



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**  
Centro de Educação e Humanidades  
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense

Bruno Rodrigues Ganem

**Resistindo para (re)existir: identidades trans por entre experiências e  
memórias com a escola**

Duque de Caxias

2020

Bruno Rodrigues Ganem

**Resistindo para (re)existir: identidades trans por entre experiências e memórias com a escola**



Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre ao programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação, Movimentos Sociais e Diferenças

Orientador: Prof. Dr. Ivan Amaro

Duque de Caxias  
2020

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/C

E59  
Tese

Ganem, Bruno Rodrigues

Resistindo para (re)existir: identidades trans por entre experiências e memórias com a escola / Bruno Rodrigue Ganem - 2020.  
128f.

Orientadora: Ivan Amaro

Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

1. Transexuais – Educação - Teses. 2. Identidade de gênero - Teses. I. Amaro, Ivan. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. III. Título.

CDU 613.885:37

Bibliotecária: Lucia Andrade – CRB7/5272

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Bruno Rodrigues Ganem

**Resistindo para (re)existir: identidades trans por entre experiências e memórias com a escola**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre ao programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de Concentração: Educação, Movimentos Sociais e Diferenças

Aprovado em 06 de março de 2020.

Banca Examinadora:

---

Prof. Dr. Ivan Amaro (orientador)  
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense – UERJ

---

Prof. Dr. Dilton Ribeiro do Couto Junior  
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense – UERJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Denize de Aguiar Xavier Sepúlveda  
Faculdade de Formação de professores – UERJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Jaqueline Gomes de Jesus  
Instituto Federal do Rio de Janeiro

Duque de Caxias  
2020

## DEDICATÓRIA

À Cristiane de Araújo Solda, travesti e companheira desde há muito, e que junto a mim borrou com dor e amor cada linha desta, por ora, escrevivência.

## AGRADECIMENTOS

De todas as formas que há de amar é o compartilhar a mais nobre de todas.

Quando se compartilha a coisa feita, a ourivesaria, a elaboração,  
se invoca, in-voluntariamente, o sentido da doação.

Coexistência imediata! Transforma-se!

Quando se compartilha a coisa feita,  
vai-se o que é sagrado em outras mãos.

Confunde-se a vaidade em coisa outra.

Menos desigual.

Perde-se o jugo próprio.

Põe à mesa, dá de comer.

Transborda-se!

Quando se compartilha a coisa feita a alma se alimenta.

Inexiste a solidão.

Ganha cores a escrita de solitárias mãos!

Trans-torna-se!

Em voz alta, quando se compartilha a coisa feita, escutam-se os pensamentos, espelha-se em  
“profania” a profunda empatia.

Quando se compartilha a coisa feita...

Surpreende-se!

Des-vergonha-se!

Res-pira-se sem ar,  
perdoa-se sem falhas,

navega-se sem velas!

Atravessa-se e vai além,  
transcende!

Muito obrigado, incansavelmente, a todas as pessoas que contribuíram sensível e bravamente  
à realização desse intento. Somos nós, apenas! Nossas lutas nos fazem mais próximas e mais  
fortes, muito mais fortes!

Se alguma coisa nos anima a escrever é a possibilidade de que esse ato de escritura, essa experiência em palavras nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferentes do que vimos sendo.

*Jorge Larrosa*

Sim, em minha vida... houve três coisas: a impossibilidade de falar, a impossibilidade de calar e a solidão.

*Samuel Becket*

## RESUMO

GANEM, Bruno Rodrigues. *Resistindo para (re)existir: sobre memórias e identidades trans nas narrativas e experiências com a escola*. 2020. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2020.

A Dissertação “Resistindo para (Re)existir: identidades trans por entre experiências e memórias com a escola” está vinculada ao curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas (PPGECC/FEBF). É um estudo que tem por objetivo centrar-se na investigação das trajetórias de 6 pessoas trans na relação com a escola e a expulsão a que são forçosamente submetidas, procurando compreender como elas acontecem. De que forma a instituição escolar, através de um *cistema* educacional que interdita corpos e diferenças, é percebida por esses alunos a alunas? De que forma a presença de pessoas trans nas escolas contribui para a desconstrução e reiteração de práticas *cisheteronormativas*? Como ressignificam suas trajetórias nesses espaços de constantes enfrentamentos e disputas? A proposta de utilização da conversa como resgate de suas memórias com a escola é a escolha metodológica para o desenvolvimento da pesquisa e conduz a escrita, além de intentar promover uma reflexão teórico-metodológica sobre as experiências dessa população com a educação. As suas atuações em resistência pelos espaços da escola foram fundamentais no processo de construção do conhecimento a partir da escuta ativa e percepção de cada encontro da pesquisa. Como espaços de reiteração das *cisheteronormas*, as escolas demarcam e diferenciam as identidades trans que em constantes enfrentamentos acabam por assujeitar-se cotidianamente. Precarizadas e em condições abjetas, as identidades trans disputam suas existências com os diversos sujeitos da escola na medida em que interagem com ela. Suas experiências em meio às relações de poder no *cistema* educacional são estigmatizadas por enquadramentos que as tornam menos vivíveis. Existências que, em ordem de resistência, lutam por (re)existências: existem outra vez por suas experiências ressignificadas.

Palavras-chave: Transexualidade. Educação. Identidade. Escola. Resistência.

## ABSTRACT

GANEM, Bruno Rodrigues. *Resisting to (re)exist: about memories and trans identities in narratives and experiences with the school*. 2019. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas) - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2020.

The Dissertation “Resisting to (Re)exist: trans identities between experiences and memories with the school” is linked to the master's course of the Postgraduate Program in Education, Culture and Communication in Urban Peripheries (PPGECC / FEBF). It is a study that aims to focus on investigating the trajectories of 6 trans people in relation to the school and the expulsion to which they are necessarily subjected, trying to understand how they happen. As spaces for reiterating heteronorm(cis), schools demarcate and differentiate trans identities that in constant confrontations end up subjecting themselves daily. The proposal to use conversation as a rescue of their memories is the methodological choice for the development of field research and conducts writing, in addition to trying to promote a theoretical-methodological reflection on the experiences of this population with education. When paying attention to their resistance actions in the school spaces, I want to lead them in the process of building knowledge based on what we exchange, feel, perceive and hear from our meetings. Precarious and in abject conditions, trans identities dispute their existence with the different subjects of the school as they interact with it. Their experiences in the midst of power relations in the *cis*educational theme are stigmatized by frameworks that would make them less livable. Existences that, in order of resistance, (re)exist. They exist again because of their reframed experiences.

Keyword: Transsexuality. Education. Identity. School. Resistance.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
NESA	Núcleo de estudos da Saúde do Adolescente
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
UNB	Universidade de Brasília
GGB	Grupo Gay da Bahia
TGU	Transgender Europe
CLAM	Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos
LGBTI	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Pessoas Trans e Intersexo
BNCC	Base Nacional Comum Curricular

## SUMÁRIO

	<b>BREVE ENCENAÇÃO DE MIM MESMO: PERFORMANCE DO DESEJO E POÉTICA DA DOR</b> .....	11
1	<b>SOBRE TRANSITAR COM A PESQUISA PÓS – CRÍTICA: RELATANDO UM “METHODO”</b> .....	26
1.1	<b>Memórias por entre as narrativas: relatos que fazem a pesquisa</b> .....	28
1.1.2	<u>Experiências que contam histórias e cenas que (trans)formam</u> .....	30
1.2	<b>A pesquisa e o lugar de fala: “Para quem pesquisamos? Para quem escrevemos”?</b> ...	37
2	<b>AS IDENTIDADES EM TRÂNSITO POR AQUI</b> .....	44
2.1	<b>Quem é quem por aqui</b> .....	46
2.1.1	<u>Micaela</u> .....	47
2.1.2	<u>Alessandra</u> .....	49
2.1.3	<u>Dione</u> .....	51
2.1.4	<u>Claudia</u> .....	53
2.1.5	<u>Viviane</u> .....	54
2.1.6	<u>Igor</u> .....	56
2.1.7	<u>Wélida</u> .....	58
2.2	<b>Sexualidade e Educação: identidade e gênero em disputa</b> .....	60
2.3	<b>A experiência das transidentidades na escola</b> .....	67
3	<b>ASSUJEITAMENTO, ABJEÇÃO E PRECARIEDADE: A ESCOLA COMO ESPAÇO DE REITERAÇÃO DAS CISHETERONORMAS</b> .....	76
3.1	<b>Experiências narradas na relação com a escola: comportamentos desviantes da heteronorma, processos de transição e uso do nome social</b> .....	83
3.2	<b>Experiências e relações de poder: os outros sujeitos da escola</b> .....	96
3.3	<b>Experiências de enfrentamento com os <i>espaçostempos</i> da escola: o banheiro como espaço político e a educação física como espaço de segregação</b> .....	102
4	<b>VISIBILIDADE E REPRESENTATIVIDADE: A ESCOLA COMO ESPAÇO DE LIBERDADE E (RE)EXISTÊNCIA</b> .....	109
4.1	<b>As estratégias de resistência, (re)existência e enfrentamento</b> .....	110
	<b>INQUIETUDES ÚLTIMAS</b> .....	117
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	120

## BREVE ENCENAÇÃO DE MIM MESMO: PERFORMANCE DO DESEJO E POÉTICA DA DOR

Nada do que vivemos tem sentido se não tocarmos o coração das pessoas.

*Cora Coralina*

Com Cora Coralina<sup>1</sup>, inicio o que chamo de breve encenação de mim mesmo. Uma introdução que abre as portas desta escrita e revela o silêncio antes da primeira palavra. Ao mesmo tempo em que a chamo de “introdução”, anseio dizê-la de outra maneira, menos usual, talvez buscando mais prazer no ofício de escrever, este que faço agora e entrego a você que me lê. É aqui que tenho a oportunidade única de abraçar-te na leitura, cativar seus sentidos e te fazer continuar. Quebro, então, como se vê, certos paradigmas do que entendo como escrita acadêmica e converso com você... me encontro aqui, eu e você. Quero te convidar a ser presença e escuta participativa nesta trajetória. Podemos seguir mais alguns passos? Interrogo!

Em trânsito, como quem busca um norte, me transformo em caos. Em outras, me transporto. Em outros, me transtorno. Transmutado, tão só, transcrevo, me jogo intransigente. E transbordo... Transferência imediata! Transpiro, transsubstancio-me. Transviado sou. Em transformação estou!

Fazendo versos como quem brinca com as palavras, fiz nascerem no papel essas primeiras inquietudes, em julho de 2018, quando de minha recente chegada ao mestrado. É preciso dizer que elas acompanham-me desde há muito, por entre minhas andanças como aluno e depois como professor. Foram as primeiras palavras que brotaram em mim numa avalanche de pensamentos misturados à procura de uma voz. Disfarçadas de poesia, denunciavam a minha dor. Elas precisavam ecoar. Elas imploravam por conversar. Entre a solidão e o tempo, ansiavam por mostrar-se; precisavam ser! Em caos, desejavam transportar-se, imediatamente.

---

<sup>1</sup> Cora Coralina, pseudônimo de Anna Lins dos Guimarães Peixoto Bretas, foi uma poetisa e contista brasileira. Considerada uma das mais importantes escritoras brasileiras, ela teve seu primeiro livro publicado em junho de 1965, quando já tinha quase 76 anos de idade, apesar de escrever seus versos desde a adolescência. Produziu uma obra poética rica em motivos do cotidiano do interior brasileiro, em particular dos becos e ruas históricas de Goiás.

Até ali, uma longa caminhada preenchia os meus *pensaresfazeres*<sup>2</sup> com as latentes questões que eu gostaria de aprofundar com mais seriedade e maior escuta. Seriedade, porque as histórias que trago aqui falam sobre as múltiplas possibilidades de nos constituirmos entre o poder e o saber e sobre o (des)respeito por elas, tantas vezes declarado. Escuta, porque acredito ser preciso cada vez mais ouvir o outro, o dito e o não dito, o que está por trás dos regimes de verdade definidos pelos discursos num dispositivo de controle e regulação (FOUCAULT, 2014); e que determina o verdadeiro e o não verdadeiro. Uma produção de saberes construída nas teias de um poder que controla as sociedades e os sujeitos na sua subjetividade. Sepúlveda (2018) destaca que:

O poder e a verdade estão interligados. A verdade é produzida pelo discurso numa relação de poder e este, por sua vez, opera em acoplamento com a verdade. Assim, os discursos podem ser vistos funcionando como regimes de verdade e se baseiam em um sistema de exclusão, pois nem todos possuem o direito ou a possibilidade de dizer tudo, assim como nem todos são reconhecidos em seus discursos (SEPÚLVEDA e SEPÚLVEDA, 2018, p. 51).

Na bagagem, solitárias ideias. Creio que algumas já perdidas pelo caminho, o que me parece natural. Outras, por sua vez, ganhando mais força! Houve aquelas que se fizeram pedras e eu tropecei, e dói, ainda agora. Outras tantas, no entanto, procuraram-se, conversaram e cheias de nós emaranharam-se num forte desejo. Em afeto por essas ideias, deixei-me movimentar, colocando em ação tudo que me levasse a pensar mais sobre elas. Era um recomeço de mim mesmo e recomeços parecem muitas vezes nos reinaugar: pedem novas dinâmicas (mais ousadas e mais corajosas!). Mesmo que pelo caminho encontrasse de novo com minhas angústias e feridas, tive a possibilidade de reinventá-las através desta escrita. Como se colocando-as no papel, elaborando meu discurso e dissertando sobre elas, eu pudesse de alguma forma ganhar coragem para falar com elas e ...

como em transe,  
num ir e vir  
nos encontramos,  
eu e ela,  
ela em mim e eu nela.  
já faz tempo que ela venta por aqui.  
grita,  
vai e volta,  
não para mais.  
faz cócegas e levanta poeira.  
mexe em tudo, faz bagunça.  
dança com meus pensamentos.

---

<sup>2</sup>Adotando uma perspectiva pós-estrutural, opto por adotar o uso aglutinado de algumas palavras indicando a intencionalidade “de transgredir as dicotomias herdadas pelo modelo de pesquisa produzido dentro do discurso hegemônico do paradigma moderno” (FERRAÇO; ALVES, 2018, p. 47) No caso em questão, o termo *pensaresfazeres* busca enfatizar que as ações a que ele se refere, especialmente no processo de formação do indivíduo, não podem ser pensadas de formas separadas, mas, sim, a partir de uma interdependência onde pensar e fazer se misturam e se constroem juntos.

faz chorar,  
 traz dor.  
 empurra, cutuca, queima até.  
 desmancha e modela.  
 sai de si e atropela.  
 faz-se bela.  
 traz-se plena.  
 ilumina.  
 (GANEM, 2018)

Desde há muito, há em mim, confesso, transgressões do existir. Não fosse o palco, lugar de onde se vê, teria eu, certamente, sucumbido. Existir com a arte desacelerou e fez ventar, fez-se cais e caos, rearranjou.

Os descaminhos de um ator e professor de teatro numa escola pública começavam a aparecer por entre frases, rimas e versos. Escrivivências<sup>3</sup> que inauguraram a minha escrita ou uma escrita de si: como se no ato de escrever eu pudesse também (re)viver, (re)contar, (re)memorar. Alguns autores destacam o fato de a escrita de si constituir-se numa prática estimulada, porque ajuda no controle das emoções. Foucault (1992) observa que a escrita íntima tem a função de treinamento de si, indispensável para se aprender a arte de viver. Fraiz (1998) também reforça essa peculiaridade no diário quando comenta que a escrita diária tem uma função construtora da subjetividade, trazendo à tona os movimentos interiores da alma e buscando alcançar melhor a ascese. Indagações e reflexões que tentavam dar conta do que eu sentia ao colocar no papel as minhas histórias e as histórias de quem passava por mim. Experiências que nos passam, nos acontecem e nos tocam. O saber da experiência (LARROSA, 2002) que nos constitui ao longo da vida através dos modos como vamos respondendo ao que “*se nos passa*”.

Quando criança, as possibilidades de me transformar em outras eram sempre muito atrativas e, ao mesmo tempo, cheias de medo. Transgredir era audacioso: revelar aquilo que aos olhos dos outros parecia não fazer sentido. Encantavam-me as mulheres, seus corpos e seus trejeitos, elas pareciam estar em mim. Era na casa de minha avó que o armário se abria e enquanto eu dele saía, comigo vinham os vestidos, colares e sapatos de salto alto. Ali eu (re)existia para além, fugia deste mundo e me (re)conhecia num primeiro ato de encenação de mim mesmo. Com tecidos enrolados pelo corpo e lenços na cabeça era como se eu, num jogo lúdico, performatizasse outras identidades em mim, como se eu pudesse elaborar uma nova existência, mais feminina, enfim. Um ensaio festivo de fantasias para uma estreia lotada de

---

<sup>3</sup> Utilizo o conceito “escrivivências” a partir das leituras das obras literárias de Conceição Evaristo que, ao escrever histórias de vida de mulheres negras, tensiona a produção científica hegemônica, marcadamente branca e andocêntrica.

preconceitos. “Fale que nem um homem!” e “Você só brinca com meninas?” eram as frases entreouvidas a toda hora. Como, àquela época, enfrentar a compulsão heterossexual imposta pelas instâncias reguladoras do poder que protagonizavam meu dia a dia? Desde a família até a escola havia uma tecnologia dos gêneros (LAURETIS, 1987) circunscrevendo meu corpo, minhas atitudes e pensamentos em moldes *cisheteronormativos*.

Para além da não menos distante e marcante vivência de outrora, destaco a minha prática docente nas Redes Municipais de Ensino do Rio de Janeiro e Duque de Caxias, no Estado do Rio de Janeiro. Graduado em Educação Artística/Licenciatura Plena com habilitação em Artes Cênicas pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, ingressei nessas redes em 2004 e 2007, respectivamente. Desde então, a prática da sala de aula na disciplina de Artes Cênicas e, posteriormente, o trabalho desenvolvido em Sala de Leitura como dinamizador da leitura literária apontaram características motivadoras e determinantes para o que se desenharia mais à frente e também neste projeto de pesquisa.

Nas aulas de Artes como professor de Teatro e nos encontros promovidos com a leitura literária, as atividades programadas em meus planejamentos visavam possibilitar um contato mais próximo aos alunos e alunas, nos propondo a olharmo-nos com mais atenção e escutarmo-nos mais ativamente, exercitando majoritariamente a empatia. Geralmente, percebíamos, eu e a turma de alunos e alunas, que se estabelecia com o passar dos encontros um ambiente de mais confiança e afeto, facilitando o diálogo das identidades, subjetividades e sexualidades, tão latentes naquele universo e quase sem eco na escola; sexualidades inscritas nos *saberesfazeres* cotidianos, mas emudecidas em diálogo. Inscritas nos cadernos, livros didáticos, paredes dos banheiros e bilhetinhos, as manifestações de meninos e meninas deflagravam a necessidade de uma abordagem imediata sobre as relações de gênero naquele *espaçotempo*.

O trabalho com o teatro na escola, mediado pelas configurações de gênero e suas relações, pode promover a vivência no espaço cênico de muitas situações marcadas pela discriminação e preconceito. De acordo com Foucault (2014), a escola é o espaço onde o poder disciplinar produz saber. Na utilização de métodos que permitem um controle sobre os corpos, as escolas legitimam o poder nas relações, naturalizando tantas vezes os processos de estigmatização das identidades e disciplinamento das ações.

A atividade teatral, ao provocar reflexões a partir do que propõe com seus jogos e exercícios, pode proporcionar também maior visibilidade às sexualidades dissidentes e conscientizar sobre as relações de gênero e poder no cotidiano escolar. No entanto, mesmo com as possibilidades geradas pelo exercício teatral, eu percebia que em nenhum espaço

escolar por onde eu passava havia qualquer proposta que abordasse a sexualidade como um “construto histórico” (WEEKS, 2015), mas somente através da transmissão de informações sobre a gravidez na adolescência e infecções sexualmente transmissíveis.

Quando apresentada no texto dos PCNs<sup>4</sup> (Parâmetros Curriculares Nacionais), documento que norteou a elaboração dos currículos até o ano de 2017 quando da homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>5</sup>, a sexualidade é marcadamente biologizada e utilizada como meio para abordar saúde, direitos reprodutivos e evitar a violência sexual. A efetiva e reconhecida contribuição à educação básica, no tocante aos acessos aos temas transversais que devem permear o dia a dia escolar, as orientações trazidas nesse documento demandam pontuais ações de intervenção pedagógica junto aos professores e professoras, alunos e alunas, auxiliando através de cursos e formações em que se apreendem diversas metodologias que proporcionem a realização de atividades com essa temática na escola.

Dessa forma, parecia-me contraditório falarmos em combater, por exemplo, a violência sexual sem nos propormos a compreender através de ações e propostas pedagógicas, as relações de gênero e poder e a forma como elas se engendram, muitas vezes, favorecendo o essencialismo das sexualidades. Nesse sentido, Louro (2015) esclarece que:

A sexualidade envolve rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções... Processos profundamente culturais e plurais. Nessa perspectiva, nada há de exclusivamente “natural” nesse terreno, a começar pela própria concepção de corpo, ou mesmo de natureza. Através de processos culturais, definimos o que é — ou não — natural; produzimos e transformamos a natureza e a biologia e, conseqüentemente, as tornamos históricas. Os corpos ganham sentido socialmente (LOURO, 2015, p. 11).

Sendo assim, criando um ambiente em que as identidades pudessem ser compreendidas a partir de uma construção social, histórica, política e não essencialmente naturalizadas, nossos encontros e aulas começavam a surtir pequenas mudanças que pareciam

---

<sup>4</sup> Conjunto de textos, cada um sobre uma área de ensino, que serve para nortear a elaboração dos currículos escolares em todo o país. Os PCNs não constituem uma imposição de conteúdos a serem ministrados nas escolas, mas são propostas nas quais as Secretarias e as unidades escolares poderão se basear para elaborar seus próprios planos de ensino. Os PCNs estão articulados com os propósitos do Plano Nacional de Educação (PNE) do Ministério da Educação (MEC) e, dessa forma, propõem uma educação comprometida com a cidadania, elegendo, baseados no texto constitucional, princípios para orientar a educação escolar. Dignidade da pessoa humana, igualdade de direitos, participação e corresponsabilidade pela vida social são algumas de suas balizas. Verbetes PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), por Ebenezer Takuno de Menezes, em *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <https://www.educabrazil.com.br/pcns-parametros-curriculares-nacionais/>. Acesso: 07 mai. 2019.

<sup>5</sup> A Base Nacional Comum Curricular é um documento que determina as competências (gerais e específicas), as habilidades e as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver durante cada etapa da educação básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. A BNCC também determina que essas competências, habilidades e conteúdos devem ser os mesmos, independentemente de onde as crianças, os adolescentes e os jovens moram ou estudam.

somar à formação de alunos e alunas, fazendo com que juntos refletíssemos mais criticamente sobre o cotidiano *na/da/com* a escola e à dimensão criadora da vida e, “principalmente da vida em sociedade, e dos diferentes momentos da existência humana produzidos nos e produtores dos múltiplos *espaçostempos* em que ela se inventa e se realiza dia após dia” (FERRAÇO; SOARES; ALVES, 2018, p.43).

A cada encontro tínhamos a possibilidade de, a partir dos jogos teatrais, tocarmos em assuntos que falassem de nossas resistências na escola e de como nossas relações eram, a todo tempo, permeadas pelo controle e vigilância. Em exercícios de improvisação teatral entrávamos em contato com experiências de preconceito e racismo no espaço escolar, por exemplo, oprimindo a existência livre das identidades que não se encaixavam nos padrões heteronormativos. Era urgente começar a compreender que a sexualidade não estava só do lado de fora dos muros da escola; ela fazia-se presente na maneira como nos olhávamos e estabelecíamos relações, nas brincadeiras no recreio, nas atitudes machistas e sexistas e, principalmente, na maneira como nós, professores e professoras, lidávamos com essas questões no cotidiano. A forma como nos apresentávamos quando convidados e convidadas a intervir na socialização afetivo-sexual de nossas crianças era determinante para o sucesso do que viéssemos a propor.

Com essas reflexões a partir da escola e do que os meninos e meninas me traziam, no ano de 2016, ingressei em uma pós-graduação em “Gênero, Sexualidade e Educação”, orientando-me na tentativa de melhor compreender e planejar atividades onde as sexualidades seriam o nosso foco. E, nesse mesmo ano, muito motivado pelas discussões entre corpo docente e os alunos e alunas desse curso de especialização, realizei na escola municipal da cidade do Rio de Janeiro, em que eu lecionava, uma série de atividades (debates/oficinas/exposições) que versavam sobre as relações de gênero na escola. Contando com parcerias de estagiárias e profissionais do NESA<sup>6</sup> (Núcleo de Estudos da Saúde do Adolescente) e o apoio da coordenação pedagógica e direção da escola, fundamental para esse intento, além de alguns professores e professoras, nos objetivamos a compreendermo-nos a partir da diversidade e da diferença na escola e de como, de verdade, poderíamos nos afirmar diversos e diferentes.

---

<sup>6</sup> O Núcleo de Estudos da Saúde do Adolescente – NESA é o setor da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) responsável pela atenção integral à saúde de adolescentes na faixa etária entre 12 e 20 anos de idade, funcionando como unidade docente-assistencial nos três níveis de atenção. A abordagem interdisciplinar que caracteriza sua prática, aliada às possibilidades de atuação conjunta com diversas instituições nos âmbitos universitário, comunitário, governamental e não governamental, vem permitindo que o modelo não seja apenas viável, mas passível de ser tomado como exemplo para novos empreendimentos na área de saúde integral do adolescente. A equipe do NESA é formada, atualmente, de um corpo docente e técnico-administrativo de 76 profissionais, sendo 35 de nível superior e os demais de nível médio.

Nesse período, tive a oportunidade de ser professor de uma aluna transexual<sup>7</sup>. A princípio, fazendo uso de seu nome civil, essa aluna, que logo mais se apresentaria como Jéssica, em virtude também da forma como procurávamos lidar com ela naquele espaço e de uma maior sensibilidade de minha parte sobre suas reivindicações, pareceu sentir-se mais confortável em assumir a performance que a permitisse, afinal, (re)existir ali. Por diversas vezes, conversávamos, eu e ela, sobre suas vivências e eu a apoiava em suas decisões. E, mesmo enfrentando as muitas dificuldades que a escola impunha, Jéssica transgrediu os padrões normativos e transformou-se ali *na/com* a escola.

Desde o seu ingresso no sexto ano do Ensino Fundamental II até o ano em que esteve conosco, Jéssica buscava afirmar sua identidade de gênero. Mesmo sob o jugo de tantos olhares discriminatórios e violentos, ela lutava por seu espaço, como se ocupando um entre-lugar (BHABHA, 2012), reconfigurando os limites difusos entre centro e periferia e habitando um espaço intermediário, produzindo trânsitos outros das identidades e diferenças.

De presença marcante e marcada e personalidade forte, Jéssica constantemente precisava reafirmar-se como travesti entre ordens que não a compreendiam, ou até mesmo não quisessem compreender. Uma docência falha, sem recursos pedagógicos que auxiliassem a relação com as livres expressões das identidades e professores e professoras, funcionários e funcionárias marcadas por uma hegemonia heteronormativa que se sobrepunha às condutas e definições dos papéis sociais e sexuais que permeavam aquele lugar. Desde a interrupção da inspetora no horário de entrada dizendo que “aquela roupa não era de um menino” à professora que numa confraternização solicitava “vamos às fotos, primeiro os meninos e depois as meninas”, uma avalanche de desencontros que marcavam a trajetória de Jéssica como desigual.

Lutamos juntos para que ela pudesse usar o banheiro feminino e fazer parte da fila das meninas, e não dos meninos, na hora da entrada da aula – decisão que eu veementemente atacava - ações que acreditávamos reafirmar sua presença como pessoa e travesti.

No entanto,

a escola delimita espaços; servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui, informa o lugar dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas, aponta aqueles que deverão ser modelos e permite que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos (LOURO, 2014, p.62).

---

<sup>7</sup> O termo “transexual” caracteriza a pessoa que não se identifica com o gênero que lhe foi atribuído quando do nascimento. Mulher transexual é aquela que reivindica o reconhecimento social e legal como mulher. Homem transexual é aquele que reivindica o reconhecimento social e legal como homem (JESUS, 2012).

E é nesse ambiente que corpos de todas as identidades de gênero e sexuais transitam e não têm garantidas suas diferenças e subjetividades. Recordo-me do dia em que Jéssica, ao entrar no banheiro feminino junto as suas amigas, foi interpelada por uma aluna mais nova que a estranhava ali naquele local. Para a aluna, Jéssica era um menino e não poderia estar ali. No dia seguinte, a diretora da escola recebia a ligação do pai da menina questionando o porquê de um menino usar o banheiro feminino ao mesmo tempo em que sua filha; fato que fez com que eu fosse urgentemente procurado pela direção, revelando talvez um comportamento participativo e curioso da escola no trato da questão e no diálogo comigo, já que eu era o professor que lutava por essas transformações, como certa vez fora denominado pela diretora.

Naquela escola, eu procurava fortemente propor que “nos perguntássemos, então, como se produziram e se produzem as diferenças e que efeitos elas têm sobre os sujeitos” (LOURO, 2014, p.61). Sob uma ascensão da diversidade e a máxima “ser diferente é legal”, muito comum nos últimos anos, Abramowicz (2011) revela que de alguma forma passamos por um processo de absorção e/ou resposta ao agravamento dos conflitos entre grupos sociais de diferentes culturas, etnias e raças e de acolhida às ações, demandas e discursos dos movimentos sociais. No entanto, o que percebi nos espaços escolares por onde passei foi um exercício esvaziado de significados, no sentido em que o *slogan* de uma escola diversa e plural não trazia para as ações do cotidiano a compreensão da diferença como potência, colocando-a no escopo da tolerância. Paradoxo que me levou a questionar em que medida os discursos disfarçados pela diversidade promoviam a exclusão, a vulnerabilidade e violência contra alunos e alunas transexuais.

Esse é um trabalho que não pode depender da sensibilidade de apenas alguns ou algumas profissionais da escola, embora tantas vezes seja exatamente tal realidade que encontramos nos relatos de experiências: iniciativas pontuais e não projetos em continuidade, desenvolvidos ano a ano e com vistas à reflexão e prática de ações que questionem a diversidade. Essa perspectiva contribuiu para que Jéssica fosse expulsa, sem concluir os estudos.

Assim, cada vez mais, esse cenário assumiu espaço preponderante na minha prática, fazendo emergir a necessidade de uma investigação mais aprofundada acerca do que eu escolheria como foco de abordagem: pessoas trans e sua relação com a escola, suas experiências, narrativas, memórias e quem sabe poder também aprender com suas próprias trajetórias, com aquilo que ficou para trás, que se perdeu com a opressão e com a violência (JESUS, 2016).

A transgeneridade na educação e as soluções impostas como forma de cercear o trânsito dessas identidades provocam a expulsão e o afastamento, mas também inauguram um campo de disputas protagonizado por essas vidas; com possibilidades outras de resistência e enfrentamento.

É fato que com alunos e alunas transexuais a escola tem revelado faces mais cruéis quando, em vez de socializar e criar vínculos, marca essas pessoas como inferiores, seja no uso do nome social, em que, em grande parte, essas pessoas encontram extrema dificuldade pela negação da própria escola em não atender o que é garantido por lei, ou seja, na hora de ir ao banheiro onde a separação de corpos obedece à lógica biologizante. Luma Nogueira de Andrade (2012) mostra como a interdição de utilização do nome social na chamada escolar, entre outros fatores, como dificuldade de uso do banheiro e um regimento escolar que pune as expressões culturais das travestis, também se configura como violência, já que se tornam impeditivos básicos ao direito de estudar.

Vale destacar que o Decreto nº 8.727, de 28 de abril de 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, a saber:

Art. 6º A pessoa travesti ou transexual poderá requerer, a qualquer tempo, a inclusão de seu nome social em documentos oficiais e nos registros dos sistemas de informação, de cadastros, de programas, de serviços, de fichas, de formulários, de prontuários e congêneres dos órgãos e das entidades da administração pública federal direta, autárquica e fundacional (BRASIL, 2016).

O Decreto nº 43.065, de 08 de julho de 2011, dispõe sobre o direito ao uso do nome social por travestis e transexuais na administração direta e indireta do Estado do Rio de Janeiro e dá outras providências. Em 22 de novembro de 2017, o Decreto nº 46.172 instituiu a carteira de identidade social para utilização por pessoas travestis e transexuais também no âmbito do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em setembro de 2017 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), através da Portaria nº33, publicada no Diário Oficial da União de 18 de janeiro de 2018, a mudança estendeu-se também para todas as escolas de educação básica. Alunos e alunas trans, a partir de então, podem solicitar que as escolas usem seus nomes sociais, e não os que constam em documentos de identificação, listas de presença e outros documentos oficiais escolares.

Em 26/06/2018, o Conselho Nacional de Justiça publicou regras para as pessoas trans mudarem nome e gênero em suas certidões de nascimento ou casamento diretamente nos cartórios. Dessa forma, maiores de 18 anos podem requerer a alteração desses dados “a fim de adequá-los à identidade autopercebida”. Entre os dez artigos regulatórios, o documento diz

que o solicitante deverá ir ao cartório em que foi feito o seu primeiro registro para solicitar as alterações. Também há a determinação de que as alterações não incluem o sobrenome da família e que poderão ser desconstituídas em vias administrativas ou judiciais. Segundo o texto, o procedimento será feito com base na autonomia do requerente, que deverá declarar sua vontade ao registrador, independente de autorização judicial prévia ou comprovação de cirurgia. Para menores de 18 anos a mudança só é possível na via judicial.

Mais recentemente, em 30 de julho de 2019, o Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro publicou a deliberação CEE Nº 371 sobre o uso do nome social nas unidades educacionais do Estado, abarcando as instituições de ensino superior. São políticas que representam o fruto de anos de luta do movimento travesti e transexual e um princípio elementar do respeito às diferenças, à pessoa e à identidade de gênero. Os cotidianos se constituem nas suas subjetividades a partir de um nome e esse nome tem peso fundamental na constituição daquilo que entendemos que somos; a linguagem se faz presente quando, por exemplo, um aluno ou aluna está em processo de transição e verbaliza “me chame de ele ou ela”. Assim, a maneira como se identificam e como as percebemos é fundamental para as suas existências.

Urge que como educadores e educadoras cada vez mais combatamos as violências de gênero a partir da escola e possamos garantir o reconhecimento, a visibilidade, a representatividade e, principalmente, a permanência de nossos alunos e alunas.

Bento (2011, p.558) reitera que “pessoas transexuais e travestis são expulsas de casa, não conseguem estudar, não conseguem emprego, são excluídas de todos os campos sociais”. Ainda de acordo com a autora:

a natureza da violência que leva uma criança a deixar de frequentar a escola porque tem que trabalhar para ajudar a família não é da mesma ordem daquela que não consegue se concentrar “[...]” porque é “diferente”. Daí a importância de pesquisas (com recortes de gênero e sexualidade) que demonstrem os encaixes dos indicadores de “sucesso” e “fracasso”, deslocando o olhar dos conteúdos visíveis para os invisíveis (BENTO, 2011, p. 11).

Dada a importância das pesquisas, como evidenciado pela autora, e com o objetivo de melhor situar-me sobre a produção acadêmica de pesquisas com recortes de gênero e sexualidade nos programas de pós-graduação em Educação, nos cursos de Mestrado e Doutorado, recorri a uma busca no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CTD-CAPES), entre os anos de 2010 a 2018. Utilizei, inicialmente, as palavras-chave “travesti”, “travestilidades”, “transexualidade”,

“transgênero” e “trans”, com os filtros delimitados nas “áreas de avaliação e do conhecimento campo da educação”.

Dos 48 trabalhos encontrados entre 13 teses e 35 dissertações, 18 deles detêm-se sobre o foco da discência; 07 relatam experiências na docência e os outros 23 dialogam com as palavras elencadas para a busca. A intenção principal, ao procurar localizar as produções que tratassem dessas temáticas, foi inteirar-me do que já havia sido produzido e que pudessem contribuir teórica e metodologicamente com meu processo de pesquisa. Quais problemáticas são apontadas? Que finalidades têm essas investigações? A que resultados chegaram?

De antemão, percebe-se que ainda há muitos desafios, tendo em vista um número pequeno de pesquisas sobre a temática a serem superados, se considerarmos que os estudos nessa área podem contribuir para a desconstrução de um panorama educacional excludente e segregacional, o que justificaria que se pesquise mais sistematicamente esse campo, reconhecendo principalmente a produção de conhecimento por pessoas trans, visibilizando a urgência de mudanças para o cenário nacional; extremamente violento, opressor e recorde em assassinatos.

Jaqueline Gomes de Jesus, doutora em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações pela Universidade de Brasília (UnB) e investigadora da “Rede de Antropologia Dos e Desde os Corpos”, aponta que o Brasil é tido “[...] entre outras 55 (cinquenta e cinco) nações, como aquela na qual mais se registrou assassinatos de tal natureza [contra travestis e transexuais], no período entre 2008 e 2011” (JESUS, 2014). A autora caracteriza a violência contra pessoas transexuais no país como “crimes de ódio”, em um nível superficial, mas em um nível mais profundo, segundo ela, seria possível falar em “genocídio”, que busca assim não deixar que sejam invisibilizados como uma série de crimes isolados.

Segundo relatório do Grupo Gay da Bahia (GGB),<sup>8</sup> o Brasil é o país “campeão” mundial de crimes homotransfóbicos. O Transgender Europe (TGU)<sup>9</sup> divulgou que 167

---

<sup>8</sup> O Grupo Gay da Bahia (GGB) é uma organização não governamental voltada para a defesa dos direitos dos homossexuais no Brasil. Fundada em 1980 é a mais antiga associação brasileira de defesa dos gays ainda em atividade. Sua sede fica em Salvador, no Pelourinho. O GGB declara ter três objetivos: lutar contra a homofobia (e a transfobia), denunciando toda e qualquer forma de preconceito contra gays, lésbicas, travestis, etc. Informar sobre a homossexualidade e trabalhar para a prevenção do HIV e da AIDS junto à comunidade LGBT. Conscientizar os homossexuais acerca de seus direitos para que eles possam lutar por sua cidadania, dando cumprimento ao princípio da igualdade, expresso na Constituição Brasileira. Disponível em [https://pt.wikipedia.org/wiki/Grupo\\_Gay\\_da\\_Bahia](https://pt.wikipedia.org/wiki/Grupo_Gay_da_Bahia). Acesso: 11. Mai. 2019

<sup>9</sup> A Transgender Europe (TGU) é uma rede de diferentes organizações de pessoas transexuais e outras pessoas que pensam da mesma maneira para combater a discriminação e apoiar os direitos das pessoas trans. Foi fundada em 2005 em Viena durante o 1º Conselho Europeu de Transgêneros como "Rede Europeia de Transgêneros" e atualmente é uma ONG registrada como "Transgender Europe" Disponível em [https://en.wikipedia.org/wiki/Transgender\\_Europe](https://en.wikipedia.org/wiki/Transgender_Europe) Acesso: 11. Mai. 2019

transexuais foram mortas no Brasil entre o dia 1º de outubro de 2017 a 30 de outubro de 2018. Dados do Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM)<sup>10</sup> demonstram que travestis e transexuais sofrem 72% mais violência física que gays e lésbicas. Ou seja, dentro do grupo LGBTI+, pessoas trans sofrem mais preconceitos e violência por motivos de ódio que os demais. As estatísticas são preocupantes e denunciam quão urgentes são pesquisas e mudanças sociais nessa área.

Para tanto, com esta pesquisa, procuro desenvolver um estudo sobre a relação de pessoas trans *na/com* a escola, levando em consideração suas trajetórias de vida e experiências nos contextos histórico-sócio-culturais imbricados na produção de poderes que as permeiam e fazem abjetas, ampliando o olhar para a forma como a sociedade produz as verdades sobre o que deve ser reproduzido. Sendo assim, por que determinadas expressões de gênero devem ser silenciadas? De que forma a instituição escolar, através de um *cistema* educacional que interdita corpos e diferenças, é percebida por esses alunos a alunas? Como são compreendidas as construções identitárias não normativas no “chão da escola”, num processo que, em sua maioria, assujeita e determina vidas abjetas? De que forma a presença de travestis e transexuais nas escolas contribui para a desconstrução e reiteração de práticas *cisheteronormativas*? Como ressignificam suas trajetórias nesses espaços de constante enfrentamento e disputas?

