

# *TRANSMASCULINIDADES E EDUCAÇÃO*

INTERFACES ENTRE RIO DE JANEIRO E MINAS GERAIS  
IMPASSES ENTRE A EDUCAÇÃO BÁSICA E O ENSINO SUPERIOR

---

Neil Franco  
Nayara Rios Cunha Salvador  
Samuel Moreira de Araujo

# *TRANSMASCULINIDADES* **E EDUCAÇÃO**

INTERFACES ENTRE RIO DE JANEIRO E MINAS GERAIS  
IMPASSES ENTRE A EDUCAÇÃO BÁSICA E O ENSINO SUPERIOR

Neil Franco  
Nayara Rios Cunha Salvador  
Samuel Moreira de Araujo



Juiz de Fora

2021

© Editora UFJF, 2021

Este livro ou parte dele não pode ser reproduzido por qualquer meio sem autorização expressa da editora. O conteúdo desta obra, além de autorizações relacionadas à permissão de uso de imagens ou textos de outro(s) autor(es), são de inteira responsabilidade do(s) autor(es) e/ou organizador(es).



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA**

**REITOR**

MARCUS VINICIUS DAVID

**VICE-REITORA**

GIRLENE ALVES DA SILVA



**DIRETOR DA EDITORA UFJF**

RICARDO BEZERRA CAVALCANTE

**CONSELHO EDITORIAL**

RICARDO BEZERRA CAVALCANTE (PRESIDENTE)

ANDRE NETTO BASTOS

CHARLENE MARTINS MIOTTI

CLAUDIA HELENA CERQUEIRA MARMORA

CRISTINA DIAS DA SILVA

ILUSKA MARIA DA SILVA COUTINHO

JAIR ADRIANO KOPKE DE AGUIAR

MARCO AURELIO KISTEMANN JUNIOR

RAPHAEL FORTES MARCOMINI

**REVISÃO E DIAGRAMAÇÃO**

MALORGIO STUDIO DESIGN & COMMUNICATION



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
FACED/UFJF

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFJF

Franco, Neil.

Transmasculinidades e educação : interfaces entre Rio de Janeiro e Minas

Gerais : impasses entre a educação básica e o ensino superior / Neil Franco, Nayara Rios

Cunha Salvador, Samuel Moreira de Araújo. – Juiz de Fora, MG : Editora UFJF, 2021.

Dados eletrônicos (1 arquivo: 1,3 mb)

ISBN 978-65-89512-11-0

1. Transexualidade. 2. Gênero (Grupos Sociais). 3. Escolas. 5. Universidades.

I. Salvador, Nayara Rios Cunha. II Araújo, Samuel Moreira de. IV. Título.

CDU: 159.922.1

Este livro obedece às normas do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa,  
promulgado pelo Decreto n. 6.583 de 29 de setembro de 2008.



**EDITORA UFJF**

RUA BENJAMIN CONSTANT, 790

CENTRO - JUIZ DE FORA - MG - CEP 36015-400

FONE/FAX: (32) 3229-7646 / (32) 3229-7645

editora@ufjf.edu.br / distribuicao.editora@ufjf.edu.br

www.ufjf.br/editora

Filiada à ABEU



Associação Brasileira  
das Editoras Universitárias

# DEDICATÓRIA

A escrita de um livro não é um projeto autocentrado, individualista. Escrever envolve a espera, o desejo de ser lido/a; ouvido/a pelo/a outro/a. Este livro é fruto desse desejo. Mas este desejo não seria possível de ser realizado se não pudéssemos, também, ouvir. Ouvir as histórias de pessoas cuja existência é resistência. Por isso, esse livro é dedicado a cada um dos participantes dessa pesquisa, que com tanta coragem retomaram memórias (nem sempre felizes) e se abriram de forma tão generosa à nossa escuta e à nossa escrita.

Essas histórias tornam-se agora o eco de tantas outras e materializam nossa intensa busca por mudanças: na sociedade, na escola, na vida.

Arthur, Brian, Carlos Henrique, Eduardo, Felipe, Ítalo, Leonardo, Lucca, Théo e Tomás, dedicamos a vocês cada uma dessas páginas. Que elas possam ecoar em diversos lugares, e sirvam como um instrumento de reflexão, para que vocês tenham seus nomes, identidades e vidas reconhecidos e respeitados, e, junto de vocês, tantos outros homens *trans* que lutam por esse reconhecimento.

Obrigado/a!

# AGRADECIMENTOS

À Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de Juiz de Fora pelo financiamento deste trabalho coletivo.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora que abarcou parte das pesquisas que deram origem a este livro.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, onde tudo começou.

À nossa amiga Mônica Machado Brito e ao nosso amigo Gabriel Rezende da Silva pelo carinho na produção das imagens e gráficos que integram esta obra.

*Não se acovardem.*

*Ser o que somos não tem preço.*

*Viver uma mentira nos enlouquece.*

*(João Nery, 2018)*

# SUMÁRIO

<b>PREFÁCIO</b>	<b>11</b>
Nilce Vieira Campos Ferreira	
<b>APRESENTAÇÃO</b>	<b>15</b>
<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>17</b>
<b>PARTE I</b>	
<b>CORPO, GÊNERO E TRANSMASCULINIDADES</b>	
<b>CORPOS CIBORGUES, QUEERS, TRANSVIAD@S</b>	
<b>CAPÍTULO I</b>	<b>24</b>
<b>CORPO, GÊNERO E TRANSMASCULINIDADES</b>	
LINGUAGEM, CORPO, SEXO, GÊNERO, PERFORMÁTICO, PROSTÉTICO, O CIBORGUE	24
DESMONTANDO CORPOS, GÊNEROS E SEXUALIDADES: UMA PERSPECTIVA <i>QUEER</i>	32
PESSOAS <i>TRANS...</i> SUJEITOS <i>TRANSVIAD@S</i>	36
TRANSGÊNEROS: UMA EXPRESSÃO GUARDA-CHUVA QUE NÃO RESISTIU À TEMPESTADE	37
TRANSEXUALIDADES: DELINEANDO UM PANORAMA IDENTITÁRIO	39
MASCULINIDADES <i>TRANS</i> : VERDADES DE UM CORPO QUE MENTE CONTRA SI	42

# SUMÁRIO

## PARTE II TRANSEXUALIDADES E TRANSMASCULINIDADES NA PESQUISA EDUCACIONAL

### DESCREVENDO O TRAJETO \_\_\_\_\_ 50

### CAPÍTULO II \_\_\_\_\_ 53

#### UNIVERSO *TRANS* E EDUCAÇÃO: REVISÃO DA LITERATURA I

UNIVERSO *TRANS* E EDUCAÇÃO:  
ARTIGOS EM REVISTAS ELETRÔNICAS E CAPÍTULOS DE LIVROS \_\_\_\_\_ 54

UNIVERSO *TRANS* E EDUCAÇÃO:  
DISSERTAÇÕES E TESES \_\_\_\_\_ 56

CONSIDERAÇÕES E APONTAMENTOS SOBRE A REVISÃO I \_\_\_\_\_ 58

### CAPÍTULO III \_\_\_\_\_ 61

#### UNIVERSO *TRANSVIAD@* E EDUCAÇÃO: REVISÃO DA LITERATURA II

UNIVERSO *TRANSVIAD@* E EDUCAÇÃO:  
TEXTOS COMPLETOS PUBLICADOS EM ANAIS DE EVENTOS \_\_\_\_\_ 62

UNIVERSO *TRANSVIAD@* E EDUCAÇÃO:  
ARTIGOS EM REVISTAS ELETRÔNICAS E CAPÍTULOS DE LIVROS \_\_\_\_\_ 64

UNIVERSO *TRANSVIAD@* E EDUCAÇÃO:  
TCCS, DISSERTAÇÕES E TESES \_\_\_\_\_ 68

CONSIDERAÇÕES, APONTAMENTOS E RELAÇÕES ENTRE A REVISÃO II E I \_\_\_\_\_ 71

### CAPÍTULO IV \_\_\_\_\_ 74

#### UNIVERSO *TRANSVIAD@* E EDUCAÇÃO: REVISÃO DA LITERATURA III

UNIVERSO *TRANSVIAD@* E EDUCAÇÃO:  
TEXTOS PUBLICADOS EM ANAIS DE EVENTOS \_\_\_\_\_ 75



# SUMÁRIO

UNIVERSO <i>TRANSVIAD@</i> E EDUCAÇÃO: ARTIGOS EM REVISTAS ELETRÔNICAS E CAPÍTULOS DE LIVROS	78
UNIVERSO <i>TRANSVIAD@</i> E EDUCAÇÃO: TCCS, DISSERTAÇÕES, TESES E LIVROS	83
CONSIDERAÇÕES, APONTAMENTOS E RELAÇÕES ENTRE AS REVISÕES III, II E I	85

<b>CAPÍTULO V</b>	<b>87</b>
<b><i>TRANSMASCULINIDADES E A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO</i></b>	

<b>PARTE III</b>	
<b><i>TRANSMASCULINIDADES E EDUCAÇÃO INTERFACES ENTRE RIO DE JANEIRO E MINAS GERAIS IMPASSES ENTRE A EDUCAÇÃO BÁSICA E O ENSINO SUPERIOR</i></b>	

<b>DELINEANDO O TRAJETO</b>	<b>92</b>
-----------------------------	-----------

<b>CAPÍTULO VI</b>	<b>96</b>
<b><i>MASCULINIDADES <i>TRANSVIAD@S</i> NA EDUCAÇÃO BÁSICA: APROXIMAÇÕES COM A REALIDADE FLUMINENSE</i></b>	

O NOME SOCIAL	100
O BANHEIRO	105
A AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA	109
PAIS/MÃES E MESTRES	113
CONSIDERAÇÕES IMPORTANTES	118

# SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO VII</b>	<b>119</b>
<b>MASCULINIDADES <i>TRANSVIAD@S</i></b>	
<b>NA EDUCAÇÃO BÁSICA E NO ENSINO SUPERIOR:</b>	
<b>APROXIMAÇÕES COM A REALIDADE MINEIRA</b>	
O NOME SOCIAL	122
O BANHEIRO	129
A AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA	132
CONSIDERAÇÕES IMPORTANTES	137
<b>FINALIZANDO...</b>	<b>138</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>143</b>
<b>SOBRE AS AUTORIAS</b>	<b>170</b>

# PREFÁCIO

Prefaciando esta obra cuja temática transita entre *transmasculinidades*, educação e suas interfaces entre dois estados Rio de Janeiro e Minas Gerais foi para mim uma alegria que veio acompanhada por uma descontraída descoberta.

Descoberta de um estudo denso que nos é apresentado por Neil Franco, Nayara Salvador e Samuel Araujo. A minha proposta de leitura seguiu a esse caminho de experimentar o novo que autores e autora nos apresentam.

Encontro-me com um presságio que remete à visão de uma realidade em mutação, na qual as diversidades se aproximam e transcendem “[...] ensino, a aprendizagem e a reflexão crítica das dimensões sociais e culturais na perspectiva da cidadania, o compromisso da educação seria a alteração do contexto de exclusão histórica que acomete a maioria da população brasileira, historicamente [...]”, como nos lembram autora e autores na página 10.

Evidencio que a obra é produção vinculada a uma prática acadêmica do processo de construção coletiva do conhecimento e traz consigo interações produtivas de conhecimentos e saberes. Cada capítulo vincula-se às práticas acadêmicas de produção e destaca o cotidiano, o experienciado, o vivenciado nas ações cotidianas de ensino criteriosamente pensado a partir das próprias pesquisas e práticas.

Perpassa a obra a sensação de amplitude, de fronteiras que se abrem na diversidade que nos é apresentada e avança para além do unidimensional, para a superação de dogmatismos que na educação herdamos da cultura religiosa e política ocidental.

Enfim, uma obra que é pluridimensional e cuja sensibilidade transborda na escrita. Um saber que não nos é repassado como um conhecimento feito, compendiado, mas mostrado como saberes e reflexões a partir da complexidade na qual se forma, na qual o fio condutor que une as partes leva consigo energia e transcende o óbvio.

A obra me remeteu a outra leitura: *Casa de Escola*, de Carlos Rodrigues Brandão, na qual ele nos diz: “[...] um livro onde reúno quatro estudos, que falam da educação onde parece que ela nem existe [...]”. (BRANDÃO, 1984, p. 9).

É uma obra que nos liberta de nossas amarras, que nos leva além de nossas fronteiras, que nos impulsiona ao conhecimento, cujas informações me trazem, na diversidade que apresenta, o contentamento, a avidez de apreciar alguma coisa de relevante que se faz, especialmente na pós-graduação em educação brasileira.

Por último, a efervescência da temática nos conduz às problemáticas identitárias que cada um/a de nós carrega. Sinto-me honrada, emocionada, entusiasmada com o devir.

Dito isto, lembro que “[...] já não penso em ti. Penso no ofício a que te entregas [...]”. Já agora

te sigo a toda parte, e te desejo e te perco, estou completo, me destino, me faço tão sublime, tão natural e cheio de segredos, tão firme, tão fiel... Tal uma lâmina, o povo, meu poema, te atravessa". (ANDRADE, 2007, p. 116).

No encontro com outros devires, encanto-me, anuncio e conclamo à leitura.

Nilce Vieira Campos Ferreira  
Doutora em Educação  
(UFMT/Cuiabá, Mato Grosso)

# APRESENTAÇÃO

Um marco dos anos de 1990 para o campo educacional foi a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação (LDB) que, a partir de outras iniciativas legais que se constituíram a partir dela, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em 1997, possibilitaram novos olhares sobre os direitos de cidadania de uma parcela representativa da sociedade que por muitos anos vagou pela obscuridade do tão contextualizado, naquele período, “currículo oculto” (BRASIL, 1996, 1997).

As discussões sobre o currículo oculto são inauguradas pelas teorias críticas, na transição dos anos de 1960 para os anos de 1970 e, nele, perpetua o aprendizado de atitudes específicas direcionadas às pessoas das camadas populares e àquelas das classes mais abastadas, de acordo com suas condições sociais. Valores de subordinação são ensinados às primeiras e, às segundas, valores relacionados ao seu papel de dominação, o que delineava e delineia os princípios capitalistas norteadores da construção humana contemporânea (SILVA, 2007).

Entretanto, outros sinais de fraturas na concepção neo-liberal de sociedade já sinalizavam que a classe social não era o único fator de exclusão dos sujeitos que, para além de pertencerem a determinada parcela da sociedade, eram também construídos, objetiva e subjetivamente, pela via de outros demarcadores identitários que, ao se mesclarem aos valores de classe social, ampliavam os processos de exclusão. Entravam no jogo, também, a raça, a etnia, as deficiências, a construção do gênero e as vivências da sexualidade, produzindo identidades sociais que são compostas pela mescla de vários desses demarcadores. Emergiam, com isso, novas reflexões nas dimensões históricas, sociais e culturais propondo um novo campo epistemológico: as teorias pós-críticas (LOURO, 1999; SILVA, 2007).

Para o contexto brasileiro essas vertentes teóricas, assim como as normativas legais que surgiram a partir delas, enaltecem o forte investimento dos mais variados movimentos sociais que lutavam e ainda lutam por seus direitos a uma vida digna. Querem muito? Nada mais do que é deliberado pelo artigo 5º da Constituição Federal Brasileira que legitima: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, [...]” (BRASIL, 1988, p. 2).

A partir dessa legislação, no sentido de resguardar os direitos de cidadania de toda pessoa brasileira, a Educação tem sido anunciada como um dos caminhos profícuos para a efetivação deste direito, tanto que a LDB especifica que ela “[...] abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.” (BRASIL, 1996, Art.10).

Entendida e descrita legalmente como um fenômeno que tem como foco principal o ensino, a aprendizagem e a reflexão crítica das dimensões sociais e culturais na perspectiva da cidadania, o compromisso da educação seria a alteração do contexto de exclusão histórica que acomete a maioria da população brasileira, historicamente. Em contrapartida, diversos estudos vêm apontando, ao longo dos anos, a fragilidade no cumprimento deste dever para com o povo brasileiro, em especial, quando determinados demarcadores de exclusão são evidenciados.

Não há nada de novo no que dizemos e, tampouco, ao anunciarmos essas legislações e questionar o seu funcionamento. Falar de processos de exclusão no contexto escolar em nosso país parece ter se tornado, pensando numa concepção pós-crítica, performático. De tão repetido parece ter assumido um regime de “verdade”, tornando inevitável ao se anunciar a relação educação, raça, etnia, deficiência, gênero e sexualidade, o entendimento de que essas discussões ressaltarão experiências ligadas ao preconceito e à discriminação.

Como um fenômeno discursivo, a performatividade nos leva a entender que a linguagem não somente descreve as coisas e os sujeitos, mas, lhes atribui vida e significados concretos e subjetivos que podem marcar suas existências confinando-os à dimensão da abjeção (SILVA, 2007; MISKOLCI, 2012). Por outro viés, performático também é divulgar que, ainda que na dimensão da abjeção, certos sujeitos dissidentes lutam por seu reconhecimento social e se sentam nas cadeiras da escola com o intuito de fazer valer seu direito anunciado de cidadania, afirmando o enfrentamento da diferença como o grande obstáculo da atualidade.

Essa perspectiva performática tem alimentado nossos caminhos investigativos desde 2007, quando ao adentrar o Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia, (UFU) professores *gays* e professoras lésbicas e travestis de Uberlândia, Minas Gerais, tiveram suas histórias de vida escolares e de inserção na carreira docente registradas e divulgadas em dissertação concluída em 2009.

Se os anos de 1980 e 1990 trazem à discussão, não resolvida, as sexualidades dissidentes atreladas às problemáticas relacionadas às relações de gênero e à epidemia da AIDS, os anos 2000 demarcam a visibilidade de pessoas travestis, transexuais e transgêneros na escola. A efervescência deste assunto conduziu à problemática referente à constituição identitária de professoras *trans* brasileiras. Seus processos de escolarização e inserção na carreira docente, assim como a construção de suas identidades de gênero, nortearam as discussões do Doutorado em Educação realizado entre 2010 e 2014, também pela UFU.

Em meio a essa construção do pesquisador na pós-graduação, a inserção como docente no Ensino Superior na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) em 2010 e, em seguida, na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) em 2015, incentivou a criação, em 2017, do Grupo de Estudos e Pesquisas Corpo Culturas e Diferença (GPCD). O GPCD volta-se à estruturação de estudos e pesquisas no âmbito da graduação e da pós-graduação com ênfase no campo das Humanidades. Lança um olhar cuidadoso em relação às disposições históricas e sociais que produzem corpos e

dissidências no âmbito cultural, nos contextos formais e não formais da educação, evidenciando construções de gênero, vivências da sexualidade, relações étnico-raciais e geracionais, deficiências, e outros possíveis demarcadores de exclusão do humano. Abrange a Educação no sentido mais amplo e suas interfaces entre a Educação Física e as Artes.

Com o credenciamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFJF, vinculado às discussões em curso no GPCD, tivemos a oportunidade de investigar as trajetórias escolares de alunos e alunas *trans* de duas cidades do interior do estado do Rio de Janeiro, Valença e Rio das Flôres<sup>1</sup>. Na sequência, homens *trans* matriculados em instituições de Ensino Superior da cidade de Juiz de Fora, Minas Gerais, tiveram suas vivências escolares registradas e problematizadas<sup>2</sup>.

Esses estudos, além de ressaltarem histórias de vidas de pessoas *trans* na Educação Básica e no Ensino Superior, trazem de inédito o fenômeno das masculinidades transexuais, que para o campo educacional tornaram-se foco de pesquisa pela primeira vez em 2010, assumindo mais visibilidade, ainda que restrita se comparado às mulheres *trans*, a partir de 2015. Apostando nessas lacunas investigativas sobre o tema, debruçamos em nossos registros investigativos e propomos esta obra, “*Transmasculinidades e Educação: interfaces entre Rio de Janeiro e Minas Gerais: impasses entre Educação Básica e o Ensino Superior*”.

O entendimento da relevância deste estudo se sustenta nas profundas revisões de literatura que nortearam nosso trajeto na compreensão dos processos de escolarização de pessoas *trans* brasileiras iniciados em 2007, evidenciando a emergência de sujeitos travestis, transexuais e transgêneros, assumindo a escola como território de construção de seus processos de escolarização, assim como, também, espaço para atuação profissional, notadamente, para mulheres *trans*.

Tais revisões, assim como o dedicado mergulho nas teorias pós-críticas e o aprofundamento sobre as políticas educacionais voltadas para o reconhecimento da diferença, levaram-nos à identificação de que poucos homens *trans* freqüentavam espaços escolares; aspecto que se associa à recente visibilidade desses sujeitos nas dimensões que ultrapassam os muros das escolas. Como explanado nesta obra, a segunda década dos anos 2000 revela a construção de um movimento social organizado no Brasil por *trans*homens que passam a refletir de forma mais efetiva e coletiva sobre suas identidades de gênero e os aspectos que envolvem seus direitos à saúde, ao trabalho e à educação.

Historicamente, as identidades femininas têm sido associadas à dedicação aos estudos e, como diversos estudos já apontaram, a profissão docente foi desde suas bases entendida como um campo de atuação adequado ao feminino em razão de seu forte vínculo com o cuidado do/a outro/a, norteados, na maioria das vezes, por ideários religiosos (LOURO, 1997). A vida pública, por outro lado, deveria ser desbravada pelo gênero masculino, associado a características como a ousadia e a agressividade. Para o feminino, o espaço privado da casa, para o masculino, os espaços

<sup>1</sup> Pesquisa de Mestrado de Nayara Rios Cunha Salvador iniciada em 2018 e concluída em 2019, sob a orientação de Neil Franco.

<sup>2</sup> Pesquisa de Mestrado de Samuel Moreira de Araujo iniciada em 2019 e concluída em 2021, sob a orientação de Neil Franco.

públicos a serem desvendados! Eis aí mais um discurso performático que tomou vida e atribuiu lugares, impasses e sofrimentos específicos aos sujeitos sociais. A recente adesão ou emergência de homens *trans* na escola de forma tão restrita poderiam estar associadas a essa metanarrativa? A invisibilidade, como sujeito de direito predominante na história das mulheres poderia também ter restringido o entendimento de parte dessa população acerca das possibilidades de construir seu gênero para além das imposições biológicas, sociais e culturais atribuídas ao seu corpo?

Tais questionamentos sinalizam que todo esse movimento de reconhecimento das mais variadas expressões do humano que, prioritariamente se pautam na luta pela legitimidade e acolhida da diferença como potência, nos levam a entender a multiplicidade de possibilidades de construção do sujeito masculino e do feminino. Neste trajeto de construção, variadas formas de vivenciar e expressar os desejos dos corpos se exaltam e afrontam os princípios hegemônicos norteadores da sociedade moderna que ainda prevalecem ditando quem pode ou não existir, em nossa sociedade na contemporaneidade (BUTLER, 2002).

Neste processo, as instituições escolares nos têm revelado, como dito por Berenice Bento (2008), que na escola se aprende que a diferença faz a diferença e, para além dos muros da escola, cumprindo seu papel de aparelho ideológico do Estado, delimitam quais vidas que importam. Mas, em contrapartida, “vidas que não importam” têm lutado pelo seu reconhecimento nas mais diversas instâncias sociais e regionais em nosso país, uma luta pela construção de uma sociedade em que todas as vidas importem e pelo entendimento de que nem todas as instituições e agentes acreditam, mesmo no cenário atual, que essas vidas não tenham valor. Luzes brilham no fim do túnel. Existe uma centelha de esperança de que dias melhores virão. Posto isso, inspira-nos investigar sujeitos dissidentes nas instituições escolares e saber que, apesar da escola reproduzir as desigualdades existentes na sociedade, é possível que, do seu interior, encontremos subsídios que nos permitam resistir e contestar essas desigualdades (PESSOA, 1999). E por fim, reafirmamos: “Seja qual for a liberdade pela qual lutamos, deve ser uma liberdade baseada em igualdade” (BUTLER *apud* QG FEMINISTA, 2020).

Neil Franco  
Nayara Salvador  
Samuel Araujo



# INTRODUÇÃO

A história da educação no Brasil ressalta que as instituições de ensino e suas práticas pedagógicas sustentam-se em uma série de valores e normas que remetem à exclusão e ao descarte de todas aquelas pessoas que não se enquadram em suas referências, pautadas na visão do homem branco, adulto, heterossexual, cristão e burguês. Neste processo, formas variadas de preconceito e discriminação tomam vida nas escolas acionadas por diversos meios, entre eles, os mecanismos curriculares (LOURO, 1999; JUNQUEIRA, 2013).

Esses princípios se tornam mais potentes na atualidade, em especial, devido ao momento político que vivemos, no qual se reforçam o silenciamento e a depreciação do trabalho pedagógico quando este se pauta em propostas que discutem o reconhecimento das diferenças, principalmente, no que se refere às construções do gênero e vivências das sexualidades.

Os ataques e tentativas de restrições são provenientes de discursos de grupos e lideranças políticas, constituídos por parlamentares que se intitulam conservadores/as e que investem veementemente na intenção de regular e tolher qualquer manifestação didático-pedagógica neste campo. A exemplo, em 2017, na elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) os conteúdos referentes às questões de gênero e sexualidade foram excluídos o que, ao contrário, deveriam ser ampliados para superar as limitações existentes nas primeiras propostas curriculares para essas temáticas inauguradas em 1997 com a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Nos PCN, na segunda década dos anos de 1990 do século XX, em especial no seu volume de número 10, “Orientação sexual”, propunha-se a problematização nas instituições escolares sobre o corpo como matriz da sexualidade, as relações de gênero e a prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis/AIDS (BRASIL, 2000, 2017).

Cabe destacar que, naquele período, essas discussões não foram incorporadas aos documentos oficiais por um entendimento governamental acerca da importância e urgência dessas discussões, mas, por outro lado, devido às pressões dos movimentos sociais organizados que, inspirados em teorias feministas que fervilhavam na época, tanto no cenário internacional como nacional, e mobilizados pelos danos sociais gerados pela epidemia da AIDS, tinham clareza de que o campo educacional era um dos espaços de intervenção social mais importantes.

Nesse “furacão”, em meio à luta pelos direitos humanos de grande parte vulnerável da sociedade em variadas dimensões, desencadeava-se uma mudança estrutural que transformou as sociedades modernas, fragilizando as sólidas localizações passadas de “indivíduos sociais” fragmentando, como explica Stuart Hall (2013), as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, até então vigentes e interpretadas como únicas, invioláveis e seguras.

Dentre essas paisagens culturais desestabilizadas, o gênero é o foco dessa obra, em especial, aquelas construções que fragilizam as sólidas localizações que tentam consagrar e legitimar a tríade sexo/gênero/sexualidade como a única possibilidade viável de existência humana. Questionamos, portanto, como o processo de construção da masculinidade de homens transexuais estabelece interfaces com o campo educacional, partindo do entendimento de que a escola é um dos aparelhos ideológicos/repressivos do estado e, com isso, historicamente limites para o entendimento e respeito às diferenças têm sido recorrentes?

Norteando nosso cenário investigado e resgatando formulações teóricas por nós elaboradas e divulgadas em outros estudos, inspirados em referenciais pós-críticos, o gênero é entendido aqui como o encadeamento de encontros, (re)encontros e, em muitos casos, o confronto em relação aos significados sociais e culturais elaborados historicamente determinantes das possibilidades de construção do masculino e do feminino. Compreendê-lo como devires de masculinidades e/ou de feminilidades elaborados numa concepção de multiplicidade seria uma perspectiva frutífera, exaltando vivências sociais impulsionadas pelo desejo que levam o sujeito a se reconhecer e/ou ser reconhecido como homem, mulher, ambos, ou nenhum deles (FRANCO, 2014, 2019).

Esboçadas também por este reconhecimento, vivências diferenciadas e particulares dos desejos do corpo embrenhadas de subjetividades tomam forma que, não diferente do gênero e algumas vezes em correlação a ele, alcançam a dimensão política, uma vez que é construída ao longo de toda vida e de muitos modos. Referimo-nos à sexualidade, uma das matrizes fundamentais na instalação de estratégias em que poderes e saberes regulam como, quando e onde os corpos podem e devem existir (FOUCAULT, 1988; LOURO, 1999; NUNES; SILVA, 2000).

A partir desses conceitos, entende-se que a construção do humano inexistente fora de uma dimensão relacional e, como nos sinalizado por Luís Fernandes (2011, p. 102), ao problematizarmos o conceito de masculinidade, este processo implica na necessidade de desestabilizar e desconstruir o olhar naturalizado voltado às relações entre os sexos e as sexualidades. Neste processo, a masculinidade é articulada como “categorias de ação e de pensamento”, devendo ser compreendida no âmbito das transformações sociais, políticas e culturais que envolvem as mulheres e o próprio homem.

Remetendo ao nosso objeto de estudo, homens *trans* e seus processos de escolarização, interessantemente Fernandes (2011, p. 102) destaca que, “variando de cultura para cultura” e no transcorrer de determinado recorte temporal, podendo alcançar “outros lugares potenciais de identidade”, a masculinidade é uma construção social: “[...] simultaneamente em dois campos inter-relacionados de relações de poder, que são: homens com mulheres e homens com outros homens, tendo este campo dois elementos constitutivos na construção social de masculinidades que são o sexismo e a homofobia.”

As descrições, análises e problematizações que serão desencadeadas nos capítulos que integram este livro retratam significativamente o exposto por Fernandes (2011). No entendimento da construção teórica que envolve a relação universo *trans* e educação, assim como as vivências

escolares narradas pelos homens *trans* - nossos colaboradores -, demarcam relações sociais estabelecidas de nossos sujeitos com outros homens e outras mulheres, da mesma maneira que enaltecem as relações escolares como um território imerso em concepções sexistas e, para além da homofobia, transfóbicas.

Há um tempo considerável o repúdio em relação às manifestações das homossexualidades e das bissexualidades vem sendo problematizado, no intuito de entender como a homofobia<sup>3</sup> é produzida e realimentada socialmente. Entendida por várias vertentes teóricas como um processo ainda mais nocivo comparado às dissidências da sexualidade, a transfobia, em especial na segunda década dos anos 2000, tornou-se categoria de análise específica. A homofobia se refere às questões que envolvem as identidades sexuais divergentes daquelas consagradas como naturais e seguras, por outro lado, mas também relacionado a ela, a transfobia se direciona às identidades de gênero.

Em estudos anteriores (FRANCO, 2014, 2019) descrevemos o fenômeno da transfobia como um processo de recusa histórica, social e cultural pela forma como travestis, transexuais e transgêneros constroem seu gênero e vivem suas sexualidades. Nisso, se evidencia o latente processo de vulnerabilidade a que esses sujeitos são expostos em razão de se constituírem como “o/a outro/a” do gênero e das sexualidades, assim sendo, “o/a outro/a” na condição de direitos humanos. Para Elisabetta Ruspini (2008) constituir-se como esse/a “outro/a” desencadeia nas diversas dimensões sociais reações de medo, receio e incerteza que resultam em atitudes ou posturas discriminatórias contra essas pessoas cujo gênero não corresponde ao sexo concebido ao nascimento.

O entendimento sobre este processo de vulnerabilidade que envolve pessoas *trans* nas dimensões históricas, sociais e culturais e com destaque para o contexto educacional nos mobilizou a compreender o que tem sido produzido teoricamente sobre o tema. Apresentamos, assim, na Parte II deste livro, nossos investimentos na construção de uma revisão sistematizada da literatura realizada em três momentos que alcançou um recorte temporal de doze anos, demarcado entre 2008 e 2019. Identificamos cento e quinze publicações sobre universo *trans* e educação dos quais vinte e um (18% do total) abordam a transexualidade masculina. Tal informação nos leva a concluir que se trata de um movimento ainda tímido comparado ao universo das dissidências do gênero que envolve travestis, transexuais e transgêneros femininos. Dessa maneira, trata-se de um campo investigativo aberto em diversas dimensões.

Partindo desses dados que confirmam a emergente reivindicação de homens transexuais pelo espaço escolar como lugar de pertencimento e reconhecimento de suas posições de sujeitos históricos, sociais e culturais, essa obra descreve, analisa e problematiza a construção dessas masculinidades dissidentes a partir da correlação de fontes bibliográficas, documentais e empíricas – pela via das histórias de vida de sete homens *trans* fluminenses e três homens *trans* mineiros.

Estabelecemos, com isso, na Parte III do livro, a discussão de impasses entre a Educação Básica e o Ensino Superior a partir das narrativas desses sujeitos que nos permitiram levantar

<sup>3</sup> A construção histórica, social e cultural da homofobia foi amplamente discutida por Franco (2009, 2014, 2019).

interfaces entre a realidade fluminense e a realidade mineira, tendo como foco as localidades de Valença no estado do Rio de Janeiro e Juiz de Fora em Minas Gerais. Inspirados em diversos estudos apresentados e contextualizados na Parte II, elencamos para as problematizações “demarcadores de gênero” que norteavam conflitos vivenciados pelos sujeitos na busca pelo reconhecimento de suas masculinidades nas instituições escolares, impasses estes que se aproximam daqueles também presenciados por mulheres *trans* em suas trajetórias educacionais. O uso do nome social, a utilização do banheiro, a aula de Educação Física e a Associação de pais/mães e mestres consistem nesses demarcadores dos gêneros que a longa data vem configurando a heteronormatividade ou, mais recentemente adotada, cis/heteronormatividade, como o princípio norteador das relações humanas na sociedade com fortes reflexos no contexto escolar.

Dentro da perspectiva pós-estruturalista de que os sujeitos se constroem na e pela linguagem e pela via de processos performáticos em que a linguagem, na maioria dos casos, não somente nomeia as coisas e os sujeitos, mas, os faz assumir sentidos e significados sociais e culturais a partir da forma e “do que” são nomeados, institui-se discursivamente o que se espera de um homem e uma mulher de “verdade”. Neste processo, demarca-se a força discursiva da heteronormatividade, de modo que o/a falante tenta reinserir aquela pessoa à qual se refere no gênero em que ela/ele (falante em interação) considera o “correto”, com base em seu conhecimento acerca da anatomia da/do nomeado/a. Deste modo, o/a falante utiliza da força dos enunciados performativos, mesmo que não perceba, com o intuito de posicionar a/o outra/o em uma e “apenas uma” possibilidade de ser homem ou mulher, cis e heterossexual (BUTLER, 2003; LOURO, 2009).

Ao contextualizar sobre os processos de luta pelo reconhecimento, afirmação e legitimidade das pessoas *trans* em seus movimentos organizados, Leandro Colling (2015) destaca a potência do conceito cisgênero elaborado por diversas estudiosas do movimento transfeminista de diversas partes do mundo. No Priberam, dicionário on-line, o termo “cis” é definido como uma expressão oriunda do latim que significa “aquém, deste lado”<sup>4</sup>. Neste sentido, partindo das diversas conceituações apresentadas por Colling (2015, p. 58-59), cisgênero pode ser compreendido como a coerência entre o gênero e as características comportamentais, culturais e psicológicas atribuídas ao sexo ou, dito de outra forma, a compatibilidade entre a identidade e a apresentação do sujeito e sua morfologia física. Sexo e gênero, para essas pessoas, estariam do “mesmo lado” ou “lado a lado”, sendo que as implicações históricas, sociais e culturais em relação ao termo fundamentam-se em um posicionamento ou perspectiva subjetiva entendida e nomeada como “natural” e legítima.

Na abordagem de uma “virada descolonial”, cisgênero é assumido como um conceito analítico da mesma forma que se atribui heterossexualidade para a orientação sexual ou branquitude para questões raciais. Daí o entendimento da expressão cis/heteronormatividade. Como consenso na teoria transfeminista, a pessoa é transgênero ou cisgênero; deste modo, remeteríamos a homens ou mulheres cissexuais, cisgênero ou cis.

<sup>4</sup> Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/-cis>. Acesso em: 22 nov. 2020.

No sentido de ampliar e facilitar a compreensão do/a leitor/a acerca das descrições, análises e problematizações desenvolvidas nas partes II e III desta obra, a Parte I se destina às contextualizações teóricas referentes às categorias corpo, gênero, transgênero, transexualidade, *transmasculinidades*, teoria *queer* e estudos *transviad@s*. As normativas legais que sinalizam para os direitos de pessoas *trans*, preferencialmente, as *transmasculinidades*, são também foco dessa parte do livro, em que as trajetórias de construção do movimento organizado de homens *trans* brasileiros são destacadas. Essas discussões se fazem necessárias uma vez que qualquer fenômeno social somente assume sentido e pode ser compreendido quando situado numa dimensão relacional, ou seja, impossível contextualizar as trajetórias escolares de homens *trans* senão associadas aos aspectos referentes à suas relações pessoais, familiares e laborais.

Na primeira parte do texto também situamos o campo teórico que sustenta nossas análises e discussões, as teorias pós-críticas. Este campo nos oferece a possibilidade de contextualização das relações sociais a partir de outros marcadores, ampliando a ênfase quase que exclusiva na classe social proporcionada pelas teorias críticas. Não desmerecemos as ferramentas de análise social de classe legadas pelos estudos marxistas que nos permitiram visualizar como algumas formas de poder são mais perigosas e ameaçadoras do que outras, contudo, ampliando essa percepção, as teorias pós-críticas nos ensinam a visualizar o poder como multiforme e presente em todas as instâncias sociais, sobretudo pelas reflexões elaboradas pelos dois principais movimentos teóricos que as compõem, o pós-modernismo e o pós-estruturalismo (SILVA, 2007).

Exaltamos, assim, as teorias pós-críticas por ampliarem a compreensão dos processos de dominação social existentes nas relações de classe social, raça, etnia, gênero e sexualidade, sendo essas duas últimas categorias discutidas no primeiro plano. A desconstrução das formas sociais instituídas pelos binarismos heterossexualidade/homossexualidade, masculino/ feminino são problematizadas no sentido de compreender e combater a homofobia e a transfobia, assim como, desfazer os estatutos da cis/heteronorma que, sem dúvida, estão presentes nas contextualizações referentes às demais questões de classe, raça e etnia permeando os campos sociais, políticos e, de grande interesse para este estudo, educacionais (SILVA, 2007).

À guisa de finalizarmos essas considerações introdutórias, este estudo configura-se como o resultado de pesquisas realizadas no âmbito da Pós-Graduação em Educação, que lança sua preocupação com os processos hegemônicos que desencadeiam a exclusão de pessoas das instituições escolares em detrimento da forma com constroem seus gêneros e vivem suas sexualidades. Denunciamos, com isso, o que Junqueira (2013) definiu como “pedagogia do armário”, através da qual os/as alunos/as aprendem, desde muito cedo, a reproduzirem comportamentos homofóbicos, transfóbicos e heterossexistas, classificando e hierarquizando colegas, tendo por base dispositivos de qualificação e de desqualificação do/a outro/a.

No mesmo sentido, Louro (2000) afirma que as proibições e imposições da escola têm “efeitos de verdade”, marcando os corpos e histórias pessoais das pessoas que passam por ela,

produzindo gestos e comportamentos, determinados modos de fala, constituindo o que Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron (1992) caracterizariam como *habitus*, constituído através de uma violência simbólica, por tratar-se da imposição de um arbitrário cultural, numa estrutura de relação de forças, onde a instituição escolar reafirma a legitimação da violência simbólica.

Ocorre que, apesar de todas as instâncias de poder (o poder disciplinar por meio do panóptico, a instituição do *habitus* escolar por meio da violência simbólica, as marcas dos disciplinamento, o silenciamento, a “Pedagogia do armário”, etc.), a escola registra uma série de ações por parte do corpo discente que se configuram como resistências. Por meio das mais diversas táticas, as vivências das sexualidades e a construção de gêneros dissidentes afrontam o poder estabelecido e o silenciamento impostos pela escola, e os corpos identificados como “anormais”, ‘abjetos’ adentram as salas de aula, desestabilizando os “princípios hegemônicos da heteronormatividade” (FRANCO, 2014, p. 208).

Como veremos nos capítulos a seguir, em alguns momentos, as *transmasculinidades* passam a assumir seu lugar de desestabilizadores das práticas normativas cis/heterocentradas do contexto escolar.



**PARTE I**  
**CORPO, GÊNERO E**  
***TRANSMASCULINIDADES***  
***CORPOS CIBORGUES, QUEERS, TRANSVIAD@S***

# CORPO, GÊNERO E TRANSMASCULINIDADES

Este capítulo se destina às contextualizações teóricas que situarão o/a leitor/a dentro do universo de nosso estudo em que assumimos as categorias gênero, *transmasculinidades* e educação como foco. Entretanto, discutir essas questões requer abordar contextualizações mais amplas que envolvem tais conceitos ou fenômenos, uma vez que não podem ser compreendidos fora de uma dimensão relacional, histórica e social. Isso nos remete ao campo das teorias pós-críticas, que ampliam as possibilidades de compreensão e problematização da vida social, numa perspectiva que afirma que a construção identitária do sujeito se faz pela e através da linguagem; linguagem esta que nos define histórica, social e culturalmente e materializa as formas como nos constituímos como sujeitos sociais (SILVA, 2000).

## LINGUAGEM, CORPO, SEXO, GÊNERO, PERFORMÁTICO, PROSTÉTICO, O CIBORGUE...

Pierre Bourdieu (1999) já anunciava que as diferenças são arbitrárias no que se refere ao gênero, e se dão em sistemas de oposição, naturalizando o par masculino/feminino, por meio de diversas oposições homólogas.

[...] alto/baixo, em cima/embaixo, na frente/atrás, direita/esquerda, reto/curvo (e falso), seco/úmido, duro/mole, temperado/insosso, claro/escuro, fora(público)/dentro (privado) etc., que, para alguns, correspondem a movimentos do corpo (alto/baixo//subir/descer, fora/dentro/sair/entrar). Semelhantes na diferença, tais oposições são suficientemente concordes para se sustentarem mutuamente, no jogo e pelo jogo inesgotável de transferências práticas e metáforas; e também suficientemente divergentes para conferir, a cada uma, uma espécie de espessura semântica, nascida da sobre determinação pelas harmonias, conotações e correspondências. (BOURDIEU, 1999, p. 16).

Em oposição, esses pares naturalizam o sistema social de dominação que está em sua base, de modo que parecem imperceptíveis as relações de força neles existentes. Estruturado sobre princípios biológicos, há uma naturalização da divisão dos gêneros (denominados sexos, na obra de Bourdieu), e das formas de ser homem ou ser mulher, ou assumir condutas sociais “femininas ou masculinas”. Para o autor, tal divisão pode até parecer inevitável, uma vez que está presente em tudo: nas coisas e no mundo social, de modo que passam a ser parte dos *habitus* dos agentes.



Em consonância com Bourdieu (1999), Louro (1997) aponta que as desigualdades se dão nas relações sociais, através das formas de representação e das instituições que “fabricam” sujeitos, sustentadas por um caráter permanente de oposição binária masculino/feminino. No “jogo das dicotomias” a prevalência de um termo sobre o outro sempre se evidencia. Nisso, sustenta a naturalização da ideia de que mulheres e homens vivem suas feminilidades e masculinidades de acordo com aquelas consagradas como hegemônicas e “verdadeiras”.

Neste processo, a linguagem não apenas expressa ou descreve o machismo, o sexismo, misoginia e outras formas de discriminação e opressão; ela faz com que elas ganhem existência material, assim como traz à tona discursos que instituem os lugares possíveis dos gêneros, através das escolhas lexicais e dos discursos que imprimem regimes de verdade e que apontam certas características como prioritariamente femininas ou masculinas, normais ou anormais, possíveis ou impossíveis (LOURO, 1997).

Através dos atos linguísticos e de certas escolhas lexicais arbitrárias, separamos tudo aquilo que passa a fazer parte do mundo “das meninas” ou “dos meninos”, de modo que instituimos modos de ser e comportamentos que não são naturais, mas aprendidos, reiterados, reinseridos em nossos corpos através dos discursos sobre o que pode e o que não pode, o que é certo e o que é errado com base em uma noção de gênero arbitrária e binária, que “[...] consagra a ideia de que o feminino é um desvio constituído *a partir* do masculino.” (LOURO, 1997, p. 74).

Essa noção de desvio a que Louro (1997) faz referência tem seu princípio constitutivo na concepção de “sexo único”, que foi descrita por Thomas Laqueur (2001). Elucida-se nessa concepção que desde a antiguidade clássica até o final do século XVII, instituiu-se a crença afirmada por médicos, religiosos e filósofos de que homens e mulheres se construam a partir de um “sexo único”, o “masculino”. Mulheres eram consideradas “homens imperfeitos” nessa teoria, nos quais faltava um calor vital que fizesse expelir seus testículos e pênis, adormecidos em seu ventre. “As mulheres, em outras palavras, são homens invertidos, logo, menos perfeitas. Têm exatamente os mesmos órgãos, mas em lugares exatamente errados.” (LAQUEUR, 2001, p. 42).

Apenas no século XVIII a “diferença entre os sexos” passa a ser entendida com fato real e homens e mulheres são reconhecidos como seres biologicamente díspares, o que, por outro lado, não amenizou a hegemonia do masculino em detrimento do feminino, sustentado por premissas biológicas, anatômicas e fisiológicas que perduraram por todo século XIX, ampliando-se também no século XX e com diversos resquícios no século XXI.

Foucault (1988) também retrata essa percepção ao problematizar sobre algumas características da sociedade nos séculos XVIII e XIX, tendo como foco a sexualidade. Pela via dos mais diversos ritos e práticas de confissão, elaborou-se o projeto de uma ciência do sujeito, pautada nos discursos de poder relacionados ao sexo, de forma que a verdade do sujeito se torna possível apenas em função das táticas de poder imanentes aos discursos sobre o sexo. Com isso, a partir do século XIX, a sociedade ocidental foi tomada por um sistema de saber considerado legítimo acerca

do sexo. Nele, uma rede de discursos que passam a elaborar uma “economia política” com vistas a atender uma “vontade de saber”.

Assim, no século XIX, o discurso sustentado nas diferenças sexuais entendia e divulgava essas diferenças entre homens e mulheres como fundamentalmente oriundas de seus corpos. Portanto:

A verdadeira essência das pretensas diferenças sexuais oscilava conforme as exigências do momento. Assim, a equiparação do cio à menstruação podia ser a base da argumentação contra a participação da mulher em atividades públicas, que exigia uma concentração estável e diária. As mulheres eram limitadas demais por seu corpo para tomar parte dessas coisas. (LAQUEUR, 2001, p. 263).

Esse modo de pensar o sexo e, conseqüentemente, o gênero, pautado nas diferenças biológicas do homem e da mulher, e com foco especial sobre a menstruação feminina, perdurou até o início do século XX, período no qual despontavam as primeiras iniciativas femininas, embrionárias do movimento feminista, que buscavam caminhos para debater e repudiar a opressão que recaía sobre as mulheres e davam vida à luta pelo voto e pela ocupação do espaço e da vida pública pelas mulheres, o que convencionou chamar de sufragismo, ou primeira onda do movimento feminista (LOURO, 1997). É ainda durante a primeira onda do movimento, mais especificamente no final da década de 40, período em que o Movimento feminista estava um pouco “adormecido” que Simone de Beauvoir lança seu livro, “O segundo sexo”, no qual postula que “não se nasce mulher, torna-se”; noção que será de grande importância para a segunda onda do movimento, quando as feministas passam a preocupar-se com questões políticas e teóricas (HOLLANDA, 2019). Partindo da noção de que “o pessoal é político” e do debate acerca dos direitos sexuais e contraceptivos; a segunda onda dará início ao que, mais adiante, resultou na problematização mais diretiva do conceito de gênero, hoje, principalmente baseada nos processos discursivos e de performance, segundo os quais a linguagem aciona a matriz do gênero e da sexualidade .

A terceira onda feminista, que se dá nos anos 1990 e 2000, conforme nos mostra Heloísa Buarque de Hollanda (2019), amplia as pautas e os terrenos disciplinares, fazendo uma articulação com o ativismo de internet, e o intenso interesse pela desconstrução das noções hegemônicas sobre gênero e sexualidade, em articulação com as teorias decoloniais, *queer*, e as noções de interseccionalidade e de lugar de fala. É nesse contexto que se intensificam os estudos sobre a desconstrução do gênero binário e seu entendimento como uma construção histórica, social, linguística e performativa.

Segundo Butler (1993, 2002, 2004), é através dos discursos que o sexo se torna material. Ou seja, nem o próprio sexo biológico existe fora de uma perspectiva discursiva uma vez que sua existência se encontra atrelada ao ato de ser nomeado como tal. Em outras palavras, vagina e pênis só são um referente masculino e feminino, respectivamente, porque assim foram arbitrariamente considerados, nomeados e representados. Do mesmo modo, ocorre com o gênero, que não tem relação direta e natural com o sexo e sim uma relação discursiva, inventada e repetidamente inscrita sobre os corpos. Assim, a autora revela que:

A performatividade do gênero sexual não é sobre a escolha de qual gênero teremos hoje. A performatividade é reiterar ou repetir as normas mediante as quais nos constituímos: não se trata de uma fabricação radical de um sujeito sexuado através do gênero. É uma repetição obrigatória de normas anteriores que constituem o sujeito, normas que não podem ser descartadas por vontade própria. São normas que configuram, animam e delimitam o sujeito de gênero e que são também os recursos a partir dos quais se forjam a resistência, a subversão e o deslocamento. (BUTLER, 2002, p. 65, tradução nossa).

Partindo dessa discussão, entendemos que a cultura (hegemônica), juntamente com diversas instituições (escola, mídia, instituições religiosas, medicina etc.) são responsáveis por “decidir” e instituir os regimes de verdade ou valores de verdade acerca do gênero e da sexualidade. (FOUCAULT, 2008). Assim, não há nada de essencial ou natural que demarque uma coincidência entre sexo e gênero, de modo que os as identidades não são fruto do sexo instituído ao nascimento, e sim de uma construção social e histórica que recai e é repetidamente reinserida em nossas subjetividades, através de processos linguísticos e discursivos que demarcam certos corpos como “a” referência. Desse modo, “[...] o homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão tornou-se a referência que não precisa mais ser nomeada. Serão os outros sujeitos sociais que se tornarão ‘marcados’, que se definirão e serão denominados a partir dessa referência.” (LOURO, 2000, p. 12).

A referência de sexualidade para todos os sujeitos torna-se a heterossexualidade, aquela naturalizada, concebida como universal e inata, de forma que outras formas de sexualidades (homossexualidade, bissexualidade e intersexualidade) são descritas como anormais, erradas, doentias, alvo de vigia e combate; referimo-nos, portanto, à dimensão das identidades sexuais (LOURO, 1997, 2000). Não diferente, o gênero passa a ser referenciado mediante a correspondência entre o aparato biológico, dado pela genitália, e a forma como a pessoa se compreende como homem ou mulher e, mais ainda, a forma como expressa socialmente sua afetividade e desejo sexual. Entendidas como identidade de gênero, numa perspectiva histórica, social e cultural essas identidades vão além do ser homem e do ser mulher, em que travestis, transexuais e transgêneros são também compreendidas como identidades de gênero socialmente legitimadas ou em luta por seu reconhecimento.

Bourdieu (1999) explica as divisões arbitrárias que se estabelecem no mundo social. Entre elas, a divisão socialmente construída entre os sexos, como naturais, evidentes, e que adquirem reconhecimento e legitimação social. A legitimação social a que Bourdieu (1999) se refere é também socialmente produzida, bem como são socialmente produzidos os corpos, como realidades sexuadas, conforme aponta:

A diferença *biológica* entre os *sexos*, isto é, entre o corpo masculino e o corpo feminino, e, especificamente, a diferença *anatômica* entre os órgãos sexuais, pode assim ser vista como justificativa natural da diferença socialmente construída entre os *gêneros* e, principalmente, da divisão social do trabalho. (BOURDIEU, 1999, p. 20).

O autor chama atenção para o fato de que a diferença anatômica, utilizada como justificativa para a naturalização de diferenças sociais, é também socialmente construída. Em proximidade com este argumento, para Joan Scott (1995) a categoria “gênero” começa a ser utilizada de maneira formal através do movimento feminista, para descrever a organização social da relação entre os sexos.

