


**unesp**  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**  
**“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”**  
**Faculdade de Ciências e Letras**  
**Campus de Araraquara - SP**

SYLVIA MARIA GODOY AMORIM

**ESCOLA E TRANSFOBIA:** vivências de pessoas  
transexuais



ARARAQUARA – S.P.  
2018

SYLVIA MARIA GODOY AMORIM

# **ESCOLA E TRANSFOBIA:** vivências de pessoas transexuais

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Sexual da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Sexual.

**Linha de pesquisa:** Sexualidade e educação sexual: interfaces com a história, a cultura e a sociedade.

**Orientador:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Paula Leivar Brancaloni

ARARAQUARA – S.P.  
2018

AMORIM, SYLVIA MARIA GODOY  
ESCOLA E TRANSFOBIA: vivências de pessoas  
transexuais / SYLVIA MARIA GODOY AMORIM – 2018  
204 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação  
Sexual) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de  
Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras  
(Campus Araraquara)

Orientador: Ana Paula Leivar Brancaleoni

1. Transexualidade. 2. Transfobia. 3. Educação. I.  
Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo sistema automatizado  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

SYLVIA MARIA GODOY AMORIM

# **ESCOLA E TRANSFOBIA:** vivências de pessoas transexuais

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Sexual da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Sexual.

**Linha de pesquisa:** Sexualidade e educação sexual: interfaces com a história, a cultura e a sociedade.

**Orientador:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Paula Leivar Brancaleoni

Data da qualificação: 22/02/2018

## **MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

---

**Presidente e Orientador: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Paula Leivar Brancaleoni**

Docente e pesquisadora, Universidade Estadual Paulista —Júlio de Mesquita Filho (UNESP/Araraquara-SP).

---

**Membro Titular: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rosemary Rodrigues de Oliveira**

Docente e pesquisadora, Universidade Estadual Paulista —Júlio de Mesquita Filho (UNESP/Jaboticabal-SP).

---

**Membro Titular: Prof. Dr. Caio Samuel Franciscati da Silva**

Docente da Universidade Estadual Paulista —Júlio de Mesquita Filho (UNESP/Jaboticabal-SP) e do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Jaboticabal.

**Local:** Universidade Estadual Paulista  
Faculdade de Ciências e Letras  
UNESP – Campus de Araraquara

Aos entrevistados que fizeram parte deste caminho, carinho e admiração!

## **AGRADECIMENTOS**

**Agradeço à minha orientadora Profa. Dra. Ana Paula Leivar Brancaleoni**, pelo incentivo dado para que eu ingressasse na área acadêmica, pela confiança, delicadeza, dedicação e carinho que conduziu este trabalho e, principalmente, pelos conselhos, sugestões e direções apontadas para esta trajetória. A você minha mestra, minha eterna gratidão.

**Aos professores da banca Prof. Dr. Caio Samuel Franciscati da Silva e Profa. Dra. Rosemary Rodrigues de Oliveira** pela disponibilidade e valiosa contribuição que aprimoraram esta pesquisa.

**Ao meu marido** que muito contribuiu para que eu realizasse este mestrado.

**À minha filha e neto** que muitas vezes foram privados de minha presença.

**À minha querida amiga Fernanda Ribeiro Pereira** que oportunizou os encontros com minhas entrevistadas e pelo carinho dispensado nesta jornada.

**Aos professores e professoras do Programa de Pós Graduação em Educação Sexual** que com seus preciosos conhecimentos proporcionaram uma sólida base possibilitando a expansão de nosso conhecimento.

**Aos colegas da Terceira Turma de Mestrado em Educação Sexual** pelas trocas compartilhadas e pela amizade.

**Aos funcionários e funcionárias da UNESP/Fclar**, que sempre disponibilizaram sua atenção e direcionamento.

**Aos idealizadores do jogo Wanderley Barissa Junior e Gustavo Bueno** que com toda gentileza colaboraram na elaboração deste produto.

**Aos meus/minhas queridos/as entrevistados/as** pela pronta colaboração que deram brilho a esta pesquisa.

**A vocês gratidão imensa!**

O senhor... Mire veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando.

João Guimarães Rosa, (1994, p.24)



## Resumo

A sociedade contemporânea legitima o comportamento heterossexual tendo como parâmetro de normalidade, as relações entre sexos opostos. Assim sendo, cria-se uma obrigação de que todas as pessoas devam ter o sexo biológico como fator determinante do gênero, e compulsoriamente, precisam desejar alguém do sexo oposto para manter suas práticas sexuais. Estas práticas apontam para a dimensão de algo múltiplo, ou seja, de um processo que se constrói continuamente trazendo em si, um incômodo social, que se configura na medida em que os padrões heteronormativos fortemente instituídos são confrontados. As barreiras impostas à expressão de identidades ou à reafirmação de uma concepção polarizada, ou seja, binária ainda reforça uma educação pautada em separação entre o masculino e o feminino. Neste contexto, inúmeras dificuldades são enfrentadas por pessoas transgêneras que esbarram na invisibilidade, na negação de direitos básicos de cidadania e no descaso de políticas públicas sinalizando enfrentamentos hostis e excludentes no processo de construção de suas identidades. A escola, enquanto espaço cultural supostamente neutro, não acompanha as respostas e questionamentos em relação à diferença, principalmente no que se refere ao gênero. A falta de informação desse contexto leva alunos e educadores a seguir padrões convencionais que direcionam o trato às diferenças de gênero a produzirem estigmas, preconceito, discriminação e transfobia. Assim sendo, esta pesquisa teve como objetivo geral, elaborar um jogo que possa ser utilizado para se trabalhar o respeito à diversidade sexual e de gênero junto a alunos e equipes educativas. Buscou-se problematizar questões referentes à inclusão das diferenças nos espaços escolares possibilitando assim, um novo olhar da escola com relação à presença destes estudantes.

**Palavras-chave:** Transexualidade, Transfobia, Educação.

## **Abstract**

The contemporary society legitimates heterosexual behavior, having as a parameter of normality, relations between opposing sexes. Thereby, an obligation is created that all people should have the biological sex as a decisive factor of the gender, and compulsorily, they must desire someone of the opposite sex to maintain their sexual practices. These practices point to the dimension of something multiple, a process that is continually built up, bringing with it a social nuisance, which is configured in the measure in which strongly instituted heteronormative patterns are confronted. The barriers imposed on the expression of identities or the reaffirmation of a polarized or binary conception still reinforce an education based on a separation between the masculine and the feminine genders. In this context, innumerable difficulties are faced by transgendered people who are confronted with invisibility, denial of basic citizenship rights, and in the disregard of public policies, signaling some hostile and exclusionary confrontations in the process of building their own identities. The school, even as a supposedly neutral cultural space, does not keep up with the answers and questions regarding the difference, especially when referring to the genre. The lack of information in this context leads students and educators to follow conventional standards that direct the treatment of gender differences in the production of stigma, prejudice, discrimination and transphobia. Therefore, this research, aimed to elaborate a game based on the perceptions of transsexual people about their school trajectories, especially regarding prejudice and discrimination experiences, develop a game that can be used to work respect for sexual and gender diversity with students and educational teams. Issues related to the inclusion of differences inside school spaces were problematized, thus allowing a new look of the school regarding the presence of these students.

**Keywords:** Transsexuality, Transphobia, Education.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b>	Caracterização dos/as entrevistados/as.	67
<b>Quadro 2</b>	Categoria 1: As brincadeiras e comportamentos: o “sinal” de que algo está errado.	73
<b>Quadro 3</b>	Categoria 2: A escola e a percepção de anormalidade.	76
<b>Quadro 4</b>	Categoria 3: Vivência do preconceito e discriminação.	81
<b>Quadro 5</b>	Subcategoria 2: O cotidiano de negações, privações e violências.	84
<b>Quadro 6</b>	Categoria 4: E agora José? Sentidos da escolarização na história pessoal.	109
<b>Quadro 7</b>	Categoria 5: Elementos para a construção de um produto.	111

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

<b>ABGLT</b>	Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Travestis e Transexuais.
<b>CEP</b>	Comitê de Ética em Pesquisa.
<b>CIS</b>	Abreviação da palavra cisgênero.
<b>DCN</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais.
<b>FCLAR</b>	Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara.
<b>IST</b>	Infecção Sexualmente Transmissíveis.
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
<b>LGBT</b>	Sigla de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais.
<b>LGBTQIAFOBIA</b>	Fobia por lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, queers, questionadores, intersexuais, assexuais e aliados.
<b>PCN</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação.
<b>PNDH</b>	Programa Nacional de Direitos Humanos.
<b>PNDGDH-LGBT</b>	Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de Gays, Lésbicas, Travestis e Transexuais.
<b>TRANS</b>	Abreviação de transexual.
<b>TCLE</b>	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.
<b>UNESP</b>	Universidade Estadual Paulista.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>13</b>
<b>Apresentação e justificativa</b>	<b>13</b>
<b>CAPÍTULO 1. REVISÃO TEÓRICA</b>	<b>20</b>
<b>1.1 O gênero: conceito e campo de conhecimento</b>	<b>20</b>
<b>1.2 A matriz heteronormativa</b>	<b>25</b>
<b>1.3 Heteronormatividade e construção identitária</b>	<b>33</b>
<b>1.4 A performática de gênero e a educação formal</b>	<b>36</b>
<b>1.5 Para além da reprodução</b>	<b>50</b>
<b>CAPÍTULO 2. PERCURSO METODOLÓGICO</b>	<b>56</b>
<b>2.1 Abordagem teórico-metodológica</b>	<b>56</b>
<b>2.2 Buscando caminhos</b>	<b>57</b>
<b>2.3 Construindo instrumentos</b>	<b>59</b>
<b>2.4 Buscando compreensões</b>	<b>63</b>
<b>2.5 Considerações éticas</b>	<b>66</b>
<b>2.6 Transitando por narrativas</b>	<b>66</b>
<b>2.7 Apresentação dos entrevistados</b>	<b>67</b>
<b>2.7.1 Arthur</b>	<b>67</b>
<b>2.7.2 Lúcio</b>	<b>68</b>
<b>2.7.3 Bruna</b>	<b>69</b>
<b>2.7.4 Ticiane</b>	<b>71</b>
<b>2.7.5 Pulmayra</b>	<b>72</b>
<b>CAPÍTULO 3. RESULTADOS E DISCUSSÃO</b>	<b>73</b>
<b>3.1 Codificação e auto-organização dos dados</b>	<b>73</b>
<b>3.2 Estabelecimento de relações: categorias.</b>	<b>114</b>
<b>Categoria I. As brincadeiras e comportamentos: o “sinal” de algo está errado.</b>	<b>114</b>
<b>Categoria II. A escola e a percepção de anormalidade</b>	<b>125</b>
<b>Categoria III. O enfrentamento do preconceito e discriminação</b>	<b>133</b>
<b>Subcategoria III.1 O preconceito nas relações com professores e colegas</b>	<b>133</b>
<b>Subcategoria III.2 O cotidiano de privações, negações e violências</b>	<b>139</b>
<b>Subcategoria III.3 Estratégias de enfrentamento e busca de reconhecimento</b>	<b>156</b>
<b>3.3 Categoria IV. Sentidos da escolarização na história pessoal</b>	<b>162</b>

<b>3.4 Categoria V. Elementos para a elaboração de um produto.</b>	<b>167</b>
<b>CAPÍTULO 4. ELABORAÇÃO DO PRODUTO</b>	<b>170</b>
<b>4.1 Protótipo do jogo</b>	<b>170</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>177</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>181</b>
<b>ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP</b>	<b>199</b>
<b>ANEXO B - APROVAÇÃO DO PROJETO PELO CEP</b>	<b>201</b>
<b>ANEXO C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b>	<b>202</b>
<b>APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTAS</b>	<b>204</b>

## **INTRODUÇÃO**

### **Apresentação e justificativa**

Meu interesse pelo tema vem ao encontro de minha experiência no convívio profissional com pessoas transexuais e travestis.

Antes de me colocar na linha de frente com o trabalho social com essas pessoas, exerci por muitos anos o magistério. Sempre me deparava com questões, em sala de aula, relacionadas à diversidade sexual e de gênero. Nessa época, década de 1990, esses assuntos raramente eram discutidos e, quando a discussão acontecia, reduzia-se às aulas de Biologia, dentro de uma perspectiva de transmissão de conteúdo sobre os aparelhos reprodutores. A questão da diversidade sexual e de gênero não era pautada pela equipe educativa. E os posicionamentos em relação aos diversos assumiam um caráter normalizador e estigmatizante, por não se enquadrarem nos padrões heteronormativos vigentes que eram aqueles compreendidos como corretos.

Ao me deparar com as “brincadeiras” injuriosas que partiam dos alunos considerados “normais” em relação aos “diferentes”, ficava angustiada pela falta de questionamento das mesmas por parte de outros colegas e professores. Assim, eram atitudes naturalizadas pela maior parte dos agentes do cotidiano daquelas escolas.

Anos depois, ao cursar outra graduação, a de Psicologia, vislumbrei a oportunidade de lidar com questões como a transexualidade.

Em um estágio de Grupos e Comunidades me vi impelida ao trabalho social com essas pessoas. Sigo atualmente construindo intervenções junto a grupos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Travestis (LGBT).

Nos trabalhos interventivos realizados e no contato informal com pessoas transexuais, percebi o quanto o sofrimento psíquico entre elas é intenso, por não se enquadrarem ao sistema normativo instituído de controle dos corpos, ou seja, o binarismo de gênero.

Nesse contexto, os que quebram essa lógica binária são considerados “anormais”, sendo rotulados, classificados como inferiores, marginalizados e estigmatizados. De acordo com Peres (2005, p. 238):

Nos processos de estigmatização, é paulatinamente estabelecido todo um sistema de depreciação e desvalorização que leva a pessoa a se inferiorizar, perder a autoestima e aceitar toda a imposição dos estigmas, em decorrência da introjeção de valores como verdades absolutas e de modos de ver que justificariam a sua desqualificação e exclusão como algo natural, justo e inevitável.

Assim, formas de violação dos direitos humanos são observadas desde a atuação velada até a concretização explícita do preconceito e do ódio àquele que tem sua expressão de gênero diferente do que prescreve a norma binária.

Ao aproximar a experiência no trabalho de campo com pessoas trans às memórias de minha atuação em salas de aula, nas quais me deparei com o preconceito e com a exclusão, objetivei para os meus estudos buscar estratégias educativas que pudessem ser utilizadas em escolas, que visassem promover um entendimento da diversidade sexual e de gênero, assim como o respeito aos diversos. Contudo, assim como assumo como premissa para os trabalhos de intervenção, as propostas devem partir da voz daqueles que vivenciam as condições de opressão que se almeja superar.

A proposta caminha, portanto, na perspectiva de colaborar na busca por garantias de direitos humanos e cidadania a essas pessoas tão invisibilizadas pela sociedade,



especialmente no que se refere ao direito à educação formal com permanência, sucesso e sem vivências intensas de sofrimento ao longo do processo.

Conforme aponta a literatura (Bento, 2011; Butler, 2003; Louro, 1970), para a maioria das pessoas transexuais a escola se torna um ambiente hostil e humilhante. Coercitivamente, as diferenças são acentuadas numa postura heterossexista. Atitudes de preconceito, discriminação, negação, estigmatização ou ódio contra toda sexualidade que não seja a heterossexual se expressam de forma sistêmica na escola, o que faz com que esses alunos muitas vezes não consigam avançar nos estudos formais. Como afirma Louro (1997), quando se tem nos bancos escolares pessoas que se comportam de forma diferente desta “normalidade”, ou elas se enquadram naquilo que não conseguem suportar por muito tempo ou acabam por desistir e a evasão se torna iminente (Louro, 1997).

Cada vez mais pessoas transexuais “evadem” das escolas por não suportarem a opressão e o peso vividos. Essa evasão se caracteriza mais como uma expulsão daquele que tem que ser eliminado por ter algo que a sociedade quer higienizar. Por vezes, a violência é tão intensa que chega ao ponto de motivar homicídios de pessoas trans e/ou suicídios.

Peres (2009, p.245) enfatiza que:

A intensidade da discriminação e do desrespeito aos quais as travestis são expostas nas escolas em que desejam estudar leva, na maioria das vezes, a reações de agressividade e revolta, ocasionando o abandono dos estudos ou a expulsão da escola, o que conseqüentemente contribui para a marginalização.

Diante do exposto, indica-se a ocorrência não só de violência física, psicológica e moral em relação às pessoas transexuais, mas também uma grande pressão de um aparato discursivo que permeia toda a sociedade e, portanto, também o ambiente escolar.

Contudo, mesmo diante de um processo de negação de direitos de escolarização e da vivência da marginalização, preconceito e discriminação dentro das escolas, as pessoas transexuais ocupam seus bancos de forma cada vez mais visível, o que produz um mal-estar junto aos colegas e às equipes educativas (Junqueira, 2009).

Nesse sentido, fortalece-se a importância de se pensar estratégias que promovam e acentuem fissuras na reprodução do heterossexismo e suas consequências no cotidiano escolar e na trajetória de vida de pessoas trans.

Considera-se que a diversidade de gênero é uma questão desafiadora na medida em que coloca em xeque toda concepção cultural do heterocentrismo reiterada pela noção binária homem/mulher, que se caracteriza em oposições nas quais um dos termos é privilegiado em relação ao outro (Silva, 2000).

Butler (2003, p. 45) argumenta que “a instituição de uma heterossexualidade compulsória e naturalizada exige e regula o gênero como uma relação binária em que o termo masculino diferencia-se do termo feminino, realizando-se essa diferenciação por meio das práticas do desejo heterossexual”.

Como afirma Louro (2009, p. 90), o alinhamento entre sexo-gênero-sexualidade como expectativa social é o pressuposto que sustenta a heteronormatividade. Supõem-se a partir do mesmo que todas as pessoas sejam ou devam naturalmente ser heterossexuais e cisgêneras. Esta “matriz binária heterossexual se converte em sistema regulador da sexualidade e da subjetividade” (Arán, 2006, p. 50).

Butler (2003, p.38) considera que gêneros inteligíveis, nas sociedades heteronormativas, são aqueles que instituem e mantêm relações de coerência e continuidade entre sexo, gênero, prática sexual e desejo. Desta forma, a autora afirma que “identidades de gênero que fogem dessa coerência e continuidade não podem existir, pois não são inteligíveis

em relação à matriz binária e não se conformam às normas da inteligibilidade cultural gerando matrizes rivais e subversivas da desordem de gênero”.

No que se refere à educação formal, Junqueira (2009, p. 30) diz que “temáticas que incluem transgeneridades, bissexualidades, homossexualidades inexistem nos currículos escolares, nos livros didáticos e nas discussões de direitos humanos nas escolas” e questiona como pessoas que inexistem, que não podem ser vistas nem ouvidas, consideradas e respeitadas, muito menos amadas, podem ser tão odiadas.

Ressalta-se a escola como também reprodutora de valores hegemônicos em relação à norma heterossexual, o que viola o direito daqueles que construíram suas identidades de forma diversa ao instituído. Por outro lado, há todo um aparato legal que confere à escola a função ativa no desenvolvimento de uma educação inclusiva, assim como na promoção e observância do direito à dignidade humana, previsto na Constituição Federal do Brasil (1988) e de alguma forma contemplado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN, 2013).

Tomando inicialmente a Constituição Federal do Brasil (1988), prevê-se em seu capítulo II a garantia da educação como Direito Social para os cidadãos. Ainda em seu capítulo III reza que:

A educação é direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Visa em seu artigo 206, igualdade de condições para acesso e permanência na escola.

No que se refere ao previsto pelas DCN, que afirmam a promoção da equidade, da qualidade e a democratização do acesso e permanência da Educação Infantil até o Ensino

Médio, aponta-se que as mesmas não vêm sendo observadas no atendimento educacional às pessoas trans. Há um lapso muito grande entre a efetivação dessas proposições legais e o cotidiano da escola.

Essas questões desafiadoras impulsionaram meu desejo em contribuir para uma educação em que não se marginalize determinados grupos por meio de uma ordem estabelecida que trata as diferenças como desigualdades. Enquanto recorte, dentro dos limites de tempo de um trabalho de mestrado, assume-se a visibilidade e o respeito às pessoas trans no cotidiano da escola. Pautado nesse contexto, tem-se como objetivo geral do presente trabalho:

A partir de percepções de pessoas transexuais sobre suas trajetórias escolares, especialmente no que se refere a vivências de preconceitos e discriminações, elaborar um jogo que possa ser utilizado para se trabalhar o respeito à diversidade sexual e de gênero junto a alunos e equipes educativas.

Como objetivos específicos têm-se:

- Identificar vivências de preconceito e discriminação que marcaram a trajetória escolar de um grupo de pessoas trans, tanto na relação com a equipe educativa, como entre os colegas;
- Identificar estratégias utilizadas pelos entrevistados no enfrentamento de possíveis preconceitos e discriminações vivenciados no cotidiano escolar;
- Identificar os sentidos atribuídos à escolarização;
- Identificar elementos, que foram apontados pelas pessoas entrevistadas, como sendo importantes de serem considerados na elaboração de estratégias para a promoção do respeito à diversidade sexual e de gênero no cotidiano escolar;
- A partir dos elementos identificados, construir um jogo que possibilite o trabalho com a promoção do respeito à diversidade sexual e de gênero no cotidiano escolar.

A estruturação deste trabalho se configura da seguinte maneira:

Capítulo 1 – Revisão Teórica. Nesse capítulo serão apresentados e discutidos temas relevantes para a análise proposta neste trabalho, tais como gênero, identidade de gênero, performatividade de gênero e processos educacionais, questões postas à educação a partir da teoria *Queer*.

Capítulo 2 – Percurso Metodológico. Neste capítulo será apresentado o caminho percorrido para a elaboração desta pesquisa, os processos de coleta e análise de dados, assim como os procedimentos éticos necessários para o desenvolvimento da mesma.

Capítulo 3 – Resultados e Discussão. Apresentam-se e discutem-se os dados obtidos ao longo do processo de coleta. O capítulo está organizado a partir das seguintes categorias: As brincadeiras e comportamentos: o “sinal” de que algo está errado; A escola e a percepção de anormalidade; O enfrentamento do preconceito e discriminação; Sentidos da escolarização na história pessoal; e Elementos para a elaboração de um produto.

Capítulo 4 – Elaboração do produto. Neste capítulo é apresentado o jogo elaborado a partir das contribuições das pessoas entrevistadas.

Considerações Finais. Serão retomados os objetivos apresentados para o presente trabalho, em uma relação de síntese com os dados encontrados e a revisão teórica realizada. Compreende-se que podem comparecer aspectos analisados que se destaquem em importância para uma atuação pedagógica com vistas à formação de cidadãos que respeitem as diversas formas de expressão da sexualidade.

## **CAPÍTULO 1. REVISÃO TEÓRICA**

### **1.1 O gênero: conceito e campo de conhecimento**

Dentro do pressuposto heteronormativo, o gênero adquire um caráter de essencialidade, que seria decorrente da estrutura anatômica do sujeito. Faz-se necessário, portanto, para os objetivos desse trabalho problematizar o gênero. Tomando-o primeiramente como conceito, é fundamental observar que na teoria fundacional da política feminista enfatizava-se inicialmente o binômio sexo/gênero, sendo o primeiro destinado pela biologia e o segundo por aspectos socioculturais, mas capaz de designar um sujeito “uno mulher” (Butler, 2003).

Como afirma Matos (2008), o conceito surgiu em meados dos anos 70, sendo consolidado nos anos 80. O intuito era constituir um conceito capaz de distinguir o sexo marcado pela biologia da dimensão histórica, social e política do ser homem ou mulher. Contudo, o mesmo comparece sendo acionado em sua forma binária para se referir às diferenças entre masculino/feminino, homens/mulheres e homossexualidade/heterossexualidade.

Assim, as principais teóricas feministas utilizavam a premissa de que o sexo era natural e o gênero socialmente construído, tendo o intuito de desnaturalizar, mesmo sem atingir radicalmente as bases heteronormativas, a questão da associação do feminino com fragilidade e submissão, de forma a se contraporem às relações de dominação entre homens e mulheres (Butler, 2003). Contudo, ao assumirem uma categoria estável “mulheres”, ainda que socialmente construída, repõe-se o binarismo que se pretende combater.

Butler (2003) problematiza a questão de que o sexo é natural e o gênero é socialmente construído, o que, segundo ela, mantém-se na matriz heteronormativa. A autora aponta para a

ideia de que o gênero, compreendido dessa forma, “tem um papel tão determinante e fixo quanto a afirmação que *a biologia é destino*” (pp.23-26), referindo-se à controversa colocação freudiana.

Ressalta-se que essa afirmação de Freud (1912) apoia-se em seus estudos sobre a sexualidade infantil como definidores das posições de homens e mulheres, nos quais o fundamento anatômico, ou seja, o genital é compreendido como diferenciador natural da maneira pela qual cada sexo vivencia o complexo de castração. Já em “Psicogênese de um caso de homossexualidade feminina”, Freud (1920) contradiz a hipótese de que o fundamento anatômico define a constituição da identidade sexual, diferenciando três elementos das identificações masculinas ou femininas: a identidade psíquica que varia entre as noções de atividade/passividade, a escolha dos objetos e os caracteres anatômicos (Poli, 2007). O que traz, inclusive para a teoria freudiana, a complexificação da relação entre anatomia, desejo e identidade.

Butler (2003, p. 25) ainda aponta que a cisão entre a biologia e o sujeito detentor de um gênero socialmente construído encontra alguns entraves relativos à composição do próprio sexo: Seria o sexo natural, anatômico, corporal ou hormonal? As construções binárias estabelecidas pela dualidade sexual seriam uma construção viável? A autora chega à hipótese que o constructo sexo seja tão culturalmente construído quanto o gênero. Ainda seguindo Butler (2000, p. 152):

(...) o "sexo" é um ideal regulatório cuja materialização é imposta: esta materialização ocorre (ou deixa de ocorrer) através de certas práticas altamente reguladas. Em outras palavras, o "sexo" é um constructo ideal que é forçosamente materializado através do tempo. Ele não é um simples fato ou a condição estática de

um corpo, mas um processo pelo qual as normas regulatórias materializam o "sexo" e produzem essa materialização através de uma reiteração forçada destas normas.

A mesma autora (2003, p. 24) questiona que se “o gênero são significados culturais assumidos pelo corpo sexuado”, talvez ele decorra do fato de que a construção de *homens* é somente e exclusivamente imputada a corpos masculinos e que a construção *mulheres*, a corpos femininos. Assim, o binarismo dos sexos também está atrelado à imputação binária dos gêneros.

Butler (2003) afirma que a ideia de que o gênero decorre do sexo não levou em consideração outro vínculo importante: o desejo. Segundo a autora, aceitar o sexo como natural e gênero como construído e/ou determinado pela cultura seria aceitar também que o gênero expressaria uma essência do sujeito. Assim, propõe a desconstrução de uma concepção de sujeito uno relativo à divisão sexo/gênero, não através de uma recusa à noção de sujeito, mas da assunção de uma ideia de gênero como efeito de expressão e não de essência desse sujeito em si.

Butler (2000) ratifica que a sociedade constrói normas regulamentadoras e materializadoras do sexo, mas ao mesmo tempo contesta que as mesmas devem ser reiteradas a todo o instante para que se concretizem. Porém, em seu texto “Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo”, enfatiza que há corpos inconformados com essas normas regulatórias, observando que “o fato de que essa reiteração seja necessária é um sinal de que a materialização não é nunca totalmente completa, que os corpos não se conformam, nunca, completamente, às normas pelas quais sua materialização é imposta” (Butler, 2000, p. 153).

Portanto, também não há uma noção única para o substantivo “mulher” capaz de abarcar uma noção plural que designe em plenitude a “identidade do feminino”. Indica-se,



dessa forma, a impossibilidade de haver uma identidade fixa a partir da qual se daria o processo de constituição do sujeito, que seria estável em relação à política feminista:

Sem um conceito unificado de mulher ou, minimamente, uma similaridade de tipo familiar entre os termos relacionados pelo gênero, a política feminista parece perder a base categórica de suas próprias afirmações normativas. Quem constitui o “quem”, o sujeito para o qual o feminismo busca uma libertação? Se não existe sujeito, a quem vamos emancipar? (Butler, 1992, pp. 78-79).

Com a adoção dessa concepção de gênero, pretendeu-se desestabilizar as tradições de pensamento, dentre elas, aquelas articuladas “a binarismos estéreis que outorgam lugares fixos e naturalizados para os gêneros” (Matos, 2008, p. 336), abrindo espaços analíticos mais plurais para a distinção mulher/feminino e homem/masculino. Na atualidade, segundo Matos (2008, p. 339), o campo gênero coloca em xeque “a univocidade de sentidos de toda ordem”.

Butler (2003), utilizando-se de conceitos do filósofo Jacques Derrida sobre a estrutura formal dos signos, considera que a mesma se apresenta de forma aberta e pode ser alterada, rompendo-se com seu contexto anterior. Assim, insere-nos na noção de que o corpo é uma materialidade, mas que se constitui em uma contínua relação de possibilidades. Entre os elementos que compõem sua estruturação estão a reprodução de gestos, falas, modos de vestir e andar que caracterizam expressões específicas estabelecidas para um dado gênero. Esses atos repetidos em um quadro regulatório de extrema rigidez produzem um modo naturalizado dos sujeitos se portarem. A reiteração desses atos dá-se em uma performatividade, por meio da qual o gênero continuamente se repõe. Portanto, para a autora o gênero é performativo.

É importante ressaltar que performatividade não pode ser confundida com performance. A última é vinculada a atos de representação consciente produzida pelo

indivíduo, enquanto a primeira é um conceito que integra práticas discursivas que constituem aquilo que nomeia. Sendo assim, após atos que se reiteram por meio do discurso, as relações de poder são legitimadas, constituindo a inteligibilidade dos termos, tornando-os coesos e possibilitando também a sua subversão (Butler, 1999).

Judith Butler é, entre os teóricos *Queer*, uma representante de suma importância. *Queer* em sua tradução literal quer dizer estranho, excêntrico, raro, ridículo, sendo utilizado como um vocativo pejorativo para designar pessoas fora da norma.

Contudo, o termo foi apropriado por um grupo de teóricos para dizer sobre aqueles que colocam em xeque as normas, não mais em um sentido pejorativo, mas sim designando os efeitos subversivos e disruptivos desses posicionamentos no mundo. Ao atingir os movimentos sociais, essa teoria constituiu-se em meios para desestabilizar os discursos hegemônicos, demonstrando a construção fluida e contextual dos sujeitos. Também questiona as normas sociais que atingem outros grupos, como por exemplo, etnia e classe social, apontando para o caráter efêmero dessas categorias (Louro, 2001; Miskolci, 2009; Preciado, 2011; Peres, 2012).

Louro (1993, p.546) ratifica que “Queer representa claramente a diferença que não quer ser assimilada ou tolerada e, portanto, sua forma de ação é muito mais transgressiva e perturbadora”. Nesse sentido, a Teoria *Queer*, por ter como pressuposto uma nova perspectiva de análise fortemente vinculada à desconstrução de modelos tradicionais socialmente cristalizados, proporciona uma visão voltada aos grupos minoritários e às questões relacionadas aos estudos de gênero e sexualidade.

Matos (2008) indica que gênero não é só um conceito ou construto analítico, mas um campo novo de saber das ciências humanas, na tentativa de contribuir com a sua consolidação e empoderamento daqueles que vivem a opressão por não se coadunarem às normas vigentes. A autora observa que muitas cientistas feministas, na intenção de ampliar as discussões no

campo das ciências humanas, tentam adotar uma nova proposta teórico-conceitual que compõe os estudos de gênero.

## **1.2 A matriz heteronormativa**

O termo heteronormatividade é constituído em sua etimologia pelos vocábulos “hétero” (outro, diferente) e “norma” (regulação, tornar igual). Segundo Santos (2007), “hétero”, no que se refere à questão da sexualidade, aborda a noção de atração que uma pessoa sente por outra de genital diferente do seu e “norma” pode ser associada à ideia de “normal”, parâmetro de normalidade. Em relação ao estudo proposto, entende-se que esse termo remete à concepção de que a heterossexualidade e a organização binária dos gêneros, que assume exclusivamente o genital de nascimento como ordenador da divisão entre as pessoas, são os padrões corretos e naturais para a vivência da sexualidade e do gênero.

Percebe-se que a heterossexualidade é norma a ser seguida compulsoriamente. Miskolci (2009), analisando os pressupostos de Chambers (2003) e Cohen (2005), nos quais afirmam ser a heteronormatividade a expressão natural de demandas e obrigações sociais fundamentais para a sociedade, ratifica que:

(...) a heteronormatividade é um conjunto de prescrições que fundamenta processos sociais de regulação e controle, até mesmo aqueles que não se relacionam com pessoas do sexo oposto. Assim, ela não se refere apenas aos sujeitos legítimos e normalizados, mas é uma denominação contemporânea para o dispositivo histórico da sexualidade que evidencia seu objetivo: formar todos para serem heterossexuais ou organizarem suas vidas a partir do modelo supostamente coerente, superior e “natural” da heterossexualidade. (Miskolci, 2009, p.156).

A heteronormatividade padroniza e regula a forma de pensar das sociedades ocidentais desde o século XIX com o discurso do saber médico que, segundo Lionço (2009, p.48), “normatiza as condutas sexuais e as expressões da masculinidade e da feminilidade em parâmetros de saúde/normalidade ou doença/anormalidade”. Esse aparato discursivo exerce um poder que legitima e naturaliza a polaridade homem/macho, mulher/fêmea. De acordo com Butler (1992), estas normas vão se materializando e sendo reiteradas. Assim, assumem uma naturalidade consubstanciada que mantém o processo regulatório dos corpos.

Leite (2012), apoiando-se em Butler, conclui que a construção social do que pode ou não ser reconhecido como corpo, sexo ou ser humano perpassa por relações de poder que se organizam dentro dessas normas heteronormativas. Normas essas que definem os gêneros que serão inteligíveis, no caso, aqueles que mantêm coerência esperada entre genital de nascimento, gênero, prática sexual e desejo.

Portanto, a sociedade contemporânea legitima o comportamento heterossexual tendo como parâmetro de normalidade as relações entre sexos construídos como sendo opostos, a partir da referência de um genital de nascimento. Miskolci (2010, p. 109) discute as prescrições que regulam socialmente a sexualidade humana. Segundo ele, tem-se:

Um conjunto de prescrições que fundamenta processos sociais de regulação e controle, até mesmo aqueles que não se relacionam com pessoas do sexo oposto. Assim, ela não se refere apenas aos sujeitos legítimos e normalizados, mas é uma denominação contemporânea para o dispositivo histórico da sexualidade que evidencia seu objetivo: formar todos para serem heterossexuais ou organizarem suas vidas a partir do modelo supostamente coerente, superior e “natural” da heterossexualidade.

Assim, cria-se uma ordenação que institui que todas as pessoas devem ter o genital de nascimento como fator determinante do gênero e, necessariamente, precisam desejar alguém do sexo oposto para manter suas práticas sexuais. É a chamada heterossexualidade compulsória, que se impõe de forma a englobar a determinação da performatividade esperada para todos os aspectos cotidianos dos sujeitos, tais como: formas de falar, de se portar, ao sentar, que marcam profundamente os indivíduos.

Portanto, tomando-se em conta que a heteronormatividade diz respeito à regulação e normalização do desejo sexual/afetivo entre pessoas e dessas com seus próprios corpos, pode-se constatar que se trata de uma regulação que orienta o modo como as sociedades ocidentais estão organizadas (Santos, 2007). O mesmo processo que normaliza os que se enquadrarão nessa regra patologiza os sujeitos e corpos dissidentes.

Butler (2000, p.152), em seu artigo já referido anteriormente “Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo”, retoma o que Foucault (1988, p.145) chamou de *ideal regulatório*, chamando a atenção para a forma como o poder opera e articula rigorosamente sobre o corpo:

O sexo, essa instância que parece dominar-nos, esse segredo que nos parece subjacente a tudo o que somos, esse ponto que nos fascina pelo poder que manifesta e pelo sentido que oculta, ao qual pedimos revelar o que somos e liberar-nos o que nos define, o sexo nada mais é do que um ponto ideal tornado necessário pelo dispositivo de sexualidade e por seu funcionamento. Não se deve imaginar uma instância autônoma do sexo que produza, secundariamente, os efeitos múltiplos da sexualidade ao longo de toda a sua superfície de contato com o poder. O sexo é ao contrário, o elemento mais especulativo, mais ideal e igualmente mais interior, num dispositivo de

sexualidade que o poder organiza em suas captações dos corpos, de sua materialidade, de suas forças, suas energias, suas sensações, seus prazeres.

A categoria do "sexo" é, então, desde o início, normativa. Nesse sentido,

(...) o 'sexo' não apenas funciona como uma norma, mas é parte de uma prática regulatória que produz os corpos que governa, isto é, toda força regulatória manifesta-se como uma espécie de poder produtivo: o poder de produzir, demarcar, fazer, circular, diferenciar os corpos que ela controla (Butler, 2000, p. 151).

Butler (2000) afirma que ao compreender o "sexo" em sua normatividade, a materialidade do corpo não pode existir separadamente da materialização desta força regulatória, não sendo aquilo que alguém possui, nem uma descrição estática do que alguém é. O sexo, pois, torna-se a norma pela qual o "alguém" se expressa de maneira socialmente confortável, na medida em que seu corpo é qualificado de forma positiva através do aparato de inteligibilidade cultural.

A heteronormatividade produz efeitos segregadores, fazendo com que indivíduos sejam marginalizados por serem considerados estranhos ou antinaturais também pela forma como constituem seus corpos. Por não se enquadrarem em condições heteronormativas, pessoas transexuais são consideradas "anormais" por estarem fora ou além das categorias conhecidas de inteligibilidade social (Leite Júnior, 2012). Desta forma, desigualdades são construídas hierarquicamente, unindo de forma rigorosa redes de poder que circulam em uma sociedade. Louro (2000, p.12) reitera que reconhecer "um outro" que não partilha dos mesmos atributos que possuímos estabelece uma construção de fronteiras que delimitam

aqueles que não estão em consonância com seus corpos, sendo denominados como “desviantes”.

Leite (2012, p. 560) afirma que: “ininteligível é aquilo que é colocado de fora do sujeito; está fora das categorias de pensamento socialmente inteligível, aquilo que na constituição do sujeito (individual ou social) é expulso como não categorizável”. Se não é categorizável, se fragiliza, atribui-se como inexistente. O mesmo autor reitera que o ininteligível abriga tudo o que é desprezível, repulsivo, incompreensível. Cabe aqui a aproximação com o conceito de abjeto, discutido por Butler (2003) a partir das contribuições de Júlia Kristeva. Segundo Butler (2003), abjetos são os seres que foram descartados, expelidos como elementos estranhos e, por este motivo, estabelecem-se como construções do “não eu” (p. 191). A autora afirma que:

O “abjeto” designa aquilo que foi expelido do corpo, descartado como excremento, tornado literalmente “Outro”. Parece uma expulsão de elementos estranhos, mas é precisamente através dessa expulsão que o estranho se estabelece, a construção do “não-eu” como abjeto estabelece as fronteiras do corpo, que são também os primeiros contornos do sujeito (Butler, 2003, p. 190).

Contudo, Leite (2012) segue no processo de busca por entendimento da configuração social das pessoas trans, que em sua compreensão ocupariam sim alguma classificação social. Nesse percurso, retoma Foucault (1997) quando lança-nos a proposição de que, de alguma forma, essas pessoas ocupam uma categoria de inteligibilidade que, em sua compreensão, pode ser aproximada ao “monstro”. Segundo o autor:

(...) o “monstro” é, por excelência, a marca hiperbólica de algo fora da ordem, seja ela “natural”, “sobrenatural” ou, no mínimo, fora dos ordenamentos conhecidos. Ele apresenta “outra ordem” do real ou, muitas vezes, um sinal, um aviso enviado pelo universo mágico para alertar contra possíveis “desvios”. Constantemente, a monstruosidade é entendida como uma transgressão das leis estabelecidas, visando, através de sua presença, inspirar temores e dúvidas ou punir contra infrações. (Leite, 2012, p. 561).

Assim, Leite (2012) considera que o monstro não é abjeto, pois se enquadra em uma categoria que é o limite, o extremo, mas mesmo assim é reconhecida socialmente causando terror, fascínio, fonte de curiosidade e desejo. Ele é transgressivo e porta em demasia o que no abjeto falta. Ele quebra as normas, seduz e causa estranhamento.

Entretanto, estejam as pessoas trans na condição de abjeto, ou já cabendo em uma classificação social do “monstro”, vivenciam intensos processos de exclusão social. Esses processos são legitimados por pressupostos psicossociais da exclusão, mecanismos de caráter social e afetivo que articulam relações reconhecidas e aceitas, mesmo com o seu caráter de desigualdade e promoção de sofrimento a outros. Um desses pressupostos é a culpabilização dos próprios excluídos pela condição de miséria e violência em que vivem, mantendo e ocultando todo o processo excludente no qual os mesmos estão inseridos (Guareschi, 2001, p. 154). Assim, travestis e transexuais seriam culpadas por sua sorte devido ao fato de escolherem transgredir as “normas naturais” da vivência da sexualidade e da relação com os seus corpos físicos. Segundo o mesmo autor, nestes processos de legitimação da exclusão o excluído é uma vítima expiatória, a qual é culpabilizada socialmente pela sua marginalização, sendo representado individualmente como responsável de forma ativa na perpetuação das mesmas. Portanto, furta-se de questionar os processos sociais violentos e excludentes.



Barbosa (2014) comenta que na sociedade binarista há um encaixe perfeito previsto, então se deve seguir o que é perfeito. Aquele que vai contra essa perfeição cristalizada pela norma não possui essa adequação, logo, é imperfeito.

Como reiteram Bento (2008) e Pelúcio (2009), pessoas transgêneras não são vistas em sua humanidade, mas como seres ininteligíveis. Por não corresponderem aos padrões hegemônicos de gênero (binarismo), carecem lutar pelo direito de ter autonomia frente à vigilância constante imposta pela heteronormatividade compulsória que regula e normaliza as relações com os corpos e vivências sexuais. São desqualificadas e inferiorizadas por romperem esses padrões, enfrentando a restrição dos espaços sociais que lhes são acessíveis em decorrência da exclusão e processos de invisibilização. Socialmente a elas são designados os locais de patologia e desvio, comprometendo, assim, a efetivação do princípio fundamental da dignidade humana.