Ao ressignificar suas trajetórias de resistências, alunas e alunos trans reescrevem possibilidades outras pelas escolas por onde passam, num movimento que pode desmistificar suas presenças nesse território que já não é mais o mesmo:

(...) foi ampliado, foram criadas novas formas que não devem conduzir a novas —fôrmas. Quanto mais diversificado for o campo de estudo sobre as travestis, maior será a possibilidade de compreendê-las. Assim como os heterossexuais são capazes de viverem em diversos contextos (sociais, educacionais, profissionais, etc.), o mesmo pode ocorrer com as travestis. A presença destas nos espaços de convivência, de trabalho, de aprendizagem, de decisões políticas pode ajudar a desmistificar (...) (ANDRADE, 2012, p. 93).

---

<sup>10</sup> O Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos tem como finalidade principal produzir, organizar e difundir conhecimentos sobre a sexualidade na perspectiva dos direitos humanos, buscando, assim, contribuir para a diminuição das desigualdades de gênero e para o fortalecimento da luta contra a discriminação das minorias sexuais na região. Através do diálogo entre a universidade, movimentos sociais e formuladores de políticas públicas na América Latina, o Centro articula pesquisadores, militantes e outros parceiros interessados em fomentar o debate sobre a sexualidade e os direitos sexuais, coordenando atividades regionais no Brasil, Argentina, Chile, Peru e Colômbia. Criado em 2002, o Centro é um projeto do Programa de Estudos e Pesquisas em Gênero, Sexualidade e Saúde do Instituto de Medicina Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, instituição que há muitos anos desenvolve pesquisas em sexualidade, gênero e saúde. Disponível em <http://www.clam.org.br/quem-somos/conteudo.asp?cod=65> Acesso: 11 Maio 2019

Nesse sentido, na busca por também identificar trajetórias trans que promovam desmistificações a partir de como se relacionam com os espaços, e são por eles desmistificadas, quero protagonizar nesta escrita as experiências e relatos de combate e protesto. Experiências que falam também das relações que professores e professoras estabeleceram com seus alunos e alunas trans. Histórias que também podem ser contadas, a partir de então, dessas relações. Histórias de quem, com sua força e coragem, se lança ao risco de reafirmar a todo o momento suas existências, construindo novas (re)existências na luta por deslegitimar as verdades construídas por trás dos discursos opressores e violentos. Uma trajetória de guerra e enfrentamento que costura cada palavra deste texto. Uma parte de mim que se constrói nesta escrita a partir das memórias de escola das pessoas trans com quem estive e se elabora com a experiência de ser um professor gay, no mesmo espaço, dentro da escola, experiências que resistem juntas.

A experiência, e não a verdade é o que dá sentido à escritura. Digamos, com Foucault, que escrevemos para transformar o que sabemos e não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a escrever é a possibilidade de que esse ato de escritura, essa experiência em palavras nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferentes do que vimos sendo (LARROSA, 2017).

Muitos são os motivos nos quais encontro inspiração e que ao passar por mim me mantém nesse exercício de investigação dedilhado com palavras por estas linhas. E entre eles, fundamental para o que ora intento traduzir, Larrosa me abraça, assim como eu gostaria de abraçar a você com a leitura que faz de mim, se consideramos que muito do que por aqui vai aparecendo nasceu em mim e vive comigo. Resgato a minha identidade e, em profusão com as transidentidades, me lanço em abismo. Ao mesmo tempo em que pareço saber onde vamos chegar juntas, às vezes nada sei. Não sou como elas, não as represento, mas profundamente me identifico com elas. É nesta escrita que resgato a criança que me fizeram ser na escola e revisito o professor que me tornei. É com esta escrita que ousa desinvisibilizar quem me faz professor: alunos e alunas trans e nossas formas dissidentes de ser-viver.

O poder da força que as palavras assumem nesta pesquisa fez com que, desde o início, eu as elegesse como as principais guias e mentoras. Não à toa, são elas, as palavras, que procuram aqui dar algum sentido ao que se nos passa e acontece. Foram elas, numa profusão de versos, que inauguraram esta escrita: “como quem brinca com as palavras, fiz nascerem no papel essas primeiras inquietudes”(GANEM, 2018). E são por elas também que as experiências trans de meninas e meninos chegaram até mim e me abraçaram. Que me puseram à escuta e me (trans)formaram. Em nossas conversas, “um espaço no qual transmitir é cuidar e querer bem ao outro (...) como experiência de alteridade que transforma a conversa em

linguagem ética”(RIBEIRO; SOUZA; SAMPAIO, 2018) narramos nossas experiências de vida e com as escolas que passaram por nós. Experiências como aquilo que nos passa, não o que passa, senão o que nos passa, passa por nós, se faz em nós.

Para Larossa(2002, p. 141), “esse é o saber da experiência: o que se adquire pelo modo como se vai respondendo àquilo que se passa ao longo da vida e o que vai conformando o que alguém é”. O autor discorre sobre os sentidos da experiência compreendidos em um saber finito, um saber subjetivo e um saber que não se separa do indivíduo. Um saber subjetivo, particular e pessoal faz com que, embora duas pessoas ou mais enfrentem o mesmo acontecimento, elas não sofram a mesma experiência. Vai além, mostrando que ninguém pode aprender da experiência do outro, a menos que essa experiência seja, de algum modo, revivida. E finaliza trazendo o saber como algo que não se pode separar do indivíduo no qual se encarna. No entanto, quando tratamos dos saberes produzidos pelas experiências das transidentidades, entramos em conflito com as dinâmicas do poder/saber majoritariamente vigentes em nosso dia a dia. Um saber que é permitido àqueles e àquelas que o detém sem ser questionados, justamente, porque estabelecidos numa relação de poder que não reconhece as margens, e que, ao não reconhecer, marginaliza, assujeita e faz abjeta.

Todas as vozes e narrativas trazidas nesta pesquisa procuram, através de suas memórias, compartilhar suas relações com as escolas, no entanto, fica claro que cada uma dessas histórias passa por elas e se transforma a partir de uma experiência que é particular e única. Como numa espiral, as conversas por tantas vezes, ao estabelecerem uma narração autobiográfica, não seguem uma linha reta, as sequências se alteram, mexem com a dimensão temporal. Ao “narrarem-se a si”, num exercício de rememorar, reconstroem-se as trajetórias compreendendo-se que o que o que foi vivido lá atrás não necessariamente é o entendimento do que se vivia naquele momento.

Por todas essas vozes que se narram aqui, ao falarem do uso do nome social e do banheiro, por exemplo, vemos que suas questões as aproximam, falam juntas de um mesmo lugar, no entanto com vivências diferentes de cada experiência, passando por essas experiências de formas distintas, como “se a vida humana tem uma forma, ainda que seja fragmentária, ainda que seja misteriosa, essa forma é a de uma narrativa”(LARROSA, 2002, p. 145).

Assim, nesta pesquisa, as histórias se fazem em interpretações narrativas de quem as conta, construindo e elaborando a si mesmas, à procura de um sentido sobre aquilo que se passou e um sentido de quem elas são. Narrando-se, elas me colocam à escuta de suas memórias e em nossas conversas (Quem sabe?) nos potencializamos e nos transformamos!

É desse encontro que almejo partilhar, é por aí que se encontra a inspiração. É nessa possibilidade do contato que passa por mim e me faz seguir, à procura de um sentido. É nessa possibilidade do contato que passa também por elas e as faz seguir (Quem sabe?).

Importa agora dizer que desses momentos então, elaborou-se e apresentou-se um texto que dividido em alguns capítulos – não o bastante, é claro, para dar conta desse universo – subdivide-se em: **SOBRE CAMINHAR COM A PESQUISA: *METHODOS EM TRÂNSITO***, que pretende abordar o processo de construção metodológica, bem como a desnaturalização de concepções fixas ao compreendê-lo como uma construção investigativa que se quer reinventar e ressignificar, caracterizando o modo como fazemos nossas pesquisas; que depende dos questionamentos que fazemos, das interrogações que nos movem e dos problemas que formulamos ao longo de nossas experiências (PARAÍSO, 2014). Experiências que ressignificam o meu lugar de fala, fundamental para o que se elabora neste estudo. Nessa perspectiva, apresenta um recorte de minha trajetória como professor gay de teatro, do ensino público, na relação com as questões de gênero e sexualidade no espaço escolar. Dessa experiência também emergem as motivações para esta pesquisa.

Intitulada **SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO: AS TRANSIDENTIDADES EM DISPUTA**, o segundo capítulo aborda as identidades trans em seus contextos de educação formal. É neste capítulo também que apresento as pessoas com quem estive em conversa, mais especificamente um recorte de suas passagens pela escola. Trechos das conversas e dos encontros com Micaela, Alessandra, Dione, Claudia, Viviane, Igor e Wélida permeiam a elaboração do texto procurando contar sobre as relações que as identidades trans estabelecem com as escolas e os sujeitos que a compõem a partir de suas memórias nesses espaços.

**ASSUJEITAMENTO, ABJEÇÃO E PRECARIEDADE: A ESCOLA COMO ESPAÇO DE REITERAÇÃO DAS *CISHETERONORMAS* e VISIBILIDADE E REPRESENTATIVIDADE: A ESCOLA COMO ESPAÇO DE LIBERDADE E (RE)EXISTÊNCIA**, capítulos 3 e 4, respectivamente, dedicam-se às memórias da escola perspectivadas pela resistência de suas vivências e todo processo de dissidência em relação às suas identidades. Os conceitos de assujeitamento, abjeção e precariedade perfazem a discussão ao discorrerem sobre a violência a que estão submetidos os corpos e existências trans. Finalizam a dissertação as experiências que dão sentido à busca pela (re)existência em um contexto social de opressão e violência cotidianas e que, por algumas vezes, também potencializam e ressignificam suas trajetórias.

## 1 SOBRE TRANSITAR COM A PESQUISA PÓS – CRÍTICA: RELATANDO UM “*METHODO*”

A pesquisa em educação é um processo atravessado por dinâmicas invisíveis de aproximações e distanciamentos entre as pessoas. Tais dinâmicas alimentam-se das sensibilidades com as quais cada indivíduo constrói suas relações de pertencimento ao mundo. À medida que reconhecemos na experiência do trabalho de campo uma experiência viva, inscrevemos em nossos corpos os gestos, as palavras, as cores, os sons, as texturas, as imagens, as temperaturas e um sem número de sensações que remetem às nossas vivências em educação.

*PIMENTEL*

Nossos caminhos, trilhas e trajetos perfazem a nossa história. Somos assim: às vezes acelerados numa estrada sem fim, algumas vezes em eternas curvas de nós mesmos, por outras, perdidos em encruzilhadas, tantas vezes escondidos em trajetos a procura de nós. Quantas vezes não nos metodologizamos e tentamos, em vão, inaugurar roteiros mais palpáveis e reais... quando, quase sempre, nunca deixamos de estar em trânsito.

Sobre caminhar com a pesquisa é, antes de tudo e a todo instante, tratar de conduzi-la e em trânsito, compreendê-la; ser com ela! Nesse sentido, o transitar da pesquisa é “pedagógico porque se refere a um como fazer (...) trata-se de caminhos a percorrer, de percursos a trilhar, de trajetos a realizar”(MEYER; PARAÍSO, 2014). Mas também de percursos realizados, trilhas percorridas e caminhos trilhados. É por esses lugares e passados vividos que a pesquisa pode ter nascido. Morando em nós desde há muito, ela nos faz caminhantes, ouvintes, partícipes e errantes. Somos, estamos e sempre estivemos em pesquisa.

Durante algum tempo, quis compreender esse tal processo de constituir-se em pesquisa; tornar-se um pesquisador. Por ora, devo confessar que me perdia procurando cada vez mais encontrar-me em estado de pesquisa; esse de constituir-se um pesquisador em educação, com essa especificidade generosa, e perdi-me, é claro, com algumas pré-ocupações. Quando pesquisamos em educação há que se considerar os diversos lugares de onde partimos,

os tantos caminhos pelos quais passamos. É com eles que vamos construir a pesquisa ao dialogarmos com as pessoas em campo.

Ser um educador em pesquisa é assim: deixar-se em processo, em devir. Descobri que nesse próprio caminhar, que transita por modos de fazer a pesquisa pós-crítica, como se elaborasse mesmo uma produção metodológica – uma forma de análise do que investigamos – quero ainda reforçar que “o desenho metodológico de uma pesquisa não está (e nem poderia estar) fechado e decidido a priori e que não pode ser replicado do mesmo modo, por qualquer pessoa, em qualquer tempo e lugar”(MEYER; PARAÍSO, 2014, p.22).

As perguntas de pesquisas, como sugerem também Sepulveda e Sepulveda (2019), são formuladas a partir de estudos acumulados, da experiência e interesse de cada pesquisadora e cada pesquisador, portanto, nenhuma investigação será igual à outra e nem os resultados obtidos. Ao nos debruçarmos aos estudos de gênero e sexualidade sob uma ótica pós-crítica em educação estamos atentos mais em como os processos são engendrados do que focados em encontrar resultados e soluções para tais e tais supostos problemas. A pesquisa se faz engajada muito a partir de quem somos, de inspirações que podem vir de qualquer coisa ou lugar e em qualquer momento e são importantes para o modo como as realizamos.

Paraíso(2014) traz as nossas pesquisas reflexões muito importantes acerca das premissas e pressupostos que compõem os modos de interrogar adequados às perspectivas em que estamos imbricados. A autora nos faz olhar e encontrar caminhos diferentes, possibilidades de transgressões em metodologias e procedimentos que supomos fixos. Nos faz “encontrar uma outra linguagem para dizer dos currículos e por inspirar em nós mesmas um outro pensamento sobre educação”(PARAÍSO, 2014, p. 39).

Dessa forma, na tentativa de então relatar um método da pesquisa empreendida por aqui, busco sentidos outros que contribuam para um pensamento sobre uma educação que não pode mais ser silenciada. Estratégia necessária num tempo em que querem nos silenciar. Ao tratarmos das transexualidades e suas relações com a escola, não há como não deixarmos de apostar na potência que currículos, gêneros e sexualidades podem promover. É “essa composição, contra todos os poderes que limitam e entristecem, que pode fazer o re-existir nas escolas” (PARAÍSO; CALDEIRA, 2018, p. 13).

E se é assim, se a percebo e se a concebo assim, não há como não trazer por aqui um pouco do que fui e sou. Um pouco do passado como “um não lugar”, que não existe, senão, em nossa memória (JESUS, 2016), mas que acredito ressignificou e fez emergir este presente

estudo apontando meus primeiros lugares de fala: de uma criança “(des)viada”<sup>11</sup> do ensino privado em uma cidade do interior de São Paulo a um professor gay de Artes Cênicas do ensino fundamental numa escola pública do Rio de Janeiro.

### 1.1 Memórias por entre as narrativas: relatos que fazem a pesquisa

Nos idos da década de 1970, em uma escola privada e do interior de São Paulo, um menino frágil e sensível queria encontrar o seu espaço. Gostava de desenhar e na aula de Artes sempre ganhava a melhor nota, mas na Educação Física não curtia jogar bola. Enquanto o professor selecionava o time, ele ficava sempre por último até o escolherem por falta de opção. Naquela escola, a Casinha de Bonecas era um sucesso: com fogãozinho, caminhas, banheirinho, panelinhas... Quantas vezes o menino quis ficar lá dentro, mas não podia, a casinha era só para meninas! Ninguém percebia que o menino ficava triste... Tristeza daqui, tristeza dali... o menino cresceu e precisou encontrar o seu lugar. Ele gostava de teatro. Comunicação era seu forte e já no Ensino Médio como representante do Grêmio Estudantil começou a perceber que as mudanças começavam a partir dele mesmo. Fez vestibular e cursou Artes Cênicas, onde se encontrou. Fez grandes amigos e namorou outros meninos. O menino entendeu que era feliz daquele jeito e o mundo queria mudar. Foi ser professor e sofreu muito, pois percebeu que aquela escola do passado ainda estava lá, muito tempo depois: retrógrada, preconceituosa e desigual. Ele então vagou de uma escola para outra até decidir que poderia provocar pequenas mudanças. Hoje, esse rapaz gosta de falar com seus alunos e alunas sobre suas sexualidades e como elas devem ser respeitadas e vividas com prazer, dentro e fora da escola. Desde a época de escola, e isso já faz uns vinte e cinco anos, a sexualidade se escondeu num lugar de mistério e do não falar, não lugar. Produz-se um discurso sobre o sexo e limita-se a discussão do que acontece na realidade. Somos orientados a falar sobre ela na escola e não encontramos tempo, nem apoio. Muitas vezes não sabemos nem como começar. Mas é necessário e urgente. E se não damos o pontapé inicial, não compreendemos que é possível. Depois de quase 10 anos como professor em uma grande rede municipal, ele resolveu que precisava intervir no dia a dia da escola buscando um espaço de reflexão e discussão onde adolescentes pudessem se colocar, expressando suas dificuldades, resistências, dúvidas, anseios e opiniões e favorecendo a construção de um saber compartilhado (GANEM, 2014, p. 24).

Emergido em luta por uma educação mais diversa e menos desigual, o relato revela minha trajetória contra conservadorismos estanques e fazedores de retrocessos pelas escolas por onde estive. Realidades em que os currículos, gêneros e sexualidades ainda não podiam fazer a diferença. O relato fez parte das considerações finais do trabalho de conclusão de curso em nível de pós-graduação lato sensu Educação, Gênero e Sexualidade, intitulado

---

<sup>11</sup> Ao rememorar minha infância, autodenomino-me criança “(des)viada” ao performatizar, naquela época, uma masculinidade que ia na contramão do que se esperava de um menino, colocando em xeque a supremacia de um regime heterocentrado.

“Arte, Literatura e Sexualidade: possibilidades de mudanças na escola”, em que desenvolvi com a escola uma série de atividades, mais sensíveis e atentas às diferenças e desigualdades.

Numa delas, uma proposta teatral seria determinante para a pesquisa que intento aqui. Alunos e alunas, a partir de seus corpos e vozes, desejam uma escola inclusiva e mais diversa ao evocarem visibilidades às suas identidades dissidentes-desviantes contando suas histórias. Uma arte-experiência que me fazia estar atento à forma com que a escola se relacionava com as questões de gênero e sexualidade e me aproximava das questões que se somariam a esse estudo.

Abordar a sexualidade e as relações de gênero no cotidiano escolar e, assim, contribuir para a formação de alunos e alunas com mais autonomia e protagonismo em suas vidas tornou-se meu foco e motivou a renovação do olhar para um tema que é vivo e presente todos os dias na escola: na paquera do recreio, no zombar da menina trans, na garota que não pode jogar bola ou no professor que escapa dessa responsabilidade de falar sobre. Uma recusa ou não entendimento da importância que tratar desses temas pode trazer à escola, espelhada num currículo dos cursos de formação para professores que precisam ser revistos, pois deixam lacunas quando o assunto é gênero e sexualidade. Ao apresentarem-se essencialmente conteudistas, acabam por vezes negando e não abordando questões sobre o corpo, afetividades e sexualidades de forma não biologizante.

Não obstante, quando lidamos com os adolescentes, é praticamente impossível não nos atentarmos a uma realidade tão latente e quase sempre carente de diálogo. Ao compreendermos que a sexualidade é uma dimensão indissociável do fato de sermos humanos, percebemos que ela então não se pode dissociar, ou seja, é inseparável. E se isso se atrela ao fato de sermos humanos, é importante perceber que desde o nascimento ela passa por nós e nos constitui: “é a energia que nos motiva encontrar o amor, contato e intimidade, e se expressa na forma de sentir, nos movimentos das pessoas e como estas tocam e são tocadas” (OMS, 1975). É como vivemos e nos apresentamos em cada lugar, é como somos. Está, sobremaneira, articulada à vida social e constituída com base em discursos sobre o sexo. No entanto, entendê-la como constituinte do que somos nos permite abordá-la com mais naturalidade, na medida em que a aceitamos como parte de nós. Afirmar sua indissociabilidade faz parte de um currículo emancipatório que possibilita aos alunos e alunas construir seus próprios valores e serem sujeitos de sua sexualidade.

Nesse sentido, em busca de então desmistificar e desconstruir discursos limitantes sobre a sexualidade dentro da escola, trago à cena uma experiência teatral, fruto de um trabalho como professor de Artes Cênicas nas aulas com adolescentes da escola em que

conheci Jéssica, minha aluna transexual. Um olhar atento e uma escuta ativa aos tantos corpos, vozes e subjetividades em transição num espaço marcado por relações de poder que acabam por ditar as regras de como viver ali.

### 1.1.2 Experiências que contam histórias e cenas que (trans)formam

A arte é o que resiste: ela resiste à morte, à servidão, à infâmia, à vergonha.  
*Deleuze*

“E você? Quer fazer teatro com a gente? As inscrições começam amanhã na secretaria da escola”. Fixados nas paredes das muitas salas de aula, os cartazes, com letras grandes e coloridas, chamavam a atenção de alunas e alunos ávidos por fazerem mais diferentes suas rotinas. É que no ano anterior, ali mesmo na quadra do colégio, uma turma de formandos e formandas contagiava o público, instigando criativamente o relacionamento com o mundo exterior em uma apresentação que revelava medos, vulnerabilidades, dores e mostrava a interioridade de cada ser, de cada adolescente ali representado e representada. Em surpresa, em vibração, olho no olho, muitas meninas e meninos pareciam fazer-se cúmplices nas histórias contadas em cena, vibrando com aquela possibilidade de assistir a essas histórias compartilhadas com a escola.

Intitulado “Na minha pele”, o exercício teatral nascido dos encontros nas aulas de Artes Cênicas trazia à cena as questões sobre gênero, sexualidade e identidades, tão latentes no universo escolar e quase sempre emudecidas no dia a dia. Frases como “tá dando mole pra viado!”, “menina jogando bola?” e “sai daqui, traveco!” eram um convite à reflexão. Originadas nos depoimentos da turma, num processo de criação coletiva, as falas denunciavam os preconceitos e as violências a que alunos e alunas eram submetidos (as) dentro da escola e muitas vezes ali, em sala de aula.

Pouco a pouco, insurgia, em meio àquela plateia ressabiada, um discurso de protesto: era a realidade encenada da vida. Lágrimas e aplausos confundiram-se quando ao final da apresentação um aluno, do palco, entoava com força: “Sou preto, sou gay, sou livre!”. Efusiva e surpreendentemente aplaudida, aquela manifestação plantava a semente que traria à escola a oportunidade de agregar às suas atividades as discussões sobre o respeito às diferenças e à expressão livre de todos e todas. Nascia ali uma possibilidade de transgressão, que apostava

na atividade teatral como linguagem importante de facilitação dos diálogos com a escola. Aquela manifestação artística trazia à escola a oportunidade de agregar ainda mais, as suas atividades, as discussões sobre o respeito às diferenças: uma possibilidade de transgredir/progredir que encontrava na linguagem teatral uma estratégia potente de mediação dos diálogos com a escola.

Quando o teatro como educação e a educação sexual são contemplados num mesmo projeto político pedagógico, todos e todas podem aprender com as experiências compartilhadas por cada um e cada uma nas relações estabelecidas nessas atividades. A contribuição que o ensino das artes cênicas propicia através de sua capacidade de experimentação é fundamental no desenvolvimento da percepção dos alunos e alunas, pois a partir de suas interações em grupo e com suas realidades promovem o desenvolvimento de suas capacidades de criação e expressão.

Buscando lidar com a diversidade cultural que alunos e alunas trazem em suas bagagens é possível dialogar com a comunidade onde a escola está inserida. Ao participarem de um “fazer” artístico teatral na escola, que tem na colaboração o seu eixo principal, os alunos e alunas, a partir de suas vivências, podem trazer à cena as próprias histórias de vida. Questões de gênero, classe e raça permeiam a tessitura de uma dramaturgia coletiva e impactante, revelando as violências por trás dos discursos controladores, hegemônicos e heteronormativos produzidos diariamente, e que encontram na experiência teatral uma linguagem estética e essencialmente eficiente de protesto e contestação.

Embora a escola produza e reproduza as concepções de gênero dominantes em nossa sociedade, gerando, dessa forma, a discriminação, ela também deve proporcionar aos alunos e alunas o debate sobre as questões relacionadas à sexualidade, rompendo com regimes de verdade. É nosso dever como educadores/as e sabedores/as da escola como espaço político de exercício da liberdade, oportunizarmos cada vez mais que os alunos e as alunas sejam sujeitos ativos do processo de aprendizagem na construção de um autêntico exercício de expressão, mais igualitário e consciente. As aulas de teatro propiciam um espaço de reflexão para que os jovens questionem novas configurações do cotidiano, questionando muitas vezes as injustiças e relações de desigualdade e desestabilizando modelos pedagógicos tradicionais norteados pela mera transmissão e recepção de conteúdo.

As aulas de teatro precisam ser “um espaço imaginativo e reflexivo em que se pensem e se inventem novas relações sociais, dentro e fora da escola” (DESGRANGES, 2003, p.72). O exercício teatral é o motivador de reflexão e debate sobre as violências geradas nas relações de poder que cerceiam as identidades em formação no espaço escolar. No intuito de articular

as percepções e as possibilidades que a escola pode estabelecer com o ensino do teatro e o diálogo acerca das sexualidades no cotidiano, considero importante contextualizar brevemente a Educação no Brasil no tocante a esses campos do conhecimento – o teatro como educação e a educação sexual – para compreender de que forma e como essas ações juntas podem se potencializar e se promover. Como a metodologia do ensino do teatro pode contribuir para os processos de constituição dos sujeitos, suas identidades e subjetividades, trazendo à cena as reflexões sobre diferenças e desigualdades numa prática inclusiva e transformadora?

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1961, foi inserida no currículo da educação básica a disciplina *Práticas educativas*, na qual constava a arte dramática. A década de 1970 foi importante ao trazer a obrigatoriedade da *Educação Artística* para a Educação Básica, muito embora essa conquista inaugure uma problemática para a área reforçando a polivalência do ensino e causando indefinição com relação aos objetivos. É a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional / LDBEN (lei n.9394/96) que reafirma que “o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (art. 26, § 2º).

No ano de 1998 há a aprovação, pelo Conselho Nacional de Educação, dos Parâmetros Curriculares da Educação Fundamental e Média (PCN). Assim, a Arte passa a vigorar como área de conhecimento no currículo da Educação Fundamental, por meio de quatro linguagens artísticas: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Como pontua Janaína Meira:

é possível afirmar que a partir da promulgação desses documentos, às Artes são devolvidos os seus conteúdos, suas especificidades e seu próprio estatuto. Do ponto de vista epistemológico, o ensino do Teatro deixa de ser pensado a partir de questões da psicologia e passa a ser norteado pela história e pela estética teatral. Arte e Educação, nessa perspectiva, caminham juntas na formação do aluno, visando ao desenvolvimento total, completo e em todos os sentidos das faculdades do sujeito (MEIRA, 2019 p.22).

Ao mesmo tempo em que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) definem a Arte como área de conhecimento no currículo, eles também apresentam os Temas Transversais que incorporam as questões da Ética, da Pluralidade Cultural, do Meio Ambiente, da Saúde, da Orientação Sexual, do Trabalho e Consumo que devem corresponder às questões importantes, urgentes e presentes sob várias formas na vida cotidiana. Por sua vez garantindo o que é definido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em legislação específica, há que se firmar então o compromisso do acesso aos direitos básicos dessa população, sempre respeitando sua fase peculiar de desenvolvimento.

Posto assim, a escola precisaria contemplar em seu currículo a promoção de projetos de orientação sexual, como descrito nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que

viesses a promover o debate sobre três pontos específicos: corpo como matriz da sexualidade, relações de gênero e prevenção de infecções sexualmente transmissíveis, e AIDS. A educação sexual deveria permear o dia a dia da escola muito além de abordagens binárias e puramente biologizantes dos sexos, haja vista, por exemplo, os crescentes índices de discriminação e homofobias entre os jovens. Segundo a ONG Grupo Gay da Bahia (GGB), organização não governamental que promove o esforço de fornecer dados sobre violências que acometem a população LGBT no Brasil, em 2017, 445 lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais foram mortos em crimes motivados por homofobia. Esse número representa uma vítima a cada 19 horas.

Conquanto às iniciativas públicas governamentais que asseguram, mas não garantem, o debate sobre essas questões na sala de aula, é muito oportuno que possamos empreender um movimento de reflexão procurando entender como os temas sexualidade e gênero são tratados e absorvidos pelo cotidiano escolar. Sabemos que essas narrativas de violência estão presentes nas escolas fazendo desses espaços ambientes de discriminação e acentuada desigualdade. E essa realidade parece piorar, tendo em vista os últimos acontecimentos políticos protagonizados por representantes que querem instaurar controle e vigilância sobre corpos, em suas opressoras concepções, desautorizados a existir.

Nesse sentido, é importante destacar que a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), em discussão desde 2015 e que serve como documento norteador e estabelecedor dos objetivos da aprendizagem de todos/as estudantes da Educação Básica do Brasil, teve sua última versão homologada em dezembro de 2017 suprimindo os termos “gênero” e “orientação sexual”. Retrocessos que, como vemos, desorganizam e tornam precária a preparação de nossa cena, de nossas ações. É muito importante que os ensaios se fortaleçam se quisermos fazer uma estreia lotada e uma temporada de sucesso! Um fortalecimento que se faz na resignificação da invisibilidade dos termos apagados na base curricular através da ação pedagógica da prática teatral no ambiente escolar. Mas de que forma?

Sendo assim, que possibilidades a escola tem em seu dia a dia para promover a discussão a partir de experiências estéticas? Como fazer isso considerando todas as orientações e identidades? Como professores e professoras de teatro, o que podemos fazer? Como lidar com as identidades trans em constantes ataques na sala de aula? De que forma podemos contribuir para o processo de aprendizagem sobre as diferenças no espaço escolar? Em uma proposta pedagógica do trabalho com teatro na escola, em que partimos em busca de potencializar a relação do teatro com as expressões das identidades de alunas e alunos, como

podemos inaugurar novas perspectivas do olhar sobre essas questões, mais sensíveis e humanizadas? Como traçar esse caminho?

Na pedagogia do teatro é fundamental que professores e professoras avaliem a condução das atividades, garantindo o sucesso da aprendizagem e a construção do conhecimento. Construir conhecimento em teatro tem a ver com vivenciar o corpo e a voz, deixar passar por nós a experiência criativa. Buscando o desenvolvimento das capacidades de expressão e a quebra de paradigmas o ensino do teatro e suas possíveis metodologias é também uma reflexão sobre os questionamentos que nos rodeiam e perfazem.

Na pedagogia do teatro, diversos são os pensadores que desenvolveram métodos preocupados com a educação estética e com a reflexão crítica da sociedade em que estamos inseridos. Bertholt Brecht<sup>12</sup>, encenador alemão com expressiva influência teórico-prática para o teatro-educação no Brasil, preconiza que o teatro deve fazer com que seus espectadores percebam suas realidades como provisórias e com chances de mudanças:

De acordo com Brecht, a relação entre os homens, no âmbito do sistema de produção vigente, deveria ser representada sobre o palco mediante a historicidade e a conscientização do homem inserido em determinado contexto, objetivando a reflexão-crítica e o reconhecimento do mesmo enquanto agente ativo em uma Sociedade passível de transformação (MORESI, 2010, p.12).

Em suas peças didáticas, o objetivo é desenvolver o espírito crítico e a discussão através de cenas esquematizadas dando início a um processo de transformação da ordem social. A educação pelo teatro com alunas e alunos pode também operar a partir desse modo de produção estético e ético, com vistas a promover um avanço no que se refere às abordagens sobre gênero e sexualidade.

O Teatro do Oprimido, que tem Augusto Boal<sup>13</sup> como criador, apresenta também uma metodologia para se fazer teatro onde a transformação social é o foco a partir das cenas em que essa opressão social deve ser questionada. Com a ajuda dos participantes (alunas e alunos), a situação antes opressora precisa ser vencida, evidenciando uma solução para aquelas situações. Geralmente, ao final dos exercícios, há a discussão avaliando a existência ou não do opressor e oprimido.

---

<sup>12</sup> Eugen Bertholt Friedrich Brecht foi um dramaturgo, poeta e encenador alemão do sec. XX. Seus trabalhos artísticos e teóricos influenciaram profundamente o teatro contemporâneo, tornando-o mundialmente conhecido a partir das apresentações de sua companhia Berliner Ensemble realizadas em Paris durante os anos 1954 e 1955.

<sup>13</sup> Augusto Pinto Boal foi diretor de teatro, dramaturgo e ensaísta brasileiro, uma das grandes figuras do teatro contemporâneo internacional. Fundador do Teatro do Oprimido, que alia o teatro à ação social, suas técnicas e práticas difundiram-se pelo mundo, de maneira notável nas três últimas décadas do sec. XX, sendo largamente não só empregadas por aqueles que entendem o teatro como instrumento de emancipação política, mas também nas áreas de educação, saúde mental e no sistema prisional.

Nesse sentido, as importantes contribuições de Brecht e Boal vêm somar às propostas pedagógicas dos professores e professoras de artes cênicas que têm nesses métodos a oportunidade para a abordagem das suas temáticas mais relevantes, como as relações desiguais entre os gêneros.

As formas idealizadas dos gêneros geram hierarquias e exclusão. Os regimes de verdades estipulam que certos tipos de expressões relacionadas com o gênero são falsos ou carentes de originalidade, enquanto outros são verdadeiros e originais, condenando a uma morte em vida, exilado em si mesmo os sujeitos que não se ajustam às idealizações (BENTO, 2006, p.94).

Como nos aponta Bento (2006), lidamos quase sempre com as formas idealizadas dos gêneros gerando exclusão e hierarquias. Nas escolas, reproduzimos dia a dia esses esquemas nas relações que travamos com seus atores sociais. A escola é um lugar de importância para essa construção, pois pode submeter os gêneros à opressão ou à superação. Depende de nós, educadores e educadoras, que as diferenças construídas social e historicamente sejam problematizadas no chão da escola, inclusive. E para que isso aconteça é necessário engajarmo-nos, (des)anestesiarmos-nos, movermo-nos, afinal. Temos nas mãos o manejo da fantasia e da realidade. Lidar com essas possibilidades teatrais no cotidiano de alunos e alunas em contextos de opressão e controle pode permitir idealizar novas configurações de existência na escola e fora dela.

Uma pesquisa que parte então de uma experiência em uma escola municipal da cidade do Rio de Janeiro, onde alunos e alunas em processo colaborativo refletiram sobre questões de gênero e sexualidade nas aulas de teatro. Uma ação pedagógica que apostou na transgressão e subversão, se consideramos as dificuldades enfrentadas naquela comunidade escolar no que se referia à legitimação de espaços para o diálogo de temas tão importantes como as identidades de gênero e suas relações.

Com adolescentes de comunidades e periferias com pouco acesso aos bens culturais que dispõe a cidade, estando quase sempre à margem do acesso às oportunidades, aqueles jovens lidavam quase diariamente com a exagerada midiaticização do sexo e a sua conseqüente banalização, fazendo com que sofressem e reproduzissem os reflexos de uma conduta muitas vezes equivocada e violenta com relação a seus corpos, suas orientações e identidades. Posturas que disseminavam o preconceito e a falta de informação entre eles eram corriqueiras e fazia-se necessário intervir.

Identificar como as sexualidades presentes na escola são percebidas e como podem influenciar nos processos de ensino/aprendizagem foi a proposta da unidade escolar naquele período em que estivemos juntos, e esse foi um percurso que necessitou de compromisso e,

principalmente, sensibilidade. Foi essencial que em todos os encontros se priorizasse o processo na contramão de práticas que tem por objetivo somente uma apresentação artística previamente escolhida e ensaiada, como pode acontecer por vezes com o ensino do teatro na escola. É a vivência de cada aula que alimenta o material humano a ser refletido nas cenas. Alunas e alunos precisam ser autores e colaboradores.

Nos processos colaborativos, as propostas devem partir de todos os participantes num jogo de negociações, lidando com valores fundamentais à manutenção das relações, acolhendo as subjetividades tão inerentes às identidades de cada pessoa.

O grupo de participantes na oficina era composto por meninos e meninas que muito além de praticar uma atividade artística viam naquela oportunidade um caminho para falar sobre suas existências, marcadas por preconceitos e violências. Queriam afirmar suas existências de forma que a escola mais uma vez compreendesse a real importância desse ato para o sucesso das relações entre todos. Imbuídos dessa missão embarcamos, professor e adolescentes, num processo de descoberta, trocas, vivências e aprendizagens.

Em encontros que partiram de atividades com improvisações e jogos teatrais, buscamos preparar nossos corpos e mentes para lidar com as histórias de nossas vidas. Os exercícios propostos buscavam conhecer experiências vividas em que o preconceito e a violência se fizeram presentes. Essas experiências compartilhadas com o grupo, em forma de relatos (oral ou escrito), eram acolhidas e levadas à cena. Em muitas vezes, a possibilidade de recontar com seus corpos e vozes tais situações permitiu que o grupo pudesse analisá-las, identificando as relações de poder e subalternidade em discursos opressores. O objetivo era refletir a partir dessas vivências a fim de transformar as situações, encontrando na experiência teatral uma forma de abordagem que respeitasse as subjetividades e identidades de cada participante.

Ao “reviver” esses momentos acontecidos na vida real, interpretando falas e posturas, íamos juntos elaborando um roteiro para a apresentação. Narrativas de dor que, poetizadas através de uma escrita dramatúrgica, levaram à cena, mais uma vez, possibilidades de continuar falando sobre gênero e sexualidade.

A escolha pelo texto poético foi determinante quando o grupo decidia a forma de buscar maior conexão à assertividade com a plateia. Partindo da poesia falada, os alunos e alunas debruçaram-se numa escrita poética conduzindo o desenrolar das histórias que se transformaram em textos rimados para despertar na plateia o debate sobre as questões que tratávamos ali.

O que se viu a partir de então, depois das apresentações, foi uma escola que começava a dialogar mais conscientemente sobre “diferenças” e de como elas podem ser potencializadas. Necessário pontuar que todo esse trajeto como professor, numa experiência promotora da conscientização sobre nossas identidades e de como elas conversam no ambiente escolar, foi fundamental e constituidor para as reflexões que se apresentam nesta pesquisa, elaborando, de certa maneira o meu lugar de fala.

## **1.2 A pesquisa e o lugar de fala: “Para quem pesquisamos? Para quem escrevemos?”**

Na seção anterior, a vivência artístico-teatral a partir de histórias de opressão e preconceito às expressões de gênero de alunos e alunas me colocava em contato com as primeiras intenções de pesquisa. No contato com as identidades em trânsito ali na escola e de como me aliava a elas, já instituíam certas impressões e reflexões constituídas e constituidoras daquele contexto em que me dedicava. De lá pra cá, outros saberes perfilaram os entendimentos que se supunham anteriormente e desenharam o que ora intento aqui. Trago então, agora, reflexões mais recentes e transformadas, mas que acompanham, desde o início, o processo de pesquisa e o lugar que ocupo nesta escrita.

Para dar nome a esta seção, tomei emprestado o título do livro organizado por Garcia (2001): “Para quem pesquisamos, para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais”. Nele, duas pesquisadoras e dois pesquisadores procuram responder a questões que sempre acabam se fazendo: quem pesquisa e quem escreve, para quem pesquisamos e para quem escrevemos? Procurando responder a essas inquietantes perguntas, dos diferentes lugares de onde falam, vão discorrendo e trazendo, talvez, mais perguntas do que respostas. Confrontam o pesquisador-autor dos textos científicos com o escritor-autor dos textos literários e seus lugares de fala. Creio que por aqui esses autores/as se entrecruzam num vaivém de interrogações que não se encerram. Adubam-se e semeiam mais e mais. Brotam, em diversos lugares e crescem juntos. Em lugares de solo fértil ou terrenos mais arenosos. Dão frutos, às vezes, secam e morrem. Não sem antes resistir.