Ampliando essa discussão, Louro (1997) situa o conceito de gênero como ligado à história do feminismo contemporâneo, nele implicado linguisticamente e politicamente. Assim, a noção de gênero passa a pautar algumas discussões teóricas a partir do final da década de 1960, com a denominada segunda onda do movimento feminista, no contexto de agitação cultural que tem por marca o ano de 1968. Nesse momento, uma série de estudos é iniciada por mulheres feministas vinculadas ao mundo acadêmico com o intuito de tornar visível a mulher como sujeito histórico, social e situado numa cultura; torna-se, assim, “sujeito da ciência”, denunciando a ausência feminina nas ciências, letras e artes. Assim afirma a autora: “[...] importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos.” (LOURO, 1997, p. 21). Tais conceitos e problematizações serão ainda mais ampliadas e discutidas na terceira onda do movimento, a partir dos anos de 1990 (HOLLANDA, 2019).

Segundo Joan Scott (1995, p. 75), o conceito de gênero deve ser tomado como uma categoria de análise, uma forma de compreender a criação social dos papéis usualmente delegados às mulheres e aos homens, com isso, “[...] o gênero é, segundo essa definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado.”

Dimensionando essa afirmativa, Louro (1999) argumenta que os gêneros são construídos no bojo das relações sociais, que mudam de uma sociedade (e cultura) para a outra e de acordo com o passar do tempo. No Brasil, o termo gênero passou a ser utilizado no final dos anos 1980 na busca de compreender os papéis sociais e os processos de identificação dos sujeitos a partir do que se compreende como feminino ou masculino.

Com relação à formação das identidades, a autora explica as diferenças existentes entre identidade sexual e de gênero: compreende-se por identidade sexual a forma como as pessoas vivem seus afetos, sua sexualidade e seus desejos sexuais e/ou afetivos: com parceiros/as do mesmo sexo, do sexo oposto, de ambos ou sem parceiro/a algum/a, respectivamente, homossexualidade, heterossexualidade, bissexualidade ou assexualidade. Já a identidade de gênero faz referência a um processo de identificação e pertencimento (ou não pertencimento) aos papéis socialmente aceitos (e por vezes impostos) entendidos como masculino ou feminino, o que consiste em diversas possibilidades: homem, mulher, travesti, mulher transexual, homem transexual, transgênero, não binário, *gender fluid*<sup>5</sup>, etc.

A autora afirma, ainda, que as identidades não nos vem prontas como extensão de nossos corpos biológicos, mas, sim como uma construção social e histórica. Desse modo, as identidades

<sup>5</sup> Mathew Jackson (2011) afirma que *gender fluid* é um termo guarda-chuva escolhido para referir-se a todas as formas de identidade e variantes de gênero não heteronormativas, incluindo toda a identidade de gênero que fica fora das expressões de gênero paradigmáticas tradicionais e binárias.

não são fixadas, apesar da noção ainda existente de que sejam e de que só existam de acordo com o sexo dado ao nascimento. Desse modo, há também a naturalização das relações sexuais e afetivas a partir do pressuposto sexo-gênero-sexualidade, de modo que outras expressões de gênero e de sexualidade, diferentes dessa tríade são vistas como anormais ou antinaturais.

Tomando por base o pensamento de Butler (2004), compreende-se o gênero como performativo, não no sentido de uma performance, como uma atuação, ou algo interpretado de forma proposital como fazem as/os artistas com suas personagens, mas como uma repetição ritualizada que passa a ser incorporada de forma mais ou menos perceptível por parte do sujeito. Assim, as normas produzem os efeitos do gênero, que passa, então, a produzir identidades mais ou menos ajustadas a essa reiteração. O que se expressa aqui é que ao ser cotidiana e arbitrariamente sobre a materialidade dos corpos, o gênero é produzido e produz; produz pessoas que se adequam ou não à norma que fixa o que é feminino ou masculino. Ou ainda, segundo Butler: “Gênero é o aparato através do qual a produção e normalização do masculino e feminino ocorrem junto com as formas intersticiais, hormonais, cromossômicas, psíquicas e performativas que o gênero assume.” (BUTLER, 2004, p. 52, tradução nossa).

É necessário frisar, entretanto, que o gênero não é unicamente um resultado do discurso. Ele se materializa ainda, através da produção dos corpos que abrigam nossas identidades. Conforme aponta Silvana Goellner (2012), o corpo é uma construção, tão suscetível e mutável quanto as identidades, sempre em elaboração. E, assim como ocorre com o gênero, a sexualidade e tudo que se relaciona à subjetividade humana, o corpo é também discursivamente produzido, uma vez que a linguagem lhe confere nomes, classificações e lhe define como aceitável ou não.

Dessa forma, o corpo não é apenas um construto biológico, mas um conjunto de sentidos, intervenções e acessórios que a ele se unem, por meio de processos não apenas linguísticos, mas sócio-históricos e educativos, levando-nos a compreender que: “Um corpo não é apenas um corpo. É também o seu entorno.” (GOELLNER, 2012, p. 29).

Butler (1993) afirma que tudo o que constitui os corpos e seus movimentos é inteiramente material, mas que essa materialidade é também resultante de efeitos produtivos do poder. Assim, o gênero pode ser compreendido como construção cultural imposta sobre uma materialidade, que é o corpo ou o sexo dado a ele. Efeitos de poder que desencadeiam mudanças e novas configurações nos corpos e, concomitantemente, na constituição das identidades que vão surgindo com o tempo, ajustando os sujeitos aos modelos socioculturais de uma determinada época e lugar (LANZ, 2014).

No mesmo sentido, Paul Preciado (2017) afirma que os performativos de gênero são fragmentos de linguagem que têm o poder de sancionar corpos, submetendo-os, inclusive, a modificações estéticas. Desse modo, para além de ser performativo, o gênero é concebido como “prostético”, acima de tudo. Em outras palavras, ele é construído na materialidade dos corpos, que passam a ser produtos de uma arquitetura tecnológica e política.

O autor não desconsidera que o gênero seja produzido discursivamente, mas demonstra que esse discurso não é incorporado apenas por meio de sua performatividade. Segundo ele, as



formas de viver e expressar o gênero ocorrem concomitantemente com inscrições materiais sobre o corpo, principalmente por meio de transformações nos corpos travestis, transexuais e transgêneros e técnicas de estabilização do gênero nos corpos cis/heterossexuais. O que se defende é que a invocação performativa da identidade conduz o sujeito a uma série de incorporações prostéticas que fazem parte de uma biopolítica que reúne tecnologias coloniais de produção de corpos, que têm como padrão o corpo europeu, branco e heterossexual.

Para Preciado (2017), o gênero traz a metáfora e por vezes a realidade material de uma mesa de cirurgia. Primeiro, no nascimento, pela atribuição sexual dada pela medicina e, depois, nos casos em que o gênero não se insere sobre os corpos de maneira evidente e socialmente aceita, com base na genitália. Nesses casos, de “rebeldia contra a ordem discursiva” dada pelo médico, de ser menina ou menino e todos os seus efeitos sobre os corpos, há uma segunda mesa, de “readequação”.

As operações de mudança de sexo parecem resolver os “problemas” (as discordâncias entre sexo, gênero e orientação sexual...). Mas, de fato, transformam-se nos cenários visíveis do trabalho da tecnologia heterossexual; evidenciam a construção tecnológica e teatral da verdade natural dos sexos. (PRECIADO, 2017, p. 129).

Donna Haraway (2009) é uma das autoras presentes nas teorizações de Preciado. Segundo a autora, a partir do século XX, a produção dos corpos começa a abrigar uma tecnologia ciborgue, híbrida entre máquina e organismo, resultado de um mundo pós-gênero, que não se engaja com uma “narrativa de origem” e sim com a ironia e a perversidade.

Natureza e cultura não são mais indexais ou referentes opostos após a teoria do ciborgue, uma vez que todas as formas de polaridade e dominação hierárquica são postas abaixo, negando uma matriz identitária natural ou qualquer tipo de totalidade. “O ciborgue é um tipo de eu – pessoal e coletivo – pós-moderno, um eu desmontado e remontado a partir de biotecnologias que se apresentam como ferramentas cruciais no processo de remodelação de nossos corpos.” (HARAWAY, 2009, p. 63-64).

Butler (2004) afirma, ainda, sobre as tecnologias ciborgue, que seríamos tolos se pensássemos em uma vida sem tais tecnologias. A própria humanidade depende delas (em suas mais diversas formas) para sobreviver. De modo que, pensar dentro da estrutura “ciborgue” é pensar um status de vida humana habitável.

No mesmo sentido, Tomaz Tadeu da Silva (2009) relata que nossa era, a pós-modernidade, é marcada pela junção entre humano e a máquina. Isso faz com que haja uma fragmentação no binário natureza x cultura, de modo que nada mais é simples ou puro. O autor anuncia que diversas tecnologias atravessam, hoje, o que compreendemos como “sujeito”.

Implantes, transplantes, enxertos, próteses. Seres portadores de órgãos “artificiais”. (...) Superatletas. Supermodelos. Superguerreiros. Clones. Seres “artificiais” que superam, localizada e parcialmente (por enquanto), as limitadas qualidades e as evidentes fragilidades dos humanos. (SILVA, 2009, p. 12).

O que queremos demonstrar é que o viver ciborgue já existe entre nós, por meio das mais diversas mudanças que adaptam ou adéquam o corpo a uma vida mais confortável ou socialmente aceita: próteses ortopédicas, lentes de contato, cirurgias de implante de silicone, de cabelo, lipoaspiração, dentre outras tecnologias que modificam os corpos e são também produtos de relações de poder. Ocorre que algumas dessas são tidas como aceitáveis e até mesmo desejáveis e outras, principalmente aquelas que transformam corpos *trans*, são questionadas.

Se analisarmos a realidade que nos cerca, percebemos que certas produções discursivas (amparadas pela mídia da sociedade capitalista) fazem com que mulheres coloquem silicone ou façam lipoaspiração para integrar mais fortemente o dispositivo de gênero que separa, nos corpos, roupas e performances; aquilo que é feminino ou masculino. Não diferente, para as pessoas *trans*, as hormonizações ou bloqueios hormonais, as cirurgias, as “bombadeiras”<sup>6</sup> e todas as tecnologias que se fazem vistas nos corpos e fazem com que, pelo critério da resignação, transformação, ou, mais atual, “passabilidade”, pessoas *trans* sejam consideradas ou se aproximem ao máximo do que seja interpretado como uma mulher ou um homem “verdadeiro”.

Todos esses recursos são realizados porque há um discurso social, midiático, capitalista de consumo e, também, médico, que impele essas pessoas a transformarem seus corpos para se ajustarem a certas categorias identitárias (magra/o, bonita/o, “malhado/a”, sensual/ feminina/masculino).

No sentido enunciado, Butler (1993) argumenta que geralmente afirmam-se as diferenças sexuais como uma questão de materialidade que não se trata simplesmente de diferenças materiais. Essas diferenças são indissociáveis das práticas discursivas, com isso, a categoria “sexo”, e não apenas o gênero, é fundada pela via de regulações cuja materialização só acontece (ou deixa de acontecer) sob práticas extremamente reguladas e que ocorrem dia após dia. Sua reiteração é sempre necessária, confirmando que sua materialização nunca está completa.

A materialidade dos corpos pela via do gênero é também foco de Bento (2017). Exalta que para muitas pessoas *trans* a descoberta do corpo sexuado leva essas pessoas a entenderem o sentido das agressões, insultos e rejeições sofridas. Possuem um pênis ou uma vagina, entretanto, não alcançam as expectativas esperadas por tê-lo/a, com isso, se surpreendem e passam a entender por que são consideradas “diferentes”, carentes de uma adequação de seus corpos para minimizar essa disparidade entre sexo, gênero e vida social. O mecanismo de disciplinarização, docilização e controle desses corpos é o tempo todo reiterado em razão disso (FOUCAULT, 1999a).

A insistentemente “realocação” desses corpos em uma ou outra categoria ou identidade social confirma, pelo simples fato de existirem, a inexistência de identidades fixas, consagrando esses sujeitos, na contemporaneidade, como seres “desmontados e remontados”, ou, ainda, deslizantes, desarranjados e desajustados (LOURO, 2004; HARAWAY, 2009). Por outro viés, alguns desses sujeitos tomam outras direções. Resistem ao poder disciplinador (FOUCAULT, 1988), ancorados em suas próprias vivências ciborgues. Deslizam, contorcem, fazem-se estranhar e, por meio disso,

<sup>6</sup> No universo das transformações do corpo de pessoas *trans*, bombadeiras são, geralmente, travestis que realizam a aplicação de silicone industrial em outras travestis com o intuito de modelar suas formas corporais. (SILVA, 1993; KULICK, 2008).

desencadeiam mudanças epistemológicas que permitem pensar a fluidez, a ambiguidade das identidades, o poder por outros vieses: numa perspectiva *queer*.

## DESMONTANDO CORPOS, GÊNEROS E SEXUALIDADES: UMA PERSPECTIVA QUEER

O gênero é a estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida, a qual se cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância, de uma classe natural de ser. (BUTLER, 2003, p. 59).

A palavra *queer* significa “através” e tem sua origem na raiz indo-europeia *twerk*. Em alemão é equivalente a *quer* significando “transversal”, em latim a *torquere*, torcer, e em inglês *athwart*. Com isso, o termo *queer* deve ser descrito gramaticalmente como um adjetivo ou verbo, pois atravessa conceitualmente as identidades, as subjetividades e as comunidades. Sendo definida em contraste com o que é considerado “normal” ou “normalizador”. A teoria *queer* não apresenta uma estrutura sistemática de conceitos ou métodos, aproximando-se muito mais de uma coletânea de pensamentos sobre as relações entre sexo, gênero e sexualidade. (SPARGO, 1999; TALBURT, 2005).

No mesmo caminho, Richard Miskolci (2012) afirma a teoria *queer* como um rótulo que abrange um conjunto amplo e relativamente disseminado de pensamentos acerca da heterossexualidade como um regime político-social que regulamenta nossas vidas, provocando uma série de tratamentos desiguais e negando direitos cuja sexualidade e/ou o gênero não sejam convergentes com as normas sociais.

Originalmente, na língua inglesa, *queer* é um xingamento que tem conotação de “esquisito” ou “estranho”, definidamente uma injúria direcionada, principalmente, a homossexuais masculinos e femininos, aproximando-se, em Língua Portuguesa, das expressões “bicha”, “viado”, “sapatão” etc. Essa ressignificação do uso do termo indica que a língua pode retornar a sua gênese, ser devolvida ao falante de uma forma diferente, produzindo uma inversão de seus efeitos, assim, os atos de fala podem também configurarem-se como atos de resistência (BUTLER, 2004; LOURO, 2004; MISKOLCI, 2012).

O surgimento da teoria *queer*, nomeada por Teresa de Lauretis, feminista italiana radicada nos Estados Unidos, se deu como resposta ao fato de que muitas pessoas foram rejeitadas, olhadas com desprezo e nojo, consideradas abjetas, “contaminadas”, após a epidemia de AIDS na segunda metade dos anos de 1980 do século XX, nos Estados Unidos, de forma que a AIDS tornou-se um fomento a formas de resistência. Assim, sua problemática está centrada na abjeção. Podemos compreender como abjetos aqueles sujeitos que estão na zona do inabitável, do invivível; vidas que não carregam o status de humano (TALBURT, 2005; LOURO, 2004; SILVA, 2007; MISKOLCI, 2012, 2014).

Homossexuais e dissidentes de gênero passaram a ser vistos como uma ameaça contaminante à ordem social estabelecida, leia-se heterossexual, reprodutiva e assentada no modelo



familiar tradicional. Tornavam-se, portanto, *queer*, abjetos, pessoas com relação às quais muitos não escondiam sentir nojo e até mesmo esperarem que fossem eliminados. Compreende-se, assim, como o uso do termo *queer* para denominar uma linha de pensamento e pesquisa foi um ato político de ressignificação da injúria. (MISKOLCI, 2012, p. 9).

A homossexualidade, neste momento, saía do campo da loucura e da perversão e passava a ser considerada como vetor patológico de contaminação de massa. A resposta a esse “refluxo conservador” pela sociedade civil americana foi a criação de movimentos sociais, como o *Queer Nation* e de estudos acadêmicos que começavam a refletir sobre o tema (MISKOLCI, 2012).

Miskolci (2012, p. 12-13) conta que no Brasil, os estudos *queer* tiveram surgimento nos anos 1990 do século XX, a partir das publicações e reflexões do argentino Néstor Perlongher (1949-1992) que, antes mesmo dessa teoria ter um nome (o nome teoria *queer* foi dado em 1991), já denunciava “[...] os intuitos biopolíticos que ganhavam força e passavam a moldar até mesmo a área de pesquisa em sexualidade”. Depois, a historiadora Karla Bessa apresentou resenhas e textos em congressos a respeito dessa nova teoria. Tudo indica, porém, que o primeiro artigo brasileiro a trazer um estado da arte sobre teoria *queer* foi o “Teoria Queer: uma política pós-identitária para a educação”, de Louro (2001).

Louro (2004) compreende que a teoria *queer* faz uma direta oposição à heteronormatividade compulsória; mas também à normalização das identidades que são produzidas dentro do movimento homossexual. Trata-se de uma teoria transgressiva, que representa a diferença que não quer ser “tolerada”. Dessa maneira, o pensamento *queer* aposta na desconstrução do binarismo hetero/homossexualidade, no sentido de efetuar uma transformação epistemológica que romperia com os sistemas de classificação. Neste movimento, as classificações binárias de masculinidade e feminilidade não são suficientes para exprimir as vivências experimentadas pelos sujeitos na contemporaneidade. Porém, as consequências para quem ousa atravessar as fronteiras do gênero binário e da sexualidade são, em geral, “[...] a punição, o isolamento ou, eventualmente, a reeducação com vistas ao retorno ao ‘bom caminho’.” (LOURO, 2009, p. 34).

Há um consenso entre teóricos/as *queer* de que a demarcação das identidades implica na negação de seus opostos. Esse oposto, esse “outro” estabelece a diferença, que é negada, mas ao mesmo tempo traz à tona a instabilidade do processo de normalização/naturalização das identidades, abrindo as portas para o surgimento de uma política pós-identitária em que se muda o foco das formas de análise, das estruturas linguísticas e do discurso, sendo possível “desmontar” os gêneros, retirar-lhes a fixidez (LOURO, 2004; SILVA, 2007; MISCOLCI, 2012).

Jorge Leite Júnior (2011) afirma que estes estudos destinam-se a criticar aqueles sustentados em pressupostos universalizantes e naturalizados acerca de temas como as identidades, o corpo, o sexo e o gênero, bem como os binarismos que são elaborados a partir deles: sexo/gênero, masculino/feminino, ativo/passivo, homo/hetero, natureza/cultura, etc. Apontam-se, assim, falhas existentes

em tais sistemas de regulação e se questionam os essencialismos presentes em tais conceitos, dados como imutáveis.

Miskolci (2012) relata que, em suma, trata-se de uma teoria que oferece ferramentas conceituais e teóricas para desconstruir as reflexões acerca do social e da cultura, que sempre se basearam em uma perspectiva masculinista e heterossexual. Bento (2017, p. 247) também apontou essa característica de “desconstrução e desnaturalização” na qual se baseiam as reflexões na teoria *queer* e afirmou que a originalidade dessa perspectiva teórica reside no fato de que ela passa a pensar a força linguística e discursiva que os insultos têm como formas de calar, produzir medo e vergonha entre *gays*, lésbicas e pessoas *trans*. A abjeção faz com que essas pessoas sejam vistas como monstros, que devem ser eliminados, de forma que se cria um heteroterrorismo reiterado. O que a teoria *queer* propõe é o rompimento deste ciclo de horrores através da incorporação política deste outro-abjeto. A autora relata, ainda, que:

[...] “o pulo do gato” que os estudos/ativismo *queer* inauguram é olhar para o “senhor” e dizer: “Eu não desejo mais teu desejo. O que você me oferece é pouco. Isso mesmo, eu sou bicha, eu sou sapatão, eu sou traveco. E o que você fará comigo? Eu estou aqui e não vou mais viver uma vida miserável e precária. Quero uma vida em que eu possa dar pinta, transar com quem eu tenha vontade, ser dona(o) do meu corpo, escarrar no casamento como instituição apropriada e única para viver o amor e o afeto, vomitar todo o lixo que você me fez engolir calado. (BENTO, 2017, p. 248).

A partir de uma tomada que se dá no âmbito do discurso, o *queer* revela que as práticas discursivas podem ser utilizadas a favor daqueles considerados abjetos. Segundo Sara Lewis (2018), até os anos de 1990 havia poucos estudos sobre a intersecção entre língua(gem) e sexualidade e esses poucos que existiam, tinham por foco apenas o léxico empregado, principalmente por *gays* brancos de classe média. A partir da segunda metade dos anos de 1990 do século XX, autoras/es passaram a revisitar e complementar a literatura produzida até então, de modo a investigar não somente as escolhas vocabulares de pessoas LGBTQIA+ ou *queer*, mas a construção de suas performances e identidades através da linguagem, e, em um momento posterior, na chamada segunda fase, a olhar criticamente para a heteronormatividade de ponto de vista linguístico; o que hoje considera-se o objeto de uma linguística *queer*. A segunda fase, anteriormente citada, busca “[...] investigar como discursos [...] deixam traços na língua, possibilitam a ação social e são, na performance linguística, sustentados ou subvertidos.” (BORBA, 2015, p. 94).

Lewis (2018) chama atenção para a necessidade de a linguística *queer* passar a problematizar também uma possível homonormatividade presente em algumas vertentes da teoria *queer* e a falta de representatividade do público bissexual nesses estudos, aspecto este também descrito por Miskolci (2012).

Mas, a quem essas teorias têm auxiliado pensar na abjeção de pessoas dissidentes do gênero e da sexualidade na realidade brasileira? Somente a teóricos/as universitários/as que

tenham acesso a esses referenciais? Como ficaria, por exemplo, as realidades fluminense e mineira, foco deste estudo, em especial ao olhar as *transmasculinidades* e suas interfaces com a Educação Básica e o Ensino Superior? Nossa proposta foi por refletir à luz de uma teoria *queer* “abrasileirada” (PELÚCIO, 2016).

Larissa Pelúcio (2016) e Bento (2017) ressaltam uma necessidade de tropicalizar, antropofalizar, abrasileirar o *queer* e não apenas pela tradução do termo, para que se torne inteligível, para a ampliação de seu contexto para além da academia. Nisso:

As incompreensões, em contexto nacional, vão além da sonoridade do “Queer”. O fato é que o termo nada quer dizer para ouvidos leigos e, mesmo em ambiente acadêmico, ainda é bastante desconhecido como campo de reflexão. De maneira que a intenção inaugural desta vertente teórica norte-americana de se apropriar de um termo desqualificador para politizá-lo, perdeu-se em alguma medida no Brasil [...]. (PELÚCIO, 2016, p.126).

Almejando uma potência da teoria *queer* no Brasil, Pelúcio (2016, p. 127) destaca que somos escandalosos/as e periféricos/as, somos “o cú do mundo”, “[...] falamos a partir das margens, das beiras pouco assépticas, dos orifícios e dos interditos”. Diante disso, apostamos na potência da teoria *queer* brasileira para além dos textos acadêmicos e dos debates e seminários. Uma teoria *queer* que leve seu discurso para as ruas, mostrando que as/os estranhas/os existem e que as *drags*, travestis, lésbicas, *gays*, homens e mulheres *trans*, *trans* não binários e “muitos etecéteras” brasileiras/os, são identidades fluidas e não fixas; pessoas que existem, ou como diria Butler (1993), “corpos que importam”.

Neste movimento reflexivo Bento (2017, p. 248) afirma que:

“Queer” só tem sentido se assumido como lugar no mundo aquilo que serviria para me excluir. Portanto, se eu digo queer no contexto norte americano é inteligível, seja como ferramenta de luta política ou como agressão. Qual a disputa que se pode fazer com o nome “queer” no contexto brasileiro? Nenhuma.

A autora sugere uma troca do nome *queer*, ao qual passa a traduzir-se como “estudos transviad@s”, demonstrando que *queer* no Brasil está relacionado a identidades e nomenclaturas que também não se fixam, porém são diferentes do contexto europeu e norte americano. “Se eu falo transviado, viado, sapatão, traveco, bicha, boiola, eu consigo fazer que meu discurso tenha algum nível de inteligibilidade local.” (BENTO, 2017, p. 10). Compreendemos que, se o *queer* vem para o Brasil, precisamos “abrasileirá-lo”, fazer com que ele faça sentido, principalmente, para as pessoas que podem ser reconhecidas como público “transviado”.

Remetendo mais especificamente ao contexto da proposta deste livro, acreditamos que essa teoria *queer* brasileira, a que Pelúcio (2016) nomeou de “Teoria Cú” e Bento (2017), de “Estudos Transviad@s”; possa ter campo profícuo na escola, principalmente porque, atualmente, este debate está na “agenda” das instituições, ainda que no sentido mais de sua exclusão como podemos verificar na BNCC (2017). A própria presença de pessoas LGBTQIA+ nas

escolas ocasiona uma tensão que pode ser (ou não) problematizada e discutida, mas que está ali. O que podemos pensar, a partir disso é: Se existem pessoas LGBTQIA+<sup>7</sup> nas instituições de ensino, se essas pessoas são, conforme Bento (2017) relata, o público transviad@, porque não insistir no amplo debate sobre a Pedagogia Transviad@ e, principalmente, sobre as diferenças, como parte do currículo? A proposta é de dismantlar os princípios que ainda insistem em descrever e relegar a esses temas a obscuridade.

Com o auxílio das reflexões de Bento (2017), a proposta é de ressaltar a necessidade de que a teoria *queer* faça sentido além da academia; que, partindo das discussões sobre diferença nas instituições de ensino, possamos vislumbrar a entrada dessa teoria nas salas de aula, nas discussões na sala de professores/as, nos grêmios estudantis, etc., seja ela como “teoria cú”, ou teoria transviad@. Louro (2004) sugere uma Pedagogia *queer*; seguindo seu rastro, e com inspiração na teoria de Bento (2017), levantamos indícios de uma “Pedagogia Transviad@”, com o intuito de problematizar alguns corpos e identidades que nela se fazem presentes e que são o foco desta pesquisa: Pessoas *trans*, mais especificamente, homens *trans*.

## PESSOAS TRANS... SUJEITOS TRANSVIAD@S

Entendemos por pessoas *trans* aquelas que recusam as fronteiras e normas de gênero, atravessando-as, não se contentando com a fixidez das identidades sexuais e de gênero impostas histórica, social e culturalmente (BENEDETTI, 2005; FRANCO, 2014, 2019). Dessa maneira, guardadas as diferenças nas nomenclaturas, o fato que torna essas pessoas pertencentes a um “universo” comum, é a transgressão das normas binárias referentes à categoria de gênero.

Inspirado em Marcos Benedetti (2005), afinamos com o termo “universo *trans*”, que contempla as vivências, expressões e performances de gênero que transgridem a norma heterocentrada e, “pessoas *trans*”, para as pessoas que assim o fazem. Portanto, nos referimos a mulheres e homens transexuais, travestis e transgêneros, como categorias identitárias autodeclaradas explicitando que cada ser e cada processo de subjetividade são únicos e que as diferenças devem estar anunciadas em um discurso que, como já foi dito neste trabalho, postula que não há identidades fixas ou homogêneas.

Ampliar o leque de definições no que tange às “transformações do gênero” é que pretendeu Benedetti (2005) ao cunhar o termo “universo *trans*”, abrigando as “personificações” de gênero polivalente, transformado e modificado (inicialmente das travestis). Neste processo, acreditava-se fortalecer e dimensionar o entendimento em relação a essas pessoas que “cruzam e deslocam as fronteiras do gênero”, diferente de reafirmar a concepção alimentada

<sup>7</sup> Dentre tantas siglas já adotadas essa é mais atual, por enquanto. Se remete à pessoas que se autoidentificam e preferem ser identificadas socialmente como Lésbicas, Gays, Trans (Travestis, Transexuais e Transgêneros), Queer, Intersexo e Assexual. O símbolo “+” representa a ampliação das possibilidades de construção de identidades sexuais e identidades gênero que não sejam contempladas com as apresentadas (BLUEVISON, 2020).

pelo imaginário social do senso comum de que se tratam unicamente de pessoas representadas pelo exotismo e todo o tempo inseridas em perspectivas vitimizantes.

Como já informado, o foco deste estudo são as vivências escolares de homens *trans* e que se autoidentificavam como transgênero e transexual. Considerando que o termo transgênero assume uma dimensão mais ampla que envolve o universo *trans*, faremos alguns apontamentos sobre este conceito para, em seguida, discorrer sobre aspectos referentes à transexualidade masculina.

## TRANSGÊNEROS: UMA EXPRESSÃO GUARDA-CHUVA QUE NÃO RESISTIU À TEMPESTADE

Segundo Márcio Caetano (2011) o termo transgênero foi cunhado por Virgínia Prince, entre 1979 e 1980, nos EUA, para designar os *crossdressers*, homens que se travestiam por algum tempo, mas não desejavam viver como mulheres. Com isso, inicialmente o termo servia para diferenciar *crossdressers* de travestis, que para além da travestilidade, buscavam alterações físicas e estéticas, e de transexuais que, assumiam como meta identitária mudar seu sexo anatômico definitivamente, conforme eram conceituados estes termos na época. Bem próximo a essa percepção, William Peres (2009) propõe, a partir de suas investigações, a distinção entre travestis e transexuais acrescentando a expressão transgêneros como uma categoria subsequente, integrante do segmento do que nomeou como TTTs<sup>8</sup>. Para ele são “[...] pessoas que se caracterizam esteticamente por orientação do gênero oposto não se mantendo o tempo todo nessa caracterização como fazem as travestis e as transexuais.” (PERES, 2009, p. 236), e elenca como sujeitos que se aderem a este grupo as/os transformistas, as *dragqueens*, os *dragkings* e outros/as.

Porém, segundo Caetano (2011), este termo foi modificado ao ser utilizado em um panfleto de Leslie Feinberg, em 1992, cujo título era “*Transgender liberation: a movement whose time has come*” (com uma tradução aproximada de: Liberação transgênera: a hora desse movimento chegou). A partir de então, o termo passou a ser uma espécie de aglutinador ao referir-se a pessoas de gênero ambíguo ou incoerente com a norma dada como “natural” e que, portanto, sofriam opressão sociopolítica. Deste modo, o termo passou a referir-se a diversas categorias identitárias.

Observa-se que não há um consenso sobre o termo transgênero como referente a uma categoria de pessoas com certas semelhanças em suas trajetórias e vivências de gênero, como tem o termo travesti, por exemplo. É mais comum que autoras/es que se debruçam sobre estudos sobre transgeneridade apontem o vocábulo transgênero como um termo amplo. Assim, segundo Jaqueline de Jesus (2012), a expressão transgênero abrangeria um grupo de pessoas que não se identificam com comportamentos ou papéis de gênero que lhes foram determinados a partir de seu sexo, enunciado ao nascimento. Nessa perspectiva, Letícia Lanz (2014, p. 71) remete-se à expressão

<sup>8</sup> Peres (2009) sugere a sigla TTTs (Travestis, Transexuais e Transgêneros) sempre no plural, por acreditar que cada uma dessas expressões identitárias se constituem de singularidades que impossibilita compreendê-las de forma linear e no singular. O autor acredita que sempre estaremos nos referindo a travestilidades, transexualidades e transgeneralidades.



“guarda-chuva transgênero”, ou transgeneridade, termos que defende, ao afirmar que o termo *trans* não demonstra de forma clara e direta a transgressão às normas de gênero que caracteriza as pessoas transgêneras:

Transgênero refere-se a todo tipo de pessoa envolvida em comportamentos e/ou atividades que transgridem as normas de conduta impostas pelo dispositivo binário de gênero. As principais categorias de machos transgêneros são o andrógino, a dragqueen (DQ), os transformistas, a transexual (TS), a travesti (TV) e o crossdresser (CD).

Leite Júnior (2011) apresenta percurso semelhante ao afirmar que o termo “transgênero” faz referência a qualquer pessoa, independentemente de sua identidade individual ou social, que percorra uma trajetória entre os gêneros.

Outro ponto importante a ser delineado é que, dentro do universo *trans* ou transgeneridade, conforme Lanz (2014) e Leite Jr. (2011), não há um comportamento ou identidades classificáveis, e sim uma multiplicidade de vivências e manifestações, que se caracterizam pela transgressão de condutas normatizadas, que englobam, entre outras coisas, o comportamento e os papéis sociais e o vestuário atribuídos às identidades masculinas ou femininas. É a transgressão delas que caracteriza a transgeneridade.

Assim, o trânsito entre gêneros e a transgressão das normas binárias que o institui marcam esse universo que foi identificado como existente em diversas culturas, em diversos momentos históricos. Porém, a reivindicação do gênero diferente do identificado no nascimento, em contexto social, desponta no século XX, quando as ciências médicas e biológicas foram “eleitas” como responsáveis por “desvendar” as razões que levam uma pessoa a “mudar de gênero” e começaram a operar no sentido de delimitar como natural e saudável o gênero dado em conformidade com o aparelho genital. Ancorado neste princípio, tudo o que fosse diferente foi designado como patológico, surgindo então, um discurso de patologização, que tinha/tem por alvo, principalmente, as identidades travestis e transexuais (BENTO, 2008). A pesquisadora revela que:

Quando se fala de transexuais e travestis, os vinculamos imediatamente aos movimentos gays masculino e feminino. Enquanto estes últimos reivindicam a legitimidade legal de uma identidade sexual divergente à heterossexualidade, os transgêneros reivindicam a possibilidade de viverem e articularem o masculino e feminino, o gênero, a partir de referências múltiplas. (BENTO, 2017, p. 26).

Bento (2017, p. 26) questiona o uso do termo “transgênero” no sentido de uma expressão guarda-chuva por entendê-la como problemática na análise social e política. Acredita que tais expressões acabam por apagar as diferenças e que, portanto, prefere remeter-se, individualmente, a cada expressão identitária, para dar-lhe visibilidade. Usa, por exemplo, os termos “[...] mulheres transexuais, mulheres não trans negras, travestis, mulheres não trans heterossexuais, homens transexuais gays.” Tal indagação da autora não desmerece a opção individual de sujeitos se sentirem

mais confortáveis ao se autoidentificarem como transgêneros, aspecto bastante evidenciado nas narrativas dos homens *trans* deste estudo ao informarem suas identidades de gênero.

Neste contexto, sustentado nas definições dos/as teóricos/as citados/as, nosso entendimento é de que o termo transgênero tanto pode ser um termo para diversas identidades gênero-divergentes (transexuais, *cross-dressers*, *drag queens*, *drag kings*, travestis, *trans* não-binários, etc), como pode ser, também, a autodeclaração de uma expressão individual que transgride as normas de gênero dadas como “naturais”, mas não faz uso de um termo específico, buscando, talvez, não limitar-se a um. Porém, como escolha de análise social e política, que considera que a língua é performática, nossa opção foi a de utilizar o termo pessoas *trans* como categoria (social e política) e transgênero como expressão identitária de sujeitos específicos, que se anunciaram como tal.

Relatamos, ainda, com base em Dayana Santos (2017, p. 161), as tensões existentes no Movimento Social organizado brasileiro, envolvendo pessoas *trans*, acerca da contestação em relação ao uso do termo transgênero. Segundo a pesquisadora, há uma aversão ao termo em questão:

As condições de possibilidades históricas para que esta aversão ao termo transgênerx fosse possível na contemporaneidade guardam relação com a não identificação com tal termo por ser imposto por lideranças de outros países, como um agregador, no qual travestis e transexuais deveriam se sentir inseridas/os.

Partindo dessa percepção, o Movimento organizado de travestis e transexuais no Brasil rejeitou a adesão do termo porque desencadeava dúvidas e questionamentos na utilização, o que não se adequava à realidade brasileira como ocorre no movimento norte-americano e europeu. A militante Jovanna Baby é incisiva ao observar que: “Eles colocaram todos nós no rótulo de transgênero. Eu não concordo, eu não transito entre os gêneros, o meu gênero é feminino.” (CARRIJO, 2012, p. 255). Entrava também em questão aspectos que diziam respeito às disputas internas do próprio movimento que, apesar de partilharem anseios em comum, essencialmente se estruturavam sob aspectos distintos e específicos (FACHINI, 2005; CAETANO, 2012; FRANCO, 2014, 2019).

Dessa maneira, nosso pensamento se alinha com o de Mário Carvalho (2011) ao observar que os processos de conformação identitária abrangem mais que escolhas ou imposições de denominações. Há de se considerar os espaços de sociabilidade, origem social e, obviamente, a singularidade de cada sujeito e de sua história de vida. Assim, partimos mais especificamente para o universo de nossas contextualizações neste livro, as transexualidades, particularmente, as *transmasculinidades*.

## TRANSEXUALIDADES: DELINEANDO UM PANORAMA IDENTITÁRIO

No que se refere a uma contextualização mais ampla que envolve as discussões sobre as dissidências do gênero (e das sexualidades), a modernidade trouxe o pseudo-hermafrodita, antes hermafrodita, tido como uma categoria de existência mágica e mitológica, para o campo do discurso

médico, fazendo nascer “o hermafrodita psíquico”. Gradativamente, no século XX, encadeia-se uma separação do termo hermafrodita, que sai da cultura erudita e vai para o discurso médico-científico, o atualmente conhecido “intersexual”. É a partir desta categorização que surgiram todas as identidades dadas como perversas, entre elas, as travestis, as/os transexuais e transgêneros (LEITE JÚNIOR, 2011).

A noção trazida pela modernidade de “hermafrodita psíquico” desloca os discursos que compreendem a identidade como resultado biológico que incide sobre o corpo e passam a compreendê-la como uma patologia da mente, de modo que os referenciais masculinos e femininos passam a ser entendidos como resultados da *psique* humana. Neste movimento, os desviantes da “regularidade” entre sexo biológico (genitália) e identidade de gênero, foram compreendidos como “anormais” e deviam ser vigiados, uma vez que sua existência poderia provocar o fim da humanidade (LEITE JÚNIOR, 2011).

Os “normais” foram separados em duas categorias considerados: os pervertidos e os perversos, assim definidos mediante suas poses, seu sobrenome e suas capacidades intelectuais. Para aqueles que tinham poses, eram socialmente bem colocados e reconhecidos, os perversos, herdeiros de um destino trágico e congênito, eram desenvolvidas diversas medidas médicas e jurídicas com o intuito de curá-los ou livrá-los da prisão. Por outro lado, havia aqueles cujas poses e reconhecimento social não lhes permitiam serem considerados bons. Tratados com rigor e desprezo, eram descritos como pervertidos, porque culpados de sua escolha “anormal”. O manicômio ou a prisão eram seus destinos. (LEITE JUNIOR, 2011).

Neste contexto, apresenta-se a ideia de um instinto sexual natural, que seria derivado da essência humana e que, por vezes, poderia aparecer “invertida”, de modo que mesmo com um corpo masculino, o “invertido” apresenta instinto sexual feminino, e vice-versa. Assim, devido à “inversão” do instinto sexual, surgem as mais diversas identidades consideradas “desviantes”. Dentre elas, a travesti (interpretada naquele período como uma variação da homossexualidade) assumia papel representativo como pervertido sexual, que foi amplamente contextualizado por autores/as como Helio Silva (1993, 1996), Don Kulik (2008), Pelúcio (2009), Peres (2005, 2009), Leite Júnior (2011), dentre outros. Entretanto, fica o convite para o/a leitor/a interessado/a nas travestis procurar esses referenciais, considerando que nosso foco aqui é a transexualidade masculina.

A partir dos anos 1950 do século XX, começam a surgir trabalhos que defendem a especificidade de um “fenômeno transexual”. Até então não havia, segundo Bento (2006), nenhuma diferenciação entre transexuais, travestis e transgêneros.

As discussões ampliam-se após as primeiras teses sobre o conceito de “gênero” formuladas por John Money, que afirmava que gênero e identidade sexual poderiam ser modificadas até 18 meses de idade e que, com base em sistemas educativos por meio de instituições e da ciência, poder-se-ia garantir a diferença dos sexos. Desse modo, Money acreditava que o desenvolvimento psicosssexual seria uma extensão do sexo embrionário, naturalmente heterossexual, de modo que



canais vaginais eram produzidos em crianças intersexuais com a finalidade de futura penetração (BENTO, 2006; SILVA, 2007).

Esses estudos e seus desdobramentos contribuíram para a produção do dispositivo da transexualidade e sua patologização, mantendo-se em funcionamento na atualidade pela via de diagnósticos que buscam comprovar a “transexualidade verdadeira”. Isso, pautado nas ciências *psi* e médicas que permanecem na tentativa de manter os gêneros como prisioneiros da diferença sexual, dando consistência a uma “biopolítica da saúde” (BENTO, 2006, 2008).

É notória a força dos discursos médico e *psi* e dos diagnósticos por eles produzidos na constituição e compreensão das identidades transexuais. Apesar disso, os estudos relacionados ao gênero e às sexualidades como categorias de análise sociológica e como performance (BUTLER, 2004), apontam para a necessidade de “despatologizar” tais identidades, reconhecendo que o gênero nada mais é que a reiteração de uma norma, que: “[...] adquire vida através de roupas que compõem o corpo, dos gestos, dos olhares, ou seja, de uma estilística definida como apropriada. São estes sinais exteriores, postos em ação, que estabilizam e dão visibilidade ao corpo.” (BENTO, 2008, p. 43).

Mediante essa reiteração diária da norma e dos processos de patologização, busca-se produzir o marginal, o abjeto, e mantê-lo bem longe do centro (BENTO, 2008). Entre essas identidades abjetas, estão as/os transexuais, cuja experiência quebra a causalidade entre sexo e gênero e o sistema binário constituído a partir do corpo sexuado (BENTO, 2008).

Retomando a questão da performatividade que se dá principalmente, através da linguagem, pode-se afirmar, com base em Butler (1993, 2002, 2003, 2004), que os gêneros só se tornam possíveis por meio de sua reiteração performativa, de modo que, ao nascer uma criança, anuncia-se uma performance esperada ao mesmo tempo em que anuncia-se seu sexo e, com base nele, um gênero é a ela designado. Ocorre que nenhuma criança nasce sabendo ser menino ou ser menina, pois, trata-se de um ritual repetido e reiterado constantemente, o que comprova não haver um gênero natural ou uma identidade fundadora. Assim, pode-se afirmar que não há uma identidade essencial ou um sexo fundador do gênero, de forma que sexo, gênero e sexualidade seriam construídos pelo discurso. Porém, em nossa sociedade, ao longo dos anos, a norma arbitrária que se firmou foi baseada na tríade: sexo = gênero = sexualidade; tendo como centro a heteronormatividade, de modo que, todas/os aquelas/es que desviam dessa norma, são de alguma forma, oprimidos, para que nela se reenquadrem.

Preciado (2008) contribui para essa discussão ao afirmar que as diferenças entre bio-homem/bio-mulher e trans-homem/trans-mulher surgem no contexto das comunidades transexuais dos Estados Unidos, no final do século XX, para assim designar pessoas que se identificavam com o sexo atribuído ao nascimento e aquelas que contestavam tal atribuição, buscando modificá-la, por diversos meios, dentre eles, principalmente, procedimentos prostéticos e performativos. O autor afirma, porém, a dependência desses corpos, sejam eles *bio* ou *trans*, de uma série de produções

performativas e de reconhecimento visual, de modo que o que os diferencia é a resistência à norma e o grau de aceitação de suas identidades em espaços públicos.

Partindo deste raciocínio, a pessoa transexual seria aquela que reivindica a identidade de gênero em oposição à informada pela genitália. Desse modo, conforme os processos subjetivos de cada sujeito, realizar, ou não, modificações no corpo, uso de hormônios e/ou cirurgia de redesignação sexual é uma escolha individual, o que não limita a pessoa de afirmar-se como mulher transexual ou homem transexual (BENTO, 2008).

Uma questão que se coloca, com relação ao universo *trans* e, especificamente, às transexualidades como categoria de análise teórica, social e política, é o apagamento das identidades *trans* masculinas comparado às femininas. Entendida como o tema central deste livro, abordaremos de forma mais expressiva essa forma de construção identitária na próxima seção.

## MASCULINIDADES TRANS: VERDADES DE UM CORPO QUE MENTE CONTRA SI

Ampliando tal definição de transexualidade, Bento (2008) apresenta, no sentido mais amplo, a transexualidade como uma dimensão identitária situada no gênero, caracterizada por vigorosos conflitos com as normas de gênero a partir do ponto em que as pessoas que assim se identificam e a vivenciam, reivindicam o reconhecimento social e jurídico do gênero oposto ao delineado pela genitália, não estando condicionada, necessariamente, à cirurgia de transgenitalização.

Portanto, Bento (2008) refere-se a uma “experiência transexual”, norteadas por múltiplas interpretações e construções de sentidos desencadeados por conflitos estabelecidos entre corpo, sexualidade e subjetividade. Dito de outra forma, um conjunto de signos corporais construídos pela pessoa que socialmente permite-lhe ser remetido/a ao gênero pelo qual se identifica e que, geralmente, encontra-se em oposição àquele que lhe foi atribuído/a sustentado na sequência sexo/gênero. Distingue, assim, o gênero em identificado e adquirido. O gênero identificado é aquele que a pessoa reivindica pelo seu reconhecimento, enquanto o gênero adquirido ou atribuído, é aquele imposto ao nascermos sob as configurações genitais.

No contexto brasileiro, uma das experiências de transexualidade masculina mais representativa foi a de João Nery. Para além dos textos acadêmicos, Nery (2011) amplia nossos pensamentos contando-nos de uma materialidade daquilo que buscamos estudar, de modo que a relação ciência/vida torna-se mais próxima. O autor relata muitas de suas experiências como homem *trans*, trazendo a perspectiva apontada por Hall (2013, 2016) e também por Louro (1999, 2004) de que pela via da história e na cultura que as identidades se formam, mescladas a sistemas de representação em que os sentidos não se fixam e, menos ainda, as identidades. Sentidos e identidades que demarcam a diferença do sujeito desde a mais tenra idade. Neste

prisma, encontramos relatos de João que nos fazem pensar a constituição das identidades *trans*, desde a infância:

Não conseguia entender por que me tratavam como se fosse uma menina! Faziam questão de me ver como nunca fui. Sabiam que não gostava disso! Por que insistiam em me entristecer, em me ridicularizar? Algo estava errado. Restava saber se com eles ou comigo. Tornei-me um ser acuado. (NERY, 2011, p. 24).

As diferentes representações presentes na construção das identidades do sujeito são descritas por Nery (2011) ao relatar suas vivências ao longo de sua vida, demonstrando a existência de uma norma à qual os corpos estão expostos e não devem escapar, sendo constantemente vigiados pelas instituições, por seus familiares, vizinhos/as, etc. Pautam-se em uma norma, tomada como única possível, postulada a partir de discursos que conferem a ela um status de verdade.

Contrariamente ao que usualmente verificamos na construção de identidade de gênero de mulheres *trans* (BENTO, 2006, 2008, 2017), Guilherme Almeida (2012) entende que a construção identitária de homens *trans* tem sido elaborada menos em função de diagnósticos médicos ou *psi* e muito mais por meio de signos corporais e comportamentos sociais. Neste contexto, para além daqueles que se submeteram a processos de hormonização ou à mudança do nome social, são também designados pelo autor como homens *trans* pessoas anunciadas ao nascer como pertencentes ao gênero feminino e que se apropriam do universo masculino em sua indumentária (bonés, cuecas, bermudões, etc.), conciliando-a com cabelos longos e outros signos sociais que remetem ao feminino (usualmente reconhecida como lésbica *butch*). Segundo Almeida (2012), este parcial rompimento com o feminino parece se sustentar em questões subjetivas (medos, incerteza, etc).

Por outro viés, Ávila e Grossi (2010) reconhecem a existência, assim como acontece com as mulheres *trans*, de uma forte influência do discurso e dos diagnósticos das ciências médicas e *psi* na vida dos homens *trans*, pautada pela demanda, anunciada por muitos deles, da hormonização, para que os aspectos femininos sejam “bloqueados” e os masculinos possam aparecer.

As repercussões da medicalização e patologização da transexualidade se refletem diretamente na vida dos transmasculinos, seja por tornar os transmasculinos “doentes” que precisam de um tratamento sobre o qual não detém nenhum poder ou controle, tendo de se submeter às decisões dos profissionais de saúde, seja por não permitir aos sujeitos viverem sua identidade de gênero como bem lhes convir ou, ainda, por não ter o reconhecimento social, tornando-os vítimas de preconceitos e estigmas, ou reconhecimento legal da sua condição, principalmente no que se refere à dificuldade de adotar oficialmente o seu nome masculino, condizente com sua identidade de gênero. (ÁVILA; GROSSI, 2010, p. 4).

Sustentadas por essas afirmativas, as autoras sugerem a transexualidade masculina como a identificação, através da nomenclatura, vestimenta e/ou transformações corporais, de pessoas nascidas com genitálias femininas, como pertencentes ao gênero masculino.

Pode-se argumentar que essa patologização, ou ainda a demanda por hormonização do corpo *trans* masculino se dá como consequência daquilo que Preciado (2008), com base em Foucault, chamou de “sexopolítica”. Um regime que objetiva controlar a sexualidade e produzir masculinidades (e feminilidades) com base em órgãos selecionados como sexuais, que, por sua vez, produzem e reproduzem identidades consideradas como normais ou perversas.

Entendemos que tais processos ocorrem em consequência de práticas discursivas e não discursivas advindas de diversas áreas da sociedade, em especial da medicina. Nisso, a seleção de órgãos como produtores de certas identidades não é algo natural; não é biológico ou baseado em qualquer matriz fundadora e sim. Assim, o regime sexopolítico, segundo Preciado (2008), se encarna nos corpos, que se constituem como espaços de transações de poder, de modo que o que chamamos de sexo e de gênero, de masculinidade ou feminilidade, são, na verdade, técnicas que se impõem sobre os corpos, com o objetivo de (re)produzir e expandir a vida heterossexual.

Em consonância com tal afirmação, Bento (2017) explica que, para os homens transexuais, o corpo biológico, a menstruação e os seios anunciam a separação definitiva do mundo dos gêneros, de modo que ao descobrir seu corpo sexuado, esses sujeitos se veem obrigados a conviver com as partes do corpo responsáveis pela exclusão que sofrem, ao mesmo tempo em que começam a buscar respostas que lhes possibilitam construir suas identidades para além da ausência de um pênis, que em muitos casos, lhes causa angústia, afinal, como descreve Nery (2011, p. 33), “[...] meu corpo mentia contra mim.”

Essas discussões nos instigam a pensar a construção do gênero (e das sexualidades) numa perspectiva *transviad@* (BENTO, 2017), interpretada como as diversas possibilidades de deslizamentos entre as fronteiras identitárias que constituem os sujeitos sociais e lhes permitem, de alguma forma, em algum momento, acreditarem que seus “corpos importam” (BUTLER, 1993). Índícios dessa percepção é descrita por Nery (2011) ao se debruçar, em 2010, com três amigos *transhomens* (Darcy, Davi e Amadeus), para conhecer e discutir sobre as dimensões de suas identidades de gênero.

Nery (2011) e seus amigos entenderam que a busca de uma coerência sexo/gênero fundamentada numa perspectiva heterossexual foi uma luta inerente a todos eles durante suas vidas. Os sofrimentos vividos em função do não enquadramento os conduziram à necessidade de encontrarem um modelo ou padrão de aceitação social; o que se aproxima daquela certa maneira de viver ou de morrer pela qual somos julgados, condenados e rotulados em detrimento de discursos de verdade carregados de efeitos específicos de poder (FOUCAULT, 1999a).

