Com exceção da UPF e da ULBRA, que

tiveram uma defesa de dissertação versando sobre gênero, sexualidade e pessoas trans no ensino básico, as outras 6 (UNILASALLE, UCS, PUC, UNISINOS, URI e UNISC) não defenderam nenhuma tese ou dissertação (na Educação) voltada ao tema que estamos pesquisando. Resta questionar por qual razão as universidades privadas do Rio Grande do Sul não estão dando atenção para um tema tão atual e relevante em nossa sociedade. Por enquanto, fica a pergunta: onde estão as travestis e transexuais do Rio Grande do Sul? Quantas terminaram o ensino básico? Quantas sonham em fazer uma graduação e/ou pós-graduação? Algo as impede? Desde o marco do Brasil Sem Homofobia (BRASIL, 2004), as políticas públicas planejadas para estas pessoas estão sendo cumpridas?

Além de um Estado da Arte, este capítulo tenta dialogar com o das políticas públicas direcionadas às travestis e transexuais no ensino superior brasileiro, nos dando fortes indicativos de que mudanças são necessárias não somente para um cumprimento "formal" da legislação, mas, sobretudo, para abrir possibilidades, dizer que outros caminhos são possíveis de se trilhar independente de identidade de gênero ou sexual. Novos sujeitos entram em cena e querem ser protagonistas de suas vidas. A Educação, longe de ser uma "solução salvadora", pode se apresentar como facilitadora desse processo de construção da dignidade humana.

2.6 NARRATIVAS (TRANS) BIOGRÁFICAS

Quando o "eu" busca fazer um relato de si mesmo, pode começar consigo, mas descobrirá que esse "si mesmo" já está implicado numa temporalidade social que excede suas próprias capacidades de narração; na verdade, quando o "eu" busca fazer um relato de si mesmo sem deixar de incluir as condições de seu próprio surgimento, deve, por necessidade, tornar-se um teórico social. A razão disso é que o "eu" não tem história própria que não seja também a história de uma relação – ou conjunto de relações – para com um conjunto de normas.

Judith Butler. "Relatar a si mesmo" (2015, p. 21).

No prefácio de seu livro "A Condição Biográfica", Delory-Momberger aborda o enfraquecimento do "programa institucional" na "modernidade avançada" (termo usado em substituição à pós-modernidade, modernidade líquida, etc...). Segundo a autora, em meados de 1970, as grandes "instituições integrativas" começam a entrar

em declínio. Tais instituições, formadas por família, escola e casamento – dentre outras – cada vez mais são constituídas “por escolhas individuais e experiências assumidas por um período delimitado da vida” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 23-4). Em relação à escola de outrora, cuja dimensão de classe social determinava o limite de escolaridade a ser atingido por uns e por outros, temos então uma mudança radical:

Ao se abrir para públicos heterogêneos, ela teve de deixar entrar os problemas sociais e as desigualdades sociais e culturais que mantinha à sua porta e rompeu com as convicções, as expectativas, os papéis, os valores que compunham implicitamente os modelos educativos da instituição republicana. As finalidades da escola tornaram-se plurais, heterogêneas e, algumas vezes, contraditórias: aquisição de uma cultura, formação do cidadão, socialização secundária, qualificação e adaptação ao mercado (ID, 2012, p. 24-5).

Este trabalho procura escutar, portanto, as narrativas de sujeitos que ousam chegar até as escolas e universidades e ocupar lugares quase sempre negados. Por possibilitarem a reflexão sobre si e a produção de estranhamento, as narrativas (auto) biográficas são potências desestabilizadoras de territórios e práticas sociais excludentes. Tal processo (de narrar a si próprio) pode ser entendido, a partir de Cunha (2016, p. 96), como "refletir sobre si como resultado de um processo complexo de influências e escolhas, narrar e escrever sobre si é um exercício que se apresenta como um princípio organizador que resulta em uma representação que o sujeito faz de si".

Na pesquisa (auto)biográfica, a realidade é "multifacetada" e construída por sujeitos que estão em constante processo de "autoconhecimento". Neste sentido, o interesse se dá mais pela qualidade dos fenômenos do que pela quantidade, ou, nas palavras de Abrahão (2003), “trabalhamos antes com intuições e emoções do que com dados exatos e acabados” (ABRAHÃO, 2003, p. 80).

Conforme nos ensinam Passeggi, Souza e Vicentini (2011, p. 371), não se busca o desvelamento de uma verdade oculta no ato de biografar, mas sim entender como os "indivíduos dão forma à suas experiências e sentido ao que antes não tinha, como constroem a consciência histórica de si e de suas aprendizagens nos territórios que habitam e são por eles habitados, mediante os processos de biografização".

Dois elementos estão presentes na produção das narrativas (auto)biográficas, os quais Cunha e Röwer (2014, p. 28) apresentam como

estranhamento e desnaturalização. Estes dois elementos remetem ao confrontar-se: “pôr-se frente a frente e enfrentar esse estranho que questiona, que perturba, por excesso ou falta. [...]. Estranhar/desnaturalizar é um ato educativo, pois mobiliza e transforma. Exige revisão e reordenação de si”. Deste modo, para que produzam transformações, estranhamento e desnaturalização, precisam ser sucedidos de atitudes.

Como já mencionado em capítulo anterior, as pessoas trans fazem parte de um grupo populacional que sofre quase que cotidianamente os efeitos negativos do preconceito e da discriminação pelo simples fato de ousarem existir. Neste sentido, as narrativas (auto)biográficas, em contextos de abjeção ou apagamento de determinados sujeitos, “contribuem para a superação de silenciamentos e de traumas vivenciados por aqueles” (SOUZA; BALASSIANO; OLIVEIRA, 2014, p. 14).

No campo da educação formal, como um todo, as trajetórias de vida de pessoas trans têm sido marcadas por avanços, retrocessos e rupturas. De modo que, por exemplo, travestis e transexuais que chegam com muita dificuldade até o nível superior de ensino, seguem enfrentando diversas barreiras, como o não respeito ao nome social e ao uso dos banheiros, conforme seu gênero. É o que vemos em duas entrevistas a seguir.

A estudante e transfeminista Bia Bagagli, em entrevista concedida ao canal do YouTube Chá Caseiro⁷², conta que em 2011 não tinha uma resolução de nome social na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), isto é, a universidade onde estudava, embora já existisse desde 2010 um decreto estadual que garantia nome social em instituições administrativas do Estado. Bia foi a primeira a reivindicar o nome social, tendo entrado no curso de Letras em 2011 e só conseguido a adequação da universidade ao seu nome social de 2012 para 2013. Ela afirma que

Durante este tempo eu tinha que responder a chamada, eu tinha que escrever o nome como estava no registro civil. Eu me chamava *Fulano* eu tinha que mostrar que tava presente né? Uma das coisas curiosas que aconteceu mais de uma vez com umas duas professoras diferentes: — Chama o meu nome né: *Fulano*, aí eu tive que dizer que tava presente. — Ah mas eu não sabia que esse nome era feminino. — Então também é novidade pra mim né [respondeu Bia]. Isso gera um estresse cotidiano que a gente tem que passar né. É todo o dia essa mesma história, todo o dia um

⁷² BAGAGLI, Bia. **Um papo sobre os Cisgêneros**. Bia Bagagli, ativista transfeminista em entrevista ao programa Chá Caseiro, 08 mar. 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=4207eR6z5sE>>. Acesso em: 13 set. 2016.

espaço de constrangimento e é um constrangimento que gera um constrangimento coletivo (BAGAGLI, 2016, entrevista YouTube).

Em entrevista concedida ao YouTube⁷³, o advogado e homem trans Régis Vascon afirma que, no âmbito familiar e escolar, "parece que as travestis são mais notadas negativamente, pois, desde cedo, começam a fazer intervenções no seu corpo (pintam as unhas, seios, cabelo, ...)". Ele ainda complementa "aos transexuais parece ser diferente o tratamento, quando muitas vezes se passa batido na escola. As trans continuam com sua identidade Cis por um bom tempo, e isso não causa tanto questionamento do âmbito social". Os pais, segundo o entrevistado, "têm menos vergonha de assumir um/a filho/a transexual do que uma filha travesti. As travestis alçam voos mais cedo pra identidade de gênero delas". No campo da medicina, a transexualidade é tida como patologia (Disforia de Gênero no DSM-V). A travestilidade é tida como fetichismo, sendo um CID pejorativo. "Há um paradigma social que não conseguimos acabar ainda, que é o de que as travestis são um mal social, os transexuais podem ser reinseridos na sociedade se eles forem, coitadinhos, tratados" (VASCON, 2016, s/p).

As situações relatadas acima estão incluídas no que Delory-Momberger (2012, p. 79) chama de *transição psicossocial*, isto é, "passagens, mudanças de *status* ou de um estágio social a outro e que interessam, de forma significativa e duradoura ao processo e ao ambiente da existência". Segundo a autora,

Essas fases de transição, portadoras de desequilíbrio, de perturbação, de incerteza e, em certos casos, de sofrimento, são marcadas pelas reconfigurações e reconstruções que elas acarretam, tanto no que diz respeito à posição do sujeito dentro da coletividade, como na sua relação consigo mesmo e com os outros (ID, 2012, p.79).

Outro conceito importante para refletir sobre os modos de vida das pessoas trans e a relação com a educação superior é o de *performatividade biográfica*. Na medida em que, na modernidade avançada, cada vez mais os indivíduos se constituem a partir de si mesmos, para si e para o social,

A noção de performatividade biográfica ganha aqui todo o seu sentido: é na enunciação de si, na fala de si mesmo e de sua existência que o narrador

⁷³ VASCON, Régis. **Entrevista ao Programa Chá Caseiro, 6ª edição: Transmasculinidade**. 14 Jun 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=4Jtc7n1Qj2o>>. Acesso em:

pode encontrar o meio de reunir sua experiência num espaço social fracionado e em perpétua mudança e dar a essa experiência a continuidade que esse espaço não lhe oferece mais. A fala de si e, de forma mais ampla, o conjunto das operações de subjetivação e de reflexividade envolvidas no processo de biografização fazem agir o mundo e a si mesmo num ato de recaptura e de busca de coerência para uma experiência vivida que é marcada pela fragmentação e pela descontinuidade (DELORY-MOMBERGER, 2012, p.90).

Para Delory-Momberger (2012), as dimensões de gênero e sexualidade são elementos que estão ligados de modo particularmente sensível à noção de performatividade biográfica. Especificamente no que tange às transexualidades e transgeneridades, a autora afirma que tais identidades "ameaçam o velho edifício ocidental do sexo e do gênero, [...] insurgindo-se contra o esquema binário do masculino e do feminino, para afirmar os direitos de uma *transidentidade* de sexo e de gênero" (ID, 2012, p.93).

A pesquisadora ainda ressalta que nos campos da transexualidade e da transgeneridade é necessário cuidado para não simplificar práticas tão complexas – e que, sobretudo, dizem respeito a quem vive diretamente tais processos – e propõe que olhemos para três possíveis modos de categorizar a transição sexo/gênero:

O primeiro é o da *transição* como passagem de um estado a outro, aqui, de um sexo para outro: é o caso das formas medicalizadas do *transexualismo*⁷⁴ em que se trata de "mudar de sexo", de abandonar um sexo para adquirir um outro que corresponda ao gênero no qual a pessoa se reconhece. O segundo caso é o da transição como processo que induz a construir e a viver, de modo específico, uma identidade de gênero: trata-se, por exemplo, de tornar visível, de dar vida a figuras propriamente *trans* do gênero masculino ou feminino. Nesse caso, o gênero não tem mais fundamento biológico, está dissociado do sexo e da sua transformação medicalizada ('a operação') e se afirma como uma escolha pessoal e relacional. O terceiro caso é o da transição, não mais como passagem de um sexo a outro ou como dimensão específica de uma identidade de, mas como posicionamento identitário *além* das distinções de sexo e de gênero: trata-se de explorar uma *transpolaridade* e uma *transidentidade* que se desenvolvem fora do esquema binário do masculino e do feminino e que aspiram criar novas formas de socialidade (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 94-95).

Em que pese às definições elencadas pela autora supracitada fazerem parte de um contexto europeu e talvez não se aplicarem integralmente à nossa cultura,

⁷⁴ Reproduzo aqui a nota de rodapé da autora: "Note-se que essa posição não vem contradizer o sistema binário do masculino e do feminino, nem a designação, na qual ele se fundamenta, do gênero pelo sexo: trata-se de 'corrigir' uma inadequação do sexo biológico ao gênero sentido. Daí o termo 'disforia de gênero', utilizado para designar essa dissociação, considerada como 'anormal', do sexo e do gênero".

vale ressaltar que a captura pelos rótulos e interpelações é praticamente inevitável. No fim, somos, como diz Rolnik (1997), toxicômanos de identidade⁷⁵, sempre prontos a nos segurar em algum penduricalho existencial ou prótese subjetiva. O importante é, talvez, não perder a capacidade de estranhar... Feita essa consideração, apresento como conclusão deste capítulo a narrativa trans(auto)biográfica de Bia Bagagli, desta vez, problematizando, suspeitando dos termos que, enquanto sociedade, criamos para nomear o diferente:

Se você pergunta se eu sou travesti ou transexual, você de certa forma estaria perguntando qual a diferença entre travesti e transexual, tem uma pergunta que tá atrás né? Então como seria esta diferença? A gente tem que entender estas diferenças como construções histórico-sociais. E como essas são construções, elas não são universais, elas não são absolutas e elas não são imutáveis. Então a gente tem uma ideia do que é transexual, uma ideia do que é travesti mais ou menos consolidada. Mas essa ideia, ela tem rachaduras, ela tem espaços de borda. Sempre vai ter alguém que pode ser travesti ou transexual. Por que que se pergunta se você é travesti ou transexual esperando uma coisa ou outra? Porque eu não posso ser as duas coisas, ou um pouquinho de uma, um pouquinho da outra né? Então já começa aí, é uma lógica binária. E a gente vai construindo novas noções, vai questionando certas noções hegemônicas do que é ser travesti e transexual. Por exemplo, muitos Cis dizem que transexual é aquela que opera, aquela que tem Disforia, a gente sabe que não é bem assim, existem múltiplas identidades, múltiplas formas de ser travesti e transexual. Não é uma cirurgia ou uma Disforia que vai determinar uma identidade ou outra (BAGAGLI, 2016, s/p, entrevista).

⁷⁵ "Dois processos acontecem nas subjetividades hoje que correspondem a destinos opostos desta insistência na referência identitária em meio ao terremoto que transforma irreversivelmente a paisagem subjetiva: o enrijecimento de identidades locais e a ameaça de pulverização total de toda e qualquer identidade". In: ROLNIK, Suely. Toxicômanos de identidade. Subjetividade em tempo de globalização. In: LINS, Daniel. (Org.) **Cultura e subjetividade**. Saberes Nômades. Papirus, Campinas, 1997. pp.19-24.

3. MÉTODO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS



3.1 FERRAMENTAS UTILIZADAS

Esta investigação, em parte, foi constituída pelos referenciais da Pesquisa Documental e, em grande medida, procurou seguir os pressupostos da Pesquisa Narrativa de cunho (auto)biográfico. Durante sua realização, foram feitas buscas por fontes escritas – artigos, teses, dissertações, livros, documentos governamentais – relacionadas ao campo da educação superior, com certo enfoque nas políticas públicas voltadas para este nível. Porém, como mencionado no capítulo de introdução, à medida que ocorriam as entrevistas com as pessoas que colaboraram na pesquisa, suas narrativas foram gradualmente apontando para outro rumo de interesse: a importância da valorização das suas experiências enquanto sujeitos trans atravessados por processos educacionais ao longo de sua vida. Desse modo, valorizou-se o que as pessoas tinham para narrar, o que nem sempre esteve ligado a uma produção de sentidos que englobasse as políticas públicas.

Conforme aponta Santos (2000), a pesquisa documental é realizada nas mais variadas fontes, como tabelas estatísticas, cartas, pareceres, [...] projetos de lei, ofícios, discursos, mapas, testamentos, inventários, informativos, depoimentos orais e escritos, certidões, correspondência pessoal ou comercial, documentos informativos arquivados em repartições públicas, associações, igrejas, hospitais, sindicatos.

De acordo com Gil (2002, p.62-3), a pesquisa documental apresenta algumas vantagens por ser “fonte rica e estável de dados”: não implica altos custos, não exige contato com os sujeitos da pesquisa e possibilita uma leitura aprofundada das fontes. Ela é semelhante à pesquisa bibliográfica. Segundo o autor, o que as diferencia é a natureza das fontes, sendo material que ainda não recebeu tratamento analítico, ou que ainda pode ser reelaborado de acordo com os objetivos da pesquisa.

Ludke e André (1986) observam que a análise documental constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema. A fase documental desta pesquisa tratou da produção do Estado da Arte das políticas públicas de diversidade sexual no Brasil a partir da sua redemocratização (1984) e das respectivas produções teóricas (teses e dissertações) que versam sobre o tema da travestilidade/transsexualidade e ensino

superior. Para essa etapa, a intenção inicial foi fazer um recorte dos últimos 10 anos, no entanto, isso nem sempre foi possível, devido a fatores como indisponibilidade de todas as produções nos bancos de dados e, tempo de existência dos programas de pós-graduação.

As outras coordenadas que guiaram o itinerário da pesquisa foram compostas pela abordagem qualitativa, da qual fazem parte nossas opções metodológicas: a pesquisa narrativa (CLANDININ, CONNELLY, 2011); a pesquisa biográfica, tal qual concebida por Delory–Mombberger (2012) e a entrevista narrativa, proposta por Schütze (apud Jovchelovitch, Bauer, 2002) e Weller (2009).

A pesquisa narrativa se coloca como alternativa às "narrativas dominantes" nas ciências sociais e humanas, as quais supõem um sujeito da razão, centrado, que primordialmente toma como isolados sujeito e objeto de pesquisa. No campo da Educação, a abordagem narrativa, inspirada nos estudos de John Dewey, prioriza a "experiência". "Educação, experiência e vida estão inextricavelmente inter-relacionados [...]. O estudo em educação é o estudo da vida" (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 24). Sendo assim, a pesquisa narrativa se coloca como abordagem que acolhe e escuta de modo singular e colaborativo as histórias de pessoas trans (travestis e transexuais) no campo da Educação, sendo capaz de apontar para a resolução de problemáticas comuns àqueles sujeitos em seus processos de formação. Também serve como modo de "compreender a experiência, é um tipo de colaboração entre pesquisador e participantes, ao longo de um tempo, em um lugar ou em uma série de lugares, e em interação com *milieus* [o meio]" (ID, 2011, p. 51). Prosseguem as autoras:

Um pesquisador entra nessa matriz no durante e progride no mesmo espírito, concluindo a pesquisa ainda no meio do viver e do contar, do reviver e recontar, as histórias de experiências que compuseram as vidas das pessoas, em ambas perspectivas: individual e social. [...] Pesquisa narrativa são histórias vividas e contadas (ID, 2011, p. 51).

A maneira de fazer pesquisa narrativa deve considerar o que Clandinin e Connelly (2011, p. 85) chamam de "espaço tridimensional", de modo que, ao longo da investigação narrativa ou mesmo de qualquer outra modalidade de pesquisa, tais componentes se façam presentes: "os estudos têm dimensões e abordam assuntos temporais [continuidade entre presente, passado e futuro]; focam no pessoal e no

social [interação] e ocorrem em lugares específicos ou em sequências de lugares” (CLANDININ, CONNELLY, 2011, p. 85).

A Pesquisa de Desenho Narrativo consiste na produção de "dados sobre as histórias de vida e experiências das pessoas, a fim de descrevê-las e analisá-las" (SAMPIERI, COLLADO & LÚCIO, 2013, p. 509). Segundo estes autores, o desenho de pesquisa narrativa também se constitui em uma intervenção, na medida em que o ato de contar uma história ajuda a pensar em questões que não eram tão claras (ID, 2013).

O interesse pela abordagem (auto)biográfica, como forma de pesquisa narrativa, surge por possibilitar que "reflitamos sobre modelos e programas de percurso existencial inscritos nas instituições e nos espaços sociais, que condicionam nossas representações da vida e nossa própria vida" (DELORY-MOMBERGER, 2011, p. 334).

Neste sentido, entendemos Biografia "como uma dimensão do agir humano que permite aos indivíduos, dentro das condições de suas inserções sócio-históricas, integrar, estruturar, interpretar as situações e os acontecimentos vividos" (DELORY-MOMBERGER, 2011, p. 342). Integrante da "família" das pesquisas narrativas, a pesquisa biográfica se interessa pela elaboração da experiência dos indivíduos, representada pelo termo "escritas da vida" (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 524).

3.2 A PRODUÇÃO DAS NARRATIVAS

O meio pelo qual acessamos as pessoas trans com o intuito que participassem dessa pesquisa ocorreu através da técnica *snowball* (VINUTO, 2014), que consiste basicamente em cada participante indicar uma pessoa conhecida sua que seja um colaborador em potencial. Esse modelo de identificação e aproximação de colaboradores/as é útil em se tratando de grupos populacionais "espalhados" por grandes cidades ou reclusos, o que muitas vezes gera dificuldade de acesso por parte do pesquisador. Pode-se dizer que a técnica da *bola de neve* permite a ativação de redes próximas das/os informantes, o que pode render informações muito úteis para os objetivos de uma pesquisa qualitativa.

O recorte para selecionar as/os participantes da pesquisa foi pessoas trans/travestis que estivessem estudando, já haviam estudado e por alguma razão

pararam ou tiveram a expectativa de, em algum momento de sua vida, cursarem uma graduação. Isso não impediu, no entanto, que escutássemos as narrativas relacionadas a outros momentos da formação das/os participantes, como aquelas relativas ao ensino fundamental e médio. No total, foram entrevistadas sete pessoas trans, sendo que três se autorreferenciaram, na ocasião, como mulheres trans, duas como homens trans e duas como pessoas trans não-binárias. A entrevista narrativa (EN) e a análise de narrativas, propostas nos anos 1970 pelo cientista social alemão Fritz Schütze, fazem parte de uma tendência de aumento de interesse, por parte de pesquisadores, desde aquela década, em métodos de coleta (produção) e análise de dados qualitativos (WELLER, 2009). Essa modalidade de pesquisa busca situações nas quais o entrevistado (chamado de informante) se sinta à vontade para falar de temas que fazem parte de sua história individual e que remetam à contextualização de suas experiências (JOVCHELOVITCH, BAUER, 2010). A entrevista narrativa é um --

Método de pesquisa qualitativa, considerada uma forma de entrevista não estruturada, de profundidade, com características específicas. Conceitualmente, a ideia da entrevista narrativa é motivada por uma crítica do esquema pergunta-resposta da maioria das entrevistas [...]. O pressuposto subjacente é que a perspectiva do entrevistado se revela melhor nas histórias onde o informante está usando sua própria linguagem espontânea na narração dos acontecimentos (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2010, p. 95).

Para os autores supracitados (ID, 2010), a entrevista narrativa possui quatro fases, sendo que para cada uma destas é sugerido um conjunto de regras. A *fase de preparação* da entrevista narrativa é preliminar às quatro seguintes e envolve a familiarização do pesquisador com seu campo de pesquisa, o que se dá pelas leituras pertinentes a seu tema e pela busca de informantes. É ainda neste primeiro momento que o pesquisador produz as perguntas exmanentes (ligadas a seu interesse de pesquisa). Já as questões imanentes são aquelas que podem surgir a partir da fala e da conduta do informante, ou seja, durante a entrevista, podendo ser confrontadas com as perguntas exmanentes, no sentido de averiguar que tipo de relação se estabelece entre estes dados (ID, 2010).