É dessa resistência, é desse lugar que quero falar. Resistir com as vozes que ecoam nas narrativas trans aqui apresentadas. Reafirmando suas forças e juntando minha voz a delas, quero aprender com elas como se luta. Diante do vazio que a formação docente apresenta para lidar com as suas presenças na escola e dialogar com as diferenças, busco então, como

professor, me aproximar delas e da coragem que as fazem resistir e enfrentar os cotidianos de extrema violência. “Trata-se de contribuir, à moda de um aprendiz, para visibilizar o quanto essas pessoas, que têm seus direitos sistematicamente violados, estão lutando ferrenhamente pela sua dignidade” (BUSIN, 2015). Uma pesquisa *sobre*, mas acima de tudo buscando os caminhos de realizar uma pesquisa *com*. Ao assumir minha identidade, quero me identificar com as delas num desafio constante de não me apropriar dos seus discursos e narrativas, mas solidarizar-me às suas lutas. Nesse sentido, busco em Sepúlveda e Sepúlveda (2018) que enfatiza o uso do “S” à sigla LGBTQIS por considerar que,

simpatizantes e parceiros dessas identidades também vivenciam em seus cotidianos procedimentos de discriminação, preconceitos e exclusão, os quais podem ser entendidos como procedimentos diferentes, não são os mesmos, pois nenhuma pessoa sente esses processos da mesma forma, contudo sofrem essas ações. “[...]” as pessoas que compartilham da vida de estigmatizadxs que sofrem processos de discriminação e preconceito, são definidxs como suas iguais e denominadxs de “informadxs”. Suas situações de vida ou militância xs levou a serem simpatizantes da causa e que por isso possuem aceitação do grupo, por outro lado também sofrem da maior parte das privações, preconceitos e discriminações típicas do grupo pelo qual assumiram conviver e militar. Também adotamos a letra “S” como expressão de solidariedade, solidárixs a causa (SEPÚLVEDA; SEPULVEDA, 2018, p.15).

Nesse movimento de emaranhar-me em solidariedade e luta foi importante aproximar-me mais de suas vidas e existências dentro das escolas, recorte a que me propunha a analisar. E no decorrer da pesquisa, diante da dificuldade de localizar as pessoas trans que estivessem regularmente matriculadas em escolas públicas, fiz uso de minha conta no *Facebook* para identificar possíveis parcerias que pudessem me auxiliar. O *post* que apresentava muito resumidamente a pesquisa e solicitava informações que pudessem contribuir rendeu diversos comentários de apoio e nenhum de protesto. Entre eles, muitos indicavam o nome de pessoas trans com quem eu poderia iniciar um diálogo; inclusive marcavam essas pessoas ali e, conseqüentemente, as notificavam em seus perfis particulares.

Num desses escritos, um colega professor da rede pública também oferecia a oportunidade de conversar com uma professora travesti, à época sua amiga. De pronto, interessei-me, mesmo não sendo a docência trans o meu foco principal. No entanto, com expectativas de possíveis chances de trazer a nossa conversa as memórias de suas narrativas escolares que pudessem contribuir para este estudo.

Numa conversa por telefone, após um breve contato por *WhatsApp*, ao saber de meu interesse em querer conversar com alunas e alunos trans, tive questionado o meu *lugar de fala*, fui interrogando sobre o porquê de não conduzir a pesquisa a partir do meu “lugar” como um professor. Provocação pertinente e tão motivadora que me fez olhar mais profundamente para o exato lugar de onde partiam minhas questões e então (re) construir e (re) elaborar o

olhar sobre a pesquisa, “apontando para a importância de quebra de um sistema vigente que invisibiliza essas narrativas” (RIBEIRO, 2017, p.86), adentrando espaços em negociação na contramão da ideia de empoderá-las ou permitir-lhes ter voz. Assim (re)comecei a caminhar.

E desde então, com elas, a partir de uma metodologia que se fez em conversas, quis estabelecer uma relação de diálogo, em vez de me impor. Considerar as narrativas como constituidoras e construtoras pelos próprios sujeitos que se disponibilizavam e estavam conversando comigo. Longe de ser um pesquisador que quer explicar a vida ou a história do outro, procuro entremear-me nas relações que elas estabelecem dentro das experiências que vivenciam, inclusive esperando que eu possa enxergar as hierarquias produzidas a partir de meu lugar e como esse lugar pode impactar diretamente na constituição dos lugares de outros grupos subalternizados (RIBEIRO, 2017, p.86). Longe de “dar voz”, de novo e mais uma vez, quis me pôr à escuta das pessoas que narraram a mim suas experiências, não numa condição de apropriação, mas “que o outro permaneça como outro e não como outro eu, ou como outro a partir de mim mesmo” (LARROSA, 2002 p. 137).

Desde o primeiro contato com as participantes desta pesquisa, procurei esclarecer de onde eu queria falar e porque eu acreditava ser esse um caminho que não desconsiderasse suas trajetórias, ou até as reconstruísse, a partir do meu olhar. Uma linha extremamente tênue na medida em que, ao conversarmos, era preciso atentar-se todo o tempo para a condução dessa conversa, se não estaria muito direcionada para um discurso que as subalternizasse ou, epistemologicamente, definisse quem poderia produzir o conhecimento verdadeiro. Ribeiro (2017) atenta para importância de se interromper com o regime de autorização discursiva em uma noção foucaultiana de discurso, ou seja, não compreender discurso como um conjunto de palavras ou frases à procura de um significado, mas como um sistema que determina o imaginário social com poder e controle.

Assim, durante todo o tempo em que me pus a escutar essas histórias, tentei fazê-lo, é claro, de forma que o meu lugar – com minha vivência gay, cisgênera e branca não invisibilizasse ainda mais a realidade de que trato sob uma ótica centrista e de produção de um “saber” branco, europeu e masculino. Um urgente desafio!

Ao me pôr à escuta, percebendo as narrativas como não-lineares e elaboradas no espaço da memória mais distante e até muitas vezes reconstrutora, na medida em que, enquanto narravam, elas também podiam estar se revendo, quis acima de tudo refutar uma voz única que as interpretasse, mas, principalmente, estabelecer uma coexistência de vozes. É preciso desconstruir a lógica de autorização do discurso hegemônico que não reconhece diferenças num país excessivamente transfóbico e alçá-las de vez à condição de poder e

produção do conhecimento: uma produção epistemológica a partir das diferenças. Desnaturalizar a dinâmica estrutural do preconceito nos espaços educativos, lutar contra ela e o destino que imprimem às vidas trans; uma violência institucionalizada que demarca a trajetória de pessoas trans nas diversas redes educativas. De acordo com Alves (2016),

há anos trabalhando com a ideia de redes educativas que entendemos serem formadas pelos seres humanos em suas múltiplas e complexas relações e nas quais eles se formam com os outros, chegamos à compreensão de que poderíamos identificar algumas delas que entendemos serem as que atuam de modo mais intenso na formação de todos nós, em sociedade (p. 243).

Que lugares ocupam ali nessas redes educativas? Como podem existir para além da objetificação de seus corpos e o desrespeito a eles cotidianamente desferidos? Se vozes de pessoas trans não ocupam massivamente os lugares de poder não é porque não querem ou não estão capacitadas, mas exclusivamente por conta de um sistema de poder que é impeditivo dessa ascensão. E se pudéssemos ascendê-las a partir da escola? E se nas escolas não fossem vistas como abjetas? E se as compreendêssemos em suas identidades? E se na chamada falássemos seus nomes sociais? E se frequentassem os banheiros, de acordo com suas escolhas?

As conversas realizadas procuraram problematizar e analisar algumas questões, porque perpassam e/ou perpassaram seus cotidianos nas diversas redes educativas e espaços de educação formal, buscando compreender como esses espaços “produzem a expulsão” (BENTO, 2011) e de que forma essas pessoas enfrentam rotinas de intolerância e não aceitação da diferença. Questionar sobre suas percepções sobre o universo escolar a partir da perspectiva opressora que ocupam nesses espaços, já que suas diferenças muitas vezes não são autorizadas a existir.

Ao analisar como a escola produz formas de exclusão de alunos e alunas trans compreendendo quais outras formas, que não a saída efetivamente da escola, são vivenciadas, violentamente, no dia a dia desses alunos e alunas quis, também, identificar que caminhos não violentos tem a escola oferecido a essas pessoas que fogem à norma e corroborar para a desconstrução da lógica exclusão/vulnerabilidade/violência a que são submetidas, além de “nos interpelar sobre o que temos feito para combater tal contexto de grande violência” (AMARO, 2018, p.25). Perceber como a escola se relaciona com essas pessoas, uma vez que nega a diferença que assumindo o discurso da igualdade pode levar ao apagamento de suas existências e ao cancelamento que o espaço escolar produz nesses corpos.

Ao assumir a conversa como metodologia e possibilidade de pesquisa com os cotidianos quis “estranhar e interrogar o já conhecido, o dado por certo, o óbvio (...)”

experienciar o conversar também enquanto e quando pesquisamos” (RIBEIRO; SOUZA; SANCHES, 2018), buscando compartilhar trajetórias, experiências e “reflexões com quem se vai produzindo a pesquisa e que se tornam também narradoras e parceiras na pronúncia do mundo” (SERPA, 2018). Sem deixar de considerar os desafios que essa articulação teórico-metodológica traz ao desconstruir discursos e métodos de produção de conhecimento, “examinando o *status quo* para desnaturalizá-lo, o que significa envolver-se na ambiciosa tarefa de explorar modos alternativos de pensar, falar e potencialmente fazer determinadas práticas sociais” (GASTALDO, 2012).

Para Meyer e Paraíso (2014),

Essas metodologias são construídas de modo claro e combativo porque precisamos que nossas lutas por construir outras perguntas e outros pensamentos na educação sejam mais compreensíveis. Por isso, construímos nossos modos de pesquisar movimentando-nos de várias maneiras: para lá e para cá, de um lado para o outro, dos lados para o centro, fazendo contornos, curvas, afastando-nos e aproximando-nos. Afastamo-nos daquilo que é rígido, das essências, das convicções, dos universais, da tarefa de prescrever e de todos os conceitos e pensamentos que não nos ajudam a construir imagens de pensamentos potentes para interrogar e descrever-analisar nosso objeto. Aproximamo-nos daqueles pensamentos que nos movem, colocam em xeque nossas verdades e nos auxiliam a encontrar caminhos para responder nossas interrogações. Movimentamo-nos para impedir a paralisia das informações que produzimos e que precisamos descrever-analisar. Movimentamo-nos, em síntese, para multiplicar sentidos, formas, lutas (MEYER; PARAÍSO, 2014, p. 19).

É nesse intenso “movimentar-se” que a condução do trabalho se revelou e repercutiu. Fez-se em caminhada. Passo a passo, a busca e o modo de acessar as participantes foram acontecendo num “movimentar-se” de várias maneiras: pela conversa entre pares nas escolas em que lecionava, nas aulas do Programa de Mestrado, no Grupo de Pesquisa e nos movimentos sociais. Diante de uma inexistente ferramenta de ação, nas Secretarias Municipais de Educação do Rio de Janeiro e Duque de Caxias, municípios que escolhi como recorte geográfico, que pudesse localizar alunos e alunas trans, recorri às indicações de colegas professores e professoras que, sensibilizados pelo que a pesquisa se propunha, prontamente iniciaram uma busca por indicar alguns alunos e alunas que pudessem dividir suas histórias pelas escolas em que passaram ou que ainda se encontravam.

Fato relevante e que gostaria de ressaltar é que todos esses professores e professoras que dispuseram-se a provocar meu encontro com os alunos e alunas, reconhecem-se e apresentam-se como gays, o que me chama a atenção e parece corroborar para uma perspectiva do olhar mais sensível sobre essas pessoas e suas relações dentro das escolas, uma ação de solidariedade, de proteção, talvez...Por diversas vezes, aparece nas conversas registradas, a figura desse professor(a) acolhedor(a) e com maior desejo de compreensão,

caracterizando um elemento importante na análise de dados. Nesse sentido, seria coerente pensar que de alguma maneira aí se iniciava a pesquisa, no momento em que esses professores e professoras aproximavam-se mais de seus alunos e alunas numa abordagem pontual e carinhosa, convidando à conversa. Diálogos que abordavam suas experiências, não necessariamente no momento em que ainda estivessem em processo de escolarização, mas também quando já tivessem passado por essa etapa.

Com as indicações em mãos, os primeiros contatos entre pesquisador e sujeitos de pesquisa foram realizados através dos aplicativos *WhatsApp* ou *Messenger* em que a interação tinha início com uma breve apresentação, uma referência à pessoa que as tinha indicado para essa aproximação, a exposição da proposta da pesquisa e um convite à participação. Em sua maioria, o contato e convite repercutiram positivamente, ressaltando a relevância que essas pessoas atribuíram à pesquisa.

Em contato com um total de 15 (quinze) pessoas indicadas, o cenário que se apresentou mostrou um quantitativo de alunos(as) e ex-alunos(as) do ensino público, em acordo com o recorte proposto em analisar as trajetórias a partir desses contextos escolares. Somente em 1(um) caso a aluna, durante a infância, frequentou o ensino privado. Dessas quinze pessoas indicadas foi possível conversar com sete, sendo 1(um) homem trans e 6 (seis) mulheres transexuais e travestis. As outras 8(oito) pessoas ou não responderam à solicitação ou mantiveram contato por curto espaço de tempo, dissipando-se bem rapidamente, no entanto, configurando o contato *online* como também campo de pesquisa que se elabora e se apresenta a partir das negociações com os sujeitos no espaço digital.

Para Couto Júnior, Ferreira e Oswald (2017), o desenvolvimento tecnológico alterou as formas de comunicação e informação fazendo com que nos impliquemos a considerar novas produções de subjetividades, diferentes linguagens e formas de socialização. Como espaços indissociáveis, as formas de conversar (*online* ou *off-line*) pressupõem também interação.

Nas conversas, compartilharam comigo suas experiências e memórias *da/na/com* a escola. Nelas, procurávamos destacar que estávamos de acordo com nossas convicções que, a partir desses registros, desejávamos contribuir para a construção de novas possibilidades de “existência”. Mais justas, menos expostas às violências e menos controladas. Para Marques (2018),

A pesquisa, mais do que uma exigência acadêmica de construção do conhecimento, se nos apresenta como um poderoso instrumento de ação transformadora da vida, na busca incessante de ultrapassagem das situações-limite existentes no mundo. Como não existe caminho pronto e fatalisticamente determinado, cabe a cada um de nós, pesquisadorxs, empreender a sua caminhada, sempre esperançosxs de que um passo

adiante pode ser a materialização de um sonho possível e, quem sabe, uma importante contribuição na construção de um mundo menos feroz, onde todxs possam viver em paz (MARQUES, 2018, p. 16).

Vidas precarizadas (BUTLER, 2015) em que a governabilidade dos corpos, esse fazer viver e deixar morrer ou direito de morte e poder sobre a vida (FOUCAULT, 2014), não definisse suas existências a partir de normas inteligíveis e enquadramentos “que determinam vidas que podemos ou não chorar” (AMARO, 2018). Outrossim, as análises das conversas registradas, a partir das narrativas de experiências e memórias, esperam tentar compreender como cada uma dessas pessoas ressignificou o espaço escolar e como esse espaço foi além de promotor de violências e limitações, também criador de possibilidades de resistência e (re) existência.

## 2 AS IDENTIDADES EM TRÂNSITO POR AQUI

Minha perspectiva é de que a vida é certamente mais vivível quando nós não estamos confinadas, enquanto pessoas, a categorias que não funcionam para nós.  
*BUTLER*

Antes de mais nada gostaria de esclarecer o título deste capítulo. Quero com ele, ao mesmo tempo em que apresento as identidades que transitaram/passaram pela pesquisa, não as definir ou fixá-las, por isso então assumi-las “em trânsito”; não essencializá-las ou categorizá-las, como se reiterássemos mais e mais, pela linguagem e efeito discursivo, um exercício de nomeação dessas ou daquelas expressões de gênero. No entanto, compreendê-las em suas significações e efeitos políticos de existências não *cisgêneras*, torna-se cada vez mais relevante à medida que vislumbramos novas configurações de uma sociedade marcada pelos pré-conceitos que matam, cotidianamente, as vidas que parecem não se adequar a uma dada inteligibilidade corporal.

É mais que urgente, combatermos as práticas binaristas que insistem em dicotomizar desde pensamentos até ações, implicando em condutas que só encontram respaldo se inseridas neste ou naquele lugar, jamais além daquele lugar, ou do que poderíamos chamar de não lugar. É da fronteira que parte a nossa luta, da margem que não se quer mais nosológica e dependente das instâncias médicas, jurídicas e religiosas operantes de um *cistema* segregador e terrorista. Qualquer tentativa de conceituá-las ou categorizá-las incorreria, possivelmente, numa destituição de seus significados, indo de encontro à desinformação sobre suas identidades que por tantas vezes adentra os espaços da escola impedindo o trânsito entre os gêneros.

Para além de qualquer definição, procurou-se atentar-se às suas trajetórias no período em que estiveram *na/com* a escola, um percurso que vai em média dos 11 aos 17 anos, o que corresponde não à idade atual das pessoas na ocasião em que conversamos, mas as idades que tinham à época quando tais experiências se passaram. Foi foco de atenção as suas memórias no resgate de todo o processo através do qual as suas identidades transitaram. Desde a percepção advinda do olhar do outro que determina a diferença como não potência e inferioriza, cotidianamente, nomeando e reiterando através do discurso, até expressarem suas identidades da forma como desejam, se veem e se reconhecem. Um processo, em sua maioria,

individual e solitário de busca por conhecimentos e conceitos que fortalecem suas subjetividades. Um trânsito das identidades.

Desde o início da pesquisa, vale lembrar, a busca por encontrar pessoas trans que estivessem regularmente matriculadas na escola foi bastante difícil, no sentido de não haver nenhum tipo de registro em Secretarias de Educação que pudesse dar conta dessa realidade. Puramente dicotomizada, as informações disponíveis sobre alunos e alunas matriculados/as nas escolas da rede pública apresentam, no máximo, o sexo biológico, restringindo assim a possibilidade de se considerar as identidades de gênero que podem constituir suas vidas ao longo do processo educacional. Num claro processo que desgenerifica, tornou-se mais difícil acessá-las por secretarias ou departamentos de ensino, por exemplo.

Os contatos e aproximações, em sua grande maioria resultado de indicações sensíveis e atentas à demanda empreendida pela pesquisa, sob um olhar que não fosse marcado pela diferença como desvio, mas potência, levaram-me de encontro até essas histórias, descobrindo as identidades em trânsito por aqui.

Os encontros nos colocaram de frente com nossas subjetividades e os modos de subjetivação que participam/participaram da construção e desconstrução de nossas identidades e são reveladores de nossas existências. Ao se narrarem, suas identidades também se constituem. Em nossas conversas, as informações que trocamos adensam a problematização e reflexão das possibilidades permitidas a elas, pessoas nos espaços escolares, e a relação que advém dessas vivências. Em nossas conversas chegamos a um modo especial de se relacionar com o outro: o relacionar-se com. Um espaço no qual transmitir é cuidar e querer bem ao outro, um espaço da ação ética como experiência da alteridade (RIBEIRO; SOUZA; SAMPAIO, 2018, p. 166).

Ao descortinarmos juntos/as uma realidade desumana e intolerante, foi como se encontrássemos brechas e fissuras que precisassem escapar às experiências de violência e estigma para, então, (re)existir. Como um desafio, cada novo encontro fez trazer para o texto da pesquisa não apenas as vozes daquelas com quem dialoguei, sem falar por elas, mas também seus corpos e subjetividades. À disposição da palavra, seus corpos também falavam, num exercício de troca e confiança, crenças nas possibilidades de contribuição que suas experiências poderiam proporcionar àquelas outras pessoas que, como elas, carecem de representatividade, visibilidade e protagonismo. Uma produção de discursos que se faz também pelos gestos, movimentos, suspiros e olhares. Cadências de um corpo tantas vezes precarizado e quase nunca enlutado (BUTLER, 2019).

Com Larrosa (1996), entendemos que as narrativas nem sempre são lineares, elas vêm no espaço da memória mais distante, por vezes muito truncadas num movimento de reconstrução. As reflexões, a partir das leituras dos textos desse autor, trouxeram à luz um olhar para a escuta a se fazer nas conversas com as pessoas trans, atentando para o fato de que ao narrarem suas experiências elas o faziam num exercício de, o tempo todo, também se rever na relação com o pesquisador e na profusão de palavras ditas e não ditas, à procura de sentidos. Em diversos momentos tem-se a impressão de que, ao narrarem-se vão se dando conta de acontecimentos e impressões que à época não percebiam.

Dessa maneira, atentos aos sinais, é como se caminhos se estabelecessem com a conversa. Larrosa (2002) professa que:

Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece (LARROSA,2002, p.136).

E dessa forma, numa profusão de palavras que nos colocam diante de nós, de nossas memórias, os encontros foram desenhando os caminhos da conversa. De antemão, parecíamos saber que as memórias da escola nos levariam a algum lugar: tantas vezes há lugares de dor e outras de liberdade. Palavras e memórias que narravam a experiência da transição com a escola e como essa experiência refletia nas aprendizagens no espaço escolar.

Em conversa, a pesquisa foi se fazendo. Muito atenta ao não dito, à expressão do corpo, seus gestos e aos momentos de vazio. Da pesquisa que se vive na relação com o outro/a, assumindo cada vez mais e com mais potência, a arte de conversar (CERTEAU, 2007, p.50).

## **2.1 Quem é quem por aqui**

O texto narrativo e desafiante, que me propus a escrever, me apresentava para uma realidade cruel e violenta a qual eu supunha apenas pelos livros e que detonou em mim, um pesquisador iniciante, uma infinitude perspicaz de perceber a conversa como metodologia dentro de um campo pós-estrutural em relação direta com a produção de discursos que não se

dava apenas pela linguagem oral, mas também corporal, através de olhares, movimentos e sons. Essa dinâmica de perceber a conversa e se entregar a ela trouxe prazer à forma com que pude transcrever nossas conversas traduzidas em palavras no papel. E, além disso, suas histórias denunciam as violências de um sistema político/educacional intolerante e perverso falando também de como, com resistência e coragem, elas procuraram (re)existir.

Apresento, a seguir, brevemente, as protagonistas desta história, utilizando para isso trechos das falas delas. Escolhi finalizar com a conversa da primeira pessoa trans com quem fiz contato, pois foi uma conversa extremamente importante para a construção do caminhar desta pesquisa, me auxiliando no que se desenharia nas outras conversas com as demais pessoas trans que conheci. As descrições trazem em destaque e entre aspas as falas que compõem a narrativa de suas trajetórias na/com a escola. A intenção é contextualizá-las a partir do relato que fazem de si mesmas e então facilitar ao leitor/a a compreensão do que vem adiante estruturado nos próximos capítulos, em que outros trechos e suas respectivas análises se encontram, ao tratar das vidas trans em condições de assujeitamento, abjeção, precariedade e as estratégias de enfrentamento e resistência, entremeados às considerações à luz dos autores referendados nesta escrita. Por isso, convido você a partilhar comigo as trajetórias dessas protagonistas trans na relação com a escola e a expulsão a que são forçosamente submetidas.

### 2.1.1 Micaela

*Eu, tipo assim... Eu, tipo, quando tinha nove anos, já tipo, não usava mais roupa de menino. Já era uma menina já.*

Depois de uma indicação de um colega do programa de mestrado sobre algumas possibilidades de contato com alunas e alunos de uma escola onde ele havia lecionado e que talvez pudessem contribuir para este estudo, procurei, sob a orientação dele, pela coordenadora pedagógica da escola que rapidamente me passou o contato de Micaela, em dezembro de 2018.

Era janeiro, quando trocamos mensagens via *WhatsApp* pela primeira vez. Micaela não era mais aluna daquela escola. Desde o início, ela foi muito receptiva e, acredito que tateando um pouco a experiência a qual estava sendo convidada, agradeceu carinhosamente:

“Tá bom, obrigada a você anjo por estar ajudando os gays e aos demais”. Nessa primeira troca de palavras, expliquei o objetivo da pesquisa e a importância que nossa conversa proporcionaria ao estudo.

Durante três meses, negociamos tentativas de encontro. Micaela tem 20 anos, é negra, travesti e moradora da Baixada Fluminense. Por algumas vezes não foi possível estarmos juntos, pois ela não tinha dinheiro para a passagem de ônibus até o local onde eu havia proposto para nossa conversa: a faculdade de educação onde eu realizava o curso de mestrado, na mesma cidade em que ela morava, porém num outro bairro. “Eu vou ver até 10 h se eu arrumo a passagem pq eu to sem dinheiro qualquer coisa te aviso”. De outra vez, a morte de um líder comunitário obrigou-nos a adiarmos novamente, visto a comoção generalizada pelo acontecimento, fechando comércios e diminuindo a circulação do transporte público.

Em abril nos encontramos finalmente num restaurante à beira de uma rodovia importante que cruza a cidade. Marcamos um ponto de referência e ali me posicionei à espera de Micaela. Perto das 14 horas do dia 02 de abril de 2018, sentamos à mesa do restaurante e conversamos por aproximadamente uma hora e meia. A conversa, muito provavelmente por ser a primeira da pesquisa, percorreu por diversos momentos de nossas existências. Nossas, porque ao estimulá-la a refletir sobre suas narrativas desde a infância eu também rememorava de certa forma minha experiência com a escola. Nesse movimento, de dentro para fora, compúnhamos o repertório da conversa. As palavras de Micaela me atravessavam e me transformavam, levando-me a um exercício de escuta e reflexão profundas.

Ao reconhecer-se como menina desde os 9 anos de idade, com o apoio de sua avó, único familiar com quem morava até aquele momento, Micaela contou-me sobre suas experiências com a transexualidade e com a escola por onde passou. As dificuldades de negociação com o espaço escolar caracterizaram a trajetória dela na sala de aula e também fora dela. Vigida pela direção da escola, sentiu-se por tantas vezes excluída e desrespeitada: “... nossa, esse diretor me odiava. Tudo de inferno que ele podia fazer na minha vida ele fazia. / ... ele implicava muito comigo. Tudo que eu fazia ele me levava pra secretaria. Tudo, tudo, tudo, tudo ele me levava pra secretaria”.

Bastante companheira dos meninos, sofreu constantemente *bulliying* por parte das meninas da escola. Nas possibilidades em que insistiu no uso do banheiro, negado pela escola que a nomeava como homem e assim a proibindo de utilizar, foram as meninas que se manifestaram contra sua presença naquele espaço: “...você vai pra escola como uma garota, bonitinha, arrumadinha...aí chega lá você, tipo, tem que se privar, não poder ir no banheiro, porque? Por que se você for no banheiro as meninas não gostam...”. Era com os meninos que

ela parecia encontrar mais chances de estabelecer um vínculo de amizade. “Eu nunca sofri preconceito da parte deles”. Por algumas vezes era com eles os grupos de trabalho extraclasse onde foi recebida, segundo ela, de forma carinhosa pelas mães de seus colegas.

Ao lembrar com carinho de alguns poucos professores e professoras, Micaela atribui a eles/as parte, por exemplo, da conquista do uso do nome social dentro da escola. Foi uma professora de inglês que à época insistiu para que ela procurasse pela secretaria da escola e exigisse seu nome social. Uma atitude que garantiu, naquele espaço, o respeito a sua identidade. Um passo a mais, mas que esbarrava ainda em atitudes transfóbicas nas outras atividades que fazem parte da dinâmica escolar, como nas aulas de educação física em que lhe era negado o direito a participar das aulas com as meninas. Única travesti de sua escola, ela quer “ser uma mulher de verdade numa escola onde todo mundo se aceitasse, sem reprimir os outros”. Para ela, as próprias pessoas da escola expulsam as outras. Nessa mesma escola, Micaela vai até o terceiro ano do Ensino Médio sem concluir os estudos.

### 2.1.2 Alessandra

*É assim eu me considero uma mulher trans em processo de evolução, sabe? Na época do ensino fundamental, como é que eu posso dizer, meio que eu ainda não tinha me descoberto, sabe, tipo, eu sabia o que eu era mas eu não entendia, tanto que antigamente não tinha assim um acesso mais fácil, internet pra saber como é que é, não conhecia ninguém pra conseguir me entender mais, sabe?*

Para nossa conversa, em 02 de abril de 2019, Alessandra me esperava num bistrô dentro de um museu na zona sul da cidade do Rio de Janeiro. Um local onde pudéssemos conversar com calma e onde reencontraria seus colegas de trabalho. Foi ali durante algum tempo que exerceu um cargo de monitoria. A escolha desse ambiente também tinha a ver com a relativa proximidade de seu novo emprego, um escritório de advocacia no centro da cidade.

Moradora da zona norte, lugar onde também estudou, ela tem 20 anos, é branca e se identifica como uma mulher transexual em transição. Alessandra, como tem sido com as outras pessoas trans que somaram à pesquisa, foi-me indicada por uma amiga, professora dela numa ONG que atende jovens à margem da sociedade e sem oportunidades reais de serem inseridos no mercado de trabalho. Numa das tantas conversas e muito sensibilizada pela temática que nos aproximava, essa amiga lembrou-se de Alessandra. Num dia de aula colocou-me em contato por celular com Alessandra que prontamente, muito simpática,

respondeu que gostaria de poder contribuir. Passou-me seu celular e então iniciamos, como de praxe, uma conversa via *WhatsApp* buscando encontrar uma data onde pudéssemos nos ver e conversar.

Ao rememorar experiências das escolas por onde esteve enquanto conversávamos, Alessandra destacou a repressão numa época em que procurava compreender sua identidade em meio a tantos preconceitos. Reconhecendo-se como bissexual desde a adolescência, foi buscando explicações, muitas vezes na internet, que iniciou seu processo de transição ao entender que a orientação de seu desejo era diferente de como se sentia, de sua identidade.

Na escola, mesmo em meio a tantas opressões percebeu que estar próxima da direção da escola faria com que diretores/diretoras pudessem compartilhar de suas lutas e assim pudesse talvez contar com o apoio deles/as. “...então nesse tempo eu comecei a ter essa proximidade que eu fui assim me sentindo mais livre pra conversar com elas sobre e contar das coisas que acontecia que elas me falavam que isso era uma coisa absurda que não pode acontecer e ai tomavam providências contra...” A mesma aproximação, Alessandra buscava com professores/as e funcionários/as, o que fez com que percebesse as violências de formas diferentes, na sala de aula e fora dela.

Dentro da sala de aula, quaisquer atitudes preconceituosas, segundo ela, eram repreendidas pelos professores/as, o que não acontecia, por exemplo, na hora do recreio em que sofria agressões verbais e provocações que àquela época ainda não sabia reagir. Embora não se identificasse com as aulas de Educação Física, baseadas quase sempre numa metodologia que segrega e separa meninos de meninas, atribuindo-lhes diferenças a partir da constituição de seus corpos, foi nessa aula que encontrou um grande parceiro e professor com quem mantém uma afetuosa relação até hoje. “Foi uma pessoa que entre todos sempre me tratou com o maior respeito”.

Foi no primeiro ano do ensino médio em uma escola privada que iniciou o que entende como processo de transição. “... foi meio que nesse primeiro ano dessa escola que eu comecei digamos assim a me transformar...”. Ali mesmo, teve sua existência negada ao ser vista por uma funcionária da escola entrando num banheiro feminino e precisando a partir de então negociar com as resoluções impostas nessas situações, como a possibilidade de usar um banheiro especial ou de professores, proposta que a faz se sentir destacada e diferente e que a afasta dessa escola muito rapidamente.

Na experiência seguinte, numa nova escola, Alessandra participou das aulas de teatro e teve, nesse espaço, maiores possibilidades de afirmação de sua identidade, como se “esperando um momento para me abrir mais...”. Nessa escola eram frequentes palestras e

atividades que giravam em torno de temáticas LGBTI, o que a envolvia com a dinâmica do espaço. Uma mudança na direção trouxe a chegada de um diretor gay possibilitando um maior envolvimento de Alessandra com os outros segmentos da escola.

Numa experiência exitosa, a aluna teve a oportunidade de montar uma chapa para o grêmio estudantil, composta por alunos e alunas homossexuais. Alessandra parece construir, dentro da escola, uma trajetória de profunda relação com gestores e gestoras buscando criar ali um ambiente que fosse, como em suas palavras, mais aberto aos *LGBT*. Ela finalizou o terceiro ano por ali. É ali que ela teve maior possibilidade de se descobrir mais, mostrar que tem um espaço, mas que é preciso lutar por ele. E que lutando por ele está lutando por seus iguais.

### 2.1.3 Dione

*Aos 12 anos, eu passei a questionar muito meu lugar social, porque a escola acho que é muito esse ensaio de você entender onde você se encaixa e quem você é e... e começar a se questionar.*

11 de abril de 2019. Quinta-feira. Chego com meia hora de antecedência no restaurante de uma universidade do Rio de Janeiro. Por ser 14 horas ainda havia por ali alguma agitação por conta do horário do almoço. Preocupo-me com a escolha da mesa a me sentar, afinal é ali que junto a mais uma pessoa trans quero estabelecer um contato afetuoso de acolhimento e gratidão. São elas e suas vivências que preenchem e dão sentido ao que se elabora aqui.

O encontro desse dia já vinha se desenhando há algum tempo, desde que o contato de Dione me fora passado por uma amiga dela, mulher trans com quem tive a oportunidade de falar sobre a pesquisa. Por telefone, numa ligação, eu explico a ela o motivo de meu contato. Ela coordena atividades num grupo dedicado a pessoas trans e, por isso, tem uma agenda bastante cheia, mas, mesmo assim, se interessa em contribuir de alguma forma. Marcamos um encontro na casa dela que, depois, é adiado. Agendamos mais uma vez e conseguimos nos ver.

Com 22 anos, Dione é negra e recém-chegada à Faculdade de Direito. Em nossa conversa, sobre sua vivência nas escolas que frequentou, é muito marcante a passagem por uma escola militar por um período de sete anos, vem daí a primeira percepção sobre ser

diferente “começando a questionar meu lugar social”, como ela conta. Era incômodo fazer parte da fila dos meninos e frequentar o banheiro masculino. Sem ter com quem tratar desses assuntos ela busca por informações, tentando entender o que se passava, onde se encaixaria. Foi pela moda, assunto do qual se interessava muito, que encontrou linhas de fuga, assumindo para si uma imagem diversa e andrógina, no uso de roupas e maquiagens. “Então assim, a pessoa andrógina ela tem uma imagem ambígua, você não consegue distinguir ela entre o feminino e o masculino. Ela tá ali no meio”. Muito em breve essa busca a levaria ao termo transexual. Foi lendo uma entrevista com Lea T<sup>14</sup> que Dione se identificou com a transexualidade “E aí quando eu vi as entrevistas dela eu falei assim, gente, sou eu, ela tá falando de mim”.

Em uma das escolas teve a oportunidade de ser atendida por um tempo por uma psicóloga, o que, segundo ela, foi extremamente importante numa época em que, aos 14 anos, não podia dividir com ninguém o que sentia. Com essas conversas conseguia então lidar com suas emoções e encontrava força para seguir. “Eu sou muito mais forte, graças a ela!” Algumas vezes, por imposição da escola, precisou cortar o cabelo, apagando o que, àquela época, a aproximava mais de sua identidade. Ela iniciaria sua transição só quando não estivesse mais nessa escola, aos 16 anos.

No último ano, quando já não aguentava mais, teve crises de depressão quando se trancava no banheiro da escola fazendo com que se obrigasse que a direção a levasse para o atendimento psicológico. Mesmo tendo concluído o ano letivo, ela afirma que a escola a expulsava compulsoriamente. Na próxima experiência, agora numa escola pública, para tentar concluir o ensino fundamental, Dione teve medo do que pudesse vir a acontecer.

Ainda num processo de transição, já fazendo uso dos hormônios e com cabelos e unhas grandes e roupas mais femininas, ela resolveu não criar vínculos com as pessoas, o que de certa forma aguçava a curiosidade de outros alunos e alunas que a procuravam. Já no segundo ano do ensino médio, a partir de seu envolvimento com a militância, ela reuniu toda a legislação sobre o nome social e exigiu à direção da escola que nas aulas professores e professoras a tratassem, a partir de então, pelo nome adequado a sua identidade de gênero. “Eu passei a existir, eu passei a me posicionar, a realmente vivenciar aquela escola como Dione...”.

Única mulher trans em sua escola, Dione embora sentindo-se mais reconhecida enfrenta problemas com o uso do banheiro ao sentir-se estranha e segregada quando lhe foi

---

<sup>14</sup> Lea T, nome artístico de Leandra Medeiros Cerezo, é uma estilista e modelo trans brasileira.

sugerida a possibilidade de uso de um banheiro exclusivo para ela. Desestimulada num espaço que além de hostil, tinha a seu ver o ensino deficitário e com muitas ausências de professores, ela opta por estudar a distância, na urgência de garantir o ensino médio: “...é porque eu não queria mais ter que ficar na escola, eu não queria ter que estar no espaço escola”.

#### 2.1.4 Claudia

*Mas aí quando eu me descobri, teve uma ruptura assim, eu não sei quando... acho que... eu vi um vídeo sobre transexualidade na internet, aí eu fiquei “caraca, é isso gente, é isso!” Aí eu, aí eu comecei a estudar mais sobre isso, eu comecei a meio que me informar. Aí eu pesquei, falei “pô, é isso. Com certeza é isso!”*

Claudia vem conversar comigo no mesmo dia que Dione, 11 de abril de 2019, uma após a outra. Ela morava próximo à localidade onde algumas horas atrás eu recebia minha outra participante da pesquisa. Bastante reflexivo e atento com as informações trazidas pela conversa anterior, eu aguardo por ela; quero ouvi-la, muito mais que questioná-la. Percepções da pesquisa que se elaboravam a partir também das interações com as meninas trans, em que eu procurava, ao ouvir a palavra outra, falar sem dar ordens, sem pretender representar algo a alguém (DELEUZE, 2010).

Negra e com 18 anos, Claudia me contou de sua passagem pela escola pública desde quando como um menino gay era “moldada conforme os padrões da sociedade” até sua descoberta como transexual, a partir de um vídeo na internet e a consequente e ávida busca por informações relativas a esse universo. Foi no último ano do ensino médio que passou pelo processo de transição. Usando brincos e batom por um tempo na escola, mas ainda com seu nome civil, ela me disse não perceber a violência quando começou a reivindicar um nome social como uma mulher transexual, como se “de alguma forma fosse pior para a sociedade eu ser trans do que gay.” Claudia me disse que costuma esquecer as coisas ruins...

Ao solicitar o uso de seu nome social, ela encontrou barreiras por parte de professores e professoras que exigiam a presença do responsável na escola. Ao lembrar-se de uma professora que nas outras turmas menosprezava sua realidade, teve o apoio dos colegas, “...eles me contavam que ela chegava na sala, e falava “olha só, vocês sabem aquele garotinho lá, aquele que acha que é mulher... então, ele quer agora quer ser chamado de Claudia”, e o pessoal me defendia. O pessoal tipo, chegava e falava “não, mas é Claudia, ela

não tá equivocada, ela só quer incluir o nome dela na chamada.” A mesma professora se recusou, certa vez, a corrigir a prova em que Claudia assinou o próprio nome social.

Os conflitos com outros alunos e alunas eram muitos, mas ela disse não querer se lembrar mesmo, porque resolvia ignorá-los para não envolver a direção da escola. Com relação ao banheiro, por não ter nenhum tipo de supervisão, o uso era compartilhado por meninos e meninas, motivo que não fez com que não fosse “zoada”, como me conta. Por diversas vezes, ao voltar da educação física, ela entrava com suas amigas no banheiro para a troca de uniformes.

Mesmo com uma experiência, em sua avaliação, um pouco mais exitosa, ela acredita que a escola produz a expulsão e que esses números são alarmantes. No período em que esteve nessa escola, como única pessoa trans que reivindicou usar o próprio nome social, ela vivenciou experiências negativas que as fizeram refletir: “A direção falou que eu era a primeira pessoa que tava, tipo, mudando o nome na chamada... isso é absurdo... dá brecha, dá permissão assim, para as estruturas continuarem as mesmas sabe... continuarem excluindo as pessoas trans.”

Claudia lamenta não ter tido na escola mais representatividade e critica a forma como a escola escolhe não tratar de temas tão importantes. Acredita que sua presença nos espaços é de fundamental importância para desconstruir as normalidades e sempre, a partir de então, procurou afirmar sua identidade.