O não enquadramento e o conseqüente sofrimento, por outro lado, levou Nery e seus interlocutores a resignificarem suas compreensões, acreditando, em seguida, que teriam desenvolvido orientações sexuais particulares dentro de um universo de possibilidades. Um fato era real e recorrente: seus amigos e ele partilhavam de uma atração afetivo-sexual por mulheres, distante

de se sentirem uma. Desse modo, a instabilidade identitária, o embate em relação às normatizações do gênero e das sexualidades passaram a fazer parte de suas autointerpretações:

As cirurgias e hormônios tinham me aberto mais, permitindo-me conservar valores aprendidos no mundo das mulheres. Tornaram-me um homem feminino, sem ser efeminado. Felizmente, a testosterona não havia me dado a agressividade exacerbada. A minha virilidade, contraditoriamente, passou a servir, também, como um instrumento, para que agora pudesse combater o mundo heterocentrado, patriarcal, no qual os poderes dominantes impedem os vários potenciais de vida. Havia descoberto que há várias masculinidades diferentes e que são construídas também pelas tecnologias da cultura dominante. (NERY, 2011, p. 324).

O entendimento plural do fenômeno das masculinidades é compartilhado por Luís Fernandes (2011) ao tecer suas reflexões ancorado em referenciais como Raewyn Connell (1995) e Karen Giffin (2005). Assim como a percepção de Nery (2011), Fernandes (2011) descreve o “ser homem” no contexto social, assim como os diversos elementos que o integram, como sendo um “processo de transformação”. Deste modo, como objeto de estudo e construção histórica, social, cultural e política, a masculinidade deve ser contextualizada no campo teórico e, também, no campo das relações sociais. Assim:

A primeira, sem determinação hierárquica entre elas, mas de modo a vê-las imbricadas, é de que a categoria em si não pode ser vista dentro de uma perspectiva isolada, mas sim com um olhar relacional, o que, portanto, não se separa da categoria de feminilidade, pois ambas se complementam e se contrapõem em sua construção. Outro elemento importante é que masculinidade não tem uma representação singular, mas sim plural – masculinidades, no sentido de transitarmos por uma variedade de possibilidades que se dão a partir de um modelo dominante o qual estruturará as demais. Por fim, masculinidade, na contemporaneidade, deve se afastar da categoria patriarcal que se estabelece como ordenamento social, mas que já não mais corresponde aos anseios e ao modelo de organização social diante das transformações que estão em andamento nas relações de gênero. (FERNANDES, 2011, p. 103).

A luta pelo reconhecimento das *transmasculinidades*, no Brasil, inaugurada por Nery, seria uma dessas transformações nas relações de gênero em andamento anunciadas por Fernandes (2011). No rastro de Nery, Alexandre dos Santos conhecido como Xande Peixe, foi um dos homens transexuais a se manifestar em prol deste segmento social no XII Encontro Nacional de Travestis e Transexuais na Luta contra a AIDS (ENTLAIDS)<sup>9</sup>, realizado em 2005 em Florianópolis, Santa Catarina (ÁVILA, 2014); entretanto, de acordo com observações relatadas pelas militantes organizadoras do evento em 2012, em Brasília, em que estivemos presente, não houve aderência do segmento *transmasculino* no ENTLAIDS.

<sup>9</sup> O ano de 1992 demarca o nascimento do Grupo ASTRAL, na cidade do Rio de Janeiro, responsável pela execução dos primeiros projetos de prevenção de DST/AIDS para Travestis. O ENTLAIDS foi o resultado da mobilização deste segmento social que se torna em 1995 um evento nacional financiado pelo Ministério da Saúde. Mais detalhes, ver Franco (2009, 2014, 2019), Torres (2012) e Sales (2018).



Até 2009, Xande Peixe foi presidente da Associação da Parada de Orgulho do LGBT (APOGLBT) de São Paulo, função que deixou com o intuito de atuar mais diretamente nas causas relacionadas aos *trans*homens. Participou na elaboração do Projeto Transexualizador do SUS (PTS) apontando as demandas dos homens *trans* no que se refere às cirurgias de histerectomia e mastectomia, assim como foi o primeiro *trans* homem brasileiro a usufruir deste direito (ÁVILA, 2014; MARTINS, 2017).

O PTS se sustenta nas diretrizes descritas na “Política Nacional de Saúde Integral de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais deliberada em 2010 e reafirmada na proposta reelaborada em 2013, cujo objetivo é:

Promover a saúde integral de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais, eliminando a discriminação e o preconceito institucional, contribuindo para a redução das desigualdades e para a consolidação do SUS como sistema universal, integral e equânime. (BRASIL, 2010c, p. 16).

Neste contexto, o aprimoramento do processo transexualizador é anunciado como uma das medidas dessa política dentro da implementação de ações pelo SUS, assim como, no sentido mais amplo, o enfrentamento da discriminação, com vistas à promoção do respeito e da cidadania de pessoas LGBTIA+. No que se refere a homens *trans*, o acesso ao tratamento de hormonização e as demandas por mastectomia e histerectomia passam a integrar de forma sistematizada as demandas deste segmento (BRASIL, 2010c, 20013).

Outra importante iniciativa para este segmento, de acordo com Ávila (2014), foi a criação em 2011 do Núcleo de Apoio a Homens Trans (NAHT) na cidade de São Paulo, com o objetivo de fornecer apoio psicológico e médico a homens *trans* e, também, promover a sua recolocação no mercado formal de trabalho. Para 2012, a proposta seria a criação de uma ONG nacional visando as demandas desse segmento social com uma sede regional.

Sem fins lucrativos, a Associação Brasileira de Homens Trans (ABHT), criada em 2012, foi outra ação voltada ao atendimento dos direitos de homens *trans* brasileiros. A promoção da cidadania, saúde e os direitos humanos da população de homens *trans* e LGBTQIA+ é seu foco (ABHT, 2020). No dia da oficialização da ABHT seu presidente, Leandro Tenório, afirmou: “Que a ABHT não nega as lutas do movimento LGBT, e em especial, a luta das transexuais e travestis, ‘a ABHT quer somar, e não dividir’ e aceita todas as auto identificações, como homens trans, transhomens, FTM, transgêneros, etc.” (ÁVILA, 2014, p.193).

Na visão de Almeida (2012), a ABHT sugere a ampliação das demais categorias *trans* identitárias e levanta indícios de como as *trans*masculinidades podem ser apresentadas no contexto social e político nacional. Não diferente do movimento *trans* já estruturado no Brasil, defende medidas que tangem à criação de uma Lei de Identidade de Gênero no Brasil, a aprovação do Estatuto da Diversidade Sexual e da criminalização da homofobia e da transfobia.

Integrado por *trans*homens, instituições e pessoas parceiras, acadêmicos, ativistas militantes, estudantes e profissionais voluntários/as, das áreas de saúde, jurídica, comunicação e assistência social, o Instituto Brasileiro de Transmasculinidades (IBRAT) surge no ano de 2013. Presente e atuante em alguns estados e regiões do Brasil, consiste em um canal de promoção de visibilidade, saúde e cidadania para os *trans*homens, promovendo discussões nas diferentes áreas de conhecimento e atuação que possam ser relevantes para a melhoria da qualidade de vida desta população – seu principal objetivo (IBRAT, 2020).

Ampliando as fronteiras dessa discussão, uma série de movimentos na América Latina sobre legalização das leis das identidades de gênero pôde ser notada. Uruguai, no ano de 2009, aprovou a Ley nº 18.6205 (URUGUAY, 2009); A Bolívia, em maio de 2016, promulgou a Lei de Identidade de Gênero, Ley nº 807/2016 (BOLÍVIA, 2016). Em setembro de 2018, o Chile aprovou a sua da Lei de identidade de gênero de nº 21.120/2018 (CHILE, 2018). Porém, a iniciativa legal de maior repercussão até o momento é a Lei de Identidade de Gênero da Argentina, aprovada em 2012 sob o Proyecto de Ley nº 26.743 que autoriza a retificação do sexo, nome e foto em documentos oficiais de pessoas *trans* e dispensa a necessidade de qualquer laudo médico para essas alterações (ARGENTINA, 2012).

Além dessa série de associações e institutos criados ao longo dos últimos anos no Brasil e no exterior, tivemos uma série de avanços nas legislações voltadas para o reconhecimento de cidadania de pessoas *trans*. Em fevereiro de 2013, a Deputada Federal Érika Kokay do PT/DF e o Deputado Federal Jean Wyllys do PSOL/RJ propuseram projeto de lei (PL) 5002/2013, conhecida como Lei João Nery, dispendo sobre o direito à identidade de gênero que visa garantir a identificação e individualização das pessoas, propondo a alteração do artigo 58 da Lei 6.015 de 1973 onde faziam proposições do acréscimo de um apelido público e notório ao nome registrado.

Foi publicado o Decreto nº 8.727, em 28 de abril de 2016, que regulamenta o uso do nome social de pessoas transexuais e travestis e o reconhecimento da identidade de gênero âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional (BRASIL, 2016).

No âmbito da Educação Básica tivemos a promulgação da Resolução CNE/CP nº 1, de 19 de janeiro de 2018 que define a utilização de nome social para transexuais e travestis nos registros escolares mediante sua solicitação de acordo com o artigo 3º que define normativas para solicitação para maiores de 18 anos e artigo 4º que define diretrizes para menores de 18 anos como consta mais detalhadamente no documento (BRASIL, 2018).

Já no ano de 2019, a portaria de nº 1.370 ampliou para homens *trans* o acesso ao processo transexualizador do SUS registrado sob a Portaria de nº 2.803. No início de 2020, o Conselho Federal de Medicina (CFM) publicou a Resolução nº 2.265/2019, que atualiza as regras para o atendimento médico às pessoas transexuais (BRASIL, 2019).

Seguindo em direção aos avanços legais para as pessoas LGBTQIA+, o Supremo Tribunal Federal (STF), no dia 13 de junho de 2019, se manifestou em relação à falta de leis para a proteção

dessa população no Brasil e criminalizou a homofobia e a transfobia, enquadrando-as no artigo 20 da Lei de nº 7.716/1989, que criminaliza o racismo através da Ação Direta Inconstitucional Por Omissão – ADO-26 e do Mandado de Injunção – MI-4.733, ações que foram protocoladas pelo Partido Popular Socialista (PPS) e pela Associação Brasileiras de Gays, Lésbicas e Transgêneros (ABGLT).

Essas normativas ressaltam o amparo legal e o reconhecimento do direito de pessoas *trans* no território brasileiro, envolvendo a tentativa de despatologização desses sujeitos, a criminalização da homofobia e da transfobia, a ampliação do processo transexualizador também para homens transexuais e as normativas de uso de nome social em instituições sociais. Entretanto, nos deparamos com um cenário político nacional desfavorável às pessoas *trans*, assim como qualquer outro grupo vulnerável devido ao crescimento dos setores conservadores no Congresso Nacional e do fortalecimento da extrema direita pautada em princípios sexistas, racistas, homofóbicos, transfóbicos e genofóbicos (TENÓRIO, 2017).

Neste sentido, a exclusão social prossegue impactando nas mais diversas dimensões sociais gerando novos tempos de retrocessos. Considerando a Educação como o foco dessa obra, com o intuito de entender a emergente reivindicação de homens transexuais pelo espaço escolar como lugar de pertencimento e reconhecimento de suas posições de sujeitos, as discussões teóricas aqui apresentadas tiveram como foco nortear as discussões presentes nas partes II e III. Como já explicitado, na parte II apresentamos e contextualizamos um panorama das produções nacionais referentes à relação universo *trans* e educação, situando como as *transmasculinidades* se inserem neste processo. Na parte III, pela via da análise de narrativas de homens *trans* fluminenses e mineiros ressaltamos seus processos de escolarização da Educação Básica ao Ensino Superior associados ao que nomeamos de demarcadores de gêneros possíveis.



**PARTE II**  
**TRANSEXUALIDADES E**  
***TRANSMASCULINIDADES***  
**NA PESQUISA EDUCACIONAL**

# DESCREVENDO O TRAJETO

Os indícios de reivindicação de homens transexuais pelo espaço escolar como lugar de pertencimento e reconhecimento de suas posições de sujeitos como foco investigativo na pesquisa educacional passa a assumir o panorama brasileiro, a partir da segunda década dos anos 2000. Pelo menos, é o que diversas fontes consultadas por nós têm evidenciado.

Dessa forma, antes de problematizarmos sobre *transmasculinidades* e educação e, na sequência, suas interfaces entre Rio de Janeiro e Minas Gerais, e os possíveis impasses entre a Educação Básica e o Ensino Superior; cabe entender, dentro das limitações inerentes a cada processo investigativo, o que tem sido produzido teoricamente sobre o tema em foco. Falamos, portanto, de um movimento ainda tímido, em construção, que comparado ao universo das dissidências do gênero que envolve travestis, transexuais e transgêneros femininos, parece ainda em estado de “despertar”.

Considerando a perspectiva que nos ancora teoricamente no sentido de entender que todo fenômeno social é construído historicamente e assume particularidades e generalizações culturais dependendo do contexto evidenciado; para compreender as possibilidades de interfaces entre *transmasculinidades* e educação cabe situá-las neste contexto maior das dissidências do gênero nomeadas como universo ou vivências *trans*, já contextualizadas no capítulo anterior.

Com isso, apresentamos nesta parte do livro descrições, análises e problematizações iniciadas desde 2010 quando nos propomos a entender o processo de construção identitária de mulheres *trans* na docência brasileira (FRANCO, 2014; 2019), passando pelos indícios de compreensão das vivências escolares de sujeitos *trans* da comunidade fluminense, Valência e Rio das Flôres, Rio de Janeiro (SALVADOR, 2019), chegando, mas não finalizando, com as histórias de vida pessoal, escolar e profissional de homens *trans* residentes em Juiz de Fora, Minas Gerais (ARAUJO, 2021).

Em todos esses momentos, buscávamos entender como o conhecimento sobre o universo *trans* e educação se desenrolava, o que nos apontou caminhos e lacunas investigativas, ao mesmo tempo em que revelava a importância dos estudos pelos quais nos dedicávamos. Assim, retomamos a pergunta que sustenta este trabalho sequencial e coletivo: Como o processo de construção da masculinidade de homens transexuais estabelece interfaces com o campo educacional, partindo do entendimento de que a escola é um dos aparelhos ideológicos do Estado e, com isso, historicamente limites para o entendimento e respeito às diferenças têm sido recorrentes?

Na busca por possíveis respostas a esta questão, partindo primeiramente sobre como *transmasculinidades* têm se constituído como foco investigativo educacional, este capítulo se divide em quatro seções. No capítulo II, Revisão I, apresentamos os dados referentes à primeira revisão sistematizada da literatura realizada entre 2010 e 2014. O Foco nas feminilidades *trans* é

recorrente, considerando um primeiro processo de reivindicação dessas mulheres da escola como espaço de pertencimento.

No capítulo III, Revisão II, pautado nas categorias utilizadas na Revisão I, o recorte temporal foi entre 2014 e 2018. Importa destacar que, ainda que restritos, registros de pesquisas sobre *transmasculinidades* e educação começaram a aparecer.

No capítulo IV, Revisão III, não delimitamos o recorte inicial, mas, o recorte final, 2019. A pesquisa foi realizada entre 2019 e 2020. A proposta foi se ater mais especificamente às publicações sobre *transmasculinidades*, contudo, localizamos vários estudos não descritos nas Revisões I e II no sentido mais amplo e que, a nosso entender, deveriam ser ressaltados para traçarmos, de forma mais segura, um panorama dos estudos que envolvem universo *transviad@* e educação. Com isso, o capítulo V foi destinado a discutir as *transmasculinidades* e suas relações com a educação, situando-a de forma mais pontual no universo geral dos estudos encontrados.

Como forma de situar antecipadamente o/a leitor/a sobre o material levantado nas três revisões, 115 publicações, esses dados são apresentados esquematicamente no quadro 01, abaixo.

Quadro 01: Panorama das publicações

Tipo de publicação	Revisão I 2008 a 2014	Revisão II 2014 a 2018	Revisão III Até 2019
Textos publicados em Anais de Eventos	03	12	15
Artigos em Revistas Eletrônicas e Capítulos de Livros	07	16	24
TCCs, Dissertações, Teses e Livros	10	18	10
Subtotal	20	46	49
Total	115 publicações		

Fonte: os/as autores/as

Os dados informados no quadro 01 foram levantados nos três processos utilizando, prioritariamente, de bases comuns de pesquisa, quais sejam, *Scielo*, Google Acadêmico e Banco de Dados da Capes. Outra forma de sistematização da busca foi proposta na Revisão III em razão da especificidade do foco, *transmasculinidades* e educação. Como as revisões I e II já apontavam uma escassez de estudos sobre o foco, propôs-se refinar a busca nas bases de três eventos nacionais que enfocam a temática sobre gênero e sexualidade, assim como em quatro periódicos específicos da área.

O contato direto com pesquisadores/as da área e redes de divulgação de informações nos levou a estudos que não estavam disponibilizados no meio digital, particularmente, quando realizada a Revisão I. Com isso, nenhuma fonte de busca do material foi rejeitada. Intentamos ampliar ao máximo este levantamento, o que não descarta que outras produções possam ter ficado de fora. Ressaltam-se aqui os limites de qualquer investigação científica, ou, como nos lembra Fernando González Rey (2005), na perspectiva de uma epistemologia qualitativa, o caráter construtivo e interpretativo do conhecimento é aspecto essencial, o que não nos livra do entendimento de que a realidade investigada sempre será descrita de forma parcial.

Diante disso, enfatizamos que realizamos revisões sistematizadas da literatura por tratar-se de um tipo de pesquisa rigoroso, com métodos explícitos e sistemáticos, objetivando levantar, reunir e avaliar criticamente a metodologia da pesquisa e sintetizar os resultados de diversos estudos (ROTHER, 2007; SEVERINO, 2016). Essa postura investigativa também se aproxima do que Norma Ferreira (2010) descreve como “estado da arte” ou “estado do conhecimento” que, sob caráter bibliográfico, assume o desafio de mapear e discutir produções acadêmicas em determinado campo do conhecimento, para responder que aspectos e dimensões, épocas e lugares, formas e condições, constituem esses campos. Para tal, pode-se utilizar da análise de variadas fontes, tais como: dissertações, teses, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários.

Paralelo ao trajeto de realização das revisões, novas perspectivas teóricas e conceituais para se discutir o fenômeno das dissidências do gênero e das sexualidades foram encontradas, o que levou-nos a optar por delineamentos iniciais de um universo *trans*, em especial, inspirado em Benedeti (2005) e diversos estudos sobre teoria *queer*, para, em seguida, afinarmos com a possibilidade de pensar essas vivências na dimensão dos estudos *transviad@s* propostos por Bento (2017).

# UNIVERSO *TRANS* E EDUCAÇÃO: REVISÃO DA LITERATURA I

Como anunciado, a primeira revisão sistematizada da literatura foi realizada entre 2010 e 2014, quando, pela via de histórias de vida de professoras *trans* brasileiras, contextualizamos sobre seus processos de escolarização, construção da identidade de gênero, formação para a docência, inserção e atuação na profissão docente. O foco era compreender o que havia sido produzido teoricamente sobre a relação universo *trans* e educação. Naquele período, as buscas resultaram na descrição apresentada no quadro 02, a seguir.

Quadro 02: Revisão I – 2010 a 2014

Grupos	Tipo de publicação	Número de publicações
01	Texto publicado em Anais de Eventos	03
	Artigos em Revistas Eletrônicas e Capítulos de Livros	07
02	Dissertações e Teses	10
Total		20

Fonte: os/as autores/as

Como descrito no quadro 02, três textos publicados em Anais de Eventos, dois artigos disponíveis em revistas eletrônicas, cinco capítulos de livros, seis dissertações e quatro teses definiram o material levantado.

A busca por esse material teve início em 2006, quando iniciávamos as investigações sobre a relação educação e população LGBTQIA+ no contexto nacional. Um fato já era claro: pessoas *trans* consistiam daquelas que menos acessavam e eram foco de discussão no campo educacional. Contudo, essas buscas foram mais eminentes entre 2008 e 2014.

Chegou-se à maioria do material levantado através de buscas em fontes terciárias, ou seja, referências apresentadas em artigos de revistas e livros, dissertações e teses que nos foram disponibilizadas inicialmente. A participação e filiação a grupos de trabalho sobre gênero, sexualidade e educação foi outro espaço representativo na construção do material, destacando o Grupo de Trabalho em Gênero, Sexualidade e Educação (GT-23) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação-ANPEd.

O vínculo ao movimento organizado de pessoas *trans* foi outro espaço de acesso importante. Participando, por exemplo, das edições do ENTLAIDS realizados em 2010 e 2012, contatos e parcerias foram estabelecidas com outros/as estudiosos/as da área. Redes sociais como *Facebook* também nos permitiram contato com pessoas e grupos que nos conduziram a parte desse material.

As poucas publicações encontradas resultaram de buscas no portal do *Google Acadêmico* e, também, no *Google* convencional que, ao lançarmos palavras relacionadas como travesti-transexuais-educação, pessoas *trans*-educação, travestis-contexto escolar etc., identificamos textos de comunicações orais apresentadas em eventos e artigos publicados em revistas eletrônicas. A busca por artigos foi concluída de forma mais sistematizada na plataforma do *Scielo*. Textos e artigos oriundos das investigações de mestrado e doutorado a que tivemos acesso foram encontrados, contudo, optamos por apresentar os estudos completos, as dissertações e as teses.

Considerando uma forma “livre” de construir estratégias descritivas e analíticas fundamentado nas teorias pós-críticas (MEYER; PARAÍSO, 2012; PARAÍSO, 2012), nossa opção para descrição, interpretação e análise dos 20 estudos levantados foi dividi-los em duas categorias, que foram, “textos, artigos e capítulos de livros” e “dissertações e teses”.

## UNIVERSO TRANS E EDUCAÇÃO: ARTIGOS EM REVISTAS ELETRÔNICAS E CAPÍTULOS DE LIVROS

Berenice Bento (2008) possivelmente tenha sido a primeira a problematizar sobre universo *trans* e educação no contexto brasileiro ao discutir os critérios de normalidade e anormalidade instituídos pelas instituições sociais ao lidarem com as demandas de pessoas “que vivem o gênero para além da diferença sexual”. Analisou relatos de pessoas transexuais ancorados em referenciais pós-críticos e no Manual de Diagnóstico e Estatística de Doenças Mentais - DSMIV (APA, 1995), o que levou a autora à compreensão de que a partir de um projeto social estruturado sob uma “uma engenharia de produção de corpos normais” (BENTO, 2008, p. 131), a exclusão social de pessoas *trans* acaba sendo anunciado e definido convenientemente como evasão escolar.

No rastro de Bento (2008), em um ensaio bibliográfico, Maria Rita César (2009) contextualizou os obstáculos enfrentados na utilização do nome social por pessoas *trans* como um demarcador da recusa na escola. Também nessa vertente, William Peres (2009), em um estudo empírico realizado em Londrina, argumentou sobre as dificuldades da escola em lidar com as questões referentes às pessoas *trans*, o que resulta em “modelos sociais de exclusão” por meio de ações de violência e/ou descaso.

A “abordagem das pluralidades”, proposta pela Nova Geografia Cultural, associada a perspectivas pós-críticas fundamentaram o estudo de Ivan Junckes e Joseli Silva (2009) que refletiu sobre as experiências de inclusão/exclusão de travestis na escola. Foram entrevistadas treze travestis de Ponta Grossa no ano de 2007, cujos relatos foram analisados também à luz de políticas governamentais de combate à discriminação sexual e promoção de direitos humanos. Várias

resistências a serem vencidas nesse campo foram evidenciadas, atribuindo às políticas públicas e às reivindicações da sociedade civil organizada iniciativas que tangenciam as transformações necessárias ao contexto escolar.

As argumentações desses estudos foram explicitadas por Rogério Junqueira (2009a, 2009b, 2009c) que, subsidiado pelos conceitos de “sinergia de vulnerabilidades” e “pedagogia do insulto”, ressalta as tensões desencadeadas pelas relações entre pessoas LGBTQIA+ e o contexto escolar. Exalta como esses processos de vulnerabilidade afetam profundamente o segmento *trans*, por ser um grupo ainda menos mobilizado politicamente em certas demandas sociais (a escolar, por exemplo), sendo exposto a humilhação, segregação, guetização e opressão.

Elizabete Cruz (2011) problematizou identidades de gênero interpretadas como marginais e seus processos de significação no contexto escolar, em especial, a questão do uso do banheiro por travestis. Sua atuação profissional foi o eixo das reflexões ao analisar os dados coletados em um módulo que ministrou em um curso de especialização em gestão educacional direcionado a gestores/as de escolas da rede estadual de São Paulo; as inquietações despertadas pelo filme *Transamérica*; e eventos ocorridos na organização de um encontro de jovens que viviam com Aids. Para a autora, o uso do banheiro na escola é apenas a “ponta do *iceberg*” de uma imensidão de processos de exclusão e vulnerabilidade vivenciados por pessoas *trans* em nossa sociedade.

Não diferente dos estudos anteriores, ao contextualizar histórias escolares de travestis da cidade de Maceió, Manuella Cavalcanti (2011) identificou este segmento como o mais exposto a formas variadas de violência no contexto escolar. Entretanto, anuncia indícios de circunstâncias em que uma “pedagogia do respeito” parecia emergir, afetando de forma mais branda as relações escolares de algumas das travestis, o que possibilitou que parte delas concluíssem seus estudos e almejassem outros espaços de atuação profissional fora dos circuitos de prostituição.

A partir de cenas escolares vivenciadas por quatro travestis de uma cidade de Minas Gerais, Sandro Santos e Fernanda Rodrigues (2014) dialogaram em relação à formação docente e as questões de construção dos gêneros dissidentes no espaço escolar. Sob a perspectiva da análise de conteúdo para problematização das entrevistas realizadas, identificaram que as relações desses sujeitos na escola são fundamentadas no campo do estranhamento e da tensão; gerando sua rejeição e sua exclusão através de violências e práticas pedagógicas que se associam, na maioria das vezes, a regulações e normatizações de suas condutas.

De acordo com esses estudos, situamos a exclusão, a vulnerabilidade, o preconceito, a discriminação e o desrespeito aos direitos humanos como as dimensões que, com raras exceções, no caso, como anunciado no estudo de Cavalcanti (2011), determinam a presença de pessoas *trans* na escola. Institui-se, assim, uma “Pedagogia do insulto” que se sustenta em “sinergias de vulnerabilidades” assim como apontado por Junqueira (2009a, 2009b, 2009c).

Neste processo, a formação inicial e continuada de docentes, gestores/as etc. consiste em um dos caminhos que necessitam maiores investimentos para que o respeito às diferenças seja uma temática constantemente em pauta na escola. Junckes e Silva (2009) destacam essa perspectiva ancorados/as na



necessidade de cumprimento das políticas públicas de inclusão, aspectos esses que são contextualizados de forma mais ampla nas dissertações e teses que problematizam essa temática.

## UNIVERSO TRANS E EDUCAÇÃO: DISSERTAÇÕES E TESES

Dez investigações enfocando universo *trans* e educação integram essa seção da Revisão I demarcando um recorte temporal entre 2009 e 2014. Diferente da categoria “textos, artigos e capítulos”, as dissertações e teses delimitam dois universos de investigação que impulsionam as descrições, análises e discussões das autorias, quais sejam, experiências discentes, em cinco estudos e, experiências docentes, em cinco. Um estudo, de Luma Andrade (2012), se situa na fronteira entre esses dois universos, como veremos a seguir.

Iniciando com as experiências discentes, a análise de depoimentos de discentes travestis com relação à educação formal e a problematização de questões como inclusão e educação com o intuito de levantar critérios que estabelecessem a convivência desses sujeitos na escola foi o foco de Alessandra Bohm (2009). Numa perspectiva quantitativa discorreu sobre dados fornecidos via entrevistas com vinte travestis da cidade de Porto Alegre-RS e região e, qualitativamente, focou nas entrevistas realizadas a cinco pessoas envolvidas em contextos educacionais em que travestis se inseriam ou foram inseridas.

A pesquisa indicou a travestilidade como uma manifestação perturbadora da organização escolar em razão de predominância da heteronormatividade neste espaço. Com isso, verificaram-se casos de ingresso, resistência e permanência de travestis na escola em razão do *bullying* que vivenciavam cotidianamente, em especial, por docentes e gestores/as que lhes recusam a utilização do nome social e de roupas e adereços femininos.

Thiago Duque (2009) contextualizou as dificuldades de se identificar sobreposição dos referenciais de feminilidade de seis travestis adolescentes da cidade de Campinas-SP na relação com a família e a escola, comparado ao universo da prostituição. Tal como Bohm (2009), verificou a imposição de uma relação causal e linear produzida pela tríade sexo-gênero-sexualidade que é inerente ao universo familiar e escolar. De caráter etnográfico, a observação e a entrevista foram os instrumentos para a construção dos dados. Ainda que a escola não consistisse no primeiro espaço de reconhecimento do gênero feminino das travestis, as entrevistadas relataram relações amistosas e um tanto confortáveis no contexto escolar sendo reconhecidas por seus nomes sociais por discentes e docentes. Nos casos de abandono da escola, a exclusão não foi o motivador principal, mas, escolhas pessoais e profissionais feitas pelo sujeito em que os processos de formalização do contexto escolar tornavam-se um complicador.

Propondo a construção de um “mapa cartográfico”, Dayana Santos (2010) analisou o processo de escolarização de travestis e transexuais. Focou na discussão de formas de sexualização e generificação sociais pautadas na efetivação da heteronormatividade, os gêneros como expressões performáticas e a transexualidade e seus processos de patologização. Seis mulheres transexuais e



um homem transexual de Curitiba foram os sujeitos entrevistados e, também, realizou um grupo de discussão com lideranças do Movimento Social de Travestis e Transexuais da Região Sul do Brasil. Verificou que a exclusão era um fator recorrente na escola, entretanto, não foi possível afirmar uma relação causal entre exclusão e abandono da escola, já que parte dos sujeitos apontou como motivos do abandono questões relacionadas a recursos financeiros e/ou familiares.

A inserção e permanência de jovens travestis nas escolas públicas de Cuiabá-MT foi o objetivo de Adriana Sales (2012), pautado em narrativas realizadas com quatro travestis. A escola foi compreendida como um espaço de correção e vigilância dos princípios heteronormativos definidores socialmente do masculino e do feminino. Neste sentido, a travestilidade foi interpretada como “não coerente no sentido comportamental”, portanto, patológica, desviante e passível de hostilidade, gerando, em alguns momentos, processos de resistência por parte das alunas levando a indícios de ressignificações da transfobia.

Entre experiências discentes e docentes, Luma Andrade (2012) investigou travestis cearenses no espaço escolar enfocando processos de socialização, resistências e assujeitamentos à ordem normativa. Problematizou narrativas de travestis estudantes e que já passaram pela escola, além das percepções de alunos/as, professores/as e gestores/as que conviveram com esses sujeitos. Utilizou de fontes bibliográficas, documentais, entrevistas e questionários, dimensionados sob uma abordagem etnográfica, correlacionando suas vivências escolares com as dos sujeitos investigados. Entendeu que os conflitos gerados pela presença da travesti na escola contribuem na formação da comunidade escolar no sentido de convivência com a singularidade humana. Seu estudo se encontra na fronteira entre as pesquisas que enfocaram alunas/os *trans* na escola e aquelas que se detêm às professoras *trans*.

Com foco específico nas experiências docentes, com o objetivo de compreender e problematizar aspectos da constituição identitária de dois professores *gays*, uma professora lésbica e duas professoras travestis de Uberlândia-MG, Neil Franco (2009) investigou o que esses sujeitos contavam de suas histórias de vida e o lugar ocupado pela profissão docente nesse processo. Considerou como suas identidades sexuais e de gênero eram evidenciadas e interpretadas pelo corpo docente de escolas onde atuavam. Utilizou-se, para construção dos dados de entrevistas e questionários cujos dados foram correlacionados a fontes bibliográficas e documentais. Constatou que ao exercer a docência os sujeitos não perdiam o vínculo com as marcas do gênero e da sexualidade inscritas em seus corpos, mesmo que não as anunciassem, deixando flagrar a diferença no espaço escolar e impactando os diversos atores da escola.

Márcio Caetano (2011, p. 24) problematizou os discursos referentes aos gêneros e as sexualidades “[...] que produziram corporalidades e interpelaram os movimentos curriculares de professoras e professores que transitam na ilegibilidade ou na incoerência heteronormativa.” Propôs a construção de “(re)fazeres biográficos” com a intenção de ampliar as experiências pessoais, profissionais e a percepção da corporeidade de cinco docentes da região sul do Brasil, das quais duas eram professoras transexuais.

Assim como Andrade (2012), o autor se posiciona também com um dos sujeitos da pesquisa. Neste processo, há uma ampliação das percepções de masculinidade e feminilidade para além da perspectiva anatômica de corpo que, ancorados nas construções de gênero e sexualidade desses sujeitos, mobilizam outros arranjos identitários mediados pelos movimentos curriculares desencadeando tensões no contexto escolar.

Marco Torres (2012) pesquisou a emergência de professoras *trans* correlacionada à ascensão das demandas pelos direitos LGBTQIA+ na contemporaneidade. Exaltou as impressões das professoras sobre a escola e suas lutas contra a discriminação, motivadas pela argumentação de que, ocupando a posição de docentes, conseguiriam identificar mudanças em andamento na escola, bem como em dimensões sociais mais amplas. O autor analisou documentos referentes às políticas de direitos humanos e entrevistou sete professoras *trans* brasileiras. Dentre os vários artifícios para se constituírem como sujeitos de direito, o reconhecimento e autorreconhecimento de poder exercer a profissão docente foi um dos principais aspectos evidenciados no estudo.

O reconhecimento e autorreconhecimento de ser docente *trans* foi também o foco de Marina Reidel (2013a), que procedeu à análise de temas como sexualidade, gênero, violência e preconceito, e suas perspectivas na elaboração de uma educação possível. No que se refere às sete docentes *trans* brasileiras investigadas, seu foco foi saber qual era o lugar ocupado pela profissão docente nesse processo. Construiu seus dados pela via de entrevistas. Evidenciou certa cobrança subjetiva de que a professora *trans* deve alcançar os maiores índices de produtividade profissional para se firmar como pertencente e reconhecida naquele espaço.

Franco (2014) investigou quais os caminhos percorridos e os obstáculos enfrentados por doze professoras *trans* das cinco regiões brasileiras durante seu processo de escolarização e inserção na carreira docente. Fontes bibliográficas e documentais, entrevistas e questionários compuseram o material construído e analisado. Entendeu que a presença da professora *trans* na escola desestabiliza os princípios hegemônicos da heteronormatividade, ainda que, em determinados momentos, suas vivências *trans* pareçam invisibilizadas pela estruturação de zonas de conforto da feminilidade. Contudo, essa feminilidade pode ser abalada quando as participantes eram interpretadas como uma variação da homossexualidade masculina ou questionadas sobre sua relação com a prostituição. Mesmo assim, esses sujeitos desencadeavam novos padrões de aprendizagem, convivência, produções de conhecimento, estabelecimentos de vínculos e, principalmente, situavam cotidianamente a importância do respeito às diferenças.

## CONSIDERAÇÕES E APONTAMENTOS SOBRE A REVISÃO I

Ao concluirmos, em 2014, este levantamento que envolveu vinte publicações com enfoque nas discussões entre universo *trans* e educação, entendemos que “na escola se aprende que a diferença faz a diferença.” (BENTO, 2008, p. 131). Este aspecto não se difere de outras questões

referentes à construção de gênero e vivências da sexualidade que contrariam os padrões hegemônicos instituídos histórica, social e culturalmente.

Constituindo uma das microesferas sociais, com seus processos de construção dos sujeitos pela via da educação, a escola funciona no sentido de manter e reproduzir um padrão de sociedade entendido como ideal e “possível” – o que não tem nada de novo em afirmar! Entretanto, no que se refere a pensar em sujeitos *trans* ocupando este espaço - o que nas primeiras décadas dos anos de 2000 emergia como um campo ainda não investigado -, parece óbvio que as circunstâncias evidenciadas não se distanciaram de evidências de situações pautadas em “sinergia de vulnerabilidades” e “pedagogia do insulto” (JUNQUEIRA, 2009a, 2009b, 2009c).

Como já apontado por Foucault (1988) em diversos momentos, a sociedade e as relações humanas existentes em suas diversas instituições se sustentam em relações de saber e, principalmente, de poder. Poder este que desencadeia resistências. Nisso, a presença de pessoas *trans* na escola reivindicando este espaço como lugar de direito nos permite afirmar que, pela via dos estudos encontrados, processos de resistência advindos deste segmento social passaram a existir, levando-nos às seguintes considerações e apontamentos para esta fase inicial do levantamento:

- A segunda metade da primeira década do século XXI foi o demarcador das discussões teóricas sobre universo *trans* e educação no contexto brasileiro, envolvendo tanto o universo discente quanto docente.
- A maior incidência dessas investigações foi nas regiões Sul e Sudeste.
- As regiões Centro-Oeste e Nordeste foram identificadas como localidades menos exploradas nessa vertente investigativa; aspecto visualizado de forma mais restrita na região Norte. Apenas Franco (2019) identificou uma professora *trans* em Boa Vista-RR.
- O campo das teorias pós-críticas foi ressaltado em todos os estudos, delineando as análises e discussões realizadas. Relações com teóricos críticos como Pierre Bourdieu se evidenciam nos estudos de Junqueira (2009a, 2009b, 2009c) e Torres (2012) também se sustentou nos escritos de Norbert Elias na teoria dos “estabelecidos” e “outsiders”.
- O universo discente se destaca como interesse investigativo sobre o tema, quinze estudos. Os outros cinco se destinam a pensar em experiências docentes.
- Investigar universo *trans* e educação passou a ser uma demanda também de docentes *trans*, com destaque para Sales (2012) e Reidel (2013a), que concluíram Mestrado em Educação, e Andrade (2012), indicada como a primeira professora *trans* do país a cursar e concluir Doutorado em Educação.
- Os indícios apontam que, no que se refere a estudos sobre professoras *trans*, a investigação de Franco (2009) inaugura o campo e, possivelmente, a discussão sobre a inserção de gays e lésbicas na docência.

- Até 2014 evidenciavam-se pouquíssimos estudos em relação a vivências escolares de *trans* masculinos. Franco (2014) aponta seu encontro com um aluno *trans* no interior do estado do Goiás quando entrevistava uma professora *trans* na escola em que atuava, entretanto, somente Santos (2010) apresenta como sujeito de pesquisa um homem transexual, o que confere ao estudo, a nosso ver, o marco de primeiro enfoque sobre o tema.
- Assim como para o segmento discente, os processos de construção docente de *trans* masculinos no Brasil como foco investigativo encontravam-se em aberto. Em 2014, uma questão emergiu a partir dessa constatação: Existem homens *trans* reivindicando a docência como espaço de atuação profissional? Indícios dessa existência já haviam sido anunciados em maio de 2011, com a realização do I Encontro Nacional da Rede *Trans* Educ Brasil (rede de professores *trans* no Brasil), em Belo Horizonte, MG (TORRES, 2012, REIDEL, 2013a). No entanto, João W. Nery (2011) destaca em sua autobiografia experiências como docente *trans* masculino anterior a esse período, ainda que, nos espaços formais, nomeado como “professora”.
- No contexto mais amplo, esses estudos apontavam que travestis, transexuais e transgêneros permaneciam historicamente como o segmento social mais exposto a formas de vulnerabilidades e exclusão na escola. Contudo, em determinadas circunstâncias, outros fatores ocasionaram o abandono dos estudos por esses sujeitos assim como descrito por Duque (2009) e Santos (2010). Com isso, o abandono escolar por pessoas *trans* deveria ser investigado sob outros olhares para além da prerrogativa da exclusão no espaço escolar.
- Cavalcanti (2011) descreve evidências de possibilidades de uma “Pedagogia do respeito” no contexto escolar em relação às pessoas *trans*, aspecto também evidenciado em determinados momentos nos estudos de Duque (2009), Sales (2012) e Franco (2014). Poderíamos pensar em protagonismos desses sujeitos no contexto escolar? Mais uma lacuna aberta!

Por fim, destacamos que 2009 foi o ano em que se concluiu o maior número de estudos sobre o tema, nove dos vinte. Dezesseis deles fundamentados em fontes empíricas e todos ancorados em referenciais teóricos vinculados às teorias pós-críticas. A maioria dos estudos aborda questões referentes à vulnerabilidade de pessoas *trans* no contexto escolar no sentido mais amplo. De forma mais pontual, a questão do uso do nome social foi um dos fatores mais recorrentes, seguido pelo uso do banheiro<sup>10</sup>.

Motivados especificamente por algumas dessas considerações e apontamentos dessa revisão sistemática de literatura concluída no primeiro semestre de 2014, entre 2018 e 2019 uma nova investigação foi realizada, evidenciando um recorte entre 2014 e 2018, seguindo os mesmos critérios metodológicos, como apresentaremos a seguir.

<sup>10</sup> Essa revisão se encontra de forma mais ampla em Franco (2014) e ampliada em Franco e Cicillini (2016).

# UNIVERSO *TRANSVIAD@* E EDUCAÇÃO: REVISÃO DA LITERATURA II

Pautada nas categorias utilizadas na Revisão I, novo estudo se iniciou em 2018 e finalizando em 2019. O recorte temporal delimitado naquele momento foi entre 2014 e 2018. Comparado ao estudo anterior que demarcou o período entre 2008 e início de 2014, sete anos, no qual encontramos 20 publicações, entre 2014 e 2018, espaço de quatro anos, esses números se ampliam de forma significativa, aspecto descrito no quadro 01. Para a Revisão II esquematizam-se as seguintes informações:

Quadro 03: Revisão II – 2014 a 2018

Grupo	Tipo de publicação	Revisões	Referenciais complementares	Número de publicações
01	Texto publicado Anais de Eventos	01	-	12
02	Artigos em Revistas Eletrônicas e Capítulos de Livros	07	-	16
03	TCCs, Dissertações e Teses	-	05	18
Total		08	05	46

Fonte: os/as autores/as

Como descrito no quadro 03, quarenta e seis estudos foram identificados. A quantidade de publicações levou à nova estruturação dos grupos de análise comparada à Revisão I em que os grupos 1 e 2 foram descritos e analisados no mesmo bloco. Assim, temos para este momento: Artigos em Revistas Eletrônicas e Capítulos de Livros, Textos publicados em Anais de Eventos e, por último, Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs), Dissertações e Teses. As temáticas enfocadas nos estudos também conduziram subdivisões nos grupos: Experiências docentes e Experiências discentes. Para a Revisão I foi necessária somente a divisão entre experiências discentes e docentes no grupo Dissertações e Teses. A preocupação de outros/as pesquisadores/as em entender o processo de construção de conhecimento nesta temática se manifestou em forma de publicação em periódicos a partir de 2014, ressaltada em oito estudos anunciados como revisão de literatura, dos quais iniciaremos as descrições e problematizações dos grupos 01 e 02.



## UNIVERSO TRANSVIAD@ E EDUCAÇÃO: TEXTOS COMPLETOS PUBLICADOS EM ANAIS DE EVENTOS

Com enfoque predominante em experiências discentes que vão desde a Educação Básica até o Ensino Superior, dos doze estudos que integram este grupo, um é categorizado dentro dos estudos de revisão de literatura. Quatro discutem processos de exclusão de pessoas *trans* no contexto escolar de forma mais ampla. O nome social e as legislações que o envolvem é foco específico de três trabalhos e, outros três associam o nome social ao uso do banheiro e outros demarcadores de exclusão de pessoas *trans*. Fechando a descrição e análise dessa categoria, dois estudos abordam a transexualidade na infância, sendo, um deles, abordando percepções de docentes.

Caracterizado como revisão de literatura, de abordagem narrativa, Fernando Silva e Eliane Maio (2017a) problematizaram o lugar das pessoas *trans* na escola e suas negociações ao se depararem com as normas que instituem o “normal”. O estudo ressalta o apagamento dessas subjetividades por parte da escola pautado em princípios da heteronormatividade, aspecto evidenciado de forma clara nos estudos a seguir que exaltam as experiências discentes.

João Oliveira e Tauane Porto (2016) confirmam a exclusão escolar de pessoas transexuais e travestis. Analisaram as falas de ativistas *trans* em palestras e entrevistas e apontaram variadas formas de violência vivenciadas por esses sujeitos entendidos como transgressores do sistema binário de gênero. Este entendimento foi também expressado por Waldyr Barcellos Junior (2016), ao anunciar uma investigação sobre os processos de exclusão e fracasso escolar de travestis de Santo Antônio de Pádua (RJ). Contraditoriamente, o autor informa não ter colhido informações com as travestis, alegando nível de argumentação insuficiente por parte desses sujeitos para inferirem sobre o tema.

A partir de entrevistas realizadas com onze pessoas (travestis, homens e mulheres *trans*) da região sul do Brasil, Adelaine Santos e Márcio Ornat (2017) apontam a baixa incidência desses sujeitos no espaço universitário como consequência da evasão escolar ainda na Educação Básica. Neste contexto, o Ensino Superior se configura como espaço de difícil acesso para essas pessoas.

Guilherme Silva e Claudio Alves (2014) evidenciaram a importância do uso do nome social no reconhecimento da identidade da pessoa *trans* e, da mesma forma, apontaram as lacunas legais que geram um desserviço à inclusão. Para tal, mapearam as normativas brasileiras que legalizam o uso do nome social por estudantes travestis e transexuais na educação e, também, realizaram observações em seminários, ciclos de debate e em rodas de conversa. Essas últimas foram realizadas em 2014, promovidas pelo movimento social LGBTQI+, pelo Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte e pelo Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania LGBTQI+ da Universidade Federal de Minas Gerais.

Rodrigo Casteleira e Eliane Maio (2015) analisam a Orientação Pedagógica 001/2010 que regulamenta o uso do nome social por pessoas *trans* nos estabelecimentos de ensino da rede pública paranaense. As reflexões levantadas indicam que as identidades *trans* presentes nos espaços escolares provocam (des)construções dos discursos e do controle escolar.

Neste mesmo trajeto, Paulo Martins e Rosângela Angelin (2017) utilizaram do método de procedimento sócio-analítico e a abordagem dedutiva, a partir de levantamento bibliográfico e documental, para abordar o processo de expressão e significado dos corpos e das identidades *trans*. Ademais, analisaram as normas referentes ao uso do nome social com enfoque nas repercussões na escola. Não diferente do constatado por Silva e Alves (2014), a ausência de investimentos em legislações e políticas públicas que possibilitem a inclusão das pessoas *trans* na escola e na sociedade foram destacadas.

Ademais do nome social, os próximos estudos acrescentam à discussão o uso do banheiro e mencionam outros possíveis demarcadores de gênero que dificultam o acesso de pessoas *trans* na Educação.

Dayana Santos (2015b) analisou a Resolução nº 12, de 12 de março de 2015, que estabelece parâmetros para acesso e permanência nas escolas de pessoas que tenham sua identidade de gênero não reconhecida em diversos espaços sociais, normatizando aspectos como o uso do nome social e do uso do banheiro que, na percepção da autora, gera o tensionamento das “redes de poder-saber-verdade”.

Em análise também à Resolução nº 12/2015, Luan Cardoso (2016) reflete sobre a inclusão de discentes transexuais na escola, no município de Francisco Beltrão-PR. Foram envolvidos/as na pesquisa uma pessoa transexual, um agente da nova comissão da diversidade sexual e de gênero da Ordem dos Advogados do Brasil do estado do Paraná (OAB/PR) e uma professora da rede regular de ensino. A questão do nome social, uso do banheiro, o reconhecimento de direitos, entre outros temas foram focos das discussões, entretanto, diversas fragilidades teóricas são evidenciadas no texto que vão desde a forma de identificação do gênero da pessoa *trans* envolvida no estudo, até a identificação equivocada e desinformada da consolidação de uma identidade de gênero transexual condicionada à demanda de realização da cirurgia de redesignação sexual.

Alexandre Polizel e Fabiana Carvalho (2017) analisaram narrativas de duas jovens travestis graduadas em universidades públicas do Paraná, realçando o fato de suas identidades de gênero não serem contempladas nos currículos nos espaços de ensino. Enaltecem a importância de processos de socialização desses sujeitos com os demais discentes, o uso do nome social, da acessibilidade ao banheiro feminino, o papel da família, dos/as professores/as, como forma de assegurar seu acesso e permanência na escola.

Os dois textos que finalizam essa seção assumem lugar significativo ao ressaltarem a relação universo *trans* e infância, temática que não foi identificada como foco de interesse investigativo na Revisão I. Também se destaca o único estudo que enfoca experiências docentes desta seção.

Paulo Sobrinho e Anete Abramowicz (2016) ressaltaram as relações entre infâncias *trans* e a escola, partindo de material produzido de grupo focal realizado com seis mulheres e dois homens transexuais e uma travesti. Evidenciou-se que, em média, 73% das pessoas LGBTQI+ evadem da escola (dados da Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais - ABGLT), o que estaria relacionado aos processos de exclusão e preconceito sofridos na escola.



Olhando sobre experiências docentes, As representações de professoras/es sobre a identidade e marcadores sociais de gênero foi o tema do estudo de Gabriel Villaça e Monica Ribeiro (2014), com o intuito de investigar a transexualidade infantil e sua possível gênese na construção da personalidade da criança. Entrevistas foram realizadas com professoras/es da Educação Infantil e observação de seus/as alunos/as, crianças de 04 a 06 anos, da cidade de São Paulo. A falta de conhecimento das/os docentes com relação às questões de gênero foi evidenciada, assim como a inviabilidade de afirmar indícios da transexualidade desde o início do ciclo vital da criança.

## UNIVERSO TRANSVIAD@ E EDUCAÇÃO: ARTIGOS EM REVISTAS ELETRÔNICAS E CAPÍTULOS DE LIVROS

Neste grupo destacam-se sete artigos de revisão de literatura que ressaltam uma preocupação de pesquisadores/as em compreender o que foi produzido sobre universo *trans* e educação no contexto nacional. Iniciaremos nossas discussões com a descrição e a análise desses estudos. Experiências discentes são o foco a seguir de outros cinco estudos em que as questões que envolvem o nome social e banheiro foram exaltados em dois deles, seguidos de dois estudos que argumentam o banheiro e outro sobre o nome social. Um artigo fala no sentido mais amplo das questões de exclusão de pessoas *trans* no contexto educacional. Por fim, experiências docentes são destacadas nas quatro últimas publicações deste bloco, sendo duas com olhar sobre professoras *trans*.

Edna Rother (2007) apresenta duas formas de revisão de Literatura. A revisão sistemática de literatura define-se por uma questão específica, fontes e estratégias de busca de dados explícita, podendo estabelecer relações entre abordagens quantitativas e qualitativas. A revisão narrativa pauta-se em uma questão ampliada, não especificando as fontes e estratégias de busca de dados, sendo geralmente baseada em abordagens qualitativas de investigação.

Como descrito no quadro 03, dos oito estudos de revisão encontrados, sete integram o grupo 02, sendo quatro identificadas como revisão sistematizada e três como revisão narrativa.

Marília Amaral *et al.* (2014), em uma pesquisa de revisão sistemática de literatura, mapeiam publicações científicas brasileiras produzidas sobre travestis entre 2001 e 2010, através de bases de dados como BVS-Psi, *Scielo*, Domínio Público e Banco de Teses e Dissertações da Capes, todas em suas versões em português. As autoras chegaram ao resultado de noventa e dois trabalhos contendo os descritores “travesti, travestilidade e travestismo” e seus plurais e combinações. Com enfoque na educação, evidenciaram as dissertações de Bohm (2009) e Franco (2009), já descritas na seção anterior. Tal resultado exalta que as pesquisas sobre as travestilidades ainda se encontram envoltas em discursos acerca da prostituição, marginalização e do HIV/AIDS. Porém, destacam-se alguns trabalhos que têm como foco central a busca pela despatologização das identidades e pela descriminalização suas existências.