A *fase de iniciação* compreende a "formulação do tópico inicial para a narração e também o uso de auxílios visuais" (ID, 2010, p. 98). Neste primeiro momento, o contexto da pesquisa é explicado para a/o participante. Também se

solicita permissão para gravar a entrevista. Em seguida é apresentado o tópico inicial a/ao informante, o qual pode ser considerado um elemento disparador da narrativa do entrevistado. Obviamente, a introdução deste tópico levará em conta a experiência do participante e a relevância individual e social de tal tema (ID, 2010). No caso desta pesquisa, a seguinte narrativa disparadora foi apresentada:

“Olá – – – – –, tudo bem? Estou pesquisando sobre Narrativas (auto)biográficas de pessoas transexuais e a relação delas com a Educação no decorrer de sua vida. Neste sentido, peço que você conte a sua história do modo que achar conveniente. Você pode levar o tempo que quiser, começar e terminar sua história como desejar, contando sua vida de modo que eu compreenda quem você é. Caso prefira um “fio condutor” para a sua narrativa, você pode falar sobre sua trajetória educacional, desde os primeiros anos até o presente momento. Também é possível abordar acontecimentos ocorridos ao longo de sua formação que você considere positivos ou negativos (por exemplo, possíveis entraves ou facilidades pelo fato de você ser uma pessoa transexual). Ao final dessa entrevista, posso lhe fazer mais algumas perguntas, e você responderá somente se quiser, tudo bem? Sinta-se à vontade para me perguntar, caso eu não tenha sido claro em alguma fala ou questionamento. Ressalto que as informações que você me passar serão utilizadas apenas com seu consentimento, resguardando o sigilo pessoal e a ética em pesquisa, de acordo com a resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde”.⁷⁶

A fase dois da entrevista narrativa compreende a *narração central*, cujas regras são: “não interromper; estimular a continuidade da narração somente de forma não verbal e esperar para os sinais de finalização (coda)”(JOVCHELOVITCH, BAUER, 2010, p. 97). Durante este processo, além da escuta ativa, o pesquisador pode “perguntar-se mentalmente ou escrever no papel as perguntas para a próxima fase da entrevista [...], podendo, ao sinal do coda, investigar por algo mais: ‘– É tudo o que você gostaria de me contar’ ou, ‘– Haveria ainda alguma coisa que você gostaria de me dizer?’” (ID, 2010, p. 99).

⁷⁶

Tópico inicial adaptado de:
<http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais_XVENABRAPSO/147.%20aplica%C7%D5es%20e%20implica%C7%D5es%20do%20m%C9todo%20biogr%C1fico%20de%20fritz%20sch%DCtze%20em%20psicologia%20social.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2016.

A fase 3 é a das perguntas, que ocorre a partir do momento em que a narração chega a um "fim natural" (ID, 2010). Nesta fase, as questões exmanentes do pesquisador serão traduzidas em questões imanentes (relacionados à narrativa do informante). Alguns cuidados devem ser tomados, tais como: não fazer perguntas que suponham as respostas, ao invés de "por quê?", usar: "o que aconteceu antes / depois / então?" (ID, 2010, p. 99). As fases 1, 2 e 3 são gravadas para posterior transcrição literal, com o consentimento das/os informantes (ID, 2010).

A fase 4 é a conclusiva. O gravador deve permanecer desligado. É nesta fase que as narrativas singulares podem surgir, pelo fato de muitas vezes a/o participante se sentir mais confortável para tecer comentários informais (ID, 2010).

3.3 A ANÁLISE DE NARRATIVAS

O trabalho de análise dos dados produzidos na presente pesquisa ocorreu baseado em dois modelos, que podem ser considerados complementares um ao outro: a *metodologia de análise em pesquisa narrativa*, de Clandinin e Connelly, e a proposta de *análise de narrativas*, criada por Schütze.

A análise de narrativas de Schütze (1977/1983 apud Jovchelovitch, Bauer, 2010, p. 106) propõe seis passos para a sua efetuação: 1) transcrição detalhada das gravações; 2) divisão do texto em material indexado e não indexado, compreendendo que proposições indexadas fazem uma referência completa a "quem faz o que, quando, onde e por quê?", já as não indexadas dizem respeito a "valores, juízos e toda a forma de uma generalizada 'sabedoria de vidas'"; 3) O terceiro passo consiste em utilizar "todos os componentes indexados do texto para analisar o ordenamento dos acontecimentos para cada indivíduo, cujo produto é chamado de 'trajetórias'"; 4) No quarto passo, as "dimensões não indexadas são investigadas como 'análise do conhecimento'". Em outras palavras, "[...] aquelas opiniões, conceitos, teorias gerais são a base nas quais se constroem as teorias operativas que serão comparadas com elementos da narrativa, pelo seu caráter de representar o autoentendimento dos informantes". Em outras palavras, são "as teorias desenvolvidas pelo entrevistado sobre sua história de vida e sua identidade" (WELLER, 2009, p. 8); 5) O quinto passo é o "agrupamento e a comparação entre as trajetórias individuais"; Por fim, o (6) sexto passo é a "comparação de casos/trajetórias individuais que são colocadas dentro de um contexto onde

semelhanças são estabelecidas – é desse processo que são identificadas as trajetórias coletivas” (ID, 2010, p. 107).

Em sua proposta de análise, Clandinin e Connelly (2011) estabelecem as diretrizes para a transição dos textos de campo para os textos de pesquisa, levando em conta o espaço tridimensional da pesquisa.

Os textos de campo dizem respeito à elaboração de notas, observações e entrevistas, ou seja, “têm uma qualidade de registro, seja auditivo ou visual” (ID, 2011, p. 178). Já os textos de pesquisa são concernentes à análise propriamente dita, pois eles vêm do

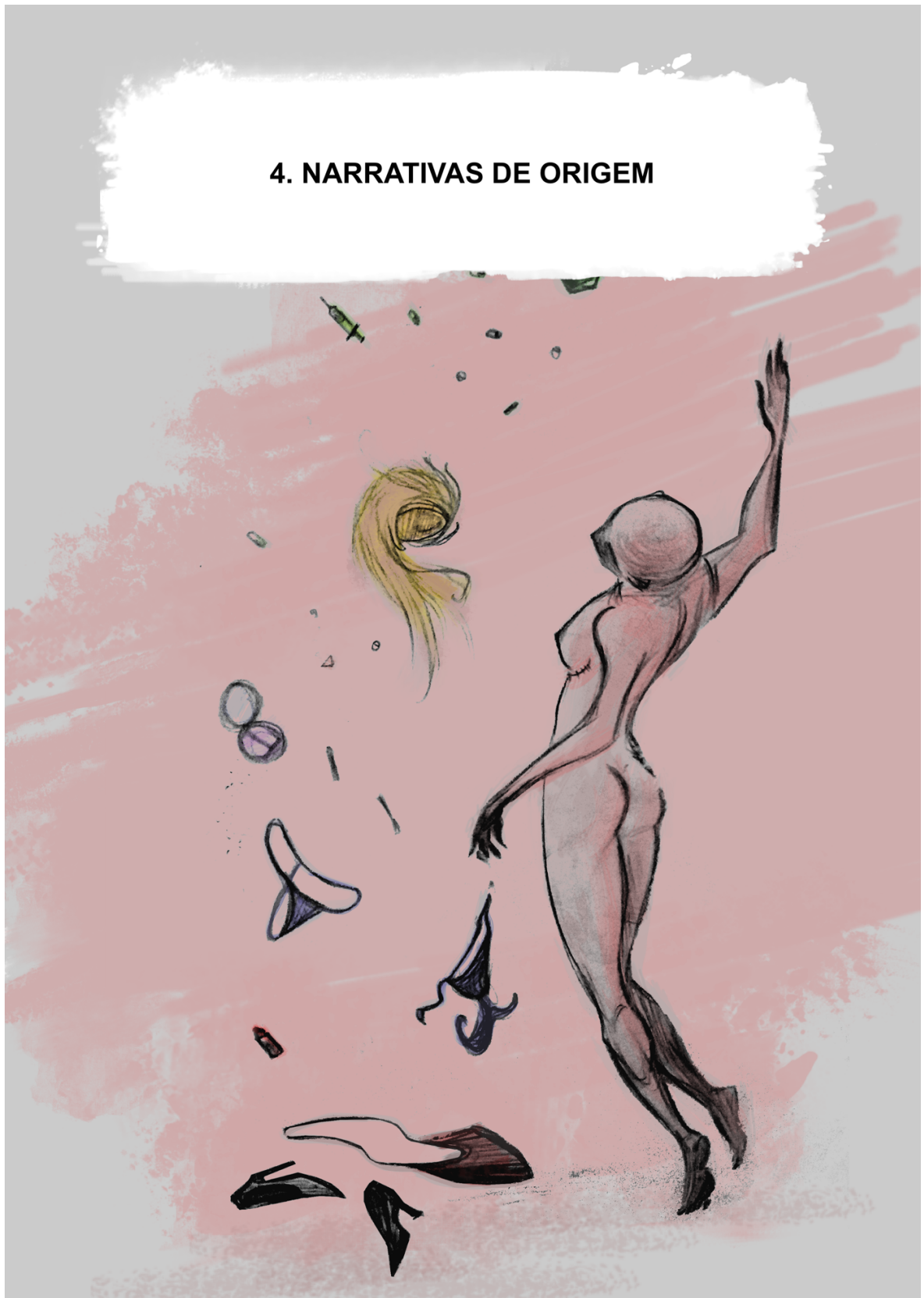
Questionamento repetitivo de perguntas a respeito do sentido e relevância. [...] Um pesquisador, compondo um texto de pesquisa, procura por padrões, linhas narrativas, tensões e temas, tanto dentro, como através de uma experiência individual em cenário social (ID, 2011, p. 178).

Na busca por incorporar e aprofundar o “espírito” da pesquisa narrativa, a análise e interpretação têm mais a ver com processualidade e movimento do que com elementos estáticos e invariáveis no âmbito da pesquisa. Nesse sentido, após a fase de “colheita” dos dados, é preciso realizar a transição dos textos de campo para os textos de pesquisa, indagando sobre seu “sentido e significância social” (CLANDININ & CONNELLY, 2011, p. 176). Segundo as autoras referidas, nesse processo inicial de análise, “precisamos nos certificar que lemos e relemos todos os textos de campo e de algum modo os ordenamos de forma que saibamos o que temos” (ID, 2011, p. 177). Elas sugerem que, após o período exaustivo de leitura dos textos de campo, se possa construir um relato sintético do que está contido no conjunto daqueles. Este movimento que já é considerado analítico possibilitará a tematização narrativa dos textos de campo e é exemplificado dessa forma: “nomes dos personagens que aparecem nos textos de campo, lugares onde ações e eventos ocorreram, histórias que se entrelaçam, lacunas ou silêncios que se tornaram aparentes, tensões que emergem, continuidades e descontinuidades” (ID, 2011, p. 178).

Na presente pesquisa, esse processo de transição considerou como elementos carregados de “sentido e significado social” as seguintes dimensões: trajetória escolar/universitária, trajetória familiar, enfrentamentos, rupturas e possibilidades de existência nos espaços educacionais. Essas dimensões deram origem aos capítulos dessa tese, que serão vistos a seguir.

Como vimos, a metodologia de análise dessa pesquisa foi inspirada pela *análise de narrativas de Schütze* e foi guiada pelas pistas da *pesquisa narrativa e (auto) biográfica*. Podemos sintetizar esse processo do seguinte modo: o movimento dos textos de campo (registros, pré-análise) para os textos de pesquisa (análise, perguntas acerca de sentido e relevância) se deu considerando o espaço tridimensional da pesquisa, o qual é composto da seguinte maneira: a) pela dimensão temporal que remete à necessidade de nos situarmos em relação ao tempo-espaço da pesquisa ou, se preferirmos, a “quando” os eventos narrados ocorreram, considerando a continuidade entre presente, passado e futuro; b) pela dimensão de lugar, que nos faz pensar nos contextos de produção das narrativas, ou seja, no “onde”; c) pela dimensão pessoal-social que questiona certa lógica da neutralidade científica e inter-relaciona as narrativas e trajetórias de vida individuais como estando atravessadas por lógicas sociais, coletivas. Por fim, outro elemento a ser levado em conta no deslocamento dos textos de campo para os de pesquisa no espaço tridimensional é o que se buscou no processo de análise: padrões, linhas narrativas, temas e tensões.

4. NARRATIVAS DE ORIGEM



Neste capítulo, apresentarei as pessoas que colaboraram voluntariamente com essa pesquisa. Após demonstrar uma tabela com informações gerais, contextualizarei como as conheci e de que forma ocorreram encontros, observações e entrevistas. Através de uma espécie de fio condutor – sem a intenção de ser linear e exaustivo – introduzirei o que chamo de narrativas de origem. Essa nomeação se dá a partir da observação de um aspecto em comum: todas as/os participantes produziram narrativas a respeito de como se tornaram pessoas trans, destacando algumas memórias marcantes, que foram significativas no processo de construção da sua identidade de gênero.

Vale ressaltar que a referência à origem, neste caso, não está indicando que a transgeneridade tenha início, meio e fim. Assim como a cisgeneridade, ela diz respeito à processualidades histórico-sociais que se fazem presentes na fabricação do gênero. Nesse sentido, o termo origem tem mais a ver com o modo como as participantes, ao narrarem suas vidas, foram criando pontos de apoio em sua memória que ajudavam a atribuir sentido e relevância ao que narravam.

Tabela 1 – Informações Gerais das Pessoas Participantes da Pesquisa

Nome	Gênero	Classe	Cor/ raça	Idade	Formação	Condição	Situação familiar	Localização
Dione	mulher trans	baixa	branca	32	Estudante de Direito	Bolsa PROUNI integral	Mora sozinha, pais residem em outra cidade	Região Centro-oeste, RS
Nice	mulher trans	média/alta	branca	29	Técnica e graduanda em Enfermagem	Custeio próprio	Reside com os pais	Região Metropolitana de Porto Alegre, RS
Jô	travesti e homem trans	baixa	parda	40	Graduanda em Educação Física	Bolsa FIES integral	Mora sozinha. Mãe falecida, não possui contato com o pai	Região Central, RS
Elis	mulher trans	média/alta	branca	22	Graduanda em Matemática	Bolsa FIES integral	Vive com os pais	Região Noroeste, RS
Tainã	homem trans	baixa	branca	25	Estudante de Educação Física	Bolsa PROUNI integral	Vive com os pais	Região Central, RS
Sol	pessoa trans não-binária	baixa	branca	19	Estudante de Educação Física	Bolsa PROUNI integral	Reside com a mãe. Pai e mãe separados	Região Central, RS
Céu	pessoa trans não-binária	baixa	branca	21	Estudante de Ciências Humanas (curso interrompido)	Universidade pública	Reside com os avós. Mãe e pai moram em outra cidade	Região Noroeste, RS

Fonte: Diário de Campo (2019).

4.1 DIONE

Início minhas palavras, rememorando Silvério Pereira: “Quando criança, me disseram que se eu passasse por debaixo de um arco-íris virava mulher, passei toda minha infância procurando um arco-íris”. Declaro que eu fui esta criança, que fiquei por anos procurando um arco-íris, e na travessia de uma estrada sarcástica, mordaz, ou mesmo cruel em busca do direito de ser feliz com o encontro da própria identidade, tive a felicidade de encontrar durante minha transição, um arco-íris acolhedor (Trecho de pronunciamento feito por Dione para um evento em agosto de 2017. Extraído de sua página do Facebook).

Esta foi a primeira participante a colaborar com a pesquisa e isso ocorreu em junho de 2016. Contatei-a por indicação de um colega da universidade onde trabalho. Inicialmente, as interações ocorreram pela rede social Facebook e a participante se mostrou bastante interessada em colaborar. Descobrimos que tínhamos morado na mesma cidade há alguns anos e isso facilitou a criação de certo vínculo. Logo em seguida, marcamos a data da entrevista, realizada naquele mesmo mês. À época das primeiras conversas, Dione fazia um curso no Colégio Politécnico da Universidade Federal de Santa Maria, no entanto, acabou interrompendo-o, optando por cursar uma graduação em outra universidade. Adiante, em capítulos específicos, trataremos com mais detalhes do percurso educacional desta e das outras participantes.

Em um trecho do diário de campo, descrevi as impressões iniciais daquele primeiro encontro com Dione:

Ela chegou à Portaria do Centro de Educação da UFSM às dezenove horas e dez minutos. Vencedora de vários concursos de beleza, estava vestida elegantemente, com roupas pretas - o casaco de lã, a calça e o sapato (com um salto discreto). No pescoço, uma manta colorida fazia contraste. Tomamos o elevador até o terceiro andar, onde fica a sala que fora cedida pelo meu orientador, Professor Jorge Cunha. No caminho até a sala, conversas do tipo “quebra-gelo”, com alusões ao seu leve atraso; ao fato de termos residido na mesma cidade e por termos “nos visto pela primeira vez” quando eu cursava a graduação em Psicologia e ela iniciava seus estudos no curso de História. (Diário de Campo, 2015).

No que tange às narrativas de origem, Dione, filha do meio dentre três irmãos, estima que desde a terceira série do ensino fundamental se identifica com o gênero feminino. Nesta época também houve uma primeira compreensão do seu desejo como homossexual. Nos capítulos posteriores, quando discutirmos as estratégias de

sobrevivência utilizadas por Dione e pelas outras participantes no âmbito do processo de escolarização, traremos mais elementos para análise.

O tratamento hormonal, as mudanças corporais e da aparência – também partes do processo transexualizador – aconteceram, conforme Dione, tardiamente, somente após ter ido residir e trabalhar em Santa Maria, no ano de 2012, quando já era maior de dezoito anos.

A assunção “completa” de sua transexualidade (ocorrida somente após ter se mudado da casa dos pais) teve alguns momentos conturbados no âmbito familiar. O contexto de cidade pequena, interiorana, com aproximadamente quinze mil habitantes, também não ajudava nesse processo. A sua mãe não demorou muito a apoiá-la, contudo, muitas vizinhas deixaram de ser amigas dela (da mãe) quando souberam.

Ao narrar a sua trajetória de vida, Dione trouxe um elemento comum a todas as pessoas entrevistadas: as memórias de transfobia, sofridas direta ou indiretamente, por conta da expressão de sua vivência transexual, como pode ser visto no trecho abaixo, retirado da entrevista com Dione: *“Enfrentei muito preconceito, mas minha família também. O pai, na época já vivia separado da minha mãe, mas, quando soube, ficou vários anos sem me falar. As pessoas debochavam do pai na rua, faziam piadinhas e comentários sobre mim”⁷⁷.*

Apesar das dificuldades enfrentadas, com o passar do tempo, a boa relação entre Dione e seus familiares foi restabelecida, o que, infelizmente, pode ser considerado um elemento incomum no universo trans: *“Hoje nos damos bem, ele [o pai] não aceita, mas a gente já consegue conversar... e isso é bom, porque pensei que ele nunca mais ia querer falar comigo, e família, pra mim, é tudo. A minha família é muito diversidade”.* Vale ressaltar que esta menção à diversidade também sugere a situação vivida pelo seu irmão mais novo, que se declarou como homossexual antes dela se pronunciar como uma mulher transexual.

⁷⁷ Os trechos retirados das entrevistas serão colocados em itálico e entre aspas, no corpo do texto. Também procurou-se respeitar a ortografia e a sintaxe escolhida pelas pessoas entrevistadas.

4.2 NICE

Conheci Nice por intermédio de Dione, sua amiga. A participante reside em Novo Hamburgo, atua como técnica de Enfermagem em um hospital e está se graduando em Enfermagem em uma universidade privada. Houve um contato inicial feito por rede social e e-mail em julho de 2016 e, em janeiro de 2019, entrevistei-a novamente, dessa vez, por telefone.

A resposta à questão disparadora que lhe fora enviada foi dada da seguinte maneira:

“Bom, desde sempre soube que era diferente, desde criança me sentia menina, mas sabia que ao mesmo tempo eu não era. A sociedade dizia que eu não era, me vestiam como menino e, assim, eu aprendi a ser um menino. Lembro que quando era criança falava para um “amigo” que iria me tornar menina quando crescesse, vestia as roupas da minha mãe escondido, me tornando quem eu realmente era, nem que fosse por alguns instantes, colocava no banho uma toalha na cabeça e imaginava que eram meus cabelos compridos. Brincava de boneca com algumas amigas, mas meu pai sempre me reprimia dizendo que aquilo não era ‘coisa de menino’”.

Uma linha narrativa, presente no depoimento de Nice e de todas as pessoas trans entrevistadas, foi o sentimento de que, desde cedo, elas se percebiam enquanto uma pessoa trans, embora ainda não nomeassem dessa forma. A sequência do relato de Nice corrobora esse aspecto da narrativa de origem, quando ela afirma: *“Na pré-adolescência, eu pensei que tinha me descoberto como uma pessoa homossexual, mas sempre havia algo que não se encaixava sobre o que eu sentia. Foi então que, com uns dezesseis anos, contei para minha mãe que eu era gay. Lembro que a primeira reação dela foi dizer ‘mas não vai virar mulher!’. Logo respondi que não. Eu nunca me interessava em meninos gays, mas sempre em meninos héteros, eram eles que me chamavam a atenção e em meu pensamento eu gostaria de ser a menina da relação”.*

A narrativa de Nice sinaliza que as confusões e pressões familiares em busca da inteligibilidade de gênero também se fizeram presentes na sua vida. As excessivas tentativas de dar coerência à subjetividade trans não obtinham êxito, pois se tratava de uma narrativa que escapava, que não se enquadrava facilmente na comodidade da cisnormatividade. Após vinte e dois anos *“vivendo uma vida dupla”*, ou *“sendo quem não era”*, Nice narra o momento da sua epifania: *“Sabe aquele momento que você está em um lugar e um filme passa na sua cabeça!? Isso aconteceu comigo quando estava na praia com*

minha família e vi aquelas mulheres com seus corpos e fiquei pensando que também queria um corpo daqueles e que não viveria mais da forma que estava”.

O que ocorreu com ela após a percepção de ser uma mulher transexual, especialmente no que diz respeito à relação dela com a escola e a universidade, será ampliado do capítulo seis em diante desse trabalho.

4.3 JÔ

É possível dividir meu encontro com Jô em dois momentos. No primeiro, quando a conheci, era estagiário em um programa municipal que realizava atividades voltadas ao desenvolvimento de crianças no âmbito familiar. Isso foi em meados de 2007, em Santiago, quando cursava a graduação em Psicologia. Jô residia em um bairro periférico, juntamente com a companheira e seus três filhos. O segundo momento é o da universidade. Passaram-se dez anos, eu encontrava-me enquanto professor de Psicologia e Jô enquanto estudante de Educação Física. Em meu diário de campo, narro o dia em que a reencontrei:

Hoje participei, como debatedor, em uma roda de conversa com estudantes do curso de Psicologia sobre diversidade sexual e de gênero na academia. Após as discussões, dirigi-me ao bar do prédio onde leciono, a fim de comer algo. Encontrei novamente alguns daqueles estudantes. Conversávamos sobre problemas relacionados à divisão dos banheiros por gênero. Um dos estudantes sugeriu que deveriam ser construídos banheiros “unissex” e que deveria haver, além disso, uma “conscientização” da Universidade como um todo. Nossa conversa foi interrompida por Jô, que estava sozinha em um canto do bar, fumando um cigarro. Dirigindo-se a nós, disse concordar com o que o que estava sendo debatido. “Muitas vezes, tenho que esperar todo mundo entrar na sala de aula para que eu possa usar o banheiro com mais tranquilidade”. Afirmou que vivencia tal situação todo o dia e que é incômodo e limitador. “Quando é com tuas colegas ainda tudo bem, mas pior é quando tem gurias estranhas”. Jô finalizou a conversa contando que teve que se posicionar com uma professora do seu curso. Esta professora comentou em sala de aula que homofobia não existia, ao passo que Jô respondeu ser muito fácil para uma pessoa heterossexual – que não “sofre na pele” – dizer que não existe homofobia. (DIÁRIO DE CAMPO, 2016).