### 2.1.5 Viviane

*Eu sempre me imaginava namorando outros meninos. Eu sabia que existia gays, mas eu não sabia que existia a transexualidade. Que, até hoje ainda é um assunto muito... há muita falta de informação. As pessoas não discutem sobre isso. E... sempre me via namorando outros meninos, mas eu não me via como um menino. Tipo, eu não conseguia me imaginar um menino namorando outro menino. Sempre me vi uma menina, cabelos longos...Devia ter uns seis anos...*

Foi um grande amigo da faculdade de Artes Cênicas que ao saber de minha pesquisa quis me apresentar a Viviane. Aluna dele de teatro numa escola pública, a jovem negra de 19 anos recebeu gentilmente meu recado por *WhatsApp*, no dia 15 de abril de 2019, e em poucos dias já nos encontrávamos para conversar. Moradora da Baixada Fluminense, no Rio de Janeiro, ela me contou que desde sua infância em Belém, mais ou menos aos 6 anos de idade, já se via como uma menina de cabelos longos e namorando meninos: “Só que eu não contava

isso pra ninguém, ficava tudo na minha cabeça. E era bem triste, era uma coisa muito confusa, chorava muito, meu Deus. Quando eu vim pra cá pro Rio foi a mesma coisa, até hoje ainda é um assunto muito... difícil né, há muita falta de informação. As pessoas não discutem sobre isso.”

Foi na escola, aos 13 anos, que dois professores de dança a incentivaram de certa forma a se encontrar, através de um livro sobre identidades e na indicação de documentários sobre transexualidade. Expulsa de casa por várias vezes, Viviane abrigou-se na casa de amigas da escola enquanto era atendida por uma psicóloga de uma clínica da família. Dentro de casa ouvia que se quisesse ser mulher, seria da porta pra fora.

Na primeira escola que frequentou eram constantes as piadas e provocações por parte dos meninos, geralmente, “brincadeira que a gente sabe que não é brincadeira, machuca de verdade.” Nessa ocasião, ainda por não se identificar como menino, não frequentava o banheiro, nem dos meninos e nem das meninas, preferia segurar o xixi a ter que fazê-lo no banheiro masculino. Sempre se referindo a si mesma com o pronome feminino, foi numa viagem a Belém que fez amizade com duas meninas trans, ganhando força para começar sua transição. Era o início do ensino médio e ela com medo de outras escolas escolheu uma que, segundo as informações de colegas, era uma escola acolhedora. No entanto, as dificuldades apareceram muito rapidamente. Foi impedida de usar o uniforme feminino, o banheiro das meninas e não teve respeitado seu direito de possuir um nome social; apenas alguns professores que a chamavam pelo nome feminino.

Viviane luta nesse espaço para ter sua identidade assegurada como acontece fora da escola. Mesmo nessa situação, ela enfrenta a expulsão na esperança de ter uma formação que possa lhe garantir um futuro mais digno. Mesmo impedida, faz-se presente no banheiro feminino e na educação física faz uso do uniforme feminino. Viviane diz precisar ir até o fim, porque precisa ter condições de sair de casa e revela: “tô bem decepcionada com essa escola, eu falo isso pra todo mundo. Os professores, eu falo que eu entrei lá com uma visão e a minha visão mudou totalmente”. Uma escola de formação de professores e professoras que ao exigir um estágio docente ignora que Viviane seja reconhecida como professora por seus alunos e alunas e quando entrega a ficha que comprova o estágio na secretaria, tem estampado ali o seu nome civil.

### 2.1.6 Igor

*Quando eu cortei o cabelo, quando eu fiquei, acabei ficando mais... um pouco mais masculina, as pessoas faziam questão de chamar, de perguntar alto né... “isso é homem ou mulher?”. Então assim, tipo querendo né..., mas, eu acabo... eu deixava pra lá.*

Igor tem 18 anos. É um homem trans em transição. Nossa conversa inicial, numa sexta-feira de maio (07/05/2019), no pátio da faculdade onde sou mestrando gira em torno das cotas trans e o novo videoclipe da Liniker<sup>15</sup>. Sobre as cotas refletimos juntos sobre a extrema dificuldade que é para pessoas trans, principalmente mulheres, acessarem e permanecerem na escola. No videoclipe, a artista problematiza a violência às travestis e transexuais ao apresentar um casal trans e suas lutas diárias contra a transfobia e a violência que faz com que a expectativa de vida dessas pessoas no Brasil seja de no máximo 35 anos, metade da expectativa da população *cisgênero*. Assistimos vidrados pelo meu celular. A música *Forever Young* como bala atravessa nossas juventudes, certa e assassina. Na tela, Guto e Onika são um casal de verdade. Eles dividem uma casa e muitos planos para o futuro. Com um nó no meio da garganta, a gente chora ao mesmo tempo...

A narrativa de Igor como todas as outras me convida a aprender e pensar. Uma conversa cheia de reflexões, palavras, silêncios, sentidos e sem sentidos partilhados (RIBEIRO; SOUZA; SAMPAIO, 2018, p. 179) que abre espaço para a conversação. Aos 13 anos, em 2014, uma inocente e natural atração por uma garota fez com que Igor fosse parar no consultório de um psicólogo, levado por seus pais. Sem sucesso, pouco tempo depois ele voltaria a procurar por esse profissional, algum tempo depois de fazer pesquisas na internet, tentar entender o que se passava, ver possibilidades de cirurgias e tratamentos e perceber que uma mudança seria possível. Muito desequilibrado, chorando constantemente, sem conseguir terminar uma frase, ele é acolhido no consultório iniciando um processo que ele chama de autoconhecimento: “Mas ele me fez ver que não tinha como ser tão rápido assim. E aí... eu fui me entendendo, e começando a me conhecer mais. E, tendo certeza que cada vez mais... porque eu fui na intenção de... ter certeza se era isso mesmo. Se eu era mesmo trans, se eu sou... E aí eu tive certeza.”

---

<sup>15</sup> Liniker é uma cantora e compositora brasileira.

Na escola, depois de matricular-se no turno da noite, afastando-se dos amigos de infância, ele opta por não se comunicar muito com as pessoas e aceitar a realidade como é. O próprio nome social, Igor, é na intimidade com amigos que acontece, não chegando até a direção da escola ou na hora da chamada feita pelos professores e professoras: "...porque eu sei que o meu nome não... não é o que eu sou. O meu nome é Isabela, mas sei que eu sou um homem, foi fazendo terapia que eu consegui compreender essas questões".

Embora percebendo atitudes preconceituosas mais fora da escola, é lá dentro que tem cerceada sua liberdade de existência, de ser quem gostaria de ser. Ele se lembra de quando decidiu cortar o cabelo bem curtinho, o que lhe trazia uma aparência mais masculina, e frequentemente ouvir comentários em voz alta que diziam: "isso é homem ou mulher?". Nessas horas ele e seus amigos preferiam ignorar para "não ter que ficar falando daquilo, nem dramatizar muito...a gente deixava pra lá".

Certa vez, trocou um beijo com outra menina, uma paixão de infância, dentro do banheiro feminino e fora repreendido pelos funcionários da escola; fato que fez com tivesse seus passos vigiados e controlados por quase três meses enquanto fosse ao banheiro. Se ele entrasse, ninguém mais poderia compartilhar daquele lugar enquanto por ali estivesse. De outra vez, foi a formatura do nono ano que não teve sua presença. Infelizmente, não pôde usar calça e camisa. De mais outra, crianças corriam e tentavam apertar seus seios na tentativa de ver se ele era um "menino-menina". E de outra e mais outra e mais outra.... ataques que pareciam ensaiar estrategicamente a expulsão.

Igor foi minha última conversa. Resistente, ele tem a certeza de que precisa terminar os seus estudos, e isso o movimenta, mas ele não sabe como vai ser. Enquanto a gente conversa são expressões como "deixei pra lá", "preferi não falar", "eu não faço questão de falar com ninguém" que revoam solitárias entre nós. Por diversas vezes foi o silêncio que preencheu nossos olhares. Era isto: uma vida silenciada se descortinava ali, a minha frente. Tantas tentativas interrompidas de existir. Mesmo continuando na escola e prestes a terminar o terceiro ano do ensino médio, ele suspira, de novo silencia e me diz: "eu guardo muito, eu guardo tudo pra mim".

### 2.1.7 Wélida

Rua Monte Alegre, Santa Tereza, praticamente Lapa. O bairro carioca, reduto da boemia e das travestilidades. Lugar da Rainha Luana Muniz<sup>16</sup>, a síndica da região, como era conhecida. Travesti de garra e muita força! A força de Luana me encoraja e reafirma meu propósito nesta caminhada. Quero conhecê-las mais, quero saber delas, quero entendê-las, quero emaranhar-me delas. Quero ser com elas!

Nosso primeiro contato fora por celular, uma indicação de um amigo do programa de mestrado. Ela é pedagoga e mestranda. Seria um ótimo contato para indicar nomes de outras pessoas para a pesquisa. Era esse o objetivo: através dela chegar às meninas e realizar as entrevistas.

Ainda por celular, muito receptiva ela fala brevemente de sua trajetória e comemora o ingresso em uma Universidade Federal no programa de mestrado. Eu vibro com ela! No mesmo dia, como de costume, nos falamos pelo *WhatsApp* e combinamos um encontro na casa dela. A rua, uma ladeira, revelava as construções de um Rio antigo e cheio de histórias. O relógio marcava 12h45. Encontro marcado para as 13 horas.

Enquanto prepara o café, ela fala de sua vida a dois com um homem *cisgênero* e heterossexual e da forma como ela precisou desconstruir modelos de relação a que ele estava acostumado a viver, com outras mulheres *cisgêneras*. Nesse bate-papo ao pé do fogão, falamos algo sobre arte e cultura.

Começamos falando da infância. Ela me conta que aos 10 anos se percebeu como transexual, que algo estava começando a ser diferente. Ela é a mais nova de três irmãs. Todos moravam ainda no Ceará, terra onde a educação é a melhor do país, o que ela frisa, e lugar onde estudou até finalizar sua graduação. Ao falar de sua família aponta a forma violenta com que seu pai, um homem analfabeto, mas extremamente inteligente, lhe tratava. Recorda que ele não sabia escrever, mas projetava uma casa no papel como ninguém. Embora as lembranças não sejam sempre suaves, ela mostra doçura ao falar de seu pai. Desde muito cedo, ela começou a performar sinais que a fizessem se sentir mulher: pintava as unhas,

---

<sup>16</sup> Luana Muniz era ativista do movimento LGBT e participava de um projeto que capacitava travestis e transexuais para o trabalho formal. Ela também acolhia travestis, transexuais, prostitutas e portadores do vírus HIV em um casarão que mantinha no Rio de Janeiro. Faleceu aos 54 anos no dia 06 de maio de 2017. Disponível em <https://emails.estadao.com.br/noticias/gente.morre-luana-muniz-a-travesti-ativista-que-ficou-famosa-ao-posar-ao-lado-do-padre-fabio-de-melo,70001767808> Acesso em: 18 maio 2019.

ajustava suas roupas e deixava o cabelo crescer. Ela lembra bem do dia em que seu pai cortou seu cabelo a força. Nessa época, uma ideia não saía de sua cabeça: “eu preciso me tornar a mulher que busco ser”.

Na sua relação com a escola aparece o *bullying* constante, as piadas e provocações dos meninos, principalmente, e uma aparente necessidade por parte desses mesmos meninos em agredi-la fisicamente, “como que para deixar uma marca visível”. Ela lembra a dificuldade dos professores em lidar com ela especialmente no uso do nome social e uso do banheiro. Ela chega a relatar que alguns professores não autorizaram que fosse ao banheiro com medo de causar problemas à escola.

Desde muito cedo, soube o que queria e dentro da escola fez saber sua força e determinismo. Lembra muito bem do dia em que saiu do banheiro feminino e recebeu diversas manifestações de carinho e outras de protesto. Ela lembra com bastante afeto de professoras mulheres que geralmente eram mais sensíveis as suas causas. Ela era a única pessoa trans da escola. Lembra das violências na hora do recreio e da omissão de quem assistia e dizia parecer brincadeira e por isso não se metia, “adocicando a violência”.

“A escola tem que aprender com você”, “não existe evasão de pessoas trans”. Ao reafirmar essas palavras ela traz em suas memórias a firme convicção que sempre teve da importância dos estudos para ser alguém e de como seria necessário empreender mudanças na escola para ter seu espaço garantido. E dessa forma ela o fez, sempre acompanhada de um escudo aonde ia. Escudo é a forma como ela apresenta seus amigos que sempre a acompanhavam. Durante todo o tempo de escola ela dizia para si: “meu sonho é terminar o fundamental e estar viva!”

A passagem pelo ensino médio marca uma época de participação ativa em movimentos sociais que lhe proporcionam saber mais de seus direitos. Na escola, alguns professores e professoras a incentivam a buscar seu espaço e isso fez toda a diferença, segundo ela. Destaca um episódio em que precisou contestar veementemente o diretor da escola. Ao procurá-lo para falar de situações de desrespeito, porque passava ele veementemente retrucou: “é muita sem vergonhice sua vir aqui pedir pra ser respeitada”.

Em nossa conversa ainda falamos sobre religião e o preconceito na igreja. Ao falar da sua graduação em Pedagogia em uma universidade pública no Ceará, se recorda de um professor de psicologia e pastor que colocava claramente a religião a frente de seus discursos em aula. Algumas vezes ela precisou tomar a palavra e contrariar o que estava sendo dado em aula por um prisma essencialmente religioso. Foi bolsista de iniciação científica e publicou diversos artigos em revistas. Esses trabalhos foram publicados com seu nome civil e ela

almeja buscar formas de alterar, somando assim a sua vida acadêmica e ressignificando sua identidade.

Na época da graduação, teve importante ativismo com travestis prostitutas no que se refere às informações que garantem seus direitos numa sociedade preconceituosa e violenta. Afirma sua opinião sobre a prostituição como forma de trabalho e defende o lugar ocupado por essas travestis: “Ao serem expulsas de casa essas pessoas precisam batalhar por dinheiro. Ao almejarem suas transformações no corpo para conseguirem se prostituir acabam se endividando com outras pessoas que aplicam silicone entre outras intervenções e então entram num círculo sem volta”. É como se fosse preciso se prostituir para pagar as contas. Ela repete algumas vezes que somos ainda o país que mais mata a população transgênera no mundo, com requintes de crueldade.

Quando falamos em evasão e expulsão, ela diz que foi preciso em diversos momentos de sua vida escolar, não dar a devida importância às questões de uso do nome social e banheiro, por exemplo: “se eu não focasse não teria chegado até aqui, foi preciso não dar muita importância a isso”.

Para além de falar sobre suas narrativas, ela lembra que para a pesquisa é muito importante que eu consulte relatórios e documentos que contabilizam os assassinatos de pessoas trans no país, reafirmando e reforçando a metodologia desta pesquisa que possibilita à participante também contribuir, corroborando para uma prática de pesquisa que se faz *com* elas e não simplesmente *sobre* elas. Ela se identifica como uma travesti e não mulher transexual e diz não perceber diferenças, a seu ver, entre tais denominações.

Antes de encerrar nossa conversa, ela me oferece um presente, um vinil com imagens indígenas. Nessa hora, já está em pé e demonstra ter finalizado seus depoimentos. Ajeito as coisas e parto com ela até o portão do prédio.

## **2.2 Sexualidade e Educação: identidade e gênero em disputa**

A sexualidade é viva no cotidiano escolar. Está presente nas relações que se estabelecem, nas transgressões que se conflitam e nas discriminações que se instauram. No entanto, ainda hoje em nossas escolas reproduzimos tradicionais discursos limitados. Instauramos práticas *cis*heteronormativas que em nada contribuem para um processo democrático e humanitário, de liberdade e busca da felicidade, em que, geralmente, se institui

um único modo de ser, faz-se mister desestabilizar verdades construídas. Com regras e discursos normativos, estabelecem-se limites pra posturas, falas e desejos e nesse contexto violento de rejeição e exclusão, o trânsito de transexuais e travestis, principalmente, é praticamente apagado. Têm suas rotinas desaparecidas, porque colocam seus corpos em jogo, em risco - “*they put their bodies on the line*” (BUTLER, 2019).

No primeiro encontro com Alessandra, nossa conversa já denunciava as situações de rejeição a que corpos trans estão submetidos dentro da escola. Bem no início de sua transição, ela deixava os cabelos crescer, fato que fazia com que precisasse usar um gorro, o que de certo modo ajudava na elaboração de sua identidade, no entanto ela lembra que:

**Alessandra:** *Eu lembro que uma vez na hora do recreio eu...era frio, eu usava uma toquinha preta..aí eu lembro que uma vez eu passando, porque sempre tem aqueles negócios assim dos grupinhos no corredor que ficavam mais perto dos bebedores e da cantina, então pra gente passar pra chegar lá tinha que passar por eles, mas assim eu sempre andei com bastante gente, nunca fui de andar sozinha, ali teve uma vez que eu acho que eu passei e eles tiraram de mim o gorro e tacaram em cima de um quatinho que tinha um teto onde ficava um monte de troço empoeirado.*

Assim como Alessandra, Igor ao trazer para seu corpo as alterações que lhe pudessem garantir a identificação com seu gênero sofria com ataques dos alunos e alunas que não autorizavam sua existência por não se encaixar em definitivo nos moldes masculinos ou femininos:

**Igor:** *Quando eu cortei o cabelo, quando eu fiquei, acabei ficando um pouco mais masculina, as pessoas faziam questão de chamar, de perguntar alto né... “isso é homem ou mulher?”. Perguntavam pro outro... pra tipo assim, rir... como se fosse uma piada. Eu me sentia mal, mas não demonstrava. Ignorava.*

Butler (2016) sugere que os debates acerca de como compreendemos o corpo, e de como compreendemos a categoria de sexo, muito frequentemente desafiam nossas ideias de senso comum, contestando nossas ideias sobre corpo que foram moldadas pelas normas dominantes da sociedade. Daí o forçoso impedimento que os corpos trans enfrentam, sob olhar daqueles (as) que introjetam as interpretações acerca dos gêneros fabricadas na normalidade que insiste em vigorar na sociedade e, conseqüentemente, na escola.

Se é a escola lugar de aprendizagem e construção do conhecimento, se é nela que aprendemos a socializar experiências e estreitar relações sociais, se é a partir dela que também se elaboram os sujeitos que vão engendrar e fazer parte dos diversos desafios na sociedade, então é urgente reestruturar-se na contramão de formas excludentes que provocam o apagamento e expulsão de alunos e alunas trans.

Tarefa árdua em contextos políticos atuais em que são cada vez mais intensos os ataques que a Educação vem sofrendo por parte da política e segmentos conservadores que

defendem os papéis de gênero tradicionais no combate ao que se resolveu denominar “ideologia de gênero”. Tendências em nível internacional chamam a atenção por seus ultraconservadorismos na defesa, por exemplo, de uma família tradicional.

Especificamente no Brasil, desde 2016, o “Movimento Escola Sem Partido” visa obrigar as escolas a respeitar as convicções morais de estudantes e famílias, propondo a proibição do debate acerca da sexualidade na escola. Destruindo ferozmente a laicidade e a livre expressão dos professores em exercício, temos acompanhado as consequências desse movimento que naturaliza as desigualdades ao não permitir que se acolham a diferença e a diversidade dentro das escolas.

A Base Nacional Curricular Comum<sup>17</sup> (BNCC), em discussão desde 2015 e que serve como documento norteador e estabelecedor dos objetivos da aprendizagem de todos/as estudantes da Educação Básica do Brasil, teve sua última versão homologada em dezembro de 2017 suprimindo os termos “gênero” e “orientação sexual”. Claro exemplo de um retrocesso, essas mudanças são mais repressivas quando os temas relacionados à sexualidade e ao gênero não estão presentes de maneira significativa na maioria dos cursos de graduação que são responsáveis pela formação de professores e professoras (ARISI; ÁVILA; SALA, 2017).

No contexto atual, em que “a manutenção de uma educação sexista, homofóbica/lesbofóbica/transfóbica, racista e discriminatória no ambiente escolar” é considerada um dos grandes desafios da educação brasileira (Ação Educativa, Carreira 2013:10), consideramos que iniciativas que incidem diretamente nas comunidades escolares, como as descritas a seguir, se configuram como espaços pedagógicos de resistência, onde são trilhados caminhos possíveis para contribuir na criação de espaços educativos onde preconceito e discriminações por razões de gênero e sexualidade sejam problematizados e eliminados. Consideramos, além disso, que especialmente nesses tempos atuais de ataques globais aos direitos das mulheres, lésbicas, gays, pessoas trans e aos direitos humanos, é fundamental que, em nível local, continuem existindo e resistindo espaços de promoção a reflexão e à desconstrução de estruturas opressoras (ARISI; ÁVILA; SALA, 2017).

Faz-se assim, urgente, que emprendamos como professores e professoras esses tais espaços de reflexão através da escola e, cada vez mais, possamos assegurar um trabalho sistemático que combata as desigualdades dos gêneros. Em contextos tão espinhosos, como o que atravessamos, é mister garantirmos ao menos a reflexão sobre as possibilidades que a Educação e a Sexualidade juntas podem proporcionar.

---

<sup>17</sup> A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE).

Num dos trechos da conversa com Igor, percebemos que a escola intenciona uma ação de se envolver com as temáticas de gênero, no entanto ainda bastante tímida ao se constatar a baixa adesão dos alunos e alunas à possibilidade de iniciar uma discussão:

**Igor:** *Eles já passaram papéis de pesquisa perguntando quais assuntos a gente poderia abordar. A gente tinha que marcar, era uma votação. Aí poucas, pouquíssimas pessoas, duas ou três, de uma sala de 30 alunos votaram sobre identidade de gênero. Pra gente aprender a respeitar.*

**Bruno:** *Essa era uma opção no papel?*

**Igor:** *Isso.*

**Bruno:** *Ah tá, você tinha que botar um x.*

**Igor:** *isso, tinha que botar um 'xizinho'. Tinha outros, tinha de falar sobre drogas e outros que eu nem lembro.*

Uma prática que considere os conceitos de sexualidade dentro das salas de aulas e se alie às concepções de aprendizagem a partir dos estudos de gênero, procurando trazer às dinâmicas do dia a dia a discussão sobre as desigualdades, é encarada ainda com preconceito. Um quadro que facilita processos de inferiorizações, apagamentos e silenciamentos, práticas comuns em muitos currículos. Nesse sentido, a historicização dessa prática pode somar à reflexão que ora propomos. Ao compreendermos as noções de sexualidade e como ela perfaz sua trajetória na Educação podemos traçar outros sentidos e fortalecermo-nos no embate ideológico atual.

A bióloga feminista Bertha Lutz já reivindicava uma educação sexual em 1920. Orientar as mães para a maternidade saudável, assim como para o cuidado com os filhos, deveria ser tarefa da escola. Bertha propunha que esse tipo de educação incentivasse a reflexão individual acerca da importância da maternidade, da paternidade e da infância na sociedade brasileira. O que Bertha propôs pode ser considerado um marco no papel da escola quando convocada a intervir nas questões referentes à sexualidade.

Em 1938 foi publicado o livro “Iniciação Sexual – educacional (leitura reservada)”, onde o autor Oswaldo Brandão da Silva pretendia orientar a iniciação sexual de “rapazes sérios e responsáveis”, que pretendessem constituir famílias numerosas e saudáveis (ROSISTOLATO, 2007).

Outras iniciativas que vieram a partir de então foram muitas vezes confundidas como incentivo a iniciação dos adolescentes na vida sexual e então condenadas pela família e pela igreja. Em 1968, a deputada federal Júlia Steimbruck vislumbrou a obrigatoriedade da educação sexual em escolas primárias e secundárias, mas o projeto não foi à frente, pois a comissão, formada por padres e militares, acreditava que ele contaminaria os adolescentes. Às crianças deveria ser apresentada uma “educação para a pureza” e assim a Lei 869 de

12/09/69<sup>18</sup> estabeleceu o ensino obrigatório da educação moral e cívica nas escolas, classificando a sexualidade como desestruturadora da sociedade. Ideais que almejavam utilizar a escola como instrumento de transformação social e, no entanto, brigavam entre si. Instaurava-se um problema social que colocava em xeque os papéis da família, igreja e escola.

Louro (2007) vem ao encontro do ideal que tencionamos alcançar no nosso dia a dia com nossos alunos e alunas, à medida que questiona o “intolerável”. Ao falar da sexualidade na escola precisamos fazer um exercício de reflexão e perceber nossas amarras e preconceitos. Precisamos não velar nosso discurso que falsamente acolhe diferenças de gênero e coloca os sujeitos como “desiguais”. Faz-se necessário que cada vez mais assumamos a escola como espaço de desconstrução e não engessamento de práticas há muito centralizadas numa visão heteronormativa, que limita expressões, controla as manifestações de nossos alunos e alunas, instituindo e abrindo as portas muitas vezes para o preconceito.

Sendo assim, que lugar de desconstrução vamos propor para que, ao falar de sexualidade, não deixemos a marca do preconceito? Como não categorizar as relações no espaço da sala de aula? É nossa tarefa, e das mais desafiadoras, problematizar as relações de poder na busca de novos olhares acerca das relações que esse estabelece no dia a dia dos adolescentes. O desafio da “sexualidade” na escola é parte também de um processo que tem início quando investimos nas relações dos gêneros e acreditamos que no diálogo pode se constituir nossa prática.

Gênero refere-se às relações sociais de poder e seus papéis sociais determinados pelas diferenças sexuais; um tipo de relação desigual imposta pela sociedade e comum na escola, reforçando preconceitos e privilégios de um sexo sobre o outro. Louro (1997) entende que o conceito de gênero “pretende se referir ao modo como as características sexuais são compreendidas e representadas ou traduzidas para prática social e tornadas como parte de nosso processo histórico”.

Scott (2012) faz uma crítica ao conceito de gênero e avalia que as feministas ao substituírem o termo mulheres por gênero acabaram por invisibilizarem-se. As feministas viam no gênero uma tentativa de romper com a construção de que existiam papéis essencializadores que a natureza proporcionava aos indivíduos e que deveriam ser respeitados. Não se poderia romper com esses padrões, pois eram tidos como dados da

---

<sup>18</sup> Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1960-1969/decreto-lei-869-12-setembro-1969-375468-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 18. Maio 2019

natureza. O conceito de gênero vem dizer que isso não é da sociedade, mas da cultura, e a nossa cultura entende que as mulheres devem ter esse papel, mas como a cultura é um termo plástico, ela pode e deve ser mudada.

Pra fugir das essências biológicas, as feministas constroem e veem no termo gênero uma possibilidade de ruptura. Para a autora, ao se utilizar gênero como sinônimo de mulheres não há uma nomeação dessas mulheres nem uma demarcação das desigualdades impostas historicamente sobre a forma como mulheres e homens são significados no social. Acabam-se subalternizando ainda mais essas mulheres e criando situações onde as problemáticas que atingem as mulheres por serem mulheres não serão consideradas.

Scott propõe ainda uma reformulação para o conceito de gênero entendendo-o como um “elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, seria uma forma primeira de significar as relações de poder” (SCOTT, 2012). Gênero é assim relacional. Além disso, questiona o binarismo presente nas significações sobre gênero em que ou você precisa ser homem ou você precisa ser mulher, criticando fortemente essa visão essencialista.

Só podemos escrever a história desse processo se reconhecermos que homem e mulher são ao mesmo tempo categorias vazias e transbordantes, vazias porque elas não têm nenhum significado definitivo e transcendente, transbordantes porque mesmo quando parecem fixadas elas contêm ainda dentro delas definições altamente negativas ou reprimidas (SCOTT, 2012).

Assim, podemos dizer que gênero é antes de tudo um conceito que tem a ver com uma construção cultural, social, histórica e humana e que diz respeito às relações entre homens e mulheres; não há como pensar em gênero de outra maneira. É uma construção que acontece ao longo da vida e parece não ter fim. É necessário também que busquemos entender a transformação por que viemos sofrendo ao longo dos anos e perceber o gênero como um conceito que se modifica.

Butler (1998) afirma que “... não a biologia, mas a cultura se torna o destino.” O que se construiu até agora sobre os sexos é o que norteia as relações de gênero. Fazer parte de um gênero ou outro é um exercício de vivência e significação da sexualidade quando a compreendemos como um:

dispositivo histórico em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação do conhecimento, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder (FOUCAULT, 2014).

Percebemos a sexualidade como invenção social constituída com base em discursos sobre o sexo que regula, normatiza e produz verdades. A escola como a conhecemos é ainda

lugar de normatização e regulação de padrões e quase sempre dos gêneros. Seja nos agrupamentos ou nas aulas de educação física se manifestam padrões de masculino e feminino com atividades sugeridas aos meninos e que as meninas geralmente não devem realizar e vice-versa.

Libâneo (1988), no prefácio de Educação Física Progressista, comenta que a educação física como atividade educativa será tanto mais consequente em relação aos objetivos políticos pedagógicos quanto mais os professores como intelectuais desenvolverem a capacidade de descobrir a todo instante, na sua prática de vida e de trabalho, as relações sociais reais que estão por trás das tendências, das técnicas, dos discursos, dos programas de ensino e, por aí, dar uma dimensão política a sua prática pedagógica (LIBÂNEO, 1991).

É urgente que apuremos olhares e relações na busca de melhores compreensões de como as múltiplas identidades de gênero se apresentam na sala de aula, no pátio ou na quadra da escola. “O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um eu coerente” (HALL, 2001). Determinando o que é masculino e o que é feminino ou ditando valores influenciamos na construção da identidade de nossos alunos e alunas limitando as possibilidades de se relacionarem e exercerem suas sexualidades. Uma educação sexista não favorece o exercício livre das identidades, porque impõe diferenças baseadas no sexo, práticas que vão ser refletidas na idade adulta de alunos e alunas.

Somos então, como educadores e educadoras, responsáveis por essa dinâmica de tabulação de verdades e temos por obrigação desconstruir preconceitos e equívocos. De acordo com Figueiró (2007)

é direito de o aluno ter possibilidades para pensar criticamente sobre todo o conjunto de valores normais morais que a sociedade cria em torno da sexualidade e, a partir daí, poder formar sua própria opinião. Isto implica num processo de construção da autonomia moral, em que se possibilita ao aluno, construir seus próprios valores e ser sujeito de sua sexualidade (FIGUEIRÓ, 2007).

A escola é um espaço de múltiplas identidades e precisa se predispor a fazer com que as identidades de todas as pessoas possam transitar sem que para isso precisem sofrer qualquer tipo de preconceito. Como um ambiente em que “a opressão é reduzida ao máximo possível e no qual se encontrem o respeito mútuo, a reciprocidade, um lugar onde os seus têm a oportunidade constante de fazer escolhas, tomar decisões” (ARAÚJO, 1996).

É importante que cada escola crie seu projeto educacional, refletindo, avaliando e convidando todos que fazem parte do contexto escolar. Como a escola trabalha a sexualidade e as relações de gênero na contemporaneidade é trampolim para que se desenhe uma

sociedade mais autônoma e cada vez menos desigual. Ao compreendermos que toda relação envolve a sexualidade, aqui entendida como expressão da subjetividade humana, poderemos cooperar para que alunos e alunas sejam autores de sua própria história. Como educadores esse ofício se desdobra por onde passamos.

### 2.3 A experiência das transidentidades na escola

Ao desafiar os padrões *cis*hegemônico-normalizadores que a maioria das escolas impõe, pessoas transexuais são desautorizadas a se inserir num processo de aprendizagem que as beneficiariam na conquista de uma vida profissional, entendendo que essa etapa de escolarização representaria possibilidades de ascensão social. Concordo com Silva (2013), quando afirma que o currículo

na tentativa de restabelecer suas certezas e solidez, utiliza diversas estratégias para afastar esses corpos transgressores da escola, respondendo a essa desacomodação através da tolerância, da violência, da abjeção, da marginalização, da deslegitimação, dentre outras práticas endereçadas ao corpo transexual e que visam aplacar os efeitos desestabilizadores dos monstros (SILVA, 2013).

Diante desse ciclo, que corrobora para o tripé exclusão-vulnerabilidade-violência é necessário que nos questionemos em que medida os discursos que circulam no ambiente escolar reforçam práticas de expulsão de alunos e alunas trans.

Nas conversas realizadas para a pesquisa, é massiva a constatação do que o preconceito ocasiona às pessoas trans afetando diretamente suas vidas dentro das escolas e impedindo o avanço da escolaridade. Micaela atribui valor à escola, no entanto divide suas impressões sobre como as orientações e identidades de gênero podem ser cerceadas, estimulando o fracasso e expulsão:

**Micaela:** *Ah eu acho muito é importante [a escola]. É muito bom você aprender. Tipo, eu tenho vários amigos gay que pararam na quarta série, quinta série. Eu falo “gente vocês são malucos eu parei no terceiro ano e me arrependo” Eles não têm estudo nenhum. Eu tenho um amigo lá que ele não sabe nem escrever. Escreve tudo errado, entendeu? Eu fico “deus me livre, volta pra escola” eu não sei que, mas ele é gay. Ele fala “eu não, não tenho paciência pra ficar aturando professora mais não... Eles falam que o tempo que eles tinham que passar na escola já foi.*

**Bruno:** *Micaela, como seria pra você uma escola ideal?*

**Micaela:** *Uma escola que todo mundo se aceitasse. Tipo, gay é gay, veado é veado, travesti é travesti, cada um com seu cada um. Cada um faz o que quer da sua vida. Tipo, ninguém fica reprimindo ninguém.*

Sousa e Bernardo (2014) discutem a relação entre os problemas encontrados no ambiente escolar e a dificuldade para a colocação profissional de mulheres transexuais.

Indicam que a falta de aceitação e preconceito no ambiente escolar geram obstáculos para o bom aproveitamento da educação formal e apontam a baixa escolaridade decorrente desse contexto somando-se aos estigmas e à vulnerabilidade social dessa população.

Em que medida as identidades trans em contextos opressores, como o que se apresenta em grande maioria nas escolas, não estão “forçadas” a um sistema em que “só pessoas cisgênero contam como propriamente e autenticamente marcadas pelo gênero (OLIVEIRA, 2018). Uma lógica de construção hegemônica que reconhece apenas o ser homem e mulher em nossa sociedade.

Assim, estariam as pessoas trans em processos de adestramento, mas, no entanto, “perturbando” e “bagunçando” as ideias no espaço escolar. E esse é um movimento necessário ao ambiente disciplinar. Vivemos em uma sociedade que atribui poder aos indivíduos, porque passam pela escola e é ela que vai dizer como nos integramos na sociedade, de que forma, com que corpo e identidade. Lugar de disciplinamentos, adestramentos (FOUCAULT, 2014) e adequação dos corpos que escapam à inteligibilidade cultural imposta.

Foi assim com Dione quando adolescente numa escola militar:

**Dione:** *Escola militar né, homem tem que ter o cabelo curtinho, baixinho. Então, quando eu começava a quebrar essas regras, vinha alguém lá e aí, eu me negava. Conseguia uma briga com a família, mas quando a escola começava a perturbar a família, ligar pra família e falar “Então, tá assim, assim e assado, não pode”. E aí começava a virar um inferno. E aí eu era obrigada a cortar. E pra mim assim, cortar o cabelo era... Porque quando eu tava me aproximando um pouquinho daquilo que eu queria...eu tinha que cortar.*

Andrade (2012) aborda o contexto escolar ao falar em pedagogia da violência, quando alunos e alunas ou se adequam ou sofrem as consequências punitivas de um sistema antidemocrático; um processo pedagógico cerceador desde a infância reforçando o que pode e o que não pode. É necessário, no entanto, que esses contextos sejam problematizados no cotidiano escolar. O que estaria por trás de uma suposta igualdade para todos (as)? O que se coloca como democrático na escola é mesmo democrático para todos e todas?

Quando lidamos com as trajetórias das pessoas trans, percebemos de imediato tais contextos e é fundamental que avancemos na compreensão do que entendemos o que seja um contexto democrático ao perceber, por exemplo, como a questão do uso do banheiro provoca e arregimenta poderes que vão decidir o que deve ser feito ou não.

Fica evidente, a partir das conversas com as pessoas trans, que a tutela acompanha suas rotinas na escola com aval do que podem ou não fazer. Que democracia é essa que exclui? Como a maioria vai eliminar a minoria? Se uma pessoa trans requisita o uso do

banheiro de acordo com sua identidade, quem é que pode decidir? E se a maioria decide que não, é esse um processo democrático? Consolida-se a negação do direito à diferença no cotidiano escolar.

Melero (2006) sustenta a ideia da possibilidade de construção de uma escola sem exclusões onde se reconheça a diversidade do alunado como valor e não como defeito numa ruptura contra a classificação e a norma. O autor nos convoca “a atuar para transformar os contextos”. Colocando a democracia como pilar fundamental defende a ideia de que não seja necessário que as pessoas mudem, “mas que se produza uma mudança cultural que respeite as pessoas em sua diversidade e as veja como sujeitos de valor e de direitos” (MELERO, p. 22).

Há algo no discurso da diversidade na escola, desde há muito, que inverte e parece reconfigurar os significados que as diferenças poderiam ter, assumindo-as como defeito. Nessa dinâmica violenta e por não se “encaixarem” nessa ordem imposta, pessoas trans são expulsas de casa, da sala de aula, tornam-se abjetas à sociedade e excluídas por ela. A dificuldade de inclusão nos campos sociais pode gerar o aumento dos casos de violência e violações dos Direitos Humanos contra essa população.

Bento (2006) nos coloca diante da questão “quem tem direito aos direitos humanos?”, uma vez que, observadas as proporções do quadro violento a que chegamos, a essas pessoas os direitos não estariam garantidos. A única maneira de reivindicá-los seria feita por sujeitos que estão no topo de uma pirâmide social (brancos, heterossexuais e *cisgêneros*), possuidores de “uma identidade integral, originária e unificada” (HALL, 2008, p. 103) do contrário reduzir-se-iam as possibilidades de contestação. Os direitos humanos se tornam, assim, impossíveis de se alcançar.

Amaro (2017) destaca que:

Percebemos que há uma norma presente que define as vidas que merecem solidariedade humana e as que não merecem tal tratamento. Uma vida só pode ser considerada como tal quando corresponde aos padrões produzidos e regulados socialmente: não há como existir uma vida se ela não se submeter aos enquadramentos (AMARO, 2017, p.7).

Ainda de acordo com Bento (2011), a natureza da violência que leva uma pessoa a deixar de frequentar a escola, porque tem que trabalhar para ajudar a família não é da mesma ordem daquela que não consegue se concentrar nos conteúdos transmitidos, porque é “diferente”. Dentro das escolas, a realidade é, pois, nada distinta, tendo as pessoas trans seus direitos quase anulados pelos padrões *cisheteronormativos* que imperam na maioria das salas de aula.

Cada vez mais o cenário que se apresenta nos invoca a complexificação das questões identitárias, os processos de constituição das identidades trans e a relação com a escola. Como pôr em prática outras formas de convivência em diversidade sem excluir? De que maneira é possível ressignificar e criar novos espaços de educação a partir do respeito às identidades de cada pessoa?

Veiga (2002) tece considerações sobre a história da educação apontando a escola como um dos elementos que compõem a rede denominada de dispositivo. O autor afirma que a escola “é um dos elementos que compõem a rede que denomina como um dispositivo, da mesma forma que a prisão não é o dispositivo, mas o aprisionamento; ou o sexo não é o dispositivo, mas a sexualidade”. Um dispositivo que se elabora a partir de discursos visíveis e invisíveis num jogo de poderes estabelecido de tecnologias de controle e produtor dos sujeitos. Veiga ainda vai além, trazendo também à discussão o papel do Estado na escolarização civilizatória conjecturando a homogeneização das relações sociais e também evidenciando a escola e sua práxis social como reprodutora das relações desiguais de seus atores.

Isso implicou a perspectiva de homogeneizar nas escolas as relações de gênero, para o estabelecimento de uma cultura masculina no tratamento das relações individuais e sociais, na definição dos papéis sexuais e na consolidação de uma sexualidade contida na dinâmica destes papéis e no núcleo familiar (VEIGA, 2002).

A intervenção do Estado nos saberes, por fim, fabrica, além da homogeneidade, já citada, um controle dos corpos; gestos e discursos “definem quem merece e quem não merece atenção do estado. Assim, percebemos que há uma norma presente que define as vidas que merecem solidariedade humana e as que não merecem tal tratamento [...]” (AMARO, 2017, p.7). Uma administração autoritária de sujeitos que vem caracterizando os cotidianos de muitas práticas escolares desde há muito.

Nesse contexto educacional diverso, as identidades lutar por reconhecimento e aprender a lidar com essa demanda é tarefa obrigatória na construção de uma educação democrática. Quantas vezes dentro das salas de aula nos deparamos com as múltiplas identidades e orientações, representatividades que se encontram e que procuram juntas encontrar sentidos e significados, incluírem-se e pertencerem-se. A escola como mediadora desse encontro deve assumir o lugar do diálogo a serviço do bem de todos aqueles e aquelas que a participam.