Com olhar específico na área educacional, Franco e Cicillini (2016) se destacam ao realizarem uma revisão sistemática da literatura ou, como especificada pelos/as autores/as, um estado da arte

ou do conhecimento sobre universo *trans* e educação. Esses dados integram a seção anterior, Revisão I, portanto, não retomaremos a eles. Cabe, porém, destacar que o trabalho enfatiza a necessidade de maiores investigações sobre *transmasculinidades* no contexto escolar/acadêmico, fato também apontado pela revisão narrativa apresentada por Flávio Natal-Neto, Geovane Macedo e Pedro Bicalho (2016). Os processos de criminalização das identidades *trans* na escola foi a problemática do trabalho, concluindo que as leis sociais são transgredidas em função de discursos institucionalizados, patologizantes e socialmente estabelecidos.

Evidenciando mesmo recorte temporal delimitado por Franco e Cicillini (2016), contudo, lançando um olhar somente à produção referente a dissertações e teses, Fernando Silva (2016) expõem a urgência do debate sobre transfobia nas instituições de ensino. Apresentam, de forma sistematizada, um panorama sobre travestis na escola, em um recorte temporal de 2008 a 2014. Foram encontrados doze trabalhos (nove dissertações e três teses). O autor enfatiza um aumento de produções no ano de 2014. Em estudo subsequente, numa perspectiva que mais afina com o conceito de revisão narrativa, Silva e Maio (2017b) problematizam sobre as formas variadas de se compreender e se expressar como pessoa *trans* na escola. Os riscos pelos quais são expostas mulheres *trans* no meio educacional foi o que identificaram.

Tatiane Lima e Constatina Xavier Filha (2017) evidenciaram o fracasso escolar de mulheres transexuais e travestis em estudos publicados no Grupo de Trabalho de Gênero, Sexualidade e Educação – GT – 23, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Trata-se de uma revisão sistemática que demarcou um recorte temporal entre os anos de 2005 e 2015. Três textos demonstravam processos de abjeção e violência por parte das instituições, ocasionando fracasso escolar, evasão e abandono, dos quais Cesar (2009) é apresentado na Revisão I e Franco e Cicillini (2013) e Dayana Santos (2015) integram a Revisão III.

Ancoradas numa perspectiva foucaultiana, a revisão narrativa de Giseli Passos e Lindamir Casagrande (2018) reflete sobre os mecanismos de supressão de homens *trans* do mercado de trabalho e da escola. As autoras propõem uma ponderação no que se refere à presença *transmasculina* nas escolas, buscando ampliar as discussões acerca da ciência, tecnologia e sociedade, uma vez que o gênero é compreendido como uma produção que se dá através dessas três instâncias.

Assim como evidenciado em todas as produções teóricas sobre o tema, as constatações de Silva e Maio (2017a) permeiam todos os estudos que foram e serão apresentados neste bloco apontando, assim, um “não-lugar” destinado a pessoas *trans* no contexto escolar que pode ser designado como transfobia. No que se refere aos estudos de revisão aqui descritos, olhares mais específicos podem ser destacados por Lima e Xavier Filha (2017), por exemplo, ao pesquisarem o fracasso escolar de pessoas *trans* e os apontamentos de Silva (2016) revelando um aumento de estudos sobre essa temática em 2014. Na Revisão I, o ano de 2009 se configurara com o maior número de publicações sobre o tema. A falta de estudos acerca das *transmasculinidades* indicada por Franco e Cicillini (2016) é confirmada por Natal-Neto e Bicalho (2016) e pela pesquisa de Passos e Casagrande (2018) que se dedica especificamente à presença de homens *trans* no campo profissional e na escola.

Enfocando experiências discentes, dos cinco estudos dessa categoria, o nome social e o uso banheiro são o foco de dois e, mencionados separadamente em dois estudos. Em seguida, o contexto geral dos processos de exclusão de pessoas *trans* são problematizados em um estudo com foco em militantes do movimento *trans*.

Em pesquisa bibliográfica, João Nery e Ícaro Gaspodini (2015) discutem acerca da exclusão de pessoas *trans* na escola em que a falta de garantias legais para o uso do banheiro e os empecilhos no uso do nome social são salientados. Apresentam evidências de enfrentamento da homotransfobia escolar, como o Projeto de Lei de Identidade de Gênero (5002/13) – Lei João W. Nery, que propõe a alteração do prenome e gênero pessoas *trans* nos documentos independentemente da realização de cirurgia de redesignação sexual, hormonização ou processo judicial. O foco é combater a patologização das *trans*identidades.

Em pesquisa de cunho bibliográfico e documental, Rebeka França (2016) analisou a adoção do nome social pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em 2014, considerando denúncias de constrangimento vivenciadas por pessoas *trans* que realizaram o exame anteriormente. Como resultado, ressalta as conquistas nesta dimensão em que, a partir de 2014, reconheceu-se o direito do uso do nome social e utilização do banheiro de acordo com a identidade de gênero dos/as candidatos/as.

Kary Falcão (2017) discute implicações referentes ao uso do nome social como garantia de direitos e prevenção do *bullying* à população LGBTQIA+ nas escolas. O foco foi o estado de Rondônia, considerando a recomendação do Ministério Público do Estado para tal direito. Entrevistou-se a equipe gestora e pedagógica de três escolas e seis alunas *trans* matriculadas nessas instituições. A recomendação não isentou registros de descumprimento do respeito ao uso do nome social por pessoas *trans* na escola por docentes, o que denota a falta de políticas que garantam este direito.

Silva e Maio (2017c) problematizam o discurso de uma entrevista realizada com uma estudante travesti em um programa televisivo sobre a vivência pela qual esses sujeitos são expostos na escola. Seguindo os rastros já deixados por Bento (2008), Junqueira (2009b), Franco (2014), e outros estudos já descritos, a deslegitimação do corpo travesti é recorrente nas instituições escolares, gerando mecanismos de invisibilidade pela via de marcadores de gênero, como o uso do banheiro, por exemplo.

Considerando a escola como local de disputas, produção e reprodução de processos de normalização, todos os estudos descritos nesta categoria anunciam a falta de ações que objetivem reconhecer as identidades de gênero *trans*, especialmente das travestis.

Reafirmando este contexto e concluindo as discussões dessa categoria, Rodrigo da Silva, Waldez Bezerra e Sandra de Queiroz (2015) apreenderam como as identidades de gênero impactam a sociabilidade de travestis e transexuais, baseados em relatos de cinco integrantes da Associação das Travestis e Transexuais de Alagoas (ASTTAL). Trata-se de uma pesquisa qualitativa, descritiva e aplicada. Constatou-se que, embora a escola apresente-se como um espaço de potencial positivo na vida social, a instituição ainda é espaço de exclusão de pessoas *trans*.

É necessário destacar o nome social como uma questão de centralidade em muitos trabalhos acerca das identidades *trans*, conforme pode ser constatado através da análise das

pesquisas aqui elencadas. O fato de o nome social figurar como tema central em tantos trabalhos aponta indícios de que, apesar da última decisão do STF (BRASIL, 2018) sobre o nome social como direito de qualquer pessoa *trans* brasileira, e as legislações já existentes e anteriores à referida decisão, a realidade ainda é de negação de direitos e exclusão social, fato expressado também ao discutirmos as experiências docentes.

Nesta categoria, experiências docentes, quatro estudos se evidenciaram. Dois se sustentam nas vivências de professoras *trans* e dois enfocam como a transexualidade é interpretada por professores/as de instituições escolares.

Torres e Marco Prado (2014) problematizam vias usadas pelas professoras *trans* para demonstrar os processos de abjeção a que são expostas e sujeitadas a vivenciar processos de homofobia baseados em padrões heterossexuais. Para tal, utilizaram recortes de entrevistas resultantes de uma pesquisa de doutorado realizada entre 2008-2012 junto ao movimento nacional de pessoas *trans* e que foi descrita na Revisão I.

Em consonância com Torres e Prado (2014) e, também evidenciando as constatações de Franco (2019), Jandiro Koch e Márcia Volkmer (2017) assinalaram que a presença de docentes *trans* no ambiente escolar amplia as probabilidades de debate sobre as diferenças de gênero e sexualidade. Contextualizam as narrativas referentes à realização de um estágio de docência de uma professora *trans* do primeiro ano do Ensino Médio, do Vale do Taquari, cuja proposta foi trabalhar “diversidade LGBTQIA” a partir do currículo oficial.

Utilizando-se de questionários e entrevistas como instrumentos para construção dos dados, Naomi Santana, Alexandre Polizel e Maio (2016) destacaram as representações de docentes de Biologia de Maringá, que não se identificam como pessoas *trans*, em relação à transexualidade. Evidenciaram a ausência de compreensão de que os regimes de verdade constituem a norma binária e arbitrária que recai sobre a construção identitária de pessoas *trans*, o que, muitas vezes, levava esses/as profissionais a corroborarem com a invisibilização desses sujeitos. Identificar as identidades *trans* como um desvio de norma foi outro fator recorrente, denotando insuficiências na formação inicial e continuada destas/es profissionais.

Por fim, Isaias Oliveira Júnior e Maio (2016) pesquisaram profissionais envolvidos/as nos processos de ensino-aprendizagem sobre as vivências *trans*. Analisaram narrativas de doze diretores/as escolares, doze pedagogas e treze docentes de Biologia de escolas da Rede Pública de Ensino Médio de treze Municípios do Estado do Paraná. Além de questões já evidenciadas como o uso do banheiro e do nome social, a pesquisa revelou processos de evasão dos/as alunos/as *trans* que se processam pela omissão e/ou preconceito presentes nas escolas, em forma de mecanismos velados de expulsão, assim como já anunciado por Bento (2008). Em consonância com Nery e Gasparini (2015); Oliveira Júnior e Maio (2016) apontam que as ações interdisciplinares e estratégias pedagógicas que promovam a cultura do respeito ainda são incipientes nas escolas.

## UNIVERSO TRANSVIAD@ E EDUCAÇÃO: TCCS, DISSERTAÇÕES E TESES

Como destino desta seção, destacar trabalhos acadêmicos na íntegra fruto de produções na pós-graduação, treze produções serão evidenciadas. Iniciamos com a descrição de nove delas em que cinco discutem aspectos relacionados à adesão e permanência de discentes *trans* desde a Educação Básica até o Ensino Superior em instituições de ensino e, para além dessas questões, outras quatro em que exaltam discussões referentes ao nome social e a utilização do banheiro. Fechamos o bloco apresentando quatro estudos que tiveram como contexto as experiências docentes.

Fundamentada em vivências de “*trânsito*” entre os gêneros nas relações escolares, Ana Vieira (2015) problematizou discursos e práticas referentes às normas de gênero e sexualidade. Iniciamos, assim, a categoria experiências discentes. A metodologia escolhida foi a pesquisa nos/dos/ com os cotidianos. Conversas com oito mulheres *trans* realizadas através do *Facebook*, *Whatsapp* e pessoalmente constituíram o trajeto para produção de dados. Evidenciaram-se processos de discriminação e violência, homofobia, questões sobre performances de gênero e identidades.

Clara Ercoles (2017) levanta índices de outros contextos de existência de pessoas *trans* nas instituições de ensino. Dialogou sobre questões relacionadas ao recebimento e tratamento de pessoas *trans* pelas Instituições de ensino através do registro de relatos de uma mulher travesti que cursava o Ensino Superior em Maringá. A informante não faz referência a processos de transfobia e abjeção no Ensino Superior, contudo, relata sobre essa vivência no Ensino Médio e quando ainda se identificava como homem *gay*.

Sob abordagem qualitativa, Fabrício Lopes (2017) articulou direitos humanos e sua relação com as questões de gênero e sexualidade, da Educação e da Psicologia. Investigou cinco mulheres *trans* residentes em Porto Velho (RO) sobre suas vivências de escolarização. Diferentes vivências foram evidenciadas, destacando processos de exclusão, mas também relatos de valorização do conhecimento como possibilidade de ascendência e de pertencimento social, principalmente no Ensino Superior.

Na mesma perspectiva teórica de Vieira (2015), Adriana Santos (2017) analisou o processo de formação e permanência de cinco mulheres e dois homens *trans* na Universidade Federal de Sergipe. Elucidou questões sobre as percepções acerca da instituição de ensino, o processo de formação e o cotidiano em sala de aula, bem como as reproduções de normas de gênero. A universidade se configurou como local de busca por informações sobre questões relacionadas às identidades de gênero e sexual, viabilizando também, em seu espaço, a presença de ações do movimento social organizado, como forma de resistência e disseminação de informações. Do mesmo modo, dificuldades no cotidiano dessas pessoas na instituição foram evidenciadas.

Sales (2018) destacou as travestilidades, suas corporalidades, suas expressões de gêneros e causas políticas do movimento social organizado. Não diferente de Dayana Santos (2017) e Sandro Santos (2018), a cartografia foi o método utilizado. Treze lideranças do movimento organizado de



travestis no Brasil, das cinco regiões brasileiras (sendo ela mesma uma das participantes), foram entrevistadas. Também foram analisados documentos e narrativas sobre a história do movimento organizado de travestis no Brasil, estratégia também utilizada por Franco (2014) e Torres (2012) ao analisar as trajetórias de professoras *trans*.

Daniela Barros (2014) discutiu sobre as experiências de travestis no espaço escolar no município do Cabo de Santo Agostinho/PE. Aplicou questionários sociodemográficos e realizou oficinas com sete travestis, dados correlacionados a análises das políticas públicas voltadas às problemáticas de gênero, sexualidade e educação. Os relatos produzidos apontaram melhoria nas condições de permanência em algumas escolas, porém, o uso do nome social e a utilização do banheiro ainda se apresentaram como fatores que evidenciam preconceitos e incongruências.

Tendo como eixo central o nome social, foram encontrados três trabalhos na categoria experiências discentes. Por meio da análise de fontes documentais e bibliográficas, Igor Monteiro (2015) e Cláudio Aves (2016) refletiram acerca das disposições em torno do uso do nome social na educação, bem como aos instrumentos legais e sujeitos a que faziam referência no município de Belo Horizonte, MG. Foram analisadas a Resolução CME/BH nº 002/08 e o Parecer CME/BH nº 052/2008, do Conselho Municipal de Educação.

Ambos os estudos evidenciam que os documentos citados foram arrojados do ponto de vista político e importantes no campo da educação, por interrogarem acerca dos processos de acesso e permanência estudantil na escola, independentemente da identidade de gênero e/ou sexual. Por outro lado, esses documentos evidenciaram inconsistências textuais e equívocos na divulgação do marco legal nas escolas e orientação aos/às profissionais sobre a importância do uso do nome social.

Além da pesquisa documental, Alves (2016) analisou trechos de entrevistas com duas alunas *trans* de Belo Horizonte, MG, sobre questões referentes a seus nomes sociais e suas vivências escolares, bem como com funcionárias/os e professoras/es. As entrevistas evidenciaram processos de negativa com relação ao uso do nome social justificados por questões religiosas, ou ainda porque a normativa era exclusiva para os documentos escolares.

O uso do banheiro também foi um ponto de reflexão no trabalho citado, que relata uma “ingenuidade” nos argumentos presentes nos textos e um abismo entre a normativa legal e a prática cotidiana. Em perspectiva semelhante, Monteiro (2015) aponta que o processo de regulação do uso do nome social em Belo Horizonte foi uma “encenação de conflito democrático”. Sobre essas questões, destaca-se que em 2015 o Supremo Tribunal Federal (STF) ainda não havia decidido pela mudança oficial em todos os documentos via cartório, o que se deu apenas em 2018.

Crishna Correa (2017) acompanhou três mulheres e três homens *trans* que lutavam pelo reconhecimento do uso do nome social na Universidade Estadual de Maringá e Universidade Federal de Santa Catarina. A autora sublinha que nas duas instituições eram veladas as práticas transfóbicas institucionalizadas, através do uso de termos técnicos, ou exigências e burocracias pelas quais as/os alunas/os cis não passavam em seus processos de matrícula. Neste sentido, as resoluções do nome

social eram desvalorizadas e menos fiscalizadas que a lei civil, gerando uma cidadania precária, favorecendo práticas de violência simbólica e concreta.

Finalizando as descrições deste bloco em que as experiências docentes se exaltam, ancorado na teoria *queer* e numa abordagem qualitativa, Tiago dos Santos (2015) investigou sujeitos que estabeleceram vínculos diretos com uma professora transexual em uma escola pública estadual de Tubarão/SC, em 2012. Utilizou-se de entrevistas individuais e de grupos de discussão proposto em seu estudo de caso. Evidenciou o Ensino Superior como uma instituição em que o preconceito aparece mais fortemente e, assim como em Franco (2014), aponta que as aulas de Educação Física emergem como empecilho nas vivências escolares de pessoas *trans*.

Lucivando Martins (2016) analisou, com o método da sociopoética, a trajetória e experiências educativas de educadoras de um grupo que faz parte do Movimento Social Organizado denominado TRANS FOR MAÇÃO, vinculado ao Grupo Piauiense de Travestis e Transexuais do Piauí (GPTRANS). Foi proposta a produção de “confetos” (conceito + afeto), oficinas e relatos; o que, na mesma perspectiva evidenciada por Franco (2014, 2019) e Tiago Santos (2015), exalta processos de patologização das pessoas *trans* que se dão devido a políticas de disciplinamento sobre todas/os que desviam da norma cis/heterossexual socialmente imposta.

Dayana Santos (2017) entrevistou seis professoras *trans*, quatro transexuais e duas travestis, propôs uma intervenção com um grupo de lideranças do movimento social de travestis e transexuais do Brasil e, também, entrevistou uma das precursoras deste movimento nacional, Keila Simpson. O segundo momento da cartografia – sua proposta metodológica -, se deu em um encontro regional de travestis e transexuais, em Curitiba, em que foi feito um momento único de discussão sobre o tema. Assim como em Tiago Santos (2015), a existência de uma hierarquização e disciplinamento dos corpos *trans* foi evidenciada.

Também pela via da cartografia utilizada por Dayana Santos (2017) e Sales (2018), Sandro Santos (2018) discutiu as experiências de pessoas *trans* no campo do Ensino de Biologia. Entrevistou quatro professoras de Biologia, sendo duas cisgênero, da rede pública estadual de Ituiutaba/MG e duas professoras *trans*, uma de Catalão/GO e outra, que no momento da pesquisa residia em Maringá/PR; e, uma aluna *trans* da cidade de Ituiutaba/MG. No contexto do Ensino Superior, as/os participantes foram quatro professores/as e uma aluna *trans*. O autor apresentou reflexões sobre questões relacionadas às experiências de pessoas *trans* no espaço escolar e, em específico, no ensino de biologia, explicando que o silenciamento sobre questões de gênero e sexualidade nas aulas e no ensino de biologia levam alunos/as *trans* a não se sentirem confortáveis nas nessas aulas, evidenciando a necessidade de mudança nos currículos e livros e nas práticas pedagógicas

Finalizando as descrições desta categoria e considerando seu foco em trabalhos mais amplos oriundos de pesquisas na pós-graduação, dissertações e teses em especial, cabe retomar as revisões sistemáticas de literatura realizadas por Silva (2016) e Franco e Cicillini (2016).



Quadro 04: Relação entre dissertações e teses

Franco e Cicillini (2016)	Ambos	Silva (2016)
Tiago Duque (2009) Dayana Santos (2010) Márcio Caetano (2011) Marco Torres (2012)	Alessandra Bohm (2009) Neil Franco (2009) Adriana Sales (2012) Luma Andrade (2012) Marina (2013a) Neil Franco (2014)	Paulo Santos (2008) Magnorido Muller (2011) Tatiane Rosato (2011) Jeferson Montreozol (2011) Cláudio Nunes (2012) Deise Longaray (2014) Marlyson Pereira (2014) Amilton Passos (2014) Carina Oliveira (2014)
04	06	09

Fonte: os/as autores/as

Como descrito no quadro 04, no campo das relações entre universo *trans* e educação, o estudo de Silva (2016) elencou quinze pesquisas, das quais nove delas não constam no trabalho de Franco e Cicillini (2016). Da wade a partir de performances de homens que atuavam como *strepers* e Passos (2014) experiências de travestis no sistema prisional.

## CONSIDERAÇÕES, APONTAMENTOS E RELAÇÕES ENTRE A REVISÃO II E I

Com estreitas relações com as conclusões dos estudos descritos na Revisão I, nessa segunda fase de levantamento de produções enfocando universo *transviad@* e educação, a emergência de se repensar a educação e o currículo com relação à diversidade humana é a “pauta do dia”; tomando por base uma pedagogia voltada aos diversos processos de vidas que podem estar presentes na escola.

Neste processo, Martins (2016) ressalta que a mudança nas homogeneizações empreendidas pela escola deve se dar a partir de um alargamento no entendimento de “sujeito da educação” e uma pedagogia “profana” que compreenda as vivências *trans* como novas formas de pensar esses sujeitos e sua inserção na educação. Um ponto de partida pode ser evidenciado aqui, comparando os dados da Revisão I e da Revisão II, que nos permitem realizar as seguintes inferências:

- Num recorte temporal de quatro anos evidenciamos uma ampliação significativa de publicações sobre o tema comparando a Revisão I (20 publicações) com a Revisão II (46 publicações).
- Comparada à Revisão I, a ampliação de publicações pela Revisão II não permitiu identificar processos significativos de indícios de uma “Pedagogia do Respeito” (CAVALINTI, 2011) em relação a esses sujeitos nos espaços escolares. Este aspecto é mais evidenciado no estudo de Ercoles (2017) e Lopes (2017).
- Assim como na Revisão I, a Revisão II destaca uma predominância de estudos empíricos, trinta dos quarenta e seis identificados. Contudo, cabe destacar que dentre os estudos bibliográficos elencados, oito se destinam a revisões de literatura das quais, três são de

caráter sistematizado, oferecendo compreensões mais amplas sobre a produção de conhecimento na área.

- A prevalência de estudos oriundos das regiões sul e sudeste do país se confirma nas duas revisões, dando indícios de interesse nessa área de conhecimento nas regiões centro-oeste e norte. Sujeitos dessas regiões ainda aparecem nos estudos de forma diluída, com exceção de Falcão (2017) e Lopes (2017) que pesquisaram a realidade do estado de Rondônia.
- Bem próximo às perspectivas teóricas dos estudos da Revisão I, o referencial pós-crítico foi o mais acionado, destacando a influência dos estudos *queer*. Excluem-se, Casteleira e Maio (2015) anunciando fundamentação no Multiculturalismo e as pesquisas de Cardoso (2016) e Polizel e Maio (2016), ancorados no materialismo histórico-dialético e no sócio construtivismo, respectivamente; em uma ótica das teorias críticas, com forte influência marxista.
- Não diferente da Revisão I, a abordagem qualitativa é predominante nos estudos, utilizando-se de várias fontes de construção de dados (bibliográficas, documentais e empíricas). Para as fontes empíricas, a entrevista foi o instrumento mais utilizado. Ainda que dentro da perspectiva das teorias contemporâneas do conhecimento, Martins (2016) utilizou como metodologia a sociopoética.
- Experiências discentes foram também maioria na Revisão II, trinta e seis estudos. Sete estudos inferem sobre as experiências na docência. Esses valores são bem aproximados aos da Revisão I.
- Especificamente destacado na Revisão II, Vilhaça e Ribeiro (2014) e Sobrinho e Abramowicz (2016) discutem a transexualidade na infância. O primeiro estudo enfoca docentes da Educação Infantil e o segundo memórias de mulheres e homens *trans*. Novo campo investigativo se coloca em aberto, ainda que encontremos um estado da arte sobre o tema realizado por Mariluci Vieira e Franco (2019).
- Ainda que de forma tímida, o Ensino Superior assume perspectivas investigativas na Revisão II em sete estudos, avançando em relação aos dados descritos na Revisão I, em que o tema aparece em alguns estudos de forma relacional com a Educação Básica. Os contextos de transfobia prevalecem também nesses espaços, contudo, Lopes (2017), Ercoles (2017) e Adriana Santos (2017) levantam indícios, ainda que de menor incidência, de que a Universidade pode estar avançando na busca pela equidade e respeito com relação às pessoas *trans*.
- Assim como na Revisão I, aqui também se evidenciou o interesse por pesquisadoras/es *trans* pelo assunto. Destaque para Nery e Gaspodini (2015), Adriana Santos (2017) e Adriana Sales (2018).
- Por fim, entre as revisões I e II os processos de transfobia ainda são latentes, se manifestando em especial pela via das recusas para o reconhecimento do nome social de pessoas *trans*

nas instituições escolares, tema que aparece potencialmente em treze dos quarenta e seis estudos e, na sequência e, alguns, associados ao nome social, o uso do banheiro, destaque em nove artigos. Sobre outros demarcadores de gênero na escola, a aula de Educação Física é mencionada em Tiago Santos (2015).

Para além dessas considerações e apontamentos, os dados nos instigam sobre o ponto específico que nos motivou à construção dessa obra coletiva, qual seja, a relação entre *transmasculinidades* e educação. A maioria das pesquisas por nós identificadas evidenciam sujeitos travestis e mulheres transexuais, reiterando as conclusões da Revisão I que denuncia a baixa incidência de estudos sobre *transmasculinidades*, somente o de Santos (2010) com um homem *trans* que integra a pesquisa junto a um grupo de mulheres *trans*. Na Revisão II encontramos mais estudos, ainda que de forma tímida. Destacam-se cinco estudos: Nery e Gasparini (2015), Sobrinho e Abramowicz (2016), Correa (2017), Adriana Santos (2017), Santos e Ornat (2017) e, com enfoque somente em *transmasculinidades*, Passos e Casagrande (2018).

A revisão III nos possibilitará novos encaminhamentos sobre o tema e ampliações das discussões que nos mobilizaram até este momento.

# UNIVERSO *TRANSVIAD@* E EDUCAÇÃO: REVISÃO DA LITERATURA III

Entender, no campo teórico, as interfaces entre transexualidade masculina e educação foi o eixo norteador dessa última revisão de literatura que, no rastro das revisões anteriores, adotou alguns caminhos complementares no intuito de buscar mais produções sobre o tema.

Segundo os passos da Revisão I e II, o primeiro locus de busca foram as bases de dados *Scielo*, Google Acadêmico e Banco de Dados da Capes, utilizando primeiramente, dos descritores: “travesti e educação”, “transgêneros e educação”, “transexualidade e educação” e “universo *trans* e educação”. Estudos já evidenciados nas revisões I e II foram localizados, portanto, não descritos. Por outro lado, novos estudos no campo envolvendo a temática no contexto mais amplo ou com enfoque nas feminilidades foram identificados. A proposta nas revisões I e II era de não privilegiar, por exemplo, estudos oriundos de trabalhos mais amplos como dissertações e teses. Contudo, verificamos que ao descartamos esses trabalhos, estaríamos perdendo a oportunidade de entender como esses/as autores e autoras têm divulgado suas pesquisas principais por meio de publicações em Anais de Eventos, Artigos em Periódicos, Capítulos de Livros etc. Ao resgatar aqui essas produções aliadas àquelas com enfoque nas *transmasculinidades*, delineamos os frutos que têm gerado essas pesquisas e suas formas de compartilhamento de conhecimento.

No segundo momento, buscávamos a relação exclusiva com a transexualidade masculina, assim, novos descritores foram utilizados: “homem *trans* e educação”, “masculinidades *trans* e educação”, “*trans*homem e educação”, “*transmasculinidades* e educação”, “*trans*homem e escola”, “*trans*homem e ensino superior”, “*trans*homem e graduação” e “experiências escolares de homens *trans*”. Como resultado, essas bases nos permitiram identificar um capítulo de livro, dois artigos, dois TCCs e seis dissertações. A busca ressaltou também outros estudos que já haviam sido destacados nas revisões I e II, assim, não descritos aqui, mas, contextualizados na última seção deste capítulo pelo enfoque nas *transmasculinidades*.

Seguindo essas duas linhas de descritores, o segundo locus de busca aconteceu diretamente nos portais de periódicos nacionais cujo escopo destina-se a discussões sobre gênero e sexualidade. Nossa tentativa foi de refinar a busca em decorrência da baixa incidência da temática “homens *trans* e educação” anunciada nas revisões anteriores, não perdendo de vista, entretanto, as publicações mais amplas no tema. Caderno Pagu (PAGU), Revista de Estudos Feminista (REFEM), Revista Periodicus

(RP), Revista Brasileira de Estudos da Homocultura (RBEH), Revista Diversidade e Educação (RDED) e Revista Brasileira de Educação (RBRED) foram cuidadosamente pesquisadas.

Investigamos todas as edições de cada um dos periódicos, lendo seus títulos, resumos e palavras chaves na busca da nossa temática, *transmasculinidades* e educação. Entretanto, localizamos somente seis artigos que versavam sobre a transexualidade masculina, sendo três na revista Periódicos, dois no Cadernos Pagu e um na Estudos Feministas, dos quais nenhum retratava o contexto educacional.

Concluimos a Revisão III levantando a temática diretamente em anais de eventos específicos dessa área: Desfazendo Gênero, Fazendo Gênero e Reunião Nacional da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação). Seguindo o mesmo procedimento de busca realizado nos periódicos, identificando catorze trabalhos envolvendo o *transmasculinidades*, sendo que dois enfocavam o contexto escolar, localizados especificamente nos anais do Fazendo Gênero. Um destes estudos já constava na Revisão II, deste modo, não descrito nessa seção.

Este levantamento se iniciou em 2019 e finalizou em 2020 e o recorte temporal foi delimitado pelas publicações encontradas até 2019. Fontes impressas, em especial, livros, foram também adicionados no levantamento, considerando que tínhamos acesso a esses materiais, muitas das vezes, por integrá-los. O quantitativo encontrado também nos levou a optar pela divisão das publicações sugeridas pela Revisão II como pequenos ajustes, descritas no quadro 05, abaixo.

Quadro 05: Revisão III – até 2019

Grupo	Tipo de publicação	Revisões	Número de publicações
01	Textos publicados em Anais de Eventos	01	15
02	Artigos em Revistas Eletrônicas e Capítulos de Livros	-	24
03	TCCs, Dissertações, Teses e Livros	-	10
Total		01	49

Fonte: os/as autores/as

O quadro 05 delinea as quarenta e nove publicações identificadas, das quais quinze são textos publicados em anais de eventos, sendo um deles um estudo de revisão; vinte quatro distribuídas entre artigos de periódicos e capítulos de livro e, finalizando, dez estudos entre TCCs, dissertações, teses e livros.

## UNIVERSO TRANSVIAD@ E EDUCAÇÃO: TEXTOS PUBLICADOS EM ANAIS DE EVENTOS

Nesta primeira etapa de descrições dos estudos do grupo 01, iniciamos com a retomada de um estado da arte sobre o tema. Em seguida, apontamos diretrizes legais para educação e a relação com discentes *trans* e, fechando essa primeira descrição, destacamos interfaces entre educação,

homossexualidade, travestilidade e cinema. cinco estudos relatam experiências discentes e, outros sete, experiências docentes. Quinze textos integram este grupo.

Franco e Cicillini (2015c) apresentam o estado do conhecimento sobre universo *trans* e Educação que, posteriormente, ampliado e revisado, foi publicado em formato de artigo científico em 2016 (FRANCO; CICILLINI, 2016). Este material foi apresentado e discutido na Revisão I e II.

Franco (2011b) contextualiza sobre como a discussão das (homo)sexualidades e de gênero se inserem na escola através de documentos oficiais da educação. Cinco documentos foram analisados: Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), PCN-10; o Manual do Multiplicador Homossexual (1996); folder A travesti e o educador: respeito também se aprende na escola (2001); Programa Brasil Sem Homofobia (2004); e a cartilha Educando para a Diversidade: como discutir homossexualidade na escola (2005). Mesmo com a criação dessas iniciativas legais, identificaram pouco ou quase total desconhecimento desses documentos por parte dos sujeitos envolvidos no estudo que envolveu três professores *gays*, duas professoras travestis e uma lésbica, confirmando que a homofobia marca o cotidiano escolar nas relações estabelecidas entre todos/as que ali estão.

Em outro estudo também publicado em 2011, o autor citado reflete sobre o filme *Má Educação* (2004) de Pedro Almodóvar, destacando as contribuições que a obra pode fornecer ao campo educacional ao abordar a sexualidade infantil, a pedofilia, a homossexualidades, a travestilidade etc. A proposta foi ressaltar um investimento para construirmos novos significados com relação à forma como aprendemos a enxergar o mundo, deixando de interpretá-lo e compreendê-lo supostamente convencidos/as de que as verdades que nos são culturalmente ensinadas e impostas sejam suficientes para preencher e dar sentido a nossas vidas, assim como na dos/as outros/as (FRANCO, 2011a).

Abrindo a categoria experiências discentes, Dayana Santos (2013) contextualiza sobre a presença *trans* na escola e os agenciamentos de uma biopolítica da educação. Para tal, ressalta os aspectos legais sobre a temática assim como mobilizações advindas do movimento social organizado *trans*, associado aos princípios teóricos que determinam a efetivação da transexualidade como campo de investigação científica. Refletir a partir da diferença e da multiplicidade seria o grande desafio das instituições escolares perante o enfrentamento a uma “pedagogia da tolerância” que opera sobre uma nova realidade que bate a sua porta: pessoas *trans* desejando estudar e que exigem o seu reconhecimento como sujeitos da educação com várias demandas, das quais o nome social seria uma das mais emergentes.

Pela via de observação participante em espaços informais de educação de minorias, Gabriela Araújo e Tamires Silva (2016) investigaram o projeto *Transpondo Enem*, organizado por um grupo ativista de travestis e transexuais da cidade de Uberlândia, MG. Focando em cursos de apoio para auxílio nas atividades do ensino fundamental e médio para travestis e transexuais em situação de vulnerabilidade, o acesso à universidade por esses sujeitos é outro foco da proposta. Os resultados indicam, pela via de relatos das pessoas *trans* vinculadas, a importância de espaços democráticos e a necessidade do aprendizado para a liberdade.



Helma Cardoso, Alfrancio Dias e Danilo Oliveira (2017) teorizam sobre o conceito de anormalidade e sua relação com os corpos *trans* e a escolarização a partir da teoria foucaultiana. Concluem que pela experiência da abjeção, esses corpos são colocados historicamente à margem das relações escolares por não se adequarem as normas de gênero hegemônicas.

Bruno Santana (2017) analisa as violências que marginalizam e excluem pessoas *trans* na escola, com destaque para a Educação Física, a partir de uma narrativa autobiográfica do autor, homem *trans*, discente do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Feira de Santana. Questiona os percursos de formação docente na área, assim como os processos vivenciados por sujeitos *trans* durante sua escolarização, da Educação Básica até o Ensino Superior. Para a Educação Física, os maiores impactos são resultados da forte tendência biologizante recorrente na área, restringindo as concepções de corpo.

Destacando vivências *trans* no Ensino Superior, Correa e Miriam Grossi (2017) investigaram homens e mulheres *trans* na graduação e na pós-graduação da UFPR e da UEM. Focaram nas questões de reconhecimento do uso do nome social, pautadas nas normas federais que regulamentam e garantem esse direito às pessoas *trans* nestes espaços. Evidenciaram que os discursos institucionais normativos de gênero produzem uma série de resistências e apropriações que precisam ser enfrentadas por esses sujeitos.

No campo das experiências docentes, apontando possíveis imposições de poderes e resistências a eles no contexto escolar, Franco e Maria Veranilda Mota (2009) problematizam as histórias de vidas, pessoal e profissional, de professores *gays* e professoras travestis e lésbicas da cidade de Uberlândia, MG. O estudo apresenta alguns pontos principais, oriundos de uma pesquisa de mestrado em Educação realizada entre 2007 e 2009. Ressaltam a impossibilidade desses sujeitos se desvincularem das marcas do gênero e da sexualidade inscritas em seus corpos na prática docente, mesmo que não as anunciem.

Franco e Cicillini (2012) descrevem os caminhos metodológicos de uma pesquisa de Doutorado em Educação, que se encontrava em andamento no ano de 2012, cujo objetivo foi problematizar sobre as posições de pessoa que professoras travestis e transexuais ocupam na escola, buscando identificar os indícios de desestabilização que suas presenças provocariam no contexto educacional. As histórias de vida dos sujeitos investigados foi o foco por meio do qual as narrativas foram construídas, a partir de entrevistas, dialogando com fontes bibliográficas e documentais. A multiplicidade do processo em que essas identidades sociais se constroem nas dimensões históricas, sociais, culturais e políticas nortearam as discussões.

Reidel (2013b) explicita a metáfora da “Pedagogia do salto alto” combinando sua autobiografia e os dados de sua dissertação, em que investigou professoras *trans* brasileiras. Legitimar as discussões sobre diversidade sexual na escola e este espaço como local de pertencimento de outros segmentos sociais são as conclusões descritas.

Entender as formas de ingresso e sustentação das professoras travestis e transexuais no ambiente escolar foi o foco de Torres (2013), ao entrevistar e observar essas docentes em suas



atuações profissionais na Educação Básica. Para tal, sustenta-se nas articulações da Rede Trans Educ Brasil, ressaltando a emergência da identidade coletiva como um exercício de transformação, mesclando significados não disponibilizados na prostituição e nos diagnósticos do gênero.

Franco e Cicillini (2014) destacam os processos de luta pelo reconhecimento do direito de utilização do banheiro feminino por professoras *trans* em suas trajetórias escolares. Evidenciou-se que os conflitos na utilização do banheiro se materializaram de forma mais latente para aquelas docentes que desconheciam as legislações acerca das questões de gênero e sexualidade na escola e não se vinculavam ao movimento social organizado.

Os caminhos percorridos e os obstáculos enfrentados por professoras *trans* brasileiras durante seu processo de escolarização e inserção na docência são o foco de Franco e Cicillini (2013, 2015a). Elucidam-se as vidas escolares de doze professoras (travestis, transexuais e transgêneros) das cinco regiões do Brasil, emaranhadas por processos de resistências e enfrentamentos constantes, que se iniciavam na Educação Básica, passando pelo Ensino Superior e evidenciando-se também na atuação docente. Sinais de fissuras na heteronormatividade foram ressaltados em suas narrativas, levantando indícios que a escola é um espaço possível para a efetivação do direito de constituir-se como humano, ainda que, atualmente, reprodutora e mantenedora das normas de gênero e de sexualidades hegemonicamente construídas.

## UNIVERSO TRANSVIAD@ E EDUCAÇÃO: ARTIGOS EM REVISTAS ELETRÔNICAS E CAPÍTULOS DE LIVROS

Para descrição do grupo 02, abrimos apresentando um estudo que anuncia formas de significações referentes à população LGBTQIA+ por instituições sócias. No trajeto, destacam-se uma resenha e um mapeamento de grupos de pesquisa que enfocam discussões sobre o universo *trans* em várias vertentes, sendo uma delas, a educação. Em seguida, são exaltadas onze publicações referentes a experiências discentes e dez sobre a dimensão docente. Vinte e quatro estudos compõem esta seção.

Entendidas como espaços educativos, família, instituição religiosa, movimento social e instituições médicas e psicológicas foram analisadas por Deise Longaray e Paula Ribeiro (2015), no sentido de entender como essas instituições interpretam sujeitos *gays*, travestis e transexuais integrantes da Associação LGBT de Rio Grande, RS. Utilizaram da história oral e observação participante. Com exceção do movimento social, que buscava auxiliar esses sujeitos a desenvolverem uma melhor compreensão acerca do reconhecimento de suas identidades, a coerência sexo, gênero, prática sexual e afetiva predominou no discurso das demais instituições.

Shirlei Silva (2018) apresenta a resenha do livro de Luma Andrade (2015), versão revisada e ampliada da tese da autora publicado em 2012; descrita e já discutida na Revisão I. O foco é contextualizar sobre as trajetórias escolares de travestis cearenses e os processos de socialização, resistências e assujeitamentos à ordem normativa.

Com enfoque na temática da transgeneridade na perspectiva da análise de conteúdo, Luis Hatje, Lara Pereira e Marcus Silva (2019) mapearam os grupos de pesquisa registrados no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq que discutem essa temática e a produção científica vinculada ao líder do Grupo. A educação é uma das vertentes identificadas e, no geral, a maioria dos grupos se concentra nas áreas das humanas (62%) e nas áreas da saúde (21%).

Sobre as experiências discentes, Deise Longaray e Joanalira Magalhães (2013) convidam o/a leitor/a a refletirem sobre situações que envolvem questões de gênero e sexualidade na escola a partir de relatos colhidos em cursos de formação de professores/as dos quais participavam em Rio Grande, RS. O foco das situações foi a aluna lésbica e uma aluna travesti na escola e, de acordo com as autoras, essas discussões possibilitam a desconstrução de algumas metanarrativas que potencializam a homofobia na escola.

Com destaque para a questão do direito ao uso do nome social por pessoas *trans* na escola, Deise Longaray (2013) tece discussões sobre o respaldo legal para se contextualizar gênero e sexualidade no contexto escolar, vinculado as ações desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola (GESE) da Universidade Federal de Rio Grande, RS.

Dayana Santos (2015a) investigou a transexualidade na escola como um dos dispositivos da sexualidade e reflete sobre os agenciamentos biopolíticos do espaço escolar com vistas ao controle e ao governo de travestis e transexuais no que se remete a seus corpos e subjetividades. Dentre essas estratégias, infere sobre o reconhecimento do uso do nome social na escola como uma estratégia biopolítica, ainda que uma conquista desses sujeitos. Entende também que a educação manifesta possibilidades de configurar-se como um ato político de resistência e de liberdade, gerando embates às perspectivas que, em meio a um equivocado discurso de inclusão, alimentam, na realidade, uma pedagogia da tolerância.

Em um estudo pautado em fontes bibliográficas e documentais, Benjamim Neves (2016) discute sobre as *transmasculinidades* no ambiente escolar, entendendo a escola como um espaço de laicidade e resistências. Defende que a masculinidade não é um privilégio exclusivo de homens cis, entretanto, uma manifestação identitária (social e cultural) inerente também a mulheres e homens *trans*. O texto destaca um aporte histórico da transexualidade masculina e as principais pesquisas no campo, além de políticas públicas e conquistas dos movimentos sociais, ao longo dos anos correlatos ao tema. A necessidade de formação de profissionais da educação aptos a problematizarem e combaterem as diversas formas discriminatórias e de transfobia presentes no cotidiano escolar é a principal conclusão apontada pelo autor.

Luis Hatje (2017) relata o processo de criação do grupo Transformando Vidas, formado por discentes universitários/as e do Ensino Básico e por docentes da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), de Rio Grande/RS. Um de seus focos é tecer redes de apoio a pessoas *trans*, entendidos como à margem da sociedade. Superar obstáculos, tais como o reconhecimento do nome social e do gênero identificado nos documentos civis seria um deles. Com isso, destaca-se a possibilidade de ocupação de novos espaços por esses sujeitos como foco do grupo.

Deise Longaray (2017) apresenta relatos das histórias pessoais e escolares de duas alunas *trans*, Maria e Luanna, ressaltando obstáculos e conquistas em seus trajetos escolares que envolvem a construção de suas identidades *trans*. O acesso a um curso de formação em igualdade de gênero, do qual algumas das professoras de Luanna estavam participando na Universidade Federal do Rio Grande, desencadeou discussões na escola que foram representativas e contextualizadas no relato da autora.

Allison Díaz e Antonio Mateos (2017) problematizam sobre crianças *trans* na Espanha, como um tema que emergiu naquele momento no país e seus debates subsequentes. Para tal, enfocaram opiniões de docentes em processo de formação inicial da Faculdade de Educação de Toledo, que contextualizaram sobre o tema via discussão aberta em um página da plataforma Moodle. Os dados reiteram a relevância de se trabalhar estes conteúdos na formação de professores/as.

Através de narrativas de homens *trans*, Camilo Braz (2018) interpretou suas experiências, expectativas e anseios em relação à busca pelo reconhecimento de suas identidades de gênero e de seus nomes, em múltiplas esferas sociais, dando ênfase especial ao contexto universitário. Metodologicamente, trata-se de revisão bibliográfica e de levantamentos documentais relacionados ao tema. Diferentemente dos outros trabalhos citados, nesse temos um marco histórico, que foi a ação do Supremo Tribunal Federal (STF) que julgou como favorável a Ação Direta Inconstitucionalidade (ADI) 425 regulamentando a possibilidade de alteração de nome e gênero no registro civil, mesmo sem a realização de qualquer procedimento cirúrgico e também prescindindo a necessidade de laudos psiquiátricos ou psicológicos (BRASIL, 2018).

Tendo como universo de pesquisa Belém do Pará, Lucas Barroso e Wladirson Cardoso (2018) discutem a respeito de pessoas *trans* na educação, com enfoque na Educação Física, destacando contribuições positivas, negativas ou indiferentes nas relações estabelecidas no contexto dessa disciplina e de suas aulas. Entrevistaram um grupo integrado por mulheres e homens *trans*, que já haviam concluído a Educação Básica, e utilizaram do método de análise de conteúdo para o exame e a contextualização dos dados.

No contexto mais amplo, maiores conflitos em relação às questões de gênero foram narrados pelas práticas corporais quando as turmas, nas aulas de Educação Física, eram separadas por gênero – prática mais evidenciada pelos sujeitos. Desse modo, os maiores incômodos vivenciados se referiam à normatização do uniforme e das modalidades diferentemente destinadas aos grupos dos meninos e das meninas. As aulas mistas foram indicadas pelos/as interlocutores como um espaço mais democrático para a liberdade das expressões de gênero. Neste contexto, identificou-se que a escola, e a Educação Física, ainda prevalecem como espaços segregadores e de significativo impacto para estas pessoas, sendo necessária maior abertura para discussão sobre gênero e sexualidade.

Numa perspectiva (auto)biográfica, Alexandre Polizel (2018) problematizou as trajetórias, em espaços escolares, de uma estudante negra e *trans* do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá. Tecnologias de expropriação de perspectivas no espaço escolar foram narradas, assim como desencadeamento de resistências a este processo.

Transitando entre experiências docentes e discentes, Franco (2018c) contextualizou as manifestações de preconceito e discriminação nas relações entre professoras *trans* e corpo discente. Os dados empíricos foram construídos a partir de questionários aplicados e entrevistas realizadas com docentes brasileiras. Identificou-se que a transfobia é um fenômeno inerente ao contexto escolar, exigindo medidas pontuais no seu combate. Nisso, a presença de professoras *trans* pode desencadear novas perspectivas de pertencimento para o segmento LGBTQIA+ no âmbito escolar.

Abrindo as experiências docentes desta seção, Franco e Cicillini (2015b) revelaram o posicionamento de professoras *trans* em suas práticas pedagógicas, no sentido de identificar a escola como local de direito e de pertencimento daqueles/as que confrontam as normas vigentes de gênero e de sexualidade. Identificaram formas de resistências, intencionais ou não, que desencadearam possibilidades de estruturação de novas formas de ensino e aprendizagem no que se refere à discussão sobre gênero e sexualidades.

Franco e Nilce Ferreira (2015) abordam a prática docente de professoras *trans* brasileiras, no sentido de ressaltar como as temáticas de gênero e sexualidades entrelaçam seu cotidiano profissional, buscando indícios do processo de formação docente no qual estiveram/estavam imersas. Em suas práticas docentes essas professoras procuram compreensão e respostas para os diversos mecanismos de exclusão humana que contaminam nossa sociedade e adentram a escola de forma voraz. Em oposição à educação formal, o campo não formal da educação tem se destacado como um representativo vetor para a construção desse processo, espaço no qual os sujeitos dissidentes têm encontrado acolhimento e subsídios para pensarem sua inserção e reconhecimento social.

Afrâncio Dias e Helma Cardoso (2016) analisam cenas da prática pedagógica de professoras *trans* e suas narrativas para descreverem as formas através das quais os corpos e discursos não hegemônicos colocam em suspensão as normas de gênero e a possibilidade de controle e vigilância institucionais. Discutem três cenas oriundas de outras pesquisas realizadas. Desse modo, o foco é privilegiar “os discursos que subvertem” e que muitas vezes não são foco de destaque nas pesquisas e que, como mencionam os/as autores/as, podem contribuir para novas formas de pensar o saber investigativo.

O nome social, o uso do banheiro, a aula de Educação Física e a Associação de pais/mães e mestres tornaram-se demarcadores dos gêneros possíveis no cotidiano escolar na interpretação de Franco, Cicillini e Ferreira (2016) das narrativas de professoras *trans* brasileiras sobre suas trajetórias de escolarização e inserção na carreira docente. O folder “A travesti e o/[a] educador/[a]: respeito também se a prende na escola” foi o inspirador para as discussões que, no contexto mais amplo, exaltaram obstáculos enfrentados e, em alguns momentos, conquistas no reconhecimento dessas docentes como sujeitos de direito, assim como de seus alunos/as.

A Educação Física escolar interpretada através das vivências de professoras *trans* brasileiras é o contexto abordado por Franco (2016). As reflexões foram inspiradas nas análises do folder “A travesti e o/[a] educador/[a]”, correlacionado a fontes bibliográficas, entrevistas e questionários aplicados a professoras *trans* brasileiras. A Educação Física é também um espaço que exalta a

incoerência entre a realidade do cotidiano educacional e as normativas que determinam a escola como gestora da inclusão.

Em estudo sobre as trajetórias pessoais e profissionais de professoras *trans* brasileiras, Franco e Cicillini (2017) problematizam os obstáculos enfrentados por esses sujeitos na luta pelo reconhecimento do nome social nas instituições que estudaram e que atuavam na profissão docente. Os processos heteronormativos que predominam e normatizam o contexto escolar levaram as professoras a diversos embates, em especial, no que se refere a dificuldade de serem reconhecidas no gênero feminino por colegas de docência e gestão escolar. O vínculo ao movimento organizado *trans* potencializava e resguardava os sujeitos em suas lutas, principalmente quando eram submetidas a contestações pautadas em premissas biologizantes ou de cunho religioso.

Franco (2018b) discute o processo de construção de identidade de gênero de professoras travestis e transexuais e transgênero junto ao contexto familiar, escolar e destaca as motivações desses sujeitos para se tornarem docentes. Os processos de exposição à violência na família diferenciam-se daqueles descritos em pesquisas científicas que delineiam que essas pessoas são expostas a expressivas formas de violência psicológica e/ou física. Por outro lado, a construção de suas identidades de gênero na escola desencadeia várias recusas e exposições a vulnerabilidades, uma vez que os corpos contrariam os pressupostos hegemônicos das hierarquias de gênero e das vivências da sexualidade.

Franco (2018a) exalta a história de uma professora *trans* que, até 2016, atuou em escolas públicas do interior do estado do Goiás. Sua história de vida foi interrompida devido a complicações hospitalares que a levaram a óbito. Não diferente de inúmeras pessoas *trans* de nosso país, marcante em sua história foi o conflito de se reconhecer pertencente a um gênero que não apresentava coerência com o sexo genetal que lhe foi anunciado ao nascimento. Sua história, desde a Educação Básica até a universidade e inserção na profissão docente, é marcada por embates variados, o que não lhe retira o mérito de contribuir para novas visões sobre a presença de pessoas *trans* na escola, como discente ou docente.

Pautado em diálogo-entrevista com docentes de Biologia de Minas Gerais, Sandro Santos e Elenita Silva (2019) evidenciam as dificuldades desses/as profissionais em romper com os modelos duros de ensino, em especial, no que se refere ao trato com as temáticas de corpo, gênero, sexualidade e transexualidade. Os ideais de organização, classificação e representações anatomofisiológicas e genéticas do ser masculino e feminino emergem recorrentemente, contudo, o estudo apresenta os caminhos para se pensar essas temáticas.

Lançando olhares sobre diferentes espaços educativos, a ciência, a mídia e os livros didáticos de Biologia são problematizados por Joanalira Magalhães e Paula Ribeiro (2019) no sentido de questionarem os significados (re)produzidos em relação aos corpos *trans*. Enquanto as ciências e as mídias ressaltam a temática potencialmente, os livros didáticos da área silenciam essas discussões. Segundo as autoras, tais constatações ressaltam a necessidade de desconstrução de binarismos, com



o intuito de reconhecer a multiplicidade de performances de gênero que afloram o contexto escolar na contemporaneidade. Esse aspecto parece inerente a todos os estudos apresentados nessas duas categorias, assim como sinalizam conformidade com os debates propostos nos materiais levantados nas revisões I e II.