Passadas alguns semanas, encontrei Jô novamente e a convidei para ser colaboradora dessa pesquisa, convite ao qual ela aceitou entusiasmada. Em 2018 fui convidado a ser coorientador em seu trabalho de conclusão de curso. Juntamente com sua orientadora, incentivamos que escrevesse sobre a experiência como

estudante de educação física e pessoa trans a partir de uma narrativa (auto)biográfica, o que foi prontamente aceito.

No que se refere às narrativas de origem, uma memória foi marcante para Jô: *“Quando eu tinha uns 3 anos – eu lembro bem disso – eu ganhei de presente da minha mãe uma boneca, só que ao invés de eu brincar de boneca, dizer que era minha filhinha, eu dizia que ela era minha namorada. Então eu acho que eu já nasci assim...”*

Os encontros com Jô, invariavelmente, produziam um misto de encantamento com estranhamento. No trecho abaixo, descrevo uma inquietação que se fez presente ao longo das entrevistas e que será discutida nos capítulos posteriores:

Jô se define como uma travesti. Contudo, biologicamente, nasceu com o sexo feminino. Sua expressão de gênero (o modo como se veste e se comporta) indica ser masculina. Sua identidade de gênero (intuo) parece ser masculina. A orientação do seu desejo é voltada às pessoas do sexo feminino. Tenho a impressão que Jô está numa fase de transição para a transexualidade - mas por que será? Pois também penso que ela pode se afirmar como travesti, na medida em que há discussões feitas por pessoas trans/travestis de que estes termos são sinônimos, já que ambos se referem a identidades de gênero discordantes de seu sexo biológico. No caso, penso, Jô seria denominada como um homem transexual ou transgênero. (DIÁRIO DE CAMPO, 2016).

Importante ressaltar que, em outros momentos, refleti sobre por que haveria de ter uma definição. Pensei que não deveria enquadrar Jô pela minha lente cis-hétero-normativa, pois estaria provocando uma violência, não respeitando a sua capacidade de se autorreferenciar, de enxergar e produzir seu lugar singular no mundo. Em outras palavras, talvez o caminho fosse deixar a(s) identidade(s) e suas contradições em aberto.

4.4 ELIS

Quando a conheci, Elis residia em Santo Ângelo e cursava graduação em Matemática. O primeiro contato ocorreu em 2017, por indicação de um colega de trabalho. A primeira entrevista acabou não ocorrendo, pois no dia em que havíamos combinado, a participante foi chamada até o fórum local para concluir o processo de mudança de registro civil que ela havia pleiteado. Foi uma manhã eufórica para Elis, consegui ver isso pelas mensagens que trocamos rapidamente. Sua alegria

contagiou-me, ainda por cima, eu estava aprendendo sobre o quanto era privilegiado por não ter minha cisgeneridade questionada.

A narrativa de Elis acerca da construção de sua transexualidade está muito atrelada às vivências escolares. Segundo a licencianda em Matemática, “*o mundo da educação da pessoa transexual ele é assim, distinto. Por quê? Porque a evasão escolar de muitas meninas e meninos transexuais é grande na educação [...]. Normalmente, as que permanecem é porque têm condições financeiras melhor que as demais. E também porque têm apoio. Querendo ou não, o apoio familiar conta bastante. No meu caso, assim, com 8 anos de idade a professora pediu que eu fizesse um desenho, pra se autorrepresentar. Aí eu fiz o desenho de uma pessoa com um rabo de cavalo. Ela [a professora] não aceitou, por causa que ‘não era pra desenhar uma colega’ mas era pra se ‘auto-desenhar’. Isso gerou uma polêmica na escola, muito grande. Elas [as professoras] diziam que eu era assim por causa de influência das minhas amigas. E que tinha que trocar de escola, tinha que ter mais participação de pai, mais... saber conviver com homens, porque isso era falta de uma figura paterna. O meu sonho era amarrar os cabelos, mas eu não podia deixar crescer, porque meu pai não deixava e eu não podia usar curto, porque eu não me sentia bem [...]. Aí tá, eu contei pra minha família, eles ligaram pra minha família contaram pra eles e foi assim... a reação da minha família foi bem preocupante. Porque o que aconteceu, enfim... trocaram de escola”.*

Em meu diário de campo fiz a seguinte consideração: “a escola tentou ‘psicanalisar’ a participante, enquadrá-la em um diagnóstico, não respeitando o seu desejo. Parece ter entrado em um processo de apagamento da subjetividade trans – que passa pelo não reconhecimento de uma existência fora da cisheteronormatividade” (DIÁRIO DE CAMPO, 2017).

4.5 TAINÃ

O primeiro encontro com esta participante ocorreu na universidade onde trabalho, por indicação de uma colega, professora de Educação Física. Desde o início de nossa conversa, Tainã demonstrou uma preocupação com o que poderíamos chamar de “causas sociais”. Logo que lhe apresentei as intenções da pesquisa – sobre como as pessoas trans estão acessando a universidade, qual sua trajetória e a relação com as políticas públicas destinadas a essa população – a

participante questionou, surpresa, se existia alguma tipo de política voltada para a população trans no ensino superior. Comentei com Tainã que existia, mas era mais voltada para o nome social. Expliquei que só recentemente o Supremo Tribunal Federal (STF) decidiu que pode ser retificado o registro civil. Também mencionei que havia algumas instituições de educação que estavam abrindo cotas para pessoas trans e travestis. De pronto, a participante posicionou-se: *“Ih, o pessoal vai cair em cima! Se pros negros já caem em cima né? Imagina agora pra esta questão. Mas eu sou a ‘fav’... não sei o senhor, mas eu sou a favor das cotas, até pros negros. Se já teve um desfavorecimento né, tão grande, é o mínimo pra ser feito”*.

Na sequência da conversa, indaguei como Tainã “se definia”, se masculina ou feminina. Até então, esse questionamento sobre o gênero das/os entrevistados não tinha sido feito de maneira mais direta, na verdade, elas/eles acabavam afirmando seu gênero naturalmente no decorrer das entrevistas. Confesso que inicialmente me senti “invadindo” um território muito íntimo da participante. Parece que ela não se sentiu constrangida: *“Sim, feminina! (risos). Olha, esta questão é bem complicada... A princípio assim, ó, os meus pais se separaram e eu comecei a me tratar com uma psicóloga. Já faz nove anos que eu vou e aí a princípio eu fui pela questão de separação dos meus pais e aí assumi minha sexualidade e eu dei sequência nesse tratamento. Na verdade eu vou lá porque eu adoro conversar... Mas é uma coisa que eu ainda não tenho bem definida, sabe? Até essa semana eu tive consultando e aí eu comentei com ela, eu gostaria de fazer uma mudança de sexo, mas eu não me sinto preparada pra isso. E eu até, sempre digo pra ela assim, o meu cérebro é masculino, e o meu corpo é feminino. E eu não consigo me definir, porque é bem complicado, sabe? E aí ela disse ‘bom, tu tem que definir se tu quer, né...’”*.

Então eu prossegui: “Acho que a minha pergunta foi... Ora eu te perguntar como tu te defines, né? (risos). Se tu me perguntar como eu me defino, também eu pensaria muito. O gênero é um processo em construção, né?”. Então Tainã respondeu: *“É, bem desconstruir e construir de novo né? Que na verdade tu não te sente pronto. É bem isso mesmo, desconstruir e construir de novo”*.

Nos capítulos a seguir, abordarei outras facetas presentes na autoatribuição de gênero e orientação sexual das participantes. Resta adiantar o que não deveria ter sido uma surpresa para mim, mas de algum modo acabou sendo: nenhuma identidade estava pronta, não existia uma “verdade estável sobre o sexo”, o gênero ou o corpo.

4.6 SOL

Sol também cursava Educação Física. Entrevistei-o no segundo semestre de 2018, em uma sala da universidade onde trabalho. Muito à vontade para responder às questões que eu lhe fazia, foi logo apresentando a sua narrativa de origem: *“Eu, desde pequeno, quatro, cinco anos, eu já sabia o que que eu era. Só que eu sabia o que eu era mas meu pensamento dizia ‘– Isso é errado’. Então, na minha cabeça alguma coisa dizia que isso era errado. Depois, é que, eu fui criada digamos que pelos meus irmãos. Também a mãe trabalhava o dia todo no hospital, o pai também trabalhava e quem ficava comigo e com a minha irmã eram meus irmãos. Então eu não sei se isso influenciou, não sei...hããã, mas desde pequeno o que que eu fazia: botava bota e bombacha dos meus irmãos, sempre fui de jogar bola, os brinquedos sempre foram do lado masculino, não gostava de boneca, hããã, aí fui crescendo, crescendo, crescendo e isso não mudou. E aquilo [faz sinal apontando para algo na sua cabeça] também continuava dizendo ‘– Isso é errado’. Aí até que então o meu irmão mais velho se assumiu gay. Aí eu pensei assim, opa, isso não é errado. Então eu fiquei durante quinze anos presa dentro do armário, hããã, com aquela insegurança e aquele medo de sofrer alguma advertência pesada dentro de casa por eu querer falar o que eu era. Então eu fiquei durante praticamente quinze anos sofrendo comigo mesmo, com aquilo dentro de mim, me incomodando e eu querendo falar e eu tinha medo de falar”*.

Membro de uma família que cultivava as tradições gaúchas, o entrevistado conta que as coisas começaram a mudar com mais força quando teve o seu pedido de cortar o cabelo curto autorizado pela mãe. A expressão de gênero de Sol já se constituía como masculinizada, mas faltava algo... Essa situação só mudou através da intervenção da mãe de Sol, conforme o participante relata: *“Ela chegou pra mim e notou que eu andava muito fechado. Até porque eu queria falar, eu queria sabe? Eu queria a liberdade, mas pelo medo eu não conseguia. Aí ela chegou pra mim e falou o que eu era. Ela disse: ‘– Tu gosta de mulher’. Aí eu comecei a rir. Aí ela começou a rir e chorar, aí eu fiquei né com medo de levar uns tapa dela. Mas aí até que ela me abraçou e disse que me amava mesmo assim. Então desde aí foi...”*

O processo de construção do gênero de Sol apresentou outras transformações que ocorreram, por exemplo, no ensino médio: *“Aí no ensino médio,*

no finalzinho, eu comecei a me olhar assim e disse não é isso. Eu quero mais. Humm, eu me descobri lésbica primeiramente e depois eu fiquei naquela dúvida assim, trans ou não? Aí até que eu olhei um vídeo e pah! É isso: trans não-binário. [...] Sou Trans não binário (n-b) 'puxando mais pro trans masculino'".

As narrativas de Sol são semelhantes com pelo menos as de duas participantes da pesquisa, Jô e Tainã: em determinado momento da adolescência, elas se enxergam como lésbicas, no entanto, paulatinamente, percebem que a orientação do desejo não está necessariamente colada com a identidade de gênero.

4.7 CÉU

Conheci Céu por volta de 2017, em uma semana acadêmica do curso de Psicologia, no qual leciono. De lá pra cá, participamos juntos de outros eventos de discussão da temática trans. Lembro-me particularmente de dois eventos realizados em São Borja em que participamos a convite do Conselho Regional de Psicologia e de um organizado por mim e dois colegas da URI-Santiago, para discutir transexualidade no ensino superior, temática até então inédita na referida universidade (ao menos, pelo viés que nos propusemos a discutir, descentrado do biologicismo e da patologização). Antes de conceder a entrevista para a tese, houve ainda uma última participação no curso de Psicologia da URI, quando ela lançou a seguinte provocação: “e se a Psicologia fosse travesti?”. Como minha pesquisa trata das narrativas de pessoas trans na Educação, logo me senti provocado a indagar a Céu “e se a Educação fosse travesti?”, questionamento que ela problematizou ao final da entrevista e que também será discutido em capítulos posteriores.

Quando realizei a entrevista, em janeiro de 2019, Céu residia em um bairro periférico da cidade de São Borja, com seu irmão e seus avós maternos. O encontro foi marcado às quinze horas, na sua residência. A escolha por esse local deve-se ao fato de eu ter solicitado um lugar tranquilo para gravar a entrevista e este foi uma indicação da participante. Antes disso, tínhamos cogitado um café, no centro da cidade.

“É uma casa com três pedras na frente”, disse-me Céu ao telefone. Desci do carro e começou a chover. Uma pancada típica de verão. Ao dirigir-me apressadamente da rua até sua casa, enxerguei Céu recolhendo a roupa do varal

que estava nos fundos. Essa cena me chamou a atenção logo de início. Acostumado com a Céu acadêmica, a via, agora, em outro mundo, de tantos outros que ela apresentou na conversa que tivemos.

A casa dos avós é de tijolo à vista, simples, mas com vários cômodos e um pátio grande. Não possui muro ou cerca. Fui recebido pelo seu avô e, em seguida, por Céu. Nos cumprimentamos e ela inicialmente sugeriu que a entrevista fosse realizada na sala, mas logo percebeu que o avô estava vendo futebol na tv. Convidou-me para fazer a entrevista no seu quarto, que fica ao lado da sala, separado apenas por uma cortina de pano. O quarto de Céu é dividido com seu irmão. É também onde ela usa o computador, que fica em uma pequena mesa de metal, e onde guarda seus livros – aos quais se refere com orgulho – em um armário. Passou a chuva e o tempo seguiu abafado. Céu abriu a janela do quarto e uma brisa nos refrescava e movimentava as cortinas: duas bandeiras do orgulho trans, uma de cada lado.

Iniciou falando da sua trajetória enquanto pessoa trans, construída em um longo e doloroso processo de escolarização: *“Ééé...então a minha trajetória, falando da minha trajetória, ela é marcada por uma busca de me enquadrar e depois por uma busca por eu romper. Eu sinto que tem esses dois momentos assim. O primeiro momento, da minha infância atééé o início do ensino médio, eu tinha muito forte, quase compulsório assim, de eu ser excelente, eu tinha que ser ótima. Porque eu tinha a sensação de que a qualquer momento eu poderia ser expulsa de casa, que a qualquer momento poderia acontecer alguma coisa se descobrissem ‘a verdade’ [palavra pronunciada por ela entre muitos sinais de aspas]. Eu não tinha ideia de que eu seria trans. Não tinha esse nome ainda. Mas eu sabia que eu não correspondia àquele projeto que me apresentavam a vida inteira né, de um homem, cis-hétero, que ia casar, que ia dominar, que ia ser poderoso né, que ia gerir, que ia ser o provedor né, que se impõe, que pega mulheres né? Éé...porque eu fui criada pra isso! De maneira bem escrachada assim. Eu me lembro quando eu era pequena, de tá passando um comercial de lingerie super objetificando mulheres né? Tavam aparecendo as modelos na tv, ‘– Óh Céu, bicho bom!’, apontavam e diziam isso. Bicho bom! sabe? Bicho bom, assim... Então isso me marcou bastante né? E a Educação também reproduz isso né? Porque ao mesmo tempo em que ela pode ser transformadora, ela pode conservar”*.

O reconhecimento enquanto pessoa trans ocorreu em 2016, ano de entrada na universidade. Até então, se via como “*um menino cis-gay*”. O fato de encontrar muitas pessoas “saindo do armário” e uma rede de apoio fortificada a ajudou nesse processo de constituição enquanto uma pessoa trans não-binária. A prática do RPG – tipo de jogo onde se usa a imaginação para construir cenários e personagens fantasiosos – e a relação de identificação com um professor lhe ajudaram a criar a epifania. Ela conta que “*em 2016 quando eu comecei a dizer que não era homem, ele falou, ‘óbvio! não é à toa que tu era uma mulher no jogo’. Óbvio que não é uma relação direta né? Mas fez sentido, no meu caso*”.

5. TRAJETÓRIAS EDUCACIONAIS, ESPAÇOS INABITÁVEIS E ESTRATÉGIAS DE SOBREVIVÊNCIA



Para começar, o que podemos afirmar é que travestis e transexuais, homossexuais, lésbicas, intersexuais, bissexuais e seus trânsitos, todos já estão na escola, ao lado dos heterossexuais. Talvez sempre tenham estado lá, mas agora estão de modo mais afirmativo e visível, e isso é o que interessa – ou incomoda. (SEFFNER, 2017, p. 274).

5.1 NA ESCOLA

De fato, todas as participantes estiveram na escola e também na universidade. Ao final dessa pesquisa, algumas delas, inclusive, já haviam concluído a sua graduação. A proposta deste capítulo é analisar justamente “como” se configuraram essas trajetórias a partir das narrativas escutadas. Se, de modo geral, parece haver maior visibilidade e presença das pessoas trans nos espaços educacionais, isso não quer dizer que não existam questões que necessitem de atenção. A transfobia institucional, a limitação ou até mesmo o impedimento do uso de determinados espaços e, como consequência disso, as diversas interrupções na formação, assim como as estratégias⁷⁸ de ocupação de espaços e de enfrentamento às opressões cisheteronormativas são elementos que se fizeram presentes na trajetória das pessoas trans que colaboraram com essa pesquisa.

Elis tinha oito anos quando viveu uma experiência marcante na sua vida escolar. Na ocasião, sua professora solicitou que as/os estudantes fizessem um desenho que representasse a si próprios (o corpo, a aparência). Como mencionado no capítulo anterior, ela fizera o desenho de uma menina com cabelo comprido, atitude que foi rechaçada pela professora. Nas palavras da participante: *“Ela me xingou muito, de um monte de coisa. Eu tinha oito anos e ter que ouvir vários palavrões de uma professora assim... nossa, sabe? Tipo, é um pouco pesado o que ela me disse”*. Elis segue seu relato: *“Daí eu coloquei pra o meu pai que eu não queria ir mais na escola, porque a professora disse isso e isso e aquilo e meus pais queriam trocar de colégio e eu não queria porque eu tinha feito amizade lá”*.

A troca de escola acabou ocorrendo, no entanto, a saída de um ambiente no qual já estava acostumada e ainda tinha uma certa acolhida não se mostrou a melhor decisão, ao menos em um primeiro momento, conforme a entrevistada relata:

⁷⁸ Uma estratégia “é própria das relações de poder, na medida em que constitui modos de ação sobre a ação possível, eventual, suposta dos outros[...]. Toda relação de poder, para Foucault, implica essencialmente a liberdade e, conseqüentemente, estratégias de luta”(CASTRO, 2016, p. 152).

“Porque desde que eu troquei de escola, eu tentei me suicidar. Eu tentava me mutilar, eu tentava me cortar, eu tentava fazer coisas assim que me ajudassem a superar uma dor que eu tinha, um desespero”.

No princípio, era um desenho. Disparador de um processo de violência que instaurou marcas, ao ponto da participante ter tido dificuldade em nomear o insulto sofrido. Elis, designada uma pessoa do sexo masculino ao nascer, não surgiu um belo dia na escola de cabelo comprido, “como se fosse” uma menina. Em um contexto de criação artística, expressou, no papel, o desejo de ter outra vida, com outro gênero. Esse processo de inviabilização do gênero sofrido pela participante, remete à noção de inteligibilidade de gênero. Para Butler (2006a, 2006b, 2008a), esta noção de inteligibilidade de gênero pertence a uma matriz cultural e normativa que autoriza ou desautoriza existências. Em outros termos, “gêneros inteligíveis são aqueles que, em certo sentido, instituem e mantêm relações de coerência e continuidade entre sexo, gênero, prática sexual e desejo” (BUTLER, 2008, p.38). Elis parece ter feito uma provocação à esperada linearidade entre sexo (anatômico) e identidade de gênero, embora pagando um preço por isso. Como é possível haver outra existência além daquela determinada pelo binarismo de gênero? A ousadia de Elis bateu de frente com essa questão e teve como retorno a produção de violência.

Essa violência emerge de um profundo desejo de manter a ordem do gênero binário natural ou necessário, para transformá-lo em uma estrutura, seja natural, cultural ou ambas, contra a qual nenhum humano pode se opor e permanecer humano. Se uma pessoa se opõe às normas do gênero binário não apenas adotando um ponto de vista crítico sobre elas, mas incorporando tais normas de maneira crítica para que essa oposição estilizada seja reconhecível, então parece que a violência emerge precisamente como uma demanda para desfazer dito reconhecimento, questionar sua possibilidade, torná-lo irreal e impossível diante de qualquer aparência em contrário (BUTLER, 2006, p. 59, tradução nossa)⁷⁹.

Mais tarde, aos doze anos, Elis narra outro tipo de experiência surgida do encontro com uma nova professora:

⁷⁹ Esta violencia emerge de un profundo deseo de mantener el orden del género binario natural o necesario, de convertirlo en una estructura, ya sea natural, cultural o ambas, contra la cual ningún humano pueda oponerse y seguir siendo humano. Si una persona se opone a las normas del género binario no sólo mediante la adopción de un punto de vista crítico sobre ellas, sino incorporando dichas normas de una forma crítica de manera que dicha oposición estilizada sea reconocible, entonces parece que la violencia emerge precisamente como una demanda de deshacer dicho reconocimiento, de cuestionar su posibilidad, de convertirlo en irreal e imposible frente a cualquier apariencia de lo contrario.

“Ela começou a me instigar mais [nos estudos]. E começou assim, a sempre ficar em cima de mim, incentivando. Eeee aí um dia ela perguntou como é que... o que que eu era. Ela disse que eu era andrógino. Olhei pra ela e perguntei quem era andrógino? E falei, olha, eu sou uma menina, mas meus pais dizem que eu sou menino. Aí ela ficou meio confusa né, como qualquer professor sem nenhuma formação ficaria. Aí ela disse assim, vamos fazer o seguinte, vamo te dar um apelido. Eu vou te chamar de ‘coraçõzinho’. E assim foi, foi o ensino fundamental inteiro me chamando de coração... coração e carneirinho”.

Parece que nesse contexto, a possibilidade de existência da transgeneridade de Elis passou a ser delimitada por uma lógica de "cerceamento cuidadoso" da construção do seu gênero. Havia preocupação, certa curiosidade e afeto, contudo, a "ameaça" da expressão de um gênero não inteligível deveria ser controlada. A relação estabelecida entre a docente e a estudante está associada ao que Guacira Louro (2008, p. 73) defende a respeito do que pode ser pensado e falado na educação:

Não acolhemos curiosidades impertinentes, a menos que possamos torná-las "pertinentes" ou domesticá-las. Perguntas que escapam da lógica são temidas, qualificadas como impróprias e inconvenientes. Elas causam desconforto, não se "ajustam", são incontrolláveis e incontrolladas; elas perturbam o "domínio" do conhecimento que ambicionamos.

A reação das duas professoras de Elis (a primeira insultuosa e a segunda excessivamente protetiva) não é tão diferente quanto possa parecer, pois aponta para uma mesma problemática presente no âmbito da Educação: a dificuldade em lidar com aqueles sujeitos que transgridem as normas sociais e que questionam a padronização da vida.

A constatação do problema, no entanto, não deveria servir para culpabilizar as docentes ou a própria Educação, mas tomá-la como um primeiro passo para criar as condições de enfrentamento deste problema. Nesse sentido, novamente evocamos Louro (2008, p.146), que afirma que "não fomos treinadas/os para conviver com a instabilidade, com as dúvidas ou com categorias cambiantes", por isso temos dificuldade em ler a realidade através de uma perspectiva como a *queer*, que pode desestabilizar a ordem vigente no campo da Educação e conseqüentemente apontar e reconhecer outros caminhos. A escola e a universidade estariam desejosas desses novos rumos? Richard Miskolci, no capítulo

“Estranhando a Educação”, procura responder esta questão, refletindo sobre as possibilidades de incorporação do *queer* no território da escola:

A primeira coisa seria ter um diálogo crítico e não assimilacionista dentro do espaço escolar, porque isso não apenas tende a tornar a escola melhor, quer dizer, não esta retórica de falar: vamos fazer a escola mais agradável, respeitar a diversidade. A proposta do *queer* é muito mais fazer um diálogo com aqueles e aquelas que normalmente são desqualificados do processo educacional e também do resto da experiência de vida na sociedade, e é esse diálogo que pode se tornar a própria educação, mudando o papel da escola. Não é pouca coisa, é realmente ambicioso, um desafio a ser encarado e acompanhado em tudo que tem de promissor e incerto (MISKOLCI, 2008, p. 39-40).