Desse modo, novos modos de convivência podem ser estabelecidos, como resultado do diálogo e da negociação necessários a constituição de um estado de respeito às diferentes identidades que a constituem. E assim, a escola se torna um ambiente de formação de uma racionalidade, fundada na ética da diversidade (BORTOLINI, 2008, p.103).

Preconizarmos a ética e a diversidade nos espaços de educação implica tratarmos, prioritariamente, de conceitos de identidade à luz de autores e autoras que se debruçaram em torno dessa discussão e de como ela pode nos servir como construção para uma educação cidadã. Para pensar essa escola cidadã pautada na ética da diversidade devemos buscar compreender então os discursos que produzem as identidades e como eles se relacionam pautados em regimes que impõem padrões hegemônicos por trás de uma cidadania aparente.

Dessa forma, que educação é essa que categoriza e deixa de fora aquilo que é diferente? Que possibilidades de negociação têm as identidades trans dentro da escola? De que formas se constituem essas identidades trans na relação com o outro, com a diferença e a diversidade? Como através dos processos de construção e reconstrução identitária podem as pessoas trans superar estigmas dentro dos espaços de formação em cidadania?

Macedo (2008) pontua entre tantas considerações que “a formação do cidadão permanece um dos mais fortes endereçamentos nas enunciações curriculares das últimas décadas.” Ao longo do texto investiga o significado de *cidadania* nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Tais documentos explicitam a necessidade de uma educação básica voltada para essa cidadania e expõe outros sentidos a ela relacionados ao mesmo tempo em que se vive uma época onde se questionam as identidades:

Refiro-me ao fato de que um dos múltiplos sentidos hibridizados quando os documentos falam em cidadania refere-se à questão da pluralidade cultural. Assim, o respeito ao outro e as diversidades culturais, étnico raciais, de gênero e religião, a solidariedade, a cooperação, o repúdio às injustiças, a valorização dos conhecimentos populares fazem parte de uma cadeia de significados que preenche o que é entendido por cidadania. “[...]” A pergunta com a qual pretendo construir meu argumento é: qual o significado da vinculação entre cidadania, nação e escola num momento em que as identidades nacionais estão sendo postas em xeque? (MACEDO, 2008, p.99).

E prossegue sugerindo que o desenvolvimento de uma cidadania crítica precisa considerar a pluralidade de identidades em que se fragmentam as sociedades contemporâneas e isso se reflete na ambiguidade dos projetos educacionais. Ao refletir sobre *cidadania* ainda a relaciona a discursos bastante sedimentados garantindo legitimidade à política curricular. Aludindo ao progressivismo e à pedagogia histórico-crítica contam com uma aura positiva ligada à equidade e ao respeito pelo conhecimento dos alunos.

Importa de uma vez por todas, como professores e professoras e sabedores da escola como espaço político de exercício da liberdade, que nos organizemos nesse complexo engendramento do “constituir identidade” com a socialização que é naturalizada nos espaços escolares. De qualquer forma, muito embora a escola produza e reproduza as concepções de

gênero dominantes em nossa sociedade, gerando, dessa forma, a discriminação, ela também deve proporcionar aos alunos/as o debate sobre as questões relacionadas às identidades rompendo com regimes de verdade. É nosso dever oportunizarmos cada vez mais que nossos alunos e alunas sejam sujeitos ativos do processo de aprendizagem na construção de um autêntico exercício de expressão, mais igualitário e consciente.

Afetarmos positivamente processos de ensino aprendizagem na escola para que cada vez mais as identidades transitem sem preconceito são demandas que exigem colocar-se em formação constante no tocante às concepções de identidade e como elas produzem as representatividades individuais e coletivas, considerando as diferenças de cada pessoa. As contribuições de Hall (2008), Silva (2008) Woodward (2008) vêm somar para uma práxis educacional que considere as relações dos sujeitos e suas outras configurações.

Para Hall (2008), as identidades são construídas por meio das diferenças e não fora delas:

Isso implica o reconhecimento radicalmente perturbador de que é apenas por meio da relação com o Outro, da relação com aquilo que não é, com precisamente aquilo que falta, com aquilo que tem sido chamado de seu exterior constitutivo, que o significado positivo de qualquer termo – e, assim, sua “identidade” – pode ser construído (HALL, 2008, p. 110).

Às identidades trans importa compreendermos seus processos a partir da relação com o outro, com aquilo que não é, suas narrativas de vida e escolares nas interações cotidianas com a escola identificando-as como pessoas diferentes.

Num estudo sobre a reprodução das relações de gênero baseado em trabalho etnográfico numa escola pública norte-americana, Thorne (1993) comenta que, no espaço “extra-institucional” do bairro, lugar das brincadeiras mais espontâneas das crianças, observa-se menos separação dos sexos (gêneros) do que no espaço “organizado” da escola. Há uma produção das identidades na escola que é hegemônica e estratifica grupos minoritários, investindo assim em sistemas de violência e intolerância. É nesse espaço que Dione, aos 12 anos, reconhece a dinâmica segregadora dos corpos e gêneros não conformes:

**Dione:** *Aos 12 anos, eu passei a questionar muito meu lugar social, porque a escola acho que é muito esse ensaio de você entender onde você se encaixa e quem você é... e começar a se questionar ne. E na escola eu não me achava em lugar nenhum. Eu como criança não entendia muito bem as coisas né..., mas eu gostava de estar com as meninas, as minhas amigas eram meninas né..., mas eu sabia que eu não podia ter as mesmas vivências que elas. Então já me incomodava, por exemplo, ter que ir pra fila, todo dia, tínhamos que formar né... Me incomodava ter que ir pra fila masculina, me incomodava ter que ir no banheiro masculino, né, porque eu não podia estar com as minhas amigas. Me incomodava muito não poder ter cabelo grande, enfim... E aos 12 anos eu começo a me questionar sobre esse lugar social. Porque eu não me encaixava em lugar nenhum, qual era o meu problema?*

Resta-nos refletir sobre quais oportunidades são oferecidas a essas pessoas num contexto escolar heteronormativo e quais artifícios têm para negociar suas posições sociais.

Woodward (2000) aborda a identidade como sendo “marcada pela diferença” que é percebida no contexto relacional entre os sujeitos por meio de marcações simbólicas. Trazendo a noção de que a identidade é relacional, que depende do que está fora para existir, de outra identidade. É muito comum percebermos no dia a dia escolar as relações baseadas nessa direção, garantindo suas afirmações e existências pela marca que as difere do outro, sustentadas pela exclusão.

Para exemplificarmos brevemente essa rotina, podemos nos lembrar das falas de alunos e alunas que caracterizam e reforçam suas identidades a partir da diferença que está no outro. Afirmações como “Fulano é gay, eu não sou!” e “sicrano é traveco, ele usa roupa de mulher e eu não uso” caracterizam e rotulam as formações da identidade coletiva de LGBTI+ dentro das escolas. São pronunciamentos que corroboram para uma afirmação e essencialismo binários das experiências identitárias, excluindo tudo que está fora das categorias homem e mulher.

Woodward (2000) ainda traz à tona os processos de identidade caracterizados por conflitos, contestação e uma possível crise. O autor procura elucidar tensões entre perspectivas essencialistas e não essencialistas sobre identidade. Nesse ponto é importante trazermos à reflexão as contestações e movimentos de resistências trans na escola que lutam na contramão dos essencialismos pautados em não dar visibilidade às diferenças, que promovem uma identidade fixa e que não se altera. Até que ponto não investimos nesses “essencialismos” ao lidar com nossos alunos e alunas? Como deixarmos de fixar existências identitárias assumindo o diálogo com a mobilidade dos processos envolvidos com a construção da identidade?

Butler (2003) desconstrói o conceito de gênero no qual está baseada toda a teoria feminista onde a divisão sexo/ gênero funciona como uma espécie de pilar fundacional da política feminista e parte da ideia de que o sexo é natural e o gênero é socialmente construído. A autora continua afirmando que as identidades podem ser significadas e ressignificadas ao longo da vida, a respeito da interpelação e discursos de ódio que vão construindo as pessoas. A filósofa propõe uma ressignificação desses discursos que favorecem a heteronormatividade, discursos políticos que transformam e patologizam tudo aquilo que está fora da heterossexualidade.

Não é difícil ouvir ataques de interpelação às pessoas trans, tão corriqueiros na hora do recreio ou na sala de aula. Discursos de difamação que querem afirmar suas superioridades

pela não aceitação do que parece não fazer parte, que não têm inteligibilidade e que devem ser fixos.

Em outras palavras, a “coerência” e a “continuidade” da “pessoa” não são características lógicas ou analíticas da condição de pessoa, mas ao contrário, normas de inteligibilidade socialmente instituídas e mantidas. Em sendo a “identidade” assegurada por conceitos estabilizadores de sexo, gênero e sexualidade, a própria noção de “pessoa” se veria questionada pela emergência cultural daqueles seres cujo gênero é “incoerente” ou “descontínuo”, os quais parecem ser pessoas, mas não se conformam às normas de gênero da inteligibilidade cultural pelas quais as pessoas são definidas (BUTLER, 2003, p. 43).

Dando prosseguimento a essa discussão que procura investigar maneiras de democratização das identidades trans, Silva (2008) enfatiza a teoria educacional crítica elevando as questões aqui debatidas a categorias legítimas de conhecimento. Referência nos estudos das Teorias do Currículo, o autor destaca a inclusão, na discussão dos currículos, de grupos sociais subordinados na estrutura social, subordinados pela classe social, pelo gênero e orientação sexual. Trazer essa discussão para o currículo proporciona mudanças na esfera social, nas relações dos grupos sociais e nas posições deles na sociedade, mudando assim as relações de poder. Como se inter-relacionam diversidade, diferença e identidade em nossas escolas? Podem as identidades fazer parte da diversidade? Nesse ponto, o autor refere-se a uma tendência de naturalizar, cristalizar e essencializá-las culturalmente, fixá-las e diferenciá-las do outro.

Para se contrapor a essa tendência, os movimentos de subversão - e aqui ressaltamos os trânsitos das identidades trans nas escolas – representam certa mobilidade nos territórios de identidade, se contrapondo a essencialismos e modelos fixos. Ao tratar da hibridização das identidades, ligado aos movimentos que permitem o contato entre diferentes identidades, tensiona também relações de poder: “o que a teoria cultural ressalta é que, ao confundir a estabilidade e a fixação da identidade, a hibridização, de alguma forma, também afeta o poder” (SILVA, 2000, p.87).

Esses processos que objetivam desestabilizar e subverter a tendência da identidade provocam a transformação das identidades tidas como originais. Chamado de movimento entre fronteiras, esse *modus* de operação que cruza identidades tem nas sexualidades e gênero sua centralidade.

Ao chamar a atenção para o caráter cultural e construído do gênero e da sexualidade, a teoria feminista e a teoria queer contribuem, de forma decisiva, para o questionamento das oposições binárias – masculino/feminino, heterossexual/homossexual – nas quais se baseia o processo de fixação das identidades de gênero e das identidades sexuais. A possibilidade de “cruzar fronteiras” e de “estar na fronteira”, de ter uma identidade ambígua, indefinida, é uma demonstração do caráter “artificialmente” imposto das identidades fixas. [...] é

uma poderosa estratégia política de questionamento das operações de fixação das identidades (SILVA, 2000, p. 87).

Para tanto, ressalta-se a efetiva importância que essas discussões proporcionam se levadas à comunidade escolar e seus atores. Como espaços ainda que corroborem para uma segregação de todas as ordens, as escolas carecem de específicas reconfigurações do currículo que inaugurem novas práticas, mais sensíveis e promovedoras de equidade e respeito e mobilizando-se contra as violências às identidades de minorias numa postura combativa diante de contextos escolares sexistas e *cisheteronormativos*.

Muito além do que é feito pelas poucas políticas públicas, devemos garantir um movimento de transformação nas escolas, exercitando possibilidades outras de (com)vivência sem provocar impedimentos e criar punições para dizer que ali não é o lugar dessa ou aquela identidade. Por entre esse jogo violento de poder todos parecem criar suas justificativas para excluir. Criando dinâmicas de sobrevivência ao poder instituído na escola, as narrativas presentes aqui intentaram promover certas mudanças com suas presenças nesses espaços. É preciso que estejam nas escolas, é preciso que seus corpos ocupem as universidades, desconstruindo as estruturas vigentes de assujeitamento e abjeção.

### 3 ASSUJEITAMENTO, ABJEÇÃO E PRECARIEDADE: A ESCOLA COMO ESPAÇO DE REITERAÇÃO DAS CISHETERONORMAS

As dinâmicas escolares de que tratam este estudo têm nos mostrado que a produção e reiteração das *cisheteronormas* estruturam as relações entre os sujeitos que compõem a escola. Ao operar regimes de desigualdade tem cada vez mais contribuído para o tensionamento das categorias gênero e sexualidade, dicotomizando-as e tornando-as essencialmente fixas. Desautorizadas, as experiências dos gêneros não conformes, aqui compreendidas como identidades trans, têm estigmatizados e não reconhecidos seus direitos. Em contextos de heteronormatividade vigente parecem perder seu *status* de vida: identidades determinadas por enquadramentos de uma “matriz excludente que requer a produção simultânea de um domínio de seres abjetos e que ainda não são sujeitos” (BUTLER, 1999, p. 112).

Nesse cenário, quais formas de vida são defendidas e reconhecidas como vida? Com quem nos identificamos e reconhecemos como sujeito? Quais sentidos são produzidos a partir da relação com o outro? O que determina e produz uma ética de convivência? Que representam as vidas passíveis de morte com as quais não nos reconhecemos? Por que algumas vidas são passíveis de luto e outras não? Como se produzem as justificativas éticas de uma tecnologia que autoriza a precarização, o assujeitamento e a abjeção? Como operam esses conceitos na fabricação da estigmatização da população trans? Como essas experiências são relatadas pelas identidades trans nesta pesquisa e em suas relações com as escolas e salas de aulas por onde passaram? Até que ponto seus gêneros são uma forma de humanização/desumanização de suas vidas caracterizando experiências mais ou menos humanas? Afinal, que vidas importam? (BUTLER, 2016).

Muito embora ainda não possamos responder a cada uma dessas provocações, é imprescindível atentarmo-nos ao fato de que são questões imbricadas numa dinâmica de sociabilidade de nossas vidas e se aplicam ao “fato de que a vida de alguém está sempre, de alguma forma nas mãos dos outros” (BUTLER, 2015); em nossas mãos. Um outro que não necessariamente nos conheça e não tenha conosco uma relação de afeto, mas a quem estamos atrelados e dependentes. Se nos voltarmos ao espaço da escola, lugar de onde partem as reflexões deste texto, parece haver uma naturalização/normalização da violência, justificando que essas vidas não importem tanto, que sejam mais ou menos dignas de solidariedade,

percebe-se a normatização presente que define as vidas que merecem solidariedade humana e as que não merecem tal tratamento. Uma vida só pode ser considerada como tal quando corresponde aos padrões produzidos socialmente: não há como existir uma vida se ela não se submeter aos enquadramentos (AMARO, 2018, p.26).

Butler (2015), com foco nos modos culturais de regular as disposições afetivas e éticas por meio de um enquadramento seletivo e diferenciado da violência, apresenta uma discussão acerca das vidas passíveis da eliminação e do extermínio, a que chama de vidas precárias: “o ser da vida é ele mesmo constituído por meios seletivos: como resultado não podemos fazer referência a esse ser fora das operações de poder e devemos tornar mais precisos os mecanismos específicos de poder mediante os quais a vida é produzida” (BUTLER, 2016, p.17). Assumidamente compreendidas em meio a operações de poder, são vidas que a partir de determinados enquadramentos epistemológicos podemos apreender ou não, ou seja, podemos então significá-las ou não como possibilidade de serem vividas ou perdidas, qualificáveis ou concebidas com o estado de vida. Sendo assim, o que estaria em jogo nos processos de constituição de uma vida considerada vivível e de outra marcada como precária e abjeta? Não obstante a esse questionamento, o que está em jogo aqui é a necessidade imediata de nos empenharmos juntos e juntas na identificação e desconstrução de discursos que classificam e modelam, hierarquizando as vidas trans.

Assim como num quadro, o ato de enquadrar ou realizar um enquadramento determinaria o modo como apreenderíamos as vidas outras. No texto, a autora ao conduzir o debate mais especificamente para as questões de guerra nos provoca a refletir de que maneira os mecanismos de poder se engendram na produção de certas vidas, uma constatação que “obviamente afetaria o pensamento sobre a vida na biologia celular e nas neurociências já que certas maneiras de enquadrar a vida servem de base para essas práticas científicas assim como para os debates a respeito do começo e do fim da vida” (BUTLER, 2016, p. 14).

É corrente e cruel constatarmos diariamente que a expectativa de vida de pessoas transexuais e travestis no Brasil seja de 35 anos, como se se decretasse um fim, o fim dessas vidas. Dados da Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA, 2019) informam que apenas em 2017 foram assassinadas 179 travestis ou transexuais, mantendo o Brasil na liderança mundial com uma pessoa trans assassinada a cada 48 horas.

Estaria aí posto um processo de precarização que sublinha a finitude de certas vidas (BUTLER, 2016) que não devem ser enlutadas? Por que, afinal, essa é uma expectativa no Brasil? Por que o país que mais mata essa população também é o que mais acessa conteúdos pornográficos com travestis e transexuais?

Para Butler (2016), é uma população estigmatizada e desempoderada, ao mesmo tempo objeto de fascinação e de prazer de consumo. Sendo assim, por que, diariamente, são expulsas das escolas? Por que não estão inseridas no mercado de trabalho? Por que uma parcela tão pequena dessas pessoas acessa e permanece na universidade?

É desses “enquadramentos” que parte minha escrita, na contramão da diferença imposta e impingida pelas normas que repetidamente produzem e deslocam os termos por meio dos quais os sujeitos são reconhecidos. Estaria a escola, ao reiterar as *cisheteronormas*, emoldurando uma realidade forjada em determinados exercícios de existência, de usos do nome, de usos dos banheiros e uniformes? Parece haver uma tentativa de apontar e dar a conhecer no outro, numa relação de alteridade e interdependência, uma precariedade ética, ousado dizer. Um nível de precariedade que é forjado a outrem e que parece não nos responsabilizar, como se nos isentasse de reconhecer a humanidade ameaçada em nossa frente, estampada em tantos rostos!

Butler (2019) considera o “rosto” a partir da noção introduzida por Emmanuel Lévinas, para explicar como os outros fazem reivindicações morais sobre nós, como nos endereçam demandas morais, demandas essas que não pedimos, mas que não podemos recusar,

Lévinas escreve: “O rosto do outro em sua precariedade e desamparo, é para mim ao mesmo tempo a tentação de matar e o apelo à paz, o ‘você não deve matar’ [...] Por que a precariedade do Outro produziria em mim uma tentação de matar? Ou por que ela produziria a tentação de matar ao mesmo tempo que produz um pedido de paz? Existe alguma coisa sobre a minha percepção da precariedade do Outro que me faz querer matar esse Outro? É a simples vulnerabilidade do Outro que se metamorfoseia em tentação assassina para mim? Se o Outro, o rosto do Outro, que afinal carrega o significado dessa precariedade, ao mesmo tempo me instiga a assassinar e me proíbe de fazê-lo, então o rosto opera para produzir um conflito em mim e firma esse conflito no coração da ética” (BUTLER, 2019, p. 164).

É como se nos perguntássemos, a partir de Lévinas, por que estaria no desejo de matar, uma das principais respostas à precariedade? Quantas vezes o trânsito das identidades travestis e transexuais não encontram olhares, interjeições e falas escamoteadas no desejo de eliminar, como uma condição para a violência?

Viviane, em nossa conversa ao rememorar as experiências da sua adolescência, expõe as dificuldades por que passou em casa ao sofrer as reivindicações e endereçamentos morais sobre sua identidade, sujeitando-se ao olhar regulador do outro que a define e elimina sua existência:

*E ele [padrasto] já me expulsou muitas vezes de casa, já morei muitas vezes com a minha amiga. Hoje eu voltei pra lá, porque eu entrei no Júlia. Mas não estava nos planos voltar pra lá, então me arrependo muito mesmo. Porque lá eu não me sinto*

*acolhida. Apesar de poder ser quem eu sou lá. Mas é assim, ele fala que eu posso ser, mas eu tenho que ir com calma. Na rua eu posso ser o que eu quiser, mas em casa...*

Há uma organização social e política que se desenvolveu historicamente a fim de maximizar a precariedade para alguns e minimizar a precariedade para outros (BUTLER, 2015, p.15). E se, dentro dessa organização tão bem arditosamente arquitetada pelos instrumentos, só nos fosse possível uma forma de reconhecimento e se ela nos passa mediante tais e tais enquadramentos, em que reproduzimos acriticamente a violência? Arrebretemos então as molduras e pintemos novas paisagens: menos violentas, menos hostis e menos previsíveis. Só nos será possível enlutar outras vidas quando efetivamente nos identificarmos e reconhecermos o outro como sujeito na precariedade dessas mesmas vidas que destruímos, porque “se elas não aparecerem em sua precariedade e em sua destruição, não nos comoveremos” (BUTLER, 2019). Constituir-se-ão e permanecerão exclusas e “abjetificadas”.

Berenice Bento (2017), ao contrapor a Sociologia Contemporânea versus a Sociologia Clássica, questiona haver, atualmente, uma demanda por demarcar novos campos temáticos onde se analisam “novos” e “velhos” sujeitos. A autora ainda tensiona a discussão na busca por entender quem são os novos sujeitos.

*Onde eles estão? Quais teorias dariam conta de se interpretar o que se está nomeando de “novos” sujeitos? Feminismo, movimento negro, juventude, sexualidades dissidentes, masculinidades, expressões de gênero trans (travestis, transexuais, transgêneros, cross-dressers). Seriam esses os novos sujeitos? (BENTO, 2017, p. 45).*

Uma discussão importante ao campo da Sociologia, mas que nos chama a atenção ao criticar a produção conceitual de novos sujeitos que já estariam desde há muito “reconstruindo seus corpos, produzindo sentidos originais para a relação entre corpo, sexualidade, gênero e subjetividade, mas que eram invisíveis e invisibilizados, como é o caso das travestis. E dessa forma fazendo-nos pensar sobre o que pode e o que não pode uma teoria e qual sua relação com os sujeitos concretos” (BENTO, 2017, p. 47).

Ao pontuar, dentro da Sociologia, a dialética como forma estanque de analisar dicotomicamente a realidade, Bento nos mostra como a abjeção se impõe na produção de sujeitos outros, cada vez mais excluídos de um projeto de nação, a “caminho de um lugar reservado socialmente aos corpos sem inteligibilidade social, a exemplo das pessoas trans” (BENTO, 2017, p. 49).

*O que seria a abjeção? Podemos pensá-la como um conjunto de práticas reativas, hegemonicamente legitimadas, que retira do sujeito qualquer nível de inteligibilidade humana. Os atributos considerados qualificadores para os corpos entrarem no rol de “seres humanos” não encontram morada quando se está diante de*

uma pessoa na qual o aparato conceitual de que se dispõe para significação da existência humana não a alcança. A linguagem entra em pane, em colapso. E, nessa falta de “texto”, o nojo e a violência se instauram. Acho que essa Sociologia das abjeções não é de difícil compreensão em sua sociedade, que vive as chagas de um passado de quase 400 anos de escravidão. A abjeção deve ser pensada cultural, política e historicamente (BENTO, 2017, p. 50).

Butler (2016), ao acionar o conceito de “abjeção” para discutir a noção de inteligibilidade do humano a partir das identidades de gênero, destaca que

O abjeto designa aqui precisamente aquelas zonas "inóspitas" e "inabitáveis" da vida social, que são, não obstante, densamente povoadas por aqueles que não gozam do status de sujeito, mas cujo habitar sob o signo do "inabitável" é necessário para que o domínio do sujeito seja circunscrito. Essa zona de inabitabilidade constitui o limite definidor do domínio do sujeito; ela constitui aquele local de temida identificação contra o qual — e em virtude do qual — o domínio do sujeito circunscreverá sua própria reivindicação de direito à autonomia e à vida. Neste sentido, pois, o sujeito é constituído através da força da exclusão e da abjeção, uma força que produz um exterior constitutivo relativamente ao sujeito, um exterior abjeto que está, afinal, "dentro" do sujeito, como seu próprio e fundante repúdio (BUTLER, 1999).

A filósofa americana explora a ideia de abjeção tornando-a um dos mais marcantes conceitos de suas reflexões. Segundo ela, os corpos abjetos não encontrariam legitimidade social por não se referenciarem nos ideais hegemônicos de gênero, sexualidade e raça. Daí não conseguirem se materializar, no sentido de não terem relevância político-social, o que levaria essas pessoas a perderem, pelo menos parcialmente, seu *status* humano (BUTLER, 2002).

Para Ramos (2013), a abjeção

corresponderia à exclusão e a negação do Outro que não se conforma às normas nas quais eu me constituo como sujeito. Para me nomear como “eu”, preciso me comparar ao Outro e, quando as práticas dele são estranhas as minhas, isto é, não me reconheço dentro daquelas práticas, pois sou incapaz de negociar com elas dado minha condição de sujeito moldado dentro de normas específicas, divergentes da prática do outro, sinto-me ameaçado por elas (RAMOS, 2013, p. 136).

Num ato de abjeção, ao nos afirmarmos como sujeitos, oprimimos ao outro que se constitui fora dos moldes, ameaçando-nos. Reside nessa opressão, nesse ato de apagar, invisibilizar e regular, uma tentativa violenta e forçosa de assujeitamento. Com as identidades trans no espaço escolar dão-se assim as resoluções impostas pelo meio, submetendo as pessoas trans a modos *continuum* de vidas pouco vivíveis, dado que numa via de mão única, essas identidades forçosamente precisam negociar seus direitos numa dinâmica de assujeitamento. Por diversas vezes, nos registros das conversas com alunos e alunas desta pesquisa, é evidente como as situações no dia a dia obrigam com que assumam posições de negação de suas subjetividades, para até mesmo, como dito por Claudia, poder existir:

*A gente acaba nos... não sei... acaba nos... nos alterando pra talvez algo que a gente não seja, sabe... sei lá, algo que a gente não goste pra sei lá, pra ter o... direito de ir e vir. Pra não ter que, sei lá, morrer.*

Nas palavras de Igor, também podemos perceber a necessidade de adaptar-se a certas dinâmicas de violência e apagamento para conseguir algum êxito:

*Na escola, eu não estudo mais com os meus amigos de infância, de sempre. Eu mudei de turno. Eu saí da tarde e fui pra noite, então, eu não converso muito com as pessoas. Tem gente até que me conhece, que fala comigo, mas... eu não converso muito com ninguém, nem com os diretores sobre banheiro. Sobre nada. Eu aceito. Acabo aceitando.*

No entanto, como se configuram esses processos? Ao assujeitarem-se estariam se (des) naturalizando? Ao assujeitarem-se no espaço escolar, estariam as identidades trans submetidas a valores hegemônicos, mas também elegendo técnicas de resistência? Provoco, como se vê, esse questionamento ao perceber ao longo da pesquisa, que certas possibilidades de negociação com a escola a partir de experiências de assujeitamento, pareciam proporcionar existências a partir de então.

O que estou sugerindo é, certamente, a necessidade e urgência de que combatamos quaisquer exercícios de regulação e controle dentro da escola, mas também indicando que algumas experiências de assujeitamento propunham-se lhes linhas de fuga (ANDRADE, 2019) onde existir fosse mais possível, apreendendo que “o sofrimento é um alinhavo permanente das tessituras identitárias de certxs alunxs, transformando-se, para algxns, em potência” (SEPULVEDA E SEPULVEDA, 2018, p.49).

Alessandra, ao narrar suas experiências, deixa claro que por várias vezes precisava aceitar as situações como eram dadas, para então, com o tempo, criar resoluções outras que pudessem estar a seu favor. Foi assim com relação ao uso do banheiro, quando lhe foi indicado como alternativa o “banheiro dos professores” da escola:

*Então, aceitei, tive que aceitar porque nessa época eu ainda não tava assim tão, como eu diria, revolucionária ...digamos assim, sabe? Eu não colocava a minha cara a tapa pra falar “ei, isso é errado e não vou aceitar isso”, sabe... porque eu era nova ...enfim.*

Miskolci (2006) propõe uma discussão sobre as relações entre corpo e identidade na perspectiva dos estudos de gênero. Sugere que a palavra de ordem nesses processos seja a adequação, uma espécie de aceitação social baseada na conformação às normas. Enfatiza que o assujeitamento às representações do “verdadeiro” faz parte da subjetivação identitária moldada por mecanismos regulatórios que impõem modelos inseridos em regimes de verdade. Diz o autor,

O mesmo contexto que assujeita também pode gerar resistência. Assim, para ser fiel à proposta de Michel Foucault de fazer uma ontologia crítica de nós mesmos devemos analisar tanto esses limites e imposições sociais, historicamente criadas, quanto as possibilidades de superação. É possível resistir à sujeição que cria corpos e identidades [...] (MISKOLCI, 2006, p. 689).

Dá-se no contexto escolar, em que o poder de disciplinamento é exercido nos corpos e mentes, instituindo os lugares de poder, de fala e existência e marcando as experiências das vidas trans às normas educacionais, o enfrentamento com que as identidades trans em linhas de fuga elaboram suas resistências para continuar a existir naquele lugar. Como na experiência de Dione em seu primeiro ano numa escola pública de ensino médio.

*E aí nesse primeiro ano, né, eu não criei vínculo e tal. As pessoas vinham, eu ficava na biblioteca, trancada na biblioteca, quando era tipo recreio, pra não ter que ficar com as pessoas, tipo, almoçava e ficava na biblioteca. Ou então eu lanchava e ficava na biblioteca lendo. Então essa era a minha vida, eu não criei realmente vínculo com ninguém nessa escola, no primeiro ano, sabe, com ninguém.*

Assujeitadas, não frequentando o banheiro, deixando de transitar pelo recreio, preferindo não falar, deixando pra lá, mudando de turno ou ficando por mais tempo na biblioteca da escola, ações de quase obediência e adoção do discurso do outro, travestis e transexuais têm arrancados seus direitos numa escola que a cada dia deveria repensar sua forma de atuar e seu papel social, no que Miskolci (2017) coloca como uma dinâmica de enfrentamento ao *cistema* heterocentrado: a gente vai educar pra quê?

O *queer* se alinha a uma questão que passou a ocupar a mente de educadores e educadoras: como transformar a educação escolar, algo que já foi um dos aparatos estatais de controle do disciplinamento das pessoas, em algo mais sintonizado com a sociedade civil, com as demandas de reavaliação não só dos meios de educar, mas também dos seus objetivos? [...] Qual forma de educar pode transformar as normas e convenções culturais, flexibilizá-las ao invés de impô-las ferreamente e às custas da humilhação de alguns ou do sofrimento de todos/as? (MISKOLCI, 2017, p. 20).

É possível perceber, nas conversas realizadas com os alunos e alunas, que ainda caminham a passos lentos uma efetiva transformação das normas e convenções culturais que ditam a forma com que pessoas trans devem se submeter nas escolas por onde passam e nas relações que se estabelecem a partir de suas identidades. São ainda, em sua maioria, as situações de sofrimento e humilhação que caracterizam o processo educacional a que são relegadas. Mesmo que em muitos momentos essas pessoas tenham criado estratégias de enfrentamento para continuarem a existir nesses espaços, as experiências nos contam que há, em todo aparato escolar, uma lógica da expulsão. O que estou sugerindo é que, cada vez mais possamos desmontar a razão que estaria por trás dessas lógicas violentas que operam para a produção da precariedade, assujeitamento e abjeção. É preciso, ao questioná-las, desconstruí-las.

Nas seções adiante outros trechos das conversas registradas na pesquisa são analisados. Experiências narradas na interação com o pesquisador e que tratam de situações enfrentadas por cada uma delas, num recorte específico de tempo e espaço. Embora subdivididas em três seções, a saber, experiências narradas na relação com a escola: comportamentos desviantes da heteronorma, processos de transição e uso do nome social; experiências e relações de poder: os outros sujeitos da escola; experiências de enfrentamento com os *espaçostempos* da escola: o banheiro como espaço político e a educação física como espaço de segregação, as análises procuram mostrar as diversas situações por que passam as pessoas trans na escola no atravessamento de todas as abordagens sugeridas pelas seções. Isso nos revela, no entanto, que as mesmas dificuldades atribuídas, por exemplo, ao uso do banheiro e uso do nome social, são situações atravessadas tanto pelas relações de poder com os sujeitos da escola como também caracterizadas pela imposição dos padrões *cisheteronormativos*. Dessa forma, poder-se-ia então distribuí-las nas três seções propostas, sendo assim analisadas com a mesma importância.

### **3.1 Experiências narradas na relação com a escola: comportamentos desviantes da heteronorma, processos de transição e uso do nome social**

Ao me dedicar nesta escrita às questões identitárias relativas às pessoas trans, procurei, a todo tempo, dar atenção à maneira com que, num jogo de palavras, elas investigam suas experiências num processo de resignificação de suas próprias vidas. Esse movimento proporciona observar os modos como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos (LARROSA, 2002).

Ao narrarem suas memórias com a escola, elas revelavam suas experiências à procura de sentidos, humanizando ali, em nossa interação, suas realidades transformadas em discursos pelas suas palavras. Em conversa, juntos/as, partilhamos experiências vividas e dotadas de saber.

Larrosa (2011), ao problematizar o estatuto da experiência no âmbito da racionalidade clássica e moderna, tem reafirmado sua legitimidade colocando o sujeito da experiência como possuidor de um *saber da experiência* que é particular e subjetivo, singular e irrepetível. Larrosa (2002) propõe que exploremos juntos(as) a possibilidade de pensar a educação a partir do par *experiência/sentido*, pensando-a a partir dela, explorando possibilidades de um

pensamento da educação. Em suas palavras, ao procurar dar sentidos ao que somos e ao que nos acontece, seríamos assim tecidos por palavras num modo de viver com elas e como elas.

Ele nos diz:

As palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavras. E, por isso, as lutas pelas palavras, pelo significado e pelo controle das palavras, pela imposição de certas palavras e pelo silenciamento ou desativação de outras palavras são lutas em que se joga algo mais do que simplesmente palavras, algo mais que somente palavras (LARROSA, 2002, p. 21).

Nas conversas com as participantes da pesquisa, as palavras vão além de suas significações, são algo mais que somente as palavras, desbravam-se em meio às lutas de cada memória. No trecho a seguir, num jogo de palavras, percebemos a tentativa de traduzir o que sentiram à época da experiência relatada, procurando dar sentido ao que aconteceu. Micaela, ao fazer um uso potente das palavras *abusada* e *escândalo*, denuncia a dificuldade de conseguir acessar o banheiro feminino por conta de não atender a uma inteligibilidade corporal que a joga na contramão de uma matriz heteronormativa:

**Micaela:** *falavam assim: “não, você tem isso, não sei o que... você não pode entrar no banheiro das meninas não”.*

**Bruno:** *Tem isso o que, pênis?*

**Micaela:** *é...*

**Bruno:** *Como é que ficava essa situação? Você não ia? Como é que era?*

**Micaela:** *Eu, tipo assim, às vezes eu ia, de abusada. Porque eu sou muito abusada.*

**Bruno:** *Sim.*

**Micaela:** *Eu ia, ficava lá no banheiro, fazia escândalo. Aí chamavam o diretor pra poder me tirar... Uma diretora também. Meu filho, nossa, essa diretora me odiava. Tudo de inferno que ela podia fazer na minha vida, ela fazia.*

**Bruno:** *E você acha que por conta disso? Por você ser travesti?*

**Micaela:** *Ah, eu acho. (MICAELA, 02/04/2018)*

Ao atribuir a sua travestilidade a proibição pelo uso do banheiro feminino, vê-se segregada em seu exercício de liberdade. Ao falar de suas experiências, suas palavras procuram quebrar os apagamentos e silenciamentos de sua existência, funcionando como potentes mecanismos de subjetivação:

Por isso, atividades como considerar as palavras, criticar as palavras, eleger as palavras, cuidar das palavras, inventar palavras, jogar com as palavras, impor palavras, proibir palavras, transformar palavras etc. não são atividades ocas ou vazias, não são mero palavrório. Quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos (LARROSA, 2002, p.21).

O autor sugere que ao fazermos coisas com as palavras estamos, em verdade, também em busca de sentidos para o que somos, o que nos acontece, o que se nos passa – “isso que me passa” – o passar de algo que não sou eu e,

“algo que não sou eu” significa também algo que não depende de mim, que não é uma projeção de mim mesmo, que não é resultado de minhas palavras, nem de

minhas ideias, nem de minhas representações, nem de meus sentimentos, nem de meus projetos, nem de minhas intenções, que não depende nem do meu saber, nem de meu poder, nem de minha vontade. “Que não sou eu” significa que é “outra coisa que eu”, outra coisa do que aquilo que eu digo, do que aquilo que eu sei, do que aquilo que eu sinto, do que aquilo que eu penso, do que eu antecipo, do que eu posso, do que eu quero (LARROSA, 2011, p. 05).

Dá-se então que fazer coisas com as palavras e buscar perceber a relação entre elas, teria a ver com os atos de nomearmos o que vemos e de vermos o que nomeamos. Ora, se passa para eu nomear o que vejo e ver o que nomeio, também se passaria a outrem? Se somos dotados de um saber de experiência, é nessa disputa de nomeações que passamos por elas também e elas passam por nós, afinal o lugar da experiência sou eu, algo que Larrosa vai definir como princípio da reflexividade ou transformação. Ao nomearmos o que vemos e sermos então nomeados, nesse jogo de palavras que fazemos ao narrar nossas experiências – e sermos talvez narrados pelas experiências outras – estaríamos à mercê de uma produção de verdades impostas pela nomeação do que somos ou podemos ser. As palavras, dependendo de suas performances, poderiam também, nas formas diversas como as combinamos, articulamos e proferimos, materializarem-se em usos de poder, controle e punição? Será possível então pensarmos numa performatividade da palavra?

Viviane ao relatar uma situação na sala de aula, no início de seu processo de transição, nos mostra como através do uso violento das palavras a nomeação pode instituir um lugar de poder e julgamento sobre identidades LGBTIs:

**Bruno:** *Como é que era a escola com essa outra pessoa? Nas questões de preconceito, de, de...*

**Viviane:** *Sim. Era mais dos alunos né, aquelas coisas que eles falam de “brincadeiras”. Que não são brincadeiras. É difícil também. Acho que é difícil pra todo mundo, né. Mas, pra quem faz parte do meio lgbt, é muito mais difícil. Eles fazem brincadeiras que a gente sabe que não é brincadeira. Isso machuca de verdade.*

**Bruno:** *Sim*

**Viviane:** *E uma vez um... colega brincou muito comigo. Brincou. Brincou! Entre aspas. E eu chorei muito na sala. Chorei muito, muito. Minhas amigas caíram em cima dele.*

**Bruno:** *O que que ele fez?*

**Viviane:** *Ele ficou me xingando... falando que eu era isso, era aquilo e que eu fazia coisas... Que eu era viado, que eu ficava na rua procurando...*

**Bruno:** *Pode falar.*

**Viviane:** *Oh... [faz o gesto]*

**Bruno:** *Sexo oral? Boquete?*

**Viviane:** *É. Isso. Nossa, isso é muito feio, isso me machucou de verdade, eu chorei muito na sala de aula. Minhas amigas caíram em cima dele, e depois... ele me pediu desculpas.*

**Bruno:** *Aí ele veio te pedir desculpas?*

**Viviane:** *É, ele me pediu desculpas. Depois que todo mundo caiu em cima dele, ele me pediu desculpas. E aí fica tudo bem. Eu costumo perdoar todo mundo mesmo, né... Aí eu aceitei as desculpas dele.*

Butler (1999) ao relacionar a noção de performatividade com uma concepção de materialização indica que a performatividade deve ser compreendida não como um "ato" singular ou deliberado, mas, ao invés disso, como a prática reiterativa pela qual o discurso produz os efeitos que ele nomeia. A filósofa ao usar a noção de ato performativo para discutir como o gênero é constituído por atos de repetição estilizada tem em J. L. Austin e suas ideias, as bases para a construção do que vem a propor em sua teoria.