A heteronormatividade e o binarismo de gênero, segundo Lionço (2009), reverberam em práticas discriminatórias como, por exemplo, a homofobia e a transfobia. Essas práticas são baseadas na suposição da naturalidade e normalidade da heterossexualidade e dos estereótipos de gênero, não levando em conta a multiplicidade e a contínua reinvenção dos gêneros e configuração dos corpos (Louro, 2005; Bento, 2006).

Sawaia (2001) assinala que, sendo a exclusão um produto do funcionamento do sistema, caracteriza-se em um processo de alta complexidade que envolve o ser humano e suas relações. O excluído coloca-se como repositores e sustentadores da ordem social vigente, sendo incluído pela exclusão dos direitos básicos do ser humano. Assim, exclui-se e se promove uma inclusão perversa em que os sujeitos não são considerados em sua humanidade e direitos, mas participam da reposição do sistema vigente.

O descompromisso ético-político, seja por parte do Estado, da sociedade civil organizada ou demais indivíduos, resulta em exclusão e violência. Relações de opressão e

negação dos direitos sociais de pessoas transexuais e travestis são constantes, já que o caráter transitório performativo da construção dos gêneros se evidencia mais na trajetória dessas pessoas do que nos demais sujeitos (Louro, 2000). Acabam sofrendo retaliações pela forma de construção dos seus corpos e por explicitarem a multiplicidade de possibilidades de constituição das identidades de gênero e das sexualidades (Bento, 2006).

Ainda que tenham ocorrido alguns avanços no que se refere aos direitos sociais das pessoas trans, ainda há muito que ser galgado no que tange à implementação e ampliação dos mesmos. Dificuldades como: o acesso ao trabalho, à educação e à saúde são vivências constantes, motivadas pelo preconceito. Cotidianamente são alvo de transfobia nos espaços públicos como: escolas, hospitais e também dentro da família. Pessoas trans são agredidas fisicamente nas ruas e até mesmo tornam-se estatística em colunas policiais. Destaca-se que o Brasil é o campeão mundial de assassinatos a transexuais e travestis (Grupo Gay da Bahia, 2016).

Trata-se, portanto, de processos violentos de exclusão e de não reconhecimento dessas pessoas como cidadãs. Como afirma Jesus (2012, p. 3):

No que se refere ao seu cotidiano, as pessoas transgêneras são alvos de preconceito, desatendimento de direitos fundamentais (diferentes organizações não lhes permitem utilizar seus nomes sociais e elas não conseguem adequar seus registros civis na Justiça), exclusão estrutural (acesso dificultado ou impedido à educação, ao mercado de trabalho qualificado e até mesmo ao uso de banheiros) e de violências variadas, de ameaças a agressões e homicídios.

Neste contexto, as inúmeras dificuldades enfrentadas por pessoas transexuais esbarram na invisibilidade, na negação de direitos básicos de cidadania e no descaso das Políticas Públicas.

### **1.3 Heteronormatividade e construção identitária**

Louro (2001) enfatiza que o corpo é tomado como uma das referências na construção da identidade e que aparentemente evidencia por si mesmo uma forma inequívoca de expressão. Porém, é equivocado compreender as identidades de gênero, sexual ou étnica como determinadas biologicamente. Isso porque “se significam os corpos a partir da cultura e os mesmos são continuamente alterados por ela” (Louro, 2000, p.11).

Silva (2000) questiona o estatuto de realidade atribuído às representações identitárias. Segundo o autor, a representação não diz o que é aquela categoria em si, mas é o próprio ato de construir a representação que articula a categoria e os sujeitos que a compõem. Portanto, os sistemas de representação, que participam da definição de identidades, sustentam também relações de dominação. Segundo o autor:

(...) a representação não aloja a presença do "real" ou do significado. A representação não é simplesmente um meio transparente de expressão de algum suposto referente. Em vez disso, a representação é, como qualquer sistema de significação, uma forma de atribuição de sentido. Como tal, a representação é um sistema lingüístico e cultural: arbitrário, indeterminado e estreitamente ligado a relações de poder (p. 91).

As marcas definidoras de uma ou outra característica identitária passam pelas diversas significações do tempo e da cultura de cada dado momento histórico e são hierarquizadas. Também lembra que os desejos e necessidades experimentados por alguém talvez estejam em discordância com o *script* socialmente pensado para aquela configuração anatômica. Louro (2001), citando Weeks (1995), afirma que o corpo é inconstante, alterando-se continuamente por processos de envelhecimento, adoecimento, mas também pelos investimentos culturais e ações do sujeito. Sendo assim, a autora conclui que os corpos não são tão evidentes e/ou permanentes, assim como “as identidades não são uma decorrência direta das evidências dos corpos”, que seriam naturais e estáveis (p. 11).

Construímos nossos corpos na interlocução com as imposições culturais e com os critérios estéticos e morais do grupo ao qual pertencemos socialmente:

Treinamos nossos sentidos para perceber e decodificar essas marcas e aprendemos a classificar os sujeitos pelas formas como eles se apresentam corporalmente, pelos comportamentos e gestos que empregam e pelas várias formas com que se expressam. É fácil concluir que nesses processos de reconhecimento de identidades inscreve-se, ao mesmo tempo, a atribuição de diferenças. (Louro, 2001 p. 12)

A partir dessas considerações, as identidades não mais se apresentam de forma fixa, mas fragmentadas e com possibilidades existenciais de adquirir uma subjetividade múltipla, numa cultura descentralizada, provisória, variável e problemática:

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente [na atualidade] é uma fantasia. Ao invés disso, na medida em que os sistemas de

significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar [e negociar] – ao menos temporariamente. (Hall, 2006, p. 13).

Nos termos de Butler (2003, p. 29), a identidade de gênero não se dá pelo sexo como atributo natural da pessoa. A autora entende que o gênero é “um fenômeno inconstante e contextual, que não denota um ser substantivo, mas um ponto relativo de convergência entre conjuntos específicos de relações, cultural e historicamente convergentes”. Tendo caráter performativo, as normas impostas e que são reiteradas também possuem instabilidades em seu processo de legitimação e estão abertas às possibilidades de rematerialização, na qual a lei regulatória pode inversamente gerar rearticulações que questionam a força hegemônica da mesma lei (Butler, 2003).

Segundo a autora, a coerência e a continuidade não são características lógicas ou analíticas da condição de pessoa, mas de normas de inteligibilidade construídas, instituídas e mantidas socialmente. A emergência de seres que desafiam a coerência e a descontinuidade de gênero questionam os conceitos estabilizadores de sexo, gênero e sexualidade. Pessoas que não mantêm relações de coerência e continuidade entre sexo, gênero, prática sexual e desejo são socialmente ininteligíveis dentro de um sistema heteronormativo, sendo assim configuradas a partir de relações de abjeção.

A infinidade de experiências e subjetividades que rompem com a polaridade feminino/masculino explicita o reducionismo das concepções naturalizadas e biologizantes na compreensão das identidades de gênero, ratificando o caráter de construção contínua e provisória das mesmas (Garcia, 2010). Contudo, o reconhecimento da multiplicidade traz em si um incômodo social, na medida em que confronta e fratura os padrões heteronormativos

fortemente instituídos. Tendo isso em vista, constata-se um grande esforço social para que a performatividade dos gêneros seja repostada diariamente, reafirmando e naturalizando normas estabelecidas do que seria ser feminino ou masculino (Petry & Meyer, 2011).

Neste sentido, o “normal” seria relacionar a sexualidade das pessoas de uma forma linear, não cabendo, portanto, desvios e transgressões destas normas, compondo uma unicidade nas identidades de gênero masculinas e femininas. Em consequência, o sexismo, a homofobia e aqui poderia se dizer também a transfobia, emergem deste regime heteronormativo que faz com que a feminilidade e a masculinidade se tornem identidades mutuamente excludentes e cerceadoras das possibilidades de apropriação pessoal, social, cultural e histórica do feminino e masculino, por pessoas de ambos os sexos (Borrillo, 2009).

Barbosa e Silva (2014) afirmam que o contexto escolar e educacional participa de forma significativa da construção de nossa identidade e conduz à apreensão de conhecimentos que vão constituir visões sobre o mundo no qual vivemos. Como também afirma Dinis (2011, p. 47), “a escola, junto com a família e a mídia, constitui um forte agente na construção de parte significativa dos conceitos e preconceitos das novas gerações”. Assim, dedicaremos o próximo tópico para a discussão da performática de gênero no contexto da educação formal em instituições escolares.

#### **1.4 A performática de gênero e a educação formal**

Na escola, os ditames heteronormativos se evidenciam principalmente porque, nas discursividades que compõem o seu cotidiano, é constantemente observada a reposição da pressuposta normalidade e naturalidade do binômio homem/mulher, estabelecida a partir do genital de nascimento. Como afirma Butler (2003), a naturalização da performatividade de

gênero acarreta sérios equívocos, promovendo a consolidação do modelo binário, de preconceitos e discriminação, conforme acontece também na escola.

As barreiras impostas à expressão de identidades diversas, assim como a reafirmação de uma concepção polarizada, ainda reforça uma educação pautada em separação entre o masculino e o feminino. Observa-se que, nas instituições escolares, noções de normalidade dos gêneros são constantemente reforçadas e reiteradas por meio da linguagem e da expressão corporal que exemplificam o que é socioculturalmente esperado. Pessoas são generificadas e têm que representar adequadamente sua expressão que se reduz à binaridade homem/mulher cisnormativos.

A escola muitas vezes é compreendida enquanto espaço cultural supostamente neutro, contudo hegemonicamente não vem acompanhando questionamentos e respostas em relação à diversidade, principalmente no que se refere ao gênero. Por ser um contexto privilegiado de encontro de diferenças, seria potencialmente também um espaço de promoção do respeito ao diverso. A escola é o local onde a diversidade de gênero se apresenta de forma bastante explícita, além de atender a uma clientela que vivencia intensas descobertas e questionamentos acerca da sexualidade e da identidade de gênero. Também ali estão representados diversos grupos, identidades e culturas, sendo um lugar apropriado para discutir questões sobre os direitos fundamentais do ser humano, ética e respeito ao outro. Porém, é também no contexto escolar que se manifestam a exclusão e a marginalização de identidades múltiplas que não se coadunam com o normativo.

Assim, a escola ainda é uma instituição que promove o silenciamento sobre a sexualidade, acarretando efeitos discriminatórios na realidade de alunos de orientação homoafetiva e transexuais. Segundo Miskolci (2010, p.81):

Silenciar sobre aqueles que se interessam por colegas do mesmo sexo é uma forma de tratá-los como não sujeitos, desmerecê-los porque não correspondem aos atributos desejados socialmente e, sobretudo, relegá-los ao reino daqueles que não podem nem existir, já que não podem ser nomeados. Fora da sala de aula, eles serão insultados, uma forma de declará-los inferiores e abjetos, pois o ato de xingar não os denomina apenas, antes os classifica como inferiores e indesejados.

Louro (1997) afirma que a escola também cria diferenças, incumbindo-se de separar os sujeitos que nela entram e os que estão de fora, assim como constitui hierarquizações internas ao seu cotidiano, tais como entre: adultos e crianças, homens e mulheres, católicos e protestantes, etc. Ainda reitera que currículos, normas, procedimentos, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação são os veículos potentes para a constituição e a produção de diferenças de gênero, sexualidade, etnia e classe. A autora prossegue afirmando que também essas dimensões devem ser questionadas. Afinal, que hierarquias e valores estão sendo ensinados e de que forma os mesmos são apreendidos pelos estudantes?

Segundo Louro (1997), a escola reproduz os conceitos vinculados às posições normativas da sexualidade e de gênero:

É indispensável que reconheçamos que a escola não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas que ela própria as produz (...). A sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se "despir". (Louro, 1997, p. 81).



A falta de informação sobre a diversidade sexual no contexto escolar leva alunos e educadores a seguirem padrões convencionais que direcionam o trato às diferenças de gênero a produzirem estigmas, preconceito e discriminação. Brincadeiras, brinquedos, cores e modos de expressão levam a constatar que na maioria das vezes separam-se “coisas de menina” e “coisas de menino”, como se o gênero se resumisse ao genital de nascimento. Surgem chacotas, ofensas e até mesmo violências a quem apresenta um modo diferente de expressar seu gênero. Assim, equívocos resultam também dessa incapacidade de assimilar expressividades e multiplicidade de processos de constituição identitários.

Portanto, as questões relativas à sexualidade e ao gênero participam intimamente de todo o cotidiano da escola, pressionando as equipes educativas para que se posicionem frente às mesmas. Por ser um espaço educativo, uma das questões que se coloca é a Educação Sexual.

Contudo, observa-se que os trabalhos em Educação Sexual dão-se prioritariamente pelo viés normativo e muitas vezes moralizante, deixando-se de lado a problematização do gênero e dos processos de constituição das identidades (Seffner, 2011).

Maio e Oliveira (2015, p. 163) asseveram que:

Pela constante reiteração da heteronormatividade, a escola acaba por se configurar num lugar de opressão no qual alunos/as Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros, Queer, Questionadores, Intersexos, Assexuados e Aliados – LGBTQIA<sup>1</sup>- vivem de maneiras distintas, situações delicadas de vulnerabilidade, negação, autculpabilização e internalização das múltiplas fobias.

---

<sup>1</sup> LGBTQIAfobia: Termo utilizado pelos autores para designar a fobia por lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, *queers*, questionadores, intersexuais, assexuais e aliados.

Desta forma, a transfobia, já vivenciada anteriormente no ambiente familiar se reproduz também na escola e muitos estudantes são obrigados a abandonar a sala de aula por não terem suas necessidades compreendidas também no sistema educacional. Como afirma Bento (2011, p. 551):

Antes de nascer, o corpo já está inscrito em um campo discursivo. Após o nascimento da criança, as tecnologias discursivas dirigem-se à preparação do corpo para que desempenhe com êxito o gênero. O mundo infantil se constrói sobre proibições e afirmações. Essa pedagogia dos gêneros hegemônicos tem como objetivo preparar os corpos para a vida referenciada na heterossexualidade, construída a partir da ideologia da complementaridade dos sexos. As “confusões” nos “papéis” provocam, direta e imediatamente, “perturbações” na orientação sexual, supõem os defensores do binarismo.

Para pessoas transexuais, nem mesmo as necessidades básicas são atendidas na escola. Os banheiros, por exemplo, são generificados e sua dinâmica dificulta o seu uso de forma concordante à identidade de gênero da pessoa. Outra questão que merece destaque é a forma de nomeação de alunos. Muitas vezes insiste-se no uso do nome de registro em detrimento do nome social. Essas e outras são condições de negação de direitos que geram constrangimentos e, em decorrência, o isolamento e o sofrimento psíquico que muitas vezes culminam no abandono dos bancos escolares.

Abramovay, Cunha e Calaf (2009) ressaltam que a convivência nas escolas é marcada por violências como agressões, humilhações e falta de respeito. O preconceito também se faz presente principalmente pelas condições socioculturais, raciais e questões de identidades sexuais. Enfatizam que a homofobia e, conseqüentemente, a transfobia perpassam as relações

sociais presentes na escola em alunos e se encontram também nas relações estabelecidas com os professores:

A homofobia tem impacto na esfera dos sentimentos, da dignidade e do sucesso (ou fracasso) escolar. As agressões físicas e verbais, além das exclusões constantes, criam situações tristes e constrangedoras, além de impulsionar a saída das pessoas discriminadas das escolas. Lágrimas e timidez fazem parte desses ambientes, muitas vezes tão intolerantes. (Abramovay, Cunha, & Calaf, 2009, p. 203).

Completam analisando que essas relações sociais permeadas pela homofobia provocam remanejamento de salas, de escolas, reprovações e abandono pelo impacto direto do fracasso escolar (Abramovay, Cunha, & Calaf, 2009).

Santos, Ribeiro e Gebrath (2013) relatam que casos mais evidentes da vivência de violências no ambiente escolar estão relacionados com as travestis e mulheres transexuais. Essas pessoas, ainda que fragilizadas emocionalmente pela violência que lhes é imputada, têm que encontrar meios de lidar com o estigma e discriminação ostensiva por parte de colegas e da equipe educacional. Ao se matricularem na rede pública enfrentam obstáculos no próprio ato da matrícula, em virtude da documentação. No desenvolvimento das atividades pedagógicas frequentemente não têm suas identidades respeitadas e não conseguem minimamente fazer uso dos banheiros da escola por medo de terem sua integridade física ameaçada.

No que se refere à legislação, a Carta Magna Brasileira (1988), em seu capítulo II, Artigo 6º garante a educação como direito social subjetivo do cidadão, rezando que: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o

lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”.

A Lei de Diretrizes e Bases (1996) versa em seu Título II – Dos Princípios e Fins da Educação Nacional, que o ensino deverá ser ministrado observando os princípios de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; respeito à liberdade e apreço à tolerância; vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais, dentre outros. Contudo, há uma distância significativa entre a lei e a sua implementação efetiva, visto que muitos desses princípios não são observados no cotidiano educacional (Abreu & Santos, 2017).

No que se refere a aparatos legais, é importante citarmos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que incluem entre os temas transversais a questão da orientação sexual.

Segundo o previsto pelos PCN, pretende-se “propiciar aos jovens a possibilidade de vivenciar a sexualidade de uma maneira responsável e prazerosa” oferecendo “critérios para o discernimento de comportamentos e manifestações da sexualidade passíveis de serem expressas na escola.” (1997, p. 311).

Assim, preconiza-se que a sexualidade e gênero poderiam ser ensinados de forma saudável e inclusiva, constituindo-se, portanto, em um processo de orientação. Ainda em relação às funções da escola, indica-se como uma possibilidade importante a ser desenvolvida a abertura dos horizontes, desde as séries iniciais, para o fortalecimento de um entendimento natural sobre essas questões (LDB, 1996). Cabe um primeiro questionamento: o que seria “entendimento natural sobre as questões”?

Ressalta-se também que a temática da diversidade sexual é referida uma única vez no documento “Orientação Sexual dos PCN”, com indicações para sua aplicabilidade a partir da 5<sup>as</sup> série/ do 6<sup>o</sup>. Ano do Ensino Fundamental, “sua menção se dá em um contexto que chama a

atenção para as dificuldades de se tratar de tema tão complexo e controverso.” (Vianna, 2012, p. 132).

Vianna (2012) observa que houve inúmeros elogios ao ineditismo dos PCN no tocante à inserção dos temas da sexualidade e de gênero nos currículos escolares, incluindo-os como temas transversais nas demais áreas do conhecimento. Porém, críticas por parte de especialistas na área de educação também foram tecidas, como: o caráter centralizador e prescritivo dos PCN; a falta de propostas concretas para a formação de educadores para lidar com os temas; assim como a concepção simplista e de certa forma higienista de saúde que favorece a manutenção de processos regulatórios, normativos e hierarquizantes. Altmann (2013, p. 78) ainda destaca acerca da concepção biologicista que compõe o documento:

Quando concebidas de uma perspectiva biológica de corpo, práticas educativas sobre sexualidade têm dificuldades de contemplar a diversidade sexual. As relações sexuais acabam sendo pensadas a partir de uma lógica reprodutora, enfatizando o papel que ocupam na geração de um novo ser no ciclo reprodutivo (...). Ao não contemplar essas dimensões da sexualidade, provavelmente tão ou mais importantes hoje do que a função reprodutiva, ela corre o risco de se tornar pouco eficiente nos seus objetivos preventivos. Do mesmo modo, em uma perspectiva reprodutiva tradicional, a diversidade sexual não é contemplada, pois a sexualidade é tida apenas segundo seu enfoque heterossexual.

Desta forma, observa-se a concepção reducionista da sexualidade que permeia o documento, limitando a efetiva concretização de um processo de promoção do respeito ao diverso por reproduzir ainda certa matriz disciplinar.

Posteriores aos PCN, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN, 2013) indicam que as escolas podem montar seu currículo levando em conta o tipo de pessoas que a frequentam e a região a qual pertencem, conforme já previsto pela LDB/96. No que se refere à questão da diversidade, o documento oficial se apresenta como estando integrado aos princípios de educação em direitos humanos, preconizando que as diferenças não sejam transformadas em desigualdades.

Barbosa e Guizo (2014) explicitam que nas DCN estão definidos fundamentos e procedimentos a serem executados na educação básica. Oficialmente, o documento contempla o tratamento das questões de gênero e das diferentes orientações, na medida em que problematiza a promoção de maior visibilidade às diversidades. Entretanto, sexualidade e gênero comparecem de forma tímida no documento. As DCN sugerem o trabalho com as diferenças, porém não especificam essas questões. O termo “gênero” aparece duas vezes, mas não esclarecem para as escolas qual uso pode-se fazer com esse documento:

Exige-se, pois, problematizar o desenho organizacional da instituição escolar, que não tem conseguido responder às singularidades dos sujeitos que a compõem. Torna-se inadiável trazer para o debate os princípios e as práticas de um processo de inclusão social, que garanta o acesso e considere a diversidade humana, social, cultural, econômica dos grupos historicamente excluídos. (Brasil, 2010, p.10).

Vale destacar que outros documentos e ações oficiais pautaram temas como gênero, sexualidade e direitos humanos, principalmente no decorrer do governo Lula (2003 a 2011). Estas ações possibilitaram uma maior abertura no sentido de assegurar direitos e a promoção do respeito à diversidade. Conforme Mello, Brito e Maroja (2012), entre eles se encontram:

- Programa Brasil Sem Homofobia (2004) que visava fomentar ações didático-pedagógicas que desconstruíssem os estereótipos e que garantissem o acesso a direitos e o respeito à população LGBT. Produziu-se um material que seria distribuído nas escolas, elaborado por uma Comissão de Especialistas. Entretanto, após uma intensa polêmica sobre a adequação ou não do material, o mesmo foi suspenso em 2011, por decisão da Presidenta da República, na época, Dilma Roussef. Acusava-se o material de estimular as crianças à homossexualidade e, de forma maledicente, foi apelidado de “Kit gay”.
- I Conferência Nacional de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais, tendo como tema: “Direitos humanos e políticas públicas: o caminho para garantir a cidadania de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais”. O evento ocorreu em 2008.
- O Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (PNPCDH-LGBT), em 2009.
- O decreto que cria o Programa Nacional de Direitos Humanos 3 (PNDH 3), em 2009.
- A criação da Coordenadoria Nacional de Promoção dos Direitos de LGBT, no âmbito da Secretaria de Direitos Humanos, em 2010.
- A implantação do Conselho Nacional LGBT, em 2010, com representação paritária do governo federal e da sociedade civil.

Políticas Públicas educacionais foram construídas. Porém, essas políticas foram atacadas por posicionamentos e movimentos fundamentalistas e conservadores, temerosos diante da visibilidade que vinham adquirindo as sexualidades e gêneros dissidentes. Acusam-se os processos que visam o respeito à diversidade de promoverem o que passou a ser nomeado como “ideologia de gênero”. Tem-se o crescimento de movimentos como o “Escola Sem Partido”, pregando a necessidade de uma *pseudo* neutralidade da escola. A falácia consiste em se esconder que essa neutralidade na verdade privilegia uma ordem hegemônica

existente, que contempla alguns e exclui e violenta outros. De todo modo, é essa ordem que mantém a sociedade machista e heterossexista, assim como todos os mecanismos de dominação e privilégios articulados na mesma. Nesse cenário, torna-se mais difícil para a população LGBT a vivência no âmbito escolar, sendo amplamente ameaçada pela desinformação e pela ignorância em um processo em que o Estado assumidamente perde sua laicidade (Burrigo, 2015).

A retirada dos temas gênero e sexualidade da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) também se deu frente a um furor social produzido, utilizando-se a mesma falácia acusatória: “Ideologia de Gênero”. Movimentos de manobra política conseguem difundir a falsa ideia de que ao se trabalhar sexualidade e gênero na escola, o que se deseja é destruir a família brasileira e produzir pessoas pervertidas e confusas sexualmente (Seffner, 2016).

Nesse processo falacioso, produz-se um medo social, fazendo com que parte da população acredite que gênero é escolha e que a mesma pode ser influenciada ou determinada deliberadamente por pessoas ou grupos. Assim, ao se utilizar uma ação pedagógica “desviante” se influenciariam e produziriam pessoas homossexuais e transexuais, aviltando o processo natural heteronormativo que deve condicionar todas as pessoas (Seffner, 2016).

Contudo, os “Estudos de Gênero” defendem que, para se conseguir mudanças efetivas no âmbito social, é necessário que se consolide uma nova forma de se pensar a respeito do gênero, tendo em vista que se trata de processos fluidos e socialmente em trânsito, que se visibilizam cada vez mais em nossa sociedade. Erradicar esta forma livre de pensar estabelece similarmente um conceito limitante e opressor que sustenta uma ideologia binária, sustentando também *o status quo* (Burrigo, 2015).

Caminhando paralelamente, o Projeto de Lei do Senado nº 193 de 2016 – Escola Sem Partido – ainda não aprovado, corrobora a ordenação extremada, na qual professores não



poderiam trazer assuntos que se julgue ultrapassar a mera transmissão de conteúdos disciplinares pré-determinados, o que inclui a proibição de temas como sexualidade e gênero. Desta forma, impede-se a formação crítica e cidadã dos alunos. Atribui-se a qualquer perspectiva de formação a condição de “doutrinação ideológica”, pois essa seria resultado das convicções e preferências dos mesmos em relação aos seus conceitos político-partidários que poderiam divergir dos valores morais, religiosos e sexuais dos pais. Com esse viés tendencioso e conservador, este projeto de lei ataca frontalmente os temas relacionados à diversidade sexual, desigualdade entre os gêneros e sexualidade, desconsiderando o fato de ser a escola brasileira, especialmente a pública, constituída pela pluralidade e diversidade (Barreto, 2015). Assim, os defensores dessa proposta pautam a educação como um processo técnico, sem necessidade de discussões sociais, culturais e/ou políticas (Seffner, 2016).

Estas políticas demonstram claramente a intenção de reprimir a liberdade dos professores e, de forma unilateral e antidemocrática, garantir que os discentes sejam educados baseados nas convicções morais, religiosas e sociais de determinados grupos e seus familiares.

Dessa forma, tanto a acusação de que estaria sendo promovida a “Ideologia de Gênero” quanto o projeto de lei que institui o programa “Escola Sem Partido” negam a diversidade de gênero, dificultando assim a efetivação de alguns direitos já conquistados pela população LGBT, atenuando o efeito e a aplicabilidade das leis e decretos já estabelecidos pelas Políticas Públicas.

Registra-se que a questão da diversidade sexual e de gênero foi violentamente ceifada pelas novas políticas educacionais adotadas, tais como a BNCC (2017) e o Plano Nacional de Educação (PNE nº 13.005, 2014), que sofreram alterações a partir das propostas iniciais de modo que fosse excluída essa temática.

É importante pontuar ainda que as leis vigentes que garantem direitos às pessoas transexuais como: a Lei Estadual nº 10.948/01 (São Paulo, 2001)<sup>2</sup>, o Decreto 55.588/10 – SP (São Paulo, 2010)<sup>3</sup>, o Decreto 8.727/16<sup>4</sup> (2016), a Deliberação CEE nº 125/2014 (Brasil, 2014)<sup>5</sup> e a Resolução 12/15 (São Paulo, 2015)<sup>6</sup>, frequentemente não são observadas pelas esferas sociais e institucionais e quando se trata de uma assessoria legal para travestis e transexuais, como retificação do prenome, por exemplo, essas políticas se tornam ineficientes ou dependentes da “boa vontade” do judiciário.

As Políticas Públicas existentes, executadas por pressão do ativismo LGBT, são incipientes e paliativas. Não se tem um respaldo legal efetivo. São constituídas especialmente a partir de decretos e resoluções estaduais que não contemplam toda a Federação, excetuando o Decreto nº 8.727, de 28 de abril de 2016, que “dispõe sobre o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional”.

Vieira e Freitas (2016) ainda apontam que o fato dessas pessoas não “caberm” nos moldes e nos “armários” é o principal motivo pelo qual o tema se torna problemático às políticas educacionais, pois evidencia “a ambivalência, a multiplicidade, as tensões e as negociações que constituem os discursos, os gestos e os corpos nos cotidianos das escolas” (Vieira & Freitas, 2016, p. 1). As autoras ainda concluem que essa problematização e seu transbordamento impulsionam aquilo que o pensamento educacional conservador quer esconder, obstruindo assim a desnaturalização do sistema corpo-sexo-gênero-sexualidade e

---

<sup>2</sup> LEI nº 10.948, de 05 de novembro de 2001. (Atualizada até a Lei nº 15.082, de 10 de julho de 2013) (Projeto de Lei nº 667, de 2000, do Deputado Renato Simões - PT). Dispõe sobre as penalidades a serem aplicadas à prática de discriminação em razão de orientação sexual.

<sup>3</sup> Decreto nº 55.588, de 17 de março de 2010. Dispõe sobre o tratamento nominal das pessoas transexuais e travestis nos órgãos públicos do Estado de São Paulo e dá providências correlatas.

<sup>4</sup> Decreto nº 8.727/16. Dispõe sobre o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional.

<sup>5</sup> Nome social: Dispõe sobre a inclusão de nome social nos registros escolares das instituições públicas e privadas no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo e dá outras providências correlatas.

<sup>6</sup> Resolução nº 12, de 16 de janeiro de 2015. Utilização de banheiros e dependências segregadas por generificação.

sustentando uma classificação dos corpos a partir dos órgãos genitais tomados como naturais e justificadores da diferença sexual.

Assim, a escolarização de pessoas transexuais se torna precária, tanto pela escassez de Políticas Públicas, quanto pela manutenção da matriz heterossexista, trazendo gravíssimas consequências à escolarização dessas pessoas, entre elas, a interrupção dos estudos.

Vieira e Soares (2014) apontam que, segundo a Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Travestis e Transexuais (ABGLT), a taxa de evasão escolar de pessoas transexuais está em 73%. Além disso, como já citado, a taxa de transexuais que recorrem à prostituição ao se evadirem da escola está em 90% (Vieira & Soares, 2014).

As autoras (2014) discutem o problema da evasão e apontam que:

Uns vão explicar essa ocorrência afirmando que as escolas não estão “preparadas” ou não sabem “lidar” com essa “diferença”, sugerindo o respeito e a tolerância como medidas necessárias e suficientes para evitar a evasão. Outros vão propor mecanismos de disciplinarização e de normatização dos comportamentos e desejos “desviantes”, visando, por meio da medicina, da psiquiatria, da psicologia, da pedagogia e quiçá da religião, a correção e a integração dos transtornados. Em ambos os casos, apesar das propostas indicarem posturas aparentemente distintas para o acolhimento dessas pessoas, permanecem intactos os modos naturalizados de conceber gênero e sexualidade e de ocultar os processos de normalização do feminino e do masculino nos corpos, deles decorrentes (Vieira & Soares, 2014, p. 441).

Lima (2013) adverte que múltiplos fatores contribuem para a evasão das pessoas transexuais da escola. Refere que a grande maioria é expulsa de casa ao iniciar o processo de transformação corporal, o que também colabora com o ingresso na prostituição como forma

de trabalho e renda. A escola, que seria um caminho para a inserção no mercado de trabalho mais amplo, se torna, contudo, inóspita para as pessoas trans, participando do processo de patologização de suas subjetividades e da manutenção da transfobia.

Cumpre-se ressaltar que a falta de uma formação escolar mínima, a falta de aceitação dos familiares e a discriminação social constituem-se aspectos importantes nos caminhos escolares e profissionais dessas pessoas. Aquelas que conseguem uma melhor qualificação, apesar dos obstáculos enfrentados no âmbito escolar, ainda sofrem preconceitos, intolerâncias e resistência por parte dos empregadores na busca por vagas de emprego (Rondas & Machado, 2015).

### **1.5 Para além da reprodução**

Segundo Santos (2010), as relações entre a escola e a experiência trans estabelecem-se no campo da tensão. A autora sinaliza que na narrativa oficial do Movimento Social LGBT a escola tem comparecido como um meio eficiente na reprodução da desigualdade e propagação da exclusão e da violência, já que a escola exalta e produz formas de controle de corpos desejáveis: magros, bonitos, saudáveis, heterossexuais e cisgêneros.

Problematizando os processos de exclusão produzidos também na escola, a teoria *Queer* vem ao encontro dos anseios de uma pedagogia que deseja a desconstrução dos valores hegemônicos, entre eles a polarização binária de gênero, assim como todos aqueles que não privilegiam as diversidades que compõem o ambiente escolar.

A pedagogia *Queer* procura utilizar seus conceitos para introduzir estratégias que não sejam normativas e propõe uma ação educacional que seja inquieta e transgressora. De acordo com Ranniery (2017, p. 41):

A teoria Queer não só dá uma importante contribuição à analítica da normalização do gênero e da sexualidade, como sua incursão é central para uma política do currículo como diferença. (...) Nesse percurso, faz todo sentido cruzar a teoria queer com os outros discursos para tencionar a identidade e a linguagem do que se tem chamado educação.

Louro (2004, p. 47), seguindo os conceitos de Butler, questiona o atual modelo educacional indagando como articular uma pedagogia que rompa com binarismos, que pense os corpos de forma plural, múltipla e transitória neste espaço que disciplina, ajusta e normaliza. Como passar a teoria *queer* para a prática pedagógica?

A autora (2001) entende a escola como um espaço privilegiado para a produção de silenciamentos, pois as construções histórico-sociais são naturalizadas e, portanto, também deveria ser o espaço para questionamentos dessa naturalização. Também propõe repensar o currículo escolar de maneira a problematizar os processos pelos quais as naturalizações, entre elas o gênero, foram e são produzidas. Assim, as propostas curriculares deveriam trazer a problematização das normas instituídas em suas bases de forma a questionar as desigualdades produzidas na cultura ao longo da história.

A teoria *Queer* vem sendo muito criticada por teóricos conservadores, cujo poder-saber está assentado na oposição heterossexualidade/homossexualidade, desestabilizando a heteronormatividade. Mas também desperta inquietações que provocam profundo desejo em pensar estratégias para romper com o binarismo e gerar uma pedagogia mais humana e inclusiva. Silva (1999, p. 107) afirma o *Queer* como um conhecimento científico que não se limita à identidade e ao sexo, mas que engloba todos os conhecimentos de forma geral, pois ao questionar, problematizar, contestar, assume uma proposta epistemológica subversiva e irreverente no combate à heteronormatividade.

Louro (2004, p. 52) reafirma que a teoria *Queer* se enquadra numa pedagogia que desconstrói as formas cristalizadas do conhecimento. Para a autora (2004), há de se criar uma pedagogia que não oprima, que não se pautem nos dualismos que são constantes numa teoria que tem seu ponto central a lógica da dominação, pois a pedagogia *Queer* é direcionada a todos e não somente àqueles que se nomeiam sujeitos *Queer*. Assim, ela introduz como tática para um pensar criativo o questionamento, a desnaturalização e a incerteza, que deixariam de ser temidos para tomar o seu lugar enquanto elementos instigantes e potencialmente criativos. Busca-se nessa perspectiva a formulação de um posicionamento a partir de outro lugar, mesmo que esse tenha caráter inconcluso e incompleto.

Miskolci (2010, p.76) afirma que a escola se constitui em um local relevante para o desenvolvimento de uma visão mais aberta e respeitosa para lidar com questões que esbarram na vida sexual e afetiva. Enfatiza que “o direito à educação e o compromisso de formar cidadãos e cidadãs não será plenamente alcançado sem o reconhecimento das diferentes formas como as pessoas vivem suas relações afetivo-sexuais e suas identidades de gênero”.

Nesse contexto, uma perspectiva *Queer* pode colaborar para a formação de uma educação que estranha as práticas normalizadoras da educação tradicional, desafiando as regras heterossexistas e os conhecimentos enraizados na formação de educadores, fornecendo a possibilidade de pensar. Como apontam Gomes e Santos (2015) a importância de problematizar os currículos se dá por que:

Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação são, seguramente, locais das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe — são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores. Todas essas dimensões precisam, pois, ser colocadas em questão. É indispensável questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e

que sentidos nossos/as alunos/as dão ao que aprendem. Atrevidamente é preciso, também, problematizar as teorias que orientam nosso trabalho (incluindo, aqui, até mesmo aquelas teorias consideradas "críticas"). Temos de estar atentas/os, sobretudo, para nossa linguagem, procurando perceber o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que ela frequentemente carrega e institui. (Louro, 1997, p. 64).

A teoria *Queer* pretende também redirecionar os processos de ensino-aprendizagem e desmontar a fixidez das normas, já que a sociedade está vivendo profundas transformações e se revela fluida e cambiante. Ela reivindica uma prática pedagógica centrada na pluralidade de sentidos, saberes e processos, na alteridade e aceitação do outro, na multiplicação de diferenças que subvertem os discursos totalizantes e hegemônicos no cotidiano escolar (Gomes & Santos, 2015). Contudo, ainda são incipientes as experiências pedagógicas que assumem essa perspectiva de forma mais profunda, constando até o momento mais como um horizonte a nortear propostas e perspectivas de ação.

Desta forma, sendo a teoria *Queer* uma pedagogia que interpreta as normas como construções históricas e sociais levando em consideração o gênero e a sexualidade com uma proposta trans/interdisciplinar, não se referencia em preceitos isolados (Gomes & Santos, 2015). Nesta perspectiva, propicia o reconhecimento das diferentes identidades de gênero, revelando um olhar mais voltado para um desenvolvimento educacional mais amplo, ressignificando aquilo que parece estranho, rompendo as barreiras impostas pelo enfoque educacional tradicional. Sendo as questões de ensino aprendizagem cada vez mais influenciadas pelo modo complexo em que se encontra a sociedade, a teoria *Queer* permite uma reflexão sobre a superação da visão fragmentada nos processos de produção de conhecimento (Thiesen, 2008).

Diante do exposto, fica destacado que ao subverter e desconstruir a postura normativa da educação tradicional, novos itinerários podem ser traçados para uma transformação significativa na formação de concepções que enxergam e convivem respeitosamente com as diferenças. Contudo, é importante destacar que se trata de um caminho difícil e pedregoso, tanto pelo conservadorismo da instituição escolar, tanto pela formação que seria necessária aos professores para que atuassem nesta perspectiva.

Seffner (2013) afirma que frequentemente os professores têm dificuldade de lidar com questões relacionadas à sexualidade e ao gênero no cotidiano da escola. São comumente representados como assuntos “perigosos”, ligados a Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST) e à gravidez indesejada, por estarem amarrados a uma visão biologizante e higienista de corpo, assim como uma concepção reducionista de saúde (Reis & Ribeiro, 2005).

Madureira (2007) constatou, em sua pesquisa realizada com 122 professores do Ensino Fundamental, que as questões de sexualidade e gênero não são trabalhadas pelos mesmos. Há um verdadeiro silenciamento das dimensões afetivas e prazerosas da sexualidade que, nas raras vezes em que comparece, é reduzida a questões reprodutivas e de prevenção às doenças.

A pesquisa realizada por Ribeiro (2007), que também teve por recorte o trabalho docente com sexualidade e gênero, concluiu que desde 1920 são encontrados registros acerca de trabalhos desenvolvidos por professores em suas salas de aula versando sobre a temática. Entretanto, é sobretudo a partir de 1980 que os mesmos comparecem de forma mais sistemática, especialmente articulados às disciplinas de Ciências e Biologia. A concentração das discussões nessas disciplinas se dá pelo fato da manutenção dos pressupostos biologicistas, binários e heteronormativos.

A discussão da sexualidade e do gênero se dará na escola em uma perspectiva multidimensional se a formação do professor contemplar esse aspecto. Isto porque esta



discussão exige, entre outros fatores, docentes que se sintam capazes de abordar e problematizar não apenas aspectos ligados ao corpo biológico, mas também elementos sociais, culturais e éticos. É necessário que os professores reflitam sobre seus próprios preconceitos e problematizem os processos discriminatórios que ocorrem no cotidiano escolar.

Madureira (2007), referindo-se ao processo de formação de professores, afirma que há lacunas significativas que dificultam a atuação docente com sexualidade e gênero, no sentido da promoção do respeito ao diverso. Isso porque, ainda que a formação do professor receba destaque na literatura pertinente, conforme Silva e Megid Neto (2006), a investigação acerca da formação inicial de professores para essas temáticas não comparece com a mesma relevância, sendo escassos os estudos e atuações nesse sentido.

Assim, tem-se um ponto nevrálgico. Como pensar em uma proposta *Queer* para a educação sem que os professores sejam formados para tal? Uma ação pedagógica que assuma a desconstrução de valores instituídos, que questione processos de dominação e desigualdades, inclusive no que se refere à sexualidade e ao gênero, só pode se dar através de docentes que vivenciaram processos formativos que contemplaram essa perspectiva. A falta de formação docente possivelmente é um dos motivos para que tenhamos uma escassez de registros de práticas e propostas pedagógicas na perspectiva *Queer*.

Na presente pesquisa assumimos a perspectiva *Queer* como norte teórico para a compreensão das experiências das pessoas entrevistadas, assim como para a elaboração do jogo enquanto estratégia pedagógica que possa favorecer a desconstrução de pressupostos instituídos e colaborar para a promoção do respeito ao diverso. Contudo, não se perderá de vista os limites enfrentados em nossas escolas que hegemonicamente produzem e reproduzem a heteronormatividade em seus cotidianos e são compostas por docentes que não receberam a formação necessária para a atuação nessa perspectiva em sala de aula.

## CAPÍTULO 2. PERCURSO METODOLÓGICO

### 2.1 Abordagem teórico-metodológica

A abordagem escolhida foi a pesquisa qualitativa, já que essa privilegia também “o modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 50). Segundo Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa tem como fonte de dados o ambiente natural onde se dá o fenômeno e, por meio de dados descritivos como depoimentos, entrevistas e gravações, o pesquisador busca compreender o significado das vivências dos/as entrevistados/as na situação estudada, tendo um interesse mais acurado pelo processo do que pelos resultados ou produtos.

Neves (1996, p. 2) salienta que:

Nas ciências sociais, os pesquisadores, ao empregarem métodos qualitativos estão mais preocupados com o processo social do que com a estrutura social; buscam visualizar o contexto e, se possível, ter uma integração empática com o processo objeto de estudo que implique melhor compreensão do fenômeno.