Não se enquadrar e não se encaixar são enunciados presentes na trajetória escolar de Tainã, assim como em outras situações da sua vida, tal como vemos em sua fala: *“Pois é, no início, eu sempre soube que eu não fechava, não me enquadrava nesse padrão. E até eu ia pra escola e olhava as outras meninas e eu ficava ‘– bah, o que que eu tô sentindo? Isso não é normal!’. E eu tentava me policiar, tipo, não pensa nisso, tá maluca, não pensa. E eu sempre me vesti mais masculina. Aí eu me excluía dos grupos! Eu não tinha amigo na minha infância. Eram as minhas primas e o vínculo familiar. E aí eu sempre tentei me excluir desse grupo, porque eu não me encaixava, eu não conseguia. Na minha fase escolar, os primeiros anos, eu não conseguia entender o que tava acontecendo comigo! Aí eu me excluía, me excluía. A minha fase escolar inteira até o ensino médio foi assim, sabe? Aí depois do ensino médio que eu me assumi [lésbica] e tirei essa bagagem toda. Mas foi bem complicado. Não sofri preconceito, porque eu não botei pra fora o que eu tava sentindo, mas... bem complicado”*.

Na narrativa de Tainã e na das outras pessoas que colaboraram com essa pesquisa, foi possível perceber algo em comum na maneira como foram produzindo entendimentos sobre sua identidade de gênero e sua orientação sexual, o que pode ser apreendido como “estratégias de sobrevivência” das subjetividades trans na Educação. Tais estratégias parecem consistir em desvios de rota, em busca de caminhos mais suaves, menos espinhosos, talvez como forma de autopreservação. Um entendimento semelhante a este é construído por Guacira Louro (2017) quando, ao discorrer sobre as normas regulatórias que interferem constantemente na fabricação da sexualidade e do gênero e ao colocar tais marcos reguladores no âmbito das negociações que as pessoas fazem cotidianamente em torno daquelas

dimensões, afirma que é inescapável a vivência do gênero fora de algum padrão normativo, pois, por mais paradoxal que pareça, isso é o que confere a possibilidade de trânsito e transgressão para além do referido padrão.

Assim, se momentaneamente o caminho da transexualidade não pode ser assumido, pois a escola (e também a família e a sociedade) não permite que ele seja inteligível, a rota alternativa, que vai possibilitar certo trânsito, é a da homossexualidade. Neste sentido, a narrativa de Tainã “embaralha” os códigos vigentes do gênero e da sexualidade. Embaralhar os códigos pode ser temporariamente estratégico, na medida em que, como ensina Louro (2017, p. 20), aquelas/es que produzem rupturas muito radicais nas normas regulatórias “têm enormes custos morais, políticos, materiais e sociais.”

No início da entrevista, Tainã se apresentou como uma mulher cis e lésbica⁸⁰: *“Eu me considero lésbica, mas, assim, até as pessoas perguntam, ‘ – tá mas como que tu descobriu isso?’. E eu desde criança eu já sabia. Tipo, eu nunca gostei de menino, nunca na minha vida. A minha mãe nunca imaginou isso. Quando eu contei pra ela, eu falei 'como nunca imaginou! Olha pra mim, tem escrito sapatão aqui na minha testa!' (risos)”*.

Já em outros momentos, o entrevistado fez as seguintes manifestações que sugerem que ele estaria situado no campo da transexualidade: *“Ah, eu queria ter [um corpo masculino]! Se eu pudesse eu teria sem dúvida! Mas eu tenho pânico de qualquer tipo de cirurgia. Então é uma coisa que eu nem... nem começo a botar na minha cabeça, senão eu vou surtar. Mas eu gostaria, bah! muito. Eu faço Educação Física né? E às vezes eu penso, tá vou ir pra academia, vou malhar e tal. Mas o que que adianta, se eu malhar o meu corpo não vai ficar o corpo que eu queria. O corpo que eu gostaria é o corpo masculino!”* Ele recorda, ainda, que quando criança foi levado por seu irmão mais velho para cortar o cabelo: *“E eu me olhava com aquele cabelo curto e com aquele corpo feminino e eu me sentia um extraterrestre! Porque não tava fechando! Isso com sete, oito anos, eu já consegui enxergar essa imagem que não era a imagem que eu queria passar”*.

Ao escutarmos a narrativa aparentemente ambígua e “embaralhada” de Tainã, nosso afã por “localizar” o gênero e a sexualidade tido por “verdadeiros” são

⁸⁰ Em grande parte da conversa Tainã se autorreferiu pelo pronome masculino. Cabe lembrar que dimensões como gênero e sexualidade não estão dadas e não são naturais, embora se tenha essa expectativa social.

imediatamente questionados por ela: “É, e tem também uma necessidade das pessoas rotularem exatamente né? Tem que seguir esse padrão. ‘Como assim que tu tá nesse lugar! [...] Não, é aqui!’”. O fato de Tainã não se situar numa posição de sujeito fixa aponta para a possibilidade de inventar outras formas de lidar com o gênero, o corpo e a sexualidade. “Homem”, “mulher” seriam identidades instáveis e precárias, propensas à constante tensão e alargamento de suas fronteiras. Nessa perspectiva, seria equivocado conceber uma ligação direta e causal entre sexo anatômico e identidade de gênero. Como ensina Judith Butler (2008, p. 24), embora essa seja a norma hegemônica, mesmo que suponhamos “por um momento a estabilidade do sexo binário, não decorre daí que a construção de ‘homens’ aplique-se a corpos masculinos, ou que o termo ‘mulheres’ interprete somente corpos femininos”.

Até certo ponto, a trajetória educacional de Dione, mulher trans, foi marcada por interrupções e questionamentos. Ao escutarmos sua narrativa, percebemos que muitas destas interrupções foram provocadas pela transfobia ligada ao seu processo de transformação, isto é, a sua “experiência transexual” (BENTO, 2008, p. 184).

No início dos anos 2000, com quinze anos, a colaboradora residia em uma pequena cidade da região central do Rio Grande do Sul e fazia curso técnico no então Colégio Agrícola (atualmente uma unidade do Instituto Federal Farroupilha). O Colégio, que funcionava também em regime de internato, aceitava somente alunos do sexo masculino. No entendimento de Dione, as normas sociais vigentes e o receio de represálias eram impeditivos para que se revelasse totalmente como uma pessoa transgênero naquele espaço. Ela afirma: “*Eu era um gayzinho*”, dando-se conta que, de certo modo, já ensaiava a performance de uma identidade de gênero feminina, sem, no entanto, ter iniciado o processo de transformação do corpo e da fisionomia, o que ocorreria mais tarde.

Ao narrar a vivência da transexualidade na escola, a participante Nice recorda que a assunção como mulher transexual ocorreu tardiamente, pois no início da vida escolar não sabia o que era ser uma pessoa trans, embora sempre tenha se percebido como “diferente”: “*na infância, assim, eu tinha certeza que eu queria ser uma menina, mas isso se reprimiu com o tempo. Então na escola, eu sempre fui um menino gay né? Que eu achava que eu era. E, realmente, eu sofri muito preconceito na fase escolar. Foi bem difícil. A maioria das vezes veio pelos alunos. Mas os professores, com certeza percebiam que era por isso, mas não entendiam, não*

tentavam conversar. Por exemplo, enfrentei barreiras nas aulas de educação física, porque eu não gostava de jogar futebol e a professora só jogava bola lá e a gente tinha que jogar futebol, daí eu meio que tirava nota baixa. Daí se alguém me falasse alguma coisa chamavam os meus pais, mas, tipo, nunca uma conversa sobre a real causa daquilo tudo”.

Para os sujeitos participantes dessa pesquisa, declarar-se enquanto uma pessoa homossexual se configurou como estratégia de sobrevivência na escola, caso contrário, isto é, caso reivindicassem a transexualidade, haveria o risco de amplificar a abjeção. Para Butler, (2008, p. 21, tradução nossa), a noção de abjeção designa:

As áreas "invivíveis", "inabitáveis" da vida social que, no entanto, são densamente povoadas por aqueles que não gozam da hierarquia dos sujeitos, mas cuja condição de viver sob o signo do "invivível" é necessária para circunscrever a esfera dos sujeitos. Esta zona de inabitabilidade constituirá o limite que define o terreno do sujeito; constituirá esse lugar de identificações temidas contra as quais - e em virtude das quais - o terreno do sujeito circunscreverá sua própria reivindicação à autonomia e à vida. Nesse sentido, então, o sujeito é constituído através da força de exclusão e abjeção, uma força que produz um exterior constitutivo do sujeito, um exterior abjeto que, afinal, é "interno" ao sujeito como seu próprio repúdio fundacional⁸¹.

É como se houvesse, em determinados áreas, uma hierarquia das viabilidades: há o viável, o menos viável e o que é totalmente inviável em termos de expressão do gênero e da sexualidade. Tais viabilidades precisam ser constantemente negociadas pelas pessoas trans em contextos educacionais cisheteronormativos. De certa forma, “paga-se um preço menor” (estar vulnerável à homofobia, mas com certa capacidade de trânsito) para não correr um risco maior, que poderia incidir na ampliação das violências em face da assunção da transexualidade.

⁸¹ Aquellas zonas “invivibles”, “inhabitables” de la vida social que, sin embargo, están densamente pobladas por quienes no gozan de la jerarquía de los sujetos, pero cuya condición de vivir bajo el signo de lo ‘invivable’ es necesaria para circunscribir la esfera de los sujetos. Esta zona de inhabitabilidad constituirá el límite que defina el terreno del sujeto; constituirá ese sitio de identificaciones temidas contra las cuales – y en virtud de las cuales – el terreno del sujeto circunscribirá su propia pretensión a la autonomía y a la vida. En este sentido, pues, el sujeto se constituye a través de la fuerza de la exclusión y la abyección, una fuerza que produce un exterior constitutivo del sujeto, un exterior abyecto que, después de todo, es ‘interior’ al sujeto como su propio repudio fundacional.

A experiência social da abjeção – é importante frisar – está presente na construção da sexualidade e do gênero. Para Misckolci (2013, p. 44), na construção da sexualidade, ela pode ocorrer como um “julgamento negativo sobre o desejo homoerótico”, sobretudo, nas relações homossexuais que ousam romper com a discrição esperada e, portanto, heteronormativa. Já na construção do gênero, ela aparece para aqueles corpos que “deslocam o gênero”, como é o caso das pessoas transexuais e travestis. Segundo o autor, a experiência transexual tende a sofrer mais violência do que a homossexual, na medida em que a expressão e as performatividades do gênero forem mais contranormativas.

Um elemento que cabe ser destacado é que os “sujeitos abjetos” costumam “habitar e assombrar os corpos de todos os homens e mulheres. Eles nos são indispensáveis. Eles fornecem o limite e mostram até onde os corpos ‘normais’ podem ir” (LOURO, 2017, p.20). Essa discussão implica nas modalidades de constituição através do Outro e na dimensão normativa e de reconhecimento presente nesse processo, que serão retomadas no capítulo seguinte.

As barreiras colocadas para as pessoas participantes da pesquisa inevitavelmente estão ligadas às escolas, aos professores e suas formações, o que permite o seguinte questionamento: como desvincular eventuais falhas das práticas docentes e escolares nos currículos e nas universidades? A todo o momento, estamos falando de Educação – como direito e como política pública, mas, também, de processos que falham, que emperram e trancam vidas.

As narrativas de Dione e Nice remetem à implicação da escola no modo como elas foram construindo sua transexualidade naquele contexto. A autora de “Ensinando a Transgredir: a educação como prática de liberdade” nos provoca, enquanto professoras/es, a refletir sobre nossas práticas em sala de aula. Ao falar sobre a necessidade de abertura para o “multiculturalismo do mundo”, Bell Hooks (2013) diagnostica que a ausência de abordagens que considerem raça, gênero e classe social “tem suas raízes, muitas vezes, no medo de que a sala de aula se torne incontrolável, que as emoções e paixões não sejam mais represadas” (HOOKS, 2013, p. 55). Desse modo, é importante refletir sobre aqueles espaços educacionais que sequer concebem a possibilidade de sujeitos trans existirem e que funcionam como limitadores da própria vida. Segundo Denise Braga (2014, p. 80), em tais contextos, as subjetividades trans são, muitas vezes, colocadas no

Espaço do indizível, daquilo que *não é* e, portanto, não podem ser vistas como vidas que importam, que merecem ser vistas com/na sua diferença. Para estas vidas, além das constantes tentativas de apagamento nos espaços sociais comuns, restam os piedosos discursos da tolerância e do respeito – frequentemente acompanhados de estratégias de estancamento da diferença.

Inevitavelmente, os conceitos guiam nossas práticas, ajudam a nos localizar no mundo e a estabelecer as relações entre o “Eu” e o “Outro”. Assim, dada a sua importância, é necessário que tais operadores tenham que ser repensados sob um viés crítico e desnaturalizante. Talvez essa seja mesmo uma disposição presente na teoria *queer*, mexer e desacomodar aquilo que está supostamente dado.

Ao questionar a respeito de quais conceitos têm sido usados para nomear a discussão entre transexualidade e educação, dois deles estão muito presentes e apresentam significados e apropriações distintas: o de diversidade e o de diferença.

Quando se busca resolver questões apresentadas pelas subjetividades trans à Educação pela via da diversidade, logo um conjunto de procedimentos discursivos fica à disposição: as pessoas transgêneras são aquelas que precisam ser incluídas e toleradas a partir de uma bem intencionada campanha, a ser realizada em uma determinada comunidade escolar/universitária. No final, estaremos todas/os em um patamar de igualdade, portanto, numa lógica social estática. Parte-se, assim, de uma prática que “engolfa” a diferença que poderia ser produtiva num contexto educacional e tenta transformá-la em algo homogêneo, com pouca chance de divergência entre as pessoas. Nas palavras de Misckolci (2013, p. 50), tolerar não é o mesmo que “reconhecer e valorizar o outro, tampouco, conviver com a diversidade signifique aceitá-la”. Em outras palavras, se somos iguais na diferença, não há mais razão para a mesma existir, a não ser por um mero jogo retórico.

O outro entendimento, isto é, de que somos diferentes na diferença, está mais associado a uma política *queer* e recusa qualquer tipo de caridade homogeneizante. O que está em jogo aqui é “o reconhecimento de quem é diferente para transformar a cultura hegemônica, onde [...] busca-se a incorporação da diferença, do reconhecimento do outro como parte de todos nós” (ID, 2013, p. 50-51).

Neste sentido, é possível pensar numa pedagogia *queer* ou pós-identitária para a Educação (LOURO, 2013). Ela estaria atenta para a potência das subjetividades trans e travestis nos contextos educacionais, provocando e desestabilizando visões demasiado normativas acerca do gênero e da sexualidade e

estando aberta a novas aprendizagens. Para a autora referida, o uso de tal política questionaria o suposto distanciamento ou neutralidade entre o Eu e o Outro. “A diferença deixaria de estar lá fora, e seria compreendida como indispensável para a existência do próprio sujeito: ela estaria integrando e constituindo o eu” A pesquisadora continua: “deixaria de estar ausente para estar presente: assombrando e desestabilizando o sujeito” (ID, 2013, p. 50).

As identidades (de gênero e sexualidade) seriam constituídas pela diferença (LOURO, 2017), de modo que "para afirmar marcas da feminilidade, seria necessário lidar com marcas da masculinidade, para recusá-las e/ou rejeitá-las" (LOURO, 2017, p. 14). Nessa lógica, seria possível indagar que outros modos de constituição da diferença estariam presentes numa sala de aula, num processo de formação?

5.2 MUITO ALÉM DO “DOCUMENTO”

Após a conclusão do ensino médio em sua cidade de origem, Dione entrou para o curso de História, na mesma universidade onde trabalhou. Ainda não nos conhecíamos. Nesse período, já ocorriam mudanças graduais na sua aparência, como ela mesma sugere: *“eu era mais feminina, me maquiava mais”*. Não havia uma percepção sobre preconceito ou discriminação na graduação. Dione acha que isso acontecia porque *“o pessoal da História era muito diverso”*. A saída do curso, após um semestre, se deu por dificuldades financeiras.

Quando entrei em contato com ela pela primeira vez, Dione já residia, estudava e trabalhava em Santa Maria. À noite, quatro vezes por semana, cursava técnico em Meio Ambiente, no Colégio Politécnico da Universidade Federal de Santa Maria. Ao ser questionada, avalia inicialmente que foi bem recebida por professores e colegas. Diz que está acostumada com certo estranhamento e que já espera algumas atitudes das pessoas quando a veem pela primeira vez, como pode ser visto no seguinte relato: *“Eu sei que eu chamo a atenção, então algumas reações eu já espero. A minha postura como trans é sempre ficar na retaguarda, eu espero a reação das pessoas primeiro, para depois me aproximar ou não”*.

Solicito que Dione fale um pouco mais sobre o seu cotidiano como estudante e ela diz sentir que alguns colegas - não todos - *“fazem piadinhas pelas suas costas”*. Ela relata que teve problemas com uma professora que se recusou a

chamá-la pelo nome social, pois alegava que deveria usar a identificação que constava no caderno de chamada. A esse respeito, Dione comenta que *“uma coisa é a lei estar no papel, outra coisa é as mudanças necessárias ocorrerem”*. Ao compararmos este acontecimento com as narrativas das outras participantes, percebemos que a recusa das/os docentes em usar o nome pelo qual a pessoa trans deseja ser chamada é algo que ocorreu em pelo menos algum momento do processo de formação de todas essas pessoas. Além disso, invariavelmente, um dos motivos para não chamar a pessoa trans pelo nome consiste num pretexto burocrático: “ah, mas no sistema está assim!”, o que provavelmente seja uma forma de transfobia disfarçada, já que delega a responsabilidade para outros.

A implementação do nome social de travestis e transexuais é considerada uma grande conquista para Dione, contudo, partindo da sua própria experiência, pensa que este é um processo lento e limitado. Nas palavras dela: *“É preciso ir muito além do ‘documento!’”*, o que sugere uma crítica a quase inoperância brasileira em fazer valer as leis existentes.

A entrevistada exemplifica que, agora, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) pode ser feito utilizando o documento com o nome social e que essa é uma conquista importante. Contudo, argumenta que o problema é a burocracia depois que a pessoa entra na instituição de ensino, pois é necessário que o nome da/o estudante passe a aparecer adequadamente na chamada do professor. No seu caso, já estava há um semestre e meio no curso e ainda não havia ocorrido esta modificação no sistema que validaria o seu nome social⁸² na chamada e nos demais registros acadêmicos. Dione não chegou a concluir o curso técnico. Alguns meses mais tarde, prestou vestibular para o curso de Direito em uma universidade privada de Santa Maria, onde está estudando até o presente momento.

O enfrentamento de problemas relacionados à necessidade de usar o nome social também fez parte de alguns momentos da trajetória educacional de Elis. A participante conta que: *“Teve muitos professores que me chamavam pelo meu outro*

⁸² Em 2018, o Supremo Tribunal Federal autorizou a alteração do registro civil (nome e gênero) de mulheres e homens transexuais sem a necessidade de cirurgia, o que é considerado um grande avanço no âmbito das políticas direcionadas à população trans. Essa determinação não exclui a possibilidade de uso do nome social, mas provavelmente este último passará a ser menos requerido, na medida em que o uso da carteira de nome social só é válido com a apresentação do documento de identidade civil. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=386930>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

nome e diziam 'Ah eu não sabia, ah, ninguém me falou nada!'. Mas o pior foi uma professora, que me chamou pelo meu nome masculino, ela só me tratava no masculino e fez algumas pequenas ameaças e humilhações em público. No início, minha vida acadêmica se resumiu a lutas [suspiro]. Mas depois, com o tempo, eu via que tinha o preconceito velado, tipo assim, tratam todo mundo bem, mas tu é diferente, tu é com medo assim, parece que tu vai passar alguma doença, parece que tu é doente, tipo em quarentena”.

Em um texto de 2014, Berenice Bento faz uma crítica à política do nome social, alegando que seria uma espécie de "gambiarra legal", ou um modo de propor a “cidadania pela metade”. Ela também defende a tese de que historicamente as legislações e políticas feitas para os chamados grupos marginalizados se caracterizam por funcionarem a “conta-gotas”, expressando, dessa forma, um tipo de inclusão excludente. Segundo a autora, no Brasil,

Transmutamos o respeito à identidade de gênero em “nome social”. Universidades, escolas, ministérios e outras esferas do mundo público aprovam regulamentos que garantem às pessoas trans a utilização do “nome social”. Mudar sem alterar substancialmente nada na vida da população mais excluída da cidadania nacional. Assim, por exemplo, uma estudante transexual terá seu nome feminino na chamada escolar, mas no mercado de trabalho e em todas as outras dimensões da vida terá que continuar se submetendo a todas as situações vexatórias e humilhantes e portar documentos em completa dissonância com suas performances de gênero (BENTO, 2014, p. 175).

Uma questão importante colocada por Bento (2014), diz respeito ao papel, de certo modo "esquizofrênico", do Estado, ao possibilitar que um/a cidadã/ao que esteja em um espaço educacional solicite o documento de nome social sem necessidade de qualquer autorização judicial ou psiquiátrica. Ao passo que aquela pessoa que requer o processo transexualizador terá de “provar” para a justiça, a medicina e a psicologia que é uma "transexual verdadeira". Esse papel ambíguo do Estado no tocante aos direitos das pessoas trans remete ao conceito de transfobia estrutural. Para Beatriz Bagagli (2017, p. 31), significa:

A discriminação e atos de violências contra a população de transexuais, travestis e transgêneros. O caráter estrutural desses atos reside no fato de que essa realidade de violência e exclusão se reproduz de forma social e historicamente determinada (o que perpassa o funcionamento das instituições sociais), ao invés de meramente decorrente de ações deslocadas ou isoladas entre os indivíduos.

Dessa forma, são múltiplos os discursos que integram a transfobia, lembrando que ela “é utilizada para reduzir os sujeitos aos quais se refere àquilo que é interpretado como defeito” (OLIVEIRA, 2017, p. 26). Ao ser questionada sobre o que deveria ser feito para combater a transfobia, Dione não hesitou em afirmar que “é preciso trabalhar nas formações, o tema das vidas trans, e é preciso que as pessoas se sensibilizem, não adianta ficar só no papel”.

Ao escutar as histórias dos sujeitos que colaboraram com essa pesquisa, foi possível perceber que suas narrativas sobre a transfobia na Educação e sua incidência variada (explícita, implícita) se cruzam de alguma forma, isto é, estão conectadas. Esses cruzamentos provocam a reflexão sobre os lugares que ocupamos no mundo e quais os efeitos dessa ocupação. Nesse intuito, inspiro-me na liberdade inventiva expressada pelo meu filho de três anos e meio ao dar um sentido próprio à palavra “*perguntação*”, usada em nossas interações. A *perguntação* se apresenta como um tipo de pergunta na qual a ação está embutida. É a produção de um movimento ou resposta concreta a dado problema. Para ocorrer uma *perguntação*, perguntador e perguntado devem estar implicados na ação e, assim, procurar quebrar os binômios hierarquizantes e limitadores da vida, tais como atividade-passividade, saber-ignorância, cisgeneridade-transgeneridade, dentre outros.