As ideias *austinianas*,

marcaram a história da filosofia contemporânea com seu termo mais conhecido, o performativo [...] Austin propõe uma discussão sobre os enunciados que não são nem verdadeiros nem falsos, não descrevem nem servem para informar, mas sim fazem algo. Ele nomeia tal tipo de enunciado de *performative*, derivando esse nome do verbo *perform*, um verbo usual em inglês para ação. Numa intrincada argumentação, Austin defronta o que tinha sido um relativo consenso da filosofia da linguagem até então: usamos a linguagem para dizer o verdadeiro ou o falso. Sua posição pode ser resumida na ideia sintetizada pelo título em inglês da sua obra mais popular, *How to do things with words*: fazemos coisas com as palavras (PINTO, 2013, p. 35).

É com uma preocupação da mesma natureza que Butler inicia seu uso da palavra “performativo”: como se faz (e se desfaz) gênero com palavras? No diálogo com Austin, Butler está preocupada com os modos de subjetivação que vulnerabilizam os corpos pelos atos da fala. Para ela, o corpo é vulnerável à linguagem, no sentido de que a linguagem, sendo performativa, opera, faz e, sendo assim, o corpo é feito e efeito, sustentado e ameaçado pela linguagem. Os atos de fala operam não somente a produção reguladora e produtiva sobre aquilo que nomeiam, mas também constituem seus contextos possíveis.

Provocar algumas percepções, mesmo que bastante breves, das relações que Larrosa, Butler e Austin sugerem, a partir do que compreendemos de suas palavras, pôde auxiliar na análise das conversas, pois fez aguçar o olhar para a forma como as palavras em profusão e a maneira como foram faladas, de certa forma materializavam-se entre nós numa reconstrução das narrativas experienciadas na escola.

Ao proferirmos as palavras numa conversa sobre as memórias da escola, é possível que tanto eu como as pessoas com quem conversei nos embrenhássemos em contextos performáticos de dizer, no sentido em que o que queríamos falar era traduzido – posto à cena – através de ações (*to perform*) com as palavras? É possível que em nossas conversas tenhamos reproduzido sobre o que “*se nos passou*” nas experiências com a escola? Entretanto, pode ser que tenhamos feito sob efeito do que vemos e nomeamos e de como somos vistos e nomeados (LARROSA, 2002)?

Poder-se-ia dizer que haveria nas experiências transcritas a partir das conversas sobre os comportamentos desviantes da heteronorma, uso do nome social e processos de transição - a que se objetiva essa seção - uma realidade que se estrutura controladora, normatizadora e disciplinar dos corpos e subjetividades das identidades trans dentro da escola; uma violenta performatividade nos usos e jogos com as palavras.

Sendo assim, quem profere o julgo de desvio da heteronorma, nesse caso, senão aquele, que não eu, que nomeia reiteradamente? Quem não faz uso do nome social, senão aquele, que não eu, que não me nomeia da forma como me identifico? Reflexões que acompanham essa escrita na tentativa de desconstruir o estabelecido como ordem e normalidade.

Experiências, aos olhos da escola, tantas vezes repletas de idiossincrasias é o que foi encontrado com as pessoas trans. A escola, em sua dimensão normatizadora, segundo Louro (2018), acaba por produzir um espaço muito hostil para as pessoas que “desviam” da heterossexualidade culturalmente admitida, fazendo com que este seja sentido e percebido como um dos piores espaços para viver outras sexualidades ou performances de gênero distintas da matriz inteligível socialmente.

Ainda num contexto como esse, Micaela procurava se afirmar na escola desde os nove anos, o que percebemos na forma como demarca suas palavras no reforço de sua identidade:

**Micaela:** *Nove anos, eu já era uma menina!*

**Bruno:** *Conta isso pra mim...*

**Micaela:** *Foi tipo assim, eu usava até roupa de menino, no começo. Aí depois fui, aí, minha vó foi, me olhando assim, porque ela já via que eu não gostava de roupa de menino. Aí eu comecei a usar roupa de menina! Aí, tipo, minha vó falou assim: “Não, eu vou comprar roupa de menino pra você”. Eu falei assim: “vai comprar e vai ficar aí porque eu não vou usar”*

Foi nessa época também que ela, já depois de obter o apoio de sua vó, único familiar com quem dividia sua vida, começou a frequentar a escola se apresentando então como uma menina. No entanto, mesmo tendo reconhecida sua identidade em casa, na escola precisava enfrentar atitudes que a julgassem a partir da forma como queria ser aceita. Por diversas vezes, ela deixa claro ter a percepção de que as sanções endereçadas a ela, mesmo não sendo uma aluna “boazinha”, tinham raízes em sua identidade, ainda que não visse aí o preconceito declarado:

**Micaela:** *Ah tinha um diretor lá que, não sei se era preconceito, não sei, mas ele aí gritava muito comigo, queria me expulsar da escola. Tipo assim, todo mundo fazia bagunça na sala, eu nunca vou falar pra você que eu não era uma aluna boazinha não. Mas eu sempre tive nota boa. Tipo eu, todo, todo mundo fazia coisa na rua, mas sempre que ele queria expulsar era eu. Sempre quem ficava uma semana em casa, que só podia entrar com o responsável, era eu. Tipo, sei lá, eu achava que era muita implicância. Teve uma vez na sala de aula, que ele tipo assim, ele chegou na*

*sala de aula e eu tava em pé. Ele quis me mandar sentar igual uma cachorra. Aí ele falou assim: “Senta agora”. Eu olhei pra cara dele e falei: “que?” Aí ele: “senta agora”. Aí eu falei assim: “Não vou sentar não porque você não me manda. Eu não sou nenhuma cachorra pra sempre que você mandar eu sentar eu vou sentar”. Aí ele foi e falou assim: “não vai sentar não?” Eu falei “não”. E ele: “Então a partir de amanhã você só entra com o teu responsável”. Eu ia lá, minha avó ia, assinava lá e ele contava pra minha avó, tipo, que era culpa minha. Que eu que fazia o abuso, não era ele.*

Como aponta Louro (2000), o corpo parece ficar fora da escola e, nesse caso, em verdade, o corpo precisou ser afastado da escola, na condição de só adentrar novamente aquele espaço na presença de um responsável. Há uma condição de tutela sobre esses corpos, seja a tutela médica, jurídica ou legal, que quer definir suas existências só, e tão somente, admitindo corpos em consonância sexo-gênero:

Há uma amarração, uma costura, no sentido de que o corpo reflete o sexo, e o gênero 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 (BENTO, 2012, p. 2657)

As experiências de regulação e controle são cotidianas nos trânsitos de pessoas trans dentro das escolas onde seus corpos confrontam-se com outros corpos. Gestos, falas e posturas marcadamente sexualizadas e que sofrem com as técnicas de poder largamente presentes nessas instituições.

Na experiência dentro de uma escola militar, na sua infância, Dione, que logo mais passaria pela escola pública, onde pôde dar continuidade a seu processo de transição, teve sua busca por uma identidade interrompida por ter que se adequar aos moldes prescritos aos meninos quando alunos de um sistema militarizado. Aí percebemos a heteronorma conformando os corpos para que se adequem a uma inteligibilidade, em consonância ao sexo biológico:

**Dione:** *Ter que cortar o cabelo, ter que cortar unha, minha unha também era grande. E até a unha queria que eu cortasse, sabe... Até que chegou um momento, eles começaram a chamar meus pais. Aí meus pais se separaram né, eu era nova, tinha uns seis, sete anos. E aí minha mãe falava com o meu pai, e aí meu pai falava com os meus avós. Então criava aquela coisa assim, aquele inferno.*

Muitas vezes, em que as situações se tornaram insuportáveis, ao longo do período em que esteve nessa escola, até sua adolescência, ela buscou pelo atendimento com uma psicóloga dali, com quem podia desabafar e se fortalecer. O contato com a profissional, que a princípio era organizado em grupos de alunos, passou, com o tempo a ser individual. Isso aconteceu, porque Dione encontrava na Psicóloga um canal de escuta e acolhimento, o que contribuiu para o estreitamento da relação. Em nossa conversa, ela deixa claro que esse

contato foi importante por fazê-la compreender que os signos que buscava (*cabelos longos e unhas compridas*) não necessariamente a fariam deixar de ser mulher se não os utilizasse.

**Dione:** *Ela me fortaleceu muito, porque assim, como eu falei pra você tem essa emergência né, de você... Tentar viver tudo aquilo que você não viveu, e de você adquirir também aquela imagem que você entende como é... a correta né. Ela me fortaleceu muito, que esses signos, cabelo, unha, imagem, não é o que me fazia mulher. Que o que me fazia mulher era quem eu era e ponto. Que esses signos eram só acessórios. Então, isso ela me fortaleceu muito, sabe...*

**Bruno:** *Sim...*

**Dione:** *E foi... o que me manteve...*

**Bruno:** *Te ajudava né, de alguma forma...*

**Dione:** *Me manteve até os 16 anos sem conseguir fazer a transição, porque eu já tava assim, eu não aguentava mais. Já tava assim, no meu limite do limite. Sabe por que eu já tinha... É... Tinha todo esse, todo esse imediatismo pra... né... é... Poder seguir como eu era. E eu não podia, e já tinham dois anos que eu não podia fazer isso. Que eu me entendi com 14. Então assim eu já tava no... no meu limite de suportar tudo aquilo.*

Dione propõe que possamos discutir as feminilidades outras que também fogem daquilo que é pensado como padrão. Estaria implícito nesse processo de parecer ou querer ser mulher apenas uma única forma de se expressar como mulher; quando são possíveis muitas outras formas de ser mulher. A aluna também traz à tona a reflexão sobre pontos extremamente importantes para a Educação no Brasil e que vem crescendo a partir da ascensão ao poder de governos conservadores. Ao disseminarem discursos antigênero e contra a escola, essas políticas querem reduzir conquistas feministas, direitos sexuais, reconhecimento a equidade de gêneros e acabam por fortalecer valores baseados em códigos religiosos e morais. Nesse embate, a escola é colocada no centro de um debate público em que os desafios relativos às garantias ao direito à educação cedem lugar a abordagens voltadas a deslegitimar a liberdade docente e a desestabilizar o caráter público e laico da instituição escolar como espaço de formação crítica e de socialização para o convívio social, plural, cidadão e democrático. O Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares<sup>19</sup>, se considerarmos como exemplo a experiência de Dione, vem reforçar uma escola reguladora e normatizadora dos corpos e subjetividades.

<sup>19</sup> O Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares é uma iniciativa do Ministério da Educação, em parceria com o Ministério da Defesa, que apresenta um conceito de gestão nas áreas educacional, didático-pedagógica e administrativa com a participação do corpo docente da escola e apoio dos militares. A proposta é implantar 216 Escolas Cívico-Militares em todo o país, até 2023, sendo 54 por ano. O modelo a ser implementado pelo Ministério da Educação tem o objetivo de melhorar o processo de ensino-aprendizagem nas escolas públicas e se baseia no alto nível dos colégios militares do Exército, das Polícias e dos Corpos de Bombeiros Militares. Os militares atuarão no apoio à gestão escolar e à gestão educacional, enquanto professores e demais profissionais da educação continuarão responsáveis pelo trabalho didático-pedagógico. Participarão da iniciativa de militares da reserva das Forças Armadas, que serão chamados pelo Ministério da Defesa. Policiais e Bombeiros militares poderão atuar, caso seja assim definido pelos governos estaduais e do Distrito Federal. Disponível em <http://escolacivicomilitar.mec.gov.br/18-o-programa>. Acesso em 25 fev. 2020

A escola edifício (máquina pedagógica que foi criada na Escola Militar) deve ser um operador de adestramento. Adestrar corpos vigorosos, imperativo de saúde, obter oficiais competentes, imperativo de qualificação; formar militares obedientes, imperativo político; prevenir a devassidão e a homossexualidade, imperativo da moralidade. Quádruplas razões para estabelecer divisões estanques entre os indivíduos, mas também aberturas para observação contínua. O próprio edifício da escola devia ser um aparelho de vigiar (FOUCAULT, 2014, p. 77)

Ao longo da conversa, Dione chega a comentar que a direção da escola possivelmente teria interrompido seus atendimentos com a psicóloga se desconfiassem que tratavam juntas sobre questões de gênero e identidade:

**Dione:** *Inclusive, assim, a professora fazia um trabalho ali que, sei lá, se. Se... se eles soubessem que ela me apoiava, porque né... o ... há todo um sigilo no trabalho da psicóloga, né.? Então, assim, mas se eles soubessem que ela me apoiava, nossa, provavelmente ela poderia sabe, ser chamada num comando... por um comandante, por alguém superior, sabe, pra poder fazer qualquer tipo de...*

**Bruno:** *Seria até... Encaminhada pra um outro lugar.*

**Dione:** *Possivelmente!*

Mesmo assim, ela atribui afetuoso valor à profissional que em meio àquela realidade de constantes dificuldades e falta de apoio ficou ao seu lado oferecendo suporte.

*Nesse período eu repeti algumas vezes, sabe... Eu tive diversas, diversas dificuldades, exatamente por estar nesse período de me entender, e por não ter apoio. Não ter apoio de família, não ter apoio da escola né... Após isso as repressões começam sabe... E... E aí a Ana Paula me atendia uma vez na semana, no mínimo. Ou as vezes eu batia lá, desesperada, e ela me atendia sabe... Então, foi uma coisa assim muito importante nesse trajeto. Muito importante mesmo. Até digo que, a minha vida hoje, se estou viva, é graças a ela também.*

Já numa outra escola, aos 16 anos, depois de não suportar mais as situações por que passava na escola militar, Dione inicia seu processo de transição revelando que então poderia seguir. Ao lembrar-se da escola, ela compreende a dinâmica violenta que a queria expulsa dali:

**Bruno:** *Você diria que a escola te expulsou?*

**Dione:** *Ah com certeza, com certeza. Me expulsou compulsório né... inclusive me falaram algumas vezes, assim, que se eu não fizesse, se eu não cortasse o cabelo, se eu não cortasse as unhas, se eu não fizesse as coisas...*

**Bruno:** *Ah, isso foi falado?*

**Dione:** *Eu seria convidada a me retirar, entendeu? Isso ficou bem explícito, era assim que funcionava lá.*

Como identidades que transcendem a capacidade de compreensão por parte da escola, elas têm na expulsão a eficácia de um regime de verdade que estipula e aterroriza disseminando “que determinadas expressões relacionadas com o gênero são falsas, enquanto outras são verdadeiras e originais, condenando a uma morte em vida, exilando em si mesmo os sujeitos que não se ajustam às idealizações” (BENTO, 2011, p. 553).

Nesse embate, as experiências de uso do nome social – aquele escolhido pelas pessoas trans uma vez que existe uma incongruência entre seus nomes civis e suas identidades de gênero – são diversas e sempre conquistadas com extrema dificuldade. Não obstante, as resistências produzidas pelas presenças trans no cotidiano escolar, constatamos uma distância de entendimentos entre o que se prerrogou legalmente e o efetivo direito ao uso do nome social. Para Perez (2010),

Essa perspectiva já permite brevemente problematizar a respeito do embate de subjetividades presente na relação entre as TTT e os operadores da educação como efeitos de discursos disciplinares e reguladores que se materializam (encarnam) em seus corpos, sensibilidades, pensamentos, crenças, valores, enfim, nas referências que os mesmos possuem sobre certo/errado, normal/patológico, pecado/virtude, e que na maioria das vezes são tomados como verdades absolutas e universais [...] (PEREZ, 2010, p. 58)

O autor enfatiza que poucas tentativas são feitas para que se efetue a inclusão das pessoas trans e que enfrentam preconceitos de toda ordem, que para além dos currículos e programas educacionais são encontrados nas relações interpessoais, pois as reações desses encontros são extremamente carregadas de sentimentos fóbicos, amedrontados e inseguros, mostrando assim o quanto os trabalhadores da educação estão despreparados e como seus preconceitos e desrespeitos se põem à frente das relações com essas pessoas.

É muito importante mais uma vez destacar que o Decreto nº 8.727, de 28 de abril de 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. Temos o Decreto nº 43.065, de 08 de julho de 2011, que dispõe sobre o direito ao uso do nome social por travestis e transexuais na administração direta e indireta do Estado do Rio de Janeiro e dá outras providências.

Em 22 de novembro de 2017, o Decreto nº 46.172 instituiu a carteira de identidade social para utilização por pessoas travestis e transexuais também no âmbito do Estado do Rio de Janeiro. Aprovada em setembro de 2017 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), através da Portaria nº33 publicada no Diário Oficial da União, de 18 de janeiro de 2018, a mudança estendeu-se também para todas as escolas de educação básica. O Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro publicou em 30 de julho de 2019, a deliberação CEE Nº 371 sobre o uso do nome social nas unidades educacionais do Estado abarcando também as instituições de ensino superior.

O nome social, ao operar mecanismos de transgressão da norma dominante, torna-se ele mesmo um mecanismo de resistência política (ALVES, MOREIRA, 2015). Preciado

(2014), que modificou seu nome em função de sua nova identidade de gênero e de sua vivência como pessoa trans, destaca que:

Toda pessoa trans tem (ou teve) dois ou mais nomes próprios. Aquele que foi designado na hora do nascimento, cujo nome a cultura dominante buscou normalizá-lo e o nome que assina no início do processo de subjetivação dissidente. Os nomes trans não indicam o pertencimento a outro sexo, mas denotam um processo de identificação (...) o segundo nome utilizado pelas transexuais, a peruca drag, o bigode, enfim, são signos intencionais e hiperbólicos de uma travestilidade político sexual. E isso acontece não a partir do verdadeiro sexo ou do autêntico nome: mas sim através da construção de uma ficção viva que resiste a norma (PRECIADO, 2014).

Claudia, em nossa conversa, ao lembrar-se do próprio processo de transição na época da escola revela como a reivindicação de sua identidade e nome social fez com que percebesse o estranhamento e a desaprovação de quem, de certa forma, a aprovaria mais facilmente se ela ainda se apresentasse como um homem gay. Como se a reivindicação de um nome em consonância com sua identidade trans provocasse rejeição e abjeção por sua presença:

**Claudia:** *As pessoas meio que, sei lá, não sei, não sei se isso (identificar-se como gay) causava um... um... deixa eu ver a palavra... tipo, descansava as pessoas, acalmava elas, não sei por quê. É porque, é diferente, de eu tá tipo assim, e me apresentar como Claudia. Porque as pessoas vão ter claro na mente delas que eu sou trans. E de algum, de alguma forma, é pior eu ser trans do que ser... é... pra sociedade é pior eu ser trans do que ser gay. Sabe? Aí as pessoas tipo não... nunca foram, tipo, tão ofensivas assim. Isso se intensificou depois que eu comecei a me reivindicar.*

**Bruno:** *Ah... depois que você começou a se reivindicar você observa que isso começa, mais ou menos...*

**Claudia:** *sim, porque era tipo, é um ataque direto, assim... realmente é uma... realmente é uma quebra de padrão. Porque assim, até então, vamos supor, um homem gay tipo, expressar sua ... talvez sua... feminilidade, ou sei lá, expressar qualquer coisa, usar batom, tanto faz. É... até então, ele continua sendo um homem gay. E isso de alguma forma acalma as pessoas. Mas, se essa pessoa, se, sei lá, se...*

**Bruno:** *faz o que você fez, que é...*

**Claudia:** *Realmente... quebra esse estigma, esse padrão. As pessoas se sentem, tipo, não sei como elas se sentem. Tipo, quebra alguma coisa dentro delas.*

**Bruno:** *Sim...*

**Claudia:** *Aí... realmente... a intensidade das coisas, as ofensas assim... não ofensa, tipo, microagressões se intensificaram depois que eu comecei a me reivindicar.*

A aluna, mesmo enfrentando dificuldades no trato com os outros sujeitos, nos faz atentar mais e mais para um debate que amplie as ações educativas por uma defesa dos direitos sexuais e cidadãos. Nessa escola, ela como tantas outras pessoas trans, nesses contextos panópticos<sup>20</sup> e microagressores, precisou trazer para si a reivindicação para que pudesse não ter silenciados seus direitos:

<sup>20</sup> Panoptismo é uma figura arquitetural que tem a visibilidade como uma armadilha. Para garantir a ordem na prisão, se constrói celas de onde não se pode ver, mas ser visto. Isso garante a ordem. O panóptico tem como efeito mais importante induzir o detento a estar consciente de que se está sendo observado. Dessa forma, o

**Claudia:** *Enfim, é porque, primeiramente, eu tinha chegado nos professores e falado “então, é... meu nome social. Bom, eu sou trans, pessoas trans tem nome social. Que ainda não ajeitaram no âmbito civil, e tudo mais. E eu gostaria que vocês incluíssem o meu nome social na chamada, e me chamassem por esse nome. Alguns professores aceitaram, outros não. Outros falaram que não podiam. Teve uma professora que falou... Ah, que não podia, porque vai que gravasse ela, e mostrasse pra alguém que ela tava chamando meu nome errado. Eu fiquei, “mas não é meu nome errado”. Enfim, essa professora...*

**Bruno:** *Nome errado é o que você tinha.*

**Claudia:** *É... assim, depois que eu cheguei assim com o termo, eles falaram “Ah, ta, ta, ta”. E só. Volta e meia um deles errava, mas eu tipo, eu falava “não, não é. Não é, não é esse nome. É Claudia”. Aí eles tipo “ta, ta, desculpe”. Ou errava o pronome, eu corrigia. Ou quando errava em outra sala, meus amigos corrigiam. Era... era tipo... foi, foi bom assim... essa rede de amizade, me proteger mesmo eu não estando.*

Para 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. Processos que podem fortalecer a escolha ou rejeitar e cercear o direito de ser das pessoas trans. Os autores destacam que:

Esse duplo processo oriundo da alteridade e da delimitação das diferenças pode ser analisado pelo viés dos estudos *queer* que propõem a insurgência e a ressignificação dos lugares socialmente estigmatizados. Nessa perspectiva, travestis e transexuais buscariam a rejeição/negação pelo outro como forma de resistência à ordem política, social e sexual. Assim, como seres abjetos, pessoas trans ocupariam o lugar no mundo daquilo que provoca vergonha e medo, garantindo com sua presença/ausência o incômodo e o desconforto com as normas de gênero que organizam as subjetividades a partir do discurso heteronormativo (ALVES; MOREIRA, 2015, p. 61).

Em sua maioria, parece prevalecer nos contextos escolares a imposição de normas de gênero, respondendo com estranhamento e intolerância às demandas de pessoas trans, por exemplo, ao solicitarem que sejam identificadas pelo nome social. Com Dione, vemos que um conjunto de ações precisou entrar em jogo para que ela pudesse colocar em exercício o uso do nome que escolhera. Ao identificar-se como transexual, ainda aos 14 anos, ela conta que a saída encontrada foi eleger um codinome pra si, uma ação em que “o dispositivo do nome social produz efeitos secundários, tanto individual quanto socialmente, pois aciona outros dispositivos como desdobramentos” (ALVES; MOREIRA, 2015).

**Dione:** *Então, até uma coisa interessante pra eu falar que eu não falei, na outra escola, quando eu me entendi, como transexual, com 14 anos, eu... eu criei um codinome pra que não fosse nem feminino, nem masculino. Pra que não chamasse tanta atenção, mas que não... pra que não fosse tão incômodo como alguém me chamar pelo nome, e aí, eu criei esse nome que era Elle. E aí falei pra todo mundo me chamar assim.*

**Bruno:** *E+dois eles+ e? Elle?*

**Dione:** *Elle. E aí todo mundo me chamava assim, meus amigos e tal. E assim eu vivia um pouco mais tranquila sabe, porque não tinha aquela, aquele nome com gênero tão marcado ali...*

**Bruno:** *Os professores te chamavam também assim, na hora da chamada, não?*

**Dione:** *Não, os professores não. Só os alunos mesmo, colegas, assim...*

A desaprovação por parte de seus professores – atitudes que intensificam os processos de exclusão e violência e são merecedoras de denúncias – que ao não respeitar o uso do nome também reiterava a negação de sua identidade, fez com que ela empreendesse uma luta individual naquele espaço, situação bastante semelhante as outras experiências em análise por aqui. Ao envolver-se com o movimento social de travestis e transexuais pôde tomar conhecimento da legislação em vigor em relação ao uso do nome social. A partir de então, ela tem a iniciativa de procurar a direção da escola numa atitude que garantiria afinal sua existência naquele espaço.

**Dione:** *Antes de começar as aulas, eu redigi um documento, com todas as legislações, mais de uma peguei todas que tinham... solicitando o uso de nome social dentro da escola. Cheguei lá, tinha acabado de trocar o diretor da escola. Botei na mesa dele. E aí ele pegou, leu aquilo, leu, não entendeu muito bem... eu... conversei um pouco com ele, ele ficou meio tonto né... Um homem, cis, hétero né... então, não tinha noção do que se tratava. E foi buscar... E aí eu falei “olha, tá aqui o documento e tal. Eu quero que quando eu entre, quando eu voltar minhas aulas, eu quero que você tenha falado com todos os professores pra que todos eles me tratem como Diana, e me chamem como Dione na chamada. Ele ficou meio tonto com aquilo tudo, muita informação pra ele, nunca tinha lidado com uma pessoa transexual na vida, provavelmente, muito menos uma pessoa que fizesse esse tipo de reivindicação.*

**Bruno:** *Mas também não se colocou contra o que você pediu.*

**Dione:** *Não. Até porque tava ali né, as bases legais, e quando tinha ou não tinha. E eu fui assim, firme sabe, eu não titubeei em nenhum momento.*

**Bruno:** *Empoderada.*

**Dione:** *Então ele não... a única coisa que ele falou é que ele ia consultar a Secretaria de Educação, porque ele não sabia. Porque ele era leigo. Sabe, mas não foi nem um tipo, nenhum momento, é... me constrangeu...*

**Bruno:** *Nesse momento ele te... como é que ele fala, “ok, Diana”? Ele entende isso, de verdade? Ou você não lembra?*

**Dione:** *Acho que sim, acho que sim. Mas eu acho que ali ele ficou muito tonto, assim...*

**Bruno:** *Ficou né...*

**Dione:** *Tava assim é... muito novo, muita informação.*

**Bruno:** *E aí então, isso quando você procura por ele, isso foi período de férias? Tipo assim, janeiro, pra começar em fevereiro...*

**Dione:** *Quando eu voltei, cheguei lá tava tudo pronto. Sabe, tava tudo feito. E eu fui na sala dele, antes de eu ir pra sala de aula, eu fui lá, pra saber como é que tinha sido. E aí? Sabe... e aí ele já tinha falado com todo mundo.*

**Bruno:** *E seu nome então já tava na secretaria como Diana...*

**Dione:** *Não. Mas, os professores que me dariam aula, eles iriam me tratar como. E me chamar na pauta por Diana. E foi muito automático, assim... Depois disso, todo mundo passou a me tratar como Diana. Até os meninos. Até os meninos. Diana, no feminino... pra mim foi uma coisa assim... surreal! Os meninos, e pior que... os meninos aderiram mais rápido do que as meninas. Pra mim isso assim, foi surpreendente assim... Os meninos me tratando por Diana, no feminino, assim... pra mim aquilo foi ... não esperava... E os professores também!*

A inserção da aluna num movimento social trouxe a possibilidade de lutar por seus direitos. Ao frisar a militância e o ativismo como processos de conhecimento e aprendizagem do exercício cidadão, Dione empreende na escola e na relação com o diretor, principalmente, a ampliação na manutenção de formas de lutas pelo respeito daqueles que insistem em violar as conquistas dessa população.

Mesmo ainda sem ter seu nome constando na documentação da escola e na lista de presença, instrumento de controle e regulação a que lançamos mão como professores e professoras, ela finalmente pôde existir, como finaliza em nossa conversa: “E eu... é... eu passei a existir, eu passei a me posicionar, né... e eu passei a... a realmente vivenciar aquela escola como Dione.”

Para Bento (2011), a escola se apresenta como uma instituição incapaz de lidar com a diferença e a pluralidade, funcionando como uma das principais instituições guardiãs das normas de gênero e produtora da heterossexualidade. Estamos falando, é claro, de séculos de uma instituição produtora da regulação de corpos e eu não pretenderia aqui relegarmos exclusivamente a nós, produtos dessa escola, também, a responsabilidade por essa realidade. Foucault (2014) atenta para os colégios do século XVIII, em que dispositivos arquitetônicos, regulamentos de disciplinas e toda uma organização interior da escola colocam o sexo em discurso, não apenas julgando-o, mas administrando-o. Há como se vê um aparato muito maior, além de nós, mas que se faz e se refaz, todos os dias por nós.

Então, se nos distanciamos e flertamos com um mínimo do exercício de reflexão, de lá pra cá, em que contribuímos para a ascensão dessa escola? Se são ainda produzidos os discursos de normatização, se se controla ainda quem permanece à margem, não seríamos também responsáveis diretamente por isso? Cada vez mais nos empenhemos como professores e professoras na desconstrução dessas práticas.

E nesse sentido, o que se vê ao longo das conversas é, felizmente ao menos, que em grande parte das experiências, as pessoas trans encontram professores e professoras atentos às suas disputas, dispostos a contribuir com suas alunas, querendo desconstruir seus preconceitos e, de algum modo, estar com elas em disputa.

Alessandra lembra o início de sua transição e de como um professor de sua escola, à sua maneira, tinha uma escuta atenta às suas questões:

***Alessandra:** Tanto que no começo do ano, esse mesmo professor meu de sociologia, esse Rafael Santana, ele já bateu nessa tecla, vamos começar ver essa questão de nome, tanto que tipo, na prova eu colocava Alan, aí quando eu via ele me dava menos 0,5 porque eu esquecia de colocar o A no final de Alan.*

Viviane se recorda com muito carinho de um professor e uma professora, fundamentais em seu processo de transição pela passagem na escola:

**Viviane:** Ai que saudade de lá! Essa professora é muito maravilhosa, a Rafaela. Ela me incentivava muito sabe... É... ela me incentivava muito, ela falava pra eu assistir vários documentários, eu até assisti alguns. Outros eu não assistia. E também eu ganhei esse livro do professor né... E... eu li, é um livro muito bom, muito bom mesmo. Ele te ajuda muito a se encontrar

Como se vê, as experiências narradas com a escola, embora promovedoras das resistências, revelam que ainda os padrões *cisheteronormativos* operam na contramão dos processos de transição e consequente uso do nome social, condições imprescindíveis para qualquer existência trans.

O último Dossiê, lançado em 29 de janeiro de 2020 pela Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA) sobre Assassinatos e Violência contra as Pessoas Trans Brasileiras em 2019, chama atenção para o fato de o Brasil continuar sendo o país que mais mata travestis e transexuais no mundo onde 91% dos casos reportados pela mídia expuseram o nome de registro das vítimas e muitos deles sem menção ao nome social.

### 3.2 Experiências e relações de poder: os outros sujeitos da escola

As experiências dos usos do nome social, processos de transição e comportamentos desviantes da *cisheteronorma*, vistos há pouco, nas entrelinhas das histórias a que me aproximei para esta escrita, nos colocam na tentativa de nos aproximarmos de um debate sobre as diversidades sexuais na educação. Os trechos das conversas expostos tanto na seção anterior, como nesta e na próxima, têm em comum a escola como espaço de produção e reprodução das desigualdades, mas também como potência que produz enfrentamentos possíveis de problematizar uma ordem normativa que cotidianamente expulsa quem não se encaixa por ali.

Ao buscar conhecer as trajetórias de pessoas trans é notório nas conversas que as relações de poder perfazem todas as tentativas de negociação com professores/as, diretores/as, funcionários/as e alunos/as, para tanto, “é salutar nos debruçarmos sobre como os corpos têm sido interrogados em relação a todas estas questões e que práticas têm sido empreendidas a fim de disciplinar ou se confrontar o que está estabelecido como normativo” (DO PRADO ALEXANDRE; SALGADO, 2017, p.01).

Foucault (2014) ao expor uma análise dos diferentes níveis de poder de uma sociedade quer, em vez de fomentar a relação negativa em torno do tema, propor uma nova reflexão. Em “Foucault e a Educação”, Veiga Neto (2019) nos mostra a complexidade de se trabalhar com as noções foucaultianas num campo amplo como a educação. Outrossim, é nesse campo que, majoritariamente, o poder se apresenta, onde saberes são produzidos e os sujeitos constituídos por essa relação. O que se vê nas escolas é uma reprodução de discursos definidos por regimes de verdade que determinam o verdadeiro e o não verdadeiro. Para Foucault (2014), o poder reprime, mas também produz efeitos de saber e verdade.

Tal qual a sexualidade, muito mais do que querer saber o que ela é, Foucault pretendeu compreender seu funcionamento na sociedade. Assim como o poder, ele estudou não para criar uma teoria de poder, mas para identificar os sujeitos atuando sobre os outros sujeitos.

É preciso não tomar o poder como um fenômeno de dominação maciço e homogêneo de um indivíduo sobre os outros, de um grupo sobre os outros, de uma classe sobre as outras; mas ter bem presente que o poder não é algo que se possa dividir entre aqueles que o possuem e o detém exclusivamente e aqueles que não o possuem. O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão. Em outros termos, o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles (FOUCAULT, 2004, p. 193).

Uma concepção de poder que não pode ser percebido como algo que alguém ou um grupo detém e outro não detém. Para Foucault (2014), o poder circula entre as pessoas, nas suas microrrelações. As tecnologias de exercício do poder operam nas sociedades de forma soberana implicando numa política do fazer viver e deixar morrer; há nessa dinâmica, portanto, uma soberania de poder que dita as vidas vivíveis ou não.

A escola, instituição de disciplinamento dos corpos, exerce o poder na individualização de seus alunos e alunas, controlando suas trajetórias, assujeitando aquelas e aqueles não configurados a uma norma social. Por meio das relações com os outros sujeitos daquele espaço, as pessoas trans sofrem, mais que todos, intento apontar, com os processos de disciplinamento e controle. Uma teia de olhares se sobrepõe desde há muito e todos os dias sobre suas condutas dentro e fora da sala, “essa capacidade de domar o corpo, de adestrar o pensamento, de vigiar os jeitos e os trejeitos, de controlar o modo de olhar e de ser olhado, de vigiar e de ser vigiado, de punir e de ser punido é herança do poder disciplinar ou dos micropoderes da disciplina, que surgiram no século XVII” (ANDRADE, 2019, p. 131).

Nos trechos expostos a seguir, buscamos compreender de que forma a escola, através das relações com as pessoas trans, exerce uma manipulação diária do poder. É importante perceber que nessas relações imbricam-se não apenas estruturas hierarquizadas, tais como do professor (a) com aluno (a) ou diretor(a) com aluno(a) mas também e, principalmente, relações entre alunos e alunas; o que nos atenta a perceber que o poder não se exerceria somente em função dos dominantes de modo a subjugar os dominados, corroborando para a ideia de um poder que se faz nas microrrelações, em todas as partes e que envolve todas as pessoas:

A mecânica do poder que se expande por toda a sociedade, assumindo as formas mais regionais e concretas, investindo em instituições, tomando corpo em técnicas de dominação. Poder esse que intervém materialmente, atingindo a realidade mais concreta dos indivíduos – o seu corpo -, e se situa no nível do próprio corpo social, e não acima dele, penetrando na vida cotidiana, e por isso pode ser caracterizado como micropoder ou subpoder (MACHADO, 2006, p. 168).

Viviane, em seu relato mostra que as relações de poder em sua escola são definidoras das possibilidades como ela acessa e faz uso do espaço. Mais precisamente centrada na figura da diretora escolar, a relação que se estabelece com Viviane aponta a todo o momento para uma proibição de reafirmação de sua identidade, tão importante naquele lugar:

**Viviane:** *Eu converso com a diretora. Eu não posso usar uniforme! Hoje [no dia da conversa], eu tô usando uniforme escondida... tipo assim, eu fugi da diretora hoje. O dia inteiro. Porque ela não me deixa usar uniforme. E nem eu posso usar nome social também. Lá é... alguns professores me, me chamam... me tratam pelo nome social. Mas... lá eu não posso.*

Caberia à diretora, ali na escola, autorizar ou não que Viviane usasse o uniforme com o qual se identifica? Com que autoridade gestores escolares podem determinar por esse ou aquele nome? Haveria determinados tipos de submissões que regulassem também a autonomia de gestores (as) no exercício de seu trabalho? Atitudes que certamente caracterizam abusos do poder. Presente na história da humanidade o poder se estrutura nas relações entre os indivíduos, e uma das suas atuações se faz através de imposições forçadas e obrigatórias sobre este ou aquele. Parece ser assim que Viviane tem seu exercício de liberdade condicionado ao poder da diretora.

No trecho a seguir, ela relata suas impressões a partir da relação com a diretora, ao tratar de questões relativas ao nome social. Embora, pareça demonstrar certa escuta ao caso, por exemplo, quando a diretora informa aguardar novidades do processo através de um *email* que ainda não havia chegado, parece haver também uma não compreensão da urgência de Viviane em resolver tais questões de imediato, independente de alguma autorização oficial. De certo modo, parece existir aí um reflexo de uma dinâmica política que investe,

propositadamente, a duras penas e a longo prazo na manutenção da exclusão. Bento (2014) nos diz que:

O que vou sugerir é que há um *modus operandi* historicamente observável das elites que estão majoritariamente nas esferas da representação política no Brasil, qual seja: a votação/aprovação de leis que garantem conquistas para os excluídos (econômicos, dos dissidentes sexuais e de gênero) são feitas a conta-gotas, aos pedaços. E assim se garante que os excluídos sejam incluídos para continuarem a ser excluídos (BENTO, 2014, p. 166).

Mesmo estando aquém de um sistema organizacional e político, na medida em que as ações e decisões dentro de uma escola pública estejam orientadas sob legislações, a diretora ao atrelar a possibilidade do uso do nome social somente e apenas à certificação de um órgão superior, impõe uma condição opressora que em nada contribui para o bem-estar da aluna:

**Viviane:** *Aí... Tipo a gente ficou... ela falou que ia entrar em contato com quem é acima dela. Aí... depois desse dia a gente ficou uma semana em casa. Aí quando terminou essa semana eu voltei na sala dela. No primeiro dia. “E aí? Você falou... como é que ta andando o processo?” Ela falou “já enviei o... os documentos, o e-mail. Mas ainda não recebi resposta, tá? Peço que você aguarde mais um pouquinho”. E foi assim, por um bom tempo. E foi me cansando mesmo...*

**Bruno:** *Claro!*

**Viviane:** *Aí eu, uma vez eu falei “Pô Carmem, isso tá ficando chato”. Tipo, eu quero que as pessoas vejam quem eu sou, sabe? Quero mostrar para as pessoas, apesar de que todo mundo já sabia. Eu já tinha falado com todo mundo. Mas tipo assim, algumas pessoas na escola, me veem e me chamam como João, porque tão olhando o João. Sabe? Aí eu até corrijo, “não, não é João.” Sabe? “É Viviane.” Mas aí elas falam “Ué, mas cadê o uniforme?” Eu, então... cadê o uniforme? Né? Eu tenho o uniforme completo em casa. Completo! Mas não posso usar o uniforme. Tipo, completo..., mas não posso usar.*

**Bruno:** *Hoje ela te viu assim na escola?*

**Viviane:** *Sim. Com certeza, segunda-feira ela vai me chamar e... vou ver o que vai acontecer. Meu medo é ser expulsa... de lá. Coisa que eu não quero. E eu também não saio de lá porquê... arrumar emprego hoje tá muito difícil né... ainda mais pra quem é trans. Não existe muita oportunidade de emprego. Então, eu acho que tendo no currículo... formação de professores, acho que vai dar um “up” a mais né. Acho que é uma oportunidade a mais de... conseguir um emprego. Por isso que eu não saio de lá. Aguento.*

A situação imposta pela dinâmica que faz com que a aluna precise retornar outras tantas vezes depois à sala da diretora no intuito de reaver seus direitos revela certo burocratismo na relação que não favorece o respeito a sua pessoa e à questão inerente a sua afirmação naquele lugar. Urgente perceber a denúncia que Viviane faz ao finalizar o trecho evidenciando a gravidade da situação ao buscar seus direitos numa escola de formação de professores. Fato que corrobora para uma reestruturação de ordem curricular, por exemplo, nas licenciaturas e que são corresponsáveis em alguma proporção pelo quadro a que chegamos.