Bogdan e Biklen (1994) afirmam que na pesquisa qualitativa o pesquisador procura saber como as pessoas que vivenciam a situação estudada a significam, que valor e sentido dão às situações, bem como a dinâmica dos ambientes. A coleta e a análise preliminar de dados se desenvolvem sem uma hipótese estabelecida *a priori*. As hipóteses vão surgindo à medida que o investigador entra em contato com o campo, o que não significa que o pesquisador não parta de nenhum referencial teórico.

Conforme Minayo (2002), o significado é um conceito central da investigação qualitativa e responde a questões muito particulares nas ciências sociais baseadas na corrente teórica da Sociologia Compreensiva, que prioriza uma investigação da realidade humana vivida socialmente, propondo a subjetividade como o fundamento do sentido da vida social.

Busca-se incorporar o sujeito da situação estudada como produtor do conhecimento acerca de si, desenvolvendo pesquisas que partam de demandas relacionadas aos mesmos e que seus resultados possam colaborar na modificação do problema que se pretende investigar (Freire, 1981; Oliveira & Oliveira, 1981).

Destaca-se que os vieses e crenças do pesquisador não são ignorados, mas devem ser explicitados o máximo possível para que seja possível ao leitor considerá-los ao longo da análise dos resultados (Thiollent, 1985).

## **2.2 Buscando caminhos**

Esta pesquisa foi realizada com pessoas transexuais de cidades do interior do Estado de São Paulo que passaram pelo processo de escolarização, tendo concluído o mesmo ou não e que referem a vivência de preconceito e discriminação no cotidiano escolar motivados pela questão do gênero.

Iniciou-se um caminho na tentativa de entrevistar pessoas transexuais de uma única cidade, porém houve uma dificuldade em encontrar sujeitos que, naquele momento, disponibilizassem-se a participar da pesquisa. Ainda que se tivesse contato com várias pessoas trans, algumas se posicionaram pela não participação. Assim, incluíram-se pessoas moradoras do interior de São Paulo, em que se solicitava aos entrevistados que indicassem outras pessoas que pudessem participar do estudo. Assim, utilizou-se para a definição dos

entrevistados a técnica em cadeia de referência *Snowball* ou “Bola de Neve” (Goodman, 1961).

Com a ampliação dos entrevistados para o interior do Estado de São Paulo, houve um maior esforço metodológico, exigindo viagens para a realização das entrevistas dos sujeitos participantes desta pesquisa.

Ao longo deste percurso, na busca por sujeitos a serem entrevistados, contatou-se um centro de assistência social direcionado às pessoas em situação de rua onde se reunia um grupo LGBT. Contudo, antes que as entrevistas se iniciassem, o Serviço foi radicalmente reestruturado por motivo de contenção de gastos por parte da gestão municipal, sendo sumariamente reduzidos os atendimentos e excluídas pessoas trans que anteriormente frequentavam o mesmo.

Optou-se então por uma visita em uma casa/pensão que abrigava travestis que vivenciavam situação de alta vulnerabilidade. Houve o contato com a responsável pela casa e com uma das moradoras, que se prontificaram a chamar as outras hóspedes para entrevistas. Entretanto, no dia marcado as entrevistas não se efetivaram, pois ocorrera uma situação de emergência com uma das moradoras que exigiu que a pesquisadora ocupasse outro papel, o de mediadora junto à equipe de Redução de Danos para que a pessoa recebesse atendimento. A moça era portadora de HIV, Sífilis e Diabetes. Foi providenciada sua internação, mas ela acabou falecendo em decorrência de uma Tuberculose e de sua frágil condição, decorrente também do uso de drogas. As entrevistas marcadas no período posterior à visita não foram realizadas, pois a gerente não atendeu a pesquisadora. Depois do ocorrido, tentou-se retomar o contato com a responsável pela casa, mas sem sucesso.

Ocasionalmente, em um Centro de Referência do Sistema Único de Saúde (SUS) foi contatada uma travesti já conhecida por meio de trabalhos anteriores, porém naquele momento residia em outro município. Foi marcado um encontro no dia de sua próxima

consulta médica agendada. Mas, por condições precárias de saúde, ela não pôde comparecer ao Serviço, visto que envolvia o deslocamento intermunicipal.

Outra pessoa, com a qual já se havia combinado uma possível entrevista, foi contactada, via aplicativo *WhatsApp*, porém não houve um agendamento concreto para a realização da entrevista, mesmo após a grande troca de mensagens.

Houve um encontro com outra travesti no Centro de Referência onde funciona o projeto de Redução de Danos. Ela já era conhecida de intervenções anteriores, porém sua situação de saúde estava tão vulnerável que o convite para participar da pesquisa não foi feito. A travesti deu seu endereço e pediu que fosse visitada. Outra, que também participou da mesma intervenção, por estar casada não atendeu às ligações.

Destaca-se que se observou, ao longo do desenvolvimento da pesquisa, um processo de recrudescimento das condições de precariedade vivenciadas por boa parte das pessoas travestis e transexuais na cidade em questão. Recrudescimento esse que dificultou a inclusão também dessas pessoas como sujeitos nessa pesquisa. A demanda era por atendimento e assistência. A precariedade de suas vidas e condição de saúde comprometiam a possibilidade de estarem disponíveis para a participação em uma pesquisa. Careciam de cuidado, não era momento de fornecerem informações. Aponta-se, inclusive, que esse é um dos limites e vieses do presente trabalho. As pessoas entrevistadas, com todas as dificuldades, de alguma forma se mantiveram por muitos anos no sistema escolar e não vivenciam situações financeiras muito precárias.

### **2.3 Construindo instrumentos**

Sendo as entrevistas uma opção de coleta de dados nas metodologias qualitativas, tendo em vista os objetivos propostos para o trabalho, optou-se pela perspectiva da História

Oral. De acordo com Meihy (1996, p. 130), “trata-se da narrativa do conjunto da experiência de vida de uma pessoa” sugerindo “entradas para o entendimento do espaço pessoal subjetivo” (Meihy, 1996, p. 132). Nesse espaço também têm representatividade relatos de sonhos, impressões, sentimentos.

Lang (1996) considera que as entrevistas da história oral se constituem em um processo de conversação entre o pesquisador e o entrevistado, mas ele mesmo não é o objeto de estudo; ele é a fonte de dados que fornecerá a matéria-prima, ou seja, a narrativa para o estudo do pesquisador que tenta apreender as relações sociais nas quais o fenômeno e quem os narra estão inseridos.

Para Alberti (2000), a história oral é uma metodologia de pesquisa e de constituição de fontes de dados que consiste na realização de entrevistas gravadas com atores e testemunhas de vivências já passadas. É multidisciplinar e pode ser utilizada em vários campos das ciências humanas como: a história, a antropologia, a sociologia, a educação, a psicologia, entre outros.

Ferreira e Amado (1998, p. 16) defendem que:

Em nosso entender, a história oral, como todas as metodologias, apenas estabelece e ordena procedimentos de trabalho tais como os diversos tipos de entrevista e as implicações de cada um deles para a pesquisa, as várias possibilidades de transcrição de depoimentos, suas vantagens e desvantagens, as diferentes maneiras de o historiador relacionar-se com seus entrevistados e as influências disso sobre seu trabalho, funcionando como ponte entre teoria e prática.

Assim, as autoras pontuam que a história oral apenas suscita questões, não dá respostas. Essas devem ficar a cargo da metodologia de análise e recorte teórico escolhidos pelo pesquisador.

Ainda Alberti (2000) concebe que em um trabalho de história oral a trajetória individual vai sendo construída na medida em que se faz a entrevista, focalizando o indivíduo e sua experiência concreta.

Joutard (2000, p. 33) pontua que a potencialidade da história oral está justamente na condição que ela propicia de “ouvir a voz dos excluídos e dos esquecidos; trazer à luz as realidades ‘indescritíveis’, quer dizer, aquelas que a escrita não consegue transmitir; testemunhar as situações de extremo abandono (...) mostrando que cada indivíduo é ator da história.”

O mesmo autor relata que para que o desenvolvimento do processo de coleta por meio da história oral seja satisfatório e que traga informações preciosas de seus atores, deve-se levar em conta as fraquezas de memória, os esquecimentos, suas deformações e equívocos. Para ele, estas omissões voluntárias são tão úteis quanto a informação exata, pois nos colocam no “cerne das representações da realidade que cada um de nós se faz e são evidência de que agimos muito mais em função dessas representações do real que do próprio real.” (Joutard, 2000, p. 34).

Desta forma, por ser considerada a história oral uma metodologia relevante para a compreensão de uma questão como a proposta para o presente trabalho, as entrevistas foram realizadas nesses moldes (Ichikawa & Santos, 2003).

Alberti (2003) diz que o relato pessoal contido na entrevista da história oral possibilita uma experiência coletiva, uma visão de mundo que extrapola o caráter individual. O entrevistado, ao contar suas experiências seleciona e organiza os acontecimentos em seu referencial de tempo presente, dando um sentido, transformando suas vivências em linguagem, cristalizando imagens que ressignificam as experiências. Assim, evidencia que dentro de uma entrevista estão presentes não só histórias, mas também análises do presente e do passado, além de elementos que podem informar elaborações subjetivas. Considera, então,

que esse método de pesquisa amplia conhecimentos sobre o passado não só como uma narrativa, mas também como um trabalho de linguagem que produz racionalidades.

Segundo Meihy (1994), há três modalidades de história oral: história oral de vida, história oral temática e tradição oral. No presente estudo o foco de interesse se centraliza na história oral temática. Nessa modalidade, elege-se uma temática central que justifica a realização da entrevista. Almeja-se alcançar, a partir das histórias narradas pelas pessoas entrevistadas, informações relacionadas aos temas pertinentes aos objetivos do trabalho. Dessa forma, na história oral temática cabe o uso de roteiros de entrevista que delimitem e indiquem temas a serem abordados ao longo do processo de entrevista. Trata-se de um caminho possível a ser seguido pelo entrevistador na organização do diálogo com as pessoas entrevistadas com vistas às informações importantes para os objetivos do trabalho (Meihy & Holanda, 2011).

No presente trabalho o processo de coleta de dados através das entrevistas envolveu algumas etapas. Inicialmente foi feito um contato via celular com possíveis sujeitos, explicando todos os objetivos da pesquisa.

Elaborou-se um roteiro geral temático em que, segundo Freitas (2006), sua aplicação não deve ser feita de forma rígida, pois cada entrevista tem sua dinâmica e questões diferentes vão emergir do próprio discurso do entrevistado. Utilizou-se um roteiro de perguntas que serviu de disparador para o relato, tendo os seguintes eixos temáticos: História de vida antes de entrar na escola; trajetória escolar; percepções sobre as relações interpessoais vivenciadas no cotidiano escolar (com equipe educativa e colegas); percepções sobre a vivência de preconceito, discriminação e exclusão na trajetória escolar; mudança de vida após o ingresso escolar; possíveis implicações de sua trajetória escolar em sua história pessoal; sugestões para elaboração do produto. O roteiro da entrevista utilizado segue no Apêndice A.



Assim, sendo a entrevista de forma livre, este roteiro teve apenas o intuito de garantir certa unidade dos documentos.

De acordo com as prescrições conceituadas por Meihy (1994), as entrevistas foram gravadas em lugar protegido e seguro, integralmente transcritas e textualizadas com a maior clareza possível.

Duarte (2004, p. 221) indica que as entrevistas podem ser editadas e coloquialismos, vícios de linguagem, erros gramaticais, etc, devem ser corrigidos na transcrição editada. Ainda adverte que “é importante, porém, manter uma versão original e uma versão editada de todas as transcrições”.

As entrevistas tiveram a duração média de 65 minutos. Após as entrevistas, alguns sujeitos ainda continuaram a relatar fatos de suas histórias. Questionados pelo pesquisador sobre a possibilidade de utilizar esses relatos na pesquisa, prontamente concordaram. Os entrevistados/as desejaram serem chamados por seus nomes sociais. Entretanto, para resguardar o sigilo de suas identidades, foram usados ao longo do trabalho nomes fictícios.

## **2.4 Buscando compreensões**

Os dados foram analisados pelo método “Análise Textual Discursiva” que, de acordo com Moraes e Galiazzi (2006), é uma abordagem de análise de dados que transita entre a análise de conteúdo e a análise de discurso.

Segundo os autores, análises textuais têm sido amplamente utilizadas em pesquisas qualitativas, tanto tendo como fontes textos já existentes, quanto em material produzido ao longo da pesquisa como entrevistas e observações. Pretende-se com esse método o aprofundamento da compreensão dos fenômenos investigados, partindo-se de uma “análise rigorosa e criteriosa desse tipo de informação, isto é, não pretende testar hipóteses para

comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa; a intenção é a compreensão”. (Moraes, 2003, p. 191).

Esta abordagem teórica gravita em torno de quatro focos. O primeiro deles é a desmontagem dos textos, ou processo de unitarização, no qual os textos são examinados em seus detalhes e fragmentados para que se atinjam as unidades constituintes e os enunciados referentes aos fenômenos estudados. Na sequência, dá-se o estabelecimento de relações ou categorização, que consiste na construção de relações entre as unidades de base combinando-as e classificando-as, com o intuito de compreender como esses elementos podem ser reunidos para a formação de categorias e captação do novo emergente. Ao longo desse processo é essencial uma intensa impregnação dos materiais obtidos pelos estágios anteriores, propiciando uma nova compreensão do todo, que seja sustentada por sua crítica e validação. Por fim, tem-se como resultante um metatexto que se apresenta como produto de uma nova combinação dos elementos construídos anteriormente buscando explicitar as relações estabelecidas e compreensões construídas (Moraes, 2003).

A Análise Textual Discursiva parte do pressuposto que todo texto possui uma multiplicidade de leituras e que o pesquisador precisa atribuir sentidos e significados a ele, descrevendo e interpretando. Em seu conjunto, os textos de um determinado grupo podem gerar interpretações semelhantes, porém diferentes sentidos podem ser lidos em um mesmo texto dependendo da perspectiva teórica do pesquisador e, portanto, um mesmo texto pode suscitar distintas leituras. Assim, os textos examinados e analisados fazem parte de um conjunto de significantes que serão significados por meio do conhecimento, intenção e teoria do pesquisador, tendo como resultado “a emergência e comunicação desses novos sentidos e significados” que configuram os objetivos da análise (Moraes, 2003, p. 193).

De modo mais detalhado, o ciclo de análise desta metodologia se inicia com a desconstrução dos textos, também chamada de unitarização. Moraes (1999, pp. 5-6) demonstra que esta prática se concretiza em três momentos:

1. Fragmentação dos textos e codificação de cada unidade;
2. Reescrita de cada unidade de modo que assuma um significado o mais completo possível em si mesma;
3. Atribuição de um nome ou título para cada unidade assim produzida.

Conforme o autor, essa desconstrução tem que levar o sistema semântico ao limite dos casos para que se estabeleçam novas relações entre os elementos unitários de base, o que possibilitará uma nova compreensão do fenômeno estudado (Moraes, 2003).

Na segunda etapa, procede-se ao estabelecimento das relações, ou seja, a categorização. É a fase de “comparação constante entre as unidades definidas no processo inicial da análise, levando a agrupamentos de elementos semelhantes. Os conjuntos de elementos de significação próximos constituem as categorias” (Moraes, 2003, p. 197). Neste momento, nomeiam-se e definem-se as categorias, que na medida em que vão sendo construídas trazem para a análise maior rigor e precisão para a captação do emergente, ou seja, o processo de construção do metatexto analítico que é o objetivo da Análise Textual Discursiva, com vista a uma nova compreensão da questão estudada (Moraes, 2003).

Conforme será apresentado nos resultados, para a presente pesquisa foram criados quadros descritivos dos relatos elaborados para que se procedesse à primeira etapa da análise: a unitarização. Nos quadros estão contidas as questões disparadoras e seus eixos temáticos, assim como as respostas obtidas já fragmentadas e os sentidos atribuídos pelo pesquisador como preparação para a análise das unidades e composição das categorias.

## **2.5 Considerações éticas**

O projeto de pesquisa foi encaminhado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da FCLAr/UNESP, sob o protocolo n<sup>o</sup> 1.771.099. As entrevistas foram realizadas apenas após os/as entrevistados/as lerem, concordarem e assinarem um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – Apêndice C), conforme prevê a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, que normatiza as pesquisas com seres humanos.

O objetivo da pesquisa foi minuciosamente explicado, assim como o caráter voluntário da sua participação e sua possível desistência, sem qualquer prejuízo e a qualquer momento, se assim fosse desejado. Esclareceu-se aos/às colaboradores/as que os dados coletados permanecerão em sigilo, não sendo utilizados os seus nomes de registro e/ou social. Informou-se que as entrevistas seriam audiogravadas e integralmente transcritas. Após o término do estudo será apresentada uma devolutiva dos resultados aos/às entrevistados/as participantes.

## **2.6 Transitando por narrativas**

Foram entrevistadas seis pessoas trans acima de 18 anos. Duas delas identificaram-se como homens trans, três como travestis e uma como mulher trans. Dentre os homens trans, um deles teve como escolaridade o Ensino Médio e curso técnico. O outro tem Ensino Médio incompleto. Uma das travestis cursa o Ensino Superior, outra tem curso técnico e atualmente, além de ser funcionária pública, também ocupa o cargo de vereadora. A terceira travesti entrevistada tem como escolaridade Ensino Superior e atualmente cursa Direito.

O quadro abaixo sintetiza algumas informações de perfil das pessoas entrevistadas.

NOME*	IDENTIDADE DE GÊNERO	IDADE	ESCOLARIDADE	PROFISSÃO
ARTHUR	Homem trans	45 anos	Ensino Médio	Vendedor
LUCIO	Homem trans	22 anos	Ensino Médio incompleto	Feirante
BRUNA	Mulher trans (politicamente travesti)	40 anos	Ensino Superior	Esteticista
TICIANE	Travesti	45 anos	Ensino Médio e Técnico	Funcionária Pública em Enfermagem e Vereadora Municipal
PULMAYRA	Travesti	20 anos	Ensino Superior	Universitária

Fonte: Dados coletados pela autora.

### *Quadro 1.* Caracterização dos/as entrevistados/as

Nesta pesquisa, optou-se por utilizar o termo identidade de gênero no quadro de caracterização, de forma a assumir como referência a autoidentificação das pessoas.

A idade das pessoas entrevistadas variou entre 20 e 45 anos. Em relação à profissão, temos: vendedor, feirante, esteticista, técnica em enfermagem, universitária.

## **2.7 Apresentação dos entrevistados**

Para uma melhor compreensão, torna-se relevante uma apresentação, ainda que breve, dos entrevistados a partir de suas próprias compreensões e sentidos que atribuem a suas biografias.

### **2.7.1 Arthur**

Arthur, homem trans, viveu sua primeira infância em uma cidade praiana. Porém, na idade escolar veio residir em uma cidade do interior paulista, local onde residia a família de

sua mãe. Referiu que durante a infância era muito apegado à mãe, que o ensinou a ler e a escrever antes mesmo que ele ingressasse na escola.

Nessa instituição, logo nos primeiros dias de aula, teve alguns problemas, pois um colega o indagou se ele era menino ou menina. Daí em diante, chorava todos os dias em que precisava ir para a escola. Quando a mãe o vestia para ir ao colégio, escolhia vestido e ele ficava deprimido; não brincava, não falava com ninguém e no intervalo ficava embaixo de uma árvore, isolado de todos. Esse isolamento se prolongou até quando ele resolveu estudar bastante e se destacar perante os colegas. Sofreu muitas discriminações e, segundo ele, era apenas tolerado pelos demais, pois se aproximava deles somente para ajudar em suas dificuldades de aprendizado escolar. O destaque nos estudos foi uma forma que encontrou para interagir com os colegas de escola. Mais adiante, resolveu entrar no time de vôlei e se esforçou também para ser o melhor. Nesse contexto, os colegas o admiravam, especialmente as meninas, pois sempre o chamavam para participar do time.

Durante todo o período escolar sofreu discriminação e preconceito, tanto por parte dos colegas, quanto por parte da equipe educativa. Não era convidado para festas e se constrangia ao usar o banheiro feminino.

Hoje, Arthur já faz a terapia hormonal em um hospital público ao qual um Serviço especializado encaminhou e aguarda a mamoplastia masculinizadora. Já fez a troca legal do prenome, é casado e tem um filho adotivo.

### **2.7.2 Lúcio**

Na infância, Lúcio só procurava a companhia de meninos. Já nesta época, sofria preconceito por parte dos pais dos amigos, que o chamavam de “Maria Homem”. A mãe julgava que a forma como se portava se tratava apenas de uma fase e, que com o passar do

tempo, ele se convenceria de que era uma menina e que deveria se comportar adequadamente ao esperado. Enquanto isso não acontecia, a mãe o levava para a igreja, coisa que ele detestava. Tinha pouco diálogo com o pai, que mal falava com ele.

Ao ingressar na escola procurou novamente a companhia de colegas meninos, muitos deles já eram seus conhecidos do bairro. Nos intervalos das aulas, sempre jogava bola com os meninos e não gostava das brincadeiras entendidas como femininas. A mãe o vestia do jeito dela, com roupas de menina, arrumava o cabelo com “fru-frus”. Mas ao sair de casa ele desarrumava tudo. O grande “baque” foi quando uma de suas colegas disse para que usasse sutiã, pois como a camiseta era branca estava aparecendo os seios. Ele nem tinha percebido isso.

As professoras queriam colocá-lo junto com as meninas. Ele afirma que não entendia o que acontecia com ele. No banheiro da escola enfrentava chacotas e piadas. Deixava para fazer necessidades em horário das aulas, quando era autorizado pelos professores, de modo a evitar esses constrangimentos. Na hora da chamada sempre era anunciado pelo nome feminino, o que o incomodava, ainda que não houvesse assumido seu nome social. A diretora da escola chegou a chamar a mãe para revelar o comportamento do filho. Ele ficou muito depressivo porque queria revelar ele mesmo sua relação com a sexualidade e com o gênero. Para ele a escola foi a pior fase de sua vida, tanto é que não concluiu o Ensino Médio. No momento atual, trabalha como feirante, mora com uma companheira e não pretende voltar aos estudos.

### **2.7.3 Bruna**

Bruna é filha de pessoas de muito poucos recursos financeiros, moravam na zona rural e os pais possuíam um sítio. Veio de uma educação familiar muito tradicional, que não

possuía contato ou aceitação de pessoas homossexuais e, menos ainda, transexuais. Desde criança todos já percebiam suas características mais delicadas, voz fina e comportamento entendido como mais feminino. Gostava de ajudar a mãe nos afazeres domésticos e suas brincadeiras favoritas eram montar casinha e fazer comidinha, o que na organização binária de nossa sociedade é atribuído às mulheres. Também usava escondido as saias da mãe e os sapatos de salto alto.

Na escola, retraía-se e sentia que era diferente dos demais. Ouvia piadas, chacotas e permanecia num canto da sala fingindo que não ouvia as ofensas. No banheiro, sempre deixava para fazer suas necessidades após o término das aulas, pois tinha vergonha de interagir com os outros meninos naquele ambiente. Sofria calada e não conseguia reagir ao preconceito. Afirma que só depois de assumir sua identidade de gênero é que libertou seu “verdadeiro eu”.

Ela tem Curso Superior Tecnológico em Estética e, no período de sua formação, não teve problemas de discriminação porque o curso é algo socialmente mais autorizado de ser realizado por pessoas trans mulheres, sendo inclusive uma estereotipia. Naquela época, na lista de chamada constava seu nome civil, mas os professores a chamavam pelo nome social, já que seu aspecto era bem feminino, visto que passou a adotar procedimentos para feminilizar seu corpo desde os quinze anos de idade.

Cursa atualmente Direito e quando, no ato da matrícula, souberam da sua condição, a faculdade providenciou no primeiro dia de aula uma palestra sobre diversidade sexual para os alunos e equipe educativa. Bruna acredita que a ação da faculdade se deve à sua condição de pessoa trans que estaria presente, a partir de então, no cotidiano da mesma.

Para ela, a escola mudou completamente sua vida, assim como sua aceitação própria. Considera sua formação uma conquista muito grande, pois lhe proporcionou uma profissão em que é querida e respeitada.



#### 2.7.4 Ticiane

Ticiane é a filha caçula de uma família cujo pai, que era caminhoneiro, provia com dificuldades. Guarda boas lembranças de sua infância. Tinha como referência de educação sua mãe, sua avó e suas tias, já que o pai viajava muito e chegava a ficar seis meses longe de casa. Brincava com bonecas que sua irmã descartava ou com bruxinhas feitas com espiga de milho. Quando ganhava algum brinquedo de menino, dava um jeito de quebrá-lo. A mãe era uma pessoa extremamente asseada e não a deixava brincar na rua, rolando na terra como os outros meninos. Foi expulsa de casa aos dezoito anos pelo pai, que não aceitava sua identidade de gênero.

Na escola, sofria com chacotas e até pequenas agressões físicas por parte de seus colegas, por ter traços e “maneiras delicadas”.

Isolava-se do grupo dos meninos e, na tentativa de se aproximar do grupo das meninas, esbarrava com o preconceito dos pais das mesmas que não gostavam que elas ficassem em sua companhia. Como amigo na escola, tinha um menino que também era discriminado pelos outros, por possuir uma dificuldade de aprendizado. Chegou a ouvir de um professor que existia somente dois padrões aceitáveis de pessoas: homens e mulheres que já nascem assim e que teria que se encaixar em um dos grupos, porque não existia um terceiro padrão.

O grande golpe foi quando terminou o Ensino Médio, já hormonizada, com sua identidade de gênero assumida e foi fazer o curso técnico de Enfermagem. A coordenadora do curso perguntou se ela não estava no curso errado, pois seu perfil seria mais para estética, corte e costura e moda. A crítica feita pela coordenadora a impulsionou ainda mais a terminar o curso, a fazer outras capacitações, a prestar concurso e hoje ela é referência para novos

profissionais em seu município, além de exercer o cargo público de vereadora. Refere que agradece muito pelo estudo e sonha ainda em fazer uma faculdade.

### **2.7.5 Pulmayra**

Pulmayra não se recorda muito da infância, mas do que se lembra, sempre foi uma criança entendida como afeminada. Cresceu na periferia de São Paulo e seu cotidiano era brincar na rua.

Sempre gostou das brincadeiras com bonecas, especialmente as de Barbie. Ficava em espaços e envolvida com atividades compreendidas como femininas, na companhia de suas amigas e primas.

Contudo, refere que também era uma criança muito agitada e também fazia muitas coisas ditas masculinas como jogar futebol, *hugby* e vôlei.

No Ensino Médio, em relação à orientação sexual, identificava-se como homossexual e surgiram as primeiras dúvidas a respeito de sua identidade de gênero. Pulmayra começou a se identificar como travesti a partir do momento que conheceu um grupo de travestis e percebeu que possuía as mesmas vivências dessas pessoas. Ainda neste período, estudou em um curso técnico no qual a grande maioria dos alunos era masculina, sofrendo preconceito e discriminação. Começou então a se envolver com o ativismo LGBT.

Ao entrar para o Ensino Superior, percebeu que também sofria preconceito. Contudo, o mesmo se dava de forma velada. Começou a atuar junto ao coletivo da universidade, ministrando palestras e ações performáticas de conscientização sobre questões LGBT nos espaços acadêmicos. Atualmente cursa Pedagogia em uma universidade pública.

## CAPÍTULO 3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Entende-se que as entrevistas trouxeram aos sujeitos da pesquisa a oportunidade de revisitar suas experiências escolares. Inicia-se esse capítulo com a apresentação da auto-organização e análise dos dados. Após a leitura sistemática e repetida das entrevistas, foram emergindo das falas dos entrevistados questões que se destacaram como importantes e que serviram como referência para a formulação inicial de categorias.

### 3.1 Codificação e auto-organização dos dados

Nesta etapa serão apresentados os quadros descritivos dos relatos obtidos nas entrevistas pelos sujeitos desta pesquisa. Nos quadros seguintes constam as questões disparadoras das narrativas codificadas com “Q”, as respostas relacionadas e as unidades de sentido. Os entrevistados foram codificados com seus nomes fictícios e o número da questão disparadora correspondente.

#### Q1. História de vida antes de entrar para a escola

Q1	Resposta obtida	Unidade de Sentido
<b>Arthur 1</b>	[...] infância antes da escola, em casa muito grudado com a minha mãe... [...] um ano antes de eu entrar na escola minha irmã começou e me encantou, me chamou atenção a escola por causa de uma lancheira. <u>A minha irmã ganhou do meu avô uma lancheira e eu fiquei apaixonado por essa lancheira, então legal! Na escola tem alguma coisa que me chama a atenção.</u> E a minha mãe começou a me ensinar a ler né, a escrever, então tanto é que entrei na escola já sabendo ler e escrever. Foi o que me ajudou muito... <u>Só que briguei direto com ela porque eu não queria largar o brinquedo</u> [...] Mas ela me colocou uma disciplina né e falou “não, você vai fazer!”	Valorização da mãe (de uma forma até dura talvez) do aprendizado da leitura e como algo que é distante do brincar.  Além de uma curiosidade do Arthur pela escola e do desejo de conhecê-la.
<b>Bruna 1</b>	[...] eu venho de uma família natural, de pai e mãe, estão juntos até hoje, graças a Deus,	Universo familiar: organização binária “família

	<p>somos em quatro irmãos, né, todos meninos em casa e nós morávamos quando eu nasci num mundo... nós morávamos na roça né... morávamos no sítio que meu pai possuía nessa época e vivi lá até meus onze anos. <u>Eu venho assim, minha família tem uma criação muito tradicional, né, não há nenhum outro gay ou transexual na minha família, então realmente tudo isso, pra mim e pra minha família foi muito novo entendeu... [...]</u> antes da escola, eu acho que eu não sofria muita coisa, porque eu tinha o meu mundinho né, ali da minha família e todo mundo, os meus irmãos às vezes que, que estranhava um pouco o meu comportamento[...] <u>Eu sempre fui uma menina mesmo assim em casa, porque eu... como eu disse, nós somos em quatro meninos lá em casa. Então sempre os afazeres assim de menina, né, que antigamente a gente colocava muito isso o que é de menina... era mais presente com a minha mãe, né, e adorava... desde criança, usava os saltos dela [...]</u> Eu gostava muito. Até que um dia ela chegou e me pegou com o salto, com o sutiã, tudo mais, tal e ela ficou brava, que não era pra usar isso, que não era coisa de menino, aquela coisa toda né...</p>	<p>natural”.</p> <p>Reconhecimento de ser “diferente do que deveria” pela reação dos adultos em casa e na escola, que atribuem um sentido extremamente negativo ao brincar com os gêneros.</p>
<b>Lúcio 1</b>	<p><u>Antes de entrar pra escola? A gente já sofre antes, né... antes eu já andava com os meninos, a gente jogava bola na rua, fazia tudo que um moleque mesmo fazia. A gente já vinha sofrendo dentro de casa, sofria na rua mesmo... [...]</u> Que os pais de colega falando que era Maria Homem e sabe... [...]</p> <p><u>Minha mãe falava que era só uma fase. Falava que ia passar, que ia... que depois de um tempo eu ia ser uma menina normal, né? [...]</u> Ela me levava pra igreja muitas vezes, contra a minha vontade porque eu não gostava de ir, ela me levava e a gente brigava muito [...]. <u>Meu pai conversava muito pouco comigo [...]</u> Porque ele falava que <u>tinha uma filha, naquele momento eu não estava sendo filha dele.</u></p>	<p>Discriminação por conta do comportamento inadequado para uma menina. Discriminação familiar. Normalização e patologização. Rejeição.</p>
<b>Ticiane 1</b>	<p>[...] eu sou... eu era o caçula de uma família, tenho uma irmã mais velha, tenho pai e mãe ainda vivos e a gente costuma ter algumas lembranças desta época. Era uma infância muito pobre, né, mas era uma infância feliz. [...]</p> <p>Então as referências de educação que eu tinha eram minha mãe, minha avó e minhas tias. Eu tenho dez tios, pelo lado da minha avó</p>	<p>O estranho. O desencaixe por não repor a performatividade de gênero esperada para os meninos, também expressa através das brincadeiras.</p>

	<p>materna e... e <u>eles na época eles já percebiam que eu não era uma criança que se encaixava no... no perfil das demais porque eu não gostava nada relacionada a brincadeiras de menino.</u>[...] a gente não tinha uma formação intelectual, mas sabia já desde muito cedo, que não pertencia a um determinado grupo. <u>Que era estranha...</u></p> <p>[...] outra forma de me divertir é... com bonecas era pegar espigas de milho, fazer olhinho, enrolava num paninho como se fosse colocar uma roupinha nas espigas [...]... bola eu odiava, a história de bola, uma vez o meu pai me obrigou, mas isso aí já é um pouquinho mais pra frente, ele me obrigou a jogar bola e aquilo me constrangeu demais...</p>	
<b>Pulmayra 1</b>	<p>[...] então eu num tenho muitas memórias da questão da minha infância assim... mas o que eu mais lembro, da questão principalmente de <u>sexualidade, de gênero assim é que eu sempre fui uma criança muito afeminada assim... nos dizeres da sociedade, né...</u> [...] brincava de Barbie, brincava de várias coisas assim e não só de brincar, como também é... estava nesses espaços só de mulheres, só tinha minhas amigas, andava com as minhas primas [...] eu era uma criança muito... como eles diriam... é... como que fala quando você é muito agitada...[...] Porque eu fazia muita coisa! Mas ao mesmo tempo eu jogava futebol, já joguei <i>hugby</i>, já joguei vôlei, [...] <u>enfim, fiz várias coisas que... ditas femininas ou ditas masculinas.</u> Eu cresci na periferia de São Paulo, na zona oeste, então essa foi minha realidade assim, de sempre estar na rua, de brincar [...]</p>	<p>Pulmayra já se percebia afeminada desde a infância e seus contatos de amizade eram sempre com meninas, apesar de praticar esportes ditos masculinos.</p> <p>A vigilância sobre o brincar na performatização dos gêneros.</p>

*Quadro 2.* Categoria 1: As brincadeiras e comportamentos: o “sinal” de que algo está errado.

Após a unitarização e o exame detalhado das falas dos entrevistados novos sentidos surgiram de seus relatos. Assim, nestes quadros se desvelam mensagens que podem se transformar em novas categorias e subcategorias para a composição da análise:

A1. Valorização da mãe → colocou disciplina → ensino da leitura

Aprendizado X Brincadeiras → curiosidade e desejo de conhecer a escola.

B1. Organização familiar binária → reconhecimento da diferença pela reação dos adultos em casa → o “brincar” reprimido.

L1. Normalização e patologização → Rejeição por parte do pai.

T1. Estranhamento → o “brincar” desencaixado da norma heteronormativa.

P1. O transitar entre o “brincar” → a vigilância entre brincadeiras ditas masculinas e femininas.

Compareceram nas falas dos entrevistados um “brincar” que rompe com a performatização esperada para a pessoa que possui aquele determinado genital de nascimento. Essa forma de brincar é identificada pelo adulto da família como “sinal” de que algo está errado com a criança. Assim, o brincar ganha destaque para o adulto enquanto um diagnóstico dentro dos mecanismos regulatórios heteronormativos e acaba sendo percebido, pela criança, como indício de que a forma como age é inadequada e indesejada. Há relatos de rejeição explícita por parte de um dos pais, por exemplo. Mas para além da rejeição mais explícita, reportam-se ao sentimento de incômodo, por parte dos adultos familiares, em relação à forma como se expressavam pelo seu brincar.

Nota-se um esforço por parte das famílias para a manutenção binária dos gêneros, tentando coibir o “brincar de gêneros” fora da heteronormatividade. O saber escolar comparece como valor para grande parte das famílias, segundo a percepção dos entrevistados, sendo um espaço valorizado de conhecimento a ser adquirido no mesmo.

## Q2. Trajetória escolar

Q2	Resposta obtida	Unidade de Sentido
Arthur 2	Primeiro dia de aula. Meu pai me levou como meu pai fez com a minha irmã também, né, então ele acompanhou, minha mãe não foi, quem foi, foi meu pai, ele me deixou lá dentro da escola e tchau, tá, <u>aquela coisa carinhosa e foi embora</u> , montou no carro e foi embora. Esperei meu pai sair e fugi da escola. [...] <u>Minha mãe foi sempre a minha proteção.</u> [...] <u>Que que aconteceu: o</u>	DESAMPARO - Arthur, em seu primeiro dia de escola, enfatiza o carinho de seu pai ao acompanhá-lo, porém sentindo falta da proteção da mãe, desesperado foge da escola. Sentia-se em desespero por estar longe dela.  O não familiar como temor

	<p><u>desespero de ficar longe da minha mãe. [...]</u></p> <p>Segundo dia de aula. Não fui, meu pai falou: você vai, amanhã vou te levar e você vai ficar. [...] fui e estava no nome de uma sala de aula de uma certa professora, e a minha irmã foi uma boa aluna e tinha estudado com uma outra professora. E essa outra professora se viu no direito de ir na minha sala e falou: “não, você é... vou falar... na época... era irmã da Nanda, minha irmã, e você vai estudar comigo.” <u>E a outra professora achou um absurdo isso, como que uma outra professora vem tirar um aluno né... da sala dela. [...]</u> E nisso uma segurou num braço, outra no outro, não, você vai pra mim, você vai pra lá [...] <u>foi uma coisa super frustrante.</u> Terceiro dia de aula. Finalmente fechou com que professor eu ia, nem com uma, nem com outra, fiquei acabando com uma terceira.</p> <p>é... senti, aí um menino veio atrás de mim e falou: “você é menino ou menina?” <u>Dali então todos os dias eu chorava. [...]</u> eu não entendi essa pergunta, eu não entendia porque que tinha essa perseguição, porque que eu tinha que explicar o que é que eu era, o que eu deixava de ser porque... e porque que não tinha esse tipo de pergunta com os outros coleguinhas, né... [...]</p> <p>Bom, aí começou roupa, uniforme, roupa, que roupa vestir. A roupa que minha mãe colocava na cama eu vestia. <u>Vestido. Ficava em depressão,</u> ficava debaixo de uma árvore e não saía de lá, não brincava, não fazia nada. <u>Short. Era o dia mais feliz da minha vida.</u> Corria, brincava, nossa aquilo lá era tudo de bom.</p>	<p>FRUSTRAÇÃO – disputa entre as professoras para que ele ficasse em suas salas, pois sua irmã era considerada uma boa aluna, logo, elas achavam que ele também seria.</p> <p>Inabilidade da equipe educativa em lidar com uma dificuldade de adaptação do aluno.</p> <p>PERCEPÇÃO DA DIFERENÇA – incompreensão inicial da diferença que era entendida como perseguição. Percepção da desigualdade. Naturalização da heteronormatividade</p> <p>DESCONFORTO COM A ROUPA - Desconforto com a utilização de indumentárias femininas (vestido). Não interagiu com as outras crianças. Ficava isolado. Não fazia amizade. Satisfação quando utilizava shorts. Ficava a vontade.</p> <p>Sofrimento diante da pressão para reposição da heteronormatividade através de vestimentas e atitudes que, em um padrão binário, são entendidas como naturalmente pertencentes a um dado gênero.</p> <p>Relações difíceis com os colegas. Também comparece um certo isolamento das outras crianças.</p>
--	---	---

<p><b>Bruna 2</b></p>	<p>[...] comecei estudar com cinco anos de idade, que tinha... que era o pré, né, que a gente fazia na época e era muito criança mesmo, desta época não tenho muitas lembranças assim, de uma vida normal, como qualquer outro menino, <u>mas eu sempre fui mais retraída assim, não sei... nunca fui uma pessoa muito popular e ao mesmo tempo extrovertida, assim [...]</u>eu não tinha voz ativa pra me defender [...]sei lá... eu ficava mais observando do que participando assim, né...</p>	<p>VULNERABILIDADE; ISOLAMENTO; OBSERVAÇÃO – Bruna ficava em seu canto observando sem interagir muito com os colegas em sala de aula. Faltava coragem para se defender. Tinha poucas amizades.</p> <p>Relações difíceis com os colegas; isolamento.</p>
<p><b>Lúcio 2</b></p>	<p>[...] <u>Desde o começo eu tentei me adaptar, mas era uma coisa que eu não conseguia fazer. Me adaptar na escola.</u>[...] Quando eu entrei na sala de aula eu já conhecia alguns meninos. Então eu fiquei perto dos meninos. Aí vem aquele... aquela hora do recreio. “Vai, vamos brincar?? Vamos brincar de pique e pega, vamos brincar de... de jogar bola, vamos jogar alguma coisa. Vamos, vamos lá. Vamos fazer. E era onde eu ficava nessa de vou ficar junto com os meninos. [...] Então é que muitas vezes no começo, que eu estava entendendo o que estava acontecendo comigo, só que eu estava tentando... <u>entender, mas nas cabeças dos meus professores, eu era uma lésbica e que gostava de andar com os meninos e...</u> (pausa) <u>elas queriam de qualquer jeito me me colocar juntos com as meninas.</u> [...] no começo eu usava só a camiseta e a camiseta da escola era branca e as meninas falavam você não vai usar sutiã? que a camiseta é branca, está ficando transparente e está aparecendo seu peito [...]” Pra que que eu tenho que usar sutiã? Já nem sabia o que [...] <u>não sabia o que estava acontecendo, então pra mim essa foi a pior parte.</u> [...]</p>	<p>INADAPTAÇÃO; DESAJUSTE NA NORMA HETEROSSEXUAL – interação com o grupo masculino. Tentativa de entender o porquê desta preferência, mas os professores tentavam a todo momento enquadrá-lo na norma heterossexual. As colegas também tentavam corrigi-lo em hábitos de indumentária ditos femininos: o uso de sutiã que o martirizava, pois não entendia o que acontecia consigo mesmo.</p> <p>Professores na reposição/imposição performativa da heteronormatividade.</p>
<p><b>Ticiane 2</b></p>	<p>Aí começa o drama! Por que... as pessoas me confundiam muito com menina. [...] Aí quando foi pra escola é... <u>eu costume dizer que as crianças são maldosas. É... e tudo aquilo que não se encaixa no perfil que foram passados pra elas, é diferente. Então sofria muita perseguição [...]</u> Por várias vezes eu tentei me expressar, eu tentei me manifestar, mas ninguém</p>	<p>PERSEGUIÇÃO – confusão na expressão que o identificava como pertencente ao gênero feminino. Percepção da diferença pelas outras crianças.</p> <p>Relações difíceis com os colegas; crianças comendo a reposição.</p>



	<p>acreditava. Falava que era muita delicadeza minha, que era pra mim tomar atitude de homem, que era pra mim sair no braço, com, com o moleque, né, é... em relação aos professores [...] Eu chorava muito, sempre chorei muito [...] então quando às vezes a professora ia corrigir, já abria a boca a chorar né, mas ouvia muito, né, “homem não chora”, era um termo que a gente escutava muito, né, em relação ao professor. Mas agora em relação à molecada, a molecada era terrível.</p>	
<p><b>Pulmayra 2</b></p>	<p>[...] E aí no Ensino Fundamental foi o período que eu meio... descobri que eu não condizia com aquela expectativa de sexualidade que estava em cima de mim no sentido de... eu não sabia se eu era heterossexual, assim... naquele, naquele período. Me identificava como homem ainda no Ensino Fundamental e aí entre sexta e oitava série, assim, que hoje seria do sexto ano ao nono ano... [...] <u>muitos amigos perguntavam “ai, você gosta... você é viadinho”, eu falava “não, não sou”, eu tinha medo, que tinha aquela coisa do armário, né, eu estava no armário nessa época... [...] na minha escola não tinha tanto LGBT, então não tinha como eu me reconhecer...</u></p>	<p>INDEFINIÇÃO – percepção de uma sexualidade oposta ao gênero dado ao nascer. Opressão por parte dos colegas que o molestavam com chacotas e xingamentos. Hegemonia heterossexual. Dificuldade em se reconhecer pela falta de alunos LGBT na escola que frequentava.</p> <p>Relação difícil com os colegas. Processos de diferenciação em que aqueles que se encontram nas normas sentem-se adequados e “normais” e atribuem aos outros o local de anormalidade.</p>

Quadro 3. Categoria 2: A escola e a percepção de anormalidade

A2. O temor do não familiar → Inabilidade da equipe educativa em lidar com uma dificuldade de adaptação do aluno → percepção da desigualdade; naturalização da heterossexualidade → Desconforto com a utilização de indumentárias femininas → Relações difíceis com os colegas.