Imaginando que é possível transpor algumas *perguntações* ao que discutimos nesse capítulo, surgem as seguintes questões: qual a força de um nome e por que alguns podem ser ditos e reconhecidos e outros não? Por que, para algumas pessoas, a cidadania – o gozo dos direitos, na sua integralidade, – parece sempre ser assombrada pela precariedade, isto é, por uma condição induzida por outrem? Em que medida estamos implicados nessa indução, se não questionarmos nossos lugares de privilégios no mundo e não nos abrimos para posturas mais alteritárias, reconhecedoras da diferença?

O exercício da cidadania, seja Cis, seja Trans, não pode ocorrer pela metade (de um lado, alguém que só pergunta e de outro, alguém que só responde). É essa posição que as/os participantes marcaram ao longo dessa pesquisa. Neste caso, concordamos com Butler (2017, p. 36), quando sustenta que “temos que afirmar nosso gênero e nossa sexualidade, afirmá-los *como um direito*. E isso faz uma diferença se pudermos afirmá-los no todo”.

A perspectiva dos sujeitos trans requisitarem o nome social ou a retificação completa da documentação são conquistas civilizatórias importantes. Ainda assim, cabe considerar que não se trata de um salvo-conduto contra a falta de informação, o preconceito e a discriminação eventualmente efetuados pelos próprios agentes legais que seriam responsáveis por fazer cumprir os referidos procedimentos. Numa recente conversa, Sol me contou que finalmente conseguiu a tão desejada mudança nos seus documentos. Após reunir tudo o que precisava, seguindo o procedimento⁸³ padrão para alteração do registro civil, dirigiu-se até o seu cartório de origem. A pessoa responsável pelo serviço solicitou-lhe “o diagnóstico do psiquiatra”. A reação de Sol não poderia ter sido outra: “*Que diagnóstico? Tive que ensinar pra atendente que não precisava mais disso! Como que ela não sabia ainda!*”

No final das contas, Sol poderia ter desistido de avançar na sua conquista, assujeitando-se ao padrão cisheteronormativo de sociedade. Resolveu, naquele contexto desfavorável, fazer valer a sua existência, ensinando, “pedagogizando” as subjetividades acerca das múltiplas possibilidades de construção do gênero e, afinal, da própria vida.

5.3 ESPAÇOS INABITÁVEIS

Preparar um café, ligar o computador, pôr uma música clássica de fundo e escrever. Escrever, ler, escrever, tomar mais café e... ir ao banheiro, diversas vezes, seja em casa, seja em espaços públicos. Boa parte dessa tese foi feita assim: entre fluxos de escrita, de urina, de ideias e de fezes. Parece que o corpo não se limita a produzir somente pelo seu órgão central – o encéfalo – e resolve se expandir, buscando inspiração de onde for possível.

Mas quando e de que modo necessidades corporais tão banais para algumas pessoas podem se tornar, nos espaços públicos educacionais, atos políticos e de resistência? O quão penoso pode ser para uma pessoa desviante das configurações de gênero hegemônicas “comprar esta briga?”. Para Paul Preciado (s/d), quando vamos ao banheiro, não estamos evacuando, mas “fazendo nossas necessidades

⁸³ O site da Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA) disponibiliza uma cartilha que orienta as pessoas que desejam fazer a alteração do registro civil. Disponível em: <<https://antrabrasil.files.wordpress.com/2018/11/cartilha-alteracao-nome-e-genero2.pdf>>. Acesso em: 14 maio 2019.

de gênero”. O autor diz que em certos espaços públicos, “não nos perguntam se vamos cagar ou mijar, se temos diarreia ou não, ninguém está interessado na cor ou no tamanho da merda. A única coisa que importa é o GÊNERO”⁸⁴ (ID, s/d, s/p, tradução nossa). Neste sentido, constata que os banheiros são espaços de reafirmação de masculinidades e feminilidades, assim como de reiteração e legitimação dos binarismos sexuais, de gênero, das visibilidades e invisibilidades dos corpos.

Para as/os participantes dessa pesquisa, os banheiros escolares e universitários se colocam como espaços pouco habitáveis ou, em algumas situações, inabitáveis. Nesse âmbito, a habitabilidade de um espaço depende da relação e da crítica que é construída face às normas de gênero e sexualidade validadas. Para Butler (2006), tal crítica "deve situar-se no contexto das vidas tal como são vividas e deve pautar-se pela questão do que maximiza as possibilidades de uma vida habitável, o que minimiza a possibilidade de uma vida insuportável ou, mesmo, de morte social ou literal" (BUTLER, 2006, p. 23, tradução nossa)⁸⁵.

Elis concluiu o ensino médio em 2013, um ano depois iniciou o curso de Matemática numa universidade privada da região noroeste do Rio Grande do Sul: *“Sabe, tipo aquelas... Nossa! entrei pra faculdade! (risos), tudo vai ser diferente, serei de maior! serei de maior! Vou morar sozinha! vou me virar, trabalhar, né? vou querer lecionar, os professores vão entender, porque eles têm conhecimento científico. Sabe todas essas expectativas? Caiu meu mundo. O primeiro momento foi em fevereiro de 2015, quando fazia algum tempo que eu já tava com a aparência mais feminina, muitos professores tiveram receio em me chamar de Elis. Não queriam me chamar de Elis. Foi quando eu entrei também com meu nome social, até então não tinha usado o meu nome social. Tá... aí, os professores começaram a me chamar – mas não todos – e eu pensei: Ah, eu sei que estão se adequando porque é uma novidade. Porque eu era a primeira pessoa que eles tinham encontrado trans, assim, em transição... Até o programa de bolsa, o PIBID, que é o que eu participei, fui a primeira. Foi uma inovação pra eles. Daí foi algo novo né? Daí tá, tudo bem, ‘aguentamo’. Mas aí o dia que eu quis usar o banheiro – isso foi no terceiro ou*

⁸⁴ No se nos pregunta si vamos a cagar o a mear, si tenemos o no diarreia, nadie se interesa ni por el color ni por la talla de la mierda. Lo único que importa es el GÉNERO.

⁸⁵ La crítica de las normas de género debe situarse en el contexto de las vidas tal como se viven y debe guiarse por la cuestión de qué maximiza las posibilidades de una vida habitable, qué minimiza la posibilidad de una vida insuportable o, incluso, de la muerte social o literal.

quarto dia – já em transição, na faculdade, o guardinha me barrou! Não queria deixar eu usar o banheiro feminino. Daí ele disse ‘Tu só pode usar o banheiro se tu operar! Sem tu operar, tu não pode usar!’ Porque tinha uma mulher que tinha se sentido ameaçada, hãã... com a minha presença, porque eu ainda tinha um pouco de pelos faciais, né...?’

“Se meu mundo caiu, eu que aprenda a levantar”. Este trecho da cantora brasileira Maysa pode servir para evocar uma trajetória que parece ser comum a muitas pessoas que investem suas expectativas em uma formação acadêmica. A tão sonhada graduação (e tudo o que está no seu entorno), aos poucos, vai se tornando um processo de quedas, dores, aprendizados e conquistas. Algumas pessoas ficam pelo caminho, para citar uma atmosfera mais pessimista igual à atmosfera presente nas canções da artista citada. As razões para não seguir a carreira, evidentemente, são inúmeras e não há como listá-las aqui. Entretanto, o que é possível aprender com a narrativa de Elis?

Ao ouvi-la atentamente, rememoro e reflito acerca do meu processo de formação. Percebo que, em alguns aspectos da minha vida estudantil, fui privilegiado, por exemplo, nunca tive meu gênero questionado, sequer manifestei preocupação caso alguém trocasse o meu nome na sala de aula, pois ele seria rapidamente corrigido. Quanto ao uso dos banheiros, jamais fui interpelado por um fiscal do gênero, inclusive, desconheço tal figura. Ao escutar a história de Elis e das/os outras/os participantes, percebo que se no campo da Educação a (minha) cisgeneridade é dada, natural e inquestionável, com muitos daqueles/as ocorre o inverso, visto que as barreiras físicas e sociais não cessam de produzir espaços inabitáveis para tais sujeitos.

A censura feita pelo "vigia do banheiro" está carregada de elementos emblemáticos, que tensionam a construção do gênero, corpo e sexualidade das pessoas trans. O guarda, uma figura de autoridade, faz uma interpelação radical a um corpo que ele supõe fora do lugar, isto é, transgressor da cisnormatividade. Imediatamente, as “tesouras simbólicas” são acionadas – *“Tu só pode usar o banheiro se tu operar!”* –, para delimitar uma existência única e exclusivamente através do genital certo, no corpo adequado e no gênero verdadeiro. A interpelação violenta do corpo fora do padrão estabelecido provoca a reflexão:

Há claramente modalidades de violência que precisamos pensar sobre. Afinal, aqueles que insistem que o gênero tem sempre de aparecer de uma maneira, que buscam por criminalizar ou patologizar aqueles que vivem

seus gêneros ou suas sexualidades de maneiras não normativas, estão eles mesmos agindo como polícia ainda que não pertençam a nenhuma força policial ou manejem uma arma” (BUTLER, 2017, p. 35)

O corpo de algumas pessoas é mais passível de ser operado, cirurgiado, recortado, esquadrinhado. Para algumas dessas pessoas, o olhar que tira fora os excessos do corpo indesejado (publicamente) nem precisa ser sustentado pela divisão técnica do trabalho (médicos operam). Segundo Preciado (2014, p. 127), "somos subjetivados por tecnologias sexuais que são mesas de operações abstratas, nas quais se leva a cabo o recorte de certas zonas corporais como órgãos – sexuais, ou não; reprodutivos ou não". Apoiada no conceito de performatividade de gênero de Judith Butler, Preciado comenta:

Todos nós passamos por essa primeira mesa de operações performativa: "é uma menina!" ou "é um menino!" O nome próprio e seu caráter de moeda de troca tornarão efetiva a reiteração constante dessa interpelação performativa. Mas o processo não para aí. Seus efeitos delimitam os órgãos e suas funções, sua utilização "normal" ou "perversa". A interpelação não é só performativa. Seus efeitos são prostéticos: faz corpos (ID, 2014, p. 130).

Assim, podemos dizer que a interpelação dirigida a Elis teve o claro objetivo de fundar um corpo e um gênero que deveriam passar por outro processo de reconhecimento, desta vez, a partir de uma “prova real” que verificasse a ausência do pênis e desse o *cis-veredito*: és uma mulher!

O questionamento acerca do quanto é permitido ocupar certos espaços também se faz presente na narrativa de Jô, homem trans, estudante de Educação Física em uma universidade privada. O participante diz que se sente constrangido quando precisa fazer suas necessidades em locais públicos e que costuma procurar pelos banheiros com menor movimentação de pessoas. “*Eu costumo usar o banheiro feminino, mas quando têm muitas mulheres, elas já me olham atravessado, com um olhar de preconceito*”. O corpo de Jô passa, então, a ser impedido de circular em determinados espaços e a possibilidade de transitar estará atrelada a uma negociação constante da existência do seu gênero. Entre olhares desconfiados, apertos e liberações de fluxos, o participante vai construindo seu cotidiano de estudante trans.

Enfrentar as limitações impostas à utilização dos banheiros consiste também em questionar a própria ordem arquitetônica estabelecida, a qual opera no sentido de dividir os sujeitos. Miskolci (2013, p. 41) defende que tais cisões "são algumas

formas que a sociedade encontra de colocar cada um no seu quadrado e, sobretudo, no caso do banheiro, no seu lugar dentro do binário masculino e feminino”. Na sequência da conversa com Jô, surgem outros detalhes que presentificam a dificuldade de acesso aos espaços referidos: *“tem vezes que eu fico apertado, não dá pra segurar, só que aí acontece o seguinte, quando eu vou no banheiro dos homens é até mais tranquilo e geralmente eu vou com algum colega. Mas quando eu vou no das mulheres é pior, algumas saem rapidamente ou me olham atravessado, porque acham que eu sou um homem! Aí eu tento ir no banheiro num horário que não tenha muito movimento”*.

Nas ocasiões em que Jô utiliza o banheiro feminino, parece provocar certa incompreensão em torno da sua configuração de gênero – ele é julgado imediatamente pela sua vestimenta, pela sua expressão de gênero e como uma potencial “ameaça” às ocupantes daquele espaço, por se apresentar como um homem. Para as demais usuárias, não entra em questão que Jô possa ser uma mulher cis e lésbica (ao estilo do que algumas teóricas feministas chamariam de “butch”) ou uma pessoa transexual em construção ou quem sabe uma pessoa transexual não binária, dentro de uma multiplicidade de configurações possíveis, do gênero, da sexualidade e do corpo.

No caso relatado, o não saber ou a confusão sobre o gênero e a sexualidade do outro – dado que devem ser dimensões inteligíveis – são geradores de mecanismos de alerta e de controle. O minibatalhão da polícia política dos banheiros é acionado. Os sujeitos e as práticas serão enquadrados:

Aqui, o controle público da feminilidade heterossexual é exercido primeiro pelo olhar, e apenas em caso de dúvida pela palavra. Qualquer ambigüidade de gênero (cabelo excessivamente curto, falta de maquiagem, [...], passo muito afirmativo...) exigirá um interrogatório do usuário em potencial que será forçado a justificar a coerência de sua escolha de banheiro: “Ei, você: você se equivocou de banheiro, os cavalheiros estão à direita.” Um acúmulo de sinais do gênero do outro banheiro exigirá inevitavelmente o abandono do espaço mono-gênero sob pena de sanção verbal ou física (PRECIADO, s/d, s/p, tradução nossa)⁸⁶.

⁸⁶ Aquí, el control público de la feminidad heterosexual se ejerce primero mediante la mirada, y sólo en caso de duda mediante la palabra. Cualquier ambigüedad de género (pelo excesivamente corto, falta de maquillaje, [...], paso demasiado afirmativo...) exigirá un interrogatorio del usuario potencial que se verá obligado a justificar la coherencia de su elección de retrete: “Eh, usted: se ha equivocado de baño, los de caballeros están a la derecha”. Un cúmulo de signos del género del otro baño exigirá irremediabilmente el abandono del espacio mono-género so pena de sanción verbal o física.

Em determinado momento da sua vida escolar, Luma de Andrade (2015, p. 185), que se apresenta como a primeira travesti doutora do Brasil, relata que não podia frequentar nenhum banheiro da escola. "Realizava as necessidades antes de sair para a aula e quando retornava. Às vezes, retendo a urina e as fezes, chegava a perder a concentração em sala de aula". Essa é uma realidade semelhante a de todas as pessoas que participaram dessa pesquisa, as quais narraram diferentes graus de dificuldade no acesso aos banheiros dos espaços educacionais.

O fato de vivermos em um país que pouco respeita as diferenças e que, no campo da sexualidade e do gênero, ainda promove ataques que muitas vezes partem das esferas governamentais, certamente contribui para processos de estigmatização e exclusão das pessoas trans na Educação. As dificuldades em habitar certos espaços, como os banheiros e a sala de aula, talvez fossem menores se, nos contextos educacionais, tais problemáticas fossem consideradas e discutidas mais amplamente.

Jô detecta esse problema e reclama que não teve nenhuma cadeira que tratasse da "*diversidade na relação do professor de educação física com as questões de gênero e sexualidade*". Ele imagina como poderá responder aos questionamentos das/os estudantes (nos seus estágios e futuramente, na vida profissional) sobre sua aparência e seu jeito de ser. Sabe que vai ser indagado por alunas/os, colegas, professores, pais, mães e cuidadoras/es. Próximo ao final do curso, lamenta a situação corriqueira: "*Tem professores que simplesmente mudam de assunto quando algum colega toca no tema da diversidade e, o que é pior, quando eu chego e tá rolando alguma discussão sobre sexualidade, o assunto é cortado na hora*". Desconfia que professoras/es e alunas/os criam uma barreira para não tocar em temas que evoquem vivências LGBTQI, talvez por receio de constrangê-lo, ou pela própria transfobia enraizada.

A narrativa do processo educacional de Céu aponta um caminho possível para as questões apresentadas nesse capítulo. Quando fui entrevistá-la na sua casa, em janeiro de 2019, procurei devolver uma provocação que ela havia feito, em uma fala para o curso que leciono: "*e se a Psicologia fosse travesti?*" Na ocasião, questionava-se o papel normativo e patologizante que determinada Psicologia poderia assumir na relação (de saber-poder) com as subjetividades trans e travestis. Por sua vez, a narrativa a seguir, expressada didaticamente pela participante, foi mobilizada por esse outro questionamento: "*e se a Educação fosse travesti?*"

Inicialmente, Céu abordou a necessidade de uma comunicação acessível, para, em seguida, reivindicar o reconhecimento da vulnerabilidade como saída para a precariedade experimentada por pessoas trans e travestis. Em um segundo momento, falou sobre a importância de criar espaços coabitados na Educação, como pode ser visto no seguinte trecho:

“Pensando na tua pergunta, acho que a transformação vem através da educação, né? Formal e não formal. A gente precisa de alguma forma pensar uma comunicação que seja didática, pensar pedagogicamente algumas coisas. E que o povo queira ouvir, né? Eles não querem sentar e refletir, eles querem ter o que comer. E eu aprendo muito isso com as travestis e mulheres trans, pessoas trans como um todo, né, que eu conheço. Que a gente é uma realidade muito crua, né? Principalmente, as que foram expulsas de casa, as que têm que se prostituir, elas não têm nenhuma realidade material né? É uma coisa que assim, tem que conseguir o que comer por dia. Então aquela coisa de se fazer todo o dia. Então pensar uma educação travesti eu acho que seria pensar uma educação que não é linear – primeiro ponto. Acho que vem muito do que eu quero, na verdade. Acho que eu quero uma educação travesti, é algo que eu tô buscando. Essa coisa não tão linear, o que não quer dizer descontinuada. Mas é uma educação que consegue comportar o que a gente vive. Se ela se descola da nossa vida, eu não sei se tá fazendo sentido, sabe? É... eu acho que ela tem que caminhar com a gente, né. Acho que uma educação travesti é uma educação que se percebe vulnerável, e que tudo bem. Ela afirma a sua vulnerabilidade e fala: ‘não, é isso. A gente consegue ir até aqui. Enquanto docente eu consigo ir até aqui. E vocês, o que vocês me trazem?’. Então é um trabalho muito difícil. E eu acho que a gente pode aprender demais. Não só com as travestis, que já se organizam de maneira incrível. Mas a gente tem potência que pode ser utilizada, muito também pela cultura negra, pela cultura indígena. Elas têm muito aprendizado, né, enquanto tudo assim, eu acho que uma série de coisas. E ir se misturando, eu acho que se misturar é uma coisa boa, sabe? É arriscado, é super perigoso, mas é um risco que a gente tem que correr. Acho que assumir esse risco e se assumir vulnerável é um caminho”.

Ao narrar-se enquanto vulnerável, Céu não parece estar falando de um lugar estático e fatalista que seria permanentemente evocado como campo de luta dos sujeitos trans/travestis. É justamente porque situados em um território existencial marcado pela precariedade que tais sujeitos desejam a *transformação* como

imperativo, a qual, nas palavras da participante, sofre a influência dos variados processos educacionais (formais, não formais) a que somos submetidos no decorrer da vida.

Cabe lembrar que, para Butler (2018, p. 40-1), a noção de precariedade designa:

A situação politicamente induzida, na qual determinadas populações sofrem as consequências da deterioração de redes de apoio sociais e econômicas mais do que outras, e ficam diferencialmente expostas ao dano, à violência e à morte. [...] A precariedade é, portanto, a distribuição diferencial da condição precária.

Neste sentido, o Estado, a partir das decisões que toma (e das que não toma), possui um peso importante nos processos de precarização da vida, sobretudo, quando se trata de vidas trans, que cotidianamente sofrem as mais variadas violências. Isso quer dizer que o enfraquecimento ou a ausência de determinadas seguranças para a referida população são fatores que contribuem para diversos tipos de vulnerabilidade. Neste contexto, as dimensões de gênero e sexualidade são elementos primordiais para analisar as condições de funcionamento do reconhecimento.

Essa noção de reconhecimento, que também será trabalhada no capítulo seguinte, ajuda a compreender que fatores influenciam nesse processo social que classifica, divide e distribui desigualmente certas categorias de sujeitos. Nas palavras de Butler (ID, 2018, p. 42): “por que o campo do reconhecimento é regulado de tal modo que apenas determinados tipos de seres podem aparecer como sujeitos reconhecíveis, e outros não podem?” Essa provocação da autora leva a refletir sobre as condições de reconhecibilidade dos sujeitos trans na Educação. É neste sentido que a narrativa de Céu reivindica o reconhecimento da precariedade, naquele contexto, como ponto de partida para as lutas trans que devem ser levadas adiante.

É importante lembrar que essa modalidade de reconhecimento efetuada pelas pessoas trans através de suas narrativas possui um duplo efeito: aponta um lugar de vulnerabilidade, que é induzido principalmente pelo Estado, representado pelas políticas públicas, e denuncia os privilégios concernentes à cisheteronormatividade. Desta maneira, a própria Céu ensina que o reconhecimento é um processo de mão dupla e que demanda um encontro, no mínimo, entre dois sujeitos: “eu consigo ir até aqui, e vocês, o que me trazem?”.

Cabe ressaltar que a realização desse encontro requer a disponibilidade para desfazer-se. A despossessão é um conceito com o qual Judith Butler trabalha, em termos de uma crítica ética da formação do sujeito. Nesse âmbito, a autora sinaliza a importância de

Reconhecer que a ética requer que nos arrisquemos precisamente nos momentos de desconhecimento, quando aquilo que nos forma diverge do que está diante de nós, quando nossa disposição para nos desfazer em relação aos outros constitui nossa chance de nos tornarmos humanos. Sermos desfeitos pelo outro é uma necessidade primária, uma angústia, sem dúvida, mas também uma oportunidade de sermos interpelados, reivindicados, vinculados ao que não somos, mas também de sermos movidos, impelidos a agir, interpelarmos a nós mesmos em outro lugar e, assim, abandonarmos o “eu” autossuficiente como um tipo de posse. Se falamos e tentamos fazer um relato de nós mesmos a partir desse lugar, não seremos irresponsáveis, ou, se formos, certamente seremos perdoados. (BUTLER, 2017, p. 171).

O que pode se configurar nos encontros, portanto, é um contexto de exposição conjunta das vulnerabilidades (SAFATLE, 2017), perpassadas por riscos, anseios e negociações. Este fato não implica necessariamente numa experiência “episódica, mas, que pode e revela uma base de relacionalidade – nós não nos movemos simplesmente, mas somos movidos pelo que está fora de nós, pelos outros, mas também pelo que ‘fora’ reside em nós” (BUTLER, ATHANASIOU, 2013, p. 3, tradução nossa)⁸⁷. Desfazer-se e despossuir-se são as condições para a construção da relação com esse outro. É um processo alteritário que parece envolver concessões de ambas as “partes” (do eu e do outro). Isso significa que, na despossessão, há o deslocamento de um “eu central” ou, se quisermos, de uma identidade, em direção à vida social (MACIEL, 2017).

Uma visão semelhante à percepção de Butler sobre a despossessão é encontrada em Jack Halberstam, autor que defende a construção de uma política *queer* que leve em conta elementos como passividade, negatividade e fracasso (failure). Para ele, trata-se de fazer uma crítica às limitações e às imposições de modelos hegemônicos pautados por certa lógica do sucesso. O pesquisador

⁸⁷ The experience itself is not simply episodic, but can and does reveal one basis of relationality – we do not simply move ourselves, but are ourselves moved by what is outside us, by others, but also by whatever “outside” resides in us.

defende que estes modelos estão por toda a parte, nas artes, na literatura e na política cotidiana, para citar apenas alguns exemplos.

Com sua capacidade de mobilizar a crítica às normas sociais, o fracasso está presente nas discussões sobre o *queer*. Em entrevista concedida por Halberstam (2006), o autor sugere "uma nova forma de estruturar o objetivo da política *queer*". Ao invés de ter o sucesso como meta – característica normativa da sociedade capitalista –, conformar-se com o fracasso como um modo diferente de fazer e mobilizar a política.