## UNIVERSO TRANSVIAD@ E EDUCAÇÃO: TCCS, DISSERTAÇÕES, TESES E LIVROS

Para o grupo 03, sete estudos destacam experiências discentes e os outros três focam nas experiências docentes, concluindo este grupo com dez produções.

Iniciando com as experiências discentes, tendo como sujeitos três transexuais masculinos e três femininos do Rio Grande do Sul, Jaime Zanette (2016) investigou a constituição de gênero e vivência da sexualidade das crianças na Educação Infantil. Censuras e sanções por parte dos/as educadores/as foram relatadas pelos sujeitos neste período de escolarização, evidenciando especial vigilância em relação à construção da masculinidade hegemônica, o que resultou em maiores evidências de regulações de gênero nas narrativas das mulheres *trans*; informações produzidas pela via da entrevista narrativa.

Roberta Polak (2016) investigou as vivências de cinco pessoas *trans*, dos estados do Paraná e da Bahia, da Educação Básica ao Ensino Superior utilizando-se da entrevista narrativa. Entre os/as participantes, um se autoidentificava como homem transexual e cursava Psicologia. Especificando as informações sobre este sujeito, várias dificuldades burocráticas foram expostas, em especial, no que se refere à utilização do banheiro e do uso do nome social. Não diferente de outras vivências *trans* nos espaços escolares apresentadas nas linhas anteriores dessa parte da obra, o que compromete, segundo a autora, o discurso de escola inclusiva que tem se anunciando atualmente.

As trajetórias de um aluno e de uma aluna *trans* na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) foram o foco investigativo de Kessila Silva (2017). O estudo ancorou-se no método biográfico e as informações empíricas foram construídas por meio de entrevistas. Estratégias foram necessárias para garantir suas permanências e o sucesso escolar na instituição, dentre as quais, a luta pelo reconhecimento do uso do nome social foi um dos principais obstáculos a serem vencidos.

Em análise a relatos autobiográficos, Renata Pamplona (2017) problematizou os territórios das *transmasculinidades* de quatro *transhomens* brasileiros, João W. Nery, Jô Lessa, Anderson Herzer e Dom, sendo, este último, um colaborador anônimo da pesquisa que se tornou o foco das discussões da obra. Considerando as pedagogias da sexualidade e do gênero que se entrecruzam na constituição dos sujeitos, a escola é descrita como o local em que Dom foi pela primeira vez situado como um transgressor do gênero ao mostrarem-lhe qual banheiro deveria frequentar, o feminino. Diferente do ambiente da fazenda em que vivia antes de ir para a escola, onde não vivenciava fronteiras ente o masculino e o feminino, foi na escola onde escutou de forma “direta

e objetiva” que era uma menina, o que possibilita refletir sobre como essa instituição opera no mais íntimo dos sujeitos. A universidade assume outros direcionamentos para Dom, no sentido de ampliar seu campo de conhecimento e descobertas no que se refere à construção do gênero e vivência da sexualidade, momento em que teve acesso a produções bibliográficas e a discussões sobre o movimento LGBTQIA+. O estudo das autobiografias permitiu o entendimento das múltiplas possibilidades de vivências das masculinidades e de como, para esses sujeitos, a desconstrução da masculinidade hegemônica é uma constante tarefa.

Em entrevista com seis mulheres e um homem *trans* dos estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Pernambuco, Fausto Scote (2017) analisou as dificuldades de acesso e permanência desses sujeitos no Ensino Superior. Enfatiza que obstáculos similares são enfrentados por ambos os gêneros, contudo, destaca a importância da militância *trans*, que tem conseguido desencadear avanços no que se refere à efetivação do direito desses sujeitos em se inserirem e permanecerem nas instituições escolares, aspecto este evidenciado por Franco (2014, 2019). Neste contexto, o *trans*homem entrevistado relata sobre a conquista do direito do uso do nome social no ENEM e na universidade pública em que estudava, motivando-o a prosseguir os estudos e, também, relata a ausência de conflitos nas relações com o corpo docente e discente.

Numa perspectiva etnográfica, Daniel Ribeiro (2018) articulou narrativas biográficas de três *trans*homens da cidade de Juiz de Fora/MG, exaltando os contextos da vida profissional, afetiva, familiar e escolar. Destacando as vivências no Ensino Superior de um dos sujeitos, esta instituição emerge como geradora de empecilhos para a afirmação de sua identidade masculina ao solicitar o reconhecimento do uso do nome social, por exemplo. Contudo, os processos de normalização que envolveram a construção da masculinidade dos sujeitos assumem maior ênfase nas discussões referentes ao âmbito familiar.

Nayara Salvador (2019) problematizou como a presença de alunas/os *trans* na escola desencadeava processos de manutenção e/ou de ruptura da heteronormatividade na Região Sul do Estado do Rio de Janeiro, nas cidades de Rio das Flôres e Valença. Utilizou-se de fontes bibliográficas e documentais, ademais de dados colhidos via um questionário e aprofundamento desses dados com entrevista, com sete homens e cinco mulheres *trans*. Elevados índices de repetência, abandono e evasão escolar, principalmente no Ensino Médio, foram ressaltados no estudo, também motivados por processos de restrições aos discentes, por exemplo, na utilização do banheiro das instituições de ensino e uso do nome social.

Em experiências docentes, pelo método da história oral, Cristiano de Moraes (2016) contextualizou narrativas de docentes que lecionaram para homens e mulheres *trans* na rede municipal de Itaboraí, Rio de Janeiro, enfatizando as relações estabelecidas com esses sujeitos. Constatou que atravessamentos pessoais afetam esses/as docentes em suas práticas pedagógicas dentro e fora das salas de aula, aspecto que pode ser amenizado e refletido por esses sujeitos a partir de formação continuada específica para essas questões. Neste contexto, o autor enfatiza que a escola, via secretaria municipal de educação, assumiu o compromisso de resguardar os direitos



dos/as discentes *trans*, garantindo sua inserção e permanência nas instituições de ensino, propondo medidas como o respeito ao reconhecimento do uso do nome social e a utilização do banheiro.

Giseli dos Passos (2019) investigou o trajeto de inserção e permanência de homens *trans* na docência. A entrevista on-line com sete *trans*homens, docentes de diversas cidades do país, foi o mecanismo de construção dos dados, problematizados por meio de análise de conteúdo. Múltiplas formas e expressões de violência foram vivenciadas por esses sujeitos na atuação profissional cotidianamente, o que não difere dos obstáculos enfrentados por discentes *trans* no que se refere ao reconhecimento do uso do nome social, da utilização do banheiro e demais aspectos referentes aos processos de construção do gênero. Tais constatações foram evidenciadas por Franco (2009) ao investigar professores gays, lésbicas e travestis de Uberlândia, MG e, também, ao se deter nas histórias de vidas docentes de professoras *trans* brasileiras (FRANCO, 2014, 2019).

Com o intuito de ampliar discussões teóricas acerca da diversidade sexual e de gênero relacionada ao contexto escolar, Neil Franco (2019) potencializa as histórias de vidas das professoras *trans* brasileiras que investigou entre 2010 e 2014, assim como as discussões em relação às suas práticas pedagógicas na Educação Básica. Esta obra consiste em parte das reflexões desenvolvidas pelo autor em sua tese de doutoramento defendida em 2014 que foram ampliadas e atualizadas teoricamente.

## CONSIDERAÇÕES, APONTAMENTOS E RELAÇÕES ENTRE AS REVISÕES III, II E I

Não diferente das revisões anteriores, nesta terceira fase de levantamento de produções enfocando universo *transviad@* e educação, a emergência de se repensar os processos educacionais, os projetos pedagógicos e o currículo com relação à diversidade humana prossegue como uma pauta emergente, nos levando a inferir que:

- Ao optarmos por vislumbrar estudos oriundos de pesquisas mais amplas já descritas nas revisões anteriores, ampliamos o quantitativo dos dados que se equiparam com a Revisão II, quarenta e nove estudos.
- Assim como na Revisão II, os dados não nos permitiram identificar ampliações significativas no que poderíamos descrever como uma “Pedagogia do Respeito” (CAVALINTI, 2011) em relação a esses sujeitos nos espaços escolares, como vislumbrado na Revisão I.
- Estudos de base empírica também são maioria neste levantamento, trinta e um dos quarenta e nove localizados.
- A prevalência de estudos oriundos das regiões sul e sudeste do país se confirmam nas três revisões. As Regiões Nordeste, Centro-Oeste e Norte são focos específicos em estudos, produzidos, respectivamente, por Santana (2017), Franco (2018a) e Barroso e Cardoso (2018).

- Bem próximo às perspectivas teóricas dos estudos das revisões I e II, o referencial pós-crítico foi o mais acionado, destacando a influência dos estudos *queer* e, no estudo de Salvador (2019), encontramos também referência aos estudos transviad@s (BENTO, 2017).
- Semelhante ao que se encontra nas revisões I e II, a abordagem qualitativa é predominante nos estudos, utilizando-se de várias fontes de construção de dados (bibliográficas, documentais e empíricas). Para as fontes empíricas, aqui também a entrevista foi o instrumento mais utilizado.
- Assim como na Revisão II, a transexualidade na infância é também evidenciada nos estudos de Zanette (2016) e Díaz e Mateos (2017), sendo este último realizado no contexto espanhol. Como já anunciado na Revisão II, novos horizontes para estudar este campo se abrem.
- Observa-se no trajeto entre as três revisões uma ampliação do interesse pelas relações estudantis de pessoas *trans* no contexto do Ensino Superior. Nesta última revisão identificamos onze estudos, dez dos quais focam exclusivamente neste nível de ensino e, um, com mediações entre a Educação Básica.
- As demandas pelo reconhecimento do nome social nas instituições escolares prevalecem também na Revisão III, seguida do banheiro e, levantando indícios da aula de Educação Física como espaço definidor das demarcações dos gêneros possíveis, como especificados pelos estudos de Franco, Cicillini e Ferreira (2016), Franco (2016), Santana (2017) e Barroso e Cardoso (2018), destacando que os dois últimos retratam o universo das transmasculinidades, o que levanta indícios de novas perspectivas investigativas que emergem após a segunda metade da segunda década dos anos 2000.
- Em relação aos contextos que envolvem os estudos da Revisão III, os dados apresentam certa equivalência quando comparados às revisões anteriores. Trinta e seis estudos focam experiências discentes e, vinte, experiências docentes. Tal fato se justifica, em especial, pelo número de publicações oriundas de pesquisas da pós-graduação (mestrado e doutorado). No entanto, destaca-se Giseli dos Passos (2019) que investigou homens trans na docência. Primeiro estudo por nós identificado sobre o tema.
- A revisão também evidenciou homens *trans* assumindo-se como pesquisadores na área da educação sobre suas demandas, fato não evidenciado nas revisões anteriores. São os autores Neves (2016) e Santana (2017).
- Encerrando, catorze estudos desta revisão apresentam como foco as *transmasculinidades*
- Por último, mas não menos importante, a temática referente à relação *transmasculinidades* e educação amplia-se se comparada às revisões I e II. Observam-se, então, catorze estudos, sinalizando um despertar, ainda que restrito, sobre este foco investigativo

Ancorados nos dados apresentados e discutidos até este capítulo, retomaremos nosso eixo central no último capítulo, a seguir, para concluir esta parte da obra: a relação entre *transmasculinidades* e educação na produção científica no campo educacional.

# TRANSMASCULINIDADES E A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO

Para finalizarmos nossa discussão retomaremos a questão motivadora para a construção dessa parte do livro: como a transexualidade masculina tem sido contextualizada teoricamente no meio acadêmico, no que se refere às implicações ao contexto escolar?

Na tentativa de responder essa questão, ressaltamos a impossibilidade de pensar e contextualizar sobre transexualidade masculina isolada de outras vivências de gênero dissidente ou, como bem explica Bento (2008), sujeitos que vivenciam uma “experiência transexual”, mesclada por inúmeras interpretações e construções de sentidos desencadeados por conflitos estabelecidos entre corpo, sexualidade e subjetividade. Dito de outra forma, um conjunto de signos corporais socialmente elaborados pela pessoa que lhe permite ser remetido/a ao gênero pelo qual se identifica e que, geralmente, encontra-se em oposição àquele que lhe foi designado/a sustentado na sequência sexo/gênero.

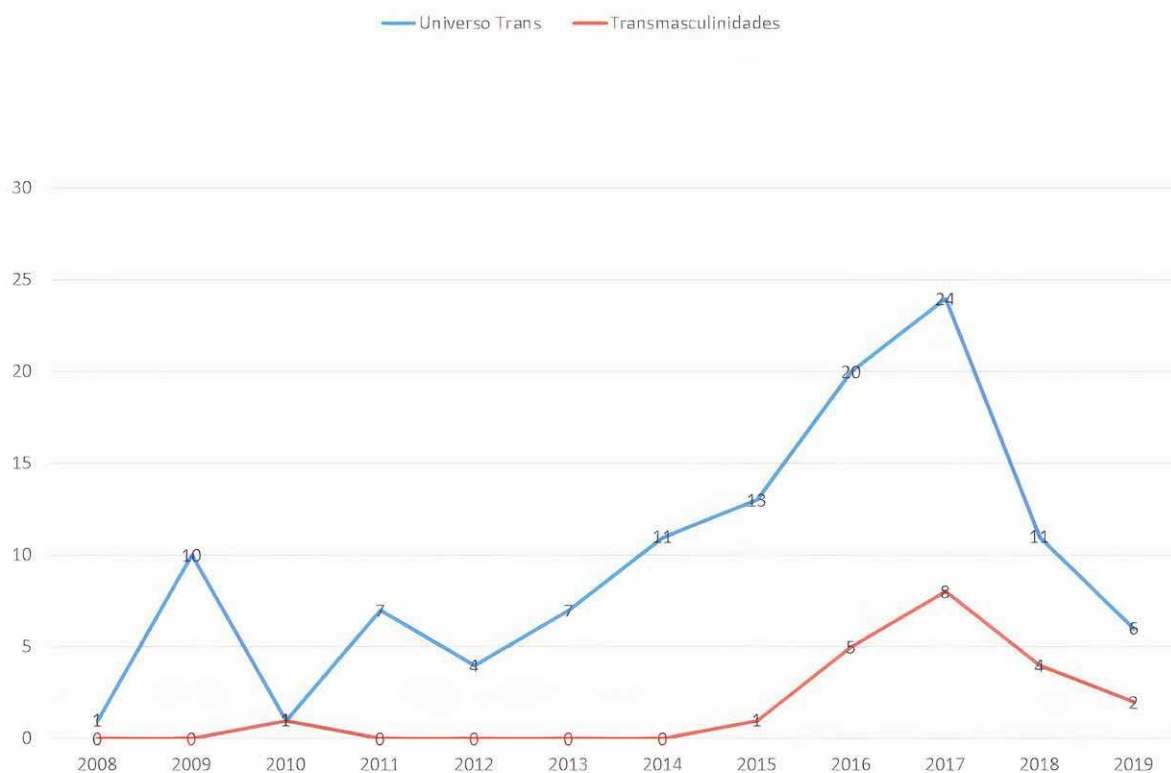
Deste modo, anunciamos que as três revisões nos permitiram levantar um total de cento e quinze publicações que descrevem um recorte temporal entre 2008 e 2019. Desse total, cinco integram os estudos levantados na revisão de literatura de Silva (2016) que não foram identificados por Franco e Cicillini (2016). Estes trabalhos foram, então, contabilizados aqui com o intuito de ampliar o espectro de conhecimento no campo, considerando que foram contextualizados no estudo de Silva (2016). Esses dados são destacados no gráfico 01, a seguir.

De acordo com os dados do gráfico 01, destaca-se o início das publicações sobre universo *trans* e educação no ano de 2008, assumindo, na trajetória cronológica, um aumento significativo que apresenta picos em 2009 e 2011, mas entre 2012 e 2017 tem uma crescente representativa. Em 2019, esses dados caem também significativamente.

No que se refere às demandas do movimento *trans*, os dados do gráfico 01 parecem estabelecer relações com iniciativas federais que, em recorte similar, propõem a discussão sobre as demandas educacionais deste segmento social. Contudo, o pontapé inicial para essas discussões e para as produções aqui descritas, e que parecem seguir seu trajeto, teria sido dado pelo Programa Brasil Sem Homofobia, lançado em 2004 (BRASIL, 2004a). Neste mesmo ano, o Movimento

Organizado de Travestis e Transexuais Brasileiras, em parceria com o Ministério da Saúde, lança a campanha nacional, “Travesti e respeito: já está na hora dos dois serem vistos juntos. Em casa. Na boate. Na escola.” (BRASIL, 2004b, 2004c), que em 2010 é relançada sob outro título “Sou travesti. Tenho o direito de ser quem eu sou.” (BRASIL, 2010b), e cujo material produzido também tem como um de seus focos o contexto escolar.

Gráfico 01: Mapa cronológico das publicações



Fonte: Os/as autores/as

De acordo com os dados do gráfico 01, destaca-se o início das publicações sobre universo *trans* e educação no ano de 2008, assumindo, na trajetória cronológica, um aumento significativo que apresenta picos em 2009 e 2011, mas entre 2012 e 2017 tem uma crescente representativa. Em 2019, esses dados caem também significativamente.

No que se refere às demandas do movimento *trans*, os dados do gráfico 01 parecem estabelecer relações com iniciativas federais que, em recorte similar, propõem a discussão sobre as demandas educacionais deste segmento social. Contudo, o pontapé inicial para essas discussões e para as produções aqui descritas, e que parecem seguir seu trajeto, teria sido dado pelo Programa Brasil Sem Homofobia, lançado em 2004 (BRASIL, 2004a). Neste mesmo ano, o Movimento Organizado de Travestis e Transexuais Brasileiras, em parceria com o Ministério da Saúde, lança a campanha nacional, “Travesti e respeito: já está na hora dos dois serem vistos juntos. Em casa. Na

boate. Na escola.” (BRASIL, 2004b, 2004c), que em 2010 é relançada sob outro título “Sou travesti. Tenho o direito de ser quem eu sou.” (BRASIL, 2010b), e cujo material produzido também tem como um de seus focos o contexto escolar.

Todas essas iniciativas seguem o trajeto delineado pelo Plano Nacional de Direitos Humanos II (BRASIL, 2001) que, no que diz respeito às questões educacionais, é, mais tarde ampliado e potencializado através do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2006) e de outras normativas que surgem a partir de sua criação. Essa relação nos parece clara e já foi descrita no capítulo I desta obra.

Basicamente, os estudos sobre *transmasculinidades* apresentam uma trajetória similar, porém, posterior ao movimento *transfeminino*. Tem como primeiro registro 2010, com a dissertação de Dayana Santos (2010), alcançando picos mais representativos entre 2016 e 2017, mas, também recuando em 2019. O ano de 2015 demarca o início de uma continuidade das discussões sobre a temática ainda que de forma restrita. Da mesma forma, identificamos proximidades com o período em que esses sujeitos passaram a se organizar nacionalmente como segmento social.

Relativamente coincidindo com os dados do gráfico 01 em relação às *transmasculinidades*, a literatura nos aponta, primeiramente, a Política Nacional de Saúde Integral de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais criada em 2010 pelo Ministério da Saúde (BRASIL, 2010c) em que demandas como o processo transexualizador foi um dos focos envolvendo todas as identidades de gênero. Na sequência, destacam-se a criação do Núcleo de Apoio a Homens Trans (NAHT), em 2011, na cidade de São Paulo; a Associação Brasileira de Homens Trans (ABHT), em 2012; e o Instituto Brasileiro de Transmasculinidades (IBRAT), em 2013 (ALMEIDA, 2012; ÁVILA, 2014; ABHT, 2020).

Resgatando os dados das três revisões realizadas ressaltam-se vinte e um trabalhos focando no universo *trans* masculino no contexto educacional. Esses dados referem-se a 18% do total de cento e quinze publicações elencadas. Quatro estudos são de cunho teórico documental, que são eles, Nery e Gasparini (2015), Neves (2016), Pamplona (2017) e Passos e Casagrande (2018). Os demais, dezessete, de caráter empíricos, nos permitiram construir a descrição dos lócus de investigação por regiões do país, descrito no quadro 05.

As dezessete publicações de cunho empírico sobre *transmasculinidades* e educação no levaram à identificação de trabalhos em todas regiões do país, lembrando que esses dados apresentam exceções como o estudo de Scote (2017), que contou com sujeitos dos Estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Pernambuco e, da mesma forma, Polak (2018) investigou pessoas *trans* do Paraná e da Bahia. Importa ressaltar que, como apontam Franco e Cicillini (2016), prevalece uma escassez de interesse investigativo, também sobre *transmasculinidades*, nas regiões centro-oeste e norte do país, sendo destacadas as regiões sul e sudeste.

Quadro 06: Relação Região do país/Estudos Transmasculinidades

Região	Publicações	Total
Sul	Zanette (2016); D. Santos (2010); Correa (2017); Santos e Onati (2017); Correa e Grossi (2017); Silva (2017); Polak (2018).	07
Sudeste	Moraes (2016); Scote (2017); Salvador (2019); Ribeiro (2018).	04
Nordeste	Adriana Santos (2017); Scolte (2017); Santana (2017); Polak (2018).	04
Centro-Oeste	Braz (2018).	01
Norte	Barroso e Cardoso (2018).	01
Todas	Passos (2019).	01
Não identificado	Sobrinho e Abramowicz (2016).	01
	Total	19

Fonte: os/as autores/as

As demandas que mobilizam esses estudos partem, como na maioria das investigações aqui descritas e discutidas, da necessidade de respaldo no que se refere aos direitos de pessoas *trans* no cotidiano escolar. Não distante das demandas do segmento feminino, as dificuldades de reconhecimento do uso do nome social nessas instituições são também recorrentes nos relatos de homens *trans*, assim como a utilização do banheiro masculino e, os impasses vivenciados nas aulas de Educação Física.

O Ensino Superior também é indicado como o espaço em que os homens *trans* mais têm manifestado demandas por reconhecimento de suas identidades de gênero; nesse aspecto, nove dos estudos são destacados. Esta seria a etapa educacional em que o despertar da masculinidade tem levado esses sujeitos a lutarem por seus direitos de existência e pertencimento ao gênero masculino? Uma ampliação nas pesquisas e de estudos seria necessária para elencar indícios mais precisos.

Na verdade, esses dados nos conduzem ao entendimento da complexidade que envolve a demanda desses sujeitos ao se constituírem como humanos pela via de uma “experiência transexual” (BENTO, 2008) e, ainda, ressaltar que ser um transexual brasileiro é um fenômeno recente, ainda que com indícios dessa manifestação nos anos de 1960 e 1970, quando tomamos conhecimento da autobiografia de João Nery (2011). Naquele período Nery já lutava pelo reconhecimento de sua masculinidade em diversos campos sociais, ainda que compreendido como uma mulher lésbica “masculinizada”. Pensar nesses sujeitos no campo da educação é ainda mais recente, o que nos mobiliza a destacar as conquistas e os obstáculos enfrentados em trajetórias de sujeitos *trans* da região sudeste, mais especificamente, dos Estados do Rio de Janeiro e Minas Gerais, que abrangem vivências desde a Educação Básica até o Ensino Superior. Este é o foco da parte III de nossa obra.



## PARTE III

# *TRANSMASCULINIDADES E EDUCAÇÃO*

INTERFACES ENTRE RIO DE JANEIRO E MINAS GERAIS

IMPASSES ENTRE A EDUCAÇÃO BÁSICA E O ENSINO SUPERIOR

# DELINEANDO O TRAJETO

A emergente reivindicação de homens transexuais pelo espaço escolar como lugar de pertencimento e reconhecimento de suas posições de sujeitos históricos, sociais e culturais é o foco desta obra. Para tal, apresentamos na primeira parte os conceitos que norteiam nosso tema e, na segunda, situamos como as *transmasculinidades* têm sido evidenciadas como foco investigativo na pesquisa educacional.

Os dados apresentados na segunda parte do livro além de nos situar sobre a produção nacional no que se refere à relação universo *trans* e educação no contexto mais amplo – fruto de nossas pesquisas desde 2008, justifica a relevância de nossa proposta em descrever, analisar e problematizar sobre as vivências escolares de homens *trans* e suas interfaces entre a Educação Básica e o Ensino Superior. Esse levantamento sobre o tema nos permite ressaltar o recente fenômeno de *trans*homens reivindicarem suas identidades de gênero socialmente, em especial, no contexto escolar, assim como o restrito registro teórico sobre o tema, notadamente quando o assunto é o campo educacional.

Dessa forma, no quinto capítulo, “Masculinidades *transviad@s* na educação Básica: aproximações com realidade fluminense” destaca-se parte do material atualizado referente ao estudo realizado entre os anos de 2018 e 2019 com sete *trans*homens que residiam na cidade de Valência – RJ. No sexto capítulo, “Masculinidades *transviad@s* na Educação Básica e no Ensino Superior: aproximações com realidade mineira”, resgatamos informações sobre a investigação alusiva aos anos de 2019 e 2020 em que três *trans*homens residentes em Juiz de Fora – MG foram os sujeitos investigados.

Como descrito na segunda parte deste livro, as produções sobre universo *trans* e educação nos informam que a primeira produção científica sobre o tema foi em 2008, contudo, cabe ressaltar que a primeira publicação sobre o assunto foi em 2004, mais especificamente, o folder “A travesti e o educador: respeito também se aprende na escola” que aborda de forma sucinta os principais aspectos que geram obstáculos para a permanência de pessoas *trans* na escola: o uso do nome social, a utilização do banheiro, a adequação à prática da disciplina Educação Física e a Associação de pais/mães e mestres (BRASIL, 2004b). Nomeamos estes aspectos como “demarcadores de gênero” ou, considerando as diversas contextualizações já realizadas nas partes anteriores desta obra, “demarcadores dos gêneros possíveis”. Apresentamos a versão do folder do ano de 2004 na página a seguir.

O folder foi um dos materiais produzidos para a Campanha do Ministério da Saúde, “Travesti e respeito: já está na hora dos dois serem vistos juntos. Em casa. Na boate. Na escola. No trabalho. Na vida.” A campanha foi elaborada com a participação de lideranças do movimento organizado de pessoas *trans*, junto ao Programa Nacional de DST/AIDS, tendo como foco de atuação e a sensibilização das escolas, dos serviços de saúde, da comunidade e dos/as clientes das travestis profissionais do sexo (BRASIL, 2004b, 2004c).

Figura 1- Folder "A travesti e o educador"



Fonte: Ministério da Saúde (BRASIL, 2004b)

Neste mesmo formato, outra campanha foi lançada em 2010, “Sou travesti. Tenho o direito de ser quem eu sou.”, em que outro material com destaque para o campo educacional foi produzido, o folder “Educação sem preconceitos: a travesti na escola.”. Este material apresenta maiores investimentos em sua apresentação estética; contudo, mantém as mesmas problemáticas descritas no folder anterior, permanecendo, inclusive, a generalização das expressões no masculino: pais, professores, diretores, funcionário, educador etc. Uma única diferença marcante refere-se ao termo “transfobia”, descrito como “aversão às travestis”, que foi incluída na parte em que a aula de Educação Física é abordada (BRASIL, 2010b). Apresentamos a versão do folder do ano de 2010 nas páginas a seguir.

Como explicitado na introdução deste livro, o fenômeno da transfobia não se remete somente às travestis, mas, às pessoas *trans* no sentido mais amplo, entretanto, tal designação no folder demarca o reconhecimento das travestis como o primeiro segmento social a se organizar, desde 1992, em prol de reconhecimento de suas vivências *transviad@s* nas mais diferentes dimensões sociais (FRANCO, 2014, 2019; TORRES, 2012). Mas, sejamos justos/as, se o movimento *trans* alcançou a representação que tem atualmente, este mérito é das travestis!

Não nos resta dúvida de que essa segunda versão do folder sinaliza que entre 2004 e 2010 poucas alterações foram constatadas quanto aos obstáculos enfrentados por pessoas *trans* no espaço escolar. Para além deste período, como confirmam os dados da parte dois deste livro, até 2019 esses demarcadores de gênero são evidentes quando o tema é “*transviad@s* na escola” e o que o movimento *trans* já anunciava em 2004 no primeiro folder permanece recorrente até os dias atuais, destacando os conflitos vivenciados por essas pessoas ao reivindicarem seu direito de estudar. Para nossa primeira pesquisa realizada entre 2010 e 2014, propulsora das demais que serão contextualizadas nos capítulos a seguir, assim como na ordem apresentada no folder, o reconhecimento uso do nome social foi o demarcador mais acionado, seguido da utilização do banheiro e, na sequência, a aula de Educação Física e, com menos incidência, a Associação de pais/mães e mestres. A menor incidência deste último demarcador se justifica pelo fato de

a maior parte dos *transhomens* terem indicado seu processo de transição, ou “passabilidade” - como a maioria deles relata -, entre as séries finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio e, para alguns, o Ensino Superior.

Figura 02 - Folder “Educação sem preconceitos: a travesti na escola.”



Fonte: Ministério da Saúde (BRASIL, 2010b).

Um aspecto nos chama a atenção. Os dez sujeitos que integram as discussões a seguir praticamente construíram suas identidades de gênero nas suas cidades natais, dentro do contexto familiar e na Educação Básica. Em estudos anteriores por nós realizados, que ressaltam os anos de 1980 até a primeira década dos anos de 2000, as identidades LGBTQIA+ geralmente eram construídas fora de suas localidades de origem e, como destacamos em pesquisa com professores/as gays, lésbicas e travestis de Uberlândia – MG, a universidade foi o local em que a maioria dos sujeitos passaram a reconhecer e assumir suas identidades sexuais e de gênero (FRANCO, 2009).

Portanto, ressaltando a importância de problematizar as vivências de alguns homens *trans* do interior do Rio de Janeiro e de Minas Gerais, as linhas a seguir destacam quem são esses sujeitos, a forma como construíram suas identidades de gênero e, com maior ênfase, o que narram em relação aos demarcadores de gênero: o uso do nome social, a utilização do banheiro, a aula de Educação Física e a Associação de pais/mestres. Nossa desconfiança é de que, assim como os vários estudos já comentados aqui, não diferente das vivências das mulheres *trans*, esses demarcadores de gênero macaram suas vidas ao frequentarem as instituições escolares.



# MASCULINIDADES *TRANSVIAD@S* NA EDUCAÇÃO BÁSICA: APROXIMAÇÕES COM A REALIDADE FLUMINENSE

Antes de apresentar as reflexões acerca do tema aqui delimitado, consideramos importante informar alguns pontos que podem contribuir para a compreensão deste texto. Os dados provenientes das narrativas aqui transcritas fazem parte de uma pesquisa de Mestrado em Educação concluída em 2019, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora e, que também integra as atividades investigativas desenvolvidas no Grupo de Estudos e Pesquisa Corpo, Cultura e Diferença (GPCD).

Na pesquisa citada, nos sustentamos em uma abordagem qualitativa baseada principalmente na teoria *queer* (BUTLER, 2003, 2004; MISKOLCI, 2012; LOURO, 2004) e na teoria *Transviad@* (BENTO, 2017), ambas em uma perspectiva pós-estruturalista. O foco foi vivências escolares de pessoas *trans* no âmbito da Educação Básica, tendo como participantes doze pessoas *trans*, sendo sete homens e cinco mulheres, de duas cidades vizinhas; no interior do estado do Rio de Janeiro. Ambas cidades pequenas e com características rururbanas, ou seja, uma mistura de aspectos rurais e urbanos em um mesmo território: Rio das Flôres e Valença.

Dada essa pequena, mas necessária caracterização da pesquisa original, destacamos que este capítulo aborda as questões referentes aos homens *trans*, participantes daquela pesquisa, com novos olhares e uma análise mais apurada acerca dos processos de construção identitária e vivências escolares específicas no âmbito das masculinidades, conforme pressupõe o tema desta obra. Neste contexto, apresentamos rapidamente os participantes aos quais nos referimos. Muitos destes “garotos” nos foram apresentados por um amigo em comum, Pedro, que no trajeto da pesquisa se tornou o informante-chave que nos aproximou de outras pessoas que se dispuseram a serem sujeitos da pesquisa.

Os sete participantes aqui apresentados e suas idades referem-se ao período de produção dos dados da dissertação supracitada, 2018, em que todos residiam na cidade Valência-RJ. Assim, os apresentamos:



## TOMÁS<sup>11</sup>

Homem transexual, branco, heterossexual, 18 anos. “Tom”, como é chamado por amigos e amigas. Naquele período, não se vinculava a nenhuma religião. Morava com sua mãe na cidade de Valença (RJ), mas é natural do Rio de Janeiro (RJ). Já havia passado por escolas públicas e privadas do município de Valença. Em dezembro de 2018, não estava estudando e nem trabalhando. Tomás vem de uma família de classe média e, naquele momento, era sustentado pela família.

O primeiro contato com Tomás foi em uma feira de diversidade realizada em Valença, quando, em uma palestra que ministrávamos sobre gênero e sexualidade na escola, ele e um grupo de amigas/os fizeram algumas perguntas sobre o uso do nome social no contexto das instituições escolares, relatando alguns problemas pelos quais Tomás passou, naquele período. Retomamos o contato com Tomás e com sua mãe, para entregar-lhes a dissertação após publicada e, novamente, para a escrita deste capítulo. Assim como naquele período da dissertação, ambos nos receberam com muita generosidade e se colocaram à disposição para nos contarem as histórias referentes às vivências escolares e sociais em geral pelos quais passaram, tanto Tomás, enquanto participante da pesquisa, quanto sua mãe, que se dispôs a nos relatar o que quiséssemos saber sobre sua experiência, como mãe, no que se refere às situações vividas por ela com relação à escola e às disputas de poder e vigilância que envolveram sua família e seu filho.

## THÉO

Homem, transgênero, branco, heterossexual, em 2018 estava com 21 anos e declarava não ter religião. Theo também foi indicado por Pedro e o conhecíamos de algumas atividades sobre o contexto LGBTQIA+ em que ele esteve presente. O adolescente vivia em Valença com sua mãe. A namorada de Théo foi muito importante para que nosso contato se mantivesse, uma vez que ele tinha algumas atividades de trabalho, como vendedor ambulante, e morava distante do centro da cidade, o que dificultava um pouco nossa comunicação.

Em 2018, Théo estudava no primeiro ano do Ensino Médio, não trabalhava formalmente, mas tinha uma ocupação informal como vendedor, conforme relatado acima. Sua renda familiar era de até dois salários mínimos.

## BRIAN

Homem transexual, branco, heterossexual. Brian vivia na cidade de Valença, com sua mãe. Estava com 20 anos em 2018 e se anunciava como adepto da religião Umbanda. Ele é um

<sup>11</sup> Os nomes dos sujeitos se referem a seus nomes sociais ou civis de acordo com seu gênero de identificação. Essa foi uma solicitação dos sujeitos com o intuito de ampliar suas visibilidades em defesa de suas identidades de gênero.

dos participantes da pesquisa com quem mantemos bastante contato até o momento, seja pelas redes sociais, ou *WhatsApp*. Nosso encontro também se deu através de Pedro e, depois de nos conhecermos, Brian fez uma palestra na escola onde trabalhávamos. Foi informante dessa pesquisa e, também, de outro estudo realizado em 2020 oriundo das atividades de pesquisa do GPCD<sup>12</sup>.

Ligamos para ele para dizer sobre a escrita deste livro e ele se colocou à disposição caso precisássemos “atualizar” alguma questão que não tivesse ficado clara no que se refere às discussões da dissertação. Brian está sempre informando as pessoas sobre os temas específicos do universo *trans* em suas redes sociais. É um rapaz muito generoso, simpático e comprometido com questões vinculadas ao seu segmento social.

### LEONARDO

Aos 16 anos em 2018, se identificava como homem transexual, branco, heterossexual e desvinculado de concepções religiosas. Mais uma “indicação” de Pedro, mas, já o conhecíamos “de vista”. Leonardo é natural de Valença e morava com sua mãe, em sua cidade natal. Leonardo aparentava bastante independência e estudava numa escola federal, naquela época, no Ensino Médio-Técnico, cursava Tecnologia de Alimentos. O participante declarou a renda de sua família como, em média, de dois salários mínimos.

### ARTHUR

Homem transgênero, pardo, heterossexual, Estava com 22 anos em 2018 e declarou ausência de vínculos religiosos. Nosso contato se deu através de Pedro e, posteriormente, basicamente via redes sociais e *WhatsApp*, se mantendo até os dias atuais. Quando participou da pesquisa, Arthur já havia finalizado seu trajeto na Educação Básica e era estudante de Direito em um Centro Universitário na cidade de Barra do Piraí. Era natural de Valença e vivia na mesma cidade, com sua mãe e dois irmãos. Sua renda familiar era de até dois salários mínimos.

### LUCCA

Homem transexual, branco, pansexual<sup>13</sup> e não se declarava vinculado a nenhuma religião. Lucca, em 2018, se encontrava com 17 anos. Sua família é de classe média-baixa, com um rendimento mensal de três a quatro salários-mínimos. Nosso contato foi através das redes sociais mediado por

<sup>12</sup> Ver Franco e Salvador (2020).

<sup>13</sup> Segundo Fabíola Covas e Juliana Alves (2017), pansexualidade é uma orientação sexual, na qual a atração física, amor e desejo sexual por outras pessoas independe da identidade de gênero ou sexo biológico.

nosso informante-chave, Pedro. Inicialmente residente em Valença, logo depois, ainda em 2018, Lucca mudou-se com sua família (pai, mãe; sua irmã ficou morando com uma tia) para a cidade de Juiz de Fora -MG, onde também passou a estudar em uma escola particular. Logo depois, saiu dessa escola e fez a prova do ENCEJA, o que lhe garantiu a conclusão do Ensino Médio. Em 2018, nos encontramos em sua casa, para conversar sobre a pesquisa e conhecemos sua mãe, por sinal, muito solícita.

Em 2020, Lucca vivia em Teresópolis-RJ com sua mãe, seu pai e sua irmã e cursava o Ensino Superior, no curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas, na mesma cidade em que vivia e trabalhava como analista operacional de desenvolvimento. Em suas redes sociais Lucca conta sua trajetória de vida através de suas publicações em defesa de pessoas *trans*, com críticas a respeito de machismo e outras formas de opressão.

### CARLOS HENRIQUE

Homem transexual, pardo, de orientação bissexual. Durante a pesquisa tinha 15 anos e vivia em companhia da mãe e de duas irmãs, na cidade de Valença-RJ. Estudava, na época, em escola pública municipal, no oitavo ano de escolaridade, com um ano de atraso devido à repetência. Nossa aproximação com Henrique (como preferia ser chamado) foi por via de outro participante, Théo. O contato se deu via *WhatsApp* e depois a partir do contato com sua família para regularizar a autorização pelos/as responsáveis. Henrique pertence a uma família de classe média-baixa que tem renda de até dois salários mínimos, como a maioria dos participantes da pesquisa. Em 2020, estava estudando em uma escola pública, na cidade de Valença e continuava a morar com sua família.

Conforme já anunciado, os participantes da pesquisa cujas vivências *trans* são aqui ressaltadas, vivenciaram seu processo de transição de gênero e de identificação ainda no percurso da Educação Básica, alguns destes no Ensino Fundamental e outros no Médio. Os sete participantes relataram seus percursos escolares e as vivências que tiveram na instituição de ensino, apontando para os processos de abjeção<sup>14</sup>, exclusão velada e anunciada, gerando impedimentos em seu direito de ir e vir e, muitas vezes, o fracasso e abandono escolar.

Ao responderem aos questionários e entrevistas realizados durante o período de pesquisa, os participantes já haviam passado por seu processo de transição e adotavam nome social em suas atividades cotidianas, bem como entendiam que todas as suas ações, sua expressão de gênero, seu papel na sociedade, vinculavam-se ao universo masculino. Deste modo, identificavam-se como homens *trans* ou *transhomens*, uma vez que não compartilhavam do reconhecimento de seu gênero através da genitália, forma que a sociedade utiliza para impor aos corpos a adequação arbitrária ao gênero masculino ou feminino, exclusivamente (BUTLER, 2003; LOURO, 2004; FRANCO, 2019). O

<sup>14</sup> Compreendido como um forte processo de repulsa e exclusão. Segundo Bento (2017, p. 49), “Abjeção” torna-se uma potente categoria heurística nos estudos voltados para a compreensão do lugar reservado socialmente aos corpos sem inteligibilidade social, a exemplo das pessoas *trans*.

contato com alguns participantes foi retomado para a escrita deste livro, a fim de verificar alguns detalhes e atualizar algumas questões que poderiam não ter sido suficientemente compreendidas.

Um ponto importante a ser exaltado é o contexto social e geográfico onde foram produzidos os dados aqui discutidos. Os participantes são da cidade de Valença, no interior do estado do Rio de Janeiro. Este contexto deve ser destacado, uma vez que algumas pesquisas demonstram diferenças importantes no que diz respeito à vivência do gênero e da sexualidade em cidades de interior (FRANCO, 2009; FRANCO; SALVADOR, 2019). O que ocorre é que nessas cidades, geralmente pequenas e com características rurais, a vigilância sobre os corpos dissidentes dos gêneros e das sexualidades se dá de forma mais intensa, uma vez que as famílias são conhecidas, “todo mundo se conhece”, de modo que assumir e transicionar-se torna-se um processo complexo, e altamente controlado.

Nesse sentido, é importante destacar que essa intensa vigilância se reproduz no espaço escolar, já anunciado nas teorias críticas da educação como aparelho ideológico do estado (ALTHUSSER, 1980) e como instituição que reproduz estruturas sociais vigentes, de tal modo que ocasiona processos de abjeção, repulsa e exclusão por aqueles/as que não se conformam com a cis/heteronormatividade (MISKOLCI, 2012).

A escola, se configura, neste processo, como espaço de vigilância e enquadramento. Segundo Débora Britzman (2000, p. 84):

A cultura da escola faz com que respostas estáveis sejam esperadas e que o ensino de fatos seja mais importante do que a compreensão de questões íntimas. Além disso, nessa cultura, modos autoritários de interação social impedem a possibilidade de novas questões e não estimulam o desenvolvimento de uma curiosidade que possa levar professores e estudantes a direções que poderiam se mostrar surpreendentes.

Dadas essas importantes informações contextuais, partimos para a análise das narrativas dos sujeitos participantes da pesquisa e sua discussão, conforme anteriormente atestada, feita através da correlação de fontes bibliográficas, documentais e empíricas.

Como já anunciado, as análises aqui empreendidas serão feitas inspiradas nos demarcadores apresentados no folder “A travesti e o Educador” (BRASIL, 2004b, 2010b), a saber: o uso do nome social, a utilização do banheiro, a aula de Educação Física e a Associação de pais/mães e mestres. Entende-se que esses demarcadores são aqueles que representam grandes entraves ou impedimentos às vivências *trans* no interior das instituições de ensino, o que pode ser verificado a partir das narrativas produzidas pelos participantes e aqui analisadas.

## O NOME SOCIAL

Como explicitado nas discussões da parte II deste livro, diversos estudos e pesquisas apontam o nome social como fator de exclusão de pessoas *trans* do ambiente escolar. Grande parte dessas pesquisas foi empreendida com mulheres *trans*. Faz-se, portanto, mister que, para

além do nome social, maiores análises sobre os demarcadores acima identificados sejam também aprofundados com relação ao universo das masculinidades *transviad@s*. Assim, acreditamos que os dados aqui analisados sejam de relevância para posteriores estudos acerca de tal universo.

As narrativas apresentadas pelos sete homens *trans*, nossos interlocutores, apontam para uma negação e, por vezes, para o desrespeito anunciado com relação ao uso do nome social, apesar das normativas legais que o garantem tanto nas instituições de ensino como na sociedade como um todo (BRASIL, 2018). Vejamos como as narrativas entextualizam tais processos.

Inicialmente é necessário afirmar que dois dos sete participantes, Leonardo e Lucca, afirmaram não terem enfrentado nenhum processo de recusa com relação ao uso de seu nome social na escola. Leonardo explica que a relação da escola onde estudava, uma escola federal, no que diz respeito às demandas de pessoas LGBTQIA+ era muito diferente do contexto das escolas do município e do estado. O participante afirmou que, quando estudou em outra escola (municipal) chegou a ter dificuldades com relação à chamada, mas que esse fato deixou de acontecer tão logo iniciou seus estudos da escola federal. De fato, a referida escola é reconhecida por sua qualidade de ensino e pelos cursos de graduação e pós-graduação. Entre eles, um programa de pós-graduação com disciplinas e pesquisas em torno do tema gênero e sexualidade. Acreditamos que estes estudos sejam o alicerce através do qual as relações sociais com o corpo discente se dão de forma diferente que em outras instituições da cidade, onde nem sempre a formação continuada de docentes ocorre de maneira regular.

No caso de Lucca, sua narrativa não deixou claras as razões para não ter tido nenhum tipo de problema com seu nome social. Portanto, passemos às análises das demais relatos, mas ainda nos chama atenção tal fato, ao contrastá-lo com as pesquisas que envolvem mulheres *trans* (CÉSAR, 2009; ANDRADE, 2012; LANZ, 2014; FRANCO, 2014; SALVADOR, 2019, dentre várias outras). Será que o fato de não terem sofrido processos de recusa de seu nome está relacionado ao fato de sua expressão de gênero masculina? As mulheres *trans*, neste caso, além do processo de transfobia, não estariam também expostas ao machismo e às noções patriarcais, que tornariam este processo menos excludente para homens *trans*? Talvez tenhamos aqui um bom tema de pesquisa futura.

Retomando a questão da recusa pelo uso do nome social na escola, agora com os demais relatos, Carlos Henrique afirmou que não teve seu nome respeitado em diversas situações escolares, tanto por parte dos/as colegas, quanto por docentes e direção da escola: “Às vezes, eu acho que é até de propósito, porque todo mundo sabe como eu quero ser chamado e insiste em usar o nome antigo...” (Carlos Henrique, 2018).

Quando questionado acerca dos argumentos utilizados pela escola e por seus colegas, ao não usarem seu nome social, o participante argumentou: “Argumento nenhum, eles simplesmente não usam, não fazem questão! Não há nenhuma discussão sobre isso. Nunca houve diálogo direto.” (Carlos Henrique, 2018).

Compreende-se, através da fala de Carlos Henrique, que havia uma falta de preocupação por parte da escola em fazer com que o aluno *trans* se sentisse respeitado. Esse entendimento



não entextualiza apenas um desrespeito à pessoa *trans*, mas à legislação vigente, tanto em âmbito da sociedade civil num todo, a partir da decisão do STF de 2018, através da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI), 4275 (BRASIL, 2018), que reconhece a possibilidade de alteração do nome social da pessoa *trans*, sem necessidade de cirurgia de redesignação do aparelho sexual, bem como da decisão, também de 2018, do Ministério da Educação, que permite o uso do nome social no âmbito das escolas, por meio de pedido direto da/o aluna/o, ou da/o responsável no caso de estudante com menos de 18 anos.

Além disso, percebe-se uma exclusão dos/as discentes *trans*, quando comparado àqueles/as que se autoidentificam cis/héteros, uma vez que estes/as têm seu nome respeitado, mesmo quando optam por usar apenas prenome ou apelido, o que indica que essa situação ocorre apenas com sujeitos *trans*. Tal ação compreendida como premeditada, o que indica que se dá com base em uma noção heterocentrada, tanto da escola como da sociedade, produzindo aquelas pessoas que podem e devem estar no espaço escolar e aquelas que não devem, que podem ser reconhecidos/as como *outsiders*, ou seja, sujeitos que ficam de fora, à margem, conforme nos demonstram Torres e Prado (2014).

O mesmo processo de recusa ocorreu com Théó, porém, a escola apresentava uma justificativa, afirmando que ele tinha que ser chamado pelo nome que constava em seus documentos: “Eles falavam que eu tinha que ser chamado pelo nome que constava nos meus documentos, que era assim que funcionava de acordo com a lei.” (Théo, 2019).

A julgar pelo fato de que a pesquisa foi feita entre 2018 e 2019 e que Théó ainda estava no primeiro ano do Ensino Médio, podemos concluir que trata-se de um argumento falacioso por parte da escola, uma vez que as normativas legais já permitiam, conforme elucidado anteriormente, naquele momento, o uso do nome social pelas Instituições de ensino, o que nos leva a analisar a negativa da escola, mais uma vez, como um processo de exclusão arbitrária e baseada em noções heterocentradas e binárias acerca do gênero (BUTLER, 2003, LOURO, 2004) e que traz para discentes *trans* a impossibilidade de manter-se no ambiente escolar, contribuindo para processos de fracasso, evasão e abandono escolar (BENTO, 2008; JUNQUEIRA, 2009a; SALVADOR, 2019) e, para além disso, dificuldades no que diz respeito aos processos de identificação e de construção da subjetividade. Com relação a isso, César (2009, p.12) nos informa que:

[...] por parte de professores/as e diretores/as das escolas a recusa em aceitar o nome social tem sido uma das principais causas da evasão escolar para transexuais e travestis. [...] O reconhecimento do nome social representa a forma principal de produção da subjetividade na experiência contemporânea da transexualidade. Os artefatos escolares como as listas de chamada, os exames e mesmo uma simples abordagem em sala de aula fazem uso dos nomes e estes nomes estão demarcados no interior das regras normativas do sistema corpo-sexo-gênero. Como a experiência transexual é justamente aquela que coloca em xeque este sistema normativo, esta não tem lugar em instituições que, como a escola, [...] insiste em preservar as normas desse sistema, reconhecendo exclusivamente as subjetividades originadas em seu interior.



Outro tipo de justificativa, diferente da apresentada no caso de Théo, mas também baseada em aspectos arbitrários e compreensões heterocentradas da sociedade, foi apresentada pela escola no caso de Tomás.

Segundo o participante, a escola e familiares dos outros/as discentes eram principais agentes de recusa do uso do nome social, uma vez que pressionavam a instituição no sentido de não permitir o uso de seu nome, alegavam falta de conhecimento e, ainda, que não achavam “certo”, que ele usasse outro nome que não aquele do documento civil, ou seja, um nome feminino: “Eles queriam me chamar pelo meu nome ‘antigo’, diziam que não achavam certo pessoas *trans* e suas transições, alegavam falta de conhecimento do assunto.” (Tomás, 2018).

O relato de Tomás nos leva a pensar na noção de certo e errado, também maniqueísta e binária apresentada por argumento. Neste sentido indagamos: Qual o parâmetro utilizado por esta escola ao afirmar que o processo de transição e de uso do nome social não é certo? Acreditamos que a resposta esteja nas construções discursivas que levam as pessoas a uma noção de que só existe algo certo ou errado, não há meio termo ou possibilidade de negociação. Ocorre que numa sociedade que se constrói não apenas materialmente, mas simbolicamente, o discurso binário leva a ações pautadas numa noção também binária e, inclusive, em visões de mundo moralistas, baseadas no discurso, como assim nos informa Bourdieu (1999, p. 16):

[...] alto/baixo, em cima/embaixo, na frente/atrás, direita/esquerda, reto/curvo (e falso), seco/úmido, duro/mole, temperado/insosso, claro/escuro, fora(público)/dentro (privado) etc., que, para alguns, correspondem a movimentos do corpo (alto/baixo/subir/descer, fora/dentro/sair/entrar). Semelhantes na diferença, tais oposições são suficientemente concordes para se sustentarem mutuamente, no jogo e pelo jogo inesgotável de transferências práticas e metáforas; e também suficientemente divergentes para conferir, a cada uma, uma espécie de espessura semântica, nascida da sobredeterminação pelas harmonias, conotações e correspondências.

A partir da noção arbitrária como o signo linguístico que a representa, de certo e errado, a escola toma sua decisão acerca do uso do nome social, ignorando as diversas outras determinações que estão em jogo, entre elas, o resultado disso no desenvolvimento acadêmico de Tomás e em suas relações com seus pares.