Claudia, como Viviane, é quem protagoniza com algum apoio do próprio pai a transição do nome com o qual se identifica. Ao apresentar à secretaria da escola os

documentos que atestam a alteração de seu novo nome, ainda encontra bastante resistência por parte de professores e professoras que, ao aceitarem ou não, parecem querer afirmar o controle e poder dentro da sala de aula:

**Claudia** – *Também tiveram muitos professores reacionários que assim... uns não, três. Mas, professores que, meio que se recusaram a me chamar assim. Mas depois tiveram que se adequar. Porque, enfim, quando eu cheguei com esse papel eu falei “então, mudei”. Não, mudei não. Falei, incluí, falei com a direção. Mas, ah... enfim, comecei, aí eu cheguei nos professores. Falei com eles, alguns aceitaram, outros não. E os que não aceitaram, eu... tentei outras vezes, sei lá, já discuti com essa professora, tipo... já chorei na frente dela. E ela continuava, tipo... enfim, eu não lembro muito das coisas ruins, porque eu costumo esquecer.*

Diferentemente de Viviane, Claudia recebe apoio da direção escolar e encontra mais dificuldade com os professores e professoras. As relações de poder que se estabelecem naquele ambiente fazem-se diversas mostrando distintos modos de aceitação e compreensão por parte de quem lida com a aluna. No final de nossa conversa, ao ser questionada se a escola seria então produtora da expulsão de alunos e alunas trans, Claudia concorda, no entanto nos mostra como pequenas ações podem desconstruir a realidade opressora:

**Claudia:** *Com certeza. eu acho que a escola produz isso também... eu acho que assim, a minha escola foi um caso excepcional, e até tipo, poderia ter falhado, assim. Mas...porque tipo, daria totalmente diferente pra eu sair da escola, se a minha direção não ajudasse ou se nem, tipo,... ou se eu nem, tipo, fosse aberta pra, fosse tipo, repreendida por... desde o primeiro momento porque, sei lá, eu usei batom. Porque eu lembro que quando eu tava usando batom, a diretora passou por mim e falou “nossa, que batom bonito!” e saiu. Mas tipo, se não tivesse essa abertura, como não tem normalmente nas escolas, tipo, dá brecha, dá uma porta enorme pra você sair da escola e tipo, nunca mais voltar. Não terminar o Ensino Médio, não terminar seus estudos.*

Claudia faz menção a certa “abertura” por parte da escola ao identificar na atitude da diretora uma postura que a compreende em sua subjetividade, na contramão de uma lógica de expulsão, embora toda resistência por parte dos professores e professoras.

Com Igor, na situação apresentada a seguir, chegamos a perceber também uma tentativa do professor em trazer para sala de aula um debate sobre as orientações sexuais, o que a princípio poderia sugerir um enfrentamento aos preconceitos tão presentes na instituição escola, porém de forma pouco atenta e quase sem escuta:

**Igor:** *E tem um professor que eu conheci esse ano, mas ele... tava querendo fazer diálogos sempre. Com assuntos... bem problemáticos. Aí ele veio, me abordou na rua, assim perguntando se eu... falando que naquele dia a aula dele ia ser sobre uma questão minha, que... era sobre homossexual. Aí ele perguntou como eu me senti, porque eu não sou muito de falar. Nem de levantar a mão pra falar. Nesse dia... e ele falou que queria participação minha, e tudo mais...*

**Bruno:** *Isso ele te falou na rua?*

**Igor:** *Isso.*

**Bruno:** *Você disse pra ele que você não era homossexual?*

**Igor:** *Não, eu não consigo. Eu não sei porque eu não consigo falar assim... eu só... fiz assim com a cabeça pra ele, concordei assim com a cabeça pra ele. E ele me*

*perguntou se eu me sentia à vontade. Eu falei “mais ou menos”, porque eu achava legal ele falar pra ver a opinião dos alunos. Mas ao mesmo tempo, não que era um foco em mim, eu não queria foco em mim. Aí quando chegou na turma, ele perguntou e só teve opinião assim...*

**Bruno:** *Como é que foi a atividade que ele fez em sala de aula.*

**Igor:** *Ele botou todo mundo em roda, em círculo... Colocou todos os alunos em roda, com as carteiras e... Perguntou qual era a opinião da turma sobre os homossexuais e... Em geral assim, assim, tanto na escola... Em geral. E aí só teve os meninos, começaram e... Tiveram assim... Opiniões bem preconceituosas. Falaram que não achavam muito normal que... Que não achavam muito certo, que não gostariam, que se tivessem que ter filhos e que eles fossem homossexuais, e... Eles ficavam me olhando.*

**Bruno:** *O que mais?*

**Igor:** *Não... Chega uma hora que a gente tenta não escutar ne, parece que...*

**Bruno:** *Sim*

**Igor:** *Mas ele me olhava o tempo todo esperando que eu... respondesse, depois ele ainda teve, teve coragem de falar que ficou chateado porque, que teve gente... Que ele esperava mais, escutar mais coisas. Tipo... Que ele esperava escutar mais...*

**Bruno:** *Você se sentiu mal de alguma forma, ou não, você ficou só ouvindo?*

**Igor:** *Não, eu só escutei. E... Aí depois... Em todas as aulas dele, ele falava sobre um assunto, falava sobre mulheres.*

**Bruno:** *Como você avalia essa ação na escola de ele querer fazer uma roda e falar, isso te incomodou no início?*

**Igor:** *Nesse dia sim, por ele ter, me... Eu me senti um pouco pressionado sim... Ele queria, eu sabia que ele queria alguma coisa de mim naquele dia, mas eu não me senti na obrigação de falar nada. Por ele ter me chamado na rua, assim, eu achei... Muito... Achei que não foi muito profissional, sei lá... Ele não me conhecia...*

**Bruno:** *Como poderia ter sido, você acha?*

**Igor:** *Ele poderia só ter feito o dialogo sem falar comigo, sem me comunicar.*

**Bruno:** *Isso de alguma forma te deixou...*

**Igor:** *É...*

**Bruno:** *Foi estranho...*

**Igor:** *É, não gostei. Acho que ele não soube como conduzir só.*

É importante atentarmos para a forma como o professor conduziu sua atividade desde o início quando quer se aproximar mais de Igor. Há uma abordagem que caracteriza, a princípio, uma relação de poder em que ao aluno parece não ser oferecida uma possibilidade de diálogo. Ao compreender Igor sob a perspectiva da homossexualidade, o professor define a atividade a ser contemplada em sua aula e põe no centro da roda uma discussão bastante importante, mas administrada de forma hierarquizada e opressora. Ao dirigir seu olhar o tempo todo para Igor esperando que o aluno se coloque, instala ali uma política de vigilância que em nada vem somar à atividade proposta.

As situações mostradas nesta seção procuraram nos fazer atentos às maneiras como o poder e suas relações na instituição escolar se distribuem e agem em todos os espaços que compõem a dinâmica e rotina dos alunos e alunas. Coagindo, disciplinando e controlando os trânsitos das pessoas trans dentro da escola, as relações de poder destacam-se, sumariamente, de forma negativa. Resta-nos, professores e professoras – afeitos aos modos democráticos de educação – inverter os percursos, subverter as ordens e fazer dos usos do poder, senão e

unicamente, as ferramentas de empoderamento do outro, numa luta que é e deveria ser de todos e todas.

### **3.3 Experiências de enfrentamento com os *espaçostempos* da escola: o banheiro como espaço político e a educação física como espaço de segregação**

Esta última seção apresenta outros trechos de conversa em que as experiências nos usos do banheiro e nas aulas de educação física perfazem discussões importantes para a educação da população trans em suas passagens pela escola. Andrade (2012) nos conduz à discussão sobre os banheiros da escola a partir de uma constatação que faz ao observar, à época de sua pesquisa numa das escolas que acompanhou, como dois garotos se comportam ao entrarem no banheiro masculino, um após o outro, num intervalo pequeno de tempo, numa atitude que levava a crer que não pudessem ser vistos por ninguém, causando certo estranhamento à pesquisadora:

Neste tempo que ficaram no interior do banheiro, aqueles jovens escaparam do olhar panóptico e só eles sabem o que fizeram [...] Em seguida, fui para o banheiro das mulheres, e não foi diferente: portas e paredes estavam com frases externando desejos sexuais seguidas de telefone para contato. Em todas as escolas pesquisadas, a situação do banheiro era semelhante; as únicas pessoas que entravam eram funcionários, alguns não sabiam ler, e tudo passava despercebido por gestores e professores da escola (ANDRADE, 2012, p. 148-149).

A observação minuciosa da pesquisadora nos alerta para a disciplinarização que esses espaços exercem nas escolas e em nossa sociedade, reafirmando normatividades e separando os sexos, por exemplo. Para as pessoas trans, não obstante todas essas regulações, seria também um espaço de autoafirmação de suas subjetividades, um exercício político e um desdobramento à conquista do nome social alcançado no espaço escolar. No entanto, em sua maioria, as pessoas com quem conversei mostram a extrema dificuldade que é fazer uso desse espaço ao mesmo tempo em que são violadas em seus direitos.

Em seus processos de transição, ainda adolescentes na escola, são submetidas, quase sempre, a verdadeiras sanções, como se uma proibição ao uso do banheiro entrasse em vigor a cada dia. Fragilizadas por suas identidades, que aos olhos do outro fogem às regras, não encontram saídas com medo do que suas presenças nesse ou naquele banheiro podem lhes causar. Muitas vezes, acabam não utilizando, pois a discriminação e violência são frequentes. Nem sempre afirmando suas identidades e optando pelo uso do banheiro terão seus acessos

garantidos, uma vez que as escolas que procuram analisar essas situações as fazem numa ótica *cisheteronormativa* em que os corpos são regulados de acordo com seu sexo biológico. Cruz (2011) nos faz refletir:

Por que o lugar no qual a travesti “faz xixi” se tornou uma questão para nós? Como lidamos com as diferenças no cotidiano da escola? Quais sujeitos são constituídos com os dispositivos que vigoram no cotidiano? O que ensinamos quando a travesti não tem lugar para “fazer xixi”? (CRUZ, 2011, p. 77).

As resoluções impostas às pessoas trans como alternativa de uso do banheiro falam muito de como a escola se apresenta no convívio com a identidade e a diferença e de como a marca sobre esses corpos é estruturada, fazendo-os existir, inscrevendo e instaurando a diferença.

As marcas devem nos "falar" dos sujeitos. Esperamos que elas nos indiquem - sem ambiguidade - suas identidades. Gênero? Sexualidade? Raça? Aparentemente seriam evidentes, "deduzidos" das marcas dos corpos. Teríamos apenas de ler ou interpretar marcas que, em princípio, estão lá, fixadas, de uma vez e para sempre. Então, ficamos desconfortáveis se, por algum motivo, nossa leitura não é imediatamente clara e reveladora; se, por algum motivo, não conseguimos enquadrar alguém (ou a nós próprios) numa identidade a partir da aparência de seu corpo. Afinal, o sujeito é masculino ou feminino? É branco ou negro? O corpo deveria fornecer as garantias para tais identificações. Pretendemos reconhecer a identidade - aquilo que o sujeito é - e, ao mesmo tempo, estabelecer o que ele não é - a diferença. Desejamos afirmar, com segurança, que o sujeito é isso, e, conseqüentemente, ele não é aquilo (LOURO, 2000, p. 61-62).

Micaela tem sinalizadas em seu corpo as marcas que a regulam e impossibilitam de exercer a expressão de sua identidade na escola. Tal como pontua a autora do trecho acima, as meninas da escola apontam o que ela não é para então dizer-lhe o que é; e assim a expulsando dali. Por ser travesti, encarada como um homem que quer ser mulher, sob o olhar das outras alunas, Micaela denuncia:

**Micaela:** *Eu sofria mais preconceito por causa das meninas do que por meninos. Porque, as meninas tipo assim, às vezes falavam que eu não podia entrar no banheiro. Tipo assim, já fui levada pra secretaria várias vezes por ter entrado no banheiro das meninas. O diretor mesmo falava que eu não podia usar o banheiro das meninas, que eu podia usar o banheiro deles, mas não podia usar o banheiro das meninas. Eu achava aquilo um absurdo, tipo assim, você vai pra escola como uma garota, bonitinha, arrumadinha. Aí chega lá você, tipo, tem que se privar, não poder ir no banheiro, porque? Por que se você for no banheiro as meninas não gostam, porque você é desse jeito. Mas, tipo assim, cara! Você vai no banheiro, mas você não gosta do que as meninas têm, entendeu? Tipo, parecia que elas não entendiam.*

**Bruno:** *Elas achavam o quê? Elas chegavam a falar?*

**Micaela:** *Falavam assim: “não, você tem isso, não sei o que... você não pode entrar no banheiro das meninas não”.*

**Bruno:** *Tem isso o que, pênis?*

**Micaela:** *É...*

Com os meninos da escola a situação se repetia. Ao entrar no banheiro masculino, a aluna tinha marcada sua diferença. Os meninos constantemente diziam que o banheiro dela

não era aquele e que se quisesse usar que fosse procurar o feminino. No entanto, Micaela, parece ver a situação sob um prisma de menor preconceito, até como um reconhecimento por sua identidade.

**Micaela:** *E às vezes, tipo assim, quando eu entrava no banheiro dos meninos eles falavam “teu banheiro não é aqui não”. Eles falavam pra mim, “teu banheiro não é aqui não, pode meter o pé”. Ai eles falavam, “teu banheiro é ali do outro lado”. Um banheiro era aqui e o outro aqui, e eles falavam “teu banheiro é aqui”... Nunca sofri preconceito da parte deles.*

**Bruno:** *Então o diretor dizia o contrário?*

**Micaela:** *Sim*

**Bruno:** *mas eles chegaram a falar com o diretor, não?*

**Micaela:** *não.*

**Bruno:** *ficou por isso mesmo...*

**Micaela:** *mas eles falavam “tu é menina, tem que ir lá no outro banheiro”.*

Com a direção da escola, representada na figura de um diretor, a negação também se repetia na reiteração biologizante de sua identidade, mesmo que se apresentasse com os signos culturais femininos. Micaela admite ter que precisar não ir ao banheiro, mesmo com vontade de satisfazer necessidades físicas:

**Micaela:** *Se você quiser você pode usar o banheiro aqui dos professores, mas você não pode usar o banheiro das meninas porque você não é uma menina”. Tipo, aquilo lá magoava, entendeu? Ai, tipo, ele falava: Você não pode usar o banheiro das meninas porque você não é uma menina, entendeu? Não sei que, tipo... aquilo dali era muito ruim, entendeu? Ai tu ficava pensando assim, ai tipo assim, ai eu nem ia mais no banheiro. Teve um certo tempo da escola, enquanto ele era o diretor de escola, tipo... eu quase nem ia no banheiro. Muito raro eu ir no banheiro, muito raro. Porque tipo assim, às vezes eu ficava com muita vontade de ir no banheiro, mas eu não ia. Por que? Porque, tipo, aquelas palavras que ele falou tinham me magoado. Ai, eu não ia.*

**Bruno:** *Como foi que ele falou?*

**Micaela:** *Ele falava assim: é, você não pode usar o banheiro das meninas não, você não é menina não, que não sei o quê, não sei o que lá. Se você quiser, pra você não ficar tão constrangido, pode usar o banheiro dos professores, que não sei o quê...*

Na aula de Educação Física, espaço quase sempre promotor de segregação, suas subjetividades, outra vez, não encontravam abrigo, ao menos com o professor. Curiosamente, numa ação muito próxima ao que vimos no uso do banheiro, eram os meninos da turma que pontuavam o lugar dela como mulher naquele espaço, fato que fazia com que ela por outro lado se afeiçoasse:

**Micaela:** *Tipo, educação física... Eu não podia jogar com as meninas, tinha que jogar com os meninos porque eles falavam que eu era homem. Tipo assim, não era nem eles, o professor mesmo falava. Tipo assim... ele falava: “tu não pode jogar com as meninas não porque você não é mulher”. Ai eles [meninos da turma] falava, “Micaela não vai jogar comigo não”. Eles falavam assim, “você é menina, tem que jogar com as meninas”. Eu falava assim “não, eu quero jogar com vocês. Eu quero jogar com vocês”. Eu tipo assim, tipo eu já tinha acostumado com aquela vida. Tipo, eu me sentia um pouquinho mal, mas eu nem ligava, porque eu preferia jogar com os meninos. Sempre, tipo, sei lá, sempre me identifiquei mais com os meninos do que com as meninas.*

Alessandra, numa das escolas em que frequentou teve seu acesso ao banheiro feminino negado ao ser vista por uma funcionária da escola que, ao comentar com a diretora, fez impor sua vigilância e controle dos corpos e os significados impostos a eles na hora de usar o banheiro. Ao ouvir da diretora que o uso do banheiro era impróprio e que era muito nova para assumir outra identidade de gênero, à época com 14 anos, Alessandra sentiu-se destacada/diferente em ter, então, a possibilidade de utilizar, se quisesse, o banheiro dos professores.

**Alessandra:** *ai ela veio me chamar e falou que era impróprio porque eu era um menino não podia e que eu era muito novo pra assumir uma identidade de gênero e não tinha ainda nem consentimento dos pais e ela achava errado e que não podia e eu falei tá mas eu também não me sinto à vontade de usar um banheiro masculino, eu falei pra ela que não queria usar um banheiro masculino. Ela falou “ah então já sei, vou te dar uma outra opção, você pode usar o banheiro dos professores” tanto que ela me deu uma chave do banheiro dos professores que iam usar. Por um a lado eu me senti “ah, só eu posso usar o banheiro dos professores” entre alunos. Por mim ficou de boa, mas me senti destacada, diferente.*

**Bruno:** *Destacada de que forma?*

**Alessandra:** *Porque eu tinha que usar o banheiro dos professores? Porque eu não podia usar...Me senti diferente... como se fosse especial de uma certa forma, entendeu, tanto que teve uma época que entrou uma menina que era cadeirante e ela também usava esse banheiro, então meio que eu me senti especial, sabe como se tivesse uma deficiência e não poderia usar os outros. Foi tipo isso.*

Já em outra escola, quando ingressava no ensino médio, é um professor de sociologia quem, junto a ela, toma como primordial as questões referentes a sua identidade na escola, corroborando para a necessidade de nossas (professores e professoras) escutas atentas, sensíveis e tão importantes para o advento de novas políticas em educação. É também por nossas relações e experiências com essa população que podemos propor e apontar a necessidade de um currículo engendrado por novas práticas pedagógicas.

**Bruno:** *E como foi começar o banheiro feminino nessa outra escola?*

**Alessandra:** *Então, foi por conta de um professor. Tive um professor de sociologia incrível, o cara mais incrível do mundo... tipo incrível, incrível, incrível...e ele levava totalmente essa questão pra escola, sabe, não só essa, mas questão política... nossa se eu sei a base da política hoje, foi graças a ele, que a gente não vê nas escolas, hoje em dia né muito, então ele que bateu nessa tecla, “porque ela tem que usar” porque ele já me via como uma mulher trans, entende? “Por que ela tem que usar um banheiro masculino?” Ai ele foi na direção, a direção tipo no começo ficou meio assim, mas permitiu. Então comecei a usar o banheiro feminino, sabe.*

A intervenção do professor, juntamente é claro com as requisições que o corpo trans faz naquele lugar, altera em princípio as resoluções, não totalmente pautadas numa visão heteronormativa. A sua decisão em apoiar Alessandra traz para a escola um outro olhar, oposto aos processos de escolarização vigentes. Para Louro (2000),

a preocupação com o corpo sempre foi central no engendramento dos processos, das estratégias e das práticas pedagógicas. O disciplinamento dos corpos acompanhou, historicamente, o disciplinamento das mentes. Todos os processos de escolarização sempre estiveram – e ainda estão – preocupados em vigiar, controlar, modelar,

corrigir, construir os corpos de meninos e meninas, de jovens homens e mulheres (LOURO, 2000, p. 60).

As questões levantadas por Dione com relação ao banheiro aproximam-se muito das realidades das outras pessoas com quem conversei. A ela também é imposto um banheiro “especial”, caso precisasse utilizar. No entanto, essa é uma decisão que parte do diretor e uma inspetora da escola, baseada muito provavelmente numa visão conservadora nada aberta às formas com que adolescentes podem compreender determinadas situações.

Tenho observado, nas escolas em leciono, que ultimamente meninos e meninas não pautam essencialmente seus entendimentos sobre as identidades de gênero a partir de determinações biológicas e parecem estar mais compreensíveis às subjetividades que compõem nossas identidades. Mesmo que seja uma impressão, é certo que cada vez mais são questões que demandam a participação, principalmente, dos alunos e alunas, garantindo, quem sabe, outras compreensões acerca das sexualidades e o respeito a elas no ambiente escolar. No trecho a seguir, Dione expõe a relação com colegas a partir do uso de seu nome social, mas revela ainda a negação do uso do banheiro. Ao longo da conversa, ela mostra como uma determinada situação provocou o reconhecimento de sua identidade e o respeito a ela proferido por meninos da escola, mesmo que talvez uma forte segregação estivesse à frente disso tudo.

**Bruno:** *Como é que ficou a questão do banheiro?*

**Dione:** *A vivência passou a ser outra, assim... Tudo na relação com as pessoas, com os alunos, eu fiz amizade, as pessoas me respeitavam. Então assim, foi... foi uma vivência outra. É... o banheiro, eles tinham, eu não sei se foi o diretor né. Eu não sei se foi ele que trouxe isso, mas alguém levou que era problemático eu usar o banheiro feminino. E aí, eu acho que ele tinha um pouco de medo de mim... o diretor... E aí ele pediu pra inspetora falar comigo sobre esse assunto. E aí veio ela e ele, me chamaram, falaram “olha, você não vai poder usar o banheiro feminino porque você ainda não mudou os documentos”, enfim, e eu assim, eu fiquei chocada naquele momento, e... falei “ta.” Ta. Eles, que eles falaram “nós vamos separar um banheiro pra você, vamos deixar um banheiro só pra você, e só você vai usar”. Aí quando você quiser usar...*

**Bruno:** *Como é ouvir isso?*

**Dione:** *Eu me senti segregada, eu me senti assim, a estranha... sabe... aquele ser estranho que não pode usar o banheiro com os outros. E uma coisa muito engraçada que eu não citei, é que nesse primeiro ano que eu tava na escola, e eu já tinha essa imagem meio andrógena, chegou um momento em que assim... eu evitava muito ir ao banheiro, né.*

**Bruno:** *Porque se você tivesse que ir, você teria que ir ao masculino?*

**Dione:** *Ao masculino.*

**Bruno:** *Mas foi algumas vezes?*

**Dione:** *Fui. E aí o que começou a acontecer... quando eu entrava no banheiro e tinha algum menino, eles saíam. E quando eu tava dentro, e alguém queria entrar, eles esperavam fora... pra entrar, eu saía e eles entravam.*

**Bruno:** *como você interpreta isso?*

**Dione:** *Eu achava ótimo...eu não sei assim... ou pode ser pra eles né... como uma coisa de “ah eu não vou entrar o banheiro com esse veado”. Mas pra mim, assim, a... pra mim era uma coisa, sei lá, tipo, eu achava que eles estavam me respeitando sabe, que enquanto eu tivesse no banheiro eles não iam estar ali naquele mesmo*

*espaço. Sabe... eu, eu não sei o que passava na cabeça deles. Mas a minha ideia de que eles respeitavam, e viam que eu não era como eles, então que eles não, a gente não ia usar o banheiro no mesmo momento.*

Claudia nos coloca diante de uma realidade outra. No caso dela sua experiência é, como ela afirma, “excepcional” com relação à de outras pessoas trans e também menos segregadora no sentido de não ter percebido qualquer impedimento para utilizar o banheiro, a não ser os comentários maldosos de algumas meninas, que ouvia ao sair de lá.

**Claudia:** *Eu sou muito excepcional em todos os casos. Todas as minhas experiências foram boas com isso porque, como eu disse, nunca me impediram de entrar, até porque não tinha supervisão. Mas tipo, isso é até ruim, na verdade. Porque, tipo, além de eu entrar, entravam também sei lá... meninos assim... os meninos entravam no banheiro feminino, ...*

**Bruno:** *ah era um, então, um banheiro misto?*

**Claudia:** *não, não é. Só entravam, como não tinha supervisão, tipo, eles entravam. Não tinha, na verdade, ninguém ficava naquele banheiro e nunca me impediram.*

Atentemo-nos aí, nessa situação, ao fato de Claudia associar seu livre trânsito por conta de não haver uma supervisão ao banheiro. Parece instaurar-se ali certa dinâmica de convivência entre os sexos sem causar qualquer tipo de problemas, ao menos nada foi relatado por ela. Quer dizer, a possibilidade de um banheiro democrático, em que não se imponha a utilização por esse ou aquele sexo, é infelizmente associada a uma não vigilância e controle, ao passo que, como nos deixa sugerir Claudia, sua entrada era liberada por não haver nenhum tipo de supervisão.

Encerro a seção com um trecho da conversa com Igor. A extensão de o recorte sugerido nos oportuna perceber a dimensão com que as relações de poder operam na produção das *ci*sheteronormatividades, a despeito de um heteroterrorismo constante.

**Igor:** *No ensino fundamental teve uma época que eu não podia... Tinham garotas que não podiam entrar no banheiro comigo. Eu já tinha tido um... É... Eu tenho uma namorada, essa minha namorada foi a primeira garota que eu gostei e aí...*

**Bruno:** *Era na escola?*

**Igor:** *É. Aí a gente não podia se ver fora da escola, por causa dos pais dela. E a gente... se encontrava no banheiro e a gente acabava ficando.*

**Bruno:** *No banheiro feminino?*

**Igor:** *Isso, no banheiro feminino. Aí uma vez, essa moça que me via nela, um pouco nela, do Santa Cecília.*

**Bruno:** *A coordenadora?*

**Igor:** *Isso. A coordenadora ela pegou a gente lá no banheiro, aí brigou. Chamaram meus pais, enfim. Aí depois de um tempo, nenhuma garota, qualquer garota podiam entrar no banheiro comigo. E aí...*

**Bruno:** *Você tinha que entrar sozinho?*

**Igor:** *É.*

**Bruno:** *Como assim?*

**Igor:** *Eu tinha que esperar...*

**Bruno:** *E aí alguém te vigiando pra ver se...*

**Igor:** *É..Tipo assim, tinham duas mulheres que ficavam no...*

**Bruno:** *Corredor...*

**Igor:** *No pátio, uma ficava de um lado e outra ficava do outro, sempre isso, isso sempre foi assim, essa que ficava mais perto do banheiro, quando eu saía da minha sala para ir no banheiro, ela...Não... Num ficava atrás de mim, mas me seguia, tipo, via se tinha alguém no banheiro pra eu entrar. Eu sozinho não podia entrar.*

**Bruno:** *Se você chegasse e tivesse gente no banheiro, ela falava... Você que ia ver se tinha...*

**Igor:** *Não, eu ia ver se tinha...*

**Bruno:** *Se tivesse: Isso aconteceu diversas vezes?*

**Igor:** *Quando tinha, teve uma vez que eu fui com uma menina conversando, foi a primeira vez na verdade, e elas proibiram. Que era uma amiga minha, ela era do nono ano, eu era do sétimo. ... essa... Coordenadora, não, uma dessas mulheres que ficavam no pátio, viam...*

**Bruno:** *Sim.*

**Igor:** *E aí a dona do colégio me viu rindo conversando com essa garota, aí eu entrei no banheiro, a gente... Ela foi no banheiro, eu nem fui, aí quando ela saiu, eu fui chamado no... Na secretaria, e aí eu levei um esporro porque eu fui no banheiro rindo com uma garota, assim, eles não... Não tiveram argumento, mas eu... Eu não fiz nada, só porque eu ri a dona do colégio não gostou e achou, porque ela era, acho que ela é... Cristã... Não sei... É mas assim ela era bem radicalzinha, um pouco, comigo pelo menos. E aí...*

**Bruno:** *Você lembra o que ela te disse nesse dia?*

**Igor:** *Ela não disse nada, ela disse para o pessoal da secretaria falar comigo. Eles falaram que ela não gostou do jeito, ela foi muito... muito ridícula. Ela não, ela apenas não queria mais que eu fosse, depois do que tinha ocorrido, não queria mais que eu fosse no banheiro com outras meninas. Só isso.*

**Bruno:** *E aí, a partir disso então você só entrou no banheiro sozinho.*

**Igor:** *Isso, depois de um, de alguns meses, aí ela... Eles deixaram pra lá e eu comecei a voltar a ir no banheiro com outras meninas, porque eu tinha amigas, desde infância.*

**Bruno:** *Foi como um castigo?*

**Igor:** *É.*

**Bruno:** *Você ficou quanto tempo sem ir ao banheiro com alguém?*

**Igor:** *Ah, uns dois, três meses... Por aí.*

**Bruno:** *E como você se sentiu?*

**Igor:** *Eu evitava ir no banheiro... O máximo possível.*

Igor, nome social compartilhado com poucas pessoas da escola, guarda em suas impressões certo desdizer sobre o que passa com ele: nas diversas situações por que passou na sala de aula ou fora dela, ele preferiu “deixar quieto”. Sua identidade parece “se construir diferenciando-se da identidade lésbica e, também, de expressões de gênero de outros grupos que tiveram seus corpos assignados como femininos ao nascimento, mas que contestam essa assignação sem, contudo, se afirmarem ‘homens’ de forma constante” (ALMEIDA, 2012). Sua transição está em processo e ele faz planos para um futuro breve: “quero terminar a faculdade e começar uma vida de verdade, fazer cirurgia, talvez o tratamento hormonal, mudar a identidade, mudar todos os documentos, da escola, da faculdade, tudo. Seguir, afinal, minha vida”. Suas experiências com o uso do banheiro tanto no ensino fundamental como no ensino médio sufocam sua tentativa de existência e afirmação de suas subjetividades, como a que expusemos acima, em que sua presença no próprio banheiro feminino o coloca numa posição de ameaça aos outros corpos que por ali encontrassem com ele.

#### **4 VISIBILIDADE E REPRESENTATIVIDADE: A ESCOLA COMO ESPAÇO DE LIBERDADE E (RE)EXISTÊNCIA**

Ao investigar nas narrativas das pessoas transexuais os sentidos que elas atribuem às suas experiências de infância e adolescência vividas na escola, procuramos perceber como esse espaço pôde implicar também em exercícios de liberdade.

Remetidos às transformações de seus corpos, às relações de gênero e à sexualidade, às relações de poder, tanto no que diz respeito às exclusões promovidas por discursos institucionais normativos quanto nas táticas de poder que burlam seus efeitos, focaremos agora nas passagens em que as identidades trans, em movimentos de formação/transformação (LARROSA, 2002) (re) escrevem suas narrativas e experiências na busca pela (re) existência. Tratam-se de movimentos que, mesmo dentro das escolas, são politicamente importantes para a luta dos direitos das pessoas trans na sociedade.

As tantas experiências em disputa pelas escolas em que estiveram possibilitaram ações que ao fincar nos espaços escolares um fluxo de resistência, também estabeleceu certos protagonismos, na medida em que provocavam e tensionavam as normalidades, desconstruindo-as. Mesmo sendo as únicas pessoas trans nas escolas em que estiveram, portanto, com pouca ou quase nenhuma visibilidade, as respostas com que reagiram em tais e tais situações, de certo modo, trouxeram representatividade para suas questões. Nesse sentido, longe de afirmar que suas presenças pudessem garantir uma discussão sobre suas existências naquele espaço, a presença de seus corpos foi por algumas vezes protagonistas, mesmo que no enfrentamento das violências cotidianas.

As condições de existências entre os muros da escola, severamente assujeitadas e abjetas, começavam a destituir as insígnias do poder que se fazia ali. Mais lutando que celebrando seus corpos, enquanto por ali estiveram, ousaram não se invisibilizar. Pretenderam (re)existir. Existiram mais uma vez e, dessa vez, por seus protagonismos.

Não se trata de “romantizar” suas existências repletas de apagamentos, violações e transfobias. É fundamental que mesmo acreditando que suas resistências dentro da escola trouxessem mais visibilidade, é preciso que nos questionemos, a todo tempo, até que ponto essa visibilidade garante ali que sejam vistas como cidadãs em igualdade de direitos. Posto isso, é preciso registrar que, a partir das experiências narradas nas conversas, cada vez mais suas presenças na escola, bastante ancoradas numa luta política transfeminista que se faz

também além dos muros, arregimentou possibilidades outras na contramão de práticas de antiliberdade e antivisibilidade de suas identidades.

Em muitos trechos de nossas conversas, as situações em que se sentiram empoderadas dentro da escola para se posicionar e agir, tiveram relação direta com os ativismos da população trans, interferindo de forma positiva em suas identidades nas escolas.

Para Jesus (2014),

O ativismo social cada vez mais frequente entre homens e mulheres transexuais e travestis, praticado de forma mais ou menos intuitiva, tem aumentado a consciência política da própria população transgênero. Isso se relaciona ao fato de que as pessoas passam a se perceberem e são percebidas como integrantes de um grupo social antes invisível, partilham crenças e sentimentos com outros indivíduos trans, e começam a se comprometer subjetivamente com o grupo [...] (JESUS, 2014, p. 10).

A autora constata ainda que estamos,

em uma época de crescente visibilidade das pessoas transgênero e das suas questões. Mas, também, em tempos em que a representação da alteridade em relação a estas pessoas se faz, não raro, por parte das pessoas cis, de modo a desumanizá-las, ao ponto de inviabilizar um reconhecimento de vínculo ético-moral com elas e, o mais grave, de modo a tornar possível sua eliminação (JESUS, 2014, p. 04).

Mulher trans, referência acadêmica e política para o movimento social da população LGBTQI+, Jesus nos aproxima, ao fazer alento a uma cruel realidade em que sua vida e de todas as pessoas trans são eliminadas cotidianamente. Ao trazer a necessidade de uma pauta transfeminista na luta por representatividade, ela acredita oportunizar com que mais e mais vidas trans não sejam vistas como menos humanas, numa alusão à obra de Judith Butler, *Precarious Life – The Powers of Mourning and Violence*.

Nesta escrita ao procurar tratar da visibilidade e representatividade e, a partir delas, considerar a possibilidade de a escola constituir-se num espaço de liberdade e (re) existência das vidas trans, queremos também corroborar para que não sejam vistas com menos humanidade. Longe de trazer conclusões ou verdades absolutas, intentamos permitir, com as palavras que trocamos em conversas, que nosso olhar se mantivesse atento aos sinais de seus corpos, aos silêncios de seus olhares e aos movimentos que as fizessem afinal (re) existir.

#### 4.1 As estratégias de resistência, (re)existência e enfrentamento

As estratégias de enfrentamento e disputas com que as identidades trans, nesta pesquisa, empreenderam suas ações foram desconstrutoras das práticas *cisheteronormativas* que prevalecem no dia a dia das escolas por onde estiveram? Ao tratarmos de uma resignificação de suas trajetórias por esses espaços, as diferentes formas com que negociaram

suas vidas, assujeitando-se às normas de cada lugar pode ter sido promotoras de possibilidades outras de viver. No entanto, seria paradoxal, afirmar outras possibilidades de existir dadas as condições de (in)existência impostas pela escola? Seria o “resistir” a única opção? Até quando e de que forma é possível resistir? Até que ponto suas resistências não são uma forma perversa de aceitarmos essas existências nos lugares onde estão? Como se, ao não resistirem, não pudessem estar na escola? Como se fosse possível caracterizar alguém com mais ou menos humanidade e dignidade? Como se tivessem que ser, a todo tempo, resilientes para não serem exterminadas? Em casa, na rua, na escola, no trabalho! Que lugares ocupam em nós? Que lugares ocupam para nós? Por que incomodam tanto se não estão à margem de nós? Qual a lógica cruel da surpresa quando de súbito nos deparamos com elas nas universidades, como professoras trans, mestres e doutoras trans? Por que não?

Enquanto lia e relia os trechos das conversas em que identificava através dos relatos as possibilidades de (re)existência, foram essas as questões e tantas lembranças desses encontros que me acompanharam. Admito que esse é um olhar nosso, meu e delas, a partir das histórias que conhecemos de nós mesmas. Recordo-me dos dias em que estive com Micaela, Alessandra, Dione, Claudia, Viviane e Igor e arrisco dizer que nossos entendimentos sobre as suas experiências de enfrentamento proporcionaram, sim, quebras de paradigmas naqueles espaços escolares.

Mas não posso deixar de dizer que são nossos entendimentos. Em conversa, compartilhamos impressões das alunas que são, mas também do professor que sou. As estratégias de enfrentamento que dão título a esta seção são o resultado de uma análise como professor e pesquisador, ainda em formação. Ainda prematuras, quem sabe?! Ainda carentes de um maior escopo, talvez?! Ainda, ainda, ainda...

De qualquer forma, o que nos moveu a cada encontro foi a necessidade de denunciar as vivências ao mesmo tempo em que compartilhávamos resistências. Delas e minhas! Por isso as trago aqui, perspectivadas pela mesma garra com que me foram contadas, cheias de emoção e de dor, porém calcadas na crença do que os futuros possíveis encontros de suas histórias, transcritas por mim em palavras, podem proporcionar às tantas outras vidas trans que como elas, enfrentam a expulsão dos *cistemas* educacionais.

Das inúmeras vezes em que procurou fazer uso do banheiro feminino, Micaela teve a identidade negada por um diretor que repetia ser ela um menino e, por isso, precisou resistir a tais situações e enfrentar a transfobia que a impedia de expressar a própria identidade. Por vezes, a estratégia que encontrava era adentrar no banheiro e, ao primeiro ataque, fazer um escândalo, como ela diz:

**Bruno:** *Como é que ficava essa situação? Você não ia? Como é que era?*

**Micaela:** *Eu, tipo assim, às vezes eu ia, de abusada. Eu ia, ficava lá no banheiro, fazia escândalo. Aí chamavam o diretor pra poder me tirar...*

Micaela atribui a esse comportamento “abusado” suas conquistas na escola. Foi preciso que suas ações de protesto, embora sem representatividade – ela era a única travesti naquele espaço – reinscrevessem, a partir de então, um outro olhar sobre o que se passava. Quando protestava aos berros no banheiro, atraía a atenção dos alunos e alunas e, claro, do diretor. Ela narrou que diariamente era levada à secretaria da escola para conversar com o diretor: “Eu vivia na sala dele, parecia que lá já era a minha sala. Todo dia eu ia pra secretaria, todo dia, era um inferno”.

Na maior parte do tempo, a presença de Micaela nessa escola implicou em um certo tipo de perseguição/controlar/vigilância, por qualquer mínima atitude que ela se envolvesse, fosse dança da festa junina em que afirmava sua travestilidade, na conquista de seu nome social ali na escola ou no uso do banheiro feminino. Em todas essas batalhas, ela com sua resistência fez com que a escola lidasse com as suas questões de outra forma. Não seria possível mensurar se suas atitudes garantiram alguma desconstrução de visões preconceituosas e predominantemente normativas a longo prazo, no entanto, suas disputas e enfrentamentos, ao menos enquanto esteve por ali, parecem ter trazido àquelas pessoas com quem encontrava no dia a dia, outra forma de lidar com o que se apresentava a partir de sua presença:

**Micaela:** *Aí agora, tipo assim, agora eles veem que sou um assim né... Agora eles tipo assim, quando eu tava estudando, aí eles já paravam de ligar, já entrava no banheiro das meninas, não sei o que... Aí eles pararam. Mas demorou. Primeiro, tive que passar por aquilo tudo pra depois eles ver, tipo assim, aí foi chegando um montão de lei. Lei que eu podia fazer isso, que eu podia fazer aquilo.*

Sua fala, quando faz menção a “passar por aquilo pra depois eles ver”, vem corroborar o que significaria uma possibilidade de (re)existência a partir de como ela se defendia das violências diárias. Micaela finaliza o ensino fundamental nessa escola, mas vai aos poucos desistindo de estudar. Depois de algum tempo afastada da escola, ela procura por um colégio onde faria o ensino médio. Ao retornar à escola, porém, percebe não ser bem recebida, o que a distancia daquele lugar. Segundo ela, são olhares de reprovação que a afastam dali: “sei lá, tipo, ficaram me olhando, parecia que nunca tinham me visto”. Por que sua entrada numa sala de aula capta todos os olhares? Por que esses mesmos olhares a reprovam? Que lugar Micaela ocuparia nisso tudo outra vez? Seria preciso enfrentar, resistir e (re)existir mais uma vez? Até quando?

Foi o que Alessandra talvez também tivesse se questionado quando ainda, no ensino fundamental, percebeu que estar mais próxima da direção escolar permitia que pudesse investir nessa relação, garantindo mais liberdade para assumir sua identidade. É fato que as diretoras, nesse caso, procuraram escutar Alessandra em seus medos e enfrentamentos, buscando compreender a realidade que se apresentava a ela por assumir uma outra identidade de gênero. No entanto, foi em grande parte essa aproximação feita pela aluna que começava a desenhar outros cenários para sua existência ali na escola.