O fracasso e a negatividade “passam diretamente pelo território da estranheza [*queerness*] que, para alguns teóricos *queer*, significa a recusa da coerência da identidade, da completude do desejo, da clareza do discurso ou da sedução do reconhecimento” (HALBERSTAM, 2012, p. 125). É importante ressaltar que essa leitura não está propondo uma romantização do sofrimento, tampouco a banalização daquelas situações onde a vida se apresenta como precária. Parece mais interessada em produzir deslocamentos no modo de pensar a relação de sujeitos historicamente marginalizados a partir de outra(s) perspectiva(s), capazes de mobilizar a sua capacidade de trânsito, mesmo num lugar de passividade.

Há um exemplo ilustrativo dessa "relação despossuída" no filme *A fuga das galinhas*, que foi analisado por Halberstam (2012). Em dado momento, ao planejarem a fuga da granja, surge um impasse – ou isto ou aquilo – colocado por Ginger, a galinha que liderava a rebelião. No entanto, essa líder encontra resistência justamente na passividade de sua colega (Babs), como uma terceira via, pode-se dizer:

Ginger diz, por exemplo, “ou morreremos como galinha frita ou morreremos tentando”. Babs pergunta ingenuamente: “Estas são as únicas opções?”. Como Babs, quero recusar as opções oferecidas – a liberdade nos termos liberais ou a morte – e pensar sobre um arquivo sombrio de resistência, um que não fala na linguagem da ação e do momento, mas, ao contrário, se articula nos termos da evasão, recusa, passividade, do deixar de ser, desfazer-se. Esta é uma forma de feminismo *queer* preocupada com a negatividade e a negação (HALBERSTAM, 2012, p. 129).

Tais reflexões ajudam a pensar na multiplicidade de saídas para os problemas existentes. Situar-se em relação à posição de fracasso habitada pode ser útil para enxergar as questões enfrentadas pelos sujeitos trans na Educação. O fracasso denuncia as normas vigentes e aponta as condições de exploração, mas

também pode mostrar as alternativas existentes (Halberstam, 2006). A *despossessão* e o *fracasso*, nesse sentido, parecem servir de dispositivos críticos e reflexivos. Enquanto o primeiro conceito provoca o surgimento de lugares de alteridade em face da precariedade, o segundo ajuda a refletir sobre que outras formas de pensar/não pensar a ação política estão à disposição, que não somente aquelas institucionalizadas.

No decorrer desse trabalho, as narrativas e trajetórias dos sujeitos trans na educação têm apresentado, de modo considerável, a questão dos espaços habitáveis e inabitáveis. Uma compreensão inicial dessa problemática passa pela definição conceitual. Para Judith Butler (2006b, p. 65, tradução nossa), "quando perguntamos o que torna uma vida habitável, estamos nos perguntando sobre certas condições normativas que precisam ser satisfeitas para que a vida seja [considerada] vida⁸⁸". Para que tais condições se efetuem, deverão ser submetidas a graus variáveis de reconhecimento.

A autora sinaliza que "a norma rege a inteligibilidade, permite que certos tipos de práticas e ações sejam reconhecíveis como tais, impondo uma rede de legibilidade ao social e definindo os parâmetros do que aparecerá e do que não aparecerá na esfera do social" (ID, 2006b, p. 69, tradução nossa)⁸⁹. Nas palavras de Jairo Pulgarin (2011, p. 64, tradução nossa), a filósofa estadunidense "se concentrou em indagar sobre como muitas pessoas não podem habitar o mundo por causa da maneira como os corpos são construídos, o espaço é organizado e as leis são promulgadas⁹⁰".

Como já foi dito, a redução da habitabilidade e até mesmo a não ocupação de determinados espaços, tais como banheiros, salas de aula e a própria residência familiar, são temas presentes nas narrativas das pessoas que participaram dessa pesquisa. É o que se passa no trecho seguinte, onde Céu finaliza a sua resposta em busca de uma *Educação travesti*: "*Uma coisa que eu venho pensando em elaborar mais academicamente é a narrativa coabitada. Pensar como que a gente habita, de*

⁸⁸ Cuando nos preguntamos qué convierte una vida en habitable, estamos preguntándonos acerca de ciertas condiciones normativas que deben ser cumplidas para que la vida sea vida.

⁸⁹ La norma rige la inteligibilidad, permite que ciertos tipos de prácticas y acciones sean reconocibles como tales imponiendo una red de legibilidad sobre lo social y definiendo los parámetros de lo que aparecerá y lo que no aparecerá dentro de la esfera de lo social.

⁹⁰ Se ha enfocado por indagar acerca de la forma en la que muchas personas no pueden habitar el mundo en razón al modo en el que se construyen los cuerpos, se organiza el espacio, se promulgan las leyes.

maneiras diferentes a narrativa, né? Mulher, por exemplo. Não existe uma mulher. Olha quantas e infinitas possibilidades têm de ser mulher. Pensar mulher enquanto uma narrativa que pode ser coabitada, por diferentes mulheres. Então eu gosto de pensar nesse sentido. Pra isso ocorrer, tem que ter encontros, disponibilidade... E também coisas básicas, tipo empatia, coragem, sensibilidade, e até utopias. Eu sei que eu não vou ver o país que eu gostaria de ver. Mas eu tô lutando por ele. Porque alguém tem que ver, alguém vai ver, não eu, mas vai ver. E eu quero que essas pessoas vejam. Não quero que passem pelo que a gente passa. Não quero, não sou mesquinha desse jeito. Quero que as pessoas que venham depois de mim vejam uma coisa melhor, habitável. Acho que pensar uma educação travesti, nunca vai parar. Ela vai sempre se renovar. Ela tem que tá numa transmutação constante. Mas é pensar nisso né, perceber hegemonias, situar elas, olhar pras fraturas e ver potências nelas. E afirmar fraturas. Eu sou essa fratura, eu sou essa ficção e tudo bem”.

A proposta de pensar em uma narrativa coabitada, oriunda de uma *educação travesti*, faz muito sentido. Com o risco de me apropriar em demasia do conceito criado pela colaboradora, atrevo-me a dizer que uma *educação travesti* serviria para mobilizar estranhamentos, provocar diferentes formas e diferentes pontos de partida para pensar a educação: o que a gente entende por educação? O que a gente faz pensando ser educação? O que a gente não faz, por causa da educação? Em que a gente está se *transformando*, apesar da educação?

Movimentar esse processo ressituará nossa relação com os lugares hegemônicos da educação, tornando-os, com a presença das pessoas trans, travestis e aliadas, espaços mais habitáveis, porque alteritários, mais abertos à diferença e ao reconhecimento do outro que nos constitui. Este processo de movimentação estaria desfazendo espaços antes inabitáveis e criando territórios de existência coabitados. Butler (2006b, p.16-17, tradução nossa) ressalta que

Há um certo caminho novo do humano que se dá com o intuito de iniciar o processo de refazer o humano. Posso sentir que sem certos traços reconhecíveis não posso viver. Mas também posso sentir que os termos pelos quais sou reconhecida convertem minha vida em inabitável. Esta é a conjuntura da qual emerge a crítica, entendendo-a como um questionamento dos termos que restringem a vida com objetivo de abrir a possibilidade de modos diferentes de vida; em outras palavras, não para

celebrar a diferença em si mesma, mas para estabelecer condições mais incluídas que protejam e mantenham a vida que resiste aos modelos de assimilação⁹¹.

A invenção de uma *educação travesti*, geradora de espaços habitáveis na educação, passaria, portanto, por um processo de despossessão de si – que ocorreria a partir da disponibilidade de encontrar com o outro, estranho a mim e de mim – e de reconhecimento da precariedade da existência. Por si só, isso provocaria um rearranjo nos modelos tradicionais de aprender e de ensinar, nas concepções majoritárias de “aluno” e “professor”. Uma *educação travesti*, em aliança com uma perspectiva *queer*, conforme dizem Miskolci e Pelúcio (2007, p. 267), teria o

Compromisso político de evidenciar a produção de diferentes identidades não categorizáveis e a necessidade de mudar o repertório existente para que os indivíduos qualificados como menos humanos encontrem um mundo habitável e mais acolhedor.

5.4 NA UNIVERSIDADE

Há um livro chamado “A universidade e a vida atual”, escrito por Renato Janine Ribeiro (2003), que entre muitas discussões importantes, aborda o sentido público da universidade, esclarecendo que ele deve estar presente tanto no âmbito do ensino público, quanto no privado. Para o autor, tal sentido é uma questão de exercício da cidadania, a qual estaria pautada por valores igualitários e democráticos. As/os profissionais que saíssem da universidade “formadas/os” estariam responsabilmente comprometidas/os com a propagação e o uso ético do conhecimento aprendido para toda a sociedade.

As narrativas de mulheres e homens transexuais sobre suas trajetórias no ensino superior sugerem que a universidade não tem dado conta desse sentido público na integralidade, tendo em vista que as formas de acesso e permanência nos espaços educacionais ainda seguem diferenciadas (negativamente) para este

⁹¹ Hay un cierto nuevo rumbo de lo humano que se da con el fin de iniciar el proceso de rehacer lo humano. Yo puedo sentir que sin ciertos rasgos reconocibles no puedo vivir. Pero también puedo sentir que los términos por los que soy reconocida convierten mi vida en inhabitable. Ésta es la coyuntura de la cual emerge la crítica, entendiendo la crítica como un cuestionamiento de los términos que restringen la vida con el objetivo de abrir la posibilidad de modos diferentes de vida; en otras palabras, no para celebrar la diferencia en sí misma, sino para establecer condiciones más incluídas que cobijen y mantengan la vida que se resiste a los modelos de asimilación.

grupo. Isso nos leva a indagar sob quais condições de inteligibilidade certas pessoas podem exercer sua cidadania? Butler (2006a, p.90, tradução nossa) questiona:

O que é considerado como uma pessoa? O que é considerado um gênero coerente? O que se qualifica como cidadão/ã, cujo mundo é legitimado como real? [...]. Em quem posso me tornar num mundo onde os significados e limites do sujeito são definidos para mim de antemão? Que normas me constroem quando começo a pensar no que posso me tornar? E o que acontece quando eu começo a me tornar alguém para quem não há espaço dentro de um dado regime de verdade?⁹²

Os espaços reduzidos ou a sua inexistência estão associados ao exercício de uma cidadania precarizada, sendo que tal condição é provocada por um contexto social complexo que, no caso das pessoas trans, invariavelmente está permeado por diversos graus de desigualdade, corporificados na transfobia cotidiana, na desassistência pelo Estado, através das suas políticas públicas, e na ausência de visibilidade, representatividade e reconhecimento. Jaqueline Gomes de Jesus (2015, p. 28) sustenta que a cidadania trans deveria ser reconhecida na sua integralidade, de modo que os sujeitos trans fossem considerados “seres humanos complexos e não reduzidos a um transtorno”. Para a professora Leticia Lanz,

Como quaisquer outros cidadãos, pessoas transgêneras também se casam, constituem famílias, têm filhos, dirigem automóveis, pagam impostos, frequentam escolas e, naturalmente, utilizam sanitários públicos. O grande problema é que, não havendo uma categoria de gênero socialmente reconhecida para acolhê-las, as pessoas transgêneras estão obrigadas a viver na clandestinidade, acintosamente excluídas do pleno gozo da cidadania a que têm direito e sendo submetidas a todo tipo de constrangimento diante das situações mais comuns e triviais do dia a dia. Coisas absolutamente comuns para as pessoas cisgêneras podem tornar-se grandes dramas na vida das pessoas transgêneras (2017, p. 462).

As narrativas de Jô estão carregadas desses dramas da vida real, os quais certamente apresentam questões significativas para a Educação. Inicialmente, almejou cursar uma graduação em Enfermagem, desejo este que durou até o primeiro dia de aula, conforme ele relata: *“não me senti bem com colegas e*

⁹² ¿Qué es lo que se considera como persona? ¿Qué es lo que se considera un género coherente? ¿Qué es lo que se califica como ciudadano/a? ¿El mundo de quién se legitima como real? [...]. ¿En quién puedo convertirme en un mundo donde los significados y los límites del sujeto están definidos para mí de antemano? ¿Qué normas me constriñen cuando empiezo a preguntarme en qué me puedo convertir? ¿Y qué pasa cuando empiezo a convertirme en alguien para el que no hay espacio dentro de un régimen de verdad dado?

professores. Acho que foi como eles me olhavam e me dirigiam a palavra... Não me senti acolhido”.

Após alguns anos, voltou à universidade, decidido a cursar Educação Física. Desta vez, no início do período letivo, teve a ideia de conversar com a coordenadora, solicitando que o curso se preparasse para recebê-lo de uma maneira que fosse respeitosa. Sem dúvida, uma atitude corajosa, pedir para que o reconhecessem como estudante – num lugar de estudantes – e como alguém que deseja habitar um espaço digno.

Em que pese a reivindicação de visibilidade e existência no espaço educacional, a cena seguinte se repetiu ao longo de sua formação, quase sempre quando tinha aula com novos professores: *“a professora chama pelo meu nome que tá na chamada, aí eu respondo e ela me olha com cara de espanto, às vezes fica procurando uma mulher e isso me causa um constrangimento!”* Em outra passagem, afirma: *“as professoras fazem a chamada – Jô! – e olham pra gente com uma cara como se dissessem: é um homem ou uma mulher? A gente sente quando as pessoas estranham a nossa presença na sala de aula.*

As narrativas acima denunciam as inúmeras suspeições colocadas à identidade de gênero do participante. Mas do que há de se desconfiar? O excesso de suspeição é efeito de uma espécie de paranoia do gênero e das sexualidades instauradas em nosso tempo? No que tange à aparência, Jô, que fora designado ao nascer como pessoa do sexo feminino, expressa seu gênero de forma masculinizada: boné, camisa xadrez, calça jeans larga e tênis. No "quesito passabilidade", seu gênero responderia à dimensão masculina. O conceito de passabilidade, contudo, pode ser problemático, se estiver atrelado excessivamente ao olhar e ao julgamento do outro e tiver como referente exclusivo o sujeito cisgênero. A cisgeneridade, cabe lembrar, procura "designar as experiências dos sujeitos cujas identidades de gênero estejam alinhadas às expectativas de gênero que foram estabelecidas socialmente a partir do desígnio do sexo no nascimento" (BAGAGLI, 2015, p. 35).

Uma provocação que parece pertinente seria questionar quais as possibilidades de eliminar – ou quem sabe diluir – as referências a um "gênero verdadeiro e central" na hora de haver-se com sua identidade? E se múltiplas possibilidades de formatação dos gêneros fossem pensadas? Judith Butler (2008 [1990]) já abordava esse assunto em “Problemas de Gênero”, quando falava em

“noções variáveis de gênero” ao invés de uma “noção estável” e em “gênero como complexidade”. Essa discussão segue em aberto. Para Lanz (2017), “passar” é um conceito que está vinculado a uma ideia pouco sustentável de que o que as pessoas transgêneras precisam é somente visibilidade.

Ocorre que enquanto a visibilidade for estabelecida pelo padrão cisheteronormativo e binário presente na construção do gênero e da sexualidade, será possível observar “uma parcela das pessoas transgêneras obcecadas por passarem incógnitas ao olhar do outro e, outra, permanecendo no armário por tempo indeterminado por não conseguir ludibriar o olhar do outro” (ID, 2017, p. 458). Para além da visibilidade assimilacionista e da representatividade acomodadora, o que é possível fazer? São perguntas que devem seguir sendo feitas, considerando que é a capacidade de fazê-las que tem nos trazido até aqui.

O fato de Jô questionar performativamente a suposição de que sexo, gênero, corpo, orientação sexual e expressões de gênero operam linearmente e devem ser identificados desta forma nos sujeitos “normais”, provoca estranhamentos em seus/suas professores/as. Alguns contra-atacam o que consideram ameaçador à regularidade, outros se abrem para o aprendizado, criando, assim, corpos docentes (no plural).

De acordo com Miskolci e Pelúcio (2007), o conceito de performatividade de gênero passa por algumas variações (e também por apropriações indevidas e confusões) no decorrer da obra de Judith Butler.

Em “Problemas de gênero” (1990), a performatividade está atrelada à contestação das normas, presente, por exemplo, na paródia da *drag queen*; Nesse sentido, o gênero é uma ficção. Para ser mantida, ela precisa ser reiterada por atos cotidianos imitatórios. Em “Corpos que importam/pesam” (1993), a autora usa a figura da travesti para exemplificar como ocorre a corporificação/materialização das normas de gênero através de um corpo que “zomba de um poder efetivo de gênero e da efetividade de uma verdadeira identidade de gênero” (BUTLER, 2010, p. 195). Já em “Desfazendo gênero” (2006), a performatividade que “faz” os corpos se alia às tecnologias (biomédicas) que produzem outros corpos, como o da pessoa intersexo e dos sujeitos trans, configurando a busca por uma verdade sobre o sexo/gênero, a qual deverá ser reparada por modificações corporais que têm como base padrões cisheteronormativos. Assim, para os autores Miskolci e Pelúcio (2007, p. 267), “adequar-se ou não ao que é lido como corpo humano passa pela ideia mesma de

humanidade, de quem serão aqueles contemplados nessa categoria”. Recentemente, em “Corpos em aliança” Butler (2018, p. 45-46) declara que

A performatividade presume um campo de aparecimento no qual o gênero aparece, e um esquema de condição de reconhecimento dentro do qual o gênero se mostra das maneiras que se mostrar; e uma vez que o campo do aparecimento é regulado por normas de reconhecimento que são hierárquicas e excludentes, a performatividade de gênero está assim ligada às formas diferenciais por meio das quais sujeitos se tornam passíveis de reconhecimento. Reconhecer um gênero depende fundamentalmente da existência de um modo de apresentação para aquele gênero, uma condição para o seu aparecimento; podemos chamar a isso de seu meio ou modo de apresentação.

Em um trecho de “Argonautas”, autobiografia *queer* de Maggie Nelson (2017, p. 20), a autora questiona determinadas construções a respeito da obra de Judith Butler, em especial no que se refere à discussão sobre a noção de performatividade. Para isso, faz uso de uma citação da própria teórica, onde ela retoma alguns aspectos de seu percurso conceitual:

A leitura equivocada [de Problemas de Gênero] é mais ou menos esta: eu posso me levantar de manhã, abrir o armário e decidir de qual gênero quero ser naquele dia. Posso pegar uma roupa e mudar meu gênero: estilizá-lo, e quando chegar a noite eu posso mudá-lo de novo e ser outro radicalmente diferente, e com isso temos quase uma mercadorização do gênero, o entendimento de assumir um gênero como um tipo de consumismo. [...] Mas toda a minha argumentação era que a própria formação dos sujeitos, a própria formação das pessoas, pressupõe o gênero de certa maneira – que o gênero não se pode escolher e que a “performatividade” não é uma escolha radical e não é um voluntarismo. [...] A performatividade tem a ver com a repetição, quase sempre com a repetição de normas de gênero opressoras e dolorosas para forçar sua ressignificação. Isso não é liberdade, mas uma questão de como administrar a armadilha na qual o sujeito inevitavelmente se encontra (NELSON, 2017, p. 20).

A trajetória que Jô realiza no ensino superior passa a tensionar as regulações de gênero e de sexualidade vigentes, seja na sala de aula, seja nas práticas de estágio, experiências que sigo apresentando a partir de excertos do diário de campo:

Percebo que muitas vezes Jô não tem a sua singularidade respeitada no curso de Educação Física. Ele diz que gostaria de ter mais liberdade, para não participar das aulas de balé, que não se sente bem por não saber dançar e que prefere estilos como o funk. Acredito que Jô não quer exercer uma performance marcadamente feminina e tenta fugir do estereótipo tradicional presente nas expectativas em torno de certa feminilidade. Por sua vez, o participante produz um modo de apresentação mais voltado para a construção normativa de uma identidade de gênero masculina. Tenho pensado que as identidades abjetas, estranhas, queer, provocam o

surgimento de alteridades no campo da diversidade humana ao produzirem instabilidade na estrutura curricular, nas práticas docentes e discentes. Neste sentido, são capazes de indagar que corpos são possíveis (importam) em uma disciplina que tradicionalmente se põe a estudar o corpo?

Pensar o quanto as alteridades podem ser provocadas ou mobilizadas é pensar a respeito das lutas por reconhecimento. De certa forma, é visualizar a arena normativa na qual ocorrem tais duelos, cujos protagonistas põem em questão o trabalho de construção do Eu e do Outro. Ao analisar a obra de Jéssica Benjamin sobre Reconhecimento e Psicanálise, baseando-se na discussão do filósofo Axel Honneth a esse respeito, Judith Butler (2016, p. 186) afirma que:

Não é a simples apresentação de um sujeito por outro que facilita o reconhecimento do sujeito que se apresenta a si mesmo pelo Outro. Trata-se, antes, de um processo que se inicia quando o sujeito e o Outro entendem que estão refletidos um no Outro, mas onde este reflexo não resulta em um colapso de um no Outro [...] ou uma projeção que aniquila a alteridade do Outro. [...] O reconhecimento implica que vemos o Outro como separado, mas como estruturado psicologicamente em formas que são compartilhadas.

Assim, não se trata de uma constituição psíquica e social que assentaria o sujeito numa suposta configuração harmoniosa do binarismo de gênero. A luta por reconhecimento teria um papel importante e necessário por conta das negações e ausências advindas de um processo de reconhecimento realizado parcialmente ou até mesmo barrado. No caso das pessoas trans, a necessidade dessa luta é cotidiana e está relacionada aos conflitos gerados por conta da ausência de reconhecimento no âmbito afetivo, dos direitos e de uma vida comunitária digna⁹³ ⁹⁴. A capacidade de insurgir-se em face do desrespeito individual e coletivo seria balizadora das relações que as pessoas possuem com os processos normativos, os quais são constituintes da "intersubjetividade".

Nas palavras do próprio Honneth (2003, p. 220), Hegel e Mead não foram capazes de "encontrar uma referência à maneira como a experiência de desrespeito

⁹³ Para Axel Honnet (2003, p. 155), "a reprodução da vida social se efetua sob o imperativo de um reconhecimento recíproco porque os sujeitos só podem chegar a uma autorrelação prática quando aprendem a se conceber, da perspectiva normativa de seus parceiros de interação, como seus destinatários sociais".

⁹⁴ Conforme Nadia Fuhrmann (2013, p.87), "os indivíduos e grupos só formam suas identidades e são reconhecidos quando aceitos nas relações com o próximo (*amor*), na prática institucional (*justiça/direito*) e na convivência em comunidade (*solidariedade*)".

social pode motivar um sujeito a entrar numa luta ou num conflito prático; faltava de certo modo o elo psíquico que conduz do mero sofrimento à ação ativa”. No entendimento de Maria Regina Maciel (2017), se depender das condições sob as quais o desrespeito é tomado, este poderá causar a morte psíquica, social e a humilhação. Porém, quando há articulação em um movimento social, isto é, há a possibilidade de construção e manutenção de alianças entre os sujeitos, a experiência do desrespeito pode se tornar uma fonte de resistência, como pode ser acompanhado a seguir, através da narrativa de Sol a respeito de dois momentos significativos em sua trajetória educacional.