B2. Relações difíceis com os colegas → Isolamento.

L2. Desajuste → interação com meninos no brincar.

T2. Relações difíceis com os colegas → Crianças compondo a reposição.

P2. Relação difícil com os colegas → Diferenciação normal X anormal.

Diante da não colisão aos padrões heteronormativos enfrentam a rejeição, punições, preconceitos e discriminação no ambiente escolar com a equipe educacional e colegas. Há

relatos de que se percebiam perseguidos pelos professores e que inicialmente não compreendiam muito bem o porquê. A vigilância em relação aos comportamentos e brincadeiras já vivenciada na família é percebida ainda de forma mais acentuada no ambiente escolar, na medida em que obrigatoriamente vivenciariam situações de maior exposição e contato social ampliado.

O posicionamento dos adultos vai paulatinamente sendo também reconstruído e reproduzido na relação entre as crianças, que passam também a se vigiar e a vigiar as outras, marcando e expondo o que é diferente do esperado. As próprias crianças, já tendo internalizado e naturalizado os padrões heteronormativos, reproduzem com os colegas processos discriminatórios. Assim, o sentimento de inadequação incipiente na família torna-se mais consciente e aparente através das relações vivenciadas, agora nesse ambiente não familiar da escola. Percebem de forma mais nítida sua inadequação e estranheza. Esse sentimento se acentua no cotidiano da escola, na medida em que está posta a comparação com os demais colegas. Nesse contexto, a diversidade de gênero é percebida como anormalidade também pela pessoa, na época criança trans. Aquilo que comparecia como uma suspeita vai se confirmando como um defeito pelo olhar do outro. Esse processo acaba resultando no sentimento de isolamento por parte dessas pessoas, enquanto alunos/as, na medida em que não se percebem cabendo naquele espaço.

Assim, a escola, que se apresenta em alguns relatos como um lugar pelo qual sentem interesse, curiosidade, passa a ser indesejada e, por vezes, temida, frente a todo um cotidiano que ratifica o binarismo de gênero através da organização espacial/arquitetônica, vestimenta e comportamentos. Toda essa configuração heteronormativa, que também se estabelece na escola, atravessa a relação entre os estudantes, sendo que aqueles que rompem com os ditames do binarismo acabam por associar a si a condição de anormais desajustados, vivenciando frequentemente o isolamento ou buscando estratégias para se destacarem e

serem aceitos de alguma forma, na medida em que aquilo que são não basta e, mais do que isso, é indesejado.

Q3. Percepções sobre as relações interpessoais vivenciadas no cotidiano escolar

Q3	Resposta obtida	Unidade de Sentido
<p><b>Arthur 3</b></p>	<p>[...] a professora era tipo assim, era um degrau a mais [...] <u>E a professora começou realmente me deixar de canto.</u> [...] Bom, então eu tinha o problema da roupa, o problema das amizades, né, porque as meninas brincavam... se o menino empurrava “não, não me empurra”, chorava, né... e eu não, eu adorava, né, queria empurrar também. [...] eu falava pros moleques: me empurra também que gosto! <u>Mas eu não tinha um grupo. Nunca tive.</u> [...] Eu só fazia parte porque eu ajudava, eu tinha que ter alguma coisa, se não fosse isso nem amizade talvez eu teria feito... né... professor <u>tive situações com professoras que me excluía</u>m da... da, da, assim mesmo podia fazer alguma pergunta, eu levantava a mão pra responder e ela não falava comigo. Eu tinha, ela... não tinha aquele tratamento como tinha com os outros. [...] E a professora começou realmente me deixar de canto. Só que chorando eu fazia a lição, eu copiava porque eu tive aquele pezinho na frente que a minha mãe me ensinou.</p> <p><u>Como eu comecei a sobreviver na escola: já que no primeiro ano por eu saber alguma coisa, a professora me incluiu, então eu comecei a fazer coisas pra me chamar atenção, pra desviar aquilo que eu era, que eu nem sabia o que era, né...</u></p>	<p>EXCLUSÃO – ação excludente da professora. Era excluído pelas meninas e meninos. Começa a traçar uma estratégia para alcançar a atenção da professora por meio das prontas respostas em questionamentos da matéria que ela proferia. Mas mesmo assim não obteve sucesso. Sentimento de desigualdade de tratamento perante os outros alunos.</p>
<p><b>Bruna 3</b></p>	<p>[...] foi do pezinho até a minha sexta série... não assim, sofrer , sofrer uma represália... <u>eu falo assim que era automático, o que acontece, eu não me identificar com os meninos... entendeu... eu não conseguia ter amizade com os meninos.</u> Sabe... era suave e com as meninas sim. Então era automático me</p>	<p>AMIZADES – Identificação com o feminino e rompimento com o masculino que fazia brincadeiras veladas sobre sua condição.</p>

	<p>apegar mais às meninas, mais amizade com as meninas e ficar mais com elas. aí automaticamente eu me desvinculava mais dos meninos. [...] Então num dava certo, sempre dava algum problema, me constrangia de repente, então não gostava! Não batia! [...] <u>não uma humilhação até que eu nunca, nunca senti nada assim... era às vezes uma brincadeirinha mais velada.</u></p> <p>Nessa fase assim que eu estou dizendo assim de início, de criança, era tudo muito novo né. Eu era um menino com um jeito delicado e... simples assim. Muito discreto, não tinha nada que, que pudesse diferente das minhas amigas né, que já era um fervero todo né, aquela coisa... <u>Eu já era mais contida, mas chamava bem menos atenção, que era uma pessoa que realmente procurava sempre ficar neutra, ficar obscura na, nas situações.</u></p>	<p>NEUTRALIDADE – se defendia por trás de uma suposta neutralidade. Não se envolvia nas situações escolares.</p>
<p><b>Lúcio 3</b></p>	<p>[...] <u>Na escola você tinha amizade, você tinha grupos de amigos assim, que eram amigos seus mesmo?</u> Tinha. Que até hoje eu converso com eles. [...] Então você não estava totalmente isolado no ambiente escolar de amizades... Não. Eu tinha uma meia dúzia ali que... (pausa) [...] <u>Que andava ali comigo, que me respeitava, que independente de qualquer coisa me defendia, que era uma coisa difícil...[...]</u> Vocês brigavam? Muito. Qualquer coisinha eu estava no meio... (risos). Eu adorava uma briga! Mas a gente ia, né... <u>Então é que muitas vezes no começo, [...] que eu estava tentando... entender, mas nas cabeças dos meus professores, eu era uma lésbica e que gostava de andar com os meninos e... (pausa) elas queriam de qualquer jeito me, me colocar juntos com as meninas.</u></p>	<p>AMIGOS – poucos amigos que realmente o respeitavam e o defendiam. Desta forma não sofreu muito o sentimento de isolamento.</p>
<p><b>Ticiane 3</b></p>	<p><u>Então era assim, praticamente era uma solidão, né,</u> eu tinha um amiguinho, que ele tinha um déficit de aprendizado na época e foi a única pessoa que se aproximou. Talvez ele não tenha visto como o olho dos demais, né, por eu</p>	<p>SOLIDÃO – Aproximação com o mais fraco. Excluído.</p>

	estar sempre ali do lado dele, ajudando ele... [...] Então, era o único amiguinho hétero que eu tinha né na época, e depois os... os outros meninos não queriam é... como tinha que jogar bola na escola, aí eu era a última a ser escolhida, porque ninguém me queria no time.	
<b>Pulmayra 3</b>	Então na terceira, quarta série, eu lembro porque foi uma escola que eu mudei próximo assim. Eu era afeminada, gostava de vôlei, <u>mas eu sempre recebia correção dos meninos.</u> Nunca mais... nunca da escola eu acho assim, não lembro. [...] No sentido assim de... “ai, fala mais grosso”, “anda direito”... [...] <u>Dos colegas. “Você está andando feito mulherzinha”, “vem jogar futebol”, então tipo eh... meio que forçando eh... não era forçado porque eles não pegavam na minha mão faça isso, mas tipo...</u>	CORREÇÃO – os colegas a corrigiam no modo de andar, nos trejeitos e a convidavam para a prática de esportes preferidos do universo masculino (futebol).

*Quadro 4.* Categoria 3: Vivência do preconceito e discriminação

Subcategoria 1: Discriminação e preconceito na relação com professores e colegas

A3. Exclusão → Sentimento de desigualdade perante os outros alunos e professora.

B3. Identificação com amizades femininas → rompimento com amigos masculinos → obscuridade nas situações escolares.

L3. Poucos amigos → acolhimento por eles → professores na reposição/imposição performativa da heteronormatividade.

T3. Exclusão → aproximação com o mais fraco também excluído.

P3. Correção de comportamento pelos colegas → imposição de jogos masculinos.

A tônica central das respostas foi a vivência de preconceitos e discriminações nas relações estabelecidas com colegas e professores, o que atravessou as trajetórias escolares.

Relatam-se percepções de tratamentos desiguais/injustos por parte de professores e colegas,

assim como posicionamentos que tinham com o intuito de alinhá-los à ordem heteronormativa estabelecida. Há relatos, inclusive, de sentimentos de exclusão e da possibilidade de construção de alguma parceria com outros que, por motivos diversos, enfrentavam também processos de alijamento.

Assim, as percepções sobre as relações estabelecidas na escola são de que as mesmas não eram respeitadas e que traziam sofrimentos.

Q4. Percepções sobre a vivência de preconceito, discriminação e exclusão na trajetória escolar.

Q4	Resposta obtida	Unidade de Sentido
Arthur 4	<p>[...] <u>as perguntas “você é menino ou menina”, isso aí era uma coisa que me feria demais.</u> A diretora a gente ia, engraçado... não sei se era só comigo ou com todos os alunos, não tinha essa aproximação como tem hoje. [...] Tipo, você via ela passando lá do outro lado e ninguém falava nem “bom dia” porque o medo de ir pra diretoria era enorme. <u>A gente não tinha essa aproximação.</u></p> <p>[...] <u>a professora era tipo assim, era um degrau a mais [...]</u> E a professora <u>começou realmente me deixar de canto.</u></p> <p>[...] <u>Bom, então eu tinha o problema da roupa, o problema das amizades, né,</u> porque as meninas brincavam... se o menino empurrava “não, não me empurra”, chorava, né... e eu não, eu adorava, né, queria empurrar também. [...] eu falava pros moleques: me empurra também que gosto! <u>Mas eu não tinha um grupo. Nunca tive.</u> [...] Eu só fazia parte porque eu ajudava, eu tinha que ter alguma coisa, se não fosse isso nem amizade talvez eu teria feito... né... professor <u>tive situações com professoras que me excluam</u> da... da, da, assim mesmo podia fazer alguma pergunta, eu levantava a mão pra responder e ela não falava comigo. Eu tinha, ela... não tinha aquele tratamento como tinha com os</p>	<p>AMBIENTE OPRESSOR – Angústia pela indefinição da identidade. Diretora como figura opressora e distante. Figura que colocava o medo de castigo.</p> <p>EXCLUSÃO – ação excludente da professora. Era excluído pelas meninas e meninos. Começa a traçar uma estratégia para alcançar a atenção da professora por meio das prontas respostas em questionamentos da matéria que ela proferia. Mas mesmo assim não obteve sucesso. Sentimento de desigualdade de tratamento perante os outros alunos.</p> <p>Naturalização da divisão das crianças em dois grupos... o sujeito deve gostar daquilo que está previsto para o grupo que congrega as pessoas que têm</p>

	<p>outros.</p> <p>[...] Só que chorando eu fazia a lição, eu copiava porque eu tive aquele pezinho na frente que a minha mãe me ensinou. [...] <u>Então eu comecei a me destacar das outras crianças</u> só porque eu já sabia ler, eu já sabia escrever, então mesmo eu chorando, eu ficando no canto quando ela perguntava alguma coisa eu respondia. <u>Então ela via que tinha essa diferença, então ela começou a me tratar melhor.</u> [...] <u>aí a professora me colocava pra ensinar.</u></p> <p>Bom, quando foi no segundo ano, praticamente; a filha da diretora estava na mesma sala [...] E ela, eu sentia que ela tinha... as pessoas desprezavam ela por ela ser a filha da diretora [...] <u>e tinha um menino chamado... não me lembro bem do nome dele, era gordinho, né e tal,</u> então também ficava: a filha da diretora, ele e eu. [...] <u>Então a gente se juntou... [...]</u> Fez um grupinho e ficou <u>nós três, os desprezados.</u> [...] era desprezado por isso, aí eu comecei a estudar, bom, vou fazer alguma coisa daí eu entrei no time de vôlei da escola. Aí já estava um pouco mais avançado tal, e... nessa escola eu vi, puxa, que as pessoas me admiravam porque eu jogava mais, então eu sempre tive que fazer o a mais. Pra poder ser aceito naquele ambiente.</p> <p>[...] a D. S., ela ah... era <u>uma senhora assim negra, gorda... eu friso isso, é engraçado né...porque são os grupos que se apoiam...</u> Ela me acolheu [...] Então eu consegui isso. Esse abraço dessa, dessa servente, Dona S. [...] <u>tinha um... um cara, como fala... inspetor de aluno. Pelas minhas lembranças eu acho que era homossexual, então a gente teve uma aproximação também. Porque que eu te falo. Na época eu nem sabia o que era isso, entendeu, mas pelo jeito dele ser hostilizado também...</u> [...] na 5ª, 6ª série você já ouvia: “ah, é viado”, essas</p>	<p>um genital de nascimento semelhante ao seu.</p> <p>Estratégia para busca de reconhecimento.</p> <p><b>INCLUSÃO PERVERSA</b> – esforço para se destacar perante as outras crianças. Começa, assim, a ser percebido pela professora. Ela o coloca para ensinar aos que tinham dificuldades. Começou a ser incluído por este destaque.</p> <p><b>O GRUPO DOS DESPREZADOS</b> – início de um grupo com alunos que sofrem exclusão pelas diferenças. A filha da diretora (posição acima das outras crianças), um menino (gordinho) e Arthur (o esquisito), que se destaca nos estudos para ser aceito pela sala.</p> <p><b>UNIÃO DOS GRUPOS MINORITÁRIOS</b> – o aluno gordinho, acolhimento e carinho da servente negra e gorda, aproximação mais forte com o inspetor de alunos homossexual, também hostilizado pelos estudantes por sua condição de gênero.</p>
--	---	--

	<p>palavras chatas, né, eu ouvia muito as pessoas xingarem ele, aonde eu comecei a associar uma coisa... é mais pra frente tudo, mas... [...] Eu acho também a gente era próximo. [...]</p> <p>[...] E da menina não me lembro o nome dela... só que na verdade <u>meu encanto era pela menina e eu não sabia o porquê. Então daí os pontos de interrogação começaram.</u>[...] mas por que que eu não posso casar com ela né [...]então começavam aí as perguntas que nunca ninguém me respondeu porque eu também nunca fiz essa pergunta...</p> <p>[...] <u>tinha sempre um espírito de porco que vou falar assim que atrapalhava. Eu estava estudando, tal, o sujeito saía o segundo andar, ele saía do andar de baixo, ia pra escola, passava lá, ele olhava pra mim, “você é homem, né?”</u> Aí eu fingia que não era comigo, disfarçava, aí quando eu via esse sujeito chegando, nossa, dava aquele desespero. [...] <u>eu tentava colocar pras pessoas que aquilo era uma brincadeira, não que era uma ofensa. [...] não sei se me mostrando fraco daria o direito pras pessoas pisarem também junto com ele, então assim eu tive muita fama de cara de bravo.</u> [...] Teve uma prova, né, quem fizesse a prova tivesse a melhor nota o professor de quinta daria um prêmio. Então o primeiro semestre ele deu uma caneta, relógio e eu ganhei. Fiquei super feliz, tal. No segundo ele ia dar outro prêmio. Aí eu falei “nossa, vou lutar também, vou ganhar.” Ganhei. Ele me deu um estojo de maquiagem. <u>Até a gente comentou, eu estava falando outro dia, eu não entendi a lógica, porque se ele dava caderno, ele dava caneta, ele dava calculadora, ele dava... tinha uma régua muito bonita que ele chegou a dar, né, tal, por que que comigo na hora que eu ganhei, um estojo de maquiagem. Foi onde eu</u></p>	<p>QUESTIONAMENTOS – nas brincadeiras ele sempre casava com o menino. Não entendia porque não podia casar com a menina, já que seu encanto era por ela.</p> <p>Quando as crianças questionam o “ser homem ou mulher” para além do genital de nascimento, de alguma forma ultrapassam o ditame heteronormativo pênis logo homem, vulva e vagina logo mulher.</p> <p>VIOLÊNCIA – brincadeiras pesadas por parte de um aluno que o perseguia com chacotas, mas ele não mostrava fraqueza perante os insultos. Violência por parte do professor que percebendo sua condição, num concurso que envolvia premiação como canetas, réguas, entre outros, o presenteou com um estojo de maquiagem.</p>
--	---	---



	<p>comecei a virar e falar assim: “que que vão dar?” Será que vale a pena eu me destacar? <u>Foi onde eu comecei a parar.</u></p> <p><u>[...] Porque quando as pessoas me maltratavam me xingando, me chamando “ah, mulher homem”, ou... ou, ou, sapatão seja lá o que for, vinha aqui o choro (gesto indicando a garganta), aquilo eu engolia e fingia, né, como se nada tivesse acontecido. E recentemente, no meu trabalho, tudo, teve uma moça, uma mulher que disse: “puta, você é uma pessoa que parece... você tem que apanhar, porque parece que nada te atinge, parece que nada, né... né, as pessoas tão aí falando de você...” [pausa] [...] Eu criei uma... [...] e eu tive... isso a escola me trouxe. A forma que eu era tratado na escola, a agressão, tudo e eu não me escondi. Não é que não me escondi, eu fiquei no meu canto, só que eu enfrentei, entendeu S., colocando uma armadura. Sendo jogador de vôlei, sendo o aluno que tirava... É , então eu trouxe isso como uma defesa, uma máscara que eu colocava na cara...</u></p> <p><u>[...] nunca tive uma amiga lésbica. [...] Não que não houvesse na escola. Tinha. Mas cada um se escondia... [...] Mesmo a menina lésbica não se mostrava pros outros. Medo também. Então o mesmo medo que eu tinha... [...] então todo mundo se escondia... [...] Então, mas mesmo assim era triste, porque sempre era escondido, sempre. Sempre fui excluído, não podia aparecer. Engraçado, isso é assim até hoje. Porque meus relacionamentos na minha família nunca existiu. [...] Nós somos pessoas que não têm relacionamento, que não têm sentimento, não têm nada na vista dos outros. [...] você não tem história, você não tem nada.</u></p> <p><u>[...] Porque eu sou pecador, eu sou</u></p>	<p>ARMADURA – não optou pelo enfrentamento com as ofensas a ele proferidas. Criou uma estratégia para escapar das agressões constantes sendo o melhor aluno e o melhor jogador de vôlei.</p> <p>Dificuldade de construir relações solidárias entre o próprio grupo LGBT.</p> <p>INVISIBILIDADE – a homossexualidade na escola se trancava no armário por medo. Sentimentos também trancados. Sensação de inexistência inclusive pela família.</p> <p>Nojo, repulsa, monstruosidade.</p>
--	---	---

	<p><u>errado, eu vou pro inferno, então várias expressões do tipo vivem na minha cabeça. [...] na família tinha o peso do preconceito. Era muito forte. Como religião na época. Eu fiz parte, eu fiz 1ª Comunhão na época da escola, inclusive com gente da minha escola e sempre ouvindo: “pecado, o homem e mulher é o certo, a prostituta”, eu ouvi demais “sai se tiver por perto uma prostituta, gay é como se fosse pedófilo, contagioso, então você sai de perto e tal”, então eu cresci sendo católico e sendo preconceituoso. Eu acredito que eu tive essa carga também. [...] Só que chegou uma hora que eu larguei a religião, não tenho hoje religião, larguei, vi que são pessoas. Falaram pra eu fugir de pessoas, como aconteceu comigo, muitas mães falaram pros filhos e pras filhas, “não fica perto”. É pesado né, é meio complicado né...</u></p> <p><u>[...] como era a tua relação, por exemplo, pra ir ao banheiro? [...] Não ia. Não ia. Se eu te falar que tinha escola que eu estudei que eu nunca entrei... por quê? Porque vergonha e tipo quando eu entrei as pessoas saíram [...] então medo de acontecer alguma coisa, comigo, tipo alguém me bater, me expulsar, né, então eu evitava. [...] eu jogava com as meninas tal e eu via que tinha esse problema da minha presença inibir as meninas a tirarem a roupa. E eu também... né, aí eu evitava. Passei muito mal, teve situação de eu ter menstruação infelizmente, vou fazer o que, de me sujar por não ter ido ao banheiro me trocar. Isso em todo lugar.</u></p> <p>Na época eu não estava com esta aparência porque eu comecei a transição recentemente. Na época mesmo o uniforme junto com as meninas, tudo tal eu não trocava na frente delas. Na hora que eu chegava elas viravam. E vendo este constrangimento pra elas e pior pra mim, eu evitei entrar. Então eu ia praticamente só com a roupa de baixo e</p>	<p>RELIGIÃO – culpabilização por ser diferente recai na sensação de ser excluído por ser pecador, com a certeza de acabar no inferno. Religião que acentua o preconceito e a culpa. Sentimento de ser também preconceituoso com prostitutas e gays.</p> <p>Banheiro enquanto símbolo.</p> <p>BANHEIRO – vergonha e medo de inibir as meninas ou de ser constrangido ou agredido ao entrar no banheiro. Lugar proibido por despir sua identidade indefinida.</p> <p>Um processo em que o sujeito de alguma forma se culpa.</p>
--	---	---

	<p>só trocava a camisa dentro do banheiro. Então eu fingia que ia lá pra fazer xixi e pegava e trocava...</p> <p>[...] Cantar, essa coisa tipo assim, deixa pra lá, você é homem, qualquer coisa assim, <u>ou então falar pra menina “sai de perto senão vão falar que você tá namorando, né, tá, ou é também... eu tive uma colega e a gente brincava, trocava e tal, parece que alguém falou alguma coisa pra ela, ela pegou nesse dia eu fui pegar a caneta, sei lá, lápis, ela olhou pra mim assim: “não”. [...]</u> Nunca mais... eu peguei, fui perguntar pra ela: “nossa o que que eu te fiz né, o que aconteceu?”, “não fala mais comigo”. Até hoje eu não sei. Aí foi, já faz uns quinze anos mais ou menos, eu estava até trabalhando se não me engano no Magazine Luiza, ela passou perto, eu falei vou cumprimentar, né, ela não me cumprimentou... [...] <u>Então eu falei que desgraça que eu fiz com essa menina... né... não sei... eu acredito que seja por causa do preconceito... [...]</u> Porque alguém falou pra ela, porque a gente tinha essa amizade... ela foi na minha casa, eu fui na casa dela, a gente fazia trabalho, tudo, acho que alguém falou, você vai ser chamada disso também... [...] Perdi muitas amigas, muitos amigos. [...] <u>É igual, S., eu não pegava criança no colo. [...]</u> Você sempre vai na casa de uma colega, então tem sempre um irmão pequeno, é porque eu fui na casa de uma colega, ela tinha um irmãozinho pequeno, todo mundo pegando a criança no colo, brincando, a mãe estava ali rindo, tudo beleza, quando eu falei “deixa eu pegar”, a mãe gritou “não, pode deixar, pode deixar...” [...] O preconceito. Eu não entendia direito, S. Por que, por que, que me foi negado isso. [...]</p> <p>[...] <u>Engraçado, eu achava que eu era um homem... né... eu me via como um homem. [...]</u> Só que eu... isso só eu sabia... é como se fosse um segredo</p>	<p><b>PRECONCEITO</b> – afastamento de colegas do sexo feminino por preconceito de não ficarem faladas por andar com ele, até chegar ao cúmulo de não pegar crianças no colo por preconceito da mãe. Inconformismo por ter sido negado a ele situações do cotidiano presente em outras pessoas. Perdeu várias amizades.</p> <p>Associação à pedofilia.</p> <p><b>INDEFINIÇÃO</b> – desde criança se enxergava como menino. Seu pai o levava em serviços braçais na roça e o aconselhava a proteger as meninas, pois era mais forte. Depois de adulto guardava o segredo da sua masculinidade e rejeitava totalmente ser</p>
--	---	---

	<p>meu, entendeu... que até então eu não conseguia falar o que eu sou... eu falava que era gay. Mas eu não aceitava ser chamada de lésbica. <u>Pode me chamar de gay que eu gosto, mas de lésbica não. [...] mas não queria ser chamado de jeito nenhum de lésbica.</u> [...] a gente ia brincar de quatro canto né, não sei se você já ouviu falar nessa brincadeira, cada um fica num canto, pula, um fica no meio pra roubar o canto, mais ou menos assim. É, então meu pai falava assim que a gente ia brincar, eu tinha... era fortinho, né, aí a menina ia pisar, eu rolava assim e a menina ia pro canto. Então meu pai falava assim, que não era pra eu brincar assim que eu tinha que proteger as meninas, você entendeu? Eu adorava ouvir isso, “não, tá certo, eu tenho que proteger as meninas.” [...] Meu pai e minha mãe. Tanto é que o tratamento dos dois, sempre foi... Como menino. Eu ajudava meu pai capinar... [...] <u>As mulheres que ficaram comigo eram mulheres que ficaram com homens. Então não foram mulheres que é... vieram de uma relação homossexual.</u> [...] então isso me fez bem, lá na frente me fez bem descobrir isso.</p> <p>[...] <u>então nesse ponto eu tive a sorte, apesar do meu pai e minha mãe terem sido pessoas assim... é... simples né, nesse ponto eles tiveram aceitação. Eu só lamento deles não terem coragem de conversar.</u> [...] Da gente sentar e falar “vamos conversar. O quê que você tá sentindo, o que que você é ou deixa de ser”, entendeu? [...] hoje eu tenho passado. Passado não. Passado meu já acabou. Não existe [...] Quisera eu, S., ter na época da escola, ter passado por essa transformação... eu teria vivido! [...] <u>Então eu levei a carga sozinho.</u> [...] <u>Porque hoje além do preconceito, tem a maldade.[...] eu sofri esse tempo todo por falta de informação. Eu não tive acesso, eu não tive... né, inclusive não só informação de me entender, de saber</u></p>	<p>chamado de lésbica. Preferia que o chamassem de gay. Não queria esta associação ao feminino. Posteriormente descobre sua identidade de gênero, pois algumas meninas que ficou com ele não mantiveram relação homossexual anterior. Estereótipo.</p> <p>TEMPO PERDIDO – Arthur lamenta não ter transicionado na época da escola para poder ser mais livre. Também sente que fez falta a conversa aberta com os pais, apesar de perceber aceitação por parte deles. Sente que carregou um fardo sozinho, sem informações, sem se entender, sendo marginalizado, com baixa autoestima.</p>
--	--	--

	<p><u>quem eu era, o que que eu era, que raio que eu sou, como também de saber que eu posso tomar um medicamento, eu posso fazer um tratamento, eu posso melhorar a minha autoestima...</u></p>	
<p><b>Bruna 4</b></p>	<p>[...] <u>no início eu tentei sempre camuflar, né, assim, passar... passar por menina, direitinho, tal, não expor a minha transexualidade [...] segregação a gente sempre sente, sempre existe isso, né, que as pessoas elas gostam, né, de... de fazer piadinha, ou você passa, faz aquela risadinha, mas tal, mas eu tenho comigo que o preconceito é falta de evolução do ser humano mesmo. [...]</u> <u>Porque eu tinha medo das reações das pessoas, né, as pessoas não me aceitarem, ou de me hostilizar, essas coisas todas e então eu procurava sempre tomar cuidado, então de evitar de me doar tanto, né...</u></p> <p>[...] <u>Hoje em dia o que me incomoda mais é as pessoas me confundirem com mulher. [...]</u> Entendeu? Que me traz um pouco de constrangimento. Me confundir com uma mulher, não achar que eu sou uma transexual. Achar que eu sou uma mulher... Geneticamente e depois descobre que não, né, [...] <u>Porque eu acho que... sabe, porque eu não quero também que de repente o cara ser um covarde, se achar enganado e... Pode até me agredir! A gente vê tantas coisas por aí, né...</u></p> <p>[...] mas eu graças a Deus fui uma pessoa muito da paz, então sempre tive harmonia junto com meus professores. Amo professoras, assim, a vida inteira, então sempre me dei muito bem com todos os meus professores. [...] uma vez que a professora, eu estava acho que na oitava série... E ela fez uma brincadeira que eu brincava muito com um menino na minha sala, se pegava, se beliscava, umas brincadeiras de mão... vivia muito grudado e <u>ela falou “vocês tão</u></p>	<p><b>CAMUFLAGEM</b> – Bruna sempre cuida para que não percebam sua condição trans, apesar de não admitir discriminação. Já conseguia reagir, porém com medo de hostilidade.</p> <p><b>TRANSFOBIA</b> – em situações de paquera confundi-la com mulher cisgênero lhe traz receio de violência transfóbica.</p> <p><b>AGRESSÃO</b> – Bruna justifica uma atitude preconceituosa praticada pela professora.</p>

	<p><u>parecendo dois namoradinhos e tal, né...” [...] Mas ela não falou por questão... ela é minha amiga até hoje, conhece minha mãe, pessoa incrível. E... ela fez essa brincadeira e eu fiquei constrangida naquela hora.</u></p> <p><u>[...] Eu não gostava de ir no banheiro masculino. Eu segurava o intervalo, segurava o xixi, tudo mais, pra não ir no banheiro, porque era muito menino, era muita zoeira e tudo mais, eu não me sentia bem com aquilo, eu tinha, eu sentia envergonhada de interagir com eles, assim, então eu não ia no banheiro. Esperava dar o sinal que daí com todo mundo já entrando já na sala, aí eu ia no banheiro...</u></p> <p>[...] Na minha faculdade agora de Direito, na primeira semana quando comecei o curso veio uma palestrante de São Paulo da Mackenzie e ela deu uma palestra sobre gênero. [...]. <u>Então todos os funcionários da faculdade são treinados pra... pra praticamente lidar comigo, me tratam extremamente bem.</u></p> <p>[...] essa palestra de gênero englobou tudo. Todo mundo! Entendeu? E aos poucos as pessoas foram sabendo que tinha uma transexual na faculdade, que não tinha, hã... e foi tudo acontecendo naturalmente.[...] <u>as pessoas têm que ser treinadas. (inaudível)... ser treinadas pra tratar, pra trabalhar com uma pessoa especial na sala, né, que é algo natural incluí-la na sala de aula como qualquer outra pessoa, ela tem que também fazer isso. Sabe, tem que também... os funcionários tem que ser treinados pra tratar todo mundo igual, os professores principalmente. Essa palestra eu não fui assistir, né, ela... ela... acharam melhor...[...]</u> Eu não fui. Foi no início do meu curso. Há dois anos atrás. Eu não fui assistir... eu penso, né, nada assim, mas eu penso... <u>eles não queriam que estivesse ali naquele momento pra eles poderem falar à vontade e me expor ali, pra ninguém apontar ninguém, né,</u></p>	<p>TRANSFOBIA VELADA – A “capacitação” com os alunos e equipe educativa foi uma ação transfóbica e segregadora com aparência de boa intenção.</p> <p>A transexualidade aparece quase como uma deficiência, distante da diversidade.</p>
--	---	---

	<p><u>pra mim foi por isso.</u></p>	
<p><b>Lúcio 4</b></p>	<p>[...] Tinha na hora do lan... do intervalo que a gente ia comer e tinha muita gente de outra sala e tinha rincha, né... [...]</p> <p><u>Então, tudo que eu falava era “cala a boca macho-fêmea, cala a boca sapatão”, até em questão de sair fora da escola era a mesma coisa, o preconceito dentro da escola acho que é a pior coisa que tem, que é uma coisa que a gente vai levar pra vida inteira. Então eu tinha minhas amizades, mas preferia me isolar. Tanto que tem muita, muita, muita gente hoje que eu vejo, que eu sabia que eles eram gays lá na escola, só que eles não tinham coragem de se assumir...</u></p> <p><u>[...] Pra mim já era horrível, porque meu nome sempre foi complicado. Então era aquela coisa de não saber falar meu nome e junto com esse não é meu nome. Então juntava meu nome falado errado e aquela coiserada, então eu nunca fui atrás de saber se eu podia trocar meu nome ou não. Então eu deixei naquele banho-maria, né...</u></p> <p><u>[...]Quem mais se intrometia era a diretora. [...]</u> Então ela sentou comigo, conversou, falou pra mim se era isso mesmo que eu queria, se a minha mãe já sabia daquilo, se meu pai já sabia daquilo, se a minha família inteira já sabia, se fosse a vida que eu queria levar ela estaria lá comigo, sabe... falando que eu ia sofrer mais pra frente e aquela baboseira toda que todo mundo já sabe, <u>então ela foi o meu calo.</u> [...] O calo foi ela. De resto, professor, as cozinheiras, as faxineiras, sempre... sempre tive amizade. [...] quem quer ajudar conversa uma vez, explica e tá bom! Ela não, ela todo dia, quase todo dia ela estava ali falando a mesma coisa pra mim. [...] <u>aquilo pros meus colegas era mal visto.</u> [...] Já chamou minha mãe. Sobre esse assunto. A minha mãe... ela... e... eu não tinha falado nada</p>	<p>TRANSFOBIA – ofensas transfóbicas que traz consequências em seu cotidiano e a sensação que a escola foi um período muito sofrido e traumatizante.</p> <p>NOME SOCIAL – desconhecimento do uso do nome social.</p> <p>OPRESSÃO - Falha na mediação de conflitos. Direção – mediação que ultrapassa o âmbito afetivo-privado. Invasão. Imposição dos valores morais da diretora para estudante Violência simbólica!</p>

	<p><u>pra minha mãe ainda, então ela não sabia... hã... e foi aí que ela começou a descobrir... então... a escola me fez muita coisa... muita, viu... porque eu queria falar pra minha mãe, mas não fui eu que falei pra minha mãe, foi a diretora, a nojenta que se intrometia na minha vida... ela também foi um carrasco, a diretora pra mim foi um carrasco.</u></p> <p>[...] até hoje eu vou em algum lugar, <u>numa festa, eu vou no banheiro antes de sair de casa, pra não ter que passa aquele momento horrível.</u> Só que eu acho que na escola foi pior. Porque... é... tanto na aula de Educação Física, porque a gente tinha que entrar no banheiro pra trocar de roupa [...] Eu entrava no banheiro e começar a falar “ah... o macho chegou, chegou a sapatão, ai, cuidado, gente que vai te agarrar”... então aquilo foi, <u>teve vez de eu ir embora que eu estava passando mal porque eu não queria entrar no banheiro. Preferia ir embora, perder a aula do que entrar no bendito do banheiro.</u> [...] Então pra mim era muito, muito, muito tenso, muito horrível, pra mim entrar no banheiro. Era muito complicado pra mim... é uma coisa que pra mim é até hoje, é o banheiro... <u>E na aula de Educação Física [...] também era a mesma coisa. [...] eu era a primeira pessoa a descer. Que eu já pedia antes pro professor deixar eu descer antes. Então eu descia, eu entrava nas cabines que tinha e me trocava enquanto as meninas se trocavam do lado de fora, né, eu me trocava lá dentro, dava... esperava todo mundo sair pra ir atrás de todo mundo.</u></p> <p>[...] E em relação a roupas, vestimentas, uniformes...[...] A minha mãe ela pegava... do jeito que ela queria que eu fosse. [...] E aquele jeito que ela queria que eu fosse não era o jeito que eu queria ir [...] ela queria que eu fosse</p>	<p><b>BANHEIRO PROIBIDO</b> – desconforto ao entrar no banheiro para trocar a roupa na Educação Física. Ofensas e chacotas por parte das colegas. Ia embora da escola quando a necessidade apertava. Situação tensa e horrível.</p> <p>Perpetuação das vivências e sentimentos escolares.</p> <p><b>VESTUÁRIO DESCONFORTÁVEL</b> Adaptação masculina da roupa feminina que a mãe o obrigava a usar.</p>
--	--	---



	<p><u>com aquelas calças apertadas que eu odeio isso até hoje, cabelinho arrumado, aquela coisinha mais frufu, aquele mimo sabe e aquilo pra mim não era legal, então eu ia, ela me fazia tudo o que ela queria e eu chegava lá na escola e eu desarrumava tudo. A calça eu dobrava pra virar uma bermuda, meu cabelo eu soltava e prendia do meu jeito, bom... do meu jeito até hoje eu ando do jeito largado né... do meu jeito que, não gosto de roupa que me aperta, não gosto de coisa que me incomoda, cabelo as vezes eu penteio, as vezes eu não penteio, então desse jeito que eu sou, eu era na escola.</u></p> <p><u>[...] o que mudou na sua vida depois do ingresso escolar? [...] É... até hoje, né? Tudo! Tudo que eu falei antes, eu passo hoje. [...] chegou um ponto que eu não queria mais. Chegou num ponto que aquilo estava me fazendo mal e eu decidi acabar. E parei de estudar...</u></p> <p><u>[...]Então isso trouxe implicações pra tua vida. Pra arrumar trabalho como que é...? [...] Bom, a gente sabe que pra pessoas trans pra arrumar trabalho, né... tipo... seu nome aqui no registro tá fulana. Aí você entrega o currículo com nome fulano. E qual que é seu intuito dentro da empresa?[...] Aí a gente fica naquela, né... teve vários colegas meus que falou que a intenção era trabalhar independente do que estava acontecendo...[...] <u>Tem gente que tem peito, né, tem gente que vai na raça, né, agora tem gente que já não pensa assim. Tem gente que já se esconde... eu sou uma dessas pessoas...</u> [...] Tanto que o meu serviço hoje, ainda bem que eu não tive que procurar.[...] Uma pessoa que me indicou e ele gostou do meu serviço e eu estou lá até hoje. Mas se eu tivesse que procurar...</u></p> <p><u>[...] Então a gente só quer... a gente só quer respeito, que é uma coisa que</u></p>	<p>“EXPULSÃO” ESCOLAR – por se sentir alvo de preconceito e transfobia na escola, Lúcio decide parar de estudar antes de completar o Ensino Médio.</p> <p>DIFICULDADE PROFISSIONAL – discrepância entre aparência e nome da documentação. Conseguiu emprego por indicação, pois não tem coragem de enfrentar uma entrevista.</p> <p>Manutenção do “se esconder”. Parece que fica uma dicotomia mais ou menos assim: se expor ou se esconder.</p> <p>RESPEITO – pelo que é por dentro, não pela aparência.</p>
--	---	---

	<p><u>parece que as pessoas não sabem entender isso e... [...] Que a gente quer modificar a casca, né... a gente já é por dentro!</u></p>	
<p><b>Ticiane 4</b></p>	<p>[...] No <u>Ensino Fundamental [...] as coisas começaram a piorar, porque aí eu comecei a descobrir os desejos, as atrações, isso porque já estava entrando numa pré-adolescência, as paixões e não podia falar, não podia contar, não podia se manifestar, então foi a fase das descobertas. <u>É... em relação aos colegas de sala, em relação ao pessoal da escola aí ficou pior, que inclusive o Ney Matogrosso, na época lançou uma musica <i>Telma Eu Não Sou Gay</i>, então a gente era muito perseguido por causa dessa música, toda hora que passava ou um gritava e cantavam um pedaço da música. Mas mesmo nessa fase eu tinha um ou outro defensor. [...] Os professores se tornaram mais críticos né, nessa fase, inclusive na época eu escutei que existia dois padrões de... de... de pessoas, homem e mulher. Não tinha nenhum terceiro padrão.</u></u></p> <p>[...] que naquela época era o colegial, né, que é do primeiro ao terceiro ano, é... eu já sabia muito bem o que eu era, aonde eu estava, e qual que era o meu dever e minha obrigação. [...] <u>eu ainda estava numa fase de transição de homossexual pra travesti. [...] Mas era bem esclarecida, bem resolvida, não escondia de ninguém o que eu era... [...] Nessa fase a gente começou a procurar os iguais a nós... [...] A se identificar, formar um grupo e... e viveu o período ali naquele grupo sem se importar com que os outros... que a gente tinha uma força maior... [...] Teve as críticas, teve também os xingamentos, vários apelidos, mas a gente se sentia mais protegida pela força que a gente conseguiu, prosseguirmos juntos ali.</u></p> <p>[...] aí eu terminei o Ensino Médio, não</p>	<p>PRECONCEITO - perseguição com chacotas por parte dos colegas, mesmo tendo alguns defensores. Professor comete violência transfóbica.</p> <p>Intensificação dos conflitos e sofrimento com a entrada na adolescência. Solidão.</p> <p>DESCOBERTAS E UNIÃO COM PARES – força com a união. Proteção entre o grupo.</p> <p>Grupo de pares e adolescência.</p> <p>DISCRIMINAÇÃO</p>