Em situação parecida com a do participante Carlos Henrique, que demonstrou que a escola ignorava ou não discutia as questões relacionadas ao nome social, Brian nos informou as razões para que seu nome não fosse respeitado: “Eles fingiam que nada estava acontecendo e que isso não existia na escola, ignoravam simplesmente.” (Brian, 2018).

Esse silêncio da escola não pode ser interpretado como uma aceitação das pessoas *trans*, como se o debate não fosse necessário porque esses sujeitos são aceitos e respeitados. Pelo contrário, nesse contexto o silêncio diz muito. Quando a escola deixa de abordar essas questões, ela está, na verdade, se posicionando e, nesse caso, trata-se de um posicionamento de exclusão. Conforme aponta Andrade (2012, p. 190): “O silêncio e a ausência de orientações específicas se

apresentam como estratégias para professores(as) e gestores(as) agirem conforme suas convicções na tentativa de preservar a hegemonia da heterossexualidade e o binarismo entre os sexos.”

Da mesma forma, Lanz (2014) nos diz que quando o assunto é transgeneridade (termo utilizado e defendido pela autora), há muitos “não-ditos”, mordanças e estatutos de silêncio, que se manifestam e são produzidos a partir do sistema binário de gênero, alinhado a um aparato repressivo que busca manter todos/as enquadrados/as em uma só perspectiva: o sistema cisgênero.

Por fim, a narrativa de Arthur entextualiza uma justificativa baseada não apenas no discurso moralista sobre certo e errado, mas aquele que se baseia em questões religiosas. A argumentação dos/as agentes escolares para não usarem o nome social, segundo Arthur, era: “De que não existe isso, que Deus criou homem e mulher, que se fosse para ser homem, Deus não tinha criado mulher.” (Arthur, 22 anos).

O discurso religioso é um forte instrumento de vigilância das/os dissidentes dos gêneros e sexualidades. Conforme demonstra a fala de Arthur, segundo o corpo docente e administrativo da escola, ele estaria impossibilitado de ser chamado por seu nome social, pois isso não existiria “aos olhos de Deus”. Ou seja, para justificar sua decisão deliberada de negar o direito de alguém e não ser culpado por isso, justifica-se em Deus aquilo que foi decisão da pessoa envolvida.

Com relação à vigilância das identidades com base em discursos religiosos, Maria Machado (2018) demonstra uma tensão existente entre as esferas progressistas da sociedade; nomeadamente entre teóricos (e suas pesquisas) - que apresentam o gênero como construção social, cultural e histórica - e alguns grupos religiosos, principalmente aqueles que se apresentam como representantes públicos e estão presentes nas câmaras de vereadores, assembleias legislativas e na política em geral. Tal tensão ocorre devido a discursos religiosos centrados em perspectivas a-históricas da bíblia e em posicionamentos heterocentrados e, muitas vezes, homofóbicos/transfóbicos. A autora aponta os esforços destes grupos religiosos, a maioria cristãos católicos ou protestantes, no sentido de deslegitimar os estudos e análises sobre gênero e sexualidade, a ponto de produzirem materiais pseudo-científicos para este fim: “Grupos religiosos financiaram a produção de material (cartilha, artigos, clippings de notícias que tratam da temática) que foi postado em sites cristãos e ou distribuído nos municípios pelo Brasil afora com intuito de popularizar o discurso da 'ideologia de gênero.’” (MACHADO, 2018, p. 12).

Podemos afirmar que estes discursos e tensões adentram a escola, principalmente quando corpo docente e técnico-administrativo não conseguem respeitar o caráter laico da instituição pública. O que se percebe também, a partir dos relatos acima transcritos, é que, ao reproduzir ou sancionar o discurso religioso confessional, a escola deixa de cumprir seu papel de instituição comprometida com a formação discente para a cidadania, conforme preconizado pela LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) e passa a agir como reprodutora das noções hegemônicas constituídas em torno do gênero e da sexualidade na sociedade. Desse modo, a escola torna-se um aparelho ideológico do Estado, uma vez que seleciona ou exclui aqueles/as que devem frequentá-la e reproduzir ou não suas condições

de existência na sociedade, a partir de critérios ideológicos e arbitrários. Segundo Althusser (1980, p. 47), “[...] a escola e as Igrejas ‘educam’ por métodos apropriados de sanções, de exclusões, de seleção etc., não só os seus oficiantes, mas as suas ovelhas.” Fica claro que a escola, neste caso, reproduz as sanções impostas pela sociedade e pelo Estado àqueles/as que não se adequam à sua lógica, não apenas de classe, mas de raça, gênero e sexualidade. Além do nome social, o banheiro é outro desses demarcadores dos gêneros possíveis na escola.

## O BANHEIRO

Assim como pôde se perceber através dos relatos que entextualizam o uso do nome social, há também um processo de recusa com relação à utilização do banheiro, quando este uso se dá por pessoas *trans*. Novamente é importante dizer que grande parte das pesquisas que nos informam tais dados foram realizadas com mulheres *trans*, de modo que análises teóricas específicas acerca das *trans*masculinidades em suas especificidades ainda estão em andamento e apresentam menor número em comparação àquelas realizadas com mulheres. Essa situação pode ser explicada pelo fato de que poucos homens *trans* estavam presentes em movimentos sociais até 2010. Os próprios núcleos de apoio e associações específicas para o público *trans* masculino foram criados a partir de 2011, conforme elucida Ávila (2014), o que pode gerar certa invisibilização e atraso na produção de dados, no que diz respeito às pesquisas.

Apesar de em menor número, no entanto, principalmente no contexto escolar, algumas pesquisas existentes podem nos apontar caminhos sobre o tema. Em sua pesquisa com homens *trans* do Instituto Brasileiro de Transmasculinidades (IBRAT), Mateus Pedrini (2017), demonstra algumas questões específicas com relação à utilização do banheiro por homens *trans* e que puderam ser reafirmadas através da pesquisa que aqui é descrita.

Entre as questões relatadas, encontram-se constrangimentos com relação ao uso de chuveiros públicos, em casos de *campings* ou estruturas semelhantes, uma vez que a nudez dos seios deve ser escondida, por exemplo. Outro ponto dessa pesquisa é que alguns homens *trans* relataram tentarem controlar o barulho ao urinar, por medo de outros homens identificarem, através do barulho, que eles tinham vagina e não pênis.

Em consonância com o que foi encontrado na pesquisa de Pedrini (2017), o mal-estar com relação ao uso do banheiro e o impedimento do mesmo foi também relatado por cinco dos sete participantes desta pesquisa, o que nos informa, juntamente com diversos outros estudos já produzidos (FRANCO, 2014; LANZ, 2014; A. SANTOS, 2017; SALVADOR, 2019, entre outros) que o banheiro ainda é um ambiente cercado de tensões de poder e disputas no que diz respeito às vivências *transviad@as*, permeadas de ditos e não ditos que abrangem, inclusive, sua estrutura arquitetônica (LOURO, 1997).

Apenas dois participantes, Leonardo e Lucca, relataram nunca terem tido problemas para utilizar o banheiro. Leonardo justificou novamente reafirmando a boa receptividade de pessoas

LGBTQIA+ no contexto de uma instituição federal, fato que pode ser pesquisado futuramente em uma perspectiva comparativa, considerando os dados aqui apresentados. Já Lucca, não deu maiores explicações sobre como esse uso ocorria. A ausência de conflitos neste espaço específico seria devido a não utilização deste local pelo sujeito quando nas instituições escolares, assim como justificado por professoras *trans* brasileiras no estudo de Franco (2014), onde estava em jogo, principalmente, o receio de sofrerem agressões verbais e físicas? Os outros cinco interlocutores evidenciaram processos de proibição velada ou mesmo explícita com relação ao uso do banheiro na escola.

A arquitetura escolar, assim como os prédios de prisões e hospitais, opera na lógica do panóptico, conforme nos ensinou Foucault (1999a). Assim, há uma vigilância, mesmo que não materializada em pessoa ou sistemas de câmera e gravação. Esta vigilância paira no ar como algo que é impossível de se libertar, uma vez que a arquitetura e a construção da sociedade disciplinar assim permitiram, conforme demonstra Foucault (1999a, p. 223):

[...] isso é o que foi regularmente realizado pelo poder disciplinar desde o começo do século XIX: o asilo psiquiátrico, a penitenciária, a casa de correção, o estabelecimento de educação vigiada, e por um lado os hospitais, de um modo geral todas as instâncias de controle individual funcional num duplo modo: o da divisão binária e da marcação (louco-não louco; perigoso-inofensivo; normal-anormal); e o da determinação coercitiva, da repartição diferencial (quem é ele; onde deve estar; como caracterizá-lo, como reconhecê-lo; como exercer sobre ele, de maneira individual, uma vigilância constante, etc).

É essa noção de constante vigilância e proibição que opera sobre os corpos *transviad@s* na maioria das instituições escolares em que o banheiro torna-se um lugar impossível aos homens *trans*, conforme demonstram as narrativas que seguem: “Uma vez fui usar o banheiro e deram um chute na porta da cabine onde eu me encontrava e me jogaram lixo.” (Carlos Henrique, 2018).

O banheiro aqui não aparece apenas como local proibido, mas também como ambiente passível de violência. Talvez, por ser o local mais distante da vigilância institucional em seu interior (não em relação à entrada, mas ao uso), o banheiro adquira outra forma de vigilância, a de quem tem a permissão ou não de se manter dentro dele. Revela-se aqui uma forma de “poder capilar”, uma vez que não se processa exclusivamente pelos/as agentes escolares, mas, por todas as pessoas que estão assujeitadas pela cis/heteronormatividade (FOUCAULT, 1999a). Não se trata apenas de “cuidar” para que a binaridade de gênero se mantenha intacta e não se misture, “o que é de menina com o que é de menino”, trata-se de delimitar um território explícito para um tipo específico de masculinidade: a hegemônica, geralmente heterocentrada, branca, de classe média e violenta, conforme demonstra Bento (2015, p. 89):

Uma definição de masculinidade permanece como o referencial de acordo com a qual outras formas de masculinidade são julgadas e avaliadas. Dentro da cultura dominante, a masculinidade que define o homem branco, de classe média, de meia-idade, heterossexual, é a masculinidade que estabelece os padrões para os outros homens pelos quais são julgados e, na maioria das vezes, considerados incompletos.

Assim, podemos afirmar que há um tipo específico de masculinidade que costuma ser aceito e, muitas vezes, torna-se objetivo a ser alcançado pelos homens, considerando que quando não apresentam essa expressão de gênero bem específica, são julgados e “aproximados” do gênero feminino, como forma de exclusão e humilhação, o que nos demonstra o quanto o machismo, o sexismo e a misoginia estão relacionados, também, na produção social e cultural dos corpos e dos gêneros.

Outro relato, narrado por Tomás, nos mostra a vigilância não apenas por parte da escola enquanto instituição, mas por reproduzir uma exigência dos pais/mães de outros/as discentes, que se portam, também, como vigilantes dos corpos e de seus direitos de ir e vir, pautados numa noção de “proteção” do gênero como estrutura de poder ou, como já dito acima, assujeitamento a este poder (FOUCAULT, 1999b). Tomás relata: “Não queriam que o filho/a frequentasse o mesmo banheiro que um *trans* e achavam que [eu] teria que usar um banheiro diferente dos outros alunos.” (Tomás, 2018).

Este relato demonstra, além das questões de gênero, a relação de forças advinda da classe. Tomás era aluno de uma escola particular, âmbito frequentado pelos/as filhos/as da classe média e financiado pelos/as pais/mães. Neste contexto, quando a maioria pagante pelo serviço está insatisfeita com algum desdobramento da escola, é ela quem decide, a partir de seu poder de compra, o que deve ser feito. A partir desse poder estruturante, decidiram o que Tomás podia ou não fazer, os lugares que deveria ou não frequentar.

Outra situação já anunciada por alguns estudos (BOHM, 2009; A. SANTOS, 2017; BRAZ; LIMA, 2017), é aquela de oferecer ou buscar efetivar a construção de um terceiro banheiro (tanto na escola como em lugares públicos, shoppings etc.). No caso da escola, seja o banheiro dos/as professores/as ou o banheiro de deficientes, para a pessoa *transviad@*, como se isso fosse fazê-la sentir-se mais segura. Pelo contrário, esse tipo de oferta só escancara uma forma de exclusão antes velada e propõe, mais uma vez, que a pessoa *trans* não ocupe seu lugar de direito, que seja invisível, ou *outsider* (TORRES; PRADO, 2014). É essa relação de exclusão disfarçada de preocupação que aparece na fala de Brian:

Na época eu tive um problema que eu não podia usar o banheiro masculino, então usava o feminino. Portanto, muitas meninas se sentiram constrangidas comigo no banheiro feminino. Eu recebia olhares de rejeição e nojo. Fui reclamar com o diretor, ele não me deu permissão de usar o banheiro masculino, mas disse que liberava o banheiro dos professores atrás da escola se eu quisesse. (Brian, 2019).

Percebe-se que o processo de exclusão vivido por Brian se dá repetidas vezes: em primeiro lugar por ter que usar o banheiro feminino, quando seu gênero de identificação não é este. Em segundo lugar, ao fazê-lo, mesmo sem assim desejar, receber olhares de reprovação, de nojo, rejeição. Depois, ter que se anunciar ao diretor em busca de ajuda para uma situação que, caso fossem considerados seus direitos e o apreço pela dignidade de sua pessoa, não deveria nem estar



acontecendo e, por fim, ao concluir toda essa exposição, ter seu direito negado e o anúncio de uma nova forma de exclusão, como se a fala deixasse claro: “Nenhum desses banheiros servem para você, você não pertence a esses lugares! Esconda-se atrás da escola, caso queira”.

Caso similar foi vivenciado por Danye, professora *trans* do interior do estado de Goiás, quando na universidade em que cursava Letras foi-lhe sugerido que usasse o banheiro para pessoas deficientes para que não causasse transtorno junto ao corpo discente. Outra justificativa que lhe foi argumentada é de que teria um banheiro somente para ela. No primeiro momento, Danye se sentiu privilegiada e, em seguida, entendeu que, de certa forma, estava sendo interpretada, possivelmente, como portadora de uma patologia, leitura médica e legal que inicialmente sustentou legitimidade às identidades *trans* (FRANCO, 2014).

O mesmo processo foi narrado por Tomás, que também utilizou por algum tempo o banheiro dos/as docentes, mas depois exigiu o uso do banheiro masculino, como faziam todos os outros alunos:

Na primeira escola, eu reclamei, porque eu ainda estava usando o feminino, mas eu já havia me assumido lá. Então, eles me deram acesso ao banheiro dos professores e funcionários. Eu passei um tempo usando, mas depois eu comecei a usar o masculino, porque eu e minha mãe começamos a pressionar, mostrando as leis e os direitos. E eles cederam. (Tomás, 2020)

Esse tipo de ação desencadeia processos de fuga e de não utilização do banheiro pela pessoa *trans*, haja vista a abjeção sofrida nesse espaço:

[...] aí eu sempre fui muito cauteloso no uso do banheiro. Tipo, usar em horário de aula, quando o banheiro era menos frequentado, já fiquei apertado até chegar em casa... Comentários diretos assim, dentro do banheiro nunca teve, mas, mesmo assim, eu sempre evitei os horários mais movimentados. (Tomás, 2020)

Aí ele veio com esse argumento para eu usar o banheiro dos professores, mas eu não aceitei e parei de usar o banheiro do colégio. Se eu tivesse aceitado, toda vez que eu quisesse ir ao banheiro, eu ia ter que ir à sala dele ou pedir a um professor a chave. Na época eu preferi não discutir. Eu só parei de usar o banheiro do colégio. Eu não ia mais ao banheiro. Eu preferi assim continuar indo ao banheiro feminino e passar constrangimento e causar mal estar às meninas... Eu sofri com o preconceito das meninas, no banheiro, na sala de aula, então eu preferi evitar e deixei quieto, na época. (Brian, 2019).

Buscar horários de menor movimentação para utilização do banheiro foi um estratégia também utilizada por outras professoras *trans* da pesquisa de Franco (2014) na Educação Básica e no Ensino Superior. Sarah, por exemplo, enfatizou o banheiro como uma das situações onde vivenciou o maior constrangimento nas instituições de ensino, tanto nas tentativas de utilizar o banheiro feminino quanto o masculino. Por fim, quase não fazia uso do banheiro:



Na verdade, raramente ia ao banheiro e escolhia um momento que eu ficava observando para ver se realmente não tinha ninguém. [...]. Esperava. Dava uma voltinha no corredor e ficava observando até que eu via que não tinha ninguém. Eu me trancava e só saía quando eu via que ninguém iria entrar. (SARAH, 2013 *apud* FRANCO, 2014, p. 141).

Após estes relatos, é possível argumentar que o espaço do banheiro é um local de disputa e vigilância que serve como demarcador dos corpos que são possíveis, aceitáveis, aqueles que são reconhecidos como alunos/as, como homens e mulheres “de verdade” (BENTO, 2008) e os/as que são tidos/as como intrusos/as.

Dito isso, passamos à terceira categoria de análise que também determina as posições ocupadas pelos corpos *trans* na escola e lhes conferem status de invisibilidade ou abjeção: a aula de Educação Física.

## A AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Com relação às aulas de Educação Física, destacamos, neste primeiro momento que os participantes Lucca e Leonardo relataram não terem tido nenhum problema nas aulas. Segundo Lucca, essa situação pode ser explicada devido ao fato de que nem os colegas nem o professor sabiam de sua transexualidade, o que foi potencializado por sua passabilidade. Ele relata que pôde participar das atividades sem grandes problemas. Já Leonardo, que também não relatou problemas nas aulas, argumenta que a escola (federal) em que estudou, conforme já relatado, tinha um tratamento para com ele que não o fazia se sentir excluído em nenhuma atividade. Já o participante Théo não mencionou as aulas de Educação Física em seus relatos e não foi posteriormente encontrado, quando buscamos retomar algumas narrativas.

Os outros quatro participantes da pesquisa (Arthur, Brian, Carlos Henrique e Tomás) apresentaram relatos que demonstram processos de invisibilidade, exclusão e abjeção nessas aulas.

A aula de Educação Física é apontada como um demarcador de exclusão de pessoas *trans* por diversas pesquisas (FRANCO, 2014, 2016; T. SANTOS, 2015; A. SANTOS, 2017; SANTANA, 2017; BARROSO; CARDOSO; 2018; SALVADOR, 2019). Ela opera como um divisor binário dos gêneros ainda hoje, mesmo com a extinção há mais de duas décadas das práticas nesta disciplina separadas por gênero, assim como descrito por Eliana Ayoub e Silvia Amaral (2011). Nessas aulas, os corpos e suas diferenças e modos de expressão tomam evidência e muitas práticas passam a ser concebidas através deste entendimento anatômico e binário, conforme nos informa Priscilla Dornelles (2020, p. 85):

No plano epistemológico, temos os corpos sendo explicados a partir do sexo, constituindo um vínculo de descendência entre a biologia do corpo e o gênero. Esta base conceitual e binária constituída pela relação masculino – feminino, faz funcionar um plano heteronormativo que se expressa na Educação Física escolar.

Estando o corpo tão evidenciado e claramente mais livre longe das cadeiras enfileiradas das salas de aula, tornam-se rotineiras as práticas pedagógicas que tratam de negar essa liberdade e de implantar formas de (re)adequação desses corpos aos binarismos de gênero e à heterossexualidade compulsória. Os relatos a seguir demonstram esse esforço, nem sempre velado, das escolas e das/os docentes de Educação Física para “vigiar e punir” (FOUCAULT, 1999b) aqueles corpos que não se adéquam à tríade sexo- gênero - sexualidade (BUTLER, 2003).

Brian afirmou que não participava das aulas de Educação Física:

Eu só fazia quando era mais novo, e eu gostava de ficar no time dos meninos, mas eu tinha problemas e me sentia desconfortável, porque o professor separava os times entre meninos e meninas, então eu decidi parar de fazer. Todo o Ensino Médio eu fiquei sem fazer Educação Física. Então, eu passava nas aulas teóricas, mas não nas práticas. O professor dizia que se eu não fizesse, eu ia tirar zero na parte prática. O que me salvava eram as aulas teóricas. (Brian, 2018).

O relato de Brian demonstra não apenas a exclusão das aulas, mas uma pressão para que ele participasse, com base na punição. A nota zero, tão temida pelas/os alunas/os aqui se torna uma tecnologia de reinserção à cis/heteronorma. O zero entextualiza não apenas uma nota, mas um “resultado” proveniente da desobediência, da fuga ao controle e à vigilância. Outro fato importante a ser destacado é o binarismo de gênero, socialmente imposto, materializado na divisão dos times entre meninos e meninas e na não-aceitação de nenhuma mudança nessa estrutura.

Nos relatos de Arthur:

Dentro do colégio eu sofri mais nas aulas de Educação Física que qualquer outra coisa. Porque lá na escola tinha piscina, então nas aulas de Educação Física tinha natação, o que era um empecilho pra mim. Não é? Porque eu me identificava como homem, mas, eu não podia usar sunga, porque, se eu fizesse isso, com certeza iam chamar minha mãe no colégio. E eu também não podia usar biquíni, porque eu não me identificava com aquilo ali. Então, foi uma fase muito difícil, porque todo mundo participava, entrava na piscina e eu não. Eu também sempre gostei de jogar bola... Eu jogava futsal no feminino, mas conforme foi acontecendo a mudança de aparência eu tive que sair do time, porque eu via que as meninas não aceitavam muito bem isso... (Arthur, 2020).

Esse relato de Arthur demonstra claramente o limbo em que uma pessoa *trans* é posicionada nas aulas de Educação Física. Ele não podia usar sunga, mas também não queria usar biquíni, não podia participar do time de futsal feminino e nem do masculino. Ou seja, não podia ocupar espaço algum. Seu lugar era o não-lugar, numa lógica criada e mantida pelo outro, pelo que pertence e decide quem pode ou não pertencer a certos espaços, conforme demonstra Butler (1993, p. 03): “Nesse sentido, então, o sujeito se constitui pela força da exclusão e da abjeção, aquela que produz um ser ‘de fora’, constitutivo para um sujeito de fora, um fora abjeto, que está, afinal, ‘dentro’ do sujeito como seu próprio repúdio fundador.”

Arthur revela, ainda, as ambiguidades trazidas pelo seu processo de transição e que levaram as pessoas a interpretarem sua transexualidade como orientação sexual, utilizando disso como forma de humilhação:

Eu me lembro que um dia eu fui jogar na FAA num interclasse, e as pessoas começaram a gritar: “Maria-homem, sapatão’... Eu me senti muito mal, comecei a chorar dentro da quadra e tiveram que me substituir, foi uma cena muito triste. Esse episódio, eu me lembro dele sempre que eu estou vendo futebol. Foi um processo muito complicado. (Arthur, 2020).

As relações da Educação Física com o corpo em sua materialidade e seu processo de transição também são entextualizadas como processos que fazem com que os homens *trans* não sintam-se à vontade para participar das atividades, o que mais uma vez revela que nas aulas de Educação Física passa a haver uma vigilância mais constante sobre os corpos, uma vez que eles estão em evidência. Além disso, revela ainda as questões culturais que vão além da perspectiva biológica dos corpos, conforme demonstra Silvana Goellner (2010, p. 73):

[...] como imaginar que o corpo existe independentemente da cultura na qual ele vive? Como acreditar que sua natureza, por si só, garante sua formação e desenvolvimento? Nosso corpo revela o tempo no qual foi educado e produzido, razão pela qual, ao mesmo tempo em que somos diferentes, somos também muito parecidos.

Essas relações são demonstradas na fala de Tomás: “Eu sempre participava das aulas de Educação Física, que eram minhas aulas preferidas, mas conforme eu fui ficando mais velho eu passei a não participar por causa da disforia do corpo, da preocupação se ia cair o *binder*<sup>15</sup>, essas chatices...” (Tomás, 2020).

A questão da “normalização” dos corpos é tema recorrente quando falamos em universo *trans*. Espera-se um corpo “verdadeiro”. Mas, que corpo não é verdadeiro? E a escola apresenta-se como importante difusor deste discurso, conforme nos aponta Britzman (2000, p. 83): “No contexto da educação, supõe-se que o corpo normal personifica um significado estável, mesmo quando se admite que aquele significado passe por pequenos ajustes [...]”.

Nesse sentido, Carlos Henrique, assim como Tomás, aponta questões referentes ao corpo e às aulas de Educação física:

Eu era o único menino que entrava de camisa na piscina e a galera lá não entendia muito bem isso. Acho que eles nem sabiam muito bem o que era uma pessoa trans. Mas não era maldade, era ignorância. Eles ficavam meio “o que que é isso?”. Mas ao mesmo tempo, os professores me incentivavam a fazer a aula, apesar do meu desconforto, eles ficavam felizes quando eu participava das aulas.

<sup>15</sup> Segundo o site Quem Bindera (2020), o *binder* é uma peça de roupa utilizada para comprimir os seios para que eles não apareçam sob as roupas. O acessório é muito usado por homens *trans* quando eles não fizeram ou não podem fazer a mastectomia. O *binder* é feito especificamente para este uso.

Percebe-se uma preocupação de Tomás e de Henrique com relação às imposições sobre a estética de seu corpo ou, mais especificamente em relação aos seios, para que não ficassem aparentes. Isso ocorre devido à noção de que este corpo deveria estar adequado ao que se espera de um corpo masculino arbitrariamente considerado um corpo “verdadeiro”, de um “homem verdadeiro”; de modo que todas as tecnologias utilizadas para tornar a expressão de seu corpo aproximada a sua identidade de gênero, não deveriam estar aparentes. Percebemos, porém, que esse esforço é feito apenas porque há uma “transgressão”, na maioria das vezes, não aceita pela sociedade no caso das pessoas *trans*. As pessoas cisgêneras, por outro lado, adéquam seus corpos esteticamente e não sentem a imposição ou a pressão de esconder as tecnologias que usaram, sendo comuns implantes de silicone, chips anticoncepcionais, cirurgias bariátricas, entre outros.

Essas adequações e misturas corpo-máquina instituem aquilo que Donna Haraway (2009) defendeu como antropologia do ciborgue, segundo a qual hoje, todos nós somos um pouco humanos e um pouco máquinas e essa é uma forma de transgressão dos modos hegemônicos de percepção dos corpos:

Com o ciborgue, a natureza e a cultura são reestruturadas: uma não pode mais ser o objeto de apropriação ou de incorporação pela outra. Em um mundo de ciborgues, as relações para se construir totalidades a partir das respectivas partes, incluindo as da polaridade e da dominação hierárquica, são questionadas [...]. As máquinas do final do século XX tornaram completamente ambígua a diferença entre o natural e o artificial, entre a mente e o corpo, entre aquilo que se autocria e aquilo que é externamente criado, podendo-se dizer o mesmo de muitas outras distinções que se costumavam aplicar aos organismos e às máquinas. Nossas máquinas são perturbadoramente vivas e nós mesmos assustadoramente inertes. (HARAWAY, 2009, p. 39-42).

O que nos chama atenção, entretanto, é para o fato de que alguns corpos sofrem uma maior vigilância e estranhamento quando se utilizam das tecnologias “ciborgue” seja para a estética ou para a melhoria de sua vida cotidiana. Por exemplo, o tipo de julgamento a que está exposta uma mulher que coloca silicone ou faz uma lipoaspiração é muito diferente de uma pessoa *trans* que faz a cirurgia de redesignação sexual ou aos olhares de uma cicatriz de mastectomia. Quando falamos do “corpo ciborgue” numa perspectiva *trans* não estamos falando de um corpo “adequado” como o de uma mulher cis que usa silicone. Estamos falando de um corpo transgressor, que carrega as marcas dessa transgressão das normas de gênero socialmente impostas. Poderíamos, ainda, comparar tal situação com o olhar “misericordioso” ou de pena lançado às pessoas deficientes em suas cadeiras de rodas ou com suas órteses ou próteses. A noção de julgamento aqui se dá por vias diferentes.

Aquelas pessoas que não desviam da norma padrão de gênero aceita pela sociedade, mas ainda assim, modificam seus corpos, com a intenção de torná-los mais “palatáveis” à pressão da mídia e dos padrões de beleza, essas são aceitas, boas, buscam a perfeição. Ainda as pessoas deficientes, aquelas que “não tinham escolha”, sofrem olhares de “exclusão piedosa”, mas sempre sobre o discurso de compaixão e piedade.

O mesmo ocorre com as pessoas intersexo, que precisam passar por cirurgias, muitas vezes antes mesmo de terem condições e idade para decidir se querem. Aquela/es cuja necessidade de mudança tem raiz congênita ou relacionada a algum acidente, algo trágico pelo qual a pessoa não pode ser culpada, conforme nos mostra Leite Jr. (2011, p. 92), ao explicar o discurso científico relacionado às mudanças nos corpos *trans*: “Para tais indivíduos, são desenvolvidos todos os esforços médicos e jurídicos visando curá-los ou livrá-los das prisões. Os centros de reabilitação, as termas e os balneários contavam com este público. Estes são os perversos.”

Há, porém, aquelas pessoas para as quais não há piedade no discurso científico. São aquelas que deliberadamente modificam seus corpos como materialidade de sua desobediência. Aquelas cuja imagem simboliza a rebeldia. Conforme demonstra Leite Jr (2011, p. 92):

Já os segundos, sem posses, considerados astuciosos, mas não inteligentes, e cuja imagem é quase sinônimo de marginalidade, são encarados com rigor, receio e desprezo. A ciência considera-os mais próximos do vício que da doença, da perversidade que da perversão, e as faltas por eles cometidas declaram de antemão a condição de culpados, pois acumulam “desvios” com uma vida dita “desregrada” ou trazem na carne os estigmas da degeneração hereditária, fruto de pais também envolvidos em “excessos” de toda ordem. Para eles, os manicômios judiciais, as prisões e a psiquiatria forense. Estes são os perversos.

Talvez seja essa lógica que esteja, ainda que de forma velada, por trás de algumas práticas das aulas de Educação Física e que levam essa disciplina, tão querida por representativa parte do corpo discente que se encaixam na tríade sexo-gênero-sexualidade, ser ao mesmo tempo, tão excludente para as pessoas que não se adéquam a essa mesma norma. Dessa forma, essa disciplina rompe com o compromisso que assume perante a educação inclusiva que norteia os processos de formação para as licenciaturas a longa data.

## PAIS/MÃES E MESTRES

A última categoria de análise trazida pelo folder “A travesti e o Educador (BRASIL, 2004b, 2010b), utilizada como paradigma de análise nesta pesquisa, foi a “Associação de pais/mães e mestres”, porém ela será reelaborada aqui e tomada apenas como “Pais/mães e mestres”, através da qual serão analisados os relatos das vivências escolares dos participantes com docentes e pais e mães dos/as demais alunos/as.

Adriana Santos (2017) aponta que os/as professores/as costumam reproduzir e esperar que suas/seus alunas/os também reproduzam as cis/heteronorma e que quando essa expectativa é frustrada, ocorrem mecanismos de correção do comportamento das/dos estudantes.

Do mesmo modo, Louro (2004, p. 14) aponta a existência de estratégias de normalização no ambiente escolar que pretendem enquadrar, regulamentar e restringir as formas de ser e viver. Essa “formatação” deixa marcas e modifica as maneiras de ver e viver a escola, de modo que:



Um corpo disciplinado pela escola é treinado no silêncio e num determinado modelo de fala; concebe e usa o tempo e o espaço de uma forma particular. Mãos, olhos e ouvidos estão adestrados para tarefas intelectuais, mas possivelmente desatentos ou desajeitados para outras tantas.

Já foi dito aqui sobre o poder de vigilância e controle e sobre o panoptismo existente nas escolas, conforme elucidado por Foucault (1999b). O que podemos ainda chamar atenção é para o papel do corpo docente e de pais e mães de discentes para que essas formas de vigilância se mantenham ou se intensifiquem. Dos sujeitos investigados, quatro destacaram vivências mais pontuais nestes contextos, que foram eles: Tomás, Arthur, Lucca e Brian.

Nesse sentido, o relato de Tomás abre nossas discussões:

No início de minha transição foi difícil mostrar para a direção os direitos em que tenho com o nome social e o uso do banheiro. Depois isso ficou resolvido, mas, em algumas escolas, alguns professores faziam a chamada com meu nome de registro e eu tinha que assinar provas e trabalhos com nome de registro também. (Tomás, 2018).

O fato de Tomás ser persuadido a assinar com o nome de registro civil e ser chamado por este mesmo nome na chamada apenas por alguns/algumas professores/as conforme dito em seu discurso nos remete à análise de que essa era uma ação arbitrária e deliberada. Não fazia parte de nenhum delineamento da equipe gestora da escola. Isso indica que esses/as professores/as reproduziam a norma binária de gênero em suas aulas e, mais do que isso, tratam de assegurar sua manutenção.

Já no que diz respeito à relação com pais e mães de outras/os alunas/os, Tomás demonstrou em seus relatos, conforme já exposto neste texto, uma “pressão” manifestada por esses sujeitos com relação ao uso do banheiro. Este relato encontra-se na categoria de análise referente ao uso do banheiro, mas está articulado também a esta categoria, o que demonstra que os demarcadores da exclusão de pessoas *trans*, por vezes, ocorrem de forma interseccional.

Voltando ao relacionamento docente-discente, Arthur também apresentou narrativas sobre processos de exclusão com relação à sua identidade de gênero provenientes dos/as docentes e que perduraram:

A minha relação com os professores sempre foi uma relação muito curta, de aluno e professor e só isso. Exceto uma professora do último ano do Ensino Médio que a gente construiu uma relação muito boa até hoje e ela me trata super bem. O resto dos professores até hoje quando me veem na rua, eu sinto os olhares estranhos, uma insegurança para saber se me cumprimenta ou não... (Arthur, 2020).

O relato de Arthur demonstra as dificuldades apresentadas por parte do corpo docente em se desvencilhar dos processos de reprodução das normas sociais hegemônicas, mesmo fora das instituições onde leciona. Adriana Santos (2017) demonstra esse processo em sua pesquisa, ao afirmar que os processos de discriminação contra pessoas *trans* ultrapassam os limites da sala



de aula, reverberando em outros espaços, tais como bibliotecas, restaurantes e outros locais de convivência social.

Com relação ainda ao tratamento recebido por docentes, Lucca afirma:

Eu nunca passei por nenhuma situação constrangedora, mas acredito que é porque os professores não sabiam que eu era trans. Eu já entrei na última escola com o processo de transição bem adiantado, então acho que eu não passei por nada disso, nem em sala de aula nem no banheiro porque eu sempre tive uma passabilidade boa... É assim que fala, não é? (Lucca, 17 anos).

A narrativa de Lucca nos leva a pensar sobre o critério de passabilidade como pré-requisito para aceitação. O que leva muitos homens *trans* a um grande esforço para alcançar uma expressão de gênero muito aproximada de uma masculinidade hegemônica, forte, viril. Porém, é necessário analisarmos essa necessidade como resultado de um padrão arbitrário do que significa ser homem e mulher e da força da performatividade do gênero (BUTLER, 1993).

Lanz (2014) problematiza a questão da passabilidade como uma busca por conformidade, criticando não as pessoas que buscam serem aceitas e protegidas através da passabilidade, mas a pressão social exercida sobre elas:

Trata-se de uma equação simples em que 'passar' é igual a ser reconhecida e aceita pela sociedade. Quanto mais 'passável', mais habilitada ao convívio dentro do mundo 'normal' cisgênero-heteronormativo e menos a chance de ser estigmatizada e violentada como 'desviante' de gênero. 'Passar' teria, assim, também uma função protetora, na medida em que as pessoas transgêneras que não passam convincentemente ficam teoricamente muito mais expostas à violência real e simbólica da população cisgênera. (LANZ, 2014, p. 129).

Por outro lado, a narrativa de Lucca nos remete a outro ponto: o desconhecimento ou o não acompanhamento deste processo por parte da comunidade escolar como forma de amenizar os processos de recusa. Ressaltamos isso devido à constatação de Franco (2014, 2016) de que, a partir do relato de professoras *trans* brasileiras que investigou, as maiores experiências de conflitos na escola se deram naqueles espaços em que atuavam quando passaram pelo processo de transformação do gênero. E os maiores vetores desses conflitos foram docentes e gestão escolar.

Com relação a pais e mães de outras/os alunas/os, percebem-se menos embates diretos e mais uma cobrança para que a escola “solucionasse” a questão. Ainda assim, havia questões como a noção equivocada de que a pessoa *trans* poderia “convencer” as/os colegas a “virarem” *trans* ou mudarem sua orientação sexual, como se isso fosse algo possível.

Tinham as mães de duas primas minhas, minhas tias, no caso, que sempre falavam: “Ah! Acompanha, mesmo! Acompanha que daqui a pouco você vai estar beijando na boca de mulher!” Minha mãe depois me contou isso, que elas achavam que se as filhas andassem comigo iam virar lésbicas. (Arthur, 22 anos).

O excerto acima demonstra tanto questões relacionadas ao contexto escolar, quanto questões familiares que também fazem parte do processo de transição de homens e mulheres *trans* de forma bastante incisiva (SALVADOR, 2019). Além disso, articula-se com determinados mitos acerca da heterossexualidade, conforme demonstra Britzman (1996). A autora aponta três mitos construídos em torno da heterossexualidade. O primeiro deles diz sobre a noção de que uma pessoa divergente do gênero e da sexualidade imposta possa, através de seus atos ou falas, encorajar a outra a ter comportamentos e assumir uma identidade homossexual. Segundo a autora: “A idéia é que as informações e as pessoas que as transmitem agem com a finalidade de ‘recrutar’ jovens inocentes.” (BRITZMAN, 1996, p.80).

O segundo mito relaciona-se à ideia de que as/os adolescentes não teriam idade ou maturidade suficiente para assumirem uma identidade homossexual ou *trans* (BRITZMAN, 1996). Acreditamos que os relatos aqui transcritos possam desfazer essa ideia, uma vez que todos os participantes assumiram e transicionaram ainda na adolescência e suportaram todo o processo de exclusão e abjeção sofrido, para conseguirem viver de acordo com o gênero com o qual se identificam.

Por fim, o terceiro mito apontado por Britzman (1996) pressupõe que a heterossexualidade e a homossexualidade (assim como as identidades de gênero) sejam processos separados, dissociados; de modo que a heterossexualidade toma uma conotação natural e, portanto, desejável, enquanto a homossexualidade (e as identidades *trans*) sejam algo errado. Diz ainda sobre uma perspectiva da sexualidade como pertencente apenas ao âmbito privado, como se não fizesse parte de todas as relações sociais:

Este mito afirma, ao mesmo tempo, uma noção duvidosa de privacidade: que aquilo que a pessoa “faz” privadamente deve ter pouca consequência pública. O fato é que as formas pelas quais a escola faz a mediação entre os discursos do privado e os discursos do público atuam para deixar intacta a visão de que as (homo)ssexualidades devem ficar ocultas [...]. A privatização da sexualidade é talvez um dos mitos mais insidiosos, na medida em que é usada para justificar o “armário” (closet), como se um espaço assim imaginado pudesse ser uma escolha inofensiva e interessante. (BRITZMAN, 1996, p. 80).

Ainda com relação ao tratamento para com os pais/mães e mestres, Brian afirma que apenas um professor perguntou como ele gostaria de ser chamado e modificou seu nome no diário. Ele relata que naquela época não sabia muito a respeito de seus direitos e, estando ainda em processo de transição, não se sentiu à vontade para exigir o uso de seu nome social pelos outros docentes. Com relação aos pais e mães, ele relata:

Tinham pais e mães que não gostavam de ver as filhas perto de mim, não gostavam que andassem comigo. Chegaram a proibir e elas andavam comigo escondidas. Falavam que eu era má influência, que eu ia levar para o mau caminho. Mas eles nunca falaram isso diretamente comigo. Elas que me contavam. Os pais e as mães não gostavam de ver as filhas perto de mim. Uma colega minha foi ameaçada de agressão pelo pai por andar comigo, porque ela era evangélica. Aí ela continuou andando comigo escondida, porque deu essa confusão para ela em casa. (Brian, 2020)

Este relato de Brian se relaciona muito com o relato acima, de Arthur, e a essa noção de que a orientação sexual ou o gênero podem ser mudados ou influenciados, como se fossem uma mera decisão individual. Apresenta-se, ainda, a noção de “mau caminho”, como se a orientação sexual ou gênero divergentes da norma socialmente imposta fossem algo errado, ou ruim, retomando a noção de perversos x pervertidos, apontada por Leite Jr (2011). E, por fim, traz a questão da religião/igreja como aparelho ideológico do Estado, que reproduz em seus ambientes e seguidores/as a norma imposta socialmente e as estruturas sociais vigentes, naturalizando-as (ALTHUSSER, 1980).

Com relação à compreensão do gênero e da sexualidade como escolhas individuais, Butler (2000), nos mostra que a performatividade do gênero faz com que as normas sejam assumidas ou apropriadas, mas nunca decididas individualmente pelo sujeito:

Como resultado dessa reformulação da performatividade: (a) a performatividade de gênero não pode ser teorizada separadamente da prática forçosa e reiterativa dos regimes sexuais regulatórios; (b) a explicação da agência condicionada por aqueles próprios regimes de discurso/poder não pode ser confundida com o voluntarismo ou o individualismo, muito menos com o consumismo, e não pressupõe, de forma alguma, um sujeito que possa escolher; (c) o regime da heterossexualidade atua para circunscrever e contornar a “materialidade” do sexo e essa “materialidade” é formada e sustentada através de — e como — uma materialização de normas regulatórias que são, em parte, aquelas da hegemonia sexual; (d) a materialização de normas exige aqueles processos identificatórios pelos quais as normas são assumidas ou apropriadas, e essas identificações precedem e possibilitam a formação de um sujeito, mas não são, estritamente falando, executadas pelo sujeito; (e) os limites do construcionismo ficam expostos naquelas fronteiras da vida corporal onde corpos abjetos ou deslegitimados deixam de contar como “corpos”. Se a materialidade do sexo é demarcada no discurso, então esta demarcação produzirá um domínio do “sexo” excluído e deslegitimado. (BUTLER, 2002, p. 165-166).

A relação com pais e mães de outras/os alunas/os foi o marcador que menos apresentou situações de conflito ou vigilância muito significativas diretamente para com os sujeitos. Geralmente essa pressão se dava de forma indireta, com a gestão da escola ou as/os colegas e, conforme relataram os participantes, eles acabavam sabendo, ou descobrindo de alguma forma. Essa vigilância menos direta pode indicar diversas coisas, inclusive o desconhecimento dos responsáveis sobre as ações da escola com relação aos conflitos que ocorrem entre os/as alunos/as (como as questões relacionadas ao banheiro, por exemplo). Pode indicar, ainda, um senso de respeito ou hierarquia com relação aos pais e mães das pessoas *trans* e não necessariamente por elas. Nesse caso, a pessoa que exerce a vigilância e a repressão o faria por meio da escola ou das/os filhas/os para se resguardar de situações indelicadas com as mães ou pais dos alunos *trans*, uma vez que nas cidades pequenas, todos se conhecem e têm relações sociais e, por vezes, comerciais e financeiras.

Há, entretanto, relatos sobre as mães (principalmente) de alunos/as *trans* em uma busca incansável para garantir os direitos de seus/suas filhos/as. Essa não é uma situação comum, uma vez que os conflitos entre pais e mães e filhos *trans* revelam-se bastante acentuados, inclusive

com afastamento de familiares. Porém, percebe-se, principalmente com alguns relatos de Tomás e Brian, essa participação materna em “cobrar” da escola os direitos de seus filhos, e apoiá-los em seu processo de transição.

## CONSIDERAÇÕES IMPORTANTES

Conforme pudemos perceber, até este momento, os demarcadores da exclusão de pessoas *trans*, e especificamente de homens *trans* na escola, permanecem exercendo seu poder de vigilância. Não sozinhos, mas através das ações de pessoas, num processo de reprodução e manutenção da norma binária de gênero. Partindo dessa argumentação, levantamos algumas considerações:

- Esta pesquisa apontou, através das narrativas analisadas em correlação com as fontes teóricas aqui utilizadas, processos de exclusão, invisibilidade e abjeção já anteriormente pesquisadas, principalmente com participantes identificadas com o gênero feminino. Podemos afirmar, entretanto, que os mesmos processos se dão com relação aos homens *trans*, mantendo-se como demarcadores dessa exclusão, o nome social, o banheiro, as aulas de Educação Física e a relação com os pais/mães e mestres.
- Outro ponto que se demonstra presente nas narrativas aqui transcritas é a questão do corpo e de sua reinserção ao gênero socialmente aceito, dado a partir da genitália. Os participantes demonstraram preocupações com relação ao uso do *binder*, à não aparência das mamas e ao critério da passabilidade, o que aponta por parte desses sujeitos uma busca recorrente pela adequação do corpo para sua aceitação, aspecto já demonstrado em pesquisas anteriores, principalmente com mulheres *trans* (TORRES, 2012; FRANCO, 2014, 2019; SALES, 2018; SALVADOR, 2019).

Esperamos, por fim, que este capítulo tenha contribuído, de alguma forma para o entendimento de questões que se relacionam com a exclusão, a abjeção e a luta por direitos de homens *trans* e de todas/os aqueles/as consideradas/os dissidentes do gênero e da sexualidade, *@s Transviad@s* (BENTO, 2017). Esperamos, ainda, que essas reflexões encontrem leitores que possam anunciá-las e levá-las a outras pessoas e lugares e, principalmente, que a escola e seus agentes, em algum momento se apropriem delas. É nosso desejo para este (tão difícil) momento que vivemos!

# MASCULINIDADES *TRANSVIAD@S* NA EDUCAÇÃO BÁSICA E NO ENSINO SUPERIOR: APROXIMAÇÕES COM A REALIDADE MINEIRA

Nesse momento do livro problematizaremos algumas nuances dos processos de escolarização que se fizeram presentes na vida de três homens *trans* de Minas Gerais. Algumas categorias analíticas ou “demarcadores de gênero” inspirados no folder “A travesti e o educador” (BRASIL, 2004b, 2010b) nortearam essas discussões sobre os processos subjetivos que perpassaram as vivências dos sujeitos em seus trajetos de escolarização ao longo da Educação Básica até o ingresso e permanência no Ensino Superior. Tais demarcadores de gênero emergem quando os colaboradores da pesquisa são convidados a relatarem sobre suas experiências quanto ao reconhecimento do uso do nome social, a utilização do banheiro e as vivências nas práticas corporais nas aulas de Educação Física. O demarcador Associação de pais/mães e mestres indicado no folder não foi acionado pelos sujeitos, assim, não nos forneceu dados que nos permitissem problematizá-lo.

O recorte aqui apresentado é fruto de uma pesquisa de mestrado realizada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFJF e está vinculada ao Grupo de Pesquisas Corpo, Culturas e Diferenças (GPCD) da Faculdade de Educação Física e Desportos (FAEFID) da mesma instituição. Dessa forma, ancorados na metodologia de história oral temática de José Meihy (2002) realizamos entrevistas com três transexuais masculinos matriculados, no ano de 2019, no Ensino Superior na cidade de Juiz de Fora/MG. Informações complementares foram solicitadas aos sujeitos pela via de redes sociais ao longo do trajeto de construção do estudo estendendo-se até 2020. Investigamos suas trajetórias educacionais desde a Educação Básica até o Ensino Superior. As análises dos materiais fornecidos se pautaram nos estudos pós-críticos, partindo de uma adaptação cultural dos estudos *queer* e nos estudos *transviad@s* propostos por Bento (2014, 2017).

Em meados dos anos de 1960 a discussão a respeito da temática gênero ganha fôlego e inicia-se uma série de profundas análises e discussões sobre a maneira de se perceber, de estar e de

testar os entendimentos acerca das masculinidades e das feminilidades. Todavia, tudo o que foge à norma binária homem-mulher é marcado por forte preconceito e discriminação. Dessa forma, entendemos o gênero como sendo um processo de autoidentificação, de performance e de uma série de manifestações corporais e sociais significativamente assimiladas pelo corpo (BENTO, 2017; BUTLER, 2003; PRECIADO, 2017).

Dimensionando o foco deste estudo, portanto, as interrelações entre a construção de gêneros dissidentes e o contexto educacional, entendemos a escola como um lugar plural, um espaço propício para problematizar e romper com estereótipos de gênero, sexualidade, raça, etnia, deficiências e qualquer tipo de preconceito que possa vir a excluir os sujeitos do seu processo de escolarização. Posto isso, sabemos que a discussão referente às vivências das identidades *transmasculinas* no ambiente escolar é algo recente e pouco evidenciado cientificamente, assim como foi descrito nas problematizações realizadas na segunda parte desta obra.

O material levantado nos permitiu conhecer as experiências de vida e escolares dos sujeitos e pensar uma série de problemáticas das quais, especificamente para este livro, destacaremos o movimento desencadeado relacionado ao reconhecimento de suas masculinidades no contexto escolar. A seguir, apresentaremos os sujeitos que contribuíram com o estudo.

#### FELIPE

Nasceu no dia 09 de abril de 1999, na cidade de Alagoinhas, interior da Bahia e se mudou para Juiz de Fora/MG em 2005. Felipe não é adepto a religiões, segundo ele, “gosta de conhecer as religiões”, contudo, se identifica mais com as religiões de matriz africana. Se declarava homem *trans*, pansexual e de etnia branca. Em junho 2019, estava desempregado e cursava o quarto período do curso de Química em uma universidade federal e residia com a sua avó, em um apartamento na região central da cidade. Estudou o Ensino Fundamental em escola pública, sendo o primeiro ano na sua cidade no interior da Bahia e as demais séries em escolas públicas em Juiz de Fora/MG. Seu Ensino Médio foi cursado parte em escola da rede privada de ensino (1º ano do Ensino Médio) e os dois últimos anos na rede pública estadual.

#### EDUARDO

Nasceu em Cataguases/MG, no dia 13 de maio de 1996 e, em 2019, quando nos concedeu entrevista, residia em Juiz de Fora há onze anos com seu pai, sua mãe, seu irmão mais velho e sua irmã caçula. Eduardo é um homem *trans*, branco, bissexual e se declarou católico, mas acreditava em pontos de umbanda e manifestava afeição por elementos da doutrina espírita. Em julho de 2019, trabalhava junto com o seu pai e sua mãe e cursava o segundo ciclo do Bacharelado Interdisciplinar em Artes e Design (IAD), em uma universidade federal. Residia



com sua família. Eduardo estudou todo o Ensino Fundamental e o Ensino Médio na rede pública estadual de ensino de Minas Gerais.

## ÍTALO

Natural de Juiz de Fora/MG, nasceu em 14 de junho de 1994. Em 2019, quando nos concedeu entrevista, se autoidentificava como de cor branca e da religião umbandista. Relatou-nos que estava desempregado e residia com a mãe, o irmão mais velho, fruto do primeiro casamento da mãe, e o padrasto, em Juiz de Fora. Ítalo nos descreveu que seu pai biológico era divorciado da sua mãe há aproximadamente oito anos e, há cerca de dois anos, havia falecido. Por conta disso, não acompanhou a sua transição de gênero na totalidade e, segundo pontuou-nos, seu pai continuamente o tratou com respeito, no masculino e pelo nome social escolhido. Ítalo se identificava como um homem trans bissexual e, em 2019, cursava o Bacharelado em Ciências Humanas em universidade federal. Ítalo estudou regularmente em escolas particulares, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio. Ao longo do Ensino Fundamental estudou em uma escola da rede privada com abordagem Montessoriana e seu Ensino Médio foi concluído em uma escola Metodista da rede privada, ambas as instituições na cidade de Juiz de Fora/MG.

Tendo apresentado os sujeitos cujas narrativas aqui serão descritas e analisadas, algumas questões restam a serem discutidas: é perceptível que os sujeitos constroem sua identidade ao longo de suas vidas e buscando sempre sua afirmação e ressignificação. Podemos afirmar, entretanto que, na sociedade e, mais especificamente, na escola, essas características se interpõem em disputas constantes e frequentes. Percebemos que a identidade é algo construído recorrentemente através do discurso e que acentua o privilégio de determinadas identidades consideradas “normais” resultando no processo de exclusão daquelas pessoas compreendidas como diferentes (SILVA, 2000; HALL, 2013; MISKOLCI, 2012).