**Alessandra:** *Eu comecei a ter essa proximidade, eu fui assim me sentindo mais livre pra conversar com elas e contar das coisas que acontecia que elas me falavam que isso era uma coisa absurda que não pode acontecer e aí tomavam providências contra... tipo em relação de homofobia mesmo que outras pessoas faziam, sabe...por conta de eu ter medo, digamos assim, eu não reagia, simplesmente deixava acontecer. Então conversando, me abrindo com esse pessoal, que elas me falavam que eu tinha que comunicar a elas, que elas iam dar um jeito, que isso não é uma coisa normal que acontecia dentro de uma escola.*

Aos poucos, a aluna vai colocando suas questões, encontrando apoio e criando forças para continuar afirmando sua identidade, exercendo seus direitos e estabelecendo maneiras de (re)existir. Fortalecida numa experiência que a fazia empoderar-se dentro da escola, mesmo em meio a atitudes de preconceito e violência por parte de outros alunos e alunas, Alessandra segue até o ensino médio onde mais uma vez, estrategicamente, investe na relação com gestores e gestoras.

O trecho a seguir nos mostra como a aluna, por meio de uma candidatura à chapa do Grêmio Estudantil, faz oportunizar a discussão na escola das questões referentes ao gênero e sexualidade, esclarecendo, desmistificando e criando oportunidades para um exercício livre de expressão de quaisquer identidades.

**Alessandra:** *Primeiro começou com a gente formando uma chapa pra concorrer ao grêmio da escola. E isso foi super importante, porque nossa chapa só tinha pessoas homossexuais, mas não era porque a gente só queria uma chapa com homossexuais, era porque eram amigos mesmo.*

**Bruno:** *Eram amigos, tinham afinidades...*

**Alessandra:** *Exatamente... Como a gente tinha bastante influência na escola, conhecia todo mundo a gente sabia que ia conseguir e venhamos e convenhamos era o único grupo de alunos que realmente se importava com a escola e fazia as coisas na escola. Esse ano foi assim, por um lado foi o ano mais curto, mas o que também, o que a gente fez mais coisa, o que eu fiz mais coisa. Então a gente se candidata ao grêmio e a gente ganha*

**Bruno:** *Esse grêmio foi atuante na escola, vocês traziam pautas que tinham a ver com sexualidade e gênero?*

**Alessandra:** *Sim a gente fazia uma lista do que a gente queria levar pra escola, e uma delas era a palestra, tanto que eu fiquei organizando essa parte, porque eu era de eventos. Então eu conversei com os professores tanto esse de sociologia também que tinham contato com mulheres trans, e foi uma assistente social lá, enfim a gente conseguiu levar bastante esse grupo pra escola, mas mesmo a gente levando ou não, assim levando de fora a gente mesmo já batia nessa tecla lá mesmo entre nós. Sabe?*

**Bruno:** *Como que os alunos em geral recebem essa chapa?*

**Alessandra:** *Super recebem. A gente tinha uma outra chapa concorrente, só que por acaso era chapa de amigos nossos também, héteros, só que eles queriam também se concorrer, só que a gente era amigo sabe, então teve esse impasse, mas não por essa questão de uma chapa só ter gays, e outra só ter héteros.*

**Bruno:** *Mas isso foi um assunto, uma chapa de homossexuais... Isso chegou a ser falado uma chapa de homossexuais e uma chapa de heterossexuais?*

**Alessandra:** *Chegou a ser falado no final, porque a gente brincava que todo mundo que entrava na escola acaba se descobrindo e literalmente, todo mundo que entrava na escola se descobria, mas não por influência nossa, porque eles viam que realmente escola estava aberta a receber todos os tipos de pessoas e tinham apoio tanto da direção tanto dos alunos, tanto nosso apoio, entendeu? Então acabou que fico super próxima da direção, organizando festas e tal, sempre e liderando a escola de certa forma. Lembro de um caso de homofobia, só que não foi comigo, foi com uma menina, ela chegou, ela era quietinha e tal, era mais na dela, ela era lésbica, e algum menino fez uma chacota dela e ela veio reclamar com a gente, na mesma hora a gente...*

**Bruno:** *Ela foi falar com a chapa? Interessante que vocês estabelecem...*

**Alessandra:** *Sim, porque a gente era esse meio, direção alunos, entendeu? E todos eles sempre souberam que a gente era mais próximo da direção não só em relação aluno – direção, todos nós éramos bem amigos dela então eles sabiam que poderiam confiar na gente pra solucionar esse problema. Então ela chegou na gente, comunicou, contou a história e a gente levou pra direção e na mesma hora chamaram ele pra conversar.*

Com a chapa eleita, Alessandra e outros alunos e alunas, confiantes em seus protagonismos, numa escola perspectivada por suas ações, faziam com que todos e todas que ali chegassem pudessem “se descobrir”, como ela mesma nos diz em nossa conversa.

Ao passo que Alessandra me conta suas experiências e que fala com seu corpo, sua voz e suas palavras, eu “redescubro” a minha existência: “Uma escola em que todos pudessem se descobrir” me dispara ao passado, para a minha adolescência, para quem eu poderia ter sido, para longe de mim, para a escola que não tive... Findo minhas lembranças e procuro me reconectar de novo a ela, a minha frente. Alessandra ressignificou sua própria escola, a escola que mudou sua vida e em resistência, (re)existiu:

**Bruno:** *Por que você atribui a essa escola, como você disse assim “mudou a minha vida”!*

**Alessandra:** *Porque essa questão de digamos assim, me descobrir mais, mostrar que eu tenho o meu espaço, que eu tenho que lutar por ele, de não lutar só pelo meu, eu luto pelos outros também sabe, por todos, pelos meus iguais.*

Lutar por seu espaço fazendo com que por ele outras pessoas trans possam também resistir é a conclusão a que chega Dione no final de nossa conversa. Com experiências que a marcaram como diferente e abjeta durante muito tempo na escola militar, como retratado anteriormente, foi na chegada ao ensino público que experimentou, além de outras tantas mais violências, a possibilidade de recontar sua história, resistir e (re)existir. A ressignificação do que era posto e dado como solução partiu de um grupo de meninas e Dione, para um banheiro que a princípio era para uso apenas desta, como solução geralmente imposta às travestis e mulheres trans na escola, e que teve as portas arrebatadas, caracterizando uma ação

instigante de protesto, reivindicação e acessibilidade em condições equânimes de gênero. Aqui, a ressignificação do que estava posto como uma solução dada pela escola, o uso exclusivo de um banheiro por mulheres trans e travestis, partiu de um grupo de meninas que arrebatava as portas dele para fazer uso do espaço, sem se incomodar com a presença de Dione, que, ao fim, passou a utilizar todos os banheiros femininos, caracterizando uma ação instigante de protesto, reivindicação e acessibilidade em condições equânimes de gênero.

**Dione:** *Vou te contar o que aconteceu muito peculiar. Eles separaram um banheiro só pra eu usar. Ninguém podia usar, era um banheiro que antes era feminino...*

**Bruno:** *Te deram a chave?*

**Dione:** *E eu pegava a chave lá embaixo pra poder usar o banheiro. Eu usava o banheiro sozinha porque eles falaram “as meninas podem se incomodar” e não sei que... acho que eles tinham medo das meninas se incomodarem, falarem pros pais, os pais virem na escola e arrumar algum tipo de confusão.*

**Bruno:** *Sim.*

**Dione:** *Então, passei a usar esse banheiro. O banheiro era só eu que usava, eu usava, trancava, entregava a chave. Pegava, abria... só que as meninas começaram a não gostar do fato de eu ter um banheiro só pra mim. E aí, as meninas passaram a arrombar o banheiro pra elas usarem também. E toda hora alguém arrombava o banheiro, e toda hora alguém arrombava o banheiro. Até que o banheiro passou a ficar aberto, todas as meninas usavam...*

**Bruno:** *Era um banheiro individual? Ou era um banheiro como era o das meninas?*

**Dione:** *Não, era um banheiro de escola, assim, comum... só que eles fecharam e só eu ia usar.*

**Bruno:** *Entendi.*

**Dione:** *Elas passaram a arrombar o banheiro.*

**Bruno:** *Então, de certa forma esse banheiro ficou um banheiro feminino.*

**Dione:** *Sim*

**Bruno:** *E você e elas usando?*

**Dione:** *Sim.*

**Bruno:** *E usavam juntas?*

**Dione:** *Juntas. E aí é... aí eles arrombavam o banheiro, elas arrombavam o banheiro, e aí teve uma hora que eles [inspetores] cansaram, tipo... tão arrombando o banheiro toda hora, melhor deixar aberto. E eu não fui mais reclamar também... que... porque né... vai ficar aberto e vai ficar todas usando. E a partir disso, eu via que elas não tinham nenhum incômodo comigo estar no banheiro. Nenhum incômodo, de eu usar o banheiro. E aí eu passei a usar todos os banheiros femininos. O do primeiro andar, do segundo, terceiro, e nunca teve qualquer tipo de problema.*

**Bruno:** *De repente esse problema acabou...*

**Dione:** *Acabou... e... eu passei a usar todos os banheiros da escola, femininos, e nunca teve nenhum problema e aí fiquei nessa escola até...até terminar o ensino médio, então assim, foi uma experiência bem... bem ímpar assim na minha... na minha vida assim, de escola. E foi uma... é aquilo né, eu esperava uma outra vivência daquele espaço. Porque eu tinha toda, também, um preconceito em relação as pessoas que estavam ali. As pessoas que estavam naquele espaço, que freqüentavam aquela escola. Foi uma experiência também, acho que muito política, porque... o tratamento ali, se... não, acho que não haverá mais um tratamento ali, ruim, é com uma pessoa trans, sabe. Com uma pessoa, com uma menina transexual, travesti, que entra ali...*

A experiência de uma ocupação de estudantes em uma escola estadual, segundo Claudia, fez com as pessoas que por ali estiveram naquela ocasião comessem a se

desconstruir. Foram essas mesmas pessoas que a acompanharam ao longo de seu ensino médio. Para ela, que achava assustador ser a única mulher trans naquele espaço, a experiência fez com que percebesse, ao mesmo tempo, pontos positivos e negativos. Durante todo espaço de discussão que fosse possível na rotina do dia a dia, ela trazia para a roda as questões referentes à população LGBT e, segundo ela, sua presença desmistificava os tabus, desfazendo os estereótipos equivocados de pessoas trans, por exemplo.

**Bruno:** *Enquanto você esteve lá, só tinha você?*

**Claudia:** *De pessoa trans, sim. Era, era bem assustador assim. Eu acho que eu me acostumei, na verdade, eu acho que eu me acostumei com essa situação de ser a única pessoa trans no espaço.*

**Bruno:** *Como é isso?*

**Claudia:** *É muito ruim, é ruim, mas também é bom.*

**Bruno:** *Por que é ruim, por que é bom?*

**Claudia:** *É ruim porque abre espaço pra, nossa, abre espaço pra muita coisa assim... eu lembro de muita gente falando comigo que eu era a primeira pessoa trans que elas conheciam na vida! A direção falou que eu era a primeira pessoa que tava mudando o nome na chamada...isso é absurdo assim, isso, isso... meio que... dá brecha, dá permissão assim, para as estruturas continuarem as mesmas sabe... continuarem excluindo as pessoas trans porque... enfim, nunca teve o trans.*

**Bruno:** *Por isso a importância de ocupar esses espaços...*

**Claudia:** *Exatamente.*

**Bruno:** *Então isso era a parte, você diz né, a parte ruim e a parte boa né. A parte boa de ser a única trans seria o quê?*

**Claudia:** *Então, eu tenho, eu tive uma experiência muito boa na escola. Na semana...junta, sei lá, um monte de jovem numa sala e conversa sobre várias coisas. Eu fui a primeira pessoa trans de muita gente, só que isso me mostrou que as pessoas, a juventude tá muito ligada nisso. Tipo, teve uma mina que chegou pra mim e falou “você é a primeira mina trans que eu conheço e você é incrível. Na minha cabeça, tipo, as pessoas trans eram... sei lá, loucas, sei lá, eram, um... sei lá... um monte de monstro” [...] é uma experiência boa porque causa esse impacto nas pessoas, tipo, tira esse tabu. As pessoas trans, estereótipos que, sei lá, e pessoas trans são promíscuas, ou sei lá, qualquer outra coisa absurda. Ah, e também promove a discussão, assim... Em todo o ambiente que eu to sempre tem discussão sobre a questão social. E eu sempre costumo falar. E como eu sempre costumo me posicionar, e tudo mais, sempre abordo questões das pessoas lgbt e tudo mais...*

As experiências trazidas nesta seção nos contam sobre as possibilidades de reforçar a visibilidade trans como estratégia de resistência. Como se ao resistir não fosse possível – e não o é – apagar as marcas por onde se elabora a resistência, onde ela nasce, Alessandra, Dione, Micaela, Igor, Viviane e Claudia (re)existiram, porque foram pessoas marcadas com menos humanidade, e se menos humanas, tão mais inexistentes.

As histórias de resistência aqui estampadas foram possíveis, porque (re)existiram ao poder, inventaram outros modos de existir, uma “resistência como força que mobiliza e cria possíveis” (PARAÍSO, 2016. p. 388).

## INQUIETUDES ÚLTIMAS

Começo pelo tempo! Esse mesmo, o tempo das horas que nos toma, dos prazos que nos aceleram, das inquietudes. Tempo da agitação! Esse tempo que faz planos e se pretende quase sempre infinito. É ele fazedor de nós, de quem somos? Com ele alguns projetam suas vidas, outros são projetados por ela. Há aqueles que se programam com ele. Outros, mesmo com ele, parecem não encontrar saídas e perecem. Oferta-se o tempo de modos desiguais? Para esses, tempo de sobra, para aqueles, tempo que falta.

A você, que me lê, um tempo. A mim, que escrevo, outro tempo. Sobre quem escrevo, outro tempo ainda. A você, uma luta. A elas, luta, luto e disputa.

Quanto tempo o tempo tem pra você?

Como se desejasse responder de imediato a essa pergunta, escrevo por aqui. As mãos sobre o teclado, os olhos na tela, o coração aos pulos. Na tentativa de aquietar-me busco as palavras, mas é quase impossível. Se há alguma quietude no que você leu até agora, não se iluda, é impressão. Há silêncios, esses, sim, muitos. Há apagamentos, milhares. Há um tempo sem volta. Há vidas sem luto. Há resistências. Há (re)existências. Há mobilização e criação de possíveis.

As histórias que se viram no desenrolar desta pesquisa e os recortes de tempo que nos mostraram suas relações com a escola, nos colocaram em contato com as dinâmicas de um tempo que não volta. Partem daí as inquietudes. Partem dos tempos vivíveis ou não. Dos tempos onde se deixa morrer. Dos tempos em que se acolhem e se expandem as diferenças. Do tempo da população trans. Um outro tempo, mais cruel, mais curto, mais amargo. O tempo que se vive em casa. O tempo de viver na rua. O tempo da transição. O tempo da escola: é sobre esse que procurei compreender.

Nesse caminho, em contato e em conversa com as pessoas com quem estive, percebi a instituição escolar como fundamental na perpetuação das vidas que podem ou não existir naqueles contextos. Enquanto estão por ali passam por diversas experiências que demarcam quem podem ser naquele espaço e muitas dessas experiências serão constituidoras de suas vidas dali para frente.

Na escola, em sua maioria, as dinâmicas de violência e opressão prevalecem desenhando a fortes traços a expulsão. Desde a infância, ao buscar expressarem-se livremente, as identidades encontram o preconceito de viver nesses espaços, como se o lugar definisse e autorizasse essas ou aquelas vidas. Entre ordens e regras que atendem a um exercício constantemente heteronormativo, sexista e misógino as vidas trans têm amputados seus

direitos à educação num país que cada vez mais avança de forma fundamentalista e conservadora.

As experiências de uso do banheiro e nome social, tão fundamentais e reveladoras de como nos colocamos em relação às identidades trans, nos mostraram o quão reguladores são os sistemas educacionais, marcados pelo preconceito e discriminação. Muito do que se observou a partir dos relatos dentro das escolas é o que se vê também fora delas, numa reprodução desenfreada e criminosa de julgamentos e padrões normativos presentes na sociedade.

As passagens relatadas em conversas e narradas pelas memórias resgatadas revelam os movimentos de resistência que acompanham as vidas trans por todo o período que permanecem nas escolas. Em diversos momentos percebe-se o espaço escolar criando estratégias de extermínio as suas vidas. Desde a chamada na sala de aula às atividades na educação física ficam evidentes as disputas por existir. As relações de poder entre os sujeitos naquele contexto se dão em ordem de disciplinamento e controle de corpos, não legitimando um lugar para as identidades não conformes.

É certo que entre esses sujeitos pudemos encontrar aqueles e aquelas que num movimento de empatia, luta por direitos e humanidade, aproximaram-se de cada presença trans para juntos (as) propor outras possibilidades de atravessar pelos acontecimentos que a interpelaram violentamente. Professores e professoras, em ações mais ou menos acertadas, problematizaram o gênero e a sexualidade na escola trazendo estranhamento. Diante do vazio que a formação docente apresenta para lidar com suas presenças na escola e dialogar com as diferenças, busco então, como um professor, me aproximar delas e da coragem que as faz resistir e enfrentar os cotidianos de extrema violência, às hierarquizações e normas. Dessa forma, questionando junto a elas, podem quem sabe desmontar, desordenar e também resistir com elas.

As histórias trazidas neste texto nos contam da expulsão diária e de uma manutenção da heterossexualidade que corrói qualquer possibilidade de expressão que não aquelas em conformidade ao sexo. Ao desacomodarem essas expressões, as pessoas trans enfrentam toda forma de desprezo e juízo de suas identidades. Ao resistirem para (re)existir, se movem na tentativa de potencializar e protagonizar seus corpos em ações que podem ressignificar e quem sabe desconstruir com suas presenças as compreensões sobre suas identidades.

Resistência como “poder da vida, poder vital que vai além das espécies, dos meios e dos caminhos” (DELEUZE, 1995, p.100). Ao resistir é como se provocassem novas formas de existir. Para Paraíso (2016):

Entender resistência, portanto, como uma estratégia, uma reação a um poder, como o faz Foucault é muito diferente de entender resistência como uma linha de fuga que foge e escapa, por todos os lados, apesar de todos os poderes que tentam tapar o vazamento, como o faz Deleuze. Os trabalhos dos dois, contudo, inspiram a operar com a resistência no campo do currículo, articulando alguns elementos das produções dos dois filósofos e entendendo-a como uma força, focada, localizada, resultado de agenciamentos que aumentam a potência dos corpos.

Como se potencializaram os corpos trans na escola e de que maneira é possível construir outros percursos dentro desses espaços a partir das resistências diárias são questões presentes na pesquisa. Não obstante as relações sejam pautadas na estigmatização e exclusão é também nas forças de resistir que novos enquadramentos foram possíveis. De qualquer forma é essencial nos questionarmos ainda e sempre, se não residiria na resistência algo extremamente desumano e violento: seriam as identidades trans, na escola, possíveis somente e por que resistem? Estariam as resistências denunciando um espaço escolar que exige e cria estratégias para o extermínio dessas vidas?

Para além de tais questões e distante de qualquer finalização, dado que são as inquietudes que reverberam por aqui, o que se buscou analisar neste estudo partiu das relações estabelecidas com a educação formal, como visto, dentro das instituições, moldadas e reguladas por elas. Embora seja esse um recorte com foco nas narrativas vivenciadas *na/com* escola, é fundamental percebermos que uma história de educação informal dessa população já se faz presente desde há muito. Como população deveras estigmatizada e sem direito foi nas ruas e nos movimentos que essas pessoas elaboraram e construíram seus conhecimentos, estratégias e saberes.

Uma educação que por muito tempo esteve na base dessas identidades e que não conta com registros específicos dessa história. Para Jesus (2016) o grande desafio da educação hoje é saber que existem múltiplas fontes de conhecimento, que nós podemos aprender independentemente de estar no espaço físico da instituição. Em *Travessia: caminhos da população trans na história* (2018), a autora declara: “Mas cá chegamos. Este capítulo é um ato de resistência, sobreviveu à depressão, ao desprezo, ao ódio e ao cansaço, e eu ofereço para que você multiplique a mensagem e quebre o silêncio: nós, população trans, temos uma história” (JESUS, 2018, p. 380).

É por suas vidas, escritas e resistências que chego até aqui.

É por elas e é com elas.

É para elas...

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Cosentino; CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. A diferença e a diversidade na educação. Contemporânea. *Revista de Sociologia da UFSCar*, São Carlos, Departamento e Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFSCar, n. 2, p. 85-97, 2011.
- ADELMAN, Miriam *et al.* *Travestis e transexuais e os outros: identidade e experiências de vida*. Niterói: UFF, 2003.
- ALMEIDA, Guilherme. 'Homens trans': novos matizes na aquarela das masculinidades? *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 20, nº. 2, p. 513-523, 2012.
- ALVES, Cláudio Eduardo Resende; MOREIRA, Maria Ignez Costa. Do uso do nome social ao uso do banheiro: (trans) subjetividades em escolas brasileiras, *Quaderns de Psicologia*, Universitat Autònoma de Barcelona, v. 17, n 3, p. 59-69, 2015.
- ALVES, Nilda. A formação com as imagens. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, Rio de Janeiro, v. 2, n. especial, p. 235-252, jun./out. 2016.
- AMARO, Ivan. Para discutir (ainda mais) gênero e sexualidade na escola: políticas e práticas de resistências. *Revista Periferia Educação, Cultura e Comunicação*, Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Rio de Janeiro, v.9, nº 2, jul-dez. 2018.
- ANDRADE, Luma Nogueira de *et al.* Assujeitamento e disrupção de um corpo que permanece e resiste: possibilidade de existência de uma travesti no ambiente escolar. *Reciis – Rev Eletron Comun Inf Inov Saúde*, Fundação Oswaldo Cruz, abr.-jun., p. 331-339, 2019.
- ANDRADE, Luma Nogueira de. *Travestis na escola: assujeitamento ou resistência à ordem normativa*. 2012. 279f. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2012.
- ARISI, Barbara M.; ÁVILA, Simone; SALA, Arianna. Sexualidade no interior conservador brasileiro: uma experiência de educação para a diversidade sexual e de gênero em Foz do Iguaçu. *Amazônica-Revista de Antropologia*, v. 8, n. 2, p. 480-495, 2017.
- BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- BECKER, Howard S. *Truques da escrita*. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.
- BENEVIDES, Bruna. *Mapa dos Assassinatos de Travestis e Transexuais no Brasil em 2017*. Associação Nacional de Travestis e Transexuais. Brasil – 2018. Disponível em <https://antrabrazil.files.wordpress.com/2018/02/relatc3b3rio-mapa-dos-assassinatos-2017-antra.pdf>. Acesso em: jul. 2018.
- BENTO, Berenice. *A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual*. Rio de Janeiro: Editora Garamond, 2006.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, p. 549-559, 2011.

BENTO, Berenice. Nome social para pessoas trans: cidadania precária e gambiarra legal. *Contemporânea-Revista de Sociologia da UFSCar*, São Carlos, v. 4, n. 1, p. 165, 2014.

BENTO, Berenice. Sexualidade e experiências trans: do hospital à alcova. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 10, p. 2655-2664, 2012.

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

BENTO, Berenice; PELÚCIO, Larissa. Despatologização do gênero: a politização das identidades abjetas. *Estudos feministas*, Florianópolis, p. 569-581, 2012.

BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2012.

BONFIM, Cláudia. *Desnudando a Educação Sexual*. Campinas, SP. Papirus, 2012.

BORTOLINI, Maria Regina. *Diversidade Sexual e de gênero na escola: Educação, Cultura, Violência e Ética*. Rio de Janeiro: Pró-Reitoria de Extensão/UFRJ, 2008.

BOZON, Michel. *Sociologia da Sexualidade*. Rio de Janeiro. Editora FGV, 2004.

BRASIL. Decreto-lei nº 8.728, *DOU* de 28 de abril de 2016. Revogado pelo decreto nº 10.179, de 2019. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/decreto/D8728.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/D8728.htm). Acesso em fev. 2019.

BRASIL. Decreto-lei nº 43.065, *DOE* de 08 de julho de 2011. Dispõe sobre o direito ao uso do nome social por travestis e transexuais na administração direta e indireta do Estado do Rio de Janeiro e dá outras providências. Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <https://www.saude.rj.gov.br/comum/code/MostrarArquivo.php?C=NzIIMw%2C%2C>. Acesso em ago. 2019.

BRASIL. Decreto-lei nº 46.172, *DOE* de 22 de novembro de 2017. Institui a Carteira de Identidade Social para utilização por pessoas travestis e transexuais, no âmbito do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=352758>. Acesso em ago. 2019.

BRASIL. *DOU* Portaria nº33 de 18 de janeiro de 2018. Disponível em: [http://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/1979413/do2-2018-01-19-portaria-n-33-de-18-de-janeiro-de-2018-1979409](http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/1979413/do2-2018-01-19-portaria-n-33-de-18-de-janeiro-de-2018-1979409). Acesso em: abr. 2019.

BRASIL. Lei nº 4.024, *DOU* de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm). Acesso em: fev. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, *DOU* de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: fev. 2019.

BUSIN, Valeria Melki. *Morra para se libertar: estigmatização e violência contra travestis*. 2015. 290 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

BUTLER, Judith. *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”*. O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

BUTLER, Judith. *Corpos que ainda importam*. Dissidências sexuais e de gênero. Salvador: EDUFBA, 2016. p. 19-42.

BUTLER, Judith. “Críticamente Subversiva”. In: JIMÉNEZ (ed.) *Sexualidades Transgresoras – una antología de estudios queer*. Barcelona: Icaria/Ausiàs Marc, 2002. p.55-79.

BUTLER, Judith. Fundamentos contingentes: o feminismo e a questão do “pós-modernismo”. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 11, p. 11-42, 1998.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Editora Record, 2003.

BUTLER, Judith. *Quadros de Guerra: quando a vida é passível de luto*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015, p.233-259.

BUTLER, Judith. *Vida Precária: Os poderes do luto e da violência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

CERTEAU, M. *A invenção do Cotidiano: Artes de fazer*. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CHANTER, Tina. Gênero: conceitos-chave em filosofia. Trad. Vinicius Figueira. Porto Alegre: ArtMed, 2011. Resenha de: RAMOS, Cremilson Oliveira. *Revista Garrafa*, UFRJ, Rio de Janeiro, v.11, n° 35, out.- dez., 2013.

COSTA, Alexandre Santiago da. Teatro-Educação e ludicidade: novas perspectivas em educação. *Revista Entreideias*. n° 08, 2004. Disponível em: <https://rigs.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/2815>. Acesso em 13 de ago. 2018.

COSTA, Ana Alice Alcantara. O movimento feminista no Brasil: dinâmicas de uma intervenção política. *Revista Gênero*, UFF, Niterói, v. 5, n° 2, 2005.

COSTA, Ramiro Marinho. *Sexualidade como tema transversal: a estruturação da educação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Florianópolis, 2001

CRUZ, Elizabete Franco. Banheiros, travestis, relações de gênero e diferenças no cotidiano da escola. *Revista Psicologia Política*, São Paulo, v. 11, n. 21, p. 73-90, 2011.

DA SILVA, Aline Ferraz. *O corpo travesti e suas marcas no currículo escolar*. Disponível em: [http://www.fg2013.wvc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/20/1373300420\\_ARQUIV\\_O\\_fazendo\\_genero2013.pdf](http://www.fg2013.wvc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/20/1373300420_ARQUIV_O_fazendo_genero2013.pdf). Acesso em out. 2019.

DA SILVA, Tomaz Tadeu *et al.* *A produção social da identidade e da diferença*. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.

DE JESUS, Jaqueline Gomes. As guerras de pensamento não ocorrerão nas universidades. In: *Dissidências sexuais e de gênero*. Leandro Colling(org). Salvador: Edufba, 2016.

DE JESUS, Jaqueline Gomes. O conceito de heterocentrismo: um conjunto de crenças enviesadas e sua permanência. *Psico-USF*, Bragança Paulista, v. 18, n. 3, p. 363-372, 2013.

DE JESUS, Jaqueline Gomes. *Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos*. 2012. Disponível em: <http://www.diversidadessexual.com.br/wp-content/uploads/2013/04/GÊNERO-CONCEITOS-E-TERMOS.pdf>. Acesso em: out. 2019.

DE JESUS, Jaqueline Gomes. *Transfeminismo: Teorias e práticas*. Rio de Janeiro: Metanóia Editora, 2014.

DE JESUS, Jaqueline Gomes. Travessia: caminhos da população trans na história. In.: GREEN, James N.; QUINTANILHA, Renan; CAETANO, Marcio; FERNANDES, Marisa. *História do movimento LGBT no Brasil*. São Paulo: Alameda, 2018.

DE JESUS, Jaqueline Gomes; ALVES, Hailey. Feminismo transgênero e movimentos de mulheres transexuais. *Revista Cronos*, UFRN, v. 11, n. 2, 2010.

DE LAURETIS, Teresa. A tecnologia do gênero. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. *Tendências e Impasses: o feminismo como crítica da cultura*. Rio de Janeiro, Ed. Rocco, 1994, p.206-242.

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. São Paulo: Editora 34, 2010.

DELEUZE, Gilles. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 1995.

DESGRANGES, Flávio. *A pedagogia do espectador*. 2003.

DO COUTO JÚNIOR, Dilton Ribeiro; FERREIRA, Helenice Mirabelli Cassino; OSWALD, Maria Luiza Magalhães Bastos. Compartilhando experiências sobre o “armário”: as conversas online como procedimento metodológico da pesquisa histórico-cultural na cibercultura. *Interfaces Científicas-Educação*, Aracaju, v. 6, n. 1, p. 23-34, 2017.

DO PRADO ALEXANDRE, Bruno; SALGADO, Raquel Gonçalves. *Infância, corpo e travestilidades em memórias da escola*. Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2017.

FERRAÇO, Carlos; ALVES, Nilda. Conversas em redes e pesquisas com os cotidianos a força das multiplicidades, acasos, encontros, experiências e amizades. In.: *Conversa como metodologia de pesquisa. Por que não?* RIBEIRO, Tiago, SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches (Orgs). Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

FERREIRINHA, Isabella Maria Nunes; RAITZ, Tânia Regina. As relações de poder em Michel Foucault: reflexões teóricas. *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, v. 44, n. 2, p. 367-383, 2010.

FRAIZ, Priscila. A dimensão autobiográfica dos arquivos pessoais: o arquivo de Gustavo Capanema. *Revista Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, p. 59-88, 1998.

FIGUEIRÓ, Mari Neide Damico. *Homossexualidade e educação sexual: construindo o respeito à diversidade*. Londrina, UEL, 2007.

FOUCAULT, Michel. A escrita de si. In.: FOUCAULT, Michel. *O que é um autor?* Lisboa: Passagens. 1992. p. 129-160.

FOUCAULT, Michel. *A história da Sexualidade: vontade de Saber*. São Paulo, Paz e Terra, 2014.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 23. ed. São Paulo: Graal, 2004

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. São Paulo: Leya, 2014.

GANEM, Bruno Rodrigues. *Literatura, formação e sexualidade: possibilidades de mudanças através da sala de leitura da Escola Municipal Brigadeiro Faria Lima*. 2014. 89 f. Trabalho de Conclusão de curso (Especialização). AVM Educacional, Rio de Janeiro, 2014.

GARCIA, Regina Leite *et al.* *Para quem pesquisamos, para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais*. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

GASTALDO, Denise. *Pesquisador/a desconstruído/a e influente? Desafios da articulação teoria-metodologia nos estudos pós-críticos*. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 09-14.

GRUPO GAY DA BAHIA. Página do grupo gay da Bahia, a mais antiga associação de defesa dos direitos humanos dos homossexuais no Brasil. Disponível em: <http://www.ggb.org.br/>. Acesso em: set. 2018.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HALL, Stuart. “Quem precisa de identidade?” In: Tomaz Tadeu da Silva (Org.) *Identidade e Diferença*. Petrópolis: Vozes, 2000. p.103-133.

KOUDELA, Ingrid Dormien. *A nova proposta de ensino de teatro*. *Revista Sala Preta*, USP, v. 2, p. 233-239, 26 nov. 2011. Disponível em: <http://www.periodicos.usp.br/salapreta/article/viewFile/57096/60084>. Acesso em 13 ago.2018.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. *Reflexão e Ação*, EDUNISC, Rio Grande do Sul, v. 19, n. 2, p. 04-27, 2011.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista brasileira de educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002.

LARROSA, Jorge.. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. São Paulo: Autêntica, 2017.

- LARROSA, Jorge.. *Tremores: escritos sobre experiência*. São Paulo: Autêntica, 2017.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Educação física progressista*. São Paulo: Edições Loyola, 1991.
- LOURO, Guacira Lopes. Corpo, escola e identidade. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 25, n. 2, 2000.
- LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação*. Petrópolis: vozes, 2014.
- LOURO, Guacira Lopes. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.
- LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. *Educação em revista*, Belo Horizonte. nº 46, p. 201-218, dez. 2007.
- LOURO, Guacira Lopes *et al.* *Pedagogias da sexualidade. O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- LUDKE, Menga & André, Marli E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986.
- MAÍSTRO, Virginia Iara de Andrade. Desafios para a elaboração de projetos de educação sexual na escola. *In.*: FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico (org.). *Educação sexual: em busca de mudanças*. Londrina: UEL, 2009, p. 35-62.
- MACEDO, Elizabeth. Que queremos dizer com educação para a cidadania. *In.*: LOPES, Alice Casimiro; LEITE, Carlinda (Orgs.). *Políticas educativas e dinâmicas curriculares no Brasil e em Portugal*. Petrópolis: DP et Alii, 2008. p. 89-114.
- MACHADO, Roberto. *Foucault, a ciência e o saber*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006
- MARQUES, Luciana Pacheco. A conversa como caminho metodológico na pesquisa com os cotidianos. *In.*: RIBEIRO, Tiago, SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches (orgs.). *Conversa como metodologia de pesquisa-por que não*. Rio de Janeiro: Aiwu, 2018. p. 15-20.
- MEIRA RUSSEFF, Janaína. *Formação Permanente do Artista-docente*. Rio de Janeiro, 2019. 135f. Dissertação (Mestrado profissional em ensino de Artes Cênicas) - Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.
- MELERO, Miguel López. *Escolas inclusivas: o projeto Roma*. Ponto de Vista: revista de educação e processos inclusivos, Florianópolis, n. 8, p. 19-30, 2006.
- MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Merlucy Alves. *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014
- MISKOLCI, R. *Corpos elétricos: do assujeitamento à estética da existência*. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, p. 681-693, 2006.
- MISKOLCI, R.. *Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

MOIZÉS, Julieta; BUENO, Sônia. Compreensão sobre sexualidade e sexo nas escolas segundo professores do ensino fundamental. *Rev. Esc. Enferm.*, São Paulo, USP, 2009.

MORESI, Tatiane Aparecida. *Arte e educação: um estudo sobre as contribuições de Bertolt Brecht*. 2010. 90 f. Trabalho de conclusão de curso (licenciatura – Pedagogia) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2010.

NUNES, César; SILVA, Edna. *A educação sexual da criança*. Campinas: Editora Autores Associados, 2000.

OLIVEIRA, João Manuel de. Trans-ações de gênero, operando contra o sistema. *Dossiê Ex aequo*, Lisboa, n. 38, p. 9-16, 2018.

PARAÍSO, Marlucy Alves; CALDEIRA, Maria Carolina da Silva. Currículos, Gêneros e Sexualidades para fazer a diferença. *Edufes*, Vitória, 2018.

PARAÍSO, Marlucy Alves; CALDEIRA, Maria Carolina da Silva. *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas*. Belo Horizonte: Ed. Mazza, 2014.

PARAÍSO, Marlucy Alves; CALDEIRA, Maria Carolina da Silva. A ciranda do currículo com gênero, poder e resistência. *Currículo sem fronteiras*, Rio Grande do Sul, v. 16, n. 3, p. 388-415, 2016.

PEREZ, Wiliam Siqueira. Travestis, escolas e processos de subjetivação. *Instrumento-Revista de Estudo e Pesquisa em Educação*, Juiz de Fora, v. 12, n. 2, 2010.

PIMENTEL, M. R.. A arte de resistir ou a re-existência da arte. In: *Anais do V Seminário Nacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual*, Goiania, 2012. p. 473-479

PINTO, Joana Plaza. Do performativo à performatividade: a vulnerabilidade à linguagem. *Revista Cult*, São Paulo, 01 nov. 2013. p. 35 - 36.

PRECIADO, Beatriz. Desprivatizar o nome próprio, desfazer a ficção individualista. *Revista Fórum*, Porto Alegre, 23 de jun. 2014. Disponível em: <http://www.revistaforum.com.br/blog/2014/06 /beatriz-preciado-desprivatizar-o-nome-propriodesfazer-ficcao-individualistah/>. Acesso em: 20 Out. 2019

RAGO, Margareth. Epistemologia feminista, gênero e história. In.: PEDRO, Joana; GROSSI, Miriam (orgs.)- *Masculino, Feminino, Plural*. Florianópolis: Ed. Mulheres, p.473- 479, 1998.

RIBEIRO, Djamila. *Lugar de fala*. São Paulo: Pólen Produção Editorial LTDA, 2017

RIBEIRO, Thiago; SOUZA, Rafael; SAMPAIO, Carmem Sanches (orgs.). *Conversa como metodologia de pesquisa*. Porque não? Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

ROSISTOLATO, Rodrigo Pereira de. *Orientação sexual com “jeitinho” brasileiro: uma análise antropológica da intervenção escolar na socialização afetivo-sexual dos adolescentes*. 2007. 184 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

SANTANA, Arão Paranaguá de. Trajetória, avanços e desafios do teatro-educação no Brasil. *Revista Sala Preta*, USP, v. 2, p. 247-252, 26 nov. 2002. Disponível em: <http://www.periodicos.usp.br/salapreta/article/download/57098/60086>. Acesso em: 13 ago. 2018.

SEPULVEDA, Denize; SEPULVEDA, José Antonio; DA LUZ, Luiz Otavio Ferreira. A sexualidade e o gênero nos cotidianos das escolas: a questão da diferença e o padrão heteronormativos. In.: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E SEXUALIDADE, 4.; ENCONTRO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNERO, O que temos feito de nós?. 2, 2016. Vitória. *Anais...Vitória*, 2016.p. 1-16.

SEPULVEDA, Denize; SEPULVEDA, José Antonio. Conservadorismo, Gêneros e Sexualidades: temáticas que se entrelaçam nas pesquisas do GESDI e do GEPCEB. In.: AMARO, Ivan; SEPULVEDA, Denize(org). *Gêneros, Sexualidades e Educação na ordem do dia*. Curitiba: CRV, 2018. p. 45-61.

SEPULVEDA, Denize; SEPULVEDA, José Antonio. Por uma história de práticas homoeróticas na casa de São José/Instituto Ferreira Viana (1888-1923). *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 47, p. 314-339, 2019.

SERPA, Andréa. Conversas possibilidade de pesquisa com o cotidiano. In: RIBEIRO, Tiago, SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches (orgs.). *Conversa como metodologia de pesquisa-por que não*. Rio de Janeiro: Aiwu, 2018. p. 93-118.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e realidade*, Porto Alegre, 2012. Disponível em: [file:///C:/Users/Rosana/Downloads/71721-297572-1-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Rosana/Downloads/71721-297572-1-PB%20(2).pdf). Acesso em: ago. 2019.

SILVA, Ricardo de Castro e. *Orientação Sexual: possibilidade de mudança na escola*. Campinas, SP, Mercado das Letras, 2002

THORNE, Barrie. *Gender play: girls and boys in school*. New Brunswick: Rutgers University Press, 1993.

VEIGA, Cynthia Greive. A escolarização como projeto de civilização. *Revista Brasileira de Educação*, Minas Gerais, nº 21, Set/Out/Nov/Dez. 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

WOODWARD, Kathryn. *Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual*. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 7-72.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In.: LOURO, Guacira Lopes (org.) *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 37-81.,

WERNECK. Silvia Muniz. *Teatro Colaborativo: O processo aplicado na escola pública do Município do Rio de Janeiro*. In.: REUNIÃO CIENTÍFICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS, 7, Minas Gerais, 2013. *Anais... Minas Gerais*: UFMG, 2013. p. 1- 6.