	<p>         tinha condições de fazer faculdade e eu fui fazer um curso técnico que é o de enfermagem, eu sou técnico de enfermagem e... no curso técnico foi o golpe assim que ou eu tinha cabeça na época, ou eu não tinha porque na aula inicial na hora que fez a roda pra todos se <u>apresentarem a coordenadora do curso quando chegou a minha vez de eu me apresentar, ela virou pra mim, eu já tinha cabelo na época, eu tinha seios de hormônio...[...]</u> E ela virou pra mim na <u>frente de todo mundo e perguntou se eu não estava no curso errado. [...]</u> Que o meu perfil era mais, é... estética, corte e costura, moda... [...] Mas aí não desisti, fui até no final, terminei o curso em 99, em 2000 eu prestei o concurso que eu estou até hoje, fui capacitada em coleta de exame de pezinho.       </p> <p>         [...] são coisas assim, é... que aconteceram que <u>eu nunca aceitei prostituição na minha vida. Eu sempre lutei contra. É lógico que eu entendo que a prostituição é a forma mais fácil de nós ganharmos um dinheiro [...]</u> Não culpo as minhas amigas travestis e transexuais que se prostituem, porque infelizmente a sociedade empurra elas pra isso. Ou é prostituição, ou é cabelereira, ou é esteticista, hoje graças a Deus nós temos excelentes profissionais que se qualificaram, que estudaram, não é aquela coisinha básica de fundo de quintal não. As oportunidades são difíceis, <u>mas se você demonstrar que você não aceita o que a sociedade empurra pela sua goela abaixo, eu acho que isso já é uma vitória muito grande.</u> </p> <p>         Aí eu fui fazer um segundo curso técnico, esse aqui na minha cidade mesmo, é... aí eu já tinha seios, já me vestia é, é com roupas femininas, já era bem feminina [...] Na segunda semana, eu peguei e chamei o coordenador e disse “olha, é... eu preciso ir no banheiro. [...] eu não consigo entrar no       </p>	<p>         Atitude discriminatória. Reprodução de estereótipos por parte da coordenadora.       </p> <p>         Violência simbólica. Onde o sujeito pode estar.       </p> <p>         PERSEVERANÇA – Força de vontade. Motivação intrínseca.       </p> <p>         Certa visão preconceituosa em relação à profissão no mercado do sexo.       </p> <p>         TABU DO BANHEIRO – Constrangimento para utilização do banheiro que se torna um local perigoso e ameaçador e não um local para aliviar as necessidades fisiológicas. Abandono do curso por cansaço de       </p>
--	--	---

	<p>banheiro masculino e eu não quero causar constrangimento pras demais alunas da escola”. <u>Porque infelizmente, essa história do banheiro ainda é um tabu muito grande. [...] Porque o tabu é esse: eu não vou no banheiro, S., pra ver a genitália... se é banheiro de mulher eu não vou no banheiro pra ver a genitália da mulher, né... E se eu não conseguir ir no banheiro das mulheres, mesma coisa no banheiro dos homens. Se eu conseguir entrar. Também não é pra ir lá ver a genitália. Porque quando você tem uma necessidade, você quer aliviar aquela necessidade. Você não tá preocupada. Existem pessoas doentias, que não tem necessidade nenhuma e que se fazem uso dos banheiros justamente pra se aproveitar da situação. Mas no nosso caso não. Eu queria fazer uma necessidade que eu estava sentindo no momento. [...] não analisaram realmente o perfil. Aí eu abandonei o curso... porque eu já tinha me martirizado tanto, em relação a esse problema do banheiro, que aí eu não achei interessante. Não deveria ter desistido, mas foi uma fase que eu estava muito cansada, né, de... de brigar... [...] Né? O banheiro é complicado pra gente que... que é travesti, transexual. É muito complicado a história do banheiro. Né, até hoje, a gente nunca tem uma certeza de que vai entrar no banheiro e vai ser convidada a se retirar do banheiro. Eu não ia na escola no banheiro. Ficava segurando. Quando eu estudava fora, né, é... eu comprava um chiclete no bar depois que terminava a aula e pedia pra usar o banheiro do bar.</u></p>	<p>enfrentamentos para a utilização do mesmo.</p>
<p><b>Pulmayra 4</b></p>	<p>[...] Foi quando eu comecei um conflito comigo mesma. <u>O que que eu sou assim... eu pensava que eu era gay e eu acho que essa caixinha não está me comportando, eu acho que não é isso mesmo e aí foi quando eu percebi... ah... teve... por eu usar batom na escola sempre tinha muito as risadinhaa dos colegas, as pessoas olhavam, pensavam “tá querendo se aparecer...”</u></p>	<p>CONFLITO PESSOAL DE IDENTIDADE – indefinição.</p> <p>Comportamento dissonante lido como exibicionismo.</p>

	<p>[...] <u>como eu era gay, eu usava banheiro masculino né... É... no banheiro masculino do pátio da escola do Ensino Médio escreveram meu nome, meu número de celular falando que eu fazia programa, falando que eu era viado, que odiava os viados, que era puta e várias coisas e aí eu comecei a perceber o quanto aquele simples ato de passar batom, que pra mim estava fazendo muito bem, pra outras pessoas estava causando um outro sentido assim, que era um sentido de repúdio, de ódio, de...</u></p> <p>[...] <u>Repulsa contra esse corpo, né, corpo que ninguém tá conseguindo enquadrar o que que é, porque como eu apresentava muita... muitas, muitas é... símbolos, signos né, tipo, as pessoas não enquadravam mais enquanto mais gay né, as pessoas falavam assim: “ah, quê que você é?”</u></p> <p>[...] <u>foi no segundo ano, foi foda porque eu não era da militância organizada, eu era só um adolescente secundarista e aí eu levei uma carta pra direção... pra coordenação pedagógica...[...]</u></p> <p><u>Escrevendo o que eu tinha visto no banheiro, tirei as fotos, e mostrei pra coordenação pedagógica e ela falou que isso era devido eu ser uma... uma LGBT afeminada e eu estar numa escola que era uma escola técnica, que eu deveria me portar na escola técnica porque eu vou fazer curso de edificações, e no curso de edificações, como eu fazia esse curso eu não ia ser respeitada na obra e não ia ser respeitada na arquitetura, nenhum espaço que eu estivesse compondo se eu estivesse com batom. Eu até indaguei, eu falei assim: “não estou entendendo, sabe, pra mim não tá fazendo nexa sabe, é... essa sua colocação, porque...” e ela até seguiu falando “ai, porque eu tenho amigas lésbicas, elas sofrem muito aqui no Brasil e elas até se mudaram do país, porque elas não querem mais viver</u></p>	<p>REPULSA CONTRA O ESTRANHO – Agressões num espaço não identificado para ela. Confusão de enquadramento corporal.</p> <p>Posicionamento compreendido como uma afronta do abjeto “que que é você”.</p> <p>SILENCIAMENTO – Mediação por parte de direção e coordenação que silencia a vítima e a culpabiliza.</p>
--	---	--

	<p><u>aqui”, eu falei “então você tá me falando pra mim me mudar do país sabe, eu não tenho dinheiro assim”, sabe, não é assim que vai resolver as coisas”. E foi um choque porque... eu fui procurar uma ajuda da direção da faculdade, né, pra me apoiar, não estava sabendo lidar com aquilo... [...] E aí, é... ela foi, tipo deu esse soco no estômago, sabe... de tipo “não vamos te ajudar” e aí teve uma relação com a... teve uma outra reunião com a diretora da escola e ela foi chama essa coordenadora pedagógica, nessa reunião a diretora falou... ratificou com as mesmas coisas que a coordenadora falou, né...</u></p> <p><u>... e aí a gente organizou um batonzaço, né, na escola, que era um ato que tipo todo mundo que se... se importava com a causa, assim, hétero, homo, usava o batom, só usava o batom e nesse dia só eu não usei o batom. Fiquei com uma faixa andando pelo intervalo e aí foi um ato performance o batonzaço, como tipo... por que todo mundo está usando batom e só uma pessoa não pode. [...] e aí a gente fez um... dois atos na escola, chamou uma reunião com a coordenadoria LGBT do município [...]depois a gente conseguiu um... uma audiência na Assembleia Legislativa de São Paulo, na ALESP [...] Pra falar sobre esse caso, né, com um deputado... do... Psol... [...] ele é que puxou a... audiência e aí convidou a direção, convidou a minha mãe, convidou todo mundo, a gente colou e não foi, a direção não compareceu de novo.</u></p> <p><u>[...] porque tinha sete meninos que era da sala à frente, que se autointitulavam neonazistas, e eles fizeram inclusive um ato na porta da minha escola... da, da minha sala, que um deles colocaram um echarpe, que eu andava de echarpe também na escola...[...] Colocou um echarpe, e passou batom e os outros começaram a bater nele. Na, na frente da minha sala e eu entendi que, se eu</u></p>	<p>RESISTÊNCIA – Espaço de resistência e luta LGBT</p> <p>Organização e empoderamento.</p> <p>VIOLÊNCIA TRANSFÓBICA – preconceito mais violento; perpetuado por alunos.</p> <p>O neonazismo não preocupa a escola.</p>
--	--	--

	<p><u>fizesse isso novamente eu iria apanhar, né...</u></p> <p>E aí, eh... a gente foi, fez duas manifestações, na... fora da escola assim, e... [...] <u>a direção resolveu chamar a minha mãe na escola. [...] E nisso minha mãe sabia que eu era gay, não sabia que eu era afeminada, que eu passava batom, enfim... e aí foi horrível, meu pai não sabia, meu pai era super machista, e aí eu cheguei em casa minha mãe chorando, minha mãe tinha ido na escola e nesse dia eu pensei em suicídio assim, foi no dia tipo, que eu quase me matei... [...] E aí a direção atropelou todo esse processo meu.</u></p> <p><u>[...] não chamaram as pessoas que tavam me violentando [...] A escola não falou que, tipo, eles estavam ameaçando uma LGBT dentro da escola [...] uma professora minha, que foi a única professora que me ajudou nesse caso eh... que só tinha uma professora mulher também no curso de edificações, né, então tipo os professores... Só vários engenheiros que não ajudaram também, né, apenas duas professoras me ajudaram nesse processo todo na escola, e a T. foi uma delas, né, que ficou comigo até o fim [...] foi mais ou menos isso, a gente processou a escola com base na lei 2948 e tá esperando o resultado até hoje, assim, e aí depois que eu saí da escola, que eu me formei, a professora T. foi expulsa da escola também, um professor do curso fez uma compilação inteira assim, um dossiê, juntou vários professores, alunos falaram mal dela, porque tipo, falaram que ela não dava aula, [...] tudo por conta disso, assim, e aí ela foi expulsa assim da escola, agora ela tá tentando voltar, ela também processou a escola, então foi isso assim minha trajetória no Ensino Médio, né...</u></p>	<p>DESEJO DE SUICÍDIO – Direção atropela a revelação da sua identidade para os pais. Desespero. Ingerência nas relações familiares.</p> <p>A violência e o neonazismo não assustam.</p> <p>REPRESÁLIA, DESCASO E SOLIDARIEDADE – direção não pune os agressores. Duas professoras decidem ajudá-la. Uma delas sofre represálias por parte da escola e dos colegas.</p> <p>Machismo também entre os professores.</p>
--	--	---

	<p>[...] numa faculdade pública eu esperava que este espaço seja um espaço <u>desconstruído, espaço melhor, que vai te acolher tal, mas na verdade nem foi isso assim, foi um espaço muito de exclusão, um espaço de muita marginalização e que te deixa mais doente todos os dias porque esses espaços da universidade ele apenas reproduz os preconceitos e a marginalização que a gente sofre na sociedade, né...</u> mas aí a gente percebe que é de uma forma mais sutil... <u>No primeiro dia de aula a professora projetou a chamada na sala... na lousa assim, e aí na faculdade quando eu vim [...] já vim afirmada enquanto Pulmayra, eu sou a Pulmayra, eu vou viver isso, e vou ser isso [...] aí eu vi na chamada que não estava, as pessoas... não tinha o nome social, né, e estava projetada meu nome de registro na chamada. E aí eu fiquei em choque assim, eh... . [...] o nome social é uma garantia mínima pra pessoas transexuais, travestis, enfim, dentro dos espaços educacionais. Que se a gente não respeita as pessoas, o nome dela, como que a gente vai garantir as pessoas dentro dos espaços, né?</u></p> <p>[...] Lá dentro eu não percebo, como eu <u>falei pra você, assim, a questão... eu sinto preconceito mais sutil. Preconceito velado assim.</u> As pessoas são mais ai, acadêmicas né... elas não chegariam no sentido de ai, te bater, te agredir, ou até poderia assim, eh... a gente já ouviu vários relatos... [...] <u>E aí eh... nos corredores também as pessoas quando eu vou algumas roupas tal, as pessoas comentam, as pessoas falam, as pessoas enfim, mas nunca na minha cara, né? E pessoas também que não colam nos debates que eu proponho na universidade, né, que eu faço palestras, faço várias coisas, conscientizando sobre a importância de discutir gênero e sexualidade, muitas pessoas não</u></p>	<p><b>EXCLUSÃO; NEGAÇÃO DO NOME SOCIAL</b> – reprodução dos preconceitos sofridos no ensino fundamental e médio, só que de forma mais velada. Não utilização do nome social.</p> <p><b>PRECONCEITO VELADO</b> – maneira mais polida de reprodução de preconceito. Estranhamento por conta de roupas. Invisibilidade de propostas de discussões de gênero por ser travesti. Encobrimento de realidade. Falta de voz.</p>
--	--	---



	<p><u>compõem este espaço porque é uma travesti que está falando, sabe...[...] é muito foda a gente ouvir isso porque a gente tá falando principalmente de educadores, né, pessoas que estão fazendo licenciatura, tem muita licenciatura, pessoas que vão entrar dentro da sala de aula, que vão estar lidando com esta realidade, né...</u></p> <p>[...] igual quando eu entro no banheiro feminino, as meninas me olham torto, assim, muitas meninas e a gente percebe isso assim, sabe, de tipo... <u>as pessoas estão desconfortáveis com o seu corpo naquele espaço. Porque aquele espaço não foi pensado pro seu corpo, né. Ele foi pensado pra um único corpo possível, pra esse corpo normatizador, que ah... enfim, que é a questão do cis-heterossexismo, né...</u></p> <p>As pessoas às vezes chegam tocando no meu corpo, tipo assim, sabe, <u>sem eu conhecer assim, sabe, tipo “nossa como você é maravilhosa” tocando no meu peito, pegando na minha bunda, como se o meu corpo fosse público a elas, meu corpo não pertence a ela, meu corpo pertence a mim e as pessoas chegam tocando, chega tipo apalpando, porque tem esse imaginário de que travesti é tudo puta, travesti é tudo, etc. e tal, ou que quer sexo vinte e quatro horas por dia, e que ... as pessoas elas até... e é invasivo isso também, né, você vê tipo uma e eu me dei essa consciência, pouco tempo assim, sabe, de que tipo, essa é uma coisa errada que as pessoas estavam fazendo de tocar no meu corpo sem a minha permissão.</u></p>	<p>BANHEIRO PROIBIDO – desconforto com um corpo não adequado para aquele ambiente.</p> <p>HIPERSEXUALIZAÇÃO – corpo que demonstra ambiguidade. Por isto, é imaginado como público e pervertido.</p> <p>Associação à promiscuidade e prostituição, invasão.</p>
--	---	--

Quadro 5. Subcategoria 2: O cotidiano de negações, privações e violências.

A4. Ambiente opressor → angústia → percepção de exclusão pelo entrevistado  
 pecado → naturalização da divisão das crianças entre dois grupos  
 culpabilização → associação à pedofilia → estereótipo → banheiro símbolo de

proibição → vergonha e medo de inibir as meninas ou de ser constrangido ou agredido ao entrar no banheiro → a pedagogia do armário.

B4. Transexualidade X Diversidade = Deficiência?

L4. Invasão → imposição dos valores morais da diretora → dicotomia expor ou esconder → expulsão → perpetuação das vivências e sentimentos escolares no cotidiano em relação ao banheiro → vestuário desconfortável → pedagogia do armário.

T4. Intensificação dos conflitos → solidão → grupo de pares na adolescência  
Certo preconceito com a prostituição → Banheiro como tabu → evasão do curso por consequência.

P4. Comportamento tido como exibicionista → afronta → violência neonazista  
machismo → hipersexualização → associação à promiscuidade → pedagogia do armário → pecado → não utilização do nome social → banheiro proibido  
→ desconforto com o corpo inadequado para aquele ambiente.

Descrição: Os entrevistados relatam suas experiências escolares como opressoras, invasivas e as associam ao medo e ao castigo. Apontam a divisão rígida das crianças em dois grupos a partir dos genitais de nascimento, naturalizando a diferenciação entre aqueles que são compreendidos como meninos dos que são significados como meninas. Esse processo de diferenciação naturaliza também hierarquizações. Arthur, em sua idade escolar, culpava-se e compreendia-se como pecador por sua condição. Em suas memórias comparece a não aproximação de meninas lésbicas, porque mesmo elas tinham que se esconder, visto que também eram alvo de preconceito. Em casa de colegas que tinham irmãos menores percebia que era afastado deles, sendo sua relação com a sexualidade e com o gênero percebida por

alguns adultos de forma associada à pedofilia. A culpa por serem como são comparece em relatos ao longo de suas trajetórias de vida.

Para além da pedofilia aparece nos relatos, especialmente de Ticiane, a associação da travesti à prostituição e à promiscuidade, o que acaba por funcionar socialmente para uma autorização à invasão de seu corpo, significado como público e que, portanto, poderia ser tocado à revelia do consentimento da pessoa.

O banheiro comparece como grande tabu e marcador social da inadequação das pessoas trans e seus corpos. Nos relatos, são referidos os sentimentos de medo e vergonha quando era necessária a utilização do banheiro da escola, o que era inclusive severamente evitado. Assim, o banheiro constitui-se quase como um símbolo da exclusão, da agressão, da violência. Lúcio relata, inclusive, que quando necessitava utilizar o banheiro tentava ir embora da escola. Eram momentos tensos, sensação que se perpetua até hoje quando precisa utilizar banheiros públicos. Ticiane também relata que, na ocasião em que procurou um curso técnico de informática, enfrentou intenso constrangimento para utilização do banheiro, que se tornava um local perigoso e ameaçador. Acabou por abandonar o curso diante do cansaço no enfrentamento das dificuldades cotidianas, especialmente aquelas referentes ao uso do banheiro.

Em relação ainda ao banheiro, Pulmayra aponta para a inadequação deste corpo para o banheiro feminino e o desconforto que causa ao adentrá-lo. Afirma que também há o estranhamento das pessoas com sua vestimenta num corpo que não se configura conforme o que é previsto dentro dos ditames heteronormativos.

Ainda no que se refere às vivências de violência, Lúcio diz sobre sua condição de isolamento e invisibilidade aos quais se submetia na escola, escondendo sua orientação sexual assim como agiam outros colegas. Remete às chacotas e agressões na aula de Educação Física, onde tinha que se trocar junto às meninas. As vestimentas, que era obrigado

a usar, traziam grande desconforto e sempre que possível fazia adaptações para que parecessem mais masculinas.

Bruna tem uma percepção um pouco distinta dos entrevistados acima referidos. Segundo ela, apesar de sofrer uma violência transfóbica velada na escola, viveu também momentos de cuidado e atenção. Ainda demorando-se nas vivências escolares dessa entrevistada, destaca-se a ocasião de seu ingresso no Ensino Superior. A sua presença na Universidade foi tomada como motivação para a realização de uma “capacitação”/“conscientização” de funcionários e alunos da faculdade em que estudava.

A última fala deste quadro revela comportamentos de repulsa e estranhamento das pessoas em relação ao corpo de Pulmayra devido à ambiguidade de gênero que ele expressa. Sofre pesadas agressões no Ensino Médio e silenciamento da equipe educativa, que apesar de reconhecer as posturas, como a “neonazista” dos agressores, cala-se. Há referência ao machismo de professores. Salienta a situação em que a coordenação a aconselha a esconder sua orientação, já que fazia um curso predominantemente masculino. Com a intromissão em assuntos íntimos, a equipe educativa intervém no processo de revelação de sua identidade aos seus pais e, por esse motivo, a entrevistada chegou a pensar em suicídio.

Outra questão que comparece com relevância é a forma como eram chamados na escola. Destaca-se, assim, o uso do nome social ou do nome de registro. Em relação ao nome social, na percepção de Arthur trata-se de um paliativo, mas necessário. Bruna refere que não teve problemas com a utilização do nome social na segunda faculdade, pois já havia legislação que garantisse esse direito. Lúcio, na época da escola, desconhecia totalmente a possibilidade de utilização do nome social. Ticiane menciona que alguns professores tinham mais sensibilidade em relação à sua condição e respeitavam uso do nome social, outros não. Pulmayra refere a luta para ter seu nome social respeitado, inclusive em uma universidade pública.

Reúnem-se nessa subcategoria as estratégias referidas pelos entrevistados e entrevistadas para o enfrentamento da discriminação e busca do reconhecimento por parte dos demais colegas e equipe educativa.

Subcategoria 3: As estratégias de enfrentamento e busca de reconhecimento

A3. Estratégia para alcançar a atenção da professora → união com grupos minoritários → armaduras → estratégias de reconhecimento.

B3. Defesa por trás de uma suposta neutralidade → não envolvimento nas situações escolares → camuflagem → tentativa de passabilidade feminina.

L3. Poucos amigos que o defendiam → isolamento → estratégias para se trocar no vestiário feminino.

T3. Aproximação com o mais fraco → estratégias para utilização de banheiro público → estudo como estratégia de elevação do “*status quo*”.

P3. Organização → empoderamento → espaço de resistência e luta LGBT.

Entre as estratégias utilizadas tem-se, conforme relatou Arthur, a busca por destaque nos estudos visando o reconhecimento por parte da professora e outros colegas. Esse entrevistado, em específico, lançava mão de conhecimentos prévios, aprendidos na relação com sua mãe, para se destacar perante outros alunos. Assim, foi colocado como uma espécie de monitor para os colegas que tinham dificuldades nas matérias escolares. Também se esforçou para ser um “talento no vôlei”, esporte que impressionava as meninas, utilizando esses atributos como uma “armadura”/proteção contra as agressões que pudessem ser a ele dirigidas.

Outra estratégia utilizada por ele e outros entrevistados era a aproximação de pessoas que também eram excluídas, mas não necessariamente pela orientação sexual ou expressão de

gênero. Arthur, por exemplo, para não se isolar totalmente uniu-se a pessoas que sofriam preconceitos, como a filha da diretora. Como a gestora era muito enérgica e de difícil trato, os demais estudantes supunham que a menina também era e, por esse motivo, isolavam-na. Há os que sofriam gordofobia, como o menino “gordinho”; racismo, como a servente e homofobia, como o inspetor de alunos.

Ticiane aproximou-se do aluno que apresentava um déficit de aprendizagem para não ficar isolada e para se sentir mais amparada, já que para os demais alunos ela portava uma diferença que os assustava. Na adolescência uniu-se aos pares da escola, alunos LGBT, conseguindo força e amparo para perseverar em seus estudos, já que seria uma forma de se livrar do “fardo” da prostituição. Também Pulmayra, já na universidade, buscou a articulação com outras pessoas LGBT, fundando um coletivo. Utilizando-se do engajamento no ativismo conseguiu com muita luta a organização do espaço de educação formal também como resistência e empoderamento.

O isolamento e a busca pela “invisibilidade” também comparecem com estratégias na lida contra a discriminação. Como refere Bruna, colocou-se em uma posição de “neutralidade”, não se envolvendo nas situações polêmicas entre os alunos e se isolando em seu “canto”. Atualmente tenta “camuflar” sua condição transexual com medo de hostilidades, apesar de relatar que não admite mais discriminação.

Lúcio tinha poucos amigos na escola, porém esses o defendiam em brigas constantes nas quais ele estava envolvido. Para utilizar o vestiário feminino nas aulas de Educação Física, pedia permissão ao professor anterior para sair antecipadamente e se trocava nas cabines para não constranger as meninas.

Ticiane, quando foi estudar fora de sua cidade, não utilizava o banheiro da escola. Na saída das aulas ia comprar chicletes em um bar e lá pedia autorização para usar o banheiro do estabelecimento. Para mudar essa situação concluiu seus estudos, foi aprovada em um

concurso e hoje além de ser uma profissional respeitada também ocupa um cargo como vereadora municipal. Refere-se ao estudo como estratégia de ascensão social, apesar dos entraves que sofreu em sua carreira pública em razão do preconceito.

Pulmayra não tinha no Ensino Médio outras pessoas LGBT com quem pudesse se respaldar, porém alguns colegas a protegiam e a apoiavam em suas manifestações e performances.

Q5. O que mudou na sua vida depois do ingresso escolar? Possíveis implicações de sua trajetória escolar em sua história pessoal.

Q5	Resposta obtida	Unidade de Sentido
Arthur 5	[...] Porque na minha época, <u>eu tive a solidão... isso é fato porque você não tem com quem dividir as suas angústias, suas alegrias, nada, não tem! Não tive!</u>	SOLIDÃO – sentimento de isolamento. Angústia por não ter com quem dividir tristezas, dúvidas, alegria.
Bruna 5	[...] Teve alguma implicação da... da trajetória escolar na sua vida pessoal?[...] <u>Completamente! Pessoal, profissional, como eu te disse assim, foi um outro polo mesmo de... de ideias assim, de, de aceitação comigo mesma, sabe... foi uma conquista muito grande, me senti muito mais capaz de tudo... entendeu?</u>	SENTIMENTO DE POTÊNCIA – educação como elevação do <i>status quo</i> .
Lúcio 5	[...] o que mudou na sua vida depois do ingresso escolar? [...] É... até hoje, né? Tudo! Tudo que eu falei antes, eu passo hoje. [...] chegou um ponto que eu não queria mais. Chegou num ponto que aquilo estava me fazendo mal e eu decidi acabar. E parei de estudar... [...] Resumindo [...] <u>A pior época que eu passei na minha vida foi ali. Foi onde... porque quando a gente estuda a gente não tem escolha...[...]</u> Ali é a primeira fase. Ou você vai, ou você vai... então aquilo pra mim foi muito, muito, muito tenso, é... ouvia coisas terríveis, vivi coisas terríveis, mas tinha que fazer, né... não tinha o que fazer e a gente ia. [...] <u>eu só estou aqui porque eu tenho que estar, porque eu não gosto de estar aqui. Então eu sempre levei assim.</u>	FASE TENSA – escola: época traumática, discriminatória e opressora.
Ticiane 5	[...] É... quando eu me deparo, né, hoje eu trabalho com jovens e adolescentes e quando	ASCENSÃO SOCIAL - Progressão pessoal/mudança

	<p><u>eu me deparo com novos perfis de travestis, de transexualismo, a orientação que eu tento dar, é pra que essas meninas estudem.</u> Porque se eu não tivesse estudo, né, eu não tive condições de fazer faculdade porque eu tive que sair de casa com dezoito anos e... tudo se tornou mais difícil. Não tive apoio da família... [...] Meu pai me colocou pra fora de casa. [...] mas se não fosse o... o estudo básico que eu tenho, aquilo que eu falei, eu não saberia onde estaria hoje. Ou morta nas estatísticas, né, ou me prostituindo. <u>Porque... é... o estudo me deu condições de chegar onde eu cheguei. Mesmo com todas as adversidades, mesmo com todas as dificuldades, eu agradeço muito, né, pelo estudo que eu tive, por não me importar com críticas, né, de professores e... e intrigas de... de alunos, né [...]</u> Hoje eu tenho dezessete anos de profissão... [...] Bem sucedida na área de enfermagem, efetiva, concursada, tenho o respeito hoje da sociedade, pelo menos na minha profissão, na vida pública aí eu já não posso afirmar, porque aí tem os que gostam, os que aceitam, os que simpatizam, mas na minha profissão <u>eu sô muito bem sucedida. Muito bem respeitada. Eu sou referência inclusive pra, pra novos profissionais que estão começando agora, né...</u></p>	<p>de nível social. Estudo como fuga dos “fardos” sociais. (prostituição).</p> <p>Oposição: estudo x prostituição.</p>
<p><b>Pulmayra 5</b></p>	<p>[...] eu acho que <u>o espaço educacional é muito importante.</u> Tanto o Fundamental, o Ensino Médio, o ensino... a faculdade, o Ensino Superior... [...] Mas o que eu mais aprendi é que... acho que <u>consegui ter uma leitura, consegui ler o mundo que eu estou vivendo [...]</u> <u>entender quais são as realidades, entender o meu corpo nesse espaço, entendeu, o quê que o meu corpo pode, o quê que o meu corpo não pode, o quê que foi pensado pra ele, o que eu posso pensar pra esse corpo, né, produzir novas narrativas e foi muito importante porque deu uma questão de autonomia e emancipação também né. Tipo porque quando você consegue lê, consegue entender as situações políticas que está acontecendo no seu bairro, no seu município, na sua escola, você consegue interpretar isso, produzir uma vivência, produzir uma perspectiva a partir do seu ponto de vista, né.</u></p>	<p>LEITURA DA SUA REALIDADE – Produzir novas narrativas do seu corpo propiciou autonomia e emancipação.</p>



	Então vô lê esse mundo a partir do ponto de vista da P. né, enquanto uma travesti, enquanto uma travesti periférica, negra...	
--	---	--

Quadro 6. Categoria 4: E agora José? Sentidos da escolarização na história pessoal

A5. Solidão → isolamento → angústia → falta de alguém para compartilhar sentimentos.

B5. Potência → elevação do *status quo*.

L5. Opressão → trauma → discriminação.

T5. Mudança de nível social → fuga dos fardos sociais (prostituição).

P5. Autonomia → emancipação.

Apesar das vivências difíceis, a escolarização também comparece nas falas dos entrevistados como algo positivo que traz conquistas e compreensão da realidade na qual vivem. Através da escolarização seria possível a mudança de nível social, assim como evitar a prostituição. Constrói-se praticamente uma dicotomia entre escolarização/emprego x prostituição (uma condição que significam como sendo inferior).

#### Q6. Sugestões para elaboração do produto.

Q6	Resposta obtida	Unidade de Sentido
Arthur 6	[...] o blog em si... porque o que falta pro cara hoje é o conhecimento. Quanto mais informações e assim, direitos que a pessoa precisa. Por exemplo, do nome social que eu acho que é uma coisa que hoje é muito importante, apesar de ser uma coisa que eu acho até pequeno... [...] <u>outra coisa, o cara precisa saber do lugar que ele pode falar, que ele pode, entendeu, eu acho no blog por exemplo se ele tiver uma psicóloga, um lugar que ele pode falar, porque a minha deficiência, o meu problema era porque eu não tinha ninguém pra mim falar. [...] eu sofri esse tempo todo por falta de informação. Eu não tive acesso, eu não tive... né... inclusive não só informação de me entender, de saber</u>	CONHECIMENTO E INFORMAÇÃO – informação como ponto de entendimento da sua condição.

	<u>quem eu era, o quê que eu era, que raio que eu sou, como também de saber que eu posso tomar um medicamento, eu posso fazer um tratamento, eu posso melhorar a minha autoestima, então se tiver isso no blog, acho que... olha, S., é de fundamental importância.</u>	
<b>Bruna 6</b>	Olha, eu penso que seja muito mais fácil. Acho que é simplesmente <u>uma questão de instrução, entende? [...]</u> A gente tem que, <u>inclusive em escolas, né, que esse é o foco da sua pesquisa, então os funcionários têm que estar adaptados pra, pra receber esse público. Assim como os professores, né, e os diretores tudo mais, tal. [...]</u> Então é esse olhar, né, tem que mudar da sociedade e eu acho que se puder dentro das escolas terem essa... aí também fica difícil porque a bancada evangélica sempre vai ser contra, né, porque eles não aceitam as mudanças! E... <u>de repente um... uma disciplina em relação a isso.</u>	<b>INSTRUÇÃO</b> – Informação como chave de combate ao preconceito.
<b>Lúcio 6</b>	[...] se você construísse um vídeo, com pessoas trans... Seria mais fácil.[...] <u>As pessoas falando tudo o que passaram nesta fase, que é uma fase eterna</u> aí, quando você tá ali dentro e tentar explicar pra aquela pessoa que se identifica que ela não está sozinha, que é pra ela segurar porque ali é... ali é uma... é um... <u>não sei falar o que é a escola, mas que ela não tá sozinha ali, que ela procurar uma ajuda, procurar alguém que ajude ela, procurar alguma coisa, se ela se identifica com esse gênero, pra ela só segue ali, sabe... ai... é horrível... não consigo nem te falar. Se eu tivesse alguém pra falar isso pra mim não teria sofrido tanto como eu sofri. Apenas uma mão amiga ali...</u>	<b>MÃO AMIGA</b> – mais informação, menos preconceito. Local onde se efetue a ligação com pares.
<b>Ticiane 6</b>	[...] eu penso que é... pra você sentir o que realmente a gente passa, você teria que fazer uma caracterização.[...] <u>Você teria que se colocar no lugar. Então, fica de sugestão pra que vocês montem alguma coisa relacionada a isso. A gente vê muita coisa de personagens, né, que se colocam na situação, de homossexuais, de travestis, mas que não são e constroem uma cena, pra que as pessoas que não saibam do que está acontecendo ali na realidade, é... possam dar a sua opinião. Então que vocês construam um trabalho nesse sentido, que vocês sintam.</u> Tipo assim: faz	<b>ALTERIDADE</b> – Se colocar no lugar do outro.

	uma cena num lugar público, pra ver o comportamento, o resultado daquilo. Né, é... <u>trabalhar com aquilo que você não é. Você se colocar no lugar do que a pessoa tá sentindo naquele momento.</u>	
<b>Pulmayra 6</b>	[...] <u>Eu acho que é muito importante assim, e... eu vejo a performance, assim, o teatro, a questão do teatro do oprimido, uma forma muito legal também pra gente trabalhar essa questão que às vezes fica muito nebulosa no imaginário social, assim, do que que é ser uma travesti, do quê que é ser LGBT e às vezes a gente trabalhar com uma performance, um teatro, seria muito legal porque trabalharia com o sentido lúdico das pessoas, né, emocionaria as pessoas, se colocar no lugar do outro assim às vezes, eu acho que é uma... uma proposta meio eh... trazer a arte, né, mais pra escola assim.</u>	TRAZER A ARTE E O LÚDICO PARA A ESCOLA – Alteridade. Desfazer a imagem nebulosa que se faz da população LGBT.

Quadro 7. Categoria 5: Elementos para a construção de um produto

A6. Informação como ponto de entendimento da condição transexual.

B6. Informação como chave de combate ao preconceito.

L6. Mais informação, menos preconceito → promoção de encontro entre os pares.

T6. Se colocar no lugar do outro.

P6. Arte para a escola → desfazer a imagem nebulosa que se faz da população LGBT.

Na maioria das falas o acesso à informação seria a chave para o combate ao preconceito e à intolerância. Para esse propósito, sugeriu-se conscientizar a sociedade por meio da arte em performances em lugares públicos. Destaca-se que um dos elementos apontados em uma entrevista é o “colocar-se no lugar do outro”.

### **3.2 Estabelecimento de relações: categorias**

Após a primeira etapa de fragmentação textual e descrição das unidades de sentido, procedeu-se à definição e nomeação das categorias e subcategorias, observando as propriedades da validade e pertinência de acordo com os objetivos do presente estudo. Destaca-se que se observou o princípio da não exclusão mútua, o que possibilitou que uma mesma unidade pudesse ser lida e compusesse mais de uma categoria (Moraes, 2003).

Reuniram-se elementos semelhantes buscando uma relação entre eles. As categorias resultantes foram:

- I. As brincadeiras e os comportamentos: o “sinal” de que algo está errado;
- II. A escola e a percepção de anormalidade;
- III. O enfrentamento do preconceito e discriminação;
  - III.1 O preconceito nas relações com professores e colegas;
  - III.2 O cotidiano de privações, negações e violências;
  - III.3 Estratégias de enfrentamento e busca de reconhecimento;
- IV. Sentidos da escolarização na história pessoal;
- V. Elementos para a elaboração de um produto.

#### **I. As brincadeiras e os comportamentos: o “sinal” de que algo está errado**

É comum à fala dos entrevistados a referência de que se reconhecem “diferentes” perante a sociedade. As primeiras percepções sobre “algo estar errado com eles” vêm associadas ao seu brincar. O brincar infantil, que é uma forma da criança subjetivar sua realidade e lidar com questões internas e externas, é assumido como uma referência para a checagem da reposição performativa dos gêneros:

[...] desde criança usava os saltos dela [...] Eu gostava muito. Até que um dia ela chegou e me pegou com o salto, com o sutiã, tudo mais, tal e ela ficou brava, que não era pra usar isso, que não era coisa de menino... (Bruna 1)

O universo familiar organizado de forma binária, a “família natural”, atribui um sentido extremamente negativo ao brincar com os gêneros. Berenice Bento enfatiza, em uma entrevista concedida a Diego Madi Dias (2014), “Brincar de gênero, uma conversa com Berenice Bento”, que a naturalização binária oprime não só as pessoas transgêneros, como também a todas as pessoas. Se um menino gosta de bonecas por que não deixar que ele brinque com elas? Segundo a estudiosa, uma criança é apenas uma criança. Pode brincar como quiser, pois não tem ainda a noção dessa divisão dicotômica e estereotipada socialmente construída.

Entretanto, diante da significação do adulto, as crianças introjetam e naturalizam as normas previstas para cada gênero, naturalizando também os estereótipos. Ao não corresponder aos mesmos, as diferenças são compreendidas socialmente e por eles próprios como anormalidade, como um atributo/jeito de ser que não deveriam possuir. Desde muito cedo suas percepções constituem, pautadas na heteronormatividade vigente, sentimentos de “estar desencaixado”, “fora do lugar”. Como afirma Bruna

[...] Eu sempre fui uma menina mesmo assim em casa, porque eu... como eu disse, nós somos em quatro meninos lá em casa. Então sempre os afazeres assim de menina, né, que antigamente a gente colocava muito isso o que é de menina... era mais presente com a minha mãe, né, e adorava... (Bruna 1)

Nesse mesmo sentido, Ticiane afirma:

[...] eles na época eles já percebiam que eu não era uma criança que se encaixava no... no perfil das demais porque eu não gostava nada relacionada a brincadeiras de menino... (Ticiane 1)

Seriam assim “patinhos feios” dotados de uma dada forma de existência significada pejorativamente pelo fato de não reporem a performatividade esperada para as pessoas que nascem com aquele determinado genital. Assim diz Arthur:

[...] Engraçado, eu achava que eu era um homem... né... eu me via como um homem [...] a gente ia brincar de quatro canto né, não sei se você já ouviu falar nessa brincadeira, cada um fica num canto, pula, um fica no meio pra roubar o canto, mais ou menos assim [...] então meu pai falava assim que a gente ia brincar, eu era fortinho né, aí a menina ia pisar, eu rolava assim e a menina ia pro canto. Então meu pai falava assim, que não era pra eu brincar assim que eu tinha que proteger as meninas, você entendeu? Eu adorava ouvir isso, “não, tá certo, eu tenho que proteger as meninas” [...] Eu ajudava meu pai capinar... (Arthur 1)

Destaca-se, portanto, que a questão dos estereótipos de gênero pautados em uma organização binária se reproduz em suas percepções sobre suas infâncias. Em seus relatos, apresentam de forma bastante distinta aquilo que seria próprio das meninas do que seria próprio dos meninos, sendo balizas também para se afirmarem do gênero socialmente dissonante ao previsto para o seu genital de nascimento, o que se dá, portanto, a partir dessa divisão apartada e rígida do que seria feminino e masculino.

Esse movimento performativo de reposição binária dos gêneros é reportado por Bento (2011). Como refere a autora, desde o ventre materno estamos sujeitos a uma construção de nossa existência que tem como referência instituída o órgão genital. Assim, são criadas expectativas baseadas nas discursividades do que é ser homem ou mulher. Entretanto, segundo a mesma autora (2011), quando essas construções escapam ao processo de produção dos gêneros inteligíveis constituem-se em risco à heteronormatividade instituída, desvelando, assim, o caráter não essencial do gênero. Coloca-se em xeque, portanto, a construção da relação de determinismo entre genital/desejo/gênero (Leite, 2016).

Contudo, ainda que a relação estabelecida com os corpos e com o gênero desestabilize a ordem binária e questione os modelos essencialistas de explicação, as percepções dos sujeitos entrevistados sobre suas ações e sobre o ser homem e ser mulher repõem o estabelecido (Pelúcio, 2004). Temos Lúcio que reitera, em sua fala, padrões heteronormativos inculcados pela sociedade, separando as “coisas de menino” do que seriam as “coisas de menina”:

[...] eu já andava com os meninos, a gente jogava bola na rua, fazia tudo que um moleque mesmo fazia... (Lúcio1).

Arthur já na infância atribui a proteção e a força braçal como um atributo masculino generificado que não seria adequado ao universo frágil e delicado da mulher.

Ainda que existam mulheres que destoem desses atributos, a concepção da diferenciação persiste nesta divisão binária. Butler (2003, p. 27), questiona que “existe uma região do ‘especificamente feminino’, diferenciada do masculino como tal e reconhecível em sua diferença por uma universalidade indistinta e conseqüentemente presumida das mulheres”?