Segundo Junqueira (2012, p. 2) a escola é “[...] um campo de permanentes disputas e negociações em torno de cada disposição, princípio de visão e divisão do mundo e das coisas – especialmente que dizem respeito ao mundo da educação e às figuras que o povoam e, ali, (re) definem sentidos e (re) constroem significados.” Dessa forma, pensamos a escola como um lugar plural, cerceado das mais distintas formas de relações e construções de significados, cabendo ao/a professor/a assumir o papel de desenvolver na vida de seus/suas alunos/as propostas que visem estimular a criticidade e a independência de pensamentos enquanto sujeitos (PICCOLO, 1993).

Em nossa sociedade, as pessoas costumam demarcar os sujeitos em uma norma binária e relacional entre sexo e gênero, como uma escritura (PRECIADO, 2017). Os corpos dissidentes, ou seja, aqueles que não são pertencentes ao grupo que a sociedade estabeleceu para eles se inserir, aqueles corpos que fogem às normas são os que ficam às margens, não sendo alocados por

nenhum dos modelos citados como naturais. Lanz (2014, p. 121) reflete que as pessoas transgêneros subvertem essas normas entre sexo e gênero estabelecidas como naturais socialmente, nisso “[...] a pessoa descobre que é ao descobrir que não é o que a sociedade diz que ela é e exige que ela seja [...]” e apresenta fuga às normatizações do sistema heterocentrado imposto em nossa sociedade.

Apresentada essa breve contextualização da pesquisa e dos sujeitos, empreendemos uma análise das narrativas, buscando correlacionar as fontes bibliográficas e documentais às falas dos sujeitos entrevistados. Como já anunciado, as análises aqui realizadas foram motivadas pelos demarcadores de gênero apresentados no folder “A travesti e o Educador” (BRASIL, 2004b, 2010b), com destaque para o nome social, a utilização do banheiro e as aulas de Educação Física, pois, de acordo com as pesquisas de Franco (2014; 2019), Salvador (2019) e Silva Junior, Aguiar e Maia (2019) essas categorias geram dificuldades a vivências das pessoas *trans* ao longo da Educação Básica.

## O NOME SOCIAL

Nessa seção do texto apresentaremos as problemáticas enfrentadas pelos três sujeitos colaboradores da pesquisa ao longo da Educação Básica e do Ensino Superior. Notamos que apenas Felipe e Ítalo vivenciaram problemas ao longo do Ensino Médio quanto à utilização do nome social, não sendo o Ensino Fundamental foco de conflito por nenhum dos sujeitos em relação à temática. Eduardo, tendo iniciado sua transição em idade mais tardia, não relatou nenhuma problemática referente ao nome social ao longo da Educação Básica.

Quando o foco de análise se volta para o Ensino Superior, Ítalo e Eduardo narraram diversas situações problemáticas em relação à efetivação e solicitação do nome social na instituição em que estavam matriculados, fatos esses não narrados por Felipe, por ter entrado na instituição quando já havia certa consolidação de normativas referentes ao uso do nome social e utilização de espaços físicos.

Conforme apresentado na revisão de literatura da parte II desta obra e no capítulo V, em que o foco foram as aproximações com a realidade fluminense, evidenciamos que o nome social apresenta grandes entraves para a população *trans* na escola, como evidenciado de forma mais direta nas pesquisas de Nery e Gaspodini (2015), Dhayana Santos (2015) e Oliveira Junior e Maio (2016) e, no Ensino Superior, como apontado por Polak (2016) e Correa (2017).

Nesta seção do texto, abordaremos algumas dificuldades e os artifícios usados pelos sujeitos para vencê-las, no que diz respeito à utilização do nome social ao longo da Educação Básica e no Ensino Superior. Apresentaremos, também, algumas normativas e resoluções, tanto do governo estadual de Minas Gerais quanto do governo federal, além de deliberações presentes em documentos da universidade pública em que os sujeitos estudavam, referentes às questões da utilização do nome social no ambiente educativo.

É a partir do nome que a pessoa constrói sua identidade, sendo assim, o reconhecimento do nome social pode ser entendido como um exercício de e para a cidadania, evitando uma série de

situações vexatórias e discriminatórias no ambiente educacional. Neste contexto, Ítalo nos relatou sobre suas vivências no Ensino Médio na escola Metodista em que estudava e de como surgiram estratégias para amenizar os impasses gerados pela incoerência entre seu nome de registro e sua identidade em construção:

E no terceiro ano eu fui dar uma certa abertura, eu usava um nome neutro, Alex, porque dava pra pronunciar Alex, Álex, Aléx dava pra ser uma coisa menos binária. Era assim que meus amigos de fora começaram a se referir a mim buscando o início de uma transição (Ítalo, 2019).

Na fala acima, notamos que Ítalo iniciou sua transição primeiramente através do nome, dispositivo que lhe permitia fugir das normas binárias de gênero, utilizando uma nomenclatura neutra no ambiente escolar e com seus amigos mais próximos. Butler (2011) aponta que essa ação nos apresenta uma ideia de “enquadramento”, e podemos dizer que ele se utilizava da mesma, buscando ser compreendido e inserido, mesmo que parcialmente, ao universo masculino.

Sabendo de todas as estratégias de biocontrole que visam ordenar os corpos dissidentes nos espaços educacionais, Ítalo e Felipe nos relataram alguns episódios que vivenciaram no Ensino Médio, em que a escola visava conter qualquer possibilidade de fuga à norma ao padrão heteronormativa, como veremos a seguir (FOUCAULT, 1999b).

No caso de Ítalo, essa estratégia de controle era reforçada por meio da religião, pois ele estudava em uma escola da rede privada Metodista e discussões sobre as temáticas de gênero e sexualidades eram desqualificadas e tidas como impróprias em tais ambientes, principalmente por religiões que tenham como foco o Cristianismo que veem esses corpos dissidentes como corpos pecaminosos, que precisam ser “curados” a qualquer custo (NATIVIDADE; OLIVEIRA, 2009).

Tem um menino que é mais novo do que eu e também estudava lá. Eu concluí o Ensino Médio e saí do [Escola Privada Religiosa], mas ele continuou e começou a transicionar no Ensino Médio, coisa que eu evitei ao máximo porque eu sabia que é uma escola religiosa, porque eles são preconceituosos até com namoro LGBT. Eu sei que quando eu saí de lá eles não queriam aceitar o nome social dele e isso me mostrou que se eu tivesse tentado algo lá na época do Ensino Médio, quando eu estava lá, eu teria passado raiva. Eu não ia conseguir nada, tenho certeza disso. (Ítalo, 2019).

Quando Ítalo cursava o Ensino Médio, ele desconhecia a vigência da portaria de nº 1.612, de 18 de novembro de 2011, que o resguardaria e concederia o direito ao uso do nome social, tanto em instituições públicas quanto privadas, no âmbito do Ministério da Educação (BRASIL, 2011). Não diferente de outras situações de constrangimento vivenciadas por pessoas *trans* em relação ao nome social nas instituições de ensino destacadas nos diversos referenciais que anunciamos nesta obra, essa questão aponta a distância existente entre a criação de uma normativa de combate à exclusão e sua divulgação com o intuito de fazê-la valer e cumprir seu objetivo de combater a exclusão.

Abaixo, na fala de Felipe, apesar de certa tentativa de flexibilização dos conflitos, a problemática se repete, demonstrando a reiteração dos mecanismos de generificação dos sujeitos sociais (BUTLER, 2002). Os/as professores/as tinham o entendimento da sua identidade de gênero masculina e o tratavam como tal. Porém, condicionados/as por ordens advindas de instâncias superiores da escola privada na qual trabalhavam, acabavam por fazer com que o aluno passasse por situações intimidadoras, como as apresentadas a seguir. Felipe e os/as professores/as precisaram buscar artifícios que preservassem a manutenção da sua identidade masculina, ainda que não atrelada ao seu nome desejado.

Eu pedi para usarem, mas eles não usavam. O problema maior era o colégio. Os professores de lá são sem igual... Amo de paixão quase todos. Uma vez eu entrei em uma sala da escola e o professor de Química chegou a mim e disse: “Olha sabe que eu te respeito, respeito quem você é, sei que essa é a sua vontade e que você já expressou isso várias vezes. Mas por ordem da direção eu não posso te tratar assim, tenho que te tratar pelo seu nome de registro. Ou eu posso usar seu sobrenome que está registrado, se você não se incomodar. Ou te chamo pelo seu primeiro nome ou pelo sobrenome...” Ele me chamou pelo sobrenome, não lembro se Borges ou Modesto, e os outros professores me chamavam de “jovem”. Essa foi a estratégia, me chamar de outras coisas que não meu nome de registro. E eu me sentia muito mal com isso. (Felipe, 2019).

As falas dos dois sujeitos nos mostram como as instituições educativas buscam artifícios que visam regular e reforçar padrões heteronormativos em seus espaços. Como apontado por Foucault (1999b), a escola é uma instituição disciplinar, e a forma como suas práticas e discursos foram e são engendrados, em meio a relações de saber-poder, objetivam produzir corpos dóceis, úteis e governáveis.

Ávila (2014), assim como Bento (2008), nos diz que a escola é o espaço em que entendemos que os/as estudantes são diferentes e essas diferenças demarcam distintas formas e possibilidades de existir neste espaço, confirmando a narrativa de Felipe no excerto acima. No que se refere aos/às docentes não terem sido autorizados/as a fazerem uso do nome social desejado por Felipe, associa-se diretamente à percepção de Dayana Santos (2015) de que a instituição escolar é o local onde ocorre grande regulação dos sujeitos *trans* e isso não ocorre sem um esforço da própria instituição ao regulá-la, no caso, pela via dos/as docentes, evitando que qualquer pessoa inserida naquele contexto fuja das suas normas, apontando aos sujeitos dissidentes o seu não lugar; e evitando que causem estranhamento e perturbem a ordem educativa.

A situação narrada acima por Felipe nos remete lembrar que a Resolução Federal de nº 12 de 16 de janeiro de 2015 já estava em vigor quando ele encontrava-se no 1º ano do Ensino Médio. Tal resolução explicita o direito do/a estudante ter seu nome social inserido em todos os documentos oficiais internos das instituições escolares (BRASIL, 2015). Dois anos mais tarde, quando Felipe cursava o 3º ano do Ensino Médio, foi deliberada a promulgação da Resolução da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), nº 3.423, de 26 de maio de 2017, que reconhece e

estabelece diretrizes para a utilização do nome social em escolas da rede pública estadual do estado de Minas Gerais, mediante solicitação do/a interessado/a (MINAS GERAIS, 2017).

No que se refere a problematizar o acesso de pessoas *trans* no Ensino Superior, tema que será o foco das discussões a seguir, o ENEM passou a garantir a utilização do nome social a partir do ano de 2014, quando houve essa solicitação por 95 pessoas. Dessa edição de 2014 para a edição de 2019, registrou-se um aumento de 56% das solicitações de uso do nome social, contabilizando 394 pedidos (QUERO BOLSA, 2020).

Os sujeitos investigados, Eduardo e Ítalo, sinalizaram problemas em relação à solicitação e implementação do nome social na instituição de Ensino Superior onde estudavam. Por outro lado, Felipe não relatou nenhum problema, o que nos leva a inferir que possa ser por ele ter se matriculado na instituição quando tais políticas de nome social já estavam mais consolidadas.

Visando a garantir a utilização do nome social em seus espaços acadêmicos, as instituições de Ensino Superior organizam e estipulam normativas, portarias ou até políticas próprias, que buscam efetivar esses direitos às pessoas *trans*, como apontam os estudos de Correa e Grossi (2017) e Santos e Ornat (2017). Apesar desse esforço das instituições em viabilizar esse direito, existe um grande foço entre a sua criação e a sua real efetivação como apontado na fala de Eduardo no trecho a seguir, o que vai de encontro às vivências de Ítalo e Felipe no Ensino Médio.

Quando eu entrei na [Nome da instituição federal] era 2014 e a única pessoa *trans* que eu conhecia, não que eu conhecia, mas que eu sabia que tinha na Universidade era a [Nome da aluna], lá da Psicologia. Só que não existia o nome social na [Nome da instituição federal], ela conseguia falando com os institutos em si. Eu não tinha essa vontade porque eu sempre tive muito medo de tudo dar errado, então, eu falei, “não, eu vou pedir o nome social”. Eu fui a primeira pessoa a pedir o nome social na [Nome da instituição federal] e foi muito difícil também. Mas, é isso, não tinha ninguém na Universidade, não tinha ninguém que eu conhecia, não tinha ninguém em nada. Eu não tinha nome social. O reitor da época foi aquele que renunciou e estava de férias. Aí, eu entrei na central de atendimento, ninguém sabia o que era isso. Eles falaram pra eu juntar o máximo de documentos para ir no [Nome do setor responsável por documentação estudantil]. Eu tenho os documentos até hoje lá em casa, o papel. (Eduardo, 2019).

Eduardo apresenta-nos no fragmento acima que quando ingressou na Universidade em 2014 era o único homem *trans* na instituição e, portanto, desconhecia a existência de nome social naquele local e quais os caminhos deveriam ser trilhados para solicitação e implantação de tal política. Tanto ele quanto a outra aluna *trans* mencionada foram os primeiros a manifestarem a necessidade de utilização do nome e a instituição não tinha uma regulamentação própria para tal solicitação.

Um pessoal foi falar com o diretor na época que me chamou e falou que ia falar com os professores. Ele falou com os professores, mas não é uma obrigação da [Nome da instituição federal], então, o professor acata se quiser. Eu acho que eu tinha oito matérias naquela época. Eu repeti em duas, que foram as que os professores não conseguiam me tratar pelo nome social. Tanto que tem um professor que eu o esperei aposentar para poder fazer a



matéria. Porque eu mudei a aparência, mas é fácil me reconhecer, então, eu não queria passar por aquilo de novo. Passou esse primeiro período, que o nome social ainda não tinha sido aceito, foi em 2015, em 25 de janeiro de 2015 foi votado por unanimidade que o nome social poderia ser acatado pela [Nome da instituição federal]. Só que em 25 de fevereiro eles começaram a sistematizar as coisas, foi só em maio. Foi uma dificuldade, eu não sei se é porque eu fui a primeira pessoa a pedir. (Eduardo, 2019).

Em 2015 a instituição mencionada criou uma resolução que assegurava, aos servidores docentes, técnicos-administrativos e aos/às estudantes, o direito ao uso do nome social nos registros, documentos e atos da vida funcional e acadêmica na instituição. Em 2017, outra Resolução foi lançada que alterava a anterior e estabelecia diretrizes para emissão de diplomas, certificados, declarações e históricos escolares com nome social. Já em 2019, a Universidade delibera e aprova uma nova Resolução que dispõe sobre o uso de nome social e a utilização dos espaços segregados por gênero, como banheiros e vestiários, no âmbito da universidade.

Mesmo com os avanços em tais políticas públicas no ambiente desta Instituição, os sujeitos da pesquisa relataram que no período que requisitavam o direito de uso do nome social (Eduardo em 2014, Ítalo em 2016 e Felipe em 2017), as informações dos sistemas que formalizaram tais cadastros da Universidade não se cruzavam em totalidade com todos os setores da instituição, gerando ansiedade e uma série de constrangimentos sobre a possibilidade de não inserção do nome social nos sistemas institucionais. Ítalo, ao relatar sobre a aproximação do início das aulas, ressaltou suas inquietudes naquele momento:

Quando eu fiz a matrícula, eu já pedi o nome social. Nessa época o nome demorava cerca de um mês ou um pouco mais para sair... Eu estava morrendo de medo porque a minha aula ia começar antes, estava com medo de não estar no sistema, não estar na chamada, mas quando eu entrei já estava no sistema. Só que sempre me deu um medo no início, deles falarem o nome de registro. Acabou que foi bem tranquilo. [...] Eles têm muitas políticas pra lidar com nome social. Por exemplo, quando eles começaram a colocar a catraca no RU [Restaurante Universitário] com a carteirinha passando no RU aparecia no telão meu nome de registro, mesmo com o nome social no sistema. Eu parei de ir ao RU por um tempo. Ou, então, eu passava direto, colocava a carteirinha e passava e nem olhava para telão porque isso me dava muito nervoso nessa época. (Ítalo, 2019).

Apesar da implementação de tais normativas nas instituições de ensino, a demora e a dificuldade em oficializá-las nos seus sistemas geravam uma série de desconfortos, medo, ansiedade e insegurança a essas pessoas, que deveriam ter esse seu direito resguardado; aspecto evidenciado por Eduardo e Ítalo em seus relatos. Dessa forma, apesar de a instituição em que Ítalo estudava ter organizado suas normativas próprias apenas em 2015, já existia a Portaria nº 1.612 do MEC, que assegurava esse direito a esse aluno.

Para Nery e Maranhão Filho (2017) nem sempre os *trans*homens são aceitos com todas as suas características em termos corporais e/ou subjetivos que a transição implica. Como descrito no seu relato linhas atrás, Eduardo reafirma que o início da sua vida acadêmica, em 2014, na Instituição



federal foi um pouco conturbado devido à demora da aplicação do nome social e à ausência de resoluções da instituição que resguardassem esse direito.

A primeira parte da minha vida na [Nome da instituição federal] foi um lixo, total. Eles aceitaram o nome social, mas eles demoraram para aplicar, então foi um lixo total. Começou a melhorar depois que eu parei de ligar para amizade, eu falei “agora eu tenho que formar, vou focar em formar” e eu consegui uma bolsa de Treinamento Profissional na Faculdade de Administração, com o [Nome do docente]. Fiquei um ano lá com eles, dois períodos, porque depois não podia mais renovar. Uma faculdade que eu achei que não ia me acolher, me acolheu super bem, todos me tratavam no masculino e naquela época ainda tinha problema do [Sistema de cadastro da instituição], e ainda era o nome antigo. O [Nome do docente supervisor] sabia de tudo e nunca me tratou no feminino. Era uma faculdade totalmente hétero e foi completamente diferente do Instituto de Artes e Design. (Eduardo, 2019).

Julião Amaral (2013) compreende a instituição de Ensino Superior como um local de produção, reprodução e atualização de práticas heteronormativas. A narrativa da situação exposta por Eduardo nos mostra que sua inserção em um ambiente que se acredita cercado exclusivamente pelo público cis/hétero masculino não lhe trouxe problemas quanto a sua identidade de gênero, como ele acreditava que teria. Por outro lado, notamos que em seu curso de origem, um curso inserido na área de humanas, no campo das Artes, onde acreditava ser um lugar que teria maior aceitabilidade e sua identidade preservada e respeitada devido a todas as questões problematizadas por essa área, aconteceu exatamente o contrário.

De onde parte essa percepção de Eduardo em relação a essa concepção “aberta” que seria inerente a um curso dentro do universo das Artes? Possivelmente de um espaço anunciado por diversos veículos de informação que ainda parecem relacionar o meio artístico a processos de libertação dos sujeitos sociais. Em um contexto muito proximal a essa questão anunciada por Eduardo, Fernando, docente de Artes, sujeito da investigação de Franco (2009), conta do impacto que vivenciou, em 1999, ao ingressar no curso de Artes Plásticas, em uma instituição de Ensino Superior pública de Minas Gerais:

Entrei na faculdade e me deparei com um mundo que não era o meu. Tudo era fora do contexto que eu vivia. Tinha gente de todo jeito, com a orelha furada, com o corpo todo tatuado, tinha gay, sapatão, enrustido e não era coisa que eu estava acostumado a ver todo dia. O curso era integral e a gente acabava ficando o dia inteiro junto com esses colegas. Foi depois do primeiro semestre da faculdade que me assumi. Essas pessoas acabaram contribuindo para que eu criasse força para me assumir. Ao chegar aqui, vi que era normal isso, não que eu pensasse que fosse anormal. (Fernando, 2007 *apud* FRANCO, 2009, p. 159).

Para Fernando, não diferente da percepção inicial alimentada por Eduardo em relação ao curso de IAD, o Curso de Artes Plásticas foi um marco especial no seu processo de assumir-se e ser reconhecido como homossexual. Ressalta que ao se deparar e conviver com as mais diversificadas manifestações identitárias encontrou caminhos para consolidar o reconhecimento pessoal e público

de sua identidade sexual, diferente do que seria em sua cidade de origem, no interior da região do Alto Paranaíba, no Triângulo Mineiro.

Como descrito na pesquisa de Franco (2009), naquele período, final dos anos de 1990 e início dos anos de 2000, já existiam discentes travestis na mesma instituição, num momento em que não haviam se iniciado discussões sobre o reconhecimento do nome social, por exemplo, no Ensino Superior. Neste sentido, comparando essa realidade com a informada por Eduardo, que estudou numa instituição que em 2015 já legitimava este direito, nos parece que novas subjetividades podem estar sendo construídas dentro dos campos artísticos nas instituições de Ensino Superior, o que são apenas desconfianças de nossa parte, sendo necessárias pesquisas mais aprofundadas sobre a questão.

No contexto geral das problematização dessa seção, foi possível notar, a partir dos relatos explicitados anteriormente que, tanto no Ensino Médio quanto no Ensino Superior, os sujeitos manifestaram sentimentos de recusa ou apresentaram alguma dificuldade em relação à utilização do nome social no ambiente educativo, como apontam as pesquisas de Dayana Santos (2015), Franco (2014, 2019) e Salvador (2019).

Essas ações por conta da escola e das instituições de Ensino Superior comprometem e minimizam seu papel social de resguardar o acesso e a permanência desses sujeitos, como apontado pelo Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoção dos Direitos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais - CNCD LGBT (2015) e acabam reforçando toda uma estrutura cis/heteronormativa que visa a negar um dos principais meios de conquista de identidade dos sujeitos transexuais e a principal forma como eles refletem sua identidade de gênero, através da utilização do nome social, como apontado por Santos e Ornat (2017) e Silva Junior, Aguiar e Maia (2019).

Dessa forma, acreditamos que as instituições de ensino devam pensar e implantar políticas efetivas, devidamente estruturadas e regulamentadas para a utilização do nome social em seu ambiente, para que assim esses sujeitos possam se sentir acolhidos em seu processo de ensino-aprendizagem, o que não retrata exatamente uma consideração desses espaços educativos com as pessoas dissidentes, mas, como deliberado por várias normativas, uma obrigação. Ademais, também se faz necessário o investimento em cursos de formação continuada a professores/as e gestores/as escolares para que esses/as saibam e compreendam a existência de tais normativas e resoluções.

Percebemos que, apesar dos pequenos avanços em relação à questão do nome social conquistados pela população *trans* ao longo dessa última década, muito ainda tem a ser feito para que de fato essas políticas se tornem efetivas e tenham a sua solicitação e implantação menos burocráticas nas instituições de ensino da Educação Básica e de Ensino Superior. Evidenciamos, também, que as normas heterocentradas ainda operam de maneira bastante incisiva na vida desses sujeitos *transviad@s*, que não estabelecem uma relação apontada como coerente pela nossa sociedade entre as normas de gênero-sexo-sexualidade nas instituições educacionais. Esses fatores limitam a discussão das diferenças nas instituições educacionais e acabam por reforçar a negação de direitos humanos básicos, como os previstos na Constituição Federal (BRASIL, 1988) e reafirmados pela LDB (BRASIL, 1996).

Na seção seguinte, apresentamos um panorama dos sujeitos quanto à utilização do banheiro, outro demarcador de gênero na educação desses sujeitos ao longo da sua vida escolar e acadêmica, e as principais limitações enfrentadas por eles.

## O BANHEIRO

Problematizamos aqui as questões referentes à utilização do banheiro, sendo esse um outro demarcador de gênero possível, apontado como problemático para a população *trans* no folder “A travesti e o Educador (BRASIL, 2004a, 2010b). Aqui tratamos das situações problemáticas vivenciadas por Felipe, ao longo do seu primeiro ano do Ensino Médio e por alguns fatos apresentados por Felipe e Ítalo, no Ensino Superior. Eduardo não nos forneceu informações sobre a temática em nenhum dos contextos educacionais em que esteve presente.

Levando em consideração os demais espaços escolares, citamos o banheiro como um dos espaços que provocaram uma série de conflitos para as pessoas *trans* na escola como apontado por Franco (2014), Dayana Santos (2015a, 2015b), Silva Junior, Aguiar e Maia (2019) e Salvador (2019).

A Resolução nº 12/2015, produzida pelo CNCD-LGBT (BRASIL, 2015, p. 3) apresenta posicionamentos e orientações sobre questões pertinentes e direcionadas a todos os níveis e modalidades de ensino. A resolução estabelece:

[...] parâmetros para a garantia das condições de acesso e permanência de pessoas travestis e transexuais - e todas aquelas que tenham sua identidade de gênero não reconhecida em diferentes espaços sociais- nos sistemas e instituições de ensino, formulando orientações quanto ao reconhecimento institucional da identidade de gênero e sua operacionalização.

Entretanto, para viabilizar o acesso e a garantia de tais direitos é necessária a utilização de políticas públicas, devidamente estruturadas e regulamentadas, que almejam viabilizar a sua utilização e a permanência desses sujeitos em tais espaços escolares. A narrativa de Felipe, exposta a seguir, nos mostra uma situação vivenciada no 1º ano do Ensino Médio, na escola privada em que estudava.

Quando levei essa resolução do MEC eu passei a usar o banheiro masculino, usei por duas vezes. Até que a coordenadora foi na minha sala e falou que precisava conversar comigo, me sentou na frente do diretor e do zelador e disse: “Eu trouxe você aqui com essas outras pessoas pra te falar que não é assim que as coisas funcionam, você não vai impor suas regras aqui! Você não pode impor suas regras acima das regras do colégio. Você usou o banheiro masculino, e isso é errado. Você não pode usar esse banheiro.” (Felipe, 2019).

A partir desse fragmento, pensamos em todas as estratégias e articulações que os sujeitos têm que realizar para enfrentar essas situações, muitas das vezes tendo que apresentar normativas de órgãos competentes, que deveriam ser conhecidas, reconhecidas e implementadas pelas instituições de ensino, para viabilizar e garantir o uso daquele espaço. Felipe, mesmo apresentando

documentos de órgãos federais que legalizam e viabilizam a utilização do banheiro na escola, foi confrontado pela coordenadora, que lhe disse enfaticamente que ele estaria se sobrepondo às regras da escola. Franco e Cicillini (2014) dizem que o desconhecimento de tais normativas pelas pessoas *trans* provocavam limitações para a sua solicitação. Acima, temos a narrativa que evidencia uma situação contrária, onde mesmo com o conhecimento e a utilização do documento não foi possível a utilização do banheiro pelo sujeito. Essa situação nos leva a inferir e a acrescentar a ideia do autor e da autora supracitados/as de que o desconhecimento de tais normativas pela escola e as atitudes transfóbicas veladas, somadas ao poder que essa instituição exerce sobre o corpo discente, acaba gerando situações de conflito e vexatórias para o/a aluno/a que faz a solicitação de tal medida. Assim como apontado anteriormente, afinal, por onde transita o reconhecimento e a obrigatoriedade dessas normativas? Mais adiante retomaremos essa questão.

Buscando obter mais informações acerca da situação vivenciada por Felipe, novamente entramos em contato com ele, que nos esclareceu que o uso do banheiro masculino por ele era vetado na referida escola. Ele teve que recorrer a um espaço que não o da escola para utilização do banheiro e, em algumas vezes, mesmo que frustrado, teve o auxílio de um professor para utilização do banheiro dos professores.

Eles me vetaram de usar o banheiro masculino. Eu fazia de tudo para não ir ao banheiro. Como era ensino integral tínhamos uma pausa na hora do almoço, nesse momento eu ia à casa da minha madrinha que era do outro lado da rua usar o banheiro e depois voltava para a escola. Primeira coisa que eu fazia na casa dela era usar o banheiro, porque eu passava a manhã inteira sem fazer xixi... A única opção que a escola me deu era usar o banheiro feminino, tinha um professor que ele tentava me fazer usar o banheiro dos professores no andar de cima, mas foi uma tentativa frustrada porque não conseguimos, infelizmente. (Felipe, 2020)<sup>16</sup>.

O relato expressa relações de poder normativo, assim, corroboramos com as ideias de Dayana Santos (2015a) ao dizer que esse poder quando se interioriza no solo da escola se desenvolve a partir das relações entre todos os sujeitos, buscando controlar, vigiar e estabelecer normas e padrões através de disputas constantes. Neste movimento, os corpos que fogem a esse controle se tornam alvos de investimentos desses mecanismos produtores da heterossexualidade compulsória que, por várias vezes, se caracteriza como uma transfobia pedagógica, como apontado por Junqueira (2012).

Por outro lado, a atitude do professor nos mostra indícios de estratégias pedagógicas de subversão às normas heterocentradas da escola, ainda que de forma equivocada, pois o direito do aluno era o de utilizar o banheiro que estabelecia conformidade com seu gênero identificado, conforme indicado nas normativas apresentadas. Entendida aqui como uma atitude singela, a ação do professor, parece se aproximar de uma perspectiva de cultura do respeito, como apontado nos estudos de Nery e Gaspodini (2015) e Oliveira Júnior e Maio (2016) que, caso fosse abarcada por parte significativa do corpo docente, talvez impactasse o contexto em pauta.

16 Essas informações nos foram fornecidas por Felipe via *WhatsApp* no dia 20 de novembro de 2020.

Contextualizando sobre as experiências dos sujeitos em relação ao uso do banheiro, apenas Felipe nos apresentou uma situação mais latente e problemática sobre a utilização desse espaço ao longo da Educação Básica. Na Educação Superior, em alguns momentos, as realidades de dois dos nossos colaboradores se mostraram bem distintas, devido aos processos de construção identitária em que cada um se encontrava. Foi possível notar na fala de Ítalo que ele se sentia acuado e não fazia uso do banheiro para preservar sua integridade física, como apontou Junqueira (2012): “Na faculdade eu ficava com vontade... Ou então eu ia ao banheiro quando sabia que estava vazio pra poder entrar ou segurava o máximo possível.” (ÍTALO, 2019).

Por outro lado, Felipe, na universidade, ainda que com seios, fato que poderia gerar indícios de feminilidade e consequentes problemas na tentativa de uso do banheiro masculino, destaca que sua figura masculinizada prevalecia: “No Ensino Superior eu não tive problema. Eu já apresentava uma figura masculina e acho que eles não me questionaram por isso, mas eu ainda tinha peito.” (Felipe, 2019).

É válido ressaltar que a instituição em que os sujeitos estudavam manifestava, para além das normativas criadas, outras iniciativas que confirmavam e divulgavam suas existências. Dentre essas iniciativas, visando oportunizar um espaço democrático e diverso a todos os sujeitos que utilizam do campus universitário, em 2015, foi lançada a campanha “Libera meu xixi”, em conjunto com a Diretoria de Ações Afirmativas (DIAF) que visava combater a transfobia no espaço público e permitir que pessoas transexuais pudessem usar o banheiro de acordo com o gênero que se identificam, atribuindo-lhes status de legitimidade e de visibilidade.

No entanto, apesar das medidas propostas pela instituição e a polêmica que tal medida causou naquele momento, os fatos indicam que essas discussões transpassaram os muros da universidade, pelas contrapartidas promovidas por setores mais conservadores e resistentes, promovendo atitudes transfóbicas e heteronormativas de forma tão incisiva que nos levam a entender que Ítalo, ainda que resguardado por tal normativa, sentia-se inseguro para a utilização do mesmo.

Notamos que as situações vivenciadas pelos dois sujeitos ao longo de sua trajetória educativa, Felipe, na Educação Básica e no Ensino Superior, e Ítalo, no Ensino Superior, nos mostraram uma série de impasses que ainda devem ser enfrentados por transexuais masculinos para acesso ao banheiro, mesmo após a existência e a implementação de políticas públicas específicas. Na Educação Básica, percebemos que a regulação e a manutenção dos padrões heteronormativos se deram de forma mais incisiva, uma vez que produzia, a todo momento, hierarquias assimétricas e desiguais como aquelas apontadas nas situações narradas por Felipe. Já no Ensino Superior, Felipe não passou por situações constrangedoras, entretanto, Ítalo, inserido neste mesmo contexto, não se sentia seguro, mesmo com o resguardo institucional, para utilizar o banheiro masculino. Tal insegurança nos parece mais vinculada aos aspectos pessoais de sua construção do gênero, pois, como apontado por Ítalo, seu corpo precisava corresponder a certa estética de gênero para ser possível a inteligibilidade para uso daquele local.



Esses conflitos de Ítalo em relação à conformidade entre seu corpo e seu gênero identificado, gerando desconforto, ansiedades e desesperanças na administração do que envolvia o uso de seu nome social e a utilização do banheiro nos remete a problemáticas similares vivenciadas por sujeitos que participaram de nosso estudo, como as professoras *trans* brasileiras. Edna, uma delas, se apresentava como pertencente a uma identidade sexual homossexual, pela incompatibilidade do seu sexo com o gênero no qual se situava, o que também a levava a se autoidentificar ao mesmo tempo, numa identidade de gênero travesti, ancorada em princípios que inicialmente entendiam a travestilidade como uma variante da homossexualidade. Entendia que somente se compreenderia “transexual” após a cirurgia de redesignação sexual, sabendo, inclusive, que essa concepção já havia sido superada em dimensões teóricas e legais (FRANCO, 2009, 2014, 2019). Esses sujeitos nos levam a confirmação de que os processos subjetivos são únicos e são construídos pelas mediações biológicas, históricas, sociais, culturais, psíquicas e políticas que cada um/a estabelece consigo e com o meio em que está inserido/a.

A seguir, apresentamos as situações vivenciadas pelos sujeitos nas aulas de Educação Física, o último demarcador por nós analisados.

## A AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Nesta seção abordamos como as aulas de Educação Física atravessaram as vivências corporais dos nossos colaboradores da pesquisa. Vale ressaltar que Ítalo e Felipe nos deram informações a respeito de suas vivências *transvi@das* ao longo da Educação Básica, sendo que o primeiro nos relatou suas vivências no último ano do Ensino Fundamental e o último narrou vivências ao longo do Ensino Médio. Eduardo não nos forneceu relato algum sobre suas experiências nessa disciplina.

Como apontado por Franco (2014; 2016) as aulas de Educação Física reforçam a posição dessa disciplina como um grande demarcador de exclusão das pessoas *trans*. No sistema educacional brasileiro isso acaba sendo reforçado e fica ainda mais evidente, pois, algumas vezes, as referidas aulas constam de práticas pedagógicas extremamente binárias e generificadas que trabalham incisivamente sobre os corpos e reforçam constantemente as desigualdades de gênero, acarretando na exclusão dessas pessoas. Assim:

As vivências nas aulas de Educação Física destacam essa área de conhecimento como um dos vetores do preconceito e da discriminação em relação àqueles/as que não construíram seus gêneros e/ou vivem suas sexualidades dentro dos parâmetros hegemonicamente estabelecidos (FRANCO, 2016, p. 62).

A LDB apresenta um prognóstico de que a Educação deve corroborar para o desenvolvimento dos seres humanos, eliminando atos considerados opressores e discriminatórios. Em seu artigo 1º, inciso 2º a LDB (BRASIL, 1996) diz que a educação deve abranger uma ampla rede de processos formativos, buscando o desenvolvimento na:



[...] vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais e afirma também que a educação escolar deve estar associada ao “mundo do trabalho e à prática social.

No ano de 1997 o Ministério da Educação (MEC) publicizou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) que tem a finalidade de orientar a educação brasileira na organização de conteúdos e ensino. O volume 10 desse material intitulado “Pluralidade Cultural e Orientação Sexual” é um dos temas transversais trabalhados nesse material que versa como essas questões devem ser contempladas em todos os componentes curriculares de todos do Ensino Fundamental. O referido documento é norteado com base em três eixos centrais em suas discussões sendo as questões referentes ao “Corpo: matriz das sexualidades”, “Relações de Gênero” e “Prevenção a AIDS e Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST)”, atualmente Infecção Sexualmente Transmissível (IST) (BRASIL, 2000).

Ainda com foco nos PCN's da disciplina de Educação Física (BRASIL, 1997, p. 15) nos apresentam uma proposta para seu componente curricular que visa:

[...] democratizar, humanizar e diversificar a prática pedagógica da área, buscando ampliar, de uma visão apenas biológica, para um trabalho que incorpore as dimensões afetivas, cognitivas e socioculturais dos alunos. Incorpora, de forma organizada, as principais questões que o professor deve considerar no desenvolvimento de seu trabalho, subsidiando as discussões, os planejamentos e as avaliações da prática de Educação Física.

Por sua vez, a disciplina Educação Física escolar passa a ser uma ferramenta importante no processo de socialização, formação e desenvolvimento dos/as alunos/as através do trabalho corporal. Nessa concepção, a essa disciplina é o componente curricular obrigatório que tematiza as práticas corporais na escola, codificando as suas mais variadas formas de códigos e significados sociais, produzidas culturalmente por diversos grupos sociais no decorrer da história (NEIRA, 2014).

Silva Junior, Aguiar e Maia (2019, p. 487) apontam que as aulas de Educação Física são um dos complicadores na vida das pessoas *trans* na escola, pois essas pessoas tendem a serem enquadradas em um dos dois polos diferentes, feminino e masculino, elas/eles, na maioria das vezes, não se sentem confortáveis nestas divisões ou por serem rejeitados pelos meninos/as e não se sentirem confortáveis com as meninas/os.

Em consonância com o apontado acima, e de acordo com o relato dos sujeitos entrevistados, os anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio a aula de Educação Física foi o componente curricular que causou maior insatisfação aos participantes da pesquisa. Felipe nos relatou que estudou o Ensino Fundamental em escola pública na rede estadual e o primeiro ano do Ensino Médio em escola particular e os dois anos finais do Ensino Médio em escola pública da rede estadual. Ítalo estudou em uma escola particular com abordagem Montessoriana ao longo da Ensino Fundamental

e em uma escola Metodista no Ensino Médio. Eduardo estudou em escola pública da rede estadual ao longo de toda sua vida escolar e não nos forneceu nenhum dado que coubesse análise e discussão sobre as aulas de Educação Física quando nos deu seu relato.

Os dois interlocutores que problematizaram as aulas de Educação Física apontaram uma série de adversidades nas aulas, seja por conta da utilização do uniforme obrigatório na Educação Básica, ou por conta das práticas corporais oferecidas durante as aulas, ou ainda, pela forma como a divisão das turmas eram organizadas.

O uniforme era de uso obrigatório, para os meninos bermuda e para meninas era calça *legging* ou calça jeans. Eu odiava *legging* com todas as minhas forças... A aula de Educação Física era um horror ter que usar a *legging*. Eu lembro que eu usava uma bermuda jeans. E só colocava a *legging* para as aulas de Educação Física e depois tirava e colocava a minha bermuda (Ítalo, 2019).

Na fala de Ítalo evidenciamos que o tipo de roupa solicitada para as aulas práticas de Educação Física o colocava em uma zona inóspita que não correspondia ao gênero que ele construía e se identificava. Identifica-se em sua fala que o uso do uniforme é um dos marcadores de gênero na escola dentro do mundo cis/heteronormativo. Miskolci (2012) nos leva a refletir que o ambiente escolar é um dos ambientes mais perversos para as pessoas que fujam dos padrões cis/heteronormativos e que esse terrorismo cultural produzido no interior da escola, aqui podendo ser citado o uniforme “apropriado” para as aulas de Educação Física, é algo utilizado para reforçar e marcar os padrões da heterossexualidade compulsória nesse ambiente. Este aspecto é também potencialmente descrito por Louro (2013) ao destacar os mecanismos de normatização que, de forma implícita ou explícita, sendo o uniforme escolar um deles, tem a real função de dizer o lugar de cada sujeito nas relações escolares.

Essa incoerência vivenciada por Ítalo nos reforça que a escola acaba muitas vezes a intencionalizar as características disfóricas nas pessoas *trans*, podendo potencializar prejuízos psicológicos e emocionais e de aprendizagem nesses sujeitos. Outra relação apontada por Felipe se refere à divisão dos/as discentes por gênero nas aulas de Educação Física ao longo da Educação Básica. Louro (1999, p. 18-19), sobre este fato, argumenta que “[...] as marcas que nos fazem lembrar [...] dessas instituições têm a ver com as formas como construímos nossas identidades sociais [...]” e as divisões dos/as alunos/as pautadas na relação sexo/gênero para a prática esportiva e, conseqüentemente, a roupa apropriada para a mesma, refletiu negativamente sobre as vivências e as memórias que Ítalo narrou sobre esse componente curricular no Ensino Fundamental.

As aulas de Educação Física eram mistas, jogávamos queimada e futebol. Eu sempre joguei futebol com os meninos (Ítalo, 2019).

Nas aulas de Educação física iam todos os meninos jogar futebol e as meninas iam jogar queimada. Eu queria jogar futebol com os meninos! Mas os meninos falavam que eu não jogava bem e me rejeitavam. Eu sentia que era por ser menina, era uma rejeição por conta disso, por conta de ser menina (Felipe, 2019).

As falas acima nos remetem a pensar sobre como são divididas as aulas de Educação Física na atualidade. Quando separadas entre meninos e meninas não apenas operam uma divisão pautada em aspectos biológicos ou fisiológicos entre dois grupos, mas também marcam espaços e acentuam disputas que ensinam sobre vivências de masculinidades e feminilidades, e o que é pertinente, dentro de concepções heterocentradas, para meninos e meninas na Educação Física escolar (DORNELLES, 2006, p. 6).

Pela narrativa de Ítalo, podemos confirmar o que Helena Altmann (2015) discute sobre a dominação masculina pela via esportiva, onde notamos que pela narrativa apresentada acima por Ítalo, ao público masculino era destinado a prática esportiva, especificamente ao futebol no caso da referida escola e às meninas era destinado o jogo de queimada.

Neira (2014) nos aponta que a segregação imposta às mulheres nas práticas esportivas, especialmente ao futebol, imperou até os anos de 1979 quando baseado em aspectos biológicos e fisiológicos, acreditava-se na suposta inferioridade feminina e que tais práticas não seriam apropriadas à sua “natureza” frágil e delicada. Já por outro viés, Altmann (2015) propõe a necessidade de se realizar uma desconstrução do imaginário social da incompatibilidade entre feminilidades e futebol, e pensar num processo de se trabalhar pedagogicamente ampliando os conhecimentos e habilidades femininas em tais práticas.

Diante da situação exposta por Felipe levamo-nos a problematizar dois pontos: o primeiro se refere à forma como ele se enxergava perante o grupo e, o segundo, sobre a forma como ele realmente era percebido pelos alunos. Diante da sua construção como sujeito pertencente ao universo masculino, Felipe se via no direito de participar junto a eles da prática que era destinada aos meninos, por se compreender também um menino, ainda que, na sua percepção destacada no relato, não era visto pelo grupo como um menino, por isso, rejeitado por eles. A partir daí, duas outras ponderações nos parecem consideráveis: a questão da habilidade para a prática do futebol e o fato de ser visto como uma menina pelo grupo de alunos. Altmann (2015) nos adverte que não é possível fazer esse tipo de generalizações a respeito da exclusão pelo simples fato de ser menina, pois a questão que impera para a participação das meninas nas atividades junto ao grupo dos meninos se vincula primordialmente pela habilidade corporal para tal modalidade. Este fato foi evidenciado em seu estudo com o corpo discente de uma escola pública da cidade de Campinas, São Paulo, e a autora ainda constatou que meninos que manifestavam habilidades insuficientes para a prática do futebol eram igualmente descartados daquelas interações desportivas.

Liane Uchoga e Helena Altmann (2016) nos relatam que as aulas de Educação Física são o território onde essas disputas de espaço por meninos e meninas ficam mais evidentes. Nesse caso, podemos inferir que uma possível explicação para a não participação de Felipe se deu pela visão negativa de habilidades para a referida prática junto ao grupo quando comparada à elevada expectativa para a prática dos meninos no futebol (UCHOGA, ALTMANN, 2016).

Nota-se que mesmo em contextos educacionais distintos, Ítalo na rede privada e Felipe na rede pública estadual, as vivências oportunizadas aos/as alunos/as seguem repetindo e reforçando as práticas corporais pertinentes ao universo masculino e ao universo feminino trazendo à tona uma série de evidências e subjetividades das experiências corporais desses/as alunos/as no ambiente escolar.

Pensando em documentos legais que oficializam e buscam problematizar a prática da Educação Física na escola, os PCN 10 apresentam os “temas transversais” em ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural -, cujas concepções e objetivos devem atravessar ou serem contemplados no programa curricular de todas as áreas do conhecimento e em todas as séries/ciclos da Educação Básica (BRASIL, 1997).

Foram perceptíveis também algumas situações de desconforto e não pertencimento ao grupo em determinados momentos das aulas de Educação Física por Felipe. Pensando em reduzir esse sentimento relatado pelo aluno, o professor, segundo Felipe, criou artifícios com a finalidade de minimizar os constrangimentos sofridos pelo aluno nas aulas: “O professor era muito bacana, na vez que eu fui, eu fui uma vez no horário feminino e ele falou assim comigo: “olha como você veio hoje eu vou te dar presença nos outros dias e você não precisa vir por que você não se sente bem...” (Felipe, 2019).

A atitude do professor nos leva a problematizar duas situações: a primeira se dá em relação à forma de como ele contraria a LDBEN sobre os aspectos que apontam a dispensa para discentes das aulas de Educação Física e a segunda sobre a forma como ele nega o reconhecimento da identidade de gênero de Felipe como uma questão potente e possível para se discutir a questão da transexualidade masculina e a diversidade em suas aulas de Educação Física.

Sabe-se que existem diretrizes que organizam e regularizam as dispensas dos/as alunos/as das aulas de Educação Física, como apontado nas LDB<sup>17</sup> (BRASIL, 1996). Salientamos que essa atitude de violência velada de dispensar o aluno das aulas práticas da disciplina, pode além comprometer o processo educativo de Felipe no referente componente curricular, minar possíveis discussões a respeito de diferença, uma temática que estava tão latente e borbulhante naquele contexto educacional.

Nessa perspectiva, Bento (2014) nos leva a refletir, ancorada nos estudos *transvi@d@s*, que quando o professor dispensa o aluno supostamente “visando garantir o bem-estar do mesmo”, ele coloca esse sujeito em uma condição de abjeção, excluindo o fator que lhe causava problema em sua aula, reforçando e reafirmando o papel de normalização que a escola exerce em seus sujeitos reforçando e alimentando a não discussão de novas possibilidades de existências.

Em consonância com Bento (2014), Miskolci (2012, p. 37) potencializa que os estudos *queer* viabilizam muito mais do que uma forma de “promover um diálogo entre aqueles sujeitos que são desqualificados/as ao longo do processo educacional”, mas propondo uma forma, outra possibilidade de aprendizado pela diferença oportunizada a partir dessas situações tidas como “problemas” vislumbrando uma alternativa à própria educação. Endossando essa ideia, Louro (2001) potencializa a

<sup>17</sup> A LDB 9394/96 aponta que podem requerer o direito de dispensa da disciplina Educação Física aqueles/as alunas que se enquadrem em tais requisitos: I - que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; II - maior de trinta anos de idade; III - que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da Educação Física; IV – amparado pelo Decreto-Lei no 1.044, de 21 de outubro de 1969; V - (vetado); VI – que tenha prole (BRASIL, 1996, p. 23).

necessidade de o corpo docente aproveitar-se de situações que envolvam questões culturais, sociais e históricas a respeito da sobreposição cultural como legítima e natural de algumas identidades em relação a outras tidas como diferentes ou desviantes. Dessas situações emergem possibilidades de se tensionar e problematizar o que é estabelecido socialmente como normal e anormal, por exemplo.

Evidencia-se que a Educação Física escolar deveria promover uma série de práticas e vivências corporais que se complementem e ampliem a cultural corporal (NEIRA, 2014) e a criticidade dos/as alunos/as ao longo de sua fase escolar visando a garantia do respeito às diferenças e a um ambiente mais próximo do ideal para o aprendizado. As polêmicas vivenciadas pelos sujeitos na relação ao uso do nome social e a utilização do banheiro também poderiam ser convertidas em disparadores para essa discussão que, ancorada numa pedagogia *queer* ou, *transviad@* - como descreve Salvador (2019) -, estariam em conformidade com o discurso da escola inclusiva.

## CONSIDERAÇÕES IMPORTANTES

Foi possível evidenciar pelos relatos apresentados e pelas correlações com as fontes que sustentaram nossas análises alguns pontos marcantes:

- Homens transexuais vivenciam problemas ao longo de sua trajetória educativa muito semelhantes àqueles vividos por mulheres transexuais e travestis. Aspecto evidenciado ao comparar nosso material com as produções de Bento (2008, 2014); Franco (2014; 2019); Lanz (2014), Salvador (2019) e Araujo, (2020) frente aos demarcadores de gênero elencados nesse trabalho.
- As vivências *transmasculinas* em contextos educativos podem desencadear um movimento de subversão às normas rígidas de gênero através das demandas desses sujeitos pelo reconhecimento do uso do nome social, utilização do banheiro e, também, das práticas corporais nas aulas de Educação Física, o que incita um potente fator para se discutir e problematizar a diferença através da modificação de hierarquias culturais e sociais do que nos é imposto como “verdadeiro”.

Dessa forma, gostaríamos com essas descrições, análises e discussões das realidades educacionais vivenciadas por esses sujeitos de instigar possibilidades de fomentar uma educação para alteridade, além de incitar outra forma de problematizar e gerar reflexões visando romper padrões cis/heteronormativos educativos através de uma perspectiva *transviad@* (BENTO, 2014). Posto isso, vale à pena, como apontado por Miskolci (2012), colocar em voga um olhar insubordinado às pessoas *trans* e que a escola, assim como as instituições de Ensino Superior, evidenciem, problematizem e discutam todas as violências (simbólicas, físicas e psicológicas), invisibilidades e as mais diversas situações de abjeção que os alunos homens *trans* descritos nessa pesquisa vivenciaram e que possivelmente outros/as pessoas *trans* poderão vivenciar.



## FINALIZANDO...

A escrita deste livro traz consigo um trajeto ainda em construção, um caminho já um tanto percorrido, mas ainda com obstáculos a serem *transpostos* e realidades a serem *transformadas*. Procuramos, através desse projeto, apontar bases teóricas que nos oferecessem a possibilidade de pensar o gênero como uma construção discursiva e material, social e histórica, demarcada e consolidada nos corpos e que ultrapassa uma concepção biologizante e binária dos seres humanos.

Para além de autores e autoras cujas bases nos reportamos, uma vez que constituem o que poderia ser chamado de cânon dos estudos sobre gênero e sexualidade, como, por exemplo, Michel Foucault, Judith Butler, Guacira Louro, Berenice Bento, Richard Miskolci, Paul Preciado, entre outros/as, buscamos empreender uma ampla e sistematizada pesquisa bibliográfica que apontasse o contexto nacional das pesquisas realizadas sobre o universo *trans* e educação. Sobre este intento, abrimos mão da modéstia para afirmar o quanto essa pesquisa, tão intensa e séria, pode servir para auxiliar outros estudos e pesquisas vindouros e para informar sobre resultados relacionados à exclusão de pessoas *trans* dos processos educacionais por diversas vias e em diferentes regiões do país.

Além da revisão sistematizada da literatura acima anunciada, procuramos demonstrar, através dos dados e resultados produzidos por nossas próprias pesquisas, as relações que se dão entre os dissidentes do gênero socialmente e arbitrariamente instituído e aceito e os processos educacionais e escolares em que essas pessoas se inserem. Neste caminho, destacamos também relações que se dão para além dos muros da escola, mas em articulação com ela, como questões familiares e de inserção no mercado de trabalho, por exemplo. Todos estes dados foram articulados e correlacionados com as autorias aqui citadas e com a base teórica também levantada através da revisão de literatura.