“Esses dias eu conheci uma menina, ela é trans não binária também. Ela veio fazer uma fala na universidade. Daí ela perguntou se tinha alguém da licenciatura lá dentro. Aí eu me apresentei e ela me olhou assim e disse que eu, por ser 'desse jeito', eu tenho que estudar muito pra poder... hããã... calar a boca da sociedade. Então eu vejo isso assim ó, eu como trans não-binária, eu vou enfrentar um baita dum obstáculo pela frente. Vou te contar uma história. Ano passado, quando eu tava no terceiro ano ainda, e, no terceiro ano sempre tem aquela coisa: '- Ai, qual dos guris que vai carregar a bandeira no dia do desfile de sete de setembro?'. Aí eu sempre pensei '- eu vou carregar a bandeira'. Fui na Direção, eu e mais uma colega minha, 'batemo' boca com a diretora, com a vice-diretora e com a coordenadora da manhã, que era pra mim carregar a bandeira. Eu carreguei a bandeira do Rio Grande do Sul! [narrou com entusiasmo]. Foi uma briga assim, olha, um debate que eu quase saí chorando de lá de dentro. Porque eu queria! porque ia mostrar mais que eu tava ali. Até que no fim das contas eu consegui. Aí a diretora disse assim: '- Ó, tu precisa de um terno e camisa branca'. Comprei um terno – o primeiro terno foi pra isso. Comprei tudo... Aí no dia do desfile, eu me acordei era seis e pouco da manhã pra me arrumar. Eu tava assim óh, tremendo, que eu ia carregar a bandeira. E coloquei uma bandeirinha LGBT no terno e fui. Foi massa... bah, olha... Daí o meu irmão pegou uma foto e botou – o meu irmão que é gay – e botou no Face. E foi lá e fez um catatá todo: 'quebrando o tabu do estado do Rio Grande do Sul' olha, deu o que falar! Eu entrava – foi o mês todo de setembro – eu entrava em loja e diziam, '- Ó olha lá a guria que carregou a bandeira do Rio Grande do Sul!' É o que eu digo assim, eu boto a cara a tapa. Eu vou... Então quando eu consegui isso, foi uma conquista pra mim! Mas que pros outros é uma coisinha normal. E pra quem é LGBT então, aquilo ali foi muito massa! Então passando isso, a outra conquista foi

conseguir entrar pra Universidade. Licenciatura, ser professor. Então é mais massa ainda”.

Um eu, um nós, o Eu e o Outro... Subjetividades em negociação através de narrativas. A palestrante, que também vive a experiência da transexualidade, aconselha que Sol estude para "calar a boca da sociedade". Que vozes saem pela boca da sociedade que precisam ser caladas? Quais são aquelas que são ouvidas e as que não são ouvidas? Parece que Sol e sua conselheira trazem na memória do corpo uma marca de não reconhecimento ou talvez reconhecimento parcial de sua subjetividade. Para o corpo trans, enredado pela cisheteronormatividade, "calar a boca da sociedade" é uma forma *queer* (debochada, provocativa, contundente) de mostrar que aqueles também são corpos viáveis.

Certo grau de não reconhecimento também pode ser uma via de constituição do sujeito e de suas práticas. Exemplo muito próximo disso é a transformação da noção de *queer* ao longo de sua história, de um lugar de abjeção e insulto para uma dimensão de contestação e de recriação das normas vigentes no campo da sexualidade e do gênero. O não reconhecimento radical de uma vida (um gênero, um corpo, uma sexualidade) pode se tornar uma ameaça à própria existência, pois se um corpo é forçado a estar em conformidade com um ideal normativo (o qual nunca é alcançado), é possível que encontre um caminho de grande sofrimento. Por outro lado, levar a luta por reconhecimento a uma condição limítrofe através desse corpo também abre possibilidade dele criar para si uma vida mais vivível (BUTLER, 2018).

Em uma exibição pública, quais são os corpos que servem de porta-bandeiras, que ocupam a linha de frente do desfile cívico? Normalmente são aqueles reconhecidos como porta-vozes de uma masculinidade branca, cisgênera e heterossexual. É por isso que Sol questiona esse lugar naturalizado. Ao "bater de frente" com as normas regulatórias do gênero, da sexualidade e, por extensão, da escola, "queria mostrar que estava ali". A luta por inserir o seu corpo no desfile dos corpos reconhecidos perante a "pátria", no entanto, deveria observar as "regras de etiqueta do gênero" exigidas pela escola: "*Ó, tu precisa de um terno e uma camisa branca*". Essa condicionalidade se assemelha ao episódio em que a participante Elis é interpelada pelo guarda ao tentar entrar no banheiro (só poderia entrar se fosse "cirurgiada"), o que está em jogo e se busca preservar é a relação estabelecida com a norma, característica das instituições educacionais. Butler (2006b) ressalta que

"uma norma não é o mesmo que uma regra, tampouco é o mesmo que uma lei. Uma norma opera dentro das práticas sociais como o padrão implícito de *normalização*"⁹⁵ (BUTLER, 2006b, p. 69, tradução nossa).

Colocar um broche com a bandeira LGBT na lapela do terno e desfilar, num espaço aparentemente destinado à exaltação de valores como tradição e patriotismo, abre uma pequena fissura no campo da manifestação e da busca por igualdade de direitos. Sol não só ocupa um espaço existente, mas cria possibilidade para outras pessoas, inspiradas nela, ocuparem. Essa discussão leva a indagar "o que os corpos estão fazendo nas ruas quando estão se manifestando?" Judith Butler (2018) aborda esse tema, a partir do qual é possível tecer relações entre o reconhecimento e a capacidade de construir alianças a partir de modalidades de ajuntamento, a assembleia é uma delas.

A condição precária (também mencionada no capítulo anterior) é, para a autora, aquela a qual todos estamos expostos. Em última instância, é a morte. Já a precariedade é o que ocorre de forma induzida por violência a grupos vulneráveis ou por ausência de políticas públicas para determinadas populações. A tese principal do livro de Butler (2018, p. 15) é a de que,

Agir em concordância pode ser uma forma corporizada de colocar em questão as dimensões incipientes e poderosas das noções reinantes da política. O caráter corpóreo desse questionamento opera ao menos de dois modos: por um lado, contestações são representadas por assembleias, greves, vigílias e ocupações de espaços públicos; por outro, esses corpos são o objeto de muitas das manifestações que tomam a condição precária como sua condição estimulante.

Assim, é possível entender que os movimentos realizados por Sol tenham partido de uma condição normativa precária (e conflituosa), a qual apagava as possibilidades de reconhecimento. Foi através das reuniões com as diretoras e das alianças que fez com seus/suas colegas que conseguiu ocupar o lugar de porta-bandeira no desfile. Deste modo, deslocou-se de uma situação de desrespeito social, produzida pela ausência de reconhecimento, para um patamar de reconhecimento mútuo, ou seja, de existência – de si consigo próprio e pelo Outro. Como afirma Maciel (2017, p. 55), é a partir do reconhecimento mútuo "que

⁹⁵ Una norma no es lo mismo que una regla, y tampoco es lo mismo que una ley. Una norma opera dentro de las prácticas sociales como el estándar implícito de la *normalización*.

desenvolvemos uma relação com nós mesmos. Em outras palavras, é desde uma perspectiva dos parceiros – a quem nos endereçamos socialmente, numa interação – que podemos nos desenvolver como sujeitos”.

Um segundo momento emblemático na vida estudantil de Sol ocorreu no primeiro dia de aula na universidade, no curso de Educação Física. De certo modo, a sua narrativa apresenta muitas semelhanças com as histórias de outros/as participantes dessa pesquisa ao narrarem suas trajetórias educacionais: *“Hãã... no primeiro dia... foi um ocorrido engraçado, que até depois a professora veio se desculpar, foi na hora da chamada. Ela chamou meu nome e eu me levantei. Era a aula integrada das licenciaturas. Aí era um monte de aluno né, aí tinha que se levantar pra todo mundo ver quem era. Aí eu levantei! E ela ficou me olhando. E ficou me olhando assim, séria! tipo, 'o que que é? o que que tu tá fazendo aí de pé?'. Daí eu fiquei esperando né, daí ela ficou me olhando e disse '- Óh pessoal, este é um momento importante, da chamada, que vocês têm que honrar o nome que os pais de vocês deram pra vocês! E começou a fazer um 'catatá' e todo mundo se olhando, só que todo mundo sabia que eu era Sol! E eu fiquei né, sem entender o porquê que ela tava fazendo aquilo. Aí eu me sentei de volta. Aí ela de novo: '- A Sol não veio?⁹⁶, Aí eu levantei! Eu sou Sol! A professora ficou num vermelhão! Olha, ficou totalmente sem jeito, na frente de todo mundo. Aí eu sentei de volta só que comecei a rir daquilo, sabe? Todo mundo começou a rir daquilo. Aí depois no final da aula ela veio e se abraçou em mim e pediu desculpa. Depois no outro dia, de novo, se abraçou em mim quando cheguei na aula e pediu desculpa. Então hoje a gente tem uma relação super tranquila, super boa. Mas esse foi o ocorrido assim, logo que eu entrei na universidade”.*

No espaço coletivo da sala de aula, por alguns instantes, um nome e um rosto não se enquadraram nos padrões expectados. O nome localiza o sujeito no mundo. “Ele faz parte dos ‘atos performáticos’ do cotidiano. Reiterando narrativas e discursos do sujeito e do social sobre o sujeito. O nome antecede o corpo, o sexo e o gênero, pois os anuncia” (RODRIGUES, MARQUES, REIS, 2017, p. 99).

⁹⁶ Apesar de ser uma pessoa trans não-binária, a expressão de gênero de Sol (roupas, comportamento) era masculina. A confusão se deu porque o nome que estava no caderno de chamada da professora “era de alguém do sexo feminino”, ao passo que a docente não conseguiu, naquele momento, perceber que as pessoas também funcionam por outras lógicas, além do binarismo e da suposta linearidade entre corpo, sexo, gênero e orientação sexual.

A lógica do rosto, modelo explicativo que Butler (2017) retira de Levinas (e que também está no “Mil Platôs”, de Deleuze e Guattari), ajuda a pensar sobre o que pode ser reconhecido como um rosto e o que não pode. Que rostos são legíveis? Quais aqueles que distribuem a angústia petrificadora que surgirá, assim como no primeiro olhar dirigido imprudentemente à Medusa? Existe a possibilidade de uma resposta ética ao contato com o rosto? No livro “Relatar a si mesmo”, Butler assinala que:

Se meu rosto é de fato legível, só chega a sê-lo porque entra em um quadro visual que condiciona sua legibilidade. Se alguém é capaz de me “ler” enquanto outros não conseguem, será apenas porque aqueles têm talentos internos que faltam nestes? Ou será que determinada prática de leitura torna-se possível em relação a certos quadros e imagens que, com o tempo, produzem o que chamamos de “capacidade”? Por exemplo, se tivermos de responder eticamente a um rosto humano, primeiro tem de haver um quadro de referências para o humano que possa incluir qualquer número de variações como instâncias disponíveis. [...] Talvez pareça que nossa capacidade de responder a um rosto como rosto humano, seja condicionada e mediada por quadros de referência variavelmente humanizadores e desumanizadores. A possibilidade de uma resposta ética ao rosto, portanto, requer a normatividade do campo visual: já existe não só um quadro epistemológico dentro do qual o rosto aparece, mas também uma operação de poder, uma vez que somente em virtude de certos tipos de disposições antropológicas e quadros culturais determinado rosto parecerá ser um rosto humano para qualquer um de nós (BUTLER, 2017, p. 43).

Dessa forma, os quadros explicativos disponíveis realizaram a leitura de Sol como uma presença ausente na sala de aula. Não foram suficientes para apresentar um rosto e um corpo legítimos, tal qual o dos outros, que se enquadravam na *cisnorma* daquele espaço educacional. Tal situação está relacionada à questão do reconhecimento. A pergunta central feita pelo reconhecimento é “quem és tu?”. Ela é dirigida ao Outro, como uma espécie de interpelação em face de sua estranheza e do desconhecimento sobre ele (ID, 2017). Novamente, assim como na primeira ocorrência (a do desfile), Sol requereu do Outro (da professora) o reconhecimento de sua subjetividade trans. Ao solicitar isso, tensionou a existência da cisgeneridade da professora e da classe. De certo modo, Sol ajudou a explicitar para a sua turma o quanto categorias como cis e trans apontavam para a vulnerabilidade da vida.

Ao narrar a sua participação nas aulas práticas de natação, Jô aborda o constrangimento, por não ser permitido usar roupas nas quais se sinta à vontade, assim como reclama da interdição do seu corpo no vestiário masculino: “Foi um sacrifício e um tormento ter que fazer as aulas de natação, era horrível ter que usar

aquele maiô, imagina... É aí que está o problema, o estudante não é ouvido, as particularidades de cada um não são respeitadas. Pra mim foi um transtorno ter que usar o vestiário das colegas, de ver aquele monte de mulher se pelando na minha frente, então eu preferiria o vestiário masculino. E ainda eu fiz as minhas aulas de natação no inverno e peguei um baita gripão, porque eu ia de roupa molhada pra casa, porque eu não queria ter que passar pela experiência de entrar no banheiro feminino novamente”.

A narrativa acima põe em questão o fato da/o estudante não ter sido ouvido e também alerta para o quanto as práticas educacionais, muitas delas com intenções implícitas, estão a serviço da manutenção de um entendimento unívoco do gênero e da sexualidade tidos como universais. Conforme Butler (2006b, p. 85, tradução nossa)⁹⁷, “o gênero é uma norma reguladora, mas também é uma norma que é produzida a serviço de outros tipos de regulamentação”. Dessa forma, sendo um homem transgênero, Jô já estava transgredindo as normas para habitar o espaço do seu curso. Não lhe seria permitido, entretanto, que ousasse demais a ponto de extrapolar os limites e convenções de uma alteridade limitada.

Uma consideração importante acerca do funcionamento das normas de gênero diz respeito aos seus regimes de visibilidade e invisibilidade. É possível que elas sejam explícitas – numa instituição educacional, por exemplo, através de regras e procedimentos burocráticos –, mas quando as normas operam como “o princípio normalizador da prática social, geralmente permanecem implícitas, difíceis de ler; os efeitos que produzem são a maneira mais clara e dramática pela qual podem ser discernidas” (ID, 2006b, p. 69, tradução nossa)⁹⁸. Desse modo, é possível entender a razão pela qual Jô não se sentiu acolhida/o no primeiro dia de aula, assim como se sentiu constrangida/o ao ter que incorporar a norma acerca do “gênero certo no banheiro certo”, mesmo tendo que pagar com sua saúde por isso. Em outras palavras, o tema da homofobia/transfobia pode ser pensado em face dos interditos e proibições presentes na sua trajetória acadêmica.

⁹⁷ El género es una norma reguladora pero también una norma que se produce al servicio de otro tipo de reglamentos.

⁹⁸ El principio normalizador de la práctica social a menudo permanecen implícitas, son difíciles de leer; los efectos que producen son la forma más clara y dramática mediante la cual se pueden discernir.

No caso das pessoas trans (e LGBTQI+), a homofobia, tomada como princípio geral, é um efeito presente na realização das normas de gênero e sexualidade. Para Daniel Borrillo (2019, p. 18),

A divisão dos gêneros e o desejo (hetero)sexual funcionam mais como um mecanismo de reprodução da ordem social que como um mecanismo de reprodução biológica da espécie. A homofobia torna-se, assim, uma guardiã das fronteiras sexuais (hetero/homo) e de gênero (masculino/feminino).

Não raro, na educação de crianças e jovens, a homo(bi-lesbo-trans)fobia está lá, como um "componente curricular informal", o qual se manifesta em graus variados de violência, das verbais até mesmo aquelas que visam aniquilar o outro. Tal processo está presente, por exemplo, na *narrativa de origem* de Céu, quando ela relata que era incentivada pelos seus parentes a chamar as mulheres que apareciam na tv de "bicho bom", numa clara tentativa de "garantir" e colonizar seu gênero e seu desejo, através de um projeto de homem cis-hétero, como afirma a participante. A esse respeito, Preciado, (2014, p. 26) afirma que

Os papéis e as práticas sexuais, que naturalmente se atribuem aos gêneros masculino e feminino, são um conjunto arbitrário de regulações inscritas nos corpos que asseguram a exploração material de um sexo sobre o outro. A diferença sexual é uma heterodivisão do corpo na qual a simetria não é possível.

Em sociedades marcadamente machistas, onde tais regulações são mais evidentes, a homofobia é o mecanismo pelo qual, através da "vigilância do gênero", será estruturada a virilidade, que visa apagar o feminino e rechaçar a homossexualidade (BORRILLO, 2009, 2010).

Este capítulo, de modo geral, abordou a problemática da cidadania dos sujeitos trans no contexto educacional. A partir das narrativas escutadas, foi possível perceber que quando o assunto é cidadania, a imagem que se forma é a do enfraquecimento e, às vezes, da ausência. Quanto mais as práticas sociais estiverem afastadas da esfera de reconhecimento cisheteronormativa, mais precarizada pode se tornar a vida de sujeitos trans e travestis. Quanto mais próximo do padrão hegemônico de gênero, sexualidade e corpo estiverem localizados, menos prestação de contas tais sujeitos terão de apresentar. As narrativas mostraram, portanto, que o exercício da cidadania trans é um exercício de lutas

cotidianas. Como afirma Lanz (2017, p. 460), "em um mundo onde todos devem estar necessariamente enquadrados em um dos dois gêneros oficiais, é um desafio pra lá de grande alguém se apresentar publicamente como pessoa transgênera".

A necessidade de enfrentar mecanismos de exclusão e apagamento, como a transfobia explícita ou implícita, esteve quase sempre presente na trajetória das pessoas entrevistadas. Vimos que a busca por construir alianças foi uma estratégia característica desse enfrentamento, pois ajudava a garantir certa resolutividade das questões que se apresentavam. Butler (2018) acredita que lutar contra esse processo esmagador da diferença deve levar em consideração a necessidade de criar alianças que reconheçam a pluralidade dos direitos, para que possamos construir lutas que expandam aquilo que chamamos de "nós".

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS



6.1 REVISITAR E ESTRANHAR NOVAMENTE

São vinte e uma horas e cinquenta e sete minutos de um domingo de setembro, com temperatura agradável. Enquanto escrevo este último capítulo da tese, escuto o álbum “The Wall” (2015), do Roger Waters.

Este cantor e compositor, que é conhecido pela genialidade na condução do Pink Floyd, e atualmente por sua carreira solo, também é bastante lembrado pelas suas manifestações políticas. Nesse álbum que mencionei, há uma música intitulada “The Ballad of Jean Charles de Menezes”, homenagem feita pelo músico a um brasileiro, que em 2005 foi assassinado pela polícia no metrô de Londres, “confundido por ter o biótipo de um terrorista”. Na homenagem composta por Waters, o lamento: “apenas mais um homem morto / e não se chegou a nada / nada de nada / Jean Charles de Menezes é somente / mais um tijolo na parede / simplesmente”. E no país ao qual pertencemos, quais são os tijolos que são colocados na parede? Eles têm que aspecto, qual o seu processo de fabricação?

Essa pequena digressão ajuda a lembrar que estamos (sobre)vivendo no Brasil de 2019. Nele, as perspectivas de uma “vida boa” parecem se esfarelar a cada dia. A partir da eleição do “mito” – aquele que “faz arminha com as mãos” – o desrespeito e o ataque às políticas sociais, construídas com muito esforço, aumentaram a cada dia.

“Nunca antes na história desse país” – para citar um bordão que remete a outros tempos – a dignidade de mulheres, de estudantes, de LGBTQI+, de pessoas pobres, de pessoas negras e do próprio meio ambiente foi tão atacada. No âmbito das discussões sobre gênero e sexualidade, através de uma retórica evocadora de pânico morais, tudo se reduz a inimigos que devem ser combatidos, aniquilados. Surge então a chamada “ideologia de gênero”, “grande ameaça às nossas criancinhas e propagada por professores comunistas” – seja lá o que isso quer dizer nos dias de hoje. A ideia equivocada de que existe uma “ideologia de gênero”, uma espécie de doutrinação voltada para a construção de “homens menos homens” e “mulheres menos mulheres” deveria ser mais trabalhada nessa tese, haja vista que tal noção serve como base para justificar a existência de condutas homofóbicas e transfóbicas. A esse respeito, recomendo os artigos de Miskolci (2007) e Miskolci e Campana (2017).

São tempos de tristeza e não há como não pensar e não se afetar com isso. Judith Butler (2012), a quem tanto me apoiei na escrita dessa tese, em uma conferência intitulada “Pode-se levar uma vida boa em uma vida ruim?”, afirma que fazer a pergunta sobre que vida podemos levar, já é uma forma de se situar num determinado quadro de sujeição a determinados poderes. Neste caso, a depender da vida em questão haverá mais, ou, menos possibilidades de negociação. Parece que ainda podemos estrategicamente negociar e resistir.

Penso que a autora referida toca em um ponto importante que esteve presente na construção deste trabalho: a questão da precariedade como uma forma induzida de vulnerabilidade. De certo modo, as pessoas trans e suas experiências no campo da Educação mostraram que, muitas vezes, são empurradas para o extremo de processos de precarização. Ao retomar as suas narrativas nos contextos abordados, é possível perceber que:

Se não podemos persistir sem formas sociais de vida, e se as únicas disponíveis são aquelas que atuam contra as perspectivas do nosso viver, encontramos-nos em um vínculo difícil, se não impossível. Dito em outras palavras, somos como corpos, vulneráveis a outros e a instituições, e esta vulnerabilidade constitui um aspecto da modalidade social através da qual os corpos persistem (BUTLER, 2012, p. 224).

Essa persistência dos corpos se apresentou na forma de estratégias de sobrevivência. Vimos, por exemplo, que elas poderiam funcionar em dois sentidos: não revelar a “verdadeira identidade” em determinado momento da trajetória escolar, como forma de autopreservação, e atuar (reagir) para não amplificar as abjeções. Em outras palavras, as travestilidades e transexualidades sofrem os efeitos da precarização de suas vidas, mas também se posicionam criando estratégias de enfrentamento a tal processo.

O objetivo dessa pesquisa consistiu em analisar como são construídas as narrativas auto(biográficas) e trajetórias de sujeitos trans no âmbito da educação, com certo enfoque no campo da educação superior. Acredito que tal propósito foi respondido, na medida em que este trabalho apresentou e analisou problemáticas importantes da vida das pessoas trans em contextos educacionais. Além da análise, também foi possível produzir reflexões a respeito de caminhos apontados pelos próprios sujeitos trans.

Seguindo na mesma direção, o problema de pesquisa consistiu em interrogar em que medida as narrativas (auto)biográficas e trajetórias de sujeitos trans se

constituíam como dispositivos capazes de questionar processos de formação, em especial no contexto da educação superior? Conforme pode ser observado, sem dúvida, ao narrarem seus percursos na educação, os sujeitos trans questionam e desestabilizam o território educacional. Com seus corpos e subjetividades contranormativos, provocam a reflexão sobre modalidades de educação que sejam reconhecedoras da diferença.

De fato, as narrativas enunciadas pelos sujeitos trans mobilizaram a educação e os campos associados a ela. Lembramos que uma problemática levantada foi a insuficiência do “documento” de nome social, pois este nem sempre servia para reconhecer a dignidade de quem o usava, limitando, assim, a possibilidade de exercício efetivo da cidadania: *“uma coisa é a lei tá no papel, outra coisa é as mudanças ocorrerem”*. Nesse sentido, os sujeitos participantes reconheceram a importância de afirmar o gênero como um direito, que precisa ser vivido na sua integralidade.

Penso que a discussão sobre o conceito de cidadania em articulação com gênero e sexualidade pode ser ampliada em trabalhos futuros. Nesse sentido, a temática da democracia sexual (FASSIN, 2006) pode ser útil para novas reflexões. A democracia sexual emerge com a ampliação, no domínio democrático, de pautas que nos últimos anos vem se fazendo mais presentes, extrapolando os limites dos espaços privados, como é o caso das lutas em torno do gênero e da sexualidade na arena política e de direitos. Para Nardi, Rios e Machado (2012, p. 258), democracia sexual é efeito das lutas “pelo direito à livre expressão da sexualidade que ganharam força institucional após a epidemia da Aids ao buscar a igualdade de direitos independente da posição dos sujeitos no espectro da diversidade sexual ou de gênero”.