Identifica-se também a reprodução de uma assimetria de gêneros sustentada por argumentação de caráter essencialista, que favorece a manutenção de relações de dominação. Louro (2000) discute que determinadas práticas e linguagens constituem sujeitos masculinos e femininos e são produtoras de “marcas” de determinado comportamento. Para que essas “marcas” se efetivem, a autora indica a escola, dentre outras instâncias como a família, a igreja, a mídia, etc, como produtoras de uma pedagogia que investe de forma articulada na reiteração de práticas hegemônicas que recusam outras identidades e práticas que são consideradas divergentes. Desta forma, fixam identidades masculinas e femininas “normais”, ou seja, estabelecem como único modelo de identidade sexual normal: a heterossexual. Ainda Louro (1987, pp. 81-85) reitera que:

Homens e mulheres adultos contam como determinados comportamentos ou modos de ser parecem ter sido "gravados" em suas histórias pessoais. [...] Na constituição de mulheres e homens, ainda que nem sempre de forma evidente e consciente, há um investimento continuado e produtivo dos próprios sujeitos na determinação de suas formas de ser ou "jeitos de viver" sua sexualidade e seu gênero. [...] Não há dúvidas de que o que está sendo proposto, objetiva e explicitamente, pela instituição escolar, é a constituição de sujeitos masculinos e femininos heterossexuais nos padrões da sociedade em que a escola se inscreve. [...] Currículos, regulamentos, instrumentos de avaliação e ordenamento dividem, hierarquizam, subordinam, legitimam ou desqualificam os sujeitos.

Arthur internalizou essa “marca” reiterada pelo pai em relação a comportamentos percebidos como exclusivos do gênero masculino como, por exemplo, a proteção necessária ao gênero feminino que, portanto, é frágil.



Retomando a questão do brincar, para além da função diagnóstica que a mesma assume no processo de reposição performática dos gêneros, há todo um movimento dos adultos na tentativa de coibir as brincadeiras que ameaçam o binarismo de gênero. Como refere Ticiane:

[...] bola eu odiava, a história de bola, uma vez o meu pai me obrigou, mas isso aí já é um pouquinho mais pra frente, ele me obrigou a jogar bola e aquilo me constrangeu demais... (Ticiane 1)

Cabe aqui as ponderações de Junqueira (2013, p. 488). Segundo ele:

Atividades, objetos, saberes, atitudes, espaços, jogos, cores, que poderiam ser indistintamente atribuídos a meninos e a meninas, tornam-se, arbitrária e binariamente, masculinos ou femininos. São generificados e transformados em elementos de distinção, classificação e hierarquização. A distribuição tende a ser binária e biunívoca, e os critérios podem ser improvisados e imediatamente assumidos como naturais. A criatividade é facilmente posta a serviço da heteronormatividade.

Pulmayra sentia-se, apesar de participar de várias brincadeiras envolvendo o universo masculino, mais à vontade nos espaços femininos:

[...] brincava de Barbie, brincava de várias coisas assim e não só de brincar, como também é... estava nesses espaços só de mulheres, só tinha minhas amigas, andava com as minhas primas. (Pulmayra 1)

Além de terem a percepção de serem dissonantes sentem-se incompreendidos por não entenderem direito o que se passava com eles/as, o porquê de serem tratados de forma diferente. Isto causava angústia e desconforto em suas relações sociais, como amizades, família, escola:

[...] quando eu entro no banheiro feminino as meninas me olham torto, assim muitas meninas, e a gente percebe isso assim sabe, de tipo... as pessoas tá desconfortável com o seu corpo naquele espaço.[...] nos corredores também as pessoas quando eu vou algumas roupas, tal, as pessoas comentam, as pessoas falam... (Pulmayra 4)

O relato de Pulmayra nos faz pensar sobre a aproximação da existência dissonante com o “monstro”, que apesar de causar fascínio, também causa repulsa, vinculando o corpo transexual a práticas libidinosas e pervertidas.

Leite (2012, p. 562) observa que desde a antiguidade os monstros eram classificados “entre as ‘maravilhas’ ou os ‘prodígios’ do mundo e podiam evocar tanto o medo, quanto a simpatia e a risada através de suas formas exageradas, assustadoras ou ridículas”. Essa evocação também era associada ao âmbito erótico/sexual. O autor pondera que na Idade Média, com o forte domínio cristão, o monstro foi substituído pelo Maligno, causando medo e temor. Essa forma de pensar o monstro relaciona “de um lado o ódio e a violência, de outro o descaso, a humilhação e o escárnio” (Leite, 2012, p. 563). Porém, ressalta que a nossa cultura, ao associar o monstro com o Mal, busca sua destruição tanto literalmente, quanto simbolicamente.

Considera-se que a angústia é ainda maior na condição de criança, quando os sentidos ainda são mais fluidos e os sentimentos e possíveis razões para o que se vive ainda não foram tão nomeados:

[...] Antes de entrar pra escola? A gente já sofre antes, né, antes eu já andava com os meninos, a gente jogava bola na rua, fazia tudo que um moleque mesmo fazia. A gente já vinha sofrendo dentro de casa, sofria na rua mesmo... [...] Que os pais de colega falando que era Maria Homem e sabe... (Lúcio 1)

Assim, os estereótipos que oprimem também vão sendo reconfigurados na direção da busca de um lugar de mais reconhecimento e pertença.

Comparecem situações de rejeição, vexatórias e patologizantes nas relações com os pais, entendidas como atos que deixam profundas consequências no desenvolvimento das pessoas transexuais. Peres (2009, p. 238) afirma que as expressões da homossexualidade, da travestilidade e da transexualidade frequentemente resultam, quando percebidas pelos adultos na infância e na adolescência, em atitudes excludentes por parte de familiares em relação às crianças e jovens LGBT. Esse processo se propaga “da família para a comunidade, da comunidade para a escola, para os serviços de saúde e demais espaços e contextos de relações com que essas pessoas venham a interagir”. Como afirma Ticiane:

[...] As pessoas me confundiam muito com menina. Desde antes da fase escolar, né, porque... por causa da delicadeza do jeito, do perfil, tinha um cabelo muito cacheado na época e... às vezes quando alguém abordava “nossa, que menina bonita!” E aí o meu pai, principalmente meu pai, “Não! Não é menina, é menino,

mostra o pau pro cara vê se é menino” né, então isso aconteceu praticamente até minha adolescência. (Ticiane 1)

Em ocasiões públicas, o posicionamento dos adultos próximos dava-se no sentido de provar que a criança não transitava entre os gêneros, mas que eram de fato meninos ou meninas consonantes ao genital de nascimento.

[...] Minha mãe falava que era só uma fase. Falava que ia passar, que ia... que depois de um tempo eu ia ser uma menina normal, né? [...] Ela me levava pra igreja muitas vezes, contra a minha vontade porque eu não gostava de ir, ela me levava e a gente brigava muito [...] Meu pai conversava muito pouco comigo [...] Porque ele falava que tinha uma filha, naquele momento eu não estava sendo filha dele! (Lúcio 1)

Segundo Winck (2009), as relações familiares da nossa sociedade são pautadas em uma moral patriarcal, na qual a sexualidade assume um caráter essencialmente reprodutivo. As questões de transitoriedade de gênero são impensáveis para grande parte dos pais, pessoas que, em tese, seriam responsáveis pelo bem-estar e segurança da criança. Ao se depararem com a orientação sexual dos filhos e a relação que estabelecem com o gênero, frequentemente resistem em aceitá-los, não manifestando suporte e solidariedade frente a essa realidade, afastando-se daquilo que consideram como sendo um problema.

É concordância entre os entrevistados a percepção de que a condição transexual foi motivadora de preconceitos e discriminações, que foram vivenciadas bastante precocemente na relação com suas famílias. Relatam histórias de incompreensão e negação das identidades de gênero nas relações familiares, mesmo que por vezes de forma velada.

Oliveira (2017) diz que o temor de que seus filhos sofressem discriminação ou eles próprios fossem acusados de má criação mostrou que a transitoriedade de gênero se constitui em um tabu difícil de ser vencido e, sendo assim, os familiares atuam no sentido de tentar encaixar seus filhos na norma heterossexual. Muitos pais estão presos aos ditames “normais” da sociedade e têm conceitos arraigados que entram em conflito com o processo de formação e transformação de seus filhos. Assim refere Lúcio:

[...] Meu pai, a gente já brigou muito... na época da escola a gente brigou muito mais, brigamos muito, muito mesmo de um ofender o outro... ele falava que eu não participava daquela família mais, que ele não me fez pra isso... (Lúcio 1)

A vivência da transexualidade é para muitas pessoas uma experiência traumática. Ainda que, na infância, não tenham uma definição clara sobre sua sexualidade, percebem que seus comportamentos diferem das outras crianças e também que o trato dos familiares está repleto de posicionamentos que visam às correções de posturas e comportamentos que não se aplicam às demais. Assim, leva-se as crianças a reproduzirem o preconceito e o estigma formulados pela sociedade, que se transforma em algo temível, vergonhoso àqueles que o porta. Dessa forma, a falta de informação e o preconceito sustentam visões reducionistas de sexualidade e gênero que os concebem como estritamente biológicos e, portanto, naturais (Oliveira, 2017). Ainda a mesma autora (p. 41) reitera que:

Os transexuais são acometidos — desde a infância — por uma vulnerabilidade, pois muitas crianças já têm consciência de suas diferenças e de seus desejos, porém, na maioria das vezes, não são compreendidas pelos próprios pais. Esses acabam impondo um modo de agir aos filhos por não alcançarem o significado

desse tipo de sexualidade, refletindo o preconceito criado pelo meio social no qual estão inseridos.

Em algumas circunstâncias não há qualquer aceitação da família, o que acarreta na expulsão de casa. Em outras, a negação da condição transgênero se impõe, não havendo disponibilidade para dialogar sobre essa questão (Oliveira, 2017). Arthur comenta que os pais percebiam sua condição, mas não deixavam transparecer seu desconforto com a situação:

[...] Meu pai e minha mãe [...] o tratamento dos dois sempre foi como menino. Eu ajudava meu pai capinar. Tanto é que quando a gente foi contar pra minha mãe, “ó mãe, vou mudar, mudou [...]” ela disse, “ai, eu não percebi”... foi até engraçado, ela falou “mas você não vai deixar barba assim não” [...] Mas assim, a gente sempre percebeu que meu pai e minha mãe viram essa mudança, mas “vamos deixar assim, não vamos mexer na ferida não”. Isso eu sofri... (Arthur 4)

Em relação à Bruna, a mãe externou sua estranheza e angústia com uma ação impulsiva para tentar extinguir seu desejo de ser mulher:

[...] É... sempre ajudei... desde os cinco anos de idade sempre ajudei minha mãe a limpar a casa, a fazer as coisas, coisa que meus outros irmãos não, já iam pra roça, cuidar das coisas... [...] desde criança usava os saltos dela...[...] As saias, assim, tudo... tinha um sutiã que antigamente se usava, o sutiã era um bojo, mas acho que era pra amamentação, ele era pontudo... Época da Madonna, né, então eu amava aquele sutiã, até que um dia ela me pegou usando e... sumiu com ele! Não sei. Acho que até

pôs fogo. [...] Minha família e todo mundo, os meus irmãos às vezes que estranhavam um pouco o meu comportamento. (Bruna 1)

Reforça-se, assim, a construção da sexualidade imposta pelo binarismo de gênero que desconsidera e incrimina a transitoriedade identitária e que possivelmente participa do momento de narrativa biográfica, no qual destacam justamente aqueles comportamentos e posicionamentos que romperiam com as fronteiras rígidas do binarismo, mas que são apontados no momento atual como elementos de autodiagnóstico da transexualidade vivida (Louro, 2000).

## **II. A escola e a percepção de anormalidade**

Ao começar o trajeto escolar, os/as entrevistados/as não tinham clareza e percepção do que acontecia com eles/as. Por conta das reações dos seus cuidadores, ficava uma suspeita de que havia “algo de errado”. O sentimento de serem portadores de defeito, que comparecia como suspeita na experiência familiar, confirma-se na escola, resultando em isolamento frente à percepção de que não cabiam naquele espaço (Vieira & Soares, 2016). Como afirma Ticiane:

[...] Aí quando foi pra escola é... eu costumo dizer que as crianças são maldosas. É... e tudo aquilo que não se encaixa no perfil que foram passados pra elas, é diferente. Então sofria muita perseguição. (Ticiane 2)

Assim, ao longo das vivências escolares, foram se consolidando percepções de que eram “anormais”.

O ingresso na escola despertava vários sentimentos. Mostrava-se como um local não familiar e de temor, ainda que por vezes trouxesse também curiosidade. Como afirma Arthur:

[...] Primeiro dia de aula. Meu pai me levou. Como meu pai fez com a minha irmã também, né, então ele acompanhou; minha mãe não foi, quem foi, foi meu pai, ele me deixou lá dentro da escola e tchau, tá, aquela coisa carinhosa e foi embora, montou no carro e foi embora. Esperei meu pai sair e fugi da escola. [...] Minha mãe foi sempre a minha proteção. [...] Que... que aconteceu: o desespero de ficar longe da minha mãe. [...] (Arthur 2)

Em suas percepções, a não reprodução dos padrões heteronormativos motivava punições, rejeições e processos discriminatórios por parte de professores e colegas. Contudo, inicialmente não compreendiam com clareza os motivos para que isso ocorresse:

[...] E a professora começou realmente me deixar de canto. Só que chorando eu fazia a lição, eu copiava porque eu tive aquele pezinho na frente que a minha mãe me ensinou. (Arthur 3)

O sentimento de desajuste no ambiente escolar também se concretizava constantemente na trajetória de Lúcio. Segundo ele:

[...] Então é que muitas vezes no começo, que eu estava entendendo o que estava acontecendo comigo, só que eu estava tentando... entende... (Lúcio 2)



Imagine o sofrimento de uma criança que acorda, põe o uniforme da escola e pensa, enquanto se prepara: “mais um dia em que terei que suportar aquele menino me chamando de veadinho; mais um dia em que terei que ficar o recreio inteiro sozinho porque ninguém gosta de brincar e ficar comigo”. Essa é a sensação descrita por pessoas que vivem a experiência transexual (Bento, 2011, p. 555).

Nesse sentido, a mesma autora (2011) afirma que, por muitas vezes, a criança não entende o porquê de provocar a ira e a interdição dos pais e educadores com seu comportamento dissonante; ela não quer ser rejeitada. Essas interdições se repetem ao longo da vida, principalmente na vida escolar. Ainda como constata Junqueira (2009), essas crianças têm que “mostrar o algo a mais para que sejam aceitas como normais” (p.26).

A vigilância de suas brincadeiras e comportamentos, já percebida na família, comparece em suas percepções de forma ainda mais ampliada na escola, ambiente em que necessariamente estão envolvidos em situações de maior exposição frente ao contexto de contato social ampliado:

[...] Aí vem aquele... aquela hora do recreio. “Vai vamos brincar? Vamos. Do que você quer brincar?”, “Vamos sentar...” as menina falavam “vamos sentar ali e ficar conversando”. Eu não... não era minha praia. Então eu ia onde os menino iam. E era onde eu onde eu ficava nessa de vou ficar junto com os meninos... aquela hora do recreio [...] mas nas cabeças dos meus professores, eu era uma lésbica e que gostava de andar com os meninos e... (pausa) elas queriam de qualquer jeito me... me colocar juntos com as meninas. (Lúcio 4)

Entende-se, assim, que a equipe educacional tem como direção o único padrão que é considerado “normal” e “sadio” para vivenciar a sexualidade: o heterossexual (Louro, 2004).

O sentimento de inadequação já experimentado na família se acentua na vivência escolar, na medida em que se traçavam comparações com os colegas, assim como a reação negativa dos mesmos e dos adultos lhes indicava:

[...] Por várias vezes eu tentei me expressar, eu tentei me manifestar, mas ninguém acreditava. Falava que era muita delicadeza minha, que era pra mim tomar atitude de homem, que era pra mim sair no braço, com, com o moleque né, é... em relação aos professores [...] Eu chorava muito, sempre chorei muito[...] então quando às vezes a professora ia corrigir, já abria a boca a chorar, né, mais ouvia muito, né, “homem não chora” era um termo que a gente escutava muito, né, em relação ao professor. Mais agora em relação à molecada, a molecada era terrível... (Ticiane 2)

Observa-se que as diferenças de gênero e as expectativas sociais em relação ao comportamento de homens e mulheres baseados na normalização são evidenciadas na escola e atingem todo o corpo escolar: alunos e professores (Vieira & Freitas 2016). Destaca-se a relação de vigilância estabelecida também entre as crianças, que vigiam a si e também umas às outras, marcando e expondo aqueles que se comportam de forma distinta àquela prevista pelos padrões heteronormativos. Esses, que rompem com o esperado, em geral são alvo de preconceito e discriminação:

[...] Eu estava estudando, tal, o sujeito saía o segundo andar, ele saía do andar de baixo, ia pra escola, passava lá, ele olhava pra mim, “você é homem, né?” (Arthur 4)

Essa indagação remete a uma atitude rotineira pela qual o objeto alvejado é desqualificado. Concomitantemente, aquele que proferiu o discurso se mostra “perfeitamente adequado às normas de gênero” (Junqueira, 2013, p. 448). Para esses alunos as relações entre os colegas se tornam cada vez mais difíceis. Além de a equipe educacional reforçar a heteronormatividade, as crianças acabavam compondo esse processo de diferenciação em que aqueles que se encontravam nas normas sentiam-se adequados e “normais” e atribuíam aos outros o local de anormalidade:

[...] eu costumo dizer que as crianças são maldosas. É... e tudo aquilo que não se encaixa no perfil que foram passados pra elas, é diferente. Então sofria muita perseguição [...]. (Ticiane 2)

Indica-se o desconforto gerado pela presença de um ser que não é importante para a manutenção do (cis)tema normativo, ou seja, o sistema que reforça a genitália de nascimento como único parâmetro legítimo para a construção da identidade. Aqueles que rompem são lançados à condição de abjeto e, portanto, da invisibilidade como pessoas. Como afirma Peres (2012, p. 541):

A abjeção se incumbe da desapropriação de qualquer reconhecimento ou direito que um ser humano possa ter devido inexistir para a inteligibilidade lógica das compreensões normativas, ou seja, sem visibilidade não é reconhecido como sujeito, se não é sujeito não existe, logo, não pode ser tomado como ser de direitos. Situa as pessoas no interstício entre corpos que parecem não ter importância devido a suas dissidências frente ao normativo, e corpos que importam enquanto marcadores das fronteiras da normalidade.

Os entrevistados se entendiam como pessoas retraídas e tímidas. Muitas vezes ficavam em um canto da sala de aula sem serem notados/as, isolados/as e receosos/as em ter sua integridade física e emocional violadas não só pelos alunos, como também pelos professores. Como afirma Bruna:

[...] mas eu sempre fui mais retraída assim, não sei... Nunca fui uma pessoa muito popular e ao mesmo tempo extrovertida assim [...] eu não tinha voz ativa pra me defender [...] sei lá... Eu ficava mais observando do que participando assim, né... (Bruna 2).

A inabilidade da equipe educativa em lidar com as dificuldades para a integração desses alunos na escola reforçava o desamparo e confusão. Assim afirma Arthur:

[...] fui e estava no nome de uma sala de aula de uma certa professora e a minha irmã foi uma boa aluna e tinha estudado com uma outra professora. E essa outra professora se viu no direito de ir na minha sala e falou: “você é irmã da N. [...] e você vai estudar comigo”. E a outra professora achou um absurdo isso, como que uma outra professora vem tirar um aluno, né... da sala dela. [...] E nisso uma segurou num braço, outra no outro, “não, você vai pra mim, você vai pra lá” [...] foi uma coisa super frustrante. (Arthur 2)

Peres (2011) ainda revalida que a gestão escolar frequentemente se furta do compromisso de discutir questões difíceis de serem enfrentadas pela escola, tais como: uso

problemático de drogas, ações de violência, marginalização de classe, sexo, gênero, etnia, geração ou por ser do grupo LGBT.

Desta forma, a escola coloca, ao silenciar sobre as questões da diversidade sexual e delimitar como parâmetro de normalidade o padrão heteronormativo, todos aqueles que fogem ao mesmo em um local reservado ao desvio, ao transtorno e à perturbação (Santos, Almeida, Ribeiro, & Gebrath, 2013).

Assim, para quase todos os entrevistados, a escola se mostra como um lugar de não inserção, opressão e também construtora da diferença e do preconceito em relação às diversas identidades de gênero (Junqueira, 2009). O desajuste e a dificuldade em se adaptar são mantidos também pela ação dos professores que repõem a heteronormatividade (Vieira & Freitas, 2016). Lúcio apresenta em seu relato mais esse obstáculo:

[...] Desde o começo eu tentei me adaptar, mas era uma coisa que eu não conseguia fazer. Me adaptar na escola.[...] entender... Mas na cabeça dos meus professores, eu era uma lésbica e que gostava de andar com os meninos e... (pausa) elas queriam de qualquer jeito me colocar juntos com as meninas. (Lúcio 2)

Assim, as experiências transfóbicas enfrentadas nas relações com as famílias se acentuaram nas instituições de ensino, marcando profundamente a trajetória escolar desses estudantes.

Como afirma Bento (2011, p. 556), “na escola se aprende que a diferença faz diferença”. O ambiente escolar valoriza as diferenças como desigualdade e desvios, trazendo a percepção de anormalidade aos alunos diversos. Como afirma a autora:

Estranho é ser igual e na intensa e reiterada violência despendida para se produzir o hegemônico transfigurado em uma igualdade natural. Quando

compreendemos a produção das identidades de gênero marcada por uma profunda violência, passamos a entender a homofobia enquanto uma prática e um valor que atravessa e organiza as relações.

Nesse contexto, em que a diferença é marcada como anormalidade, os desejos vão aflorando e o “armário” responsável pelo silenciamento dessas vivências não é capaz, em sua totalidade, de ocultar e proteger aqueles que são dissidentes. Provocam-se questionamentos, inquietações e indignação. Arthur conta:

[...] Sentei. Aí um menino veio atrás de mim e falou: você é menino ou menina? Dali então todos os dias eu chorava [...] tipo assim, eu não entendi essa pergunta, eu não entendia porque que tinha essa perseguição, porque que eu tinha que explicar o que é que eu era, o que eu deixava de ser [...] e porque que não tinha esse tipo de pergunta com os outros coleguinhas, né... (Arthur 1)

As pessoas transexuais, negadas no discurso escolar, quando procuram acolhimento por parte dessa instituição frequentemente são alvos de repreensões por parte da equipe e dos colegas. Como afirma Pulmayra:

[...] Eu era afeminada, gostava de vôlei, mas eu sempre recebia correção dos meninos [...] “Você está andando feito mulherzinha”, “vem jogar futebol”, então tipo eh... meio que forçando eh... não era forçado, porque eles não pegavam na minha mão, “faça isso”... (Pulmayra 3)

Conforme Junqueira (2013), o processo de ocultação da posição de dissonância à matriz heterossexual regula a vida social das pessoas que se relacionam com outras do mesmo sexo ou que rompem com o binarismo de gênero, submetendo-as ao segredo do silêncio ou expondo-as ao desprezo social. Ainda reitera que o reconhecimento das violações a que estas pessoas estão submetidas pode reforçar os processos de reconhecimento também de suas existências, assim como de sua condição de sujeitos de direitos, sendo fundamental para o enfrentamento da invisibilização que o “armário” produz. Arthur escondia sua identidade de gênero:

[...] Engraçado eu achava que eu era um homem... né, eu me via como um homem. [...] Só que eu... isso só eu sabia... é como se fosse um segredo meu, entendeu... que até então eu não conseguia falar o que eu sou... eu falava que era gay. Mas eu não aceitava ser chamada de lésbica. (Arthur 4)

### **III. O enfrentamento do preconceito e discriminação**

#### **III.1 O preconceito nas relações com professores e colegas**

Na maioria das falas, os/as entrevistados/as relatam relações com professores e colegas marcadas por preconceito e discriminação, o que atravessa toda trajetória escolar.

Lúcio refere:

[...] Então é que muitas vezes no começo [...] que eu estava tentando... entender, mas nas cabeça dos meus professores, eu era uma lésbica e que gostava de andar com os meninos e... (pausa) elas queriam de qualquer jeito me colocar juntos com as meninas. (Lúcio 3)

Segundo os entrevistados, havia um tratamento desigual deles em relação àqueles que eram compreendidos como “normais”. Como afirma Pulmayra:

[...] “Que que você tá usando batom” e eu falava assim “ah, sou eu!” [...] aí nisso, foi no segundo ano [...] eu não era da militância organizada, eu era só um adolescente secundarista e aí eu levei uma carta pra direção... pra coordenação pedagógica [...] e ela falou que isso era devido eu ser uma... uma LGBT afeminada e eu estar numa escola que era uma escola técnica, que eu deveria me portar na escola técnica porque eu vou fazer curso de edificações e no curso de edificações [...] eu não ia ser respeitada na obra e não ia ser respeitada na arquitetura, nenhum espaço que eu tivesse compondo se eu estivesse com batom. (Pulmayra 4)

Alguns professores, desinformados sobre a diversidade de gênero e impregnados pela cis-heteronormatividade, também colaboram para o sentimento de desprezo de alunos transexuais e chegam a ser cruéis. Conforme relata Arthur:

[...] Teve um trab... prova, né, quem fizesse a prova, tivesse a melhor nota o professor de quinta daria um prêmio. Então o primeiro semestre ele deu uma caneta relógio e eu ganhei. No segundo ele ia dar outro prêmio. Aí eu falei “nossa, vou lutar também, vou ganhar”. Ganhei. Ele me deu um estojo de maquiagem. [...] Eu não entendi a lógica. Sempre ele dava caderno, ele dava caneta, ele dava calculadora, ele dava... tinha uma régua muito bonita que ele chegou a dar, né, tal, por que que comigo na hora que eu ganhei, um estojo de maquiagem... (Arthur 4)



Ticiane também nos conta:

[...] Os professores se tornaram mais críticos, né, nessa fase inclusive na época eu escutei que existia dois padrões de... de... de pessoas, homem e mulher. Não tinha nenhum terceiro padrão. Ou eu me encaixava em um determinado grupo, ou no outro, não existia um terceiro grupo. (Ticiane 4)

Ticiane não se conformava com o entendimento de alguns professores que insistiam em reduzir o heteronormativo como padrão único.

As percepções vão ao encontro do que afirma Araújo (2017). Segundo o autor, muitos professores praticam, em suas práticas pedagógicas, por terem uma formação insuficiente para lidar com a diversidade sexual e de gênero, violência com alunos que se comportam fora dos padrões heteronormativos e podem trazer danos à vida futura dos mesmos. Essa postura propicia uma internalização e naturalização do heterossexismo por parte dos colegas que passam a reproduzir a rejeição e a repulsa. A fala de Arthur nos traz esse sentido:

[...] eu tive uma colega e a gente brincava, trocava e tal, parece que alguém falou alguma coisa pra ela, ela pegou nesse dia, eu fui pegar a caneta, sei lá, lápis, ela olhou pra mim assim: “Não!” [...] eu peguei fui perguntar pra ela, “nossa o que que eu te fiz né, o que aconteceu”, “não fala mais comigo”. Então eu falei “que desgraça que eu fiz com essa menina...” né, não sei... eu acredito que seja por causa do preconceito [...] porque a gente tinha essa amizade... ela foi na minha casa, eu fui na casa dela, a gente fazia trabalho, tudo, acho que alguém falou “você vai ser chamada disso também [...]” Perdi muitas amigas, muitos amigos. (Arthur 4)

Reforçam-se, desta forma, o sentimento de exclusão e a culpa por essa rejeição. Lembra-nos Guareschi (2001), quando afirma que a culpabilização das vítimas compõe os pressupostos psicossociais da exclusão. A pessoa trans, em idade escolar, muitas vezes segue sem saber ao certo porque foi preterida de forma tão radical. O preconceito gerado por conta da internalização transfóbica legitima a condição de marginalizado, produzindo uma apreensão constante. Assim conta Ticiane:

[...] É... em relação aos colegas de sala, em relação ao pessoal da escola aí ficou pior, que inclusive o Ney Matogrosso, na época lançou uma musica *Telma Eu Não Sou Gay*, então a gente era muito perseguido por causa dessa música, toda hora que passava ou um gritava e cantavam um pedaço da música. (Ticiane 4)

Além do sofrimento causado pela exclusão, alguns alunos transexuais, ao expressarem sua identidade de gênero, também são alvo de julgamentos perniciosos por se portarem de forma dissonante, sendo entendidos pelos colegas como exibicionistas. Pulmayra afirma:

[...] foi quando eu percebi... [...] por eu usar batom na escola, sempre tinha muito as risadinha dos colegas, as pessoas olhavam, pensavam: “tá querendo se aparecer” [...] E aí eh... nos corredores também as pessoas quando eu vou algumas roupas, tal, as pessoas comentam, as pessoas falam, as pessoas enfim, mas nunca na minha cara, né? E pessoas também que não colam nos debates que eu proponho na universidade, né, que eu faço palestras, faço várias coisas, conscientizando sobre a importância de discutir gênero e sexualidade, muitas pessoas não compõem este espaço porque é uma travesti que está falando, sabe... (Pulmayra 4)

De acordo com Junqueira (2013), o preconceito, a discriminação e a violência restringem os direitos básicos das pessoas transexuais. Por construírem seus corpos da forma como se identificam não passam despercebidos e suas maneiras de ser os situam no patamar da inferioridade. Nos ambientes escolares enfrentam obstáculos para ter suas identidades respeitadas, pois a modificação corporal, tão importante para algumas das pessoas trans, não encontra aceitação em uma instituição que se constitui a partir de valores heteronormativos.

Pulmayra começou, no Ensino Fundamental, a perceber que seu corpo não condizia com a expectativa de sexualidade masculina. Identificava-se ainda como menino, mas sofria chacotas dos colegas que não a entendiam. Conforme afirma:

[...] muitos amigos perguntavam “ai, você gosta... você é viadinho”, eu falava “não, não sou”! Eu tinha medo, que tinha aquela coisa do “armário” né, eu estava no “armário” nessa época [...] na minha escola não tinha tanto LGBT, então não tinha como eu me reconhecer. (Pulmayra 2)

Junqueira (2013) aponta que estudantes aprendem, muito cedo por meio da pedagogia do insulto traduzida em pedagogia do armário, a construir elementos que engatilham o heterossexismo e a homofobia e agem como dispositivos de desqualificação do diverso. Como afirma Junqueira (2012, p. 70):

“Você é gay!”. Essas crianças e adolescentes tornam-se, então, alvo de escárnio coletivo sem antes se identificarem como uma coisa ou outra. Sem meios para dissimular a diferença ou para se impor, o “veadinho da escola” terá seu nome escrito em banheiros, carteiras e paredes, permanecerá alvo de zombaria, comentários e variadas formas de violência que a pedagogia do armário pressupõe e dispõe, enquanto sorratamente controla e interpela cada pessoa.

Desta forma, cada vez mais se isola o diverso e o coloca em uma posição de destaque negativo, como uma aberração que deve ser combatida e normatizada. Assim, excluídas e preteridas, essas pessoas se recolhem à margem do convívio social. Na fala que segue, Arthur expressa um grande desconforto ao ser associado à pedofilia:

[...] eu não pegava criança no colo. [...] Você sempre vai na casa de uma colega, então tem sempre um irmão pequeno, é porque eu fui na casa de uma colega, ela tinha um irmãozinho pequeno, todo mundo pegando a criança no colo, brincando, a mãe estava ali rindo, tudo beleza, quando eu falei “deixa eu pegar”, a mãe gritou: “não, não, não, pode deixar, pode deixar”... [...] Eu não entendia direito. Por que, por que, que me foi negado isso. (Arthur 4)

A diferença traz para as pessoas transexuais, quando explicitada de maneira tão brutal, um sentimento de que seu corpo se configura em uma abominação, aproximando-se à ideia de monstrosidade:

[...] Porque hoje além do preconceito, tem a maldade.[...] eu sofri esse tempo todo por falta de informação. Eu não tive acesso, eu não tive... né, inclusive não só informação de me entender, de saber quem eu era, o **quê que eu era, que raio que eu sô...** (Arthur 4)

Leite (2012) diz em seu artigo “Transitar para onde? Monstrosidade, (des)patologização, (in)segurança social e identidades transgêneras” que as pessoas que transitam entre gêneros são associadas aos “desviantes sexuais” e que “todos aqueles que não

se encaixavam no padrão de uma vida sexual heterossexual, monogâmica e com fins procriativos são vistos como potencialmente monstruosos” (Leite, 2012, p.565).

### **III.2 O cotidiano de privações, negações e violências**

Os entrevistados relatam suas experiências escolares como: opressoras, invasivas e as associam ao medo e castigo. Apontam a divisão rígida das crianças, no cotidiano escolar, em dois grupos, sendo a única referência o genital de nascimento. Essa forma de organização, que reproduz a ordem binária hegemônica, naturaliza a diferenciação entre aqueles que são compreendidos como meninos dos que são significados como meninas. Esse processo de diferenciação naturaliza também hierarquizações. Segundo Ticiane:

[...] Então, era o único amiguinho hétero que eu tinha, né, na época, e depois os... os outros meninos não queriam é... como tinha que jogar bola na escola, aí eu era a última a ser escolhida, porque ninguém me queria no time. (Ticiane 3)

Pulmayra também afirma que:

[...] Mas ao mesmo tempo eu jogava futebol, já joguei *hugby*, já joguei vôlei [...] enfim, fiz várias coisas que... ditas femininas ou ditas masculinas. (Pulmayra 1)

Ticiane exemplifica bem essa divisão entre as práticas escolares, principalmente em se tratando de esportes, como no caso do futebol, atribuído predominantemente como masculino. Pulmayra já descreve a ambiguidade de seu comportamento praticando jogos de

preferência masculina e feminina, desafiando a divisão rígida do binarismo. Bento (2011, p. 553) argumenta que:

Há uma amarração, uma costura, no sentido de que o corpo reflete o sexo e o gênero e só pode ser entendido, só adquire vida, quando referido a essa relação. As performatividades de gênero que se articulam fora dessa amarração são postas às margens, analisadas como identidades transtornadas, anormais, psicóticas, aberrações da natureza, coisas esquisitas.

Além da hierarquização entre os gêneros binários, há outra ainda mais acentuada entre aqueles que constroem sua identidade de gênero em consonância às expectativas para o seu genital de nascimento e aqueles que atravessam, que constroem sua identidade em discordância com as expectativas sociais para os que nasceram com aquele determinado genital. Assim, as hierarquizações promovidas entre os “normais” e os “anormais” – seres excrementícios – autorizam também práticas de violência. Afinal, conforme Butler (1999), os excrementos – seres abjetos – podem legitimamente ser alvo de toda a hostilidade e violência. Por serem a escória, o não humano, o nojo pode ser atuado. Pulmayra relata uma situação vivenciada na relação com a coordenação escolar que denota o lugar de abjeção ocupado, na escola, por ela e outros que rompiam com a heteronormatividade. Segundo ela:

[...] porque tinha sete meninos que era da sala à frente, que se autointitulavam neonazistas, e eles fizeram inclusive um ato na porta da minha escola... da minha sala, que um deles colocaram um echarpe, que eu andava de echarpe também na escola...[...] Colocou um echarpe, e passou batom e os outros começaram a bater nele.

Na, na frente da minha sala e eu entendi que, se eu fizesse isso novamente, eu iria apanhar, né... (Pulmayra 4)

Os entrevistados referem a percepção de um esforço da equipe educativa para que se enquadrassem no padrão heteronormativo binário, utilizando-se de várias estratégias na promoção dessas tentativas de enquadramento. Essas tentativas e estratégias são percebidas como invasivas e violentas. Lúcio relata suas vivências com a diretora de sua escola, as quais lhes traziam desconforto e favoreciam que os colegas fizessem chacota de sua condição transexual. Como afirma:

[...] Desde o começo eu tentei me adaptar, mas era uma coisa que eu não conseguia fazer. Me adaptar na escola. [...] Então foi uma fase difícil. Quem mais se intrometia era a diretora. Ela várias, várias e várias vezes me chamou pra conversar com ela na sala dela. Não foi pouco. Foi muitas vezes! Ela sentava e perguntava se era isso mesmo que eu queria... só que eu não sabia o que eu queria. Eu sabia que eu gostava de menina! [...] eu estava em sala de aula, no recreio ela me chamava. Então pra eles era como se eu tivesse feito alguma coisa. Tipo assim: “você tá indo de novo na diretoria, porque você deve ter feito alguma coisa de novo”. Então aquilo pros meus colegas era mal visto. (Lúcio 3)

Na intenção de disciplinar expressões de gênero dissidentes a escola invade o espaço emocional dos alunos transexuais, trazendo consequências gravíssimas, como relata Pulmayra:

[...] E aí eh... a gente foi, fez duas manifestações, na... fora da escola assim, e... e a direção resolveu chamar a minha mãe na escola.[...] E nisso minha mãe sabia que eu era gay, não sabia que eu era afeminada, que eu passava batom, enfim... E aí foi horrível, meu pai não sabia, meu pai era super machista, e aí eu cheguei em casa, minha mãe chorando, minha mãe tinha ido na escola e nesse dia eu pensei em suicídio, assim, foi no dia tipo, que eu quase me matei... E aí a direção atropelou todo esse processo meu, porque a direção tinha falado que inicialmente ia me dar algum tempo pra mim falar com minha mãe, porque eu falei pra ela que não sabia, tal... (Pulmayra 4)

Como propõe Silva (2002), a escola além de difundir conhecimento por meio do currículo escolar, que privilegia a produção de saberes e que atua na área pedagógica e social, também constrói diferenças e distinções sociais que interferem na produção do desempenho escolar. Há o currículo oculto, que se configura em um conjunto de atitudes, valores e comportamentos que não constam da “parte explícita do currículo, mas que são implicitamente ‘ensinados’ através das relações sociais, dos rituais, das práticas e da configuração espacial e temporal da escola” e que “contribui para as aprendizagens sociais relevantes” (Silva, 2002, p. 33).

Situações vividas, pautadas nas regras binárias, colocam em risco a integridade física e emocional dos alunos que destoam da uniformidade heterossexista, favorecendo injúrias e marginalizações, em uma visão educacional em que a sexualidade é naturalizada. Ainda que a escola se intitule como espaço democrático, institucionalmente se mostra disciplinar, normatizadora e enfática na demarcação das diferenças, desqualificando outras maneiras de expressar a sexualidade. Ela reproduz padrões de masculinidade ou feminilidade que devem ser seguidos como “normais”, ou seja, definem-se como ser o homem ou a mulher. Ainda



reitera um ideal de existência e descarta o estranho, produzindo e veiculando significações que remetem à valorização heterossexual (Santos, 2013, p. 7). Ações de reiteração da norma se tornam constantes por parte da equipe educativa, para que a regra binária vigente na escola se perpetue. Conforme conta Lúcio:

[...] Já chamou minha mãe. Sobre esse assunto. A minha mãe... ela... e... eu não tinha falado nada pra minha mãe ainda, então ela não sabia... hã... e foi aí que ela começou a descobrir... então... a escola me fez muita coisa... muita, viu... porque eu queria falar pra minha mãe, mas não fui eu que falei pra minha mãe, foi a diretora, a nojenta que se intrometia na minha vida... ela também foi um carrasco, a diretora pra mim foi um carrasco. (Lúcio 4)

O silenciamento e a legitimação institucional da violência contra as pessoas trans, conforme discute Oliveira (2013), também comparece no relato de Pulmayra. Após vivenciar situações de violência de colegas contra ela, afirma que a diretora manteve também uma ação discriminatória que colaborou para a manutenção da violência vivida no cotidiano da escola. Segundo ela:

[...] E ela [a diretora] foi no dia seguinte já chamou minha mãe... atropelou esse tempo todo e... sem preparo nenhum assim, só chamou a minha mãe, não chamou a mãe dos meninos que... que fizeram a performance [...] Tipo, não chamaram as pessoas que estavam me violentando, me ameaçando dentro da escola [...]e até hoje, sabe, os pais dos meninos não sabem. A gente abriu um boletim de ocorrência contra eles, e eles não sabem [...] porque a escola não avisou. A escola não falou que tipo, eles estavam ameaçando uma LGBT dentro da escola que eles estavam, enfim...

desenhando a bandeira da suástica na lousa [...]foi horrível assim, esse período.  
(Pulmayra 4)

Também Ticiane, ao ingressar no curso técnico de enfermagem, sofreu violência na relação com a coordenação do curso. Segundo ela, a coordenadora afirmou que ela deveria estar em outro lugar. Assim relata:

[...] aí eu terminei o Ensino Médio, não tinha condições de fazer faculdade e eu fui fazer um curso técnico que é o de enfermagem e... no curso técnico foi o golpe assim que ou eu tinha cabeça na época, ou eu não tinha, porque na aula inicial na hora que fez a roda pra todos se apresentarem a coordenadora do curso quando chegou a minha vez de eu me apresentar, ela virou pra mim, eu já tinha cabelo na época, eu tinha seios de hormônio...[...] E ela virou pra mim na frente de todo mundo e perguntou se eu não estava no curso errado. [...] Que o meu perfil era mais, é... estética, corte e costura, moda... (Ticiane 4)

Desta forma, percebe-se que a vivência de violências nas escolas contribui para que alunos transexuais internalizem a transfobia e, em consequência, podem enfrentar intensa angústia, depressão, autoestima baixa, isolamento, insegurança e/ou posturas agressivas. A vivência de violências também é uma das grandes responsáveis pelos problemas de aprendizagem ou evasão/expulsão da escola (Peres, 2011).

Lúcio compreende que carregou para sua vida profissional, por ter passado por vários infortúnios no ambiente escolar, traumas vivenciados nessa ocasião. Segundo ele, essas dificuldades se manifestam especialmente quando a situação coloca em questão a necessidade de se expor. Afirma:

[...] Aí você entrega o currículo com nome Fulano. “E qual que é seu intuito dentro da empresa?” [...] Aí a gente fica naquela, né, teve vários colegas meus que falou que a intenção era trabalhar independente do que estava acontecendo...[...] Tem gente que tem peito né, tem gente que vai na raça né, agora tem gente que já não pensa assim. Tem gente que já se esconde... eu sou uma dessas pessoas... [...] Tanto que o meu serviço hoje, ainda bem que eu não tive que procurar. [...] Uma pessoa que me indicou e ele gostou do meu serviço e eu estou lá até hoje. Mas se eu tivesse que procurar... (Lúcio 4)

Pulmayra faz referências em sua fala à repulsa, ao nojo, ao ódio por um corpo não inteligível:

[...] aí eu comecei a perceber quanto aquele simples ato de passar batom, que pra mim estava fazendo muito bem, pra outras pessoas estava causando um outro sentido assim, que era um sentido de repúdio, de ódio, de... [...] Repulsa contra esse corpo né, corpo que ninguém tá conseguindo enquadrar o que que é, porque como eu apresentava muita... muitas, muitas, é... símbolos, signos né, tipo as pessoas não enquadravam mais enquanto mais gay né, as pessoas falavam assim: “ah, que que você é?” (Pulmayra 4)

O corpo da travesti ainda é associado aos desvios sexuais e por esse motivo é alvo de atitudes invasivas. Ainda de acordo com a percepção da entrevistada, seu corpo é foco de um olhar que o vê como “hipersexualizado”, corpo que demonstra ambiguidade, por isto é imaginado como público e pervertido, associado à promiscuidade, à prostituição, à invasão.