Em se tratando da necessidade de ser chamado e reconhecido por um nome, infelizmente, foram ouvidas vozes de pessoas trans e travestis que não tiveram esse direito respeitado, o que nos levou a refletir sobre a força performativa de um nome ou, como foi dito, de um rosto. Este último, sendo um elemento que circunscreve a existência dos sujeitos a quadros de legibilidade e também de não legibilidade. Ocorre que existem rostos “padrões” que, de certa forma, funcionam como balizadores dos rostos que deverão existir. Por exemplo, o que é um rosto de

mulher? O que é um rosto de homem? A resposta a estas perguntas obedecerá às grades de inteligibilidade sociais, culturais e históricas, portanto, normativas. Aqui, pode-se pensar que os sujeitos trans questionam os grandes rostos existentes na Educação (currículo, arquitetura dos espaços educacionais, práticas docentes, etc.) e indagam sobre que lugares ainda restam ser desmanchados, construídos, desmanchados...

Em outro capítulo, tratamos dos espaços inabitáveis, tomando os banheiros como exemplo de que, para algumas pessoas, atos aparentemente simples, como “cagar” e “mijar”, podem se tornar atos políticos, formas de se insurgir contra dispositivos arquitetônicos e de poder que possuem a finalidade de cercear o gênero e a sexualidade “inadequados”. Após enfrentar a interpelação de um guarda – *“enquanto não for cirurgiada não pode usar o banheiro”* – Elis deu o exemplo de que pequenas brechas na cisheteronormatividade podem ser criadas. Contudo, também sinalizou a necessidade de olhares coletivos e solidários para combater as diversas formas de transfobia.

As narrativas de vivências escolares também apontaram que o sujeito trans, ao dar os primeiros sinais de desvio da norma cis, era visto de duas formas: como aquele que deve ser insultado e corrigido para voltar “ao normal” ou como aquele que merece um tipo de cuidado especial, que assemelha-se à caridade mobilizada em face de sentimento de pena, o que em alguns casos, está associado a uma ideia de patologização das subjetividades trans.

Por fim, foi possível aprender com a proposta de Céu para enfrentar a precarização das cidadanias trans e travestis na educação: identificar as vulnerabilidades que nos atravessam e se afirmar enquanto vulnerável, a fim de almejar e construir outras possibilidades de reconhecimento. Neste caso, como um primeiro passo para potencializar uma rede de solidariedade através da construção de narrativas coabitadas.

As narrativas coabitadas ajudariam a criar outras possibilidades de existir e se expressar no mundo, não somente pelas tradicionais saídas, baseadas em dicotomias aprisionantes. Ao invés de “pôr mais tijolos no muro”, a adoção de narrativas coabitadas favoreceria a construção de alianças. A educação, neste caso, poderia ser um potente fomentador de tais processos, na medida em que se despossuísse de certas narrativas “dominantes” e se dispusesse a acolher as

diferenças, possibilitando, assim, não mais a produção de cidadanias precárias e sim a emergência de cidadanias alteritárias.

Essa discussão sobre a criação de cidadanias alteritárias, se coloca em um campo aberto para reflexões futuras. Numa primeira aproximação, tem a ver com aproveitar as estruturas institucionais, os espaços que ocupamos e pelos quais circulamos para potencializar narrativas, isto é, construir caminhos de participação e de ocupação de territórios. No contexto brasileiro atual, urge mobilizarmos políticas da vida, políticas do humano. Como mencionado anteriormente, a Educação pode dar sua contribuição. Aposto nisso e espero que este trabalho possa ajudar nessa direção.

7. REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memória, Narrativas e Pesquisa (Auto) Biográfica. **Revista História da Educação**, Pelotas, v. 7, n. 14, p.79-95, jul. 2003. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30223>>. Acesso em: 10 mar. 2016.

ALESSANDRIN, Arnaud; DAGORN, Johanna. Apresentação – minorias de gênero e sexualidade: explosão de narrativas, explosão de lugares. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**. Salvador, v. 04, n. 11, p. 427-433. maio/ago 2019. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/issue/view/349/showToc>>. Acesso em: 10 set. 2019.

AMABILE, Antônio Eduardo de Noronha. Políticas Públicas. In: CASTRO, Carmen Lucia Freitas de et al. **Dicionário de Políticas Públicas**. Barbacena: Eduemg, 2012. p. 390-391.

ARÁN, Márcia; MURTA, Daniela. Do diagnóstico de transtorno de identidade de gênero às redescrições da experiência da transexualidade: uma reflexão sobre gênero, tecnologia e saúde. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p.15-41, mar. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73312009000100003>. Acesso em: 05 maio 2015.

BAGAGLI, Beatriz Pagliarini. O Reconhecimento das Identidades Trans nas Políticas Públicas Para Além da Cisnormatividade. In: OLIVEIRA, Antonio Deusivam; PINTO, Cristiano Rosalino Braule. **Transpolíticas Públicas**. Campinas: Papel Social, 2017. p. 31-47.

BATTAILE, Georges. **História do Olho**. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

BECKER, Simone; SOUZA, Lauriene Seraguza Olegário e. Transgênero. In: COLLING, Ana Maria; TEDESCHI, Losandro Antônio (Org.). **Dicionário Crítico de Gênero**. Dourados, Mg: Ufgd, 2015. p. 648-650.

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

BENTO, Berenice. **A reinvenção do corpo**: sexualidade e gênero na experiência transexual. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

BENTO, Berenice. Queer o que?: ativismo e estudos transviados. **Revista Cult**, São Paulo, v. 5, n. 193, p.42-45, ago. 2014.

BENTO, Berenice; PELUCIO, Larissa. Despatologização do gênero: a politização das identidades abjetas. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 20, n. 2, p. 569-581, ago. 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2012000200017/22863>>. Acesso em: 11 mar. 2017.

BENTO, Berenice. Nome social para pessoas trans: cidadania precária e gambiarra legal. **Contemporânea**: Revista de Sociologia da UFSCar, São Carlos, v. 4, n. 1, p.165-182, jan. 2014. Disponível em: <<http://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/197/101>>. Acesso em: 06 jan. 2019.

BITTENCOURT, Evaldo de Souza. Políticas de Educação na atualidade como desdobramento da Constituição Federal e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. In: MORAES, Bianca Mota de et al. **Políticas Públicas de Educação**. Rio de Janeiro: Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro; Universidade Federal Fluminense, 2017. p. 29-42.

BOHM, Alessandra Maria. **Os “monstros” e a escola**: identidade e escolaridade de sujeitos travestis. 2009. 90 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2009.

BORRILLO, Daniel. A Homofobia. In: LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Débora. **Homofobia e Educação**: um desafio ao silêncio. Brasília: Letras Livres, 2009. Cap. 3. p. 15-46.

BORRILLO, Daniel. **Homofobia**: história e crítica de um preconceito. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

BRAGA, Denise da Silva. **Corpos Estranhos Se Tornam Matéria**: identidades LGBT no currículo da Escola. Curitiba: CRV, 2015.

BRASIL. **Brasil Sem Homofobia**: Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e Promoção da Cidadania Homossexual. Brasília, 2004.

BRASIL. **Gênero e diversidade na escola**: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Rio de Janeiro: Cepesc, 2009.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos. **Resolução nº 12, de 16 de janeiro de 2015**. Brasília, 2015.

BUTLER, Judith. **Cuerpos que Importan**: sobre los limites materiales y discursivos del "sexo". Buenos Aires: Paidós, 2008.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

BUTLER, Judith. Pode se levar uma vida boa em uma vida ruim? **Cadernos de Ética e Filosofia Política**. n. 33, 2014.

BUTLER, Judith. **Relatar a si Mesmo**: crítica da violência ética. Rio de Janeiro: Autêntica, 2015.

BUTLER, Judith. **Corpos em Aliança e a Política das Ruas**: notas para uma teoria performativa de assembleia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

BUTLER, Judith. **Deshacer el Género**. Barcelona: Paidós, 2006b.

BUTLER, Judith. **Vida Precaria**: el poder del duelo y la violencia. Buenos Aires: Paidós, 2006a.

BUTLER, Judith. Alianças queer e política antiguerra. **Bagoas - Estudos Gays: Gêneros e Sexualidades**, Natal, v. 11, n. 16, p.29-49, 1 jan. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/12530/8652>>. Acesso em: 19 jan. 2019.

BUTLER, Judith. Anseio de Reconhecimento. **Equatorial**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Antropologia social, Natal, v. 03, n. 05, p.185-207, 03 abr. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/equatorial/issue/view/784>>. Acesso em: 14 nov. 2018.

BUTLER, Judith; ATHANASIOU, Athena. **Dispossession**: The Performative in the Political. Cambridge: Polity Press, 2013.

BUTLER, Judith. Como os Corpos se tornam Matéria: entrevista com Judith Butler. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 01, p.155-167, jan. 2002.

Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v10n1/11634.pdf>>. Acesso em: 04 jun. 2017.

BUTLER, Judith. *Corpos que Pesam: sobre os limites discursivos do "sexo"*. In: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2001. p. 151-172.

CASTEL, Pierre-Henri. Algumas reflexões para estabelecer a cronologia do "fenômeno transexual" (1910-1995). **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 21, n. 41, p.77-111, mar. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882001000200005>. Acesso em: 09 out. 2016.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault: Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

CASTRO, Beatriz Helena Viana. **Narrativas do reencontro com a escola: tecidos e vidas que se entrecruzam**. 2013. 107 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Instituto Federal Sul-rio-grandense, Pelotas, 2013. Disponível em: <http://biblioteca.ifsul.edu.br/pergamum/anexos_sql_hom81/00000a/00000a99.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2016.

COUTO, Júlia Cristina Guerra de Carvalho do. **Transexualidade: passado, presente e futuro**. 2013. 263 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Medicina Legal, Universidade do Porto, Porto, 2013. Disponível em: <https://sigarra.up.pt/flup/pt/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=30444>. Acesso em: 25 jan. 2016.

CRUZ, Elizabete Franco. Banheiros, Travestis, Relações de Gênero. **Revista Psicologia Política**, São Paulo, v. 11, n. 21, p.73-90, jan. 2011. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2011000100007>. Acesso em: 30 mar. 2017.

CUNHA, Jorge Luiz da. Aprendizagem histórica: narrativas autobiográficas como dispositivos de formação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 01, n. 60, p.93-105, jun. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602016000200093&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 09 maio 2017.

CUNHA, Jorge Luiz da; RÖWER, Joana Elisa. "Ensinar o que não se sabe": estranhar e desnaturalizar em relatos (auto)biográficos. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 1, p.27-37, 14 jan. 2014. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/11340/pdf>>. Acesso em: 01 jun. 2017.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 1992. Tradução de Peter Pál Pelbart.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **A Condição Biográfica**: ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada. Natal: Edufrn, 2012.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p.523-536, set. 2012. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27524689002>>. Acesso em: 12 maio 2017.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica em educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p.333-346, abr. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982011000100015>. Acesso em: 24 maio 2016.

FASSIN, Eric. La démocratie sexuelle et le conflit des civilisations. **Multitudes**. Paris, vol. 26, n. 3, 2006, p. 123-131. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-multitudes-2006-3-page-123.htm?contenu=resume>. Acesso em 04 out 2019.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

FUHRMANN, Nádia. Luta por Reconhecimento: reflexões sobre a teoria de Axel Honneth e as origens dos conflitos sociais. **Barbarói**, Santa Cruz do Sul, v. 38, n. 1, p.79-96, jan. 2013. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/barbaroi/n38/n38a06.pdf>>. Acesso em: 09 jan. 2019.

GERMANO, Idilva Maria Pires. Aplicações e implicações do método biográfico de Fritz Schütze em Psicologia Social. In: XV ENABRAPSO, 15., 2013, Fortaleza. **Anais XV ENABRAPSO**. Fortaleza: Editora da Abrapso, 2013. p. 56 - 67.

GUARANHA, Camila. **O desafio da equidade e da integralidade**: travestilidades e transexualidades no Sistema Único de Saúde. 2014. 145 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Psicologia Social e Institucional, Ufrgs, Porto Alegre, 2014.

HALBERSTAM, Jack. **Jack Halberstam**: entrevista. 2006. Elaborada por: Natália Vilarinho. Disponível em: <<https://www.artecapital.net/entrevista-190-jack-halberstam>>. Acesso em: 02 fev. 2019.

HALBERSTAM, Jack. Repensando o Sexo e o Gênero. In: MISKOLCI, Richard; PELÚCIO, Larissa (Org.). **Discursos Fora da Ordem**: Sexualidade, Saberes e Direitos. São Paulo: Annablume, 2012. p. 125-137. Tradução de: Richard Miskolci.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Editora 34, 2003.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Wmf Martins Fontes, 2013.

JESUS, Jaqueline Gomes de. **Orientações sobre a população transgênero**: conceitos e termos. Brasília: s.n., 2012.

JESUS, Jaqueline Gomes de. Interloquções teóricas do pensamento transfeminista. In: JESUS, Jaqueline Gomes de (Org.). **Transfeminismo**: teorias e práticas. 2. ed. Rio de Janeiro: Metanóia, 2015. p. 17-32.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W.. A Entrevista Narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 90-113.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. O Plano Decenal e o Sistema Nacional de Educação. In: MORAES, Bianca Mota de et al. **Políticas Públicas de Educação**. Rio de Janeiro: Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro; Universidade Federal Fluminense, 2017. p. 43-57.

KULLICK, Don. **Travesti**: prostituição, sexo, gênero e cultura no Brasil. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2008.

LIONÇO, Tatiana. **A Despatologização das Transexualidades e das Travestilidades pelo olhar da Psicologia**. 2016. Disponível em: <<http://site.cfp.org.br/tag/despatologizacao/>>. Acesso em: 05 jun. 2016.

LOURO, Guacira Lopes. **Um Corpo Estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

LOURO, Guacira Lopes. **Flor de açafão**: takes, cuts, close-ups. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. 127 p.

LOURO, Guacira Lopes. Foucault e os estudos Queer. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo. **Para uma vida não fascista**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 135-142.

MACIEL, Maria Regina. Do “reconhecimento identitário” em Axel Honneth à “desposseção de si” de Judith Butler: subsídios para pensar a dimensão política da psicanálise. **Cadernos de Psicanálise**, Rio de Janeiro, v. 39, n. 37, p.53-64, jul. 2017. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-62952017000200003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 11 ago. 2019.

MARTINEZ, Ariel. Teoria Queer. In: COLLING, Ana Maria; TEDESCHI, Losandro Antonio (Org.). **Dicionário Crítico de Gênero**. Dourados: UFGD, 2015. p. 648-650.

MATTOS, Amana Rocha; CIDADE, Maria Luiza Rovaris. Para Pensar a Cisheteronormatividade na Psicologia: lições tomadas do transfeminismo. **Revista Periódicus**, Salvador, v. 01, n. 05, p.132-153, mar. 2016. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/viewFile/17181/11338>. Acesso em: 02 abr. 2017.

MENESES, Aérica de Figueiredo Pereira. **Do Conhecimento Individual à Construção Coletiva**: diálogos e reflexões sobre o cuidado às pessoas com hiv/aids na perspectiva dos profissionais de saúde. 2017. 208 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Unicamp, Campinas, 2017.

MISKOLCI, Richard. Pânicos Morais e Controle Social: reflexões sobre o casamento gay. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 28, n.1, p. 101-128. jun. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n28/06.pdf>. Acesso em: 05 out 2019.

MISKOLCI, Richard; PELÚCIO, Larissa. Fora do Sujeito e Fora do Lugar: reflexões sobre performatividade a partir de uma etnografia entre travestis. **Gênero**, Niterói, v. 7, n. 2, p.257-269, jun. 2007. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/revistagenero/issue/view/1662/showToc>. Acesso em: 19 jul. 2019.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer**: um aprendizado pelas diferenças. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MISKOLCI, Richard; CAMPANA, Maximiliano. “Ideologia de Gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 32, n.3, p. 725-747. Dez 2017. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/se/v32n3/0102-6992-se-32-03-725.pdf>. Acesso em: 05 out 2019.

NARDI, Henrique Caetano; RAUPP RIOS, Roger; MACHADO, Paula Sandrine. Diversidade Sexual: políticas públicas e igualdade de direitos. **Athenea Digital**. Barcelona, vol. 12, n. 3. p. 255-266. Disponível em: <http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/article/view/Nardi>. Acesso em: 12 nov 2019.

NELSON, Maggie. **Argonautas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. Tradução de: Rogério Bettoni.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. Prefácio. In: OLIVEIRA, Antonio Deusivam de; PINTO, Cristiano Rosalino Braule. **Transpolíticas Públicas**. Campinas: Papel Social, 2017. p. 23-29.

PASSAMANI, Guilherme Rodrigues. **O Arco-Íris (Des)coberto**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2009.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 369-386, abr. 2011.

PELÚCIO, Larissa. Traduções e torções ou o que se quer dizer quando dizemos queer no Brasil? **Revista Periódicus**, Salvador, v. 01, n. 01, p. 69-91, maio 2014. Disponível em: <https://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/issue/view/871/showToc> >. Acesso em: 09 abr. 2015.

PERRA, Hija de. Interpretações imundas de como a Teoria Queer coloniza nosso contexto sudaca, pobre de aspirações e terceiro-mundista, perturbando com novas construções de gênero aos humanos encantados com a heteronorma. **Revista Periódicus**, Salvador, v. 01, n. 02, p. 01-08, fev. 2014. Disponível em: <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/12896> >. Acesso em: 02 abr. 2016.

PULGARIN, Jairo Mauricio Pulecio. JUDITH BUTLER: UNA FILOSOFÍA PARA HABITAR EL MUNDO. **Universitas Philosophica**, Bogotá, v. 2, n. 57, p.61-85, 05 jul. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/unph/v28n57/v28n57a04.pdf> >. Acesso em: 14 mar. 2019.

PRECIADO, Paul B.. **Manifesto Contrassexual: práticas subversivas de identidade sexual**. São Paulo: N-1 Edições, 2014.

PRINS, Baukje; MEIJER, Irene Costera. Como os corpos se tornam matéria: entrevista com Judith Butler. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 01, p.155-167, mar. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2002000100009>. Acesso em: 02 nov. 2016.

REIDEL, Marina. **Pedagogia do Salto Alto: histórias de professoras transexuais e travestis na Educação brasileira**. 2013. 162 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Ufrgs, Porto Alegre, 2013.

RIBEIRO, Izaque Machado; CUNHA, Jorge Luiz da. Processos formativos no Ensino Superior e políticas públicas de diversidade sexual: relatos de algumas experimentações no campo da Psicologia. **Revista do Instituto Superior de Educação Ivoti – Isei**, Ivoti, v. 01, n. 01, p.17-27, dez. 2015.

RIBEIRO, Izaque Machado. É Preciso Estranhar a Educação: narrativas (trans)visuais como potência. In: Vantoir Roberto Brancher; Paula Hosana Silveira Biazus. (Org.). **Caminhos possíveis à inclusão IV: gênero, educação e humanização**. 01 ed. Curitiba: Brazil Publishing, 2019, v. 01, p. 63-80.

RIBEIRO, Renato Janine. **A Universidade e a Vida Atual: Fellini não via filmes**. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

ROSA, Sidney Faria. **A Pedagogia da Publicidade Brasileira: produzindo significados sobre homens e mulheres negras/os**. 2016. 107 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Instituto Federal Sul-rio-grandense, Pelotas, 2016.

SAFATLE, Vladimir. Dos problemas de gênero a uma teoria da despossessão necessária: ética, política e reconhecimento em Judith Butler. In: BUTLER, Judith (Org.). **Relatar a si Mesmo: crítica da violência ética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 173-196.

SALES, Adriana; LOPES, Herbert de Proença; PERES, William Siqueira. Despatologizando as travestilidades e transexualidades: saúde mental e direitos. **Periódicus**, Salvador, v. 01, n. 05, p.56-72, jan. 2016. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/viewFile/17176/11333>>. Acesso em: 22 fev. 2017.

SALIH, Sara. **Judith Butler e a Teoria Queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SAMPIERI, Roberto Hernandez; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María del Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa**. Porto Alegre: AMGH, 2013.

SARTRE, Maurice. A Homossexualidade na Grécia Antiga. In: DUBY, George (Org.). **Amor e Sexualidade no Ocidente**. Lisboa: Terramar, 1998. p. 59-76.

SAVIANI, Demerval. **Da LDB (1996) ao Novo PNE (2014-2024)**: por uma outra política educacional. Campinas: Autores Associados, 2016.

SEFFNER, Fernando; PICCHETTI, Yara de Paula. A quem tudo quer saber, nada se lhe diz, uma educação sem gênero e sexualidade é desejável? **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 01, p.61-81, jan. 2016. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/6986>>. Acesso em: 12 mar. 2017.

SEFFNER, Fernando. Acolher os Diferentes sem Desarrumar a Casa: a escola e as práticas das transdiversidades. In: UZIEL, Anna; GUILHON, Flávio Lopes. **Transdiversidades: práticas e diálogos em trânsitos**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2017. p. 267-288.

SILVA, Aline Ferraz da. **Currículo e Diferença: cartografia de um corpo travesti**. 2014. 103 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Ufpel, Pelotas, 2014.

SILVA, Aline Ferraz da. **Pelo sentido da vista: um olhar gay na escola**. 2008. 89 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2008.

SIMPSON, Keila. Travestis: entre a atração e a aversão. In: VENTURY, Gustavo; BOKANY, Vilma (Org.). **Diversidade sexual e homofobia no Brasil**. São Paulo: Perseu Abramo, 2011. p. 109-117.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão de literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 16, n. 01, p. 20-45, jun. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>>. Acesso em: 17 jul. 2015.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Direitos Humanos e Diversidade sexual na escola: homofobia, trabalho docente e cotidiano escolar. **Conjectura: Filosofia e**

Educação, Caxias do Sul, v. 20, n. 01, p.198-220, jan. 2015. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/3659>>. Acesso em: 14 mar. 2017.

SOUZA, Elizeu Clementino de; BALASSIANO, Ana Luiza Grilo; OLIVEIRA, Anne-Marie Millon. Imagens e narrativas sobre (auto) biografias, resistência e empoderamento: diálogos iniciais. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; BALASSIANO, Ana Luiza Grilo; OLIVEIRA, Anne-marie Millon (Org.). **Escritas de si, Resistência e Empoderamento**. Curitiba: CRV, 2014. p. 13-23.

SPIZZIRRI, Giancarlo; AZEVEDO, Roberta Noronha; ABDO, Carmita Helena Najjar. Travestismo de duplo papel ou bivalente: considerações gerais. **Revista Diagnóstico e Tratamento**, São Paulo, v. 01, n. 16, p.29-32, mar. 2011. Disponível em: <<http://files.bvs.br/upload/S/1413-9979/2011/v16n1/a1845.pdf>>. Acesso em: 08 ago. 2016.

VEYNE, Paul. A Homossexualidade em Roma. In: DUBY, Georges (Org.). **Amor e Sexualidade no Ocidente**. Lisboa: Terramar, 1998. p. 77-85.

VINUTO, Juliana. A Amostragem em Bola de Neve na Pesquisa Qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, Campinas, v. 44, n. 22, p.203-220, ago. 2014. Disponível em: <<https://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/tematicas/article/view/2144>>. Acesso em: 11 jun. 2015.

WELLER, Wivian. Tradições hermenêuticas e interacionistas na pesquisa qualitativa: a análise de narrativas segundo Fritz Schütze. In: 32ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., 2009, Caxambu. **Anais da 32ª Reunião Anual da ANPEd**. Caxambu: Anped, 2009. p. 1 - 16.

ZAMBRANO, Elizabeth. Transexuais: identidade e cidadania. In: VENTURI, Gustavo; BOKANI, Vilma (Org.). **Diversidade sexual e homofobia no Brasil**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2011. p. 97-108.