Esse corpo é quase uma afronta, um abjeto ou algo que não se consegue identificar. De acordo com Leite, (2006, p. 271):

As travestis [...] ao encarnarem para o imaginário social as estigmatizadas associações entre perversidade sexual, delinquência, espetacularização dos prazeres eróticos e pornografia num único corpo conscientemente forjado, esta “intolerável ambiguidade” paga o terrível preço de conviver com o fascínio carregado de ódio, a desqualificação de seus desejos e a inferiorização de seus gozos.

Entre os constrangimentos vivenciados no cotidiano da escola pelos alunos e alunas transexuais o uso do banheiro comparece como um dos pontos críticos, na medida em que explicita da forma mais intensa o binarismo de gênero que opera, classifica e patologiza pessoas. Corpos invisíveis não têm como se apropriar de espaços que não o reconhecem. Ao negarem acesso aos banheiros do gênero com o qual esses alunos se identificam, negam-se suas existências enquanto sujeitos. Desta forma, ao se coibir o uso do banheiro e vestiários de forma confortável para esses alunos, reitera-se uma forma de controle da sexualidade e do gênero bipolarizado. César (2009) afirma que:

Alunas/os e professoras/es gays, lésbicas, bissexuais e transexuais [e travestis] compõem a diversidade contemporânea da instituição escolar; entretanto, para esta instituição que nasceu disciplinar e normatizadora, a diferença, ou tudo aquilo que está fora da norma, em especial, a norma sexual, mostra ser insuportável por transbordar os limites do conhecido. (p. 48)

Desta forma, determina-se um não espaço para esses alunos, que não têm lugar para suas necessidades fisiológicas, reafirmando-se, assim, a negação da diversidade de gênero na escola.

Constata-se, então, que os banheiros e vestiários da escola mantêm-se, por serem locais interditados para alunos transexuais, centrados na perspectiva do sexo anatômico. Alves e Moreira (2015) dizem que o espaço arquitetônico do banheiro escolar possui em suas instalações representações e regras de uso que não permitem a abertura para uma alteridade, mas sim, um fechamento hermético, sendo refratário às desestabilizações.

Ainda sobre o uso dos banheiros, Pulmayra relata sobre sua dificuldade em adentrar o banheiro feminino, mesmo estudando em uma universidade pública que julgou que tivesse uma abertura maior para o respeito à diversidade:

[...] Igual quando eu entro no banheiro feminino, as meninas me olham torto, assim muitas meninas, e a gente percebe isso assim sabe, de tipo... as pessoas estão desconfortáveis com o seu corpo naquele espaço. Porque aquele espaço não foi pensado pro seu corpo, né. Ele foi pensado pra um único corpo possível, pra esse corpo normatizador, que a... enfim, que é a questão do cis-heterossexismo, né. (Pulmayra 4)

Pessoas transexuais evitam a utilização do banheiro escolar por questões diversas, como medo de serem agredidas e pelo constrangimento na exposição do corpo. Segundo Lúcio:

[...] Eu entrava no banheiro e começavam a falar: “ah... o macho chegou, chegou a sapatão, ai cuidado gente que vai te agarrar”... então aquilo foi, teve vez de

eu ir embora que eu estava passando mal porque eu não queria entrar no banheiro. Preferia ir embora, perder a aula do que entrar no bendito do banheiro. (Lúcio 4)

Cruz (2011) pondera em relação à manutenção da generificação dos banheiros na escola indicando o modo binário de funcionamento do cotidiano escolar e das sociedades: meninos-pênis de um lado; meninas-vagina de outro. Os que fogem desta classificação é o não familiar. O estranho.

Pulmayra relata um posicionamento da equipe educativa frente a uma situação enfrentada na escola:

[...] É... no banheiro masculino do pátio da escola do Ensino Médio escreveram meu nome, meu número de celular falando que eu fazia programa, falando que eu era viado, que odiava os viados, que era puta e várias coisas [...] Aí eu levei uma carta pra direção... pra coordenação pedagógica... mostrei pra coordenação pedagógica. Ela falou que isso era devido eu ser uma... uma LGBT afeminada que eu estava numa escola que era uma escola técnica, que eu deveria me portar na escola técnica porque eu vou fazer curso de edificações, e no curso de edificações [...] eu não ia ser respeitada na obra e não ia ser respeitada na arquitetura, nenhum espaço que eu estivesse compondo se eu estivesse com batom. (Pulmayra 4)

Nessa situação, observamos o silenciamento que acaba por onerar e culpabilizar a própria vítima da discriminação. Miskolci (2010) observa que a própria escola ensina, aos que são apontados como “estranhos”, a ocultação sobre sua identidade, acarretando efeitos como a abjeção e a invisibilidade.

Outra questão que se impõe aos alunos transexuais e que permeia a permanência escolar é o uniforme. O trajar-se a partir das normas estabelecidas, de acordo com o genital de nascimento, resulta em vivências bastante dolorosas para as pessoas trans. Há bem pouco tempo havia a distinção entre uniformes masculinos e femininos na maioria das escolas, o que hoje se mantém em algumas. Essa questão se tornou menos impactante, pois a maioria das escolas tem adotado o uniforme unissex, porém o uso de acessórios ditos masculinos/femininos por transexuais ainda é recriminado.

Arthur relata seu desconforto perante o uso do uniforme, que em sua época era generificado:

[...] Bom, aí começou roupa, uniforme, roupa, que roupa vestir. A roupa que minha mãe colocava na cama eu vestia. Vestido. Ficava em depressão, ficava debaixo de uma árvore e não saía de lá, não brincava, não fazia nada. *Short*. Era o dia mais feliz da minha vida. Corria, brincava, nossa, aquilo lá era tudo de bom. (Arthur 2)

Lucio também relata:

[...] A minha mãe, ela pegava... do jeito que ela queria que eu fosse. [...] E aquele jeito que ela queria que eu fosse não era o jeito que eu queria ir [...] ela queria que eu fosse com aquelas calças apertadas que eu odeio isso até hoje, cabelinho arrumado, aquela coisinha mais frufu, aquele mimo sabe e aquilo pra mim não era legal, então eu ia, ela me fazia tudo o que ela queria e eu chegava lá na escola e eu desarrumava tudo. (Lúcio 4)

Atualmente a Resolução nº. 12 de 2015 em seu Art.7º determina que, caso haja distinção de uniforme e demais elementos de indumentária, o uso de vestimentas deve ser facultado de acordo com a identidade de gênero do sujeito em questão. Porém esta Resolução ainda é recente e não abarcava a vida escolar dos sujeitos desta pesquisa, contando-se em suas épocas, apenas com o bom e/ou mau senso alheio.

Apesar de haver tal aparato legal que garanta a proteção das pessoas trans em relação ao vestuário escolar, pais, equipe educativa e colegas muitas vezes desconhecem ou negam a informação.

Em relação ao nome social, travestis e transexuais têm o direito de escolher a forma como querem ser chamados/as, condizente à autoidentificação ao invés do nome de registro. Destaca-se que o princípio da dignidade humana e o direito de não ser discriminado em razão da identidade de gênero ou orientação sexual são garantidos pela Constituição Federal do Brasil de 1988, Carta Magna que também fundamenta o aparato legal que garante o direito ao uso do nome social. O Decreto Federal 8.727/16, que dispõe sobre o uso do nome social, se constitui-se em uma medida paliativa que tem por intuito garantir o direito das pessoas trans a serem chamadas da forma como se identificam, ainda que não tenham alterado seu nome de registro civil. Trata-se de uma medida paliativa dado em que em seus documentos permanece o nome do gênero distinto ao qual se identifica.

Berenice Bento (2014) afirma que o nome social é uma “transmutação” do respeito à identidade de gênero e que esta legislação é uma solução “à brasileira”, uma cidadania precária, uma “gambiarra legal”. Ainda que alunos transexuais tenham seus nomes respeitados nas listas de chamada, no mercado de trabalho e em outras dimensões da vida terão que enfrentar situações humilhantes, portando documentos que não condizem com sua performance de gênero, em virtude da falta de uma legislação eficaz que garanta o respeito à diversidade humana.



A garantia mais plena do direito viria por meio da possibilidade de retificação do nome, conforme prevê o projeto de Lei de Identidade de Gênero 5002/2013 denominado João W. Nery. Esse projeto foi baseado na Lei de Identidade de Gênero da Argentina e tem a autoria dos deputados federais Jean Willys e Erika Kokay. Estrutura-se pelo reconhecimento pleno da identidade de gênero de pessoas transexuais do Brasil, sem a necessidade de autorização judicial, laudos médicos-psicológicos e sem cirurgias de transgenitalização. Contudo, mesmo o decreto que dispõe sobre uso do nome social data de 2016 e, portanto, é muito recente. Muitas escolas e universidades não têm conhecimento de como aplicá-los, trazendo para os alunos transexuais grandes conflitos no que se refere a sua identificação. Destaca-se que os entrevistados da presente pesquisa não contavam com esse aparato legal quando cursaram a educação formal. Se mesmo com a prerrogativa legal a garantia do direito ao uso do nome social é escassa, o que dirá na situação anterior em que se contava apenas com uma possível compreensão e sensibilidade da equipe educativa diante do sofrimento da pessoa trans.

Sabe-se que o nome de uma pessoa traz a noção de identidade, seu papel no mundo, identificando o gênero. Entretanto, ainda há relutância por parte da equipe educativa na utilização dentro da escola e nas listas de chamada. Segundo Alves e Moreira (2015):

O efeito provocado pelo uso do nome social no outro aponta para um duplo processo: de aceitação/reconhecimento ou de rejeição/negação. A aceitação e o reconhecimento pelo outro fortalecem a escolha feita, enquanto a rejeição ou negação pelo outro tolhe e cerceia o direito de ser (Alves & Moreira, 2015, p.61).

Arthur, ainda que reconheça os limites do nome social, acha um paliativo necessário para a permanência de estudantes transexuais na escola:

[...] Nome social que eu acho que é uma coisa que hoje é muito importante, apesar de ser uma coisa que eu acho até pequena... É paliativo, mas vamos lá, vamos ajudar... (Arthur 4)

No Brasil, apesar de existirem vários aparatos legais, como o Decreto Estadual nº 55.588 sobre o tratamento nominal das pessoas transexuais e travestis nos órgãos públicos, o Decreto nº 8.727/16 sobre o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais no âmbito da Administração Pública Federal, relativas ao nome social, os estudantes transexuais precisam empreender uma luta diária para que essas legislações sejam efetivadas.

No caso de Pulmayra observou-se uma desilusão por parte da estudante ao adentrar em uma universidade pública, a qual ela julgava ter um respeito mais extenso no que se refere à diversidade sexual e quando esses aparatos legais já se encontravam vigentes. O seu relato demonstra essa indignação:

[...] No primeiro dia de aula a professora projetou a chamada na sala... na lousa assim, e aí na faculdade quando eu vim [...] já vim afirmada enquanto Pulmayra, eu sou a Pulmayra, eu vou viver isso, e vou ser isso, e aí eu vi na chamada que não estava, as pessoas... não tinha o nome social né, e estava projetada meu nome de registro na chamada. E aí eu fiquei em choque. [...] o nome social é uma garantia mínima pra pessoas transexuais, travestis, enfim, dentro dos espaços educacionais. Que se a gente não respeita as pessoas, o nome dela, como que a gente vai garantir as pessoas dentro dos espaços, né? (Pulmayra 4)

Em contrapartida, Bruna, ao entrar no curso de Direito em uma faculdade particular, teve seu direito amplamente garantido:

[...] desde o início eu já pedi, eu exigi que se usasse o meu nome social. Isso vem, vem nas minhas avaliações, vem a todo momento... então foi bem mais fácil, bem mais natural pra mim. [...] Lá com os professores, todo momento desde os primeiros dias, me chamavam pelo meu nome social e tudo mais, tal... (Bruna 4)

A faculdade em que Bruna estuda, além de efetuar a correção do prenome na documentação de acesso público interno e nas listas de chamada, por ser ela a primeira transexual a ingressar na mesma, promoveu uma palestra com alunos, funcionários e equipe educativa para informar sobre a diversidade sexual.

O nome social é um direito adquirido pelas pessoas transexuais e sua utilização reconhece sua identidade de gênero. Porém, como constata Bento (2012), o estudante tem seu nome social nas chamadas, nas solenidades escolares como colação de grau, defesas de dissertações, de teses, mas no mercado de trabalho portará seu documento civil totalmente dissonante de sua identidade de gênero.

Também Ticiane conta que alguns coordenadores da escola técnica particular que frequentava tinham mais sensibilidade em relação à identificação, outros professores nem tanto, trazendo constrangimento à aluna. Como refere Ticiane:

[...] Né, já existia alguma coisa, um decreto na época, eh... então quando foi fazer a chamada, a gente tinha um coordenador [...] do curso, e ele teve a sensibilidade de chegar na hora de, do meu nome, ele me chamar por T., “T. faz favor”, né, me apontou, meu nome na caderneta, ele pegou e falou assim: “Como que você quer que

te chama?” Eu falei assim: “Ah, pode colocar Ticiane?”, porque a gente tem um decreto, tal... “pra mim tudo bem”. Riscou o meu nome, meu nome civil, e colocou Ticiane. Quando chegou uma outra professora, ela não teve esse cuidado mesmo estando escrito Ticiane na frente, ela me chamou pelo meu nome... eh... civil. (Ticiane 4)

Destaca-se que houve uma falta de conhecimento pleno por parte de Ticiane em relação aos seus direitos.

Comparece também a questão do prejuízo ao aprendizado escolar gerado pelo cotidiano de violências em que estavam inseridos. Segundo Pulmayra:

[...] Então não consegui aprender muita coisa. Filosofia eu também [...] aprendi agora, na faculdade. [...] porque ou eu estava saturada na sala de aula por conta do preconceito que eu sofria, estava psicologicamente desestabilizada, não conseguindo prestar atenção no professor, porque a escola também não tem um auxílio psicológico pra lidar com LGBT, com estas questões de vulnerabilidades e [...] a gente vê que a gente tem um ensino defasado, sabe... (Pulmayra 4)

Como é destacado pela literatura, a escola é um dos maiores depositários da heteronormatividade e esses estudantes, por não suportarem tanta hostilidade, acabam deixando os estudos sob o discurso de que há a “evasão” (Louro, 1997; Peres, 2009; Bento, 2011). Também é relatado por um dos entrevistados que, por vezes, o nível de sofrimento diante da violência se torna insuportável, configurando-se situações que podem ser entendidas como “expulsão escolar”. Esse é o caso de Lúcio. Segundo ele:

[...] o que mudou na sua vida depois do ingresso escolar [...] É... até hoje, né? Tudo! Tudo que eu falei antes, eu passo hoje. [...] chegou um ponto que eu não queria mais. Chegou num ponto que aquilo estava me fazendo mal e eu decidi acabar. E parei de estudar... (Lúcio 5)

Os relatos dos entrevistados vão ao encontro das considerações de Bento (2011), quando discute homofobia e transfobia na escola:

No entanto, não existem indicadores para medir a homofobia de uma sociedade e, quando se fala de escola, tudo aparece sob o manto invisibilizante da evasão. Na verdade, há um desejo de eliminar e excluir aqueles que “contaminam” o espaço escolar. Há um processo de expulsão, e não de evasão. É importante diferenciar “evasão” de “expulsão”, pois, ao apontar com maior precisão as causas que levam crianças a não frequentarem o espaço escolar, se terá como enfrentar com eficácia os dilemas que constituem o cotidiano escolar, entre eles, a intolerância alimentada pela homofobia. (p. 555).

Percebe-se que as negações, privações e violência vivenciadas por essas pessoas, tendo início nas famílias, são depois perpetuadas na escola, resultando em processos de internalização da transfobia que causam prejuízos na escolarização e até o abandono escolar (expulsão), reverberando em suas trajetórias de vida.

### III.3 Estratégias de enfrentamento e busca de reconhecimento

Nos relatos dos entrevistados é recorrente a utilização de estratégias para o enfrentamento das violências e discriminações que vivenciam no ambiente escolar. Também procuravam encontrar meios na busca por reconhecimento da equipe educativa e de colegas.

Uma das estratégias utilizadas para a sobrevivência na situação de desigualdade e violência era a aproximação a outras pessoas que também eram discriminadas, mas não necessariamente pela orientação sexual ou expressão de gênero (Sawaia, 2001). Como afirma Arthur:

[...] a D. S., ela era uma senhora assim negra, gorda... eu friso isso! É engraçado né, porque são os grupos que se apoiam... Ela me acolheu [...] Então eu consegui isso. Esse abraço dessa servente, Dona S. [...] tinha um cara como fala... inspetor de aluno. Pelas minhas lembranças eu acho que era homossexual, então a gente teve uma aproximação também. Porque que eu te falo: na época eu nem sabia o que era isso, entendeu, mas pelo jeito dele ser hostilizado também. (Arthur 4)

Nesse mesmo sentido, Arthur relata sobre sua articulação a outras pessoas que também sofriam discriminação. Assim, formam um grupo que foi denominado “os desprezados”. Guareschi (2001) conceitua que “o que faz um grupo ser grupo são as relações que nele se estabelecem” (p. 142). No grupo em questão, a relação foi constituída pelo reconhecimento da discriminação comumente vivenciada. Como afirma Arthur:

[...] Bom, quando foi no segundo ano, a filha da diretora estava na mesma sala  
[...] E ela, eu sentia que [...] as pessoas desprezavam ela por ser a filha da diretora [...]

e tinha um menino chamado... não me lembro bem do nome dele, era gordinho né e tal, então também ficava: a filha da diretora, ele e eu. [...] Então a gente se juntou... [...] Fez um grupinho e ficou nós três, os desprezados. (Arthur 4)

Entre as estratégias utilizadas, tem-se, conforme relatou Arthur, a busca por destaque nos estudos visando o reconhecimento por parte da professora. Esse entrevistado, em específico, lançava mão de conhecimentos prévios, aprendidos na relação com sua mãe, para se destacar perante os outros alunos. Assim, foi colocado como uma espécie de monitor para os colegas que tinham dificuldades nas matérias escolares. Também se esforçou para ser um “talento no vôlei”, esporte no qual impressionava as meninas, utilizando esses atributos como uma “armadura”/proteção contra as agressões que pudessem ser a ele dirigidas. Como relata Arthur:

[...] tive situações com professoras que me excluía[m] [...] ela... não tinha aquele tratamento como tinha com os outros. [...] Então eu comecei a me destacar das outras crianças só porque eu já sabia ler, eu já sabia escrever, então mesmo eu chorando, eu ficando no canto quando ela perguntava alguma coisa eu respondia. Então ela via que tinha essa diferença, então ela começou a me tratar melhor. [...] aí a professora me colocava pra ensinar. (Arthur 3)

[...] Como eu comecei a sobreviver na escola: já que no primeiro ano por eu saber alguma coisa, a professora me incluiu, então eu comecei a fazer coisas pra me chamar atenção, pra desviar aquilo que eu era, que eu nem sabia o que era né, mas... [...] era desprezado por isso, aí eu comecei a estudar, bom, vou fazer alguma coisa daí eu entrei no time de vôlei da escola. Aí já estava um pouco mais avançado, tal e...

nessa escola eu vi, puxa, que as pessoas me admiravam porque eu jogava mais, então eu sempre tive que fazer o “a mais”. Pra poder ser aceito naquele ambiente. (Arthur 3).

O isolamento e a busca pela “invisibilidade” também comparecem como estratégia na lida com a discriminação. Junqueira (2009) nos diz sobre dificuldades para viver as homossexualidades e, por conseguinte, as transexualidades no período da adolescência. Como pondera, trata-se de um período de muitas dúvidas em que, frequentemente, os jovens se sentem pouco à vontade para se expor. Assim, muitas vezes se esconde a orientação sexual, reforçando-se a invisibilidade e crenças de uma suposta heterossexualidade natural. Bruna refere a busca por uma posição de “neutralidade”, o que implicava em não se envolver nas situações polêmicas entre os alunos, colaborando para que se mantivesse isolada em seu “canto”. Essa maneira de se posicionar, segundo a entrevistada, tem reverberações até hoje. Segundo ela:

[...] eu falo assim que era automático, o que acontece, eu não me identificar com os meninos... entendeu... eu não conseguia ter amizade com os meninos. Eu era um menino com um jeito delicado, muito discreto [...] Eu já era mais contida, mas chamava bem menos atenção, que era uma pessoa que realmente procurava sempre ficar neutra, ficar obscura nas situações. (Bruna 3)

Evitar lugares e situações também compunha o rol de estratégias que construíram ao longo de suas trajetórias. Muitos desses alunos, por exemplo, encontravam meios alternativos para não adentrar no banheiro escolar frente ao medo de agressões, hostilidades e/ou constrangimentos. Lima e Alvarenga (2012) destacam que o banheiro se constitui em um



espaço simbólico na construção das diferenças de sexo e gênero. O binarismo do banheiro atualiza e reforça a heteronormatividade.

Como afirma Ticiane:

[...] É... “eu não consigo entrar no banheiro masculino e eu não quero causar constrangimento pras demais alunas da escola”. Porque infelizmente, essa história do banheiro ainda é um tabu muito grande. [...] Eu não ia na escola no banheiro. Ficava segurando. Quando eu estudava fora né, é... eu comprava um chiclete no bar depois que terminava a aula e pedia pra usar o banheiro do bar. E se eu não conseguir ir no banheiro das mulheres, mesma coisa no banheiro dos homens. Se eu conseguir entrar! Também não é pra ir lá ver a genitália. Porque quando você tem uma necessidade, você quer aliviar aquela necessidade. Você não tá preocupada. Existem pessoas doentias, que não tem necessidade nenhuma e que fazem uso dos banheiros justamente pra se aproveitar da situação. Mas no nosso caso não. Eu queria fazer uma necessidade que eu estava sentindo no momento. (Ticiane 4)

Além do temor da humilhação presente e real no imaginário desses estudantes, há também a vergonha em expor o gênero que não se coaduna com sua performatização. Ainda no que se refere aos caminhos encontrados para evitar o uso do banheiro, Bruna diz:

[...] Eu não gostava de ir no banheiro masculino. Eu segurava o intervalo, segurava o xixi, tudo mais, pra não ir no banheiro, porque era muito menino, era muita zoeira e tudo mais, eu não me sentia bem com aquilo, eu tinha, eu sentia envergonhada de interagir com eles assim, então eu não ia no banheiro. Esperava dá o sinal que daí com todo mundo já entrando já na sala, aí eu ia no banheiro... (Bruna 4)

Estratégias semelhantes de esquivar também eram utilizadas nas aulas de Educação Física. Segundo Arthur:

[...] Na época eu não estava com esta aparência porque eu comecei a transição recentemente. Na época mesmo o uniforme junto com as meninas, tudo, tal, eu não trocava na frente delas. Na hora que eu chegava elas viravam. E vendo este constrangimento pra elas e pior pra mim, eu evitei entrar. Então eu ia praticamente só com a roupa por baixo e só trocava a camisa dentro do banheiro. Então eu fingia que ia lá pra fazer xixi e pegava e trocava... (Arthur 4)

Em situações injuriosas, localizam-se posicionamentos de não responder à ofensa, colocando-se perante outros como se tomasse a agressão como uma brincadeira, de modo a não se mostrar fraco frente aos demais. Junqueira (2013, p. 486) afirma que “Tais ‘brincadeiras’ ora camuflam ora explicitam injúrias e insultos, jogos de poder que marcam a consciência, inscrevem-se no corpo e na memória da vítima e moldam pedagogicamente suas relações com o mundo”. A fala de Arthur nos exemplifica essa forma de lidar:

[...] Porque quando as pessoas me maltratavam me xingando, me chamando “ah, mulher homem”, ou...ou...ou, sapatão, seja lá o que for, vinha aqui o choro (gesto indicando a garganta), aquilo eu engolia e fingia, né, como se nada tivesse acontecido. Eu estava estudando tal, o sujeito saía o segundo andar. [...] ele olhava pra mim, “você é homem, né?”. Aí eu fingia que não era comigo, disfarçava [...] eu tentava colocar pras pessoas que aquilo era uma brincadeira, não que era uma ofensa. [...] num sei se me mostrando fraco daria o direito pras pessoas pisarem também junto com ele, então

assim eu tive muita fama de cara de bravo. [...] A forma que eu era tratado na escola, a agressão, tudo é, eu não me escondi. Não é que não me escondi, eu fiquei no meu canto, só que eu enfrentei, entendeu, S., colocando uma armadura. Sendo jogador de vôlei, sendo o aluno que tirava... É, então eu trouxe isso como uma defesa, uma máscara que eu colocava na cara... (Arthur 4)

Como uma forma de proteção à hostilização, esconder a condição de transexualidade também comparece, como na fala de Bruna. Louro (2001) complementa afirmando que a escola é um dos lugares mais difíceis para que jovens de gênero dissonantes assumam sua condição, pois a mesma supõe que só pode haver um tipo de desejo inato, o do sexo oposto. Segundo a entrevistada:

[...] no início eu tentei sempre camuflar [...] não expor a minha transexualidade [...] segregação a gente sempre sente, sempre existe isso, né, que as pessoas elas gostam né, de... de fazer piadinha, ou você passa, faz aquela risadinha [...] Porque eu tinha medo das reações das pessoas né, as pessoas não me aceitarem, ou de me hostilizar, essas coisas todas e então eu procurava sempre tomar cuidado. (Bruna 4)

Pulmayra encontrou como estratégia de enfrentamento performances de repúdio à regulação heterossexista que vivenciava na escola. Iniciou sua inserção no ativismo LGBT em busca do reconhecimento de sua identidade:

[...] e aí a gente organizou um batonzaço, né, na escola que era um ato que tipo todo mundo que se importava com a causa assim, hétero, homo, usava o batom, só usava o batom e nesse dia só eu não usei o batom. Fiquei com uma faixa andando pelo

intervalo e aí foi um ato performance o batonzaço, como tipo... por que todo mundo tá usando batom e só uma pessoa não pode? [...] e aí a gente fez um... dois atos na escola, chamou uma reunião com a coordenadoria LGBT do município. (Pulmayra 4)

Muitas pessoas transexuais acabam procurando Organizações Não Governamentais (ONGs) LGBT para se informarem sobre seus direitos e se engajam no movimento social organizado como militantes para o reconhecimento das identidades trans. Jesus e Alves (2012) afirmam que o ativismo social entre homens e mulheres transexuais vem aumentando a consciência política desta população, que passa a se perceber integrante de um grupo social que não tinha visibilidade, partilhando crenças e sentimentos entre pares e se comprometendo teoricamente com o grupo.

#### **IV. Sentidos da escolarização na história pessoal**

A escola, apesar de excludente e discriminatória, também se apresenta como estratégia necessária para os entrevistados como caminho para o desenvolvimento pessoal e intelectual. Segundo suas percepções, a escolarização é o que lhes trouxe a possibilidade de livrarem-se do “fardo da prostituição”. Na concepção de cinco das pessoas entrevistadas, o trabalho no mercado do sexo comparece de forma negativa. Ticiane afirma:

[...] são coisas assim, é... que aconteceram que eu nunca aceitei prostituição na minha vida. Eu sempre lutei contra. É lógico que eu entendo que a prostituição é a forma mais fácil de nós ganharmos um dinheiro [...] Não culpo as minhas amigas travestis e transexuais que se prostituem, porque infelizmente a sociedade empurra elas pra isso. Ou é prostituição, ou é cabelereira, ou é esteticista, hoje graças a Deus

nós temos excelentes profissionais que se qualificaram, que estudaram, não é aquela coisinha básica de fundo de quintal não. As oportunidades são difíceis, mas se você demonstrar que você não aceita o que a sociedade empurra pela sua goela abaixo, eu acho que isso já é uma vitória muito grande. (Ticiane 4)

Fica explícito, na fala da entrevistada, que a falta de oportunidades dificulta o ingresso no mercado de trabalho formal, mas pode ser vencida pela resiliência na fase escolar que culmina pelo reconhecimento profissional dessas pessoas. Estabelece-se, assim, outra hierarquização: as travestis escolarizadas-empregadas em profissões socialmente aceitas e aquelas que se prostituem, que não tiveram resiliência e não resistiram ao processo de escolarização. Mesmo diante desta realidade discriminatória/violenta, vivenciada em matizes diferenciados pelos entrevistados, encontramos uma dose de discriminação entre as pessoas trans. Segundo esta lógica, é como se a prostituição fosse o último estigma do abjeto/monstro, o estigma que inclusive autoriza a discriminação entre pares. É uma estigmatização de senso comum que desconsidera toda a história do/a sujeito/a que se prostitui; desconsidera ainda que há pessoas que querem/escolhem enveredar pelo caminho da prostituição.

Pulmayra também diz da importância dos estudos para a compreensão da própria condição que vive como pessoa transexual:

[...] Olha [...] eu acho que o espaço educacional é muito importante. Tanto o Fundamental, o Ensino Médio, o ensino... a faculdade, o Ensino Superior... Mais o que eu mais aprendi é que... acho que eu consegui ter uma leitura, consegui lê o mundo que eu estou vivendo assim, sabe, entender quais são as realidades, entender o meu corpo nesse espaço, entendeu, o quê que o meu corpo pode, o quê que o meu

corpo não pode, o quê que foi pensado pra ele, o quê eu posso pensar pra esse corpo, né, produzir novas narrativas e foi muito importante porque deu uma questão de autonomia e emancipação também né... Tipo porque quando você consegue ler, consegue entender as situações políticas que estão acontecendo no seu bairro, no seu município, na sua escola, você consegue, conseguir interpretar isso, produzir uma vivência, produzir uma perspectiva a partir do seu ponto de vista, né. Então vou ler esse mundo a partir do ponto de vista da Pulmayra, né, enquanto uma travesti, enquanto uma travesti periférica, negra... (Pulmayra 5)

As implicações da trajetória escolar de pessoas transexuais nem sempre são positivas, ao contrário disso: os sujeitos participantes dessa pesquisa comparecem com relatos que revelam sofrimentos intensos que seguem como marcas profundas em suas vidas. Abramovay (2009) ressalta que as exclusões constantes, que acometem essas pessoas no cotidiano escolar, criam situações de constrangimentos e sofrimento psíquico que impulsionam a evasão (expulsão escolar), dificultando assim o acesso ao mercado de trabalho, submetendo-os a subempregos ou atividades estigmatizantes.

Muitos alunos transexuais sofrem calados para ter uma formação adequada para o mercado de trabalho, onde também são frequentemente discriminados e marginalizados. Os sujeitos/as entrevistados/as mantiveram-se por muitos anos na educação formal, apesar das vivências difíceis, contudo reconhecem que nem todos conseguem permanecer. Como afirma Pulmayra:

[...] as implicações a gente vê que, por exemplo, a gente tem que... tem uma pesquisa que fala que depois que a gente sai da universidade, as mulheres negras, elas estudam oito vezes mais que outras pessoas. A gente vê que a gente sai da faculdade,

pensa “nossa, foi um espaço muito legal, com muita vivência com muitas coisas, mas a gente não consegue adentrar nesses espaços” [...] a gente vai ver, por exemplo, a gente no espaço educacional, por conta do preconceito, por conta da exclusão, por conta... ainda mais se é travesti ou transexual, não ter teu nome respeitado desde o Ensino Fundamental, desde do Ensino Médio e Superior, você percebe que aquele espaço não é pra você. E aí você acaba eh... não evadindo daquele espaço, você é expulsa mesmo! Quando a gente fala de evasão a gente meio que coloca a culpa nas pessoas que estão saindo, mas não são elas que escolheram isso, é porque o espaço empurra mesmo as pessoas. (Pulmayra 5)

Embora alguns alunos/as transexuais alcançaram sucesso em suas profissões, ainda há certo desconforto perante a sociedade em relação à aceitação de identidades transexuais no âmbito profissional. Lúcio refere:

[...] Bom, a gente sabe que pra pessoas trans pra arrumar trabalho né... tipo... seu nome aqui no registro tá fulana. [...] Aí você entrega o currículo com nome fulano. E qual que é seu intuito dentro da empresa? [...] Aí a gente fica naquela, né... teve vários colegas meus que falou que a intenção era trabalhar independente do que estava acontecendo...[...] Tem gente que tem peito, né, tem gente que vai na raça né, agora tem gente que já não pensa assim. Tem gente que já se esconde... eu sô uma dessas pessoas...[...] Tanto que o meu serviço hoje, ainda bem que eu não tive que procurar. Uma pessoa que me indicou, ele gostou do meu serviço e eu estou lá até hoje. Mas se eu tivesse que procurar... (pausa). Eu ia ter muita dificuldade. Então pra mim é muito tenso, né... essa parte de emprego, essa parte de escola, de... de amizade. (Lúcio 5)

Apesar dos desafios impostos para a conclusão dos estudos, a maioria dos/as entrevistados/as atribui considerável importância à escola. Questionada sobre a mudança em sua vida após o ingresso escolar, Bruna responde enfaticamente:

[...] Minha vida mudou completamente! Pessoal, profissional, como eu te disse assim, foi um outro polo mesmo de... de ideias assim, de, de aceitação comigo mesma, sabe... foi uma conquista muito grande, me senti muito mais capaz de tudo... entendeu? [...] Mas foi muito bom. Estudar pra mim foi fundamental mesmo assim, minha família sempre fez questão que eu estudasse e... até o Ensino Médio, eu completei tudo e depois por mim, eu fui procurando outros cursos. (Bruna 5)

Ticiane também considera que os estudos foram responsáveis por seu crescimento profissional e intelectual:

[...] Porque se eu não tivesse estudo né, eu não tive condições de fazer faculdade porque eu tive que sair de casa com dezoito anos... tudo se tornou mais difícil. Não tive apoio da família... [...] Hoje eu tenho dezessete anos de profissão... Bem sucedida na área de enfermagem, efetiva, concursada, tenho o respeito hoje da sociedade, pelo menos na minha profissão, na vida pública aí eu já não posso afirmar, porque aí tem os que gostam, os que aceitam, os que simpatizam, mas na minha profissão eu sou muito bem sucedida. Muito bem respeitada. Eu sou referência inclusive pra, pra novos profissionais que estão começando agora né... E devo isso ao estudo e à persistência. Se não fosse pelo menos é... é essa, essas informações esses anos que eu estudei, esse conteúdo que eu tive, que me formou uma pessoa intelectual um pouco melhor. (Ticiane 5)



## V. Elementos para a elaboração de um produto

A referência à falta de informação e à lacuna de conteúdos que contemplem os estudos da diversidade sexual e de gênero também são recorrentes nas falas dos/as entrevistados/as:

[...] acho que é, é... eu sofri esse tempo todo por falta de informação. Eu não tive acesso, eu não tive... né... inclusive não só informação de me entender, de saber quem eu era, o quê que eu era, que raio que eu sou, como também de saber que eu posso tomar um medicamento, eu posso fazer um tratamento, eu posso melhorar a minha autoestima... porque o que falta pro cara hoje é o conhecimento. Quanto mais informações e assim, direitos que a pessoa precisa. (Arthur 6)

Arthur entende que a informação seria indispensável para o entendimento da condição transexual, não só para as pessoas em geral, mas também para a própria população trans.

[...] Acho que é simplesmente uma questão de instrução, entende? Na minha faculdade agora de Direito, na primeira semana quando comecei o curso veio uma palestrante de São Paulo da Mackenzie e ela deu uma palestra sobre gênero [...] a gente viaja pra outros países e vê outras culturas, sabe, é tão diferente a maneira que as pessoas têm de ver a homossexualidade, a transexualidade, sabe, é diferente, eles veem diferente. (Bruna 6)

Bruna acha que para combater o preconceito também é necessário que seja veiculada a informação em vários setores e principalmente nas escolas.

[...] Pra combater a transfobia primeiro precisa entrar na escola. Tentar fazer uma palestra, conversar com a pessoa diretamente, né... [...] Porque se eu tivesse a informação que eu tenho hoje, eu acho que eu não sofreria tanto quanto eu sofri [...] Então conversar pra mim é o essencial. Chegar e falar que a pessoa não está sozinha, que existem mais pessoas que estão ali... (Lúcio 6)

Lúcio sente falta de integração entre os pares. Compreende que se houvesse mais interação entre os homens trans, o preconceito a eles dirigido poderia ser trabalhado nas escolas de forma a combatê-lo.

[...] Você teria que se colocar no lugar. Então que vocês construam um trabalho nesse sentido, que vocês sintam. Trabalhar com aquilo que você não é. Você se colocar no lugar do que a pessoa tá sentindo naquele momento. (Ticiane 6)

Uma questão muito importante é colocada pela entrevistada Ticiane. Para conscientizar a sociedade é preciso de alteridade, se colocar no lugar do outro.

[...] como a gente que está numa faculdade, está fazendo mestrado, pode criar meios pra transformar esses sujeitos na luta deles assim, sabe, protagonistas da luta deles, eu acho que é muito levar o debate, sabe, tentar promover rodas de conversa sobre a temática transfobia, sobre a temática violência, sobre a temática da diferença, mesmo assim, de respeitar o outro. [...] Eu acho que é muito importante assim, e... eu vejo a performance, assim, o teatro, a questão do teatro do oprimido, uma forma muito legal também pra gente trabalhar essa questão que às vezes fica muito nebulosa no imaginário social assim, do que que é ser uma travesti, do que que é ser LGBT, e

as vezes a gente trabalhar com uma performance, um teatro. Seria muito legal porque trabalharia com o sentido lúdico das pessoas, né, emocionaria as pessoas, se colocar no lugar do outro, assim, às vezes, eu acho que é uma... uma proposta meio eh... trazer a arte, né, mais pra escola assim. (Pulmayra 6)

Pulmayra acredita que para combater a transfobia nas escolas a arte seria de papel imprescindível, pois possibilita que as pessoas se conscientizem e se coloquem no lugar das pessoas transexuais, deixando de ter essa imagem nebulosa em relação à população LGBT.

O que se observa nesses relatos é que a escola, apesar de necessária e importante, não inclui alunos transexuais por portarem corpos ininteligíveis, que fogem da reprodução dos gêneros dicotômicos que a escola prioriza. A mesma busca descartar a transgressão desses corpos que ameaçam uma estrutura categorial dos códigos de gênero e revelam concomitantemente as possibilidades de transformação dos mesmos (Bento, 2011).

Veicular informação é importante, mas a sensibilização da sociedade é substancial, visto que o trabalho com preconceito reside num campo fugidio e nebuloso, que envolve afetos e empatia. Portanto, o produto que foi elaborado e se amparou nestas vias.

## **CAPÍTULO 4. ELABORAÇÃO DO PRODUTO.**

Neste capítulo apresenta-se o jogo elaborado a partir das contribuições das pessoas entrevistadas, tendo em vista suas vivências no ambiente escolar.

### **4.1 Protótipo do jogo**

#### **Trans(dialogando).**

Tema: Problematização da heteronormatividade na escola.

O jogo proposto apresenta os seguintes objetivos:

- Veicular informações sobre: gênero (identidades, estereótipo e expressão); orientação do desejo e práticas sexuais;
- Orientar a respeito de Direitos Sociais das pessoas que compõem o grupo LGBT;
- Problematizar preconceitos e processos de discriminação que trazem como mote a orientação do desejo e o gênero;
- Discutir as dificuldades e problemas enfrentados pelas pessoas que rompem com a heteronormatividade;
- Favorecer a empatia com o diverso.

#### **Público alvo:**

- Professores e alunos do Ensino Fundamental do 8º e 9º ano e do Ensino Médio como jogo cooperativo e competitivo.

- Professores e alunos do 6º. e 7º. ano como estratégia de entendimento sobre diversidade de gênero. Neste período escolar o professor fica livre para criar intervenções didáticas pedagógicas que sejam pertinentes a essa faixa etária.

### **Visão Geral do Jogo:**

A proposta de jogo consiste em dividir a sala de aula em grupos de quatro ou cinco jogadores. Os jogadores, dentro de cada um dos grupos, deverão cooperar entre si para resolver os eventos e conseguir pontos de vitória. Porém, os grupos competirão entre si para saber qual conseguirá mais pontos de vitória ao final do jogo.

Em um primeiro momento, os jogadores construirão seus personagens, tendo em vista o “Biscoito Sexual” do livro *A guide to gender* (Killermann, 2013, p. 71), que explica as diferenças entre identidade de gênero, expressão de gênero, sexo biológico e orientação sexual. Através de um sorteio, os jogadores receberão aleatoriamente:

- A Cabeça do Personagem: representando a Identidade de Gênero (Mulher, Genderqueer ou Homem).
- O Corpo do Personagem: representado a Expressão de Gênero (Feminina, Andrógino ou Masculina).
- O Coração do Personagem: representado a Orientação Sexual (Heterossexual, Bissexual ou Homossexual).
- A Região Pubiana: representado o Sexo Biológico (Vulva, Intersexo ou Pênis).

Ao final do sorteio, cada jogador terá composto um personagem distinto. Após a montagem do personagem, cada jogador montará um conjunto de “Habilidades” através de um “draft” de cartas. O “draft” consiste em um processo em que, todos os jogadores

receberão cinco cartas, escolherão uma e passarão o restante para o jogador à esquerda. Cada jogador, agora com quatro cartas, escolherá outra e passará o restante para o jogador à esquerda. Esse processo continua até acabarem todas as cartas.

As três fases seguintes representarão as dificuldades enfrentadas pelos personagens dos jogadores ao longo de sua Infância, Adolescência e Vida Adulta. Cada uma dessas fases será realizada em um conjunto de três rodadas. Dessa forma, o jogo terá nove rodadas, divididas em três fases. Em cada uma das Rodadas cada jogador deverá realizar um Turno.

O Turno do jogador consiste em pegar uma carta de um “Deck de Eventos”(monte de cartas) e lê-la em voz alta. Cada uma dessas cartas trará desenhada um “Biscoito Sexual” representando as várias possibilidades de personagem. A “Carta de Evento” mostrará então, para qual jogador aquele evento irá. Se não for coincidente, irá para o mais semelhante. Em caso de empate, vai para o jogador que estiver mais próximo do jogador da vez, em sentido horário. Logo em seguida, o jogador da vez deverá realizar uma das seguintes ações: colocar uma carta da sua mão à sua frente para ajudá-lo nos próximos turnos ou usar uma ou mais de suas cartas para ajudar a resolver a “Carta de Evento” de um ou mais jogadores. Após realizar sua ação, o jogador da vez comprará uma carta do “Deck de Experiências de Vida”, assim terminando seu turno e passando a vez para o jogador à sua esquerda.

Quando o grupo conseguir resolver uma “Carta de Evento”, receberá a pontuação da carta, caso contrário, a “Carta de Evento” ficará aberta em frente ao jogador que não conseguiu resolvê-la, dando uma penalidade para o mesmo, o que prejudicará o grupo, até que eles consigam resolvê-la. O jogo continua até que acabem todas as cartas do “Deck de Eventos”.

Quando todas as cartas do “Deck de Eventos” terminarem, ou seja, depois de nove rodadas, somam-se os pontos das que foram resolvidas. O grupo que conseguir mais pontos é o vencedor.

**Componentes:**

- Biscoito Sexual: dividido em 4 partes. Cabeça, Corpo, Coração e Região Pubiana
  - Para a Cabeça:
    - 20 peças de Mulher, 20 de Genderqueer e 20 de Homem.
  - Para o Corpo:
    - 20 peças Femininas, 20 Andróginas e 20 Masculinas.
  - Para o Coração:
    - 20 peças Heterossexuais, 20 Bissexuais, 20 Homossexuais e 20 Assexuais.
  - Para a Região Pubiana:
    - 20 peças de Vulva, 20 de Intersexo e 20 de Pênis.
- “Deck de Eventos”: Será composto pelas dificuldades encontradas pelos sujeitos entrevistados nesse trabalho. Trará especificado as Habilidades e Experiências necessárias para resolvê-la, a pontuação (caso seja resolvida) e a penalidade enquanto não for resolvida.
- Exemplos:
  - Primeiro amor;
  - Primeiro beijo;
  - Uso do banheiro;
  - Desrespeito ao nome social;
  - Rejeição familiar;
  - Violência física;

- Preconceito em sala de aula;
  - Tentativas de enquadramento nos padrões heteronormativos;
  - Dificuldade de conseguir emprego;
  - Exclusão social;
  - Revelação da identidade de gênero aos pais sem o consentimento do/a aluno/a;
  - Isolamento;
  - Depressão;
  - Tristeza;
  - Desejo de suicídio;
  - Dificuldade de aprendizado;
  - Perseguição;
  - Tratamento da transexualidade como doença;
  - Vigilância dos comportamentos e brincadeiras;
  - Silenciamento;
  - Invasão de privacidade;
  - Associação da transexualidade à perversão sexual e pedofilia;
  - Invisibilidade;
  - Associação da transexualidade à monstruosidade;
  - Dificuldade de relacionamento de pessoas heterossexuais com pessoas de orientação homoafetiva;
  - Etc.
- “Habilidades”: divididas em conjuntos que representam a Força Física, a Destreza, a Sociabilidade e o Conhecimento do Personagem.





- “Deck de Experiência de Vida”: consiste em conhecimentos e experiências que podem favorecer ou desfavorecer a resolução dos “Eventos”, tais como:
  - Conhecimento dos Direitos (nome social, uniforme, acesso aos espaços de acordo com a identidade de gênero);
  - Vivência de livre acesso aos espaços escolares;
  - Vivência de negação do acesso aos espaços escolares;
  - Vivências acolhedoras na infância;
  - Aceitação da família, amigos, colegas, profissionais;
  - Contatos com pessoas que já vivenciaram os mesmos problemas;
  - Articulação a outras pessoas que também sofrem discriminações, ainda que por razões distintas;
  - Encontro com professores que tenham formação e sensibilidade a respeito a diversidade sexual e de gênero;
  - Aproximação obtida junto a movimentos sociais LGBT;
  - Colegas empáticos;
  - Rejeição por parte da família, amigos, colegas, profissionais;
  - Desconhecimento dos direitos sociais.

Ex:



### Manuais:

Para a aplicação deste jogo será necessário a confecção de dois manuais:

**Manual do aluno:** contém orientações para a realização do jogo e explicações sobre seus elementos.

**Manual do professor:** extensão do manual do aluno com explicações de conceitos básicos sobre os quais o jogo se ancora como: “Pedagogia Queer”, diversidade de gênero, identidade de gênero, etc. Sugestões de leituras, vídeos e sites também poderão oferecer subsídios para a informação e formação do professor.

Seria interessante e produtivo que, em se tratando de um jogo cooperativo, a decisão de quem é o vencedor coubesse aos alunos. O vencedor é quem possui maior experiência? Quem termina os estudos? O que define quem vence na vida? Essas questões são relevantes para uma reflexão mais profunda com os alunos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a proposta desta pesquisa, não se teve a intenção de respostas conclusas e definitivas, mesmo porque as identidades em trânsito são fluidas e múltiplas. A intenção foi reunir sentidos atribuídos às vivências escolares de pessoas que afrontam o binarismo de gênero instituído na escola. Nessa escuta dos sujeitos que encarnaram esses processos, destacaram-se preconceitos e violências, mas também estratégias de sobrevivência e resistência para o prosseguimento nos estudos que, em suas avaliações, é algo tão importante. Na aproximação das vivências dos entrevistados com a literatura, depara-se com muitas similaridades, inclusive, nas formas de manifestação da transfobia no cotidiano escolar e dos sentimentos experimentados por aqueles e aquelas que a sofrem.

Destacam-se vivências difíceis na família, também heteronormativas, onde se iniciava o sentimento de que algo estava errado e que suas brincadeiras e comportamentos eram continuamente vigiados, controlados e indesejados. Os sentimentos de inadequação e a percepção de que a forma como eram era algo anormal se acentuaram na escola. Nesse ambiente, reportam inúmeras situações de intenso aviltamento de suas pessoas, frente à busca pela reposição da heteronormatividade e, portanto, de enquadramento do diverso.

Nessas narrativas também foram observadas percepções de tratamentos desiguais por parte dos professores na intenção de ordená-los aos padrões heteronormativos estabelecidos. A equipe educativa compareceu como produtora e reprodutora desses padrões, fazendo com que a diversidade de gênero se sobressaísse como defeito ou anormalidade. Os sentimentos de exclusão promoveram parcerias com outros alunos que também se encontravam em condições de inferioridade perante os demais, a adesão a movimentos sociais, o isolamento, a busca por destaque em estudos e jogos, entre outras estratégias de enfrentamento também compareceram nas falas dos entrevistados.

O uso do banheiro e de vestiários escolares também impunha estratégia, pois frequentemente eram locais onde eram alvo de constrangimento e humilhações, comparecendo como um “não lugar” para eles. Também se sentiam embaraçados e envergonhados ao serem interpelados na chamada de frequência escolar, através de seus nomes civis e não pela forma como se denominavam.

Desta forma, entenderam a relação estabelecida com a escola como profundamente dolorida e hostil. Indica-se, a partir dos relatos, que a escola, como aparato institucional que visa ao preparo do cidadão, inspirada segundo a Lei de Diretrizes e Bases nos ideais de “liberdade” e “solidariedade humana”, não cumpriu para esses sujeitos o seu papel formador, de forma respeitosa em relação à diversidade. Ao contrário, pela vigilância dos moldes heteronormativos, posicionou-se de forma a buscar expulsá-los dessa formação, contribuindo para a marginalização dessas pessoas.

Compreende-se desta forma, que o despreparo que atinge as escolas tem consequências diretas para estas pessoas que se sentem incompreendidas, classificadas, invisibilizadas e negadas em sua existência.

Frente a isso, impõem-se a necessidade de se buscar maneiras para a promoção de fissuras na heteronormatividade e no heteroterrorismo fincados no cotidiano de escolas. Assim, destaca-se a proposta de se pensar em meios que facilitem o desenvolvimento de trabalhos com alunos e professores no sentido da promoção do respeito à diversidade sexual e de gênero. Considerando as lacunas na formação dos professores, identificadas pela literatura e que comparecem nos dados que compõem esse trabalho, para a atuação com questões ligadas à sexualidade e ao gênero, a elaboração de instrumentos e estratégias se torna ainda mais relevante.

Entende-se que o jogo, por hora apresentado, é uma proposta inicial que ainda carece ser aperfeiçoada, na medida em que a mesma for posta em movimento, com grupo de alunos

e professores. Destaca-se que o mesmo pretende contemplar as importâncias atribuídas, pelas pessoas entrevistadas, ao acesso à informação e ao possibilitar que os jogadores “se coloquem no lugar do outro”.

Na elaboração do jogo, levou-se em consideração as proposições de uma pedagogia “*Queer*”, visando a sua contribuição enquanto instrumento de questionamento e desconstrução do binarismo de gênero, assim como de desnaturalização da relação pressuposta como necessária entre genital de nascimento/desejo/gênero. Assim, visa-se desestabilizar a pressuposição de identidades normais, chamando a atenção para a multiplicidade de possibilidades de construções identitárias.

No momento atual, em que padrões identitários estão sendo revistos e ressignificados, não se pode mais ocultar a violência cometida aos estudantes que fogem da rigidez normativa. Alunos transexuais existem dentro da escola, apesar da negação do sistema educacional, que persiste em “empurrá-los” para o apagamento e o silenciamento.

A integração de projetos que visem à sensibilização para o respeito às diversidades se torna indispensável é essencial para a garantia de espaços escolares de fato democráticos e cidadãos. Assim, é inadiável a composição de propostas pedagógicas, currículos e práticas educativas que propiciem o bem estar e integridade de todos os estudantes, respeitados em suas diversidades e integrados em uma comunidade.

Encerra-se com a poetisa travesti Virgínia Guitzel em sua poesia “*Colorir*”:

*Faltará tinta*

*No dia que o céu for livre*

*Pra todos serem o que são*

*Cobertos pelo sol, sem nenhum tipo de opressão*

*Faltará nomes*

*Pra descrever o mundo sem as misérias*

*O que sentimos, o que nos tornamos*  
*O novo ser sem medo de viver*  
*Faltará a falta que nos entristece*  
*Que hoje enche o peito de vazio e fumaça*  
*Não faltará amor, não faltará sonhos*  
*O novo mundo se abrirá para o futuro*  
*Onde o presente dominará o passado*  
*E nossos corações enfim serão salvos.*

(Virginia Guitzel, poetisa travesti e militante, 2016)

## REFERÊNCIAS

- Abramovay, M., Cunha, A. L., & Calaf, P. P. (2009). Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas Brasília: Rede de Informação Tecnológica Latino-americana-RITLA. *Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal-SEEDF*.
- Abreu Jr, L. M., & Santos, M.O. (2017). Gênero, currículo e educação: apontamentos discursivos na formação docente em pedagogia. *Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional*, 10(1).
- Alberti, V. (2000). *Indivíduo e biografia na história oral*.
- Altmann, H. (2013). Diversidade sexual e educação: desafios para a formação docente. *Sexualidad, Salud y Sociedad-Revista Latinoamericana*, (13).
- Alves, C. E. R., & Moreira, M. I. C. (2015). Do uso do nome social ao uso do banheiro:(trans) subjetividades em escolas brasileiras. *Quaderns de Psicologia*, 17(3), 59-69.
- Amaral Jr, I. P. (2016). Crítica do argumento da privacidade à luz da questão do combate à homofobia nas escolas. *Revista Gênero & Direito*, 5(1).
- Arán, M. (2006). A transexualidade e a gramática normativa do sistema sexo-gênero. *Ágora: Estudos em Teoria Psicanalítica*, 9(1).

- Araújo, M. C. C. (2017). A vivência, os desafios na educação escolar para os LGBT's: uma escola para todos. *Geoconexões*, 2, 5-11.
- Barbosa, D. M. & Guizzo, B. S. (2014). Gênero e Sexualidade: interfaces entre as diretrizes curriculares e práticas pedagógicas. *Revista de Iniciação Científica da ULBRA*, 1(12).
- Barreto, A. (2016). “*Escola sem Partido*” ou educação sem liberdade? Recuperado de <http://www.sinprodf.org.br/artigo-escola-sem-partido-ou-educacao-sem-liberdade/>.
- Bento, B. (2006). *A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual*. Editora Garamond.
- Bento, B. (2008). *O que é transexualidade?* (Coleção Primeiros Passos). São Paulo, Brasiliense.
- Bento, B (2011). Na escola se aprende que que a diferença faz a diferença. *Estudos Feministas*, 19(2), 548-559. Recuperado de: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-026X2011000200016&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2011000200016&lng=en&nrm=iso).
- Bogdan, R. C., Biklen, S. K., Alvarez, M. J., Vasco, A. B., dos Santos, S. B., & Baptista, T. V. M. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*.



Borrillo, D. (2009). A homofobia. In: *Homofobia & Educação: um desafio ao silêncio*, T. Lionço; D. Diniz (pp. 15-47). Letras Livres : EdUnB.

Britzman, D. P. (1996). O que é esta coisa chamada amor-identidade homossexual, educação e currículo. *Educação & Realidade*, 21(1).

Burrigo, J. (2015). *Ideologia de gênero existe? Sim: mas sempre existiu*. Recuperado de <http://www.laparola.com.br/ideologia-de-genero-existe-sim-mas-sempre-existiu>

Butler, J. (1992). Problema de los géneros, teoría feminista y discurso psicoanalítico. Nicholson, J. Linda (Org.). *Feminismo/posmodernismo*. Buenos Aires: Feminaria Editora. pp. 75-95.

Butler, J. (1999). *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do "sexo". O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica.

Butler, J. (2003). *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Editora Record.

César, M. R. (2009). Gênero, sexualidade e educação: notas para um a "Epistemologia", *Educar*. Curitiba, n. 35, p. 37-51. Editora UFPR. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/er/n35/n35a04>.

Chambers, S. (2005). Revisiting the Closet: Reading Sexuality in Six Feet Under. *Reading Six Feet Under: TV To Die For*, 174-190. Recuperado de:

[https://scholar.google.com.br/scholar?q=Revisiting+the+Closet%3A+Reading+Sexuality+in+Six+Feet+Under.+&btnG=&hl=pt-BR&as\\_sdt=0%2C5](https://scholar.google.com.br/scholar?q=Revisiting+the+Closet%3A+Reading+Sexuality+in+Six+Feet+Under.+&btnG=&hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5).

Chambers, S. A. (2003). Telepistemology of the closet; or, the queer politics of Six Feet Under. *The Journal of American Culture*, 26(1), 24-41.

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

Cruz, E. F. (2011). Banheiros, travestis, relações de gênero e diferenças no cotidiano da escola. *Revista Psicologia Política*, 11(21), 73-90.

*Decreto nº 55.588, de 17 de Março de 2010*. (2010). Dispõe sobre o tratamento nominal das pessoas transexuais e travestis nos órgãos públicos do Estado de São Paulo e dá providências correlatas. São Paulo. Recuperado de: [www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2010/decreto-55588](http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2010/decreto-55588) 17.03.2010.htm

*Decreto 8.727/16*. (2016). Dispõe sobre o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional. Brasília, DF. Recuperado de: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/decreto/D8727.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/D8727.htm).

*Deliberação CEE nº 125/2014*. Defensoria Pública do Estado de São Paulo. (2014). Núcleo Especializado de Combate à Discriminação, Racismo e Preconceito. São Paulo

Recuperado de

[http://www.defensoria.sp.gov.br/dpesp/repositorio/39/Deliberacao\\_CEE\\_125\\_2014.pdf](http://www.defensoria.sp.gov.br/dpesp/repositorio/39/Deliberacao_CEE_125_2014.pdf).

Dias, D. M. (2014). Brincar de gênero, uma conversa com Berenice Bento. *Cadernos Pagu*, (43), 475-497.

Dinis, N. F. (2011). Homofobia e educação: quando a omissão também é signo de violência. *Educar em revista*, (39), 39-50.

*Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*. (2010). Brasília, DF.

Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica)> Acesso em: 30 set. 2013.

Duarte, R. (2004). Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educar em revista*, (24).

Ferreira, M., Amado, J. M. (1998). *Usos e abusos da história oral*. Editora FGV.

Foucault, M. (1988). *História da Sexualidade: a vontade de saber*. São Paulo: Graal.

Franco, N. (2009). *A diversidade entra na escola: histórias de professores e professoras que transitam pelas fronteiras das sexualidades e do gênero*. Uberlândia.

Freire, P. (1981). *Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação*. Pesquisa participante, 8, 34-41.

- Freitas, S. M. (2006). *História oral: possibilidades e procedimentos*. Editora Humanitas.
- Freud, S. (1976) *A psicogênese de um caso de homossexualismo numa mulher*. (1920). Vol. XVIII. Obras completas. Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, S. (1976). *Sobre a tendência universal à depreciação na esfera do amor*. (1912). Vol. XI. Obras Completas. Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, S. (1976). *Três ensaios da Teoria da Sexualidade* (1905). Vol. VII. Obras completas. Rio de Janeiro: Imago.
- Garcia, M. R. V. (2010). “De sapos e princesas”: a construção de uma identidade trans em um clube para crossdressers. *Sexualidad, Salud y Sociedad-Revista Latinoamericana*, (4), 80-104. Recuperado de <http://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/SexualidadSaludySociedad/article/viewArticle/144>.
- Goodman, L. (1961). Snowball sampling. *Annals of mathematical statistics*. V. 32, p. 148-170.
- Goulart, I. B. (2002). *Psicologia organizacional e do trabalho: teoria, pesquisa e temas correlatos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 134-158.

Gomes Filho, A., & dos Santos, C. E. História da educação e teoria queer: diálogos possíveis no processo de ensino-aprendizagem. *Revista do Lhiste*. Laboratório de Ensino de História e Educação, 2(3).

Governo do Estado de São Paulo. (2014). Secretaria da Justiça e da Defesa da Cidadania. Coordenação de Políticas para a Diversidade Sexual. Diversidade sexual e cidadania LGBT. São Paulo : SJDC/SP.

Guitzel, V. (2016). *Colorir*. Recuperado em <http://www.esquerdadiario.com.br/Poesias-TRANS-A-arte-da-resistencia-I>.

Guareschi, P. A. (1999). Pressupostos psicossociais da exclusão: competitividade e culpabilização. *As artimanhas da exclusão—análise psicossocial e ética da desigualdade social*, 2.

Hall, S. (2006). *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora.

Ichikawa, E. Y., & Santos, L. D. (2003). Vozes da história: contribuições da história oral à pesquisa organizacional. *Encontro nacional da associação dos programas de pós-graduação em administração*, 27.

Jesus, J. G. (2012). *Identidade de gênero e políticas de afirmação identitária*. Recuperado de: [http://www.researchgate.net/profile/Jaqueline\\_Jesus/publication/233854734\\_Identidade\\_de\\_gênero\\_e\\_políticas\\_de\\_afirmação\\_identitaria/links/0912f50c2612f1ea35000000.pdf](http://www.researchgate.net/profile/Jaqueline_Jesus/publication/233854734_Identidade_de_gênero_e_políticas_de_afirmação_identitaria/links/0912f50c2612f1ea35000000.pdf).

Jesus, J. G. (2012). *Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos*. Recuperado de:

[http://www.sertao.ufg.br/uploads/16/original\\_ORIENTA%C3%87%C3%95ES\\_SOBRE\\_IDENTIDADE\\_DE\\_G%C3%8ANERO\\_\\_CONCEITOS\\_E\\_TERMOS\\_-\\_2%C2%AA\\_Edi%C3%A7%C3%A3o.pdf?1355331649](http://www.sertao.ufg.br/uploads/16/original_ORIENTA%C3%87%C3%95ES_SOBRE_IDENTIDADE_DE_G%C3%8ANERO__CONCEITOS_E_TERMOS_-_2%C2%AA_Edi%C3%A7%C3%A3o.pdf?1355331649).

Jesus, J. G., & Alves, H. (2012). Feminismo transgênero e movimentos de mulheres transexuais. *Revista Cronos*, 11(2).

Joutard, P. (2000). *História Oral: desafios para o século XXI*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ/CPDOC.

Junqueira, R. D. (2009). *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas* (Vol. 32). Secad/MEC.

Junqueira, R. D. (2014). Pedagogia do armário - La normatividad en acción. *Retratos da Escola*, 7(13), 481-498. Recuperado de <http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/view/320/490>.

Killermann, S. (2013) *A guide to gender*. Impetus Books Austin, TX.

Lang, A. B. D. S. G. (1996). História oral: muitas dúvidas, poucas certezas e uma proposta. *(Re) Introduzindo a história oral no Brasil*. São Paulo: Xamã, 33-47.

Leão, A. M. C. A. (2012). *A percepção dos (as) professores (as) e coordenadores(as) dos cursos de Pedagogia da Unesp quanto à inserção da sexualidade e da educação sexual no currículo: analisando os entraves e as possibilidades para sua abrangência*. Relatório de Pós-Doutorado (Sexologia e Educação Sexual) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

Leite, J. Jr. (2012). Transitar para onde? monstruosidade,(des) patologização,(in) segurança social e identidades transgêneras. *Estudos feministas*, 20(2), 559-568.

*Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9394/96*. (1996). Brasília: MEC. Recuperado de [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf).

*Lei 13.005, de 25 de junho de 2014*. (2014, 25 de junho). Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Recuperado de <http://http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/125099097/lei-13005-14>.

*Lei nº 10.948, de 05 de Novembro de 2001*. (2001, 05 de novembro). (Atualizada até a Lei nº 15.082, de 10 de julho de 2013) (Projeto de Lei nº 667, de 2000, do Deputado Renato Simões - PT). Dispõe sobre as penalidades a serem aplicadas à prática de discriminação em razão de orientação sexual. São Paulo. Recuperado de <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2001/lei-10948-05.11.2001.html>

Lima, M. L., & Alvarenga, E. (2012). O banheiro de Nayara: a escola e suas tecnologias heteronormativas. *Artifícios: Revista do Difere*, 2(4), 1-13.

Lionço, T. & Diniz, D. (2009). Qual a diversidade sexual dos livros didáticos brasileiros. *Homofobia e educação: um desafio ao silêncio*, 9-14.

Lionço, T. (2009). Atenção integral à saúde e diversidade sexual no Processo Transsexualizador do SUS: avanços, impasses, desafios. *Physis* (Rio J.), 43-63.

Louro, G. L. (1997). *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 6ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

Louro, G. L. (2000). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica.

Louro, G. L. (2001). *Teoria queer-uma política pós-identitária para a educação*. Red Revista Estudos Feministas. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8639>.

Louro, G. L. (2009) Heteronormatividade e homofobia. In: Junqueira, R.D. (org.). *Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. (pp. 85-93) Brasília: UNESCO.

Louro, G. L. (2010). Currículo, gênero e sexualidade: o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: Louro, G. L.; Felipe, J.; Goellner, S. V. (orgs.). *Corpo, Gênero e Sexualidade: um debate contemporâneo na Educação*. (pp. 41-52). 5.ed. Petrópolis, RJ: Vozes.



- Madureira, A. F. (2007). *Gênero, sexualidade e diversidade na escola: a construção de uma cultura democrática*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.
- Maio, E. R.; de Oliveira Jr, I. B. (2016). LGBTQIAfobia: pluralizando a (in) diferença no contexto escolar. *Revista Educação e Políticas em Debate*, 4(2).
- Meihy, J. C. S. B. & Holanda, F. (2011) *História oral: Como fazer, como pensar*. 2. Ed. São Paulo, Contexto.
- Meihy, J. C. S. B. (1996). *Manual de história oral*. São Paulo (SP), Loyola.
- Meihy, J. C. S. B. (1994). Definindo história oral e memória. *Cadernos* (Universidade de São Paulo, Centro de Estudos Rurais e Urbanos), 5, 52-60.
- Matos, M. (2008). Teorias de gênero ou teorias e gênero? Se e como os estudos de gênero e feministas se transformaram em um campo novo para as ciências. *Estudos Feministas*, 333-357.
- Mello, L., Brito, W., & Maroja, D. (2012). Políticas públicas para a população LGBT no Brasil: notas sobre alcances e possibilidades. *Cadernos Pagu*, 39, 403-429.
- Minayo, M.C.D.S. (2012). Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. *Revista Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3).

Minayo, M.C.S. (2002). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Editora Vozes Limitada.

Minayo, M.C.S. (2007). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 10. ed. São Paulo: HUCITEC.

Miskolci, R. (2009). A Teoria Queer e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. (pp. 150-182). *Sociologias*. Porto Alegre.

Miskolci, R. (2010). *Marcas da Diferença no Ensino Escolar*. São Carlos: EdUFSCar.

Miskolci, R. (2012). *Teoria queer: um aprendizado pelas diferenças*. Belo Horizonte: Autêntica Editora/UFPO.

Moraes, R. (2003). Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciência & Educação*, 9(2), 191-211.

Moraes, R., & Galiuzzi, M. D. C (2006). Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. *Ciência & Educação* (Bauru), 12(1).

Oliveira, A. S. Q. (2017). A subjetividade oblíqua da transexualidade: as limitações intra familiar/social/corporal do ser transexual. (p. 36). In Sullivam, L. M. L., De oliveira, A. S. Q., Câmara, H. C. (orgs). *Interfaces dos gêneros e do sujeito: construindo relações filosóficas e socioeducacionais no âmbito brasileiro*. Mossoro – RN: EDUERN.

Oliveira, R. D. & Oliveira, M. D. (1981) Pesquisa Social e Ação Comunicativa. In Brandão, C. R. (org) *Pesquisa Participante*.

Pelúcio, L. (2009). *Abjeção e desejo. Uma etnografia travesti sobre o modelo preventivo de AIDS*, Annablume, Fapesp, São Paulo.

Pelúcio, L. M. (2011). Travestis, a (re) construção do feminino: gênero, corpo e sexualidade em um espaço ambíguo. *Revista Antropológicas* - ISSN: 2525-5223, 15(1).

Peres, W. S. (2009). Cenas de exclusões anunciadas: travestis, transexuais, transgêneros e a escola brasileira. *Diversidade sexual na educação*. Brasília: MEC, Unesco, 235-263.

Peres, W. S. (2012). Travestilidades nômades: a explosão dos binarismos e a emergência queering. *Estudos feministas*, 539-547.

Peres, W. S. (2016). Transfobias, lesbofobias e homofobias invisíveis: o que a escola tem com isso?. *Inter Meio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação-UFMS*, 17(34).

Peres, W. S. (2005). *Subjetividade das travestis brasileiras: da vulnerabilidade da estigmatização à construção da cidadania* (Doctoral dissertation, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Medicina Social).

Petry, A. R., & Meyer, D. E. (2011). 15. Transexualidade e heteronormatividade: algumas questões para a pesquisa. *Textos & Contextos* (Porto Alegre), 10(1), 193-198.

Preciado, B. (2011). Multidões queer: notas para uma política dos “anormais”. *Estudos Feministas*. 11-20.

Poli, M. C (2007). *Feminino/masculino: A diferença sexual em psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Pontes, D. (2017). Páginas contingentes: gênero e sexualidade no livro didático sociologia hoje. *Perspectiva Sociológica: A Revista de Professores de Sociologia*, (19), 23-43.

*Projeto de Lei nº 5.002/201. Lei de Identidade de Gênero João W. Nery (2013)*. Dispõe sobre o direito à identidade de gênero e altera o art. 58 da Lei nº 6.015 de 31 de dezembro de 1973. Recuperado de <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/1069623.pdf>.

Ranniery, T. (2017). No balanço da “teoria queer” em educação: silêncios, tensões e desafios. *Sexualidad, Salud y Sociedad - Revista Latinoamericana*, (25), 19-48.

*Resolução nº. 196 (de 10 de outubro de 1996)*. Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos. Ministério da Saúde (MS). Conselho Nacional de Saúde, & Brasil. Diário Oficial da União. Recuperado de [http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/1996/res0196\\_10\\_10\\_1996.html](http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/1996/res0196_10_10_1996.html).

*Resolução no.12, de 16 de Janeiro de 2015*. (2015). Utilização de banheiros e dependências segregadas por generificação. São Paulo. Recuperado de <http://www.sdh.gov.br/sobre/participacao-social/cncd-lgbt/resolucoes/resolucao-012>.

Rondas, L. O, & Machado, L. R. S. (2015). *Inserção profissional de travestis no mundo do trabalho: das estratégias pessoais às políticas de inclusão*. Pesquisas e Práticas Psicossociais, 10(1), 192-205. Recuperado em 06 de novembro de 2017, de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1809-89082015000100016&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-89082015000100016&lng=pt&tlng=pt).

Rosa, J. G. (1994). *Grande Sertão: Veredas*. Rio de Janeiro. Nova Aguilar.

Santos, L. H. S. (2007). Heteronormatividade e educação. *Seminário de gênero e sexualidade na escola*. Brasília.

Santos G. F<sup>o</sup>, A., & dos Santos, C. E. (2015). História da educação e teoria queer: diálogos possíveis no processo de ensino-aprendizagem. *Revista do Lhiste - Laboratório de Ensino de História e Educação*, 2(3).

Santos, M. C. B.; Ribeiro, A. C. P.; Gebrath, Z. L. (2013). Quando a escola é um inferno: refletindo sobre acesso e permanência na escola numa perspectiva da diversidade de gênero. *III Seminário Internacional Enlaçando Sexualidades*. Universidade do Estado da Bahia. Salvador.

Sawaia, B. (1999). Pressupostos psicossociais da exclusão: competitividade e culpabilização. *As artimanhas da exclusão—análise psicossocial e ética da desigualdade social*. (p. 154).

*Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais : apresentação dos temas transversais, ética / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997. 146p.*

Seffner, F. (2011). Um bocado de sexo, pouco giz, quase nada de apagador e muitas provas: cenas escolares envolvendo questões de gênero e sexualidade. *Revista Estudos Feministas*, 19(2).

Seffner, F. (2013). *Sigam-me os bons: apuros e aflições nos enfrentamentos ao regime da heteronormatividade no espaço escolar*. *Educação e Pesquisa*, 39(1).

Vieira, A. L. & Freitas, G. C. A. (2016) Sobre narrativas de pessoas trans nos ambientes escolares. *IV Seminário internacional de educação e sexualidade. II Encontro internacional de estudos de gênero*. Vitória (ES).

Silva, T. T. D. (1999). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte/Porto Alegre: Autêntica.

Silva, T. T. (1997). Descolonizar el currículo: estrategias para una pedagogía crítica. Gentili, P.(comp.) *Cultura, política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública*. Buenos Aires: Losada, 63-80.

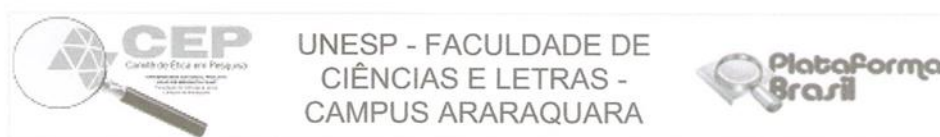
Silva, T. T. (2000). *A produção social da identidade e da diferença. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 73-102.

- Silva, T. T. (2000). *Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico*. Autêntica.
- Silva, T. J. (2008). A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, 13(39), 545.
- Silva, R. C. P. & Megid Neto, J. (2006). Formação de professores e educadores para abordagem da educação sexual na escola: o que mostram as pesquisas. *Ciência & Educação* (Bauru), 12(2).
- Vieira, A. L. & Soares, C. (2014). Por um transpensar a educação. In: Pinel, Hiran; Mendonça F<sup>o</sup>, C. (Orgs.). *Homossexualidades: Violências, Desafios & Possibilidades Pedagógicas*. São Carlos: Pedro & João Editores.
- Soares, M. D. C. S., & Vieira, A. L. (2016). Preconceito e resistência: o que nos dizem as pessoas trans sobre práticas políticas curriculares cotidianas. *Revista Espaço do Currículo*, 9(3).
- Thiollent, M. (1985). *Crítica Metodológica, investigação social e enquete operária*. São Paulo, Ed. Polis.
- Vianna, C. (2012). Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: um diálogo com a produção acadêmica. *Pro - Posições*, Campinas, 23(2), 68.
- Weeks, J. (1995). *Invented moralities: Sexual values in an age of uncertainty*. Columbia University Press.

Winck, G. E. (2005). Percepções sobre a família e rede de apoio social na transexualidade masculina. *Simpósio Sexualidades, Corporalidades e Transgêneros: Narrativas fora da ordem*, 16, 1-7.



## ANEXO A – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Escola e transfobia: vivências de pessoas transexuais

**Pesquisador:** Sylvia Maria Godoy Amorim

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 59866516.0.0000.5400

**Instituição Proponente:** Faculdade de Ciências e Letras - UNESP - Campus Araraquara

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 1.771.099

#### Apresentação do Projeto:

A apresentação do projeto é suficientemente clara e apresenta uma boa redação no geral e em termos de especificidade.

#### Objetivo da Pesquisa:

Os objetivos são claros, estão redigidos de forma factível.

#### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A avaliação dos riscos deverá ser refeita (conforme o item "recomendações") e a análise dos benefícios está suficientemente apresentada e clara.

#### Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Não há comentários e/ou considerações sobre a pesquisa.

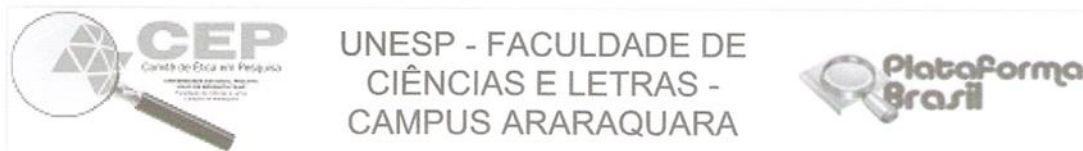
#### Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Não há comentários e/ou considerações sobre os termos de apresentação obrigatória que estão adequados e cumprem os requisitos apresentados na legislação vigente.

#### Recomendações:

No item "riscos" do documento "Informações Básicas", recomendamos alterar o texto original "Não há riscos significativos, porém se o entrevistado sentir algum desconforto (...)" por "Pode haver riscos, sobretudo no que se refere ao desconforto emocional do participante. Caso isso ocorra, o

Endereço: Rod. Araraquara- Jaú Km1  
 Bairro: CENTRO CEP: 14.800-901  
 UF: SP Município: ARARAQUARA  
 Telefone: (16)3301-6224 Fax: (16)3332-0698 E-mail: sta@fclar.unesp.br



Continuação do Parecer: 1.771.099

depoente, caso queira, poderá encerrar sua participação na pesquisa ou se desejar será encaminhado a serviços psicológicos especializados, assim como, se houver danos referentes a custos no decorrer da pesquisa o entrevistado será ressarcido".

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Ver item "recomendações"

**Considerações Finais a critério do CEP:**

O Comitê de Ética em Pesquisa da FCLAr/UNESP, reunido em 11/10/2016 , considerou o projeto apresentado com pendências.

**Situação do Parecer:**

Pendente

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

ARARAQUARA, 11 de Outubro de 2016

---

**Assinado por:**  
**Sebastião de Souza Lemes**  
 (Coordenador)

**Endereço:** Rod. Araraquara- Jaú Km1  
**Bairro:** CENTRO **CEP:** 14.800-901  
**UF:** SP **Município:** ARARAQUARA  
**Telefone:** (16)3301-6224 **Fax:** (16)3332-0698 **E-mail:** sta@fclar.unesp.br

## ANEXO B – Aprovação do projeto pelo Comitê de Ética

The screenshot displays a web interface for managing research projects. At the top, there is a navigation bar with buttons for 'Público', 'Pesquisador', and 'Alterar Meus Dados', and the user's name 'Sylvia Maria G' on the right. The main content area is titled 'DETALHAR PROJETO DE PESQUISA' and is divided into two sections: 'DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA' and 'DOCUMENTOS DO PROJETO DE PESQUISA'.

**DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: Escola e transfobia: vivências de pessoas transexuais  
Pesquisador Responsável: Sylvia Maria Godoy Amorim  
Área Temática:  
Versão: 2  
CAAE: 59866516.0.0000.5400  
Submetido em: 17/10/2016  
Instituição Proponente: Faculdade de Ciências e Letras - UNESP - Campus Araraquara  
Situação da Versão do Projeto: Aprovado  
Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável  
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

Comprovante de Recepção: PB\_COMPROVANTE\_RECEPCAO\_625206

**DOCUMENTOS DO PROJETO DE PESQUISA**

A tree view shows the following structure:

- Versão Atual Aprovada (PO) - Versão 2
  - Pendência de Parecer (PO) - Versão 2
    - Documentos do Projeto
      - Comprovante de Recepção - Submissã
      - Folha de Rosto - Submissão 4
      - Informações Básicas do Projeto - Subm
      - Projeto Detalhado / Brochura Investigac
      - TCLE / Termos de Assentimento / Justif
    - Apreciação 4 - UNESP - Faculdade de Ciê
  - Projeto Completo

Below the tree view is a table with the following columns: Tipo de Documento, Situação, Arquivo, Postagem, and Ações.

The bottom of the image shows a Windows taskbar with icons for Google Chrome, File Explorer, and Microsoft Word, along with system tray icons for volume and network.

## **ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Meu nome é Sylvia Maria Godoy Amorim, RG 8 137 964, sou psicóloga e mestrande de Educação Sexual da Universidade “Júlio de Mesquita Filho”, Campus Araraquara, sob a supervisão da Prof<sup>ta</sup> Doutora Ana Paula Leivar Brancaloni. Estou realizando uma pesquisa que tem como título “Escola e transfobia: vivências de pessoas transexuais”. Pretende-se com este estudo analisar a trajetória escolar dos entrevistados identificando vivências de preconceito e discriminação que foram mais marcantes, tanto na relação com a equipe educativa, como entre os colegas. Em vista disso, proponho identificar quais são os significados percebidos pelos sujeitos como predominantes no cotidiano escolar acerca das diferentes configurações identitárias no que se refere ao gênero e à sexualidade e analisar as compreensões acerca das possíveis decorrências da trajetória escolar em suas histórias de vida. Trata-se de um estudo qualitativo que busca conhecer em profundidade como o grupo selecionado compreende as questões propostas pela pesquisa. Para desenvolver este estudo serão realizadas entrevistas com pessoas que se identificam com a condição da transexualidade. As entrevistas serão gravadas e integralmente transcritas e serão excluídos quaisquer dados que identifiquem as pessoas entrevistadas, garantindo assim, o anonimato aos participantes.

Você está sendo convidado a participar voluntariamente desse estudo. Sua participação consistirá em fornecer uma entrevista, na qual, fará um relato sobre sua trajetória escolar.

Decidindo favoravelmente a sua participação voluntária neste estudo é importante saber que:

- a) Você poderá declinar de sua participação da pesquisa a qualquer momento, se assim preferir, não havendo qualquer prejuízo pessoal a sua pessoa;
- b) Você terá acesso a sua entrevista depois de transcrita e caso haja algum desconforto em relação ao relato poderá retirar seu consentimento ou solicitar que algumas questões que cause constrangimento seja excluído;
- c) A pesquisa poderá ser utilizada posteriormente para trabalhos científicos sempre mantendo sua identificação em sigilo, assegurando-lhe completo anonimato, pois as informações que poderá identificá-lo serão excluídas;
- d) Essas informações, por serem de caráter confidencial, serão apenas utilizadas para os objetivos desse estudo;
- e) Destaca-se que sua participação é voluntária e depende exclusivamente de sua vontade em colaborar com a pesquisa;
- f) Não será cobrado nada; não haverá gastos nem riscos significativos em sua participação neste estudo;
- g) Não será cobrado nada; considera-se que a participação nesse estudo não traz riscos significativos a você;
- h) Contudo, caso a participação na pesquisa desencadeie desconforto psicológico, você será encaminhado(a) a serviços psicológicos especializados;
- i) Caso haja custos decorrentes da participação na pesquisa, você será reembolsado(a), assim como se houver qualquer dano decorrente da pesquisa você será ressarcido;
- j) Você ficará com uma via desse documento e, em qualquer momento da pesquisa,

você pode entrar em contato e esclarecer possíveis dúvidas com a pesquisadora principal, Sylvia Maria Godoy Amorim por meio do telefone (16) 99777 3908.

Com os resultados obtidos, pretende-se contribuir para compreender a realidade de discriminação e marginalização vividas por alunos transexuais e para uma possível erradicação da transfobia no ambiente escolar.

Agradecemos sua colaboração e estamos à disposição para qualquer outro esclarecimento.

Telefone de contato da pesquisadora responsável:

Sylvia Maria Godoy Amorim – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (UNESP); Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 - Bairro: Machados Araraquara-SP - CEP 14800-901 – Fone: (16) 3334-6212.

Telefone pessoal: (16) 99777 3908 (ligações inclusive a cobrar)

E-mail: sylmagorim@gmail.com

Endereço Institucional do Supervisor da Pesquisa:

Professora Dra. Ana Paula Leivar Brancaleoni cadastrada no Programa de Pós Graduação em Educação Sexual – UNESP/ Araraquara: (16) 32092634 (Faculdade de Ciências Agrárias e Veterinárias de Jaboticabal) Endereço: Via de Acesso Prof. Paulo Donato Castellane s\n Cep 14884-900, Jaboticabal - SP

Telefone pessoal: (16) 997838908 (ligações inclusive a cobrar)

Email: anapaulabrancaleoni@gmail.com

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara- UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara – SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora responsável

## **APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTAS**

1. História de vida antes de entrar para a escola.
2. Trajetória escolar.
3. Percepções sobre as relações interpessoais vivenciadas no cotidiano escolar  
  
(com equipe educativa e colegas).
4. Percepções sobre a vivência de preconceito, discriminação e exclusão na  
  
trajetória escolar.
5. O que mudou na sua vida depois do ingresso escolar? Possíveis implicações de  
  
sua trajetória escolar em sua história pessoal.
6. Sugestões para elaboração do produto.