O que percebemos, tanto pelos resultados da revisão, quanto a partir das narrativas de nossos participantes, de maneira mais geral, é uma intensa opressão e abjeção a que estão expostas as pessoas *trans* e, mais especificamente, neste livro, os homens *trans*, *transhomens*, ou transexuais masculinos, cujos processos de invisibilização e exclusão da escola (e da sociedade) em muito se aproximam àqueles vividos pelas mulheres *trans*, apesar de serem menos pesquisados, conforme já anunciado no corpo deste livro.

Conforme dito na introdução, procuramos questionar como se dão as interfaces entre a construção da masculinidade de homens transexuais e o campo educacional, sendo a escola compreendida como um aparelho ideológico do Estado, e, a partir disso, refletir sobre como o respeito à diferença tem sido elaborado, ampliado ou limitado, dada a presença de homens transexuais na escola. Para empreender esse objetivo, apresentamos os resultados de três



pesquisas acerca do universo *trans*, que tiveram início no ano de 2007 e foram se desenvolvendo até o ano de 2020, ainda com questões e lacunas que podem se tornar questões de pesquisa futuramente.

Alguns pontos devem ser destacados no que diz respeito à interseção dos contextos de pesquisa do estado do Rio de Janeiro (região sul-fluminense) e de Minas Gerais e entre a Educação Básica e o Ensino Superior, que foram questões tratadas neste livro:

- Podemos apontar que a construção identitária de homens *trans* toma vulto nos estudos acadêmicos tardiamente quando comparada às pesquisas que entextualizam vivências de mulheres *trans*, questão cujas razões foram discutidas neste trabalho. Outro ponto a ser destacado é que, nas duas pesquisas em que o tema *trans* transitou entre as *trans*masculinidades, os participantes vivenciaram seu processo de transição e construção da masculinidade antes de ingressarem no Ensino Superior, ou seja, ainda na Educação Básica. Ao comparar as narrativas dos participantes da pesquisa do sul fluminense com os de Minas Gerais, podemos afirmar que os processos mais explícitos de desrespeito se referem a questões relativas ao uso do nome social e à utilização do banheiro, que ocorreram de forma latente no contexto da Educação Básica, o que pode estar associado à hierarquização geracional e de saberes, mais demarcada naquele ambiente.
- Destacamos, também, que participantes das duas pesquisas aqui apresentadas afirmaram que as aulas de Educação Física eram o ambiente menos saudável ou respeitoso para eles na escola, o que evidencia uma necessidade de formação continuada, reestruturação curricular, debates e reflexões específicas para esta disciplina.
- Demonstramos, ainda, que no contexto de todas as pesquisas empreendidas o nome social, o banheiro e as aulas de Educação Física se mantiveram, mesmo com a diferença temporal entre uma pesquisa e outra, como demarcadores da exclusão baseada no gênero, assim como se mantiveram os processos de abjeção, vigilância, e invisibilidade das vivências *trans* na escola, principalmente advindas dos agentes escolares, seja por parte de docentes, ou de outros/as funcionários/as da gestão e dos serviços gerais (secretaria, limpeza, etc.).
- Notamos ao longo da intersecção dos dados das pesquisas a escassez de materiais que problematizassem as infâncias *trans*, independente do gênero. Mais escassos ainda estudos com foco nas *trans*masculinidades negras, portanto, dois campos que se encontram aberto para investigações futuras.
- Esses resultados evidenciam que a escola tem deixado de cumprir seu papel social de defesa dos direitos, de construção da cidadania e da emancipação humana, permanecendo como um aparelho ideológico do Estado como demonstrou Althusser (1980), ou uma instituição de sequestro, disciplinar ou de controle, conforme ensinou Foucault (1999a).

Interpretar esses resultados à luz das teorias pós-críticas é compreender a necessidade de uma mudança estrutural da escola e de suas práticas pedagógicas e curriculares. Nesse sentido, defendemos a emergência de uma pedagogia *transviad@*, conforme indicado por Bento (2017) e elucidado por Salvador (2019). Uma pedagogia capaz de subverter o hegemônico, de contar mais de um lado da história; ou melhor, de contar histórias não antes contadas: as histórias dos/as excluídos/as, dos abjetos, dos/as que foram julgados/as derrotados/as pelo discurso oficial instituído como único regime de verdade possível.

Esta pedagogia, que além de libertária ou libertadora é contestadora e desestabilizadora, perpassaria por todos/as os/as agentes e instâncias da escola e das instituições de ensino em geral, a começar pela formação inicial e continuada de docentes e gestores/as, passando por funcionários/as, pais, mães e responsáveis, numa intenção clara e viva de transformar a escola em um local onde a diferença seja potência e não problema.

É utópico demais, pode pensar quem nos lê! Mas não foram as grandes ideias utópicas que fizeram a sociedade avançar? Não foram ideias utópicas aquelas que transformaram a vida das mulheres do âmbito exclusivo do lar para o mercado de trabalho, para a vida política e tudo mais o que quiserem, mesmo que ainda precisem lutar para isso? Não foram ideias utópicas aquelas que libertaram pessoas pretas das correntes da escravidão? Sejamos utópicos! Sem sonho e sem luta, nada muda!

Por fim, e não menos importante, gostaríamos de fazer uma reflexão acerca de nossos estudos e como eles vêm sendo realizados até este momento. Trata-se de uma autocrítica comprometida com a pesquisa científica e a sociedade e para a melhoria de ambas, começando por nós mesmos.

Nesse caminho, ao longo de nossas pesquisas e leituras, percebemos que existem muitas questões, que vão além das escolares, a serem tratadas no que diz respeito às vivências e subjetividades de pessoas *trans*. Hoje, em uma perspectiva teórica bastante marcada pela noção de consubstancialidade, em que não se separam as categorias de relações sociais sob as quais somos construídos (KERGOAT, 2010), compreendemos a necessidade de focarmos nosso olhar para essas questões como indissociáveis: gênero, sexualidade, raça, etnia, geração e classe. Todas essas categorias sociais estão imbricadas quando se fala em identidade. Uma análise que as considere em sua totalidade é o que se faz necessário, assim como diversos estudos atuais vem problematizando.

Acreditamos que nossos estudos se encaminham para isso. Os resultados que aqui apresentamos podem, em algum momento, carecer desta análise interseccional, mas foi através dessas pesquisas que a necessidade dessa “totalidade” nos foi evidenciada. Portanto, o valor dela é duplo: apresentar as questões de gênero e as vivências escolares específicas de homens *trans* e apontar uma nova possibilidade de pesquisa que considere essas consubstancialidades como pontos a serem sempre considerados na produção e análise dos dados. Eis o nosso desafio próximo!

É necessário, ainda, tecer alguns comentários acerca da suposta neutralidade da pesquisa e do/a pesquisador/a. Não pretendemos, em momento algum, afirmar que a pesquisa pode ser

conduzida de forma desrespeitosa às normas científicas e acadêmicas. O que apontamos é que a pesquisa com seres humanos envolve considerar as dimensões do humano, de forma que nossa “neutralidade” não nos faça nunca desconsiderar que lidamos com subjetividades e emoções e devemos estar abertos a elas. Seria uma “neutralidade parcial”? Talvez! Isso significa nunca transformar sujeitos, colaboradores, participantes, em meros “objetos” de pesquisa. E é por isso que finalizamos esta obra com um texto que se torna uma homenagem a um importante informante dessa pesquisa, e quem escreveu o referido texto: Pedro, um dos homens *trans* do contexto sul-fluminense (da cidade de Valença), que com coragem fez sua transição em um momento em que a cidade pouco entendia sobre transexualidade masculina, um homem que contesta as masculinidades hegemônicas, o machismo e a transfobia e tece uma rede de apoio a outras pessoas *trans* em sua cidade. Obrigado/a Pedro! Obrigado/a a cada uma das pessoas que abriram suas vidas e nos contaram suas histórias. Continuaremos, juntos, lutando por uma escola e uma sociedade melhor.

...

Amanheceu na vila. A natureza ressoa sua alegria com a chegada de uma bela criança. Seus pais se abrem em esperança e expectativas, tecendo sonhos e compondo histórias imaginárias sobre o futuro de seu filho forte. O pai almeja a virilidade e firmeza de um grande guerreiro, a mãe idealiza por sua vez o afago de um filho protetor.

A vila era pacata, seus colaboradores, os trabalhadores, trocavam experiências e vivências conforme o tempo se formava e construía a história das famílias. E pelo tempo que caminhava junto a música, nossa bela criança, um promissor guerreiro crescia e se expandia em suas glórias e conflitos, buscando entender os sentidos da sua jornada.

Certo dia, se deparou consigo mesmo e indagou: Como posso eu ser tal guerreiro viril se meus pensamentos contradizem esses ideais? Intrigado com sua mentalidade logo reparou seu corpo, que na infância não o incomodava, mas hoje não havia mais olhos que o vissem naquela forma.

Inconformado com suas insatisfações foi buscar ajuda com um curandeiro da vila onde morava, receoso de recorrer a família sobre tal assunto. Ao chegar falou ao curandeiro:

- Senhor, existe algo de errado comigo! Meus pensamentos são sabotadores. Não reconheço mais ligação entre meu corpo e mente.

E o curandeiro perguntou:

- Você se alimenta bem? Seus braços e pernas respondem a você? Sua fala e audição estão em perfeito estado? O que entre seu corpo e sua mente não se ligam mais?

Então o jovem respondeu:

- Tudo está muito bem! Porém, quando me vejo profundamente não consigo enxergar o que as pessoas veem.

O velho sábio então percebeu que não se tratava de uma doença, mas sim de uma desconexão, e lhe disse:

- Veja bem, essa é a linha da vida. - Ele traçou uma linha na terra diante dos dois e continuou a falar - Você vai encontrar muitos caminhos para que siga, mas nem todos são repletos de realizações. O importante é seguir o caminho que te compõe, preenchendo sua essência da maneira pura e sagrada, formando seu Eu superior. O que seu coração almeja?

Então o jovem respondeu:

- Meu desejo é ser uma bela dama. Andar pelos bosques com alegria e lutar pelo meu vilarejo.

O curandeiro, nem um pouco espantado, replicou:

- Só você é capaz de realizar este desejo, pois o que vejo é a sua verdade, mostrada por você, vinda do seu interior. Pois faça! Realize-se!

Desde então, Kuran deixou suas vestes masculinizadas e transcendeu-se para Kiara, uma bela jovem promissora e cheia de boas visões.

Mas, ao aceitar a si mesma, Kiara se deparou com grande repúdio social, sendo questionada e apontada como fracasso pelos colegas e familiares. Decepcionada com o mundo, desceu correndo, atravessando a montanha e chegando à beira de um rio. Seus olhos marejavam e não se contendo, desabou unindo as lágrimas à água do rio que ali passava muito calmo. Ao abrir seus olhos, havia uma figura parada em sua frente, algo que ela nunca havia visto, mas que já ouvira falar, era o Espírito da Água, a protetora das correntezas e guardiã da vida. Ao ver Kiara em seu pranto, disse:

- Minha jovem, eu sinto sua dor. Sua espécie é primitiva, mas muito promissora. A maturidade leva tempo e o tempo cura. Não dê ouvidos aos que vos falam asneiras. Olhe para dentro! Seu coração pulsa tão forte quanto a força que eu carrego das correntes, sua fé em si mesma não poderá ser abalada, pois tu foi escolhida e faz parte dessa mesma terra, compartilhando vida como igual.

Kiara se levantou imediatamente, sorriu, agradeceu apenas curvando-se perante o Espírito e voltou à vila. Ao chegar, foi até seus pais, expôs tudo o que sentia e deu a eles tempo, para que refletissem e se encontrassem como ela fez.

Diante do vilarejo ergueu-se, e pela sua valentia foi respeitada por outras mulheres. Diante dos homens encontrou deboche, mas não se abalou, pois sabia que lhes faltava maturidade para entender tamanha complexidade e magnitude de sua experiência terrena.

Futuramente, Kiara casou-se com um jovem príncipe, tornou-se a guerreira mais vitoriosa de sua vila, protegendo todos que ali viviam, pois trazia consigo perseverança e inteligência para lidar com as nuances da vida.

Kuran fez parte da história de Kiara, sendo sua forma ao longo da juventude, mas nunca preencheu os espaços, porque onde habitava Kuran não existia Kiara, e sua transcendência foi um dos mais belos renascimentos já vistos em toda Terra.

Pedro Jamal (2020)

# REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Guilherme. 'Homens trans': novos matizes na aquarela das masculinidades? *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 20, n. 2 p. 513-523, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2012000200012> Acesso em: 27 mar. 2020.

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos Ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro, Graal, 1980.

ALVES, Cláudio E. *Um nome sui generis: implicações subjetivas e institucionais do nome (social) de estudantes travestis e transexuais em escolas municipais de Belo Horizonte/MG*. 2016. 217f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte: 2016.

AMARAL, Marília S. et. al. "Do travestismo às travestilidades": uma revisão do discurso acadêmico no Brasil entre 2001-2010. *Psicol. Soc.*, Belo Horizonte, v. 26, n. 2, p. 301-311, 2014. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-71822014000200007&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-71822014000200007&script=sci_abstract&tlng=pt) Acesso em : 06 nov. 2020.

AMARAL, Julião G. Lutas por Reconhecimento, Desrespeito e Universidade: a atuação dos coletivos universitários de diversidade sexual para o enfrentamento à homofobia institucional. *Revista Teoria e Sociedade*. Dossiê – Violências da Universidade: racismo, sexismo, homofobia e políticas de enfrentamento. UFMG, n. 21. v. 2, jun/dez, 2013. p. 229 – 262. Disponível em: <http://www.fafich.ufmg.br/revistasociedade/index.php/rts/article/viewFile/90/73> Acesso em: 12 mai. 2020.

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Poesia completa*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2007, p. 116 e p. 221.

ANDRADE, Luma N. *Travestis na escola: assujeitamento e resistência à ordem normativa*. 2012. 279f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Doutorado em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza: 2012.

ANDRADE, Luma N. *Travestis na escola: assujeitamento e resistência à ordem normativa*. 1. ed. Rio de Janeiro: Metanoia, 2015. Resenha de SILVA, Shirlei S. J. Travestis na Escola: assujeitamento e resistência à ordem normativa, de Luma Nogueira de Andrade. *Revista Brasileira de Estudos da Homocultura*, Redenção, CE, v. 1, n. 8, p. 112-115, 2018. Disponível em: <http://www.revistas.unilab.edu.br/index.php/rebeh/article/view/89> Acesso em: 05 nov. 2020.

ARGENTINA. Ley 26.473, de 09 de mayo de 2012. Ley de identidad de genero. Disponível em: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/195000199999/197860/norma.htm> . Acesso em: 14 mai. 2020.

ARAÚJO, Gabriela C.; SILVA, Tamires B. R. Transpondo o ENEM: educação como prática para a liberdade. In: IV SIMPÓSIO NACIONAL GÊNERO E INTERDISCIPLINARIEDADES: FACES E INTERFACES DA VIOLÊNCIA DE GÊNERO, 4., 2016, Catalão, *Anais* [...]. Catalão, GO: UFG, 2016, p. 67-82. Disponível em: [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/502/o/vers%C3%A3o\\_final\\_Textos\\_Anais\\_IV\\_SINAGI\\_2016\\_-\\_06.12.16\\_-\\_Ficha\\_adicionada.pdf#page=67](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/502/o/vers%C3%A3o_final_Textos_Anais_IV_SINAGI_2016_-_06.12.16_-_Ficha_adicionada.pdf#page=67). Acesso em: 20 nov. 2020.

ARAUJO, Samuel M. *As trajetórias escolares de homens trans: da Educação Básica ao Ensino Superior*. 2021. 175f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora: 2021.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE HOMENS TRANS (ABHT). Disponível em: <http://homenstrans.blogspot.com/> Acesso em: 13 mai. 2020.

ASSOCIATION, American Psychiatric, *Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais - DSM-IV*, CD-Rom, Porto Alegre: Editora Artes Médicas/ Loggos treinamento e Informática, 1995.

ALTMANN, Helena. *Educação física escolar: relações de gênero em jogo*. São Paulo: Cortez, 2015. 176 p.

ALTMANN, Helena; AYOUB, Eliana; AMARAL, Silvia C. F. Gênero na prática docente em educação física: “meninas não gostam de suar, meninos são habilidosos ao jogar”? *Estudos Feministas*. Florianópolis, n. 19, v. 2, p. 491-501, mai./ago. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2011000200012>. Acesso em: 01 dez. 2020.

ÁVILA, Simone N. *FTM, transhomem, homem-trans, trans homem: a emergência de transmasculinidades no Brasil contemporâneo*. 2014. 243 f. (Tese) Doutorado Interdisciplinar em Ciências Humanas – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis: 2014.

ÁVILA, Simone; GROSSI, Miriam P. “Maria, Maria João, João: reflexões sobre a transexperiência masculina”. In: FAZENDO GÊNERO 9: DIÁSPORAS, DIVERSIDADE, DESLOCAMENTOS, 9., 2010, *Anais* [...]. Florianópolis, SC: 2010, p. 1-10. Disponível em: [http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1278255349\\_ARQUIVO\\_Maria,MariaJoao,Joao040721010.pdf](http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1278255349_ARQUIVO_Maria,MariaJoao,Joao040721010.pdf) Acesso em: 27 mar. 2020.



BARCELLOS JÚNIOR, Waldyr. O contexto escolar e o ser travesti do interior: políticas públicas, violência e resistências *In: IV SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E SEXUALIDADE, 4.; II ENCONTRO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNERO, 2., 2016, Vitória, Anais [...].* Vitória, ES: 2016. p. 1-11. Disponível em: [http://www.gepsexualidades.com.br/resources/anais/6/1467407968\\_ARQUIVO\\_ArtigoUFES4seminario.pdf](http://www.gepsexualidades.com.br/resources/anais/6/1467407968_ARQUIVO_ArtigoUFES4seminario.pdf) Acesso em: 15 nov. 2020.

BARROS, Daniela. *A experiência travesti na escola: entre nós e estratégias de resistências.* 2014. 166f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife: 2014.

BARROSO, Lucas B.; CARDOSO, Wladirson R. S. O não-lugar de pessoas trans no currículo da disciplina educação física em escolas de Belém do Pará. *Iniciação Científica CESUMAR*, Maringá, v. 1, n. 20, p. 17-30, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://periodicos.unicesumar.edu.br/index.php/iccesumar/article/view/6500/pdf>. Acesso em: 15 ago. 2020.

BENEDETTI, Marcos. *Toda Feita: o corpo e o gênero das travestis.* Rio de Janeiro: Garamond, 2005. 144 p.

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

BENTO, Berenice. *O que é transexualidade.* São Paulo: Brasiliense, 2008. 181 p. (Coleção Primeiros Passos).

BENTO, Berenice. *Homem não tece a dor: queixas e perplexidades masculinas.* 2. ed. Natal, RN: EDUFRN, 2015.

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

BLUEVISION. Desenvolvimento humano. O que significa a sigla LGBTQIA+?. 2020. Disponível em: <https://bluevisionbraskem.com/desenvolvimento-humano/o-que-significa-a-sigla-lgbtqia/>. Acesso em: 05 dez. 2020.

BOHM, Alessandra M. *Os “monstros” e a escola: identidade e escolaridade de sujeitos travestis.* 2009. 103f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: 2009.

BOLÍVIA. *Ley nº. 807, de 21 de mayo de 2016*. Ley de identidade de género. Disponível em: <https://sistemas.mre.gov.br/kitweb/datafiles/SantaCruz/pt-br/file/bolivia%20-%20ley%20807%20-%20ley%20de%20identidad%20de%20g%3%a9nero%20-%202022%20mai%2016.pdf> . Acesso em: 15 mai. 2020.

BORBA, Rodrigo. Linguística Queer: uma perspectiva pós-identitária para os estudos da linguagem. *Revista Entrelinhas* – v. 9, n. 1 (jan./jun. 2015). Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/entrelinhas/article/viewFile/10378/4862> Acesso em: 20 mar. 2020

BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. Tradução Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. *A Reprodução*: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *“Casa de Escola”*: cultura camponesa e educação rural. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1984.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, 2006.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. *Projeto de Lei nº 5.002/2013*. Dispõe sobre o direito à identidade de gênero e altera o art. 58 da Lei nº 6.015 de 31 de dezembro de 1973. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/sileg/integras/1069623.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2020.

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

BRASIL. *Lei Ordinária nº 7716, de 05 de janeiro de 1989*. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l7716.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7716.htm) Acesso em: 12 mai. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394/96. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. 5. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação edições Câmara, 1996.

BRASIL. *Mandado de Injunção*. EMENTA. M.I. 4733. Relator ministro Edson Fachin, Brasília, 10 de maio de 2012. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=4239576> Acesso em: 12 mai. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: educação física*. Brasília: MEC/SEF, 1997. 114p.

BRASIL. Ministério da Educação. *Direito ao uso do nome social por transexuais e travestis em instituições públicas e privadas no âmbito do Ministério da Educação*. Portaria n. 1.612. Fernando Haddad. Brasília, nov. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 1, de 19 de janeiro de 2018*. Define o uso do nome social de travestis e transexuais nos registros escolares. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=59331> Acesso em: 12 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Justiça. *Plano Nacional de Direitos Humanos II*. Brasília: Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, 2001. 50 p. Disponível em <http://www.nevusp.org/downloads/down007.pdf>. Acesso em: 12 mai. 2020.

BRASIL. Ministério do Planejamento, *Orçamento e Gestão*. Direito ao uso do nome social por travestis e transexuais no âmbito da Administração Pública Federal. Portaria n. 233. João Bernardo de Azevedo Bringel. Brasília, mai. 2010a.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *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. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8727.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8727.htm) Acesso em: 15 mai. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Gabinete do Ministro. *Portaria nº 1.370, de 21 de junho de 2019*. Inclui procedimento na Tabela de Procedimentos, Medicamentos, Órteses, Próteses e Materiais Especiais do SUS. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 de junho de 2019. p. 44. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-1.370-de-21-de-junho-de-2019-167267426> Acesso em: 13 mai 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde/Conselho Nacional de Combate à Discriminação. *Brasil sem homofobia: Programa de Combate à violência e à Discriminação contra GLTB e de Promoção da Cidadania Homossexual*. 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2004a. 40 p.

BRASIL. Ministério da Saúde. Departamento de DST, Aids e hepatites virais. *A travesti e o educador: respeito também se aprende na escola*. Brasília: PNDST/Aids, 2004b. (folder da campanha Travesti e respeito: já está na hora dos dois serem vistos juntos. Em casa. Na boate. Na escola. No trabalho. Na vida.).

BRASIL. Ministério da Saúde. Departamento de DST, Aids e hepatites virais. *Travestis ganham campanha contra aids e preconceito*. 2004c. Disponível em <http://www.aids.gov.br/noticia/travestis-ganham-campanha-contr-aids-e-preconceito>. Acesso em: 15 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Departamento de DST, Aids e hepatites virais. *Educação sem preconceitos: a travesti na escola*. Brasília: PNDST/Aids, 2010b. (folder da Campanha Sou travesti. Tenho o direito de ser quem eu sou.). Disponível em: <http://www.aids.gov.br/travestis>. Acesso em: 05 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Política Nacional de Saúde Integral de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (LGBT)*. 2010c. Disponível em [https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica\\_nacional\\_saude\\_lesbicas\\_gays.pdf](https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_saude_lesbicas_gays.pdf). Acesso em: 15 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Política Nacional de Saúde Integral de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (LGBT)*. Brasília; DF: Ministério da Saúde, 2013. Disponível em: [https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica\\_nacional\\_saude\\_lesbicas\\_gays.pdf](https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_saude_lesbicas_gays.pdf). Acesso em: 15 nov. 2020.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos – SEDH. Subsecretaria de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos Programa Brasil sem Homofobia. *Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de LGBT*. Brasília: Esplanada dos Ministérios, 2009. 45 p. Disponível em [www.presidencia.gov.br/sedh](http://www.presidencia.gov.br/sedh). Acesso em: 15 mai. 2020.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos. Conselho Nacional de Combate a Discriminação e Promoção dos Direitos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais – CNCD LGBT. *Resolução nº 12, de 16 de janeiro de 2015*. Estabelece parâmetros para a garantia das condições de acesso e permanência de pessoas travestis e transexuais - e todas aquelas que tenham sua identidade de gênero não reconhecida em diferentes espaços sociais – nos sistemas e instituições de ensino, formulando orientações quanto ao reconhecimento institucional da identidade de gênero e sua operacionalização. Diário Oficial, Brasília, DF, 12 mar. 2015. Seção 1, p. 3.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. *Ação Direta de Inconstitucionalidade por Omissão*. Direito Administrativo e outras matérias de Direito Público, Controle de Constitucionalidade, Efeitos da Declaração de Inconstitucionalidade. ADO 26. Relator ministro Celso de Mello, Brasília, 2019. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=4515053> Acesso em: 12 mai. 2020.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. *Ação Direta de Inconstitucionalidade 4.275 de 2018*. Disponível em: <http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=749297200> Acesso em: 30 out. 2020.

BRAZ, Camilo. “Eu já tenho nome”: Itinerários de homens trans em busca de respeito. *Revista Habitus*, Goiânia, v. 16, n. 1, p. 162-176, jan./jun. 2018. Disponível em: [https://www.academia.edu/37105723/EU\\_J%C3%81\\_TENHO\\_NOME\\_ITINER%C3%81RIOS\\_DE\\_HOMENS\\_TRANS\\_EM\\_BUSCA\\_DE\\_RESPEITO\\_I\\_ALREADY\\_HAVE\\_A\\_NAME\\_TRANS\\_MEN\\_S\\_ITINERARIES\\_IN\\_PURSUIT\\_OF\\_RESPECT](https://www.academia.edu/37105723/EU_J%C3%81_TENHO_NOME_ITINER%C3%81RIOS_DE_HOMENS_TRANS_EM_BUSCA_DE_RESPEITO_I_ALREADY_HAVE_A_NAME_TRANS_MEN_S_ITINERARIES_IN_PURSUIT_OF_RESPECT). Acesso em: 22 mar. 2020.

BRAZ, Ednaldo C.; LIMA, Marina T. C. Deixe-me fazer xixi em paz: o uso do banheiro masculino ou feminino pelas pessoas trans. In: CARNEIRO, Jussara C. et. al (Org). III SEMINÁRIO DESFAZENDO GÊNERO, 3., Campina Grande: Universidade Estadual da Paraíba, 2017. p. 921-925. *E-book*. Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/15uRKDmkVjiBPZiZjAHJ4\\_YPQL5a7wiYA/view?fbclid=IwAR3aylCqap3XPQPPKquKiqLEPsWVMrYeBGT5K58oTKwIAd5q7ZctfylaTUI](https://drive.google.com/file/d/15uRKDmkVjiBPZiZjAHJ4_YPQL5a7wiYA/view?fbclid=IwAR3aylCqap3XPQPPKquKiqLEPsWVMrYeBGT5K58oTKwIAd5q7ZctfylaTUI) Acesso em: 05 dez. 2020.

BRITZMAN, Deborah P. O que é esta coisa estranha chamada amor?”. *Educação e realidade*, Porto Alegre, v. 1. n. 1, p. 71-96, fev. 1996. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71644> Acesso em 06 nov. 2020.

BRITZMAN, Deborah P. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, Guacira Lopes. (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 83-112.

BUTLER, Judith. *Bodies that matter. On the Discursive Limits of "Sex"*. New York: Routledge, 1993.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo. In: LOURO, Guacira Lopes. (Org). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Tradução: Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BUTLER, Judith. *Undoing Gender*. New York: Routledge, 2004, p. 288.

BUTLER, Judith. Vida Precária. *Revista Contemporânea*, São Carlos, v. 1 n. 1, p. 13-33, 2011. Disponível em: <http://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/18>. Acesso em: 02 dez. 2020.

CAETANO, Márcio R. V. *Gênero e sexualidade: um encontro político com as epistemologias de vida e os movimentos curriculares*. 2011. 232f. (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói: 2011.

CARDOSO, Helma M.; DIAS, Alfrâncio F.; OLIVEIRA, Danilo A. Corpos trans na educação e o conceito de anormal. *In: 13º MUNDOS DE MULHERES; 13.; SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO 11, 11., 2017, Florianópolis, Anais [...].* Florianópolis, SC: UFSC, 2017, p. 1-10. Disponível em: [http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1517919000\\_ARQUIVO\\_Corpostransnaeducacaoeoconceitodeanormal-HelmaCardoso.pdf](http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1517919000_ARQUIVO_Corpostransnaeducacaoeoconceitodeanormal-HelmaCardoso.pdf). Acesso em: 20 out. 2020.

CARDOSO, Luan P. Inclusão de alunos transexuais nas escolas municipais. *In: XVI CONGRESSO NACIONAL DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 16., Anais [...].* Ribeirão Preto, SP: 2015, p. 1-11. Disponível em: <http://conic-semesp.org.br/anais/files/2016/trabalho-1000023390.pdf> Acesso em: 01 dez. 2020.

BARCELLOS JÚNIOR, Waldyr. O contexto escolar e o ser travesti do interior: políticas públicas, violência e resistências *In: IV SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E SEXUALIDADE, 4.; II ENCONTRO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNERO, 2., 2016, Vitória, Anais [...].* Vitória, ES: 2016. p. 1-11. Disponível em: [http://www.gepsexualidades.com.br/resources/anais/6/1467407968\\_ARQUIVO\\_ArtigoUFES4seminario.pdf](http://www.gepsexualidades.com.br/resources/anais/6/1467407968_ARQUIVO_ArtigoUFES4seminario.pdf) Acesso em: 15 nov. 2020.

CARRIJO, Gilson G. *(Re)apresentações do outro: travestilidades e estética fotográfica.* 2012. 323 f. Tese (Doutorado em Artes) - Programa Pós-Graduação em Multimeios, Universidade Estadual de Campinas, Campinas: 2012.

CARVALHO, Mario F. L. *Que mulher é essa? identidade, política e saúde no movimento de travestis e transexuais.* 2011. 149f. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Medicina Social. Rio de Janeiro: 2011.

CASTELEIRA, Rodrigo P. MAIO, Eliane R. Existem pessoas trans femininas na educação de jovens e adultos? *In: I SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 1. Anais [...].* Maringá, PR: 2015. p. 1-11. Disponível em: [http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario\\_ppe\\_2015/trabalhos/co\\_04/98.pdf](http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2015/trabalhos/co_04/98.pdf) Acesso em: 15 nov. 2020.

CAVALCANTI, Manuella P. Gênero, educação & diversidade: sociabilidade das travestis nos ambientes educacionais na cidade de Maceió/AL. *In: XI CONGRESSO LUSO AFRO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 11. Anais [...].* Salvador, BA, 2011, p. 1-12. Disponível em [http://www.xiconlab.eventos.dype.com.br/resources/anais/3/1308232879\\_ARQUIVO\\_ArtigoCONLAB.pdf](http://www.xiconlab.eventos.dype.com.br/resources/anais/3/1308232879_ARQUIVO_ArtigoCONLAB.pdf) Acesso em: 04 jul. 2020.

CÉSAR, Maria R. A. Um nome próprio: transexuais e travestis nas escolas brasileiras. *In: 32ª REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 32., Caxambu, 2009. Anais [...].* Rio de Janeiro: ANPEd, 2009, p. 1-14. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT23-5521--Int.pdf> Acesso em: 15 set. 2020.



CHILE. *Ley nº 21.120, de 10 de dezembro de 2018*. Reconoce y da protección al derecho a la identidad de género. Disponível em: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1126480&buscar=ley+21120>. Acesso em: 15 mai. 2020.

CONNEL, Raewyn. Políticas da masculinidade. *Revista Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 20 n. 2, p. 185-206, 1995. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71725>. Acesso em: 10 out. 2020.

CORREA, Crishna M. A.; GROSSI, Miriam P. Travestilidades e transexualidades em discurso: processos de subjetivação e resistências nos contextos de uso do nome social em Universidades públicas do Brasil. In. SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO 11, 11.; 13 TH WOMEN'S WORLDS CONGRESS, 13., Florianópolis, *Anais[...]* Florianópolis, SC: UFSC, 2017. p. 1-12. Disponível em: <http://www.wwc2017.eventos.dype.com.br/site/anaiscomplementares#T>. Acesso em: 11 jun. 2020.

CORREA, Crishna M. A. *Subjetividades em trânsito: Nome social, travestilidades e transexualidades em duas Universidades Públicas do Sul do Brasil*. 2017. 379f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis: 2017.

COVAS, Fabíola S. N.; ALVES, Juliana B. V. Termos e expressões LGBTI+. In: Ministério Público do Estado de São Paulo. *Direito e Diversidade*. 2017. Disponível em: [http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/Cartilhas/Direito\\_Diversidade.pdf](http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/Cartilhas/Direito_Diversidade.pdf). Acesso em: 20 ago. 2019.

CRUZ, Elizabete F. Banheiros, travestis, relações de gênero e diferenças no cotidiano da escola. *Revista Psicologia Política*, São Paulo, v. 11, n. 21, p. 73-90, jan./jun. 2011. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1519-549X2011000100007&lng=pt&nrm=i&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2011000100007&lng=pt&nrm=i&tlng=pt). Acesso em: 10 mar. 2020.

DIAS, Afrancio F.; CARDOSO, Helma M. Subversões de gênero nas instituições formativas. *Cad. Ed. Tec. Soc.*, Inhumas, v. 9, n. 3, p. 351-358, 2016. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/GENDER-SUBVERSION-AT-THE-FORMATIVE-INSTITUTIONS-Dias-Cardoso/30778db3dc6b4eec9c6529cc27b74b2b95e5ea16?p2df> Acesso em: 02 nov. 2020.

DÍAZ, Allyson B.; MATEOS, Antonio. La actualidad del transgénero en espana y su posible interés como contenido formativo. *Rev. Diversidade e Educação*, Rio Grande, v. 5, n. 1, p. 32-41, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/7384> Acesso em: 05 nov. 2020.

DORNELLES, Priscila G. 'Distintos destinos': problematizando as relações de gênero nas aulas separadas entre meninos e meninas na Educação Física escolar. In. VII SEMINÁRIO FAZENDO GÊNERO, 7. 2006, Florianópolis, *Anais* [...] Florianópolis, SC: UFSC, 2006. p. 1-7. Disponível em: [http://www.wwc2017.eventos.dype.com.br/fg7/artigos/P/Priscila\\_Gomes\\_Dornelles\\_07\\_B.pdf](http://www.wwc2017.eventos.dype.com.br/fg7/artigos/P/Priscila_Gomes_Dornelles_07_B.pdf) Acesso em: 02 dez. 2020.

DORNELLES, Priscilla G. Caminhos teóricos, metodologias e proposições políticas para “caminhar” com gênero e sexualidade na educação física: alinhavos com os estudos queer... In: WENWITZ, Illeana; ATHAYDE, Pedro; LARA Larissa (Orgs). *Gênero e sexualidade no esporte e na educação física* [recurso eletrônico]. Natal, RN: EDUFRN, 2020, p. 77-90.

DUQUE, Tiago. *Montagens e desmontagens: vergonha, desejo e estigma na construção das travestilidades na adolescência*. 2009. 167f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos: 2009.

ERCOLES, Clara H. “*Trans-crição’ para a visibilidade: história oral de experiências escolares de uma travesti*. Especialização em Gênero e Diversidade na Escola, Universidade Federal do Paraná. Itambé, 2017. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/51795/R%20-%20E%20-%20CLARA%20HANKE%20ERCOLES.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 03 dez. 2020.

FACHINI, Regina. *Sopa de letrinhas*. Rio de Janeiro: Garamond, 2005. 301 p.

FALCÃO, Kary J. Nome social de estudantes travestis e transexuais: caminhos para uma pedagogia trans-formadora. *Revista Igarapé*, Porto Velho, v. 5, n. 1, p. 218-241, 2017. Disponível em: <http://www.periodicos.unir.br/index.php/igarape/article/view/2495/1988> Acesso em: 28 abr. 2020.

FERNANDES, Luís A. B. Da masculinidade. *Epstheme*, Coromandel, v. 1, n. 1, p. 101-122, ago./dez. 2011.

FERREIRA, Norma S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. *Educação & sociedade*. Campinas, SP, v. 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf> Acesso em: 09 jul. 2020.

FOUCAULT, Michael. *História da sexualidade: vontade de saber*. Trad. Maria Thereza de Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988. 152 p.

FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade: Curso dado no Collège de France (1975-1976)*. São Paulo: Martins Fontes, 1999a.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1999b.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. 7ed. - Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FRANCO, Neil. *A diversidade entra na escola: histórias de professores e professoras que transitam pelas fronteiras da sexualidade e do gênero*. 2009. 239f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia: 2009.

FRANCO, Neil; MOTA, Maria Veranilda S. Docências que transitam pelas fronteiras das sexualidades e do gênero: a escola como espaço de imposições de poderes e resistências. *In: 32ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED: Sociedade, cultura e educação: novas regulações?* 32., 2009, Caxambú, *Anais [...]*. Caxambu: Anped, 2009, p. 1-19. 1 CD-ROM.

FRANCO, Neil. Devires de uma “Má Educação”: contextualizando homossexualidade, travestilidade e contexto escolar. *In: II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO SEXUAL: GÊNERO, DIREITOS E DIVERSIDADE SEXUAL: TRAJETÓRIAS ESCOLARES*, 2., 2011a, Maringá, *Anais [...]*. Maringá: UEM, 2011a. p. 1-12. Disponível em: <http://www.sies.uem.br/trabalhos/2011/178.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2020.

FRANCO, Neil. (Homos)sexualidades e gêneros nos documentos oficiais da educação. *In: 34ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 34., Natal, *Anais [...]*. Natal: UFRN, 2011b, p. 1-18. 1 CD-ROM

FRANCO, Neil; CICILLINI, Graça A. Histórias de vida de professoras travestis e transexuais brasileiras: uma proposta metodológica de pesquisa. *In: 35ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 35., 2012, Porto de Galinhas, *Anais [...]*. Rio de Janeiro: Anped, 2012, p. 1-5. Disponível em: [http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/posteres/GT23/GT23-2063\\_int.pdf](http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/posteres/GT23/GT23-2063_int.pdf). Acesso em 06 nov. 2020.

FRANCO, Neil; CICILLINI, Graça A. Professoras travestis e transexuais brasileiras e seu processo de escolarização: caminhos percorridos e obstáculos enfrentados. *In: 36ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED*, 36., 2013, Goiânia, *Anais [...]*. Goiânia, GO: UFG, 2013, p. 1-15. Disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/professoras-travestis-e-transexuais-brasileiras-e-seu-processo-de-escolarizacao> Acesso em: 20 out. 2020.

FRANCO, Neil. *Professoras trans brasileiras: ressignificações de gênero e de sexualidades no contexto escolar*. 2014. 266f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia: 2014.

FRANCO, Neil; CICILLINI, Graça A. Pessoas *trans* e espaços escolares: o uso do banheiro feminino e seus impactos. *In: XII ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO CENTRO-OESTE*, 12., 2014, Goiânia, *Anais [...]*. Goiânia: PUC Goiás, 2014, p. 1-11. Disponível em: <https://www.fe.ufg.br/nedesc/cm/controle/DocumentoControle.php?oper=download&cod=1950>. Acesso em: 06 nov. 2020.

FRANCO, Neil; CICILLINI, Graça A. Professoras *trans* brasileiras em seu processo de escolarização. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 325-346, ma./ago. 2015a. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ref/v23n2/0104-026X-ref-23-02-00325.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2020.

FRANCO, Neil; CICILLINI, Graça A. Práticas pedagógicas de professora trans: gênero e sexualidades como abordagem político-identitária no cotidiano escolar. *Educação e Políticas em Debate*, Uberlândia, v. 4, n.2, Dossiê Gênero e Diversidade na Educação, p. 1-16, 2015b. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/34553>. Acesso em 06 nov. 2020.

FRANCO, Neil; CICILLINI, Graça A. Universo *trans* e educação: construindo uma área de conhecimento. ANPED: GT 23, 2013. In: 37ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015c, Florianópolis, *Anais [...]*. Florianópolis, SC: UFSC, 2015c, p. 1-17. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT23-3602.pdf> Acesso em: 02 nov. 2020.

FRANCO, Neil; FERREIRA, Nilce V. C. Gênero, sexualidades e formação docente: olhares sobre a prática pedagógica de professoras brasileiras. In: QUILLICI NETO, Armindo; SILVA, Fernanda D. A.; SOUZA, Vilma A. (Org.). *Formação de professores: perspectivas e contradições*. 1. ed. Uberlândia: Composer, 2015, v. 1, p. 113-130.

FRANCO, Neil. A educação física como território de demarcação dos gêneros possíveis: vivências escolares de pessoas travestis, transexuais e transgêneros. *Motrivivência*, Florianópolis, v. 28, n. 47, p. 47-66, maio/2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n47p47>. Acesso em: 09 nov. 2020.

FRANCO, Neil; CICILLINI, Graça A. Travestis, transexuais e transgêneros na escola: um estado da arte. *Cadernos de Pesquisa*, São Luís, v. 23, n. 2, mai./ago 2016. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/5349>. Acesso em: 05 mai. 2020.

FRANCO, Neil; CICILLINI, Graça A.; FERREIRA, Nilce V. C. Demarcadores de gênero: preconceito e discriminação na escola. In: *Documentação, memória e história da educação no Brasil: educação especial, questões étnico-raciais e de gênero*. Tubarão: Copiart, 2016, v.2. p. 139-163.

FRANCO, Neil; CICILLINI, Graça A. Cidadania e escola: o embate pelo reconhecimento do nome social por pessoas *trans*. In: JESUS, Daniel M.; CARBONIERI, Divanize; NIGRO, Cláudia M. C. (Orgs.) *Estudos sobre gênero: identidades, discurso e educação: homenagem a João D. Nery*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017. p. 135-154.

FRANCO, Neil. Autobiografia do não-lugar: o espaço escolar em desestabilização. In: MONTEIRO, Filomena m. A.; SOUZA, Rodrigo M.; BERKENBROK-ROSITO, Margaréte M. (Org.). *Diversidades, redes de sociabilidade e história de vida*. 1. ed. Curitiba: CRV, 2018b, v. 1, p. 30-43.

FRANCO, Neil. Transfobia e cotidiano escolar: impactos na relação docente/discente. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 27, n. 65/1, p. 469-486, maio/ago. 2018c. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/6592/4283>. Acesso em: 06 nov. 2020.

FRANCO, Neil. Feminilidades, Família, escola e profissão docente. In: FERREIRA, Nilce Vieira Campos; FRANCO, Neil; RIBEIRO, Renilson R. (Org.). *História da educação e ensino nas regiões Centro-oeste e Norte do Brasil: sujeitos e saberes: entre instituições educativas e suas práticas*. 1. ed. Cuiabá: EdUFMT, 2018, v. 1, p. 187-200.

FRANCO, Neil. *Entre as fronteiras do gênero e das sexualidades: professoras travestis, transexuais e transgêneros brasileiras*. 1. ed. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2019. 141p.

FRANÇA, Rebeka. A importância do uso do nome social no exame nacional do Ensino Médio – ENEM. *Geoconexões Natal*, v. 2, 2016. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/geoconexoes/article/view/6288/pdf> Acesso em nov. 2018. Acesso em: 22 mai. 2020.

GIFFIN, Karen. A inserção dos homens no estudo de gênero: contribuições de um sujeito histórico. *Revista Ciência e Saúde Coletiva*, v. 10 n. 1, p. 47-57, 2005. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-81232005000100011&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-81232005000100011&script=sci_abstract&tlng=pt) Acesso em: 09 jul. 2020.

GOELLNER, Silvana V. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira, FELIPE, Jane e GOELLNER, Silvana (Orgs.) *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

GOELLNER, Silvana V. A educação dos corpos, dos gêneros e das sexualidades e o reconhecimento da diversidade. *Cadernos de Formação RBCE*, p. 71-83, mar. 2010. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/984/556> Acesso em: 30 out. 2020.

GONZÁLEZ REY, Fernando L. *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2013. 86 p.

HALL, Stuart. *Cultura e Representação*. Rio de Janeiro: PUC Rio/ Apicuri, 2016.

HARAWAY, Donna. Manifesto ciborgue: Ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. In: KUNZRU, Hari.; HARAWAY, Donna Jeanne; SILVA, Tomaz Tadeu da. *Antropologia do ciborgue: as vertigens do pós-humano*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

HATJE, Luís F.; PEREIRA, Lara T.; SILVA, Marcus V. T. Análise dos grupos de pesquisa cadastrados na plataforma lattes do CNPq com produção científica relacionada com a transgeneridade. *Revista Diversidade e Educação*, Rio Grande, v. 7, n. 1, p. 92-120, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/9037> Acesso em: 05 nov. 2020.

HATJE, Luis F. Transformando vidas: um relato de experiência da construção de um grupo de pessoas trans. *Rev. Diversidade e Educação*, Rio Grande, v. 5, n.1, p. 57-64, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/7387>. Acesso em: 05 nov. 2020.

HOLLANDA, Heloísa B. Introdução. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (Org). *Pensamento Feminista Brasileiro: formação e contexto*. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2019. 400 p.

INSTITUTO BRASILEIRO DE TRANSMASCULINIDADES. Disponível em: <http://institutoibrat.blogspot.com/p/quem-somos.html>. Acesso em: 13 mai. 2020.

JESUS, Jaqueline G. *Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos*. Guia técnico sobre pessoas transexuais, travestis e demais transgêneros, para formadores de opinião. Brasília, 2012. Disponível em: [https://www.sertao.ufg.br/up/16/o/ORIENTA%C3%87%C3%95ES\\_POPULA%C3%87%C3%83O\\_TRANS.pdf?1334065989](https://www.sertao.ufg.br/up/16/o/ORIENTA%C3%87%C3%95ES_POPULA%C3%87%C3%83O_TRANS.pdf?1334065989) Acesso em 04 Fev. 2019.

JUNCKES, Ivan J.; SILVA, Joseli M. Espaço escolar e diversidade sexual: um desafio às políticas educacionais no brasil. *Revista de Didáticas Específicas*, Madrid, n. 1, p. 148-166, dez. 2009. Disponível em <http://www.didaticasespecificas.com/files/download/1/revistas/publicacion1.pdf#page=14>. Acesso em: 10 mar. 2020.

JUNQUEIRA, Rogério D. Educação e homofobia: o reconhecimento da diversidade sexual para além do multiculturalismo. In: JUNQUEIRA, Rogério D. *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009a. p. 367-444.

JUNQUEIRA, Rogério D. Homofobia nas escolas: um problema de todos. In: JUNQUEIRA, Rogério D. *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009b. p. 13-52.



JUNQUEIRA, Rogério D. Pedagogia do Armário: a normatividade em ação. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 7, n. 13, p. 481-498, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/320> Acesso em 15 maio 2019.

JUNQUEIRA, Rogério D. Políticas de educação para a diversidade sexual: escola com lugar de direitos. *In: LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Débora. (Org.). Homofobia & educação: um desafio ao silêncio*. Brasília, Ed. UnB, 2009c. p. 161-193.

JUNQUEIRA, Rogério D. A Pedagogia do Armário: heterossexismo e vigilância de gênero no cotidiano escolar. *Revista Educação On-line PUC-RIO*, n. 10, p. 64-83, 2012. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/20040/20040.PDF> Acesso em: 13 nov. 2020.

KERGOAT, Danièle. Dinâmica e consubstancialidade das relações sociais. *Novos estud. - CEBRAP*, São Paulo, n. 86, p. 93-103, Mar. 2010. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-33002010000100005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002010000100005&lng=en&nrm=iso) Acesso em: 31 Out. 2020.

KOCH, Jandiro A.; VOLKMER, Márcia S. História, religião e gênero: uma experiência trans no Ensino Médio no Vale do Taquari. *In: BUBLITZ, Grasiela K. et. al (Orgs). Travessias: Experiências de Estágio*. Lajeado: UNIVATES, 2017. p. 39-44. Disponível em: [https://www.univates.br/editora-univates/media/publicacoes/228/pdf\\_228.pdf](https://www.univates.br/editora-univates/media/publicacoes/228/pdf_228.pdf) Acesso em: 29 mai. 2020.

KULICK, Don. *Travesti: prostituição, sexo, gênero e cultura no Brasil*. Tradução de Cesar Cordon. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2008. 280 p.

LANZ, Letícia. *O corpo da roupa: a pessoa transgênera entre a transgressão e a conformidade com as normas de gênero*. Curitiba, 2014. 342 f. Dissertação.

LAQUEUR, Tomas Walter. *Inventado o sexo: corpo e gênero dos gregos a Freud*. Trad. Vera Whately. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001. 313 p.

LEITE JÚNIOR, Jorge. *Nossos corpos também mudam: a invenção das categorias “travesti” e “transexual” no discurso científico*. São Paulo, Annablume, FAPESP, 2011.

LEWIS, Elizabeth S.. Do “léxico gay” à Linguística *Queer*: desestabilizando a norma homossexual oculta nas Teorias *Queer*. *Estudos linguísticos*, São Paulo, v. 47 n. 3, p. 675-690, 2018. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/download/2049/1397> Acesso em 08 Mai 2020.

LIMA, Tatiane S.; XAVIER FILHA, Constantina. O fracasso escolar de mulheres transexuais e travestis nos trabalhos apresentados no Gt-23 da Anped, no Período de 2005 a 2015. *InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, Campo Grande, MS, v. 23, n. 46, p. 63-86, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/5311>. Acesso em: 03 nov. 2020.

LONGARAY, Deise A. *A (re) invenção de si: investigando a constituição de sujeitos gays, travestis e transexuais*. 2014. 226f. Tese (Doutorado em educação em ciências) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2014.

LONGARAY, Deise A.; MAGALHÃES, Joanalira C. Homossexualidades, travestilidades e transexualidades: discutindo e desconstruindo algumas metanarrativas. *Rev. Diversidade e Educação*, Rio Grande, v. 1, n. 2, p. 32-35, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/6321>. Acesso em: 01 dez. 2020.

LONGARAY, Deise A. M. Luanna e muitas histórias... *Rev. Diversidade e Educação*, Rio Grande, v. 5, n. 1, p. 51-56, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/download/7386/4830>. Acesso em: 05 nov. 2020.

LONGARAY, Deise A.; RIBEIRO, Paula R. C. Espaços educativos e produção das subjetividades gays, travestis e transexuais. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 20 n. 62, p. 723-747, jul./set. 2015. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n62/1413-2478-rbedu-20-62-0723.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2020.

LONGARAY, Deise A. Uso do nome social para transexuais e travestis: um direito assegurado. *Rev. Diversidade e Educação*, Rio Grande, v. 1, n. 1, p. 19-22, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/6219>. Acesso em: 01 dez. 2020.

LOPES, Fabrício R. *Transgêneros: narrativas de escolarização na Amazônia*. 2017, 141f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho: 2017.

LOURO, Guacira L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. 179 p.

LOURO, Guacira L. Heteronormatividade e Homofobia; In: JUNQUEIRA, Rogério D. (org). *Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009. p. 85-94.

LOURO, Guacira L. (org.). *O corpo educado*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 176.

LOURO, Guacira L. Teoria Queer: uma política pós-identitária para a educação. *Estudos feministas*, Florianópolis, ano 9, n.2, p. 541-553, ago./dez. 2001. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8639.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2020.

LOURO, Guacira L. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. (Org). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOURO, Guacira L. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria Queer*. Belo Horizonte: América, 2004. 90 p.

LOURO, Guacira L. *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. 9 ed. Petropolis: Vozes, 2013. 191 p.

MACHADO, Maria D. C. O discurso cristão sobre a “ideologia de gênero”. *Rev. Estud. Feministas*, Florianópolis, 2018, v. 26, n. 2. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0104-026X2018000200212&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-026X2018000200212&lng=en&nrm=iso&tlng=pt) Acesso em: 12 nov. 2020.

MAGALHÃES, Joanalira C.; RIBEIRO, Paula R. C. Saberes e (in)visibilidade dos corpos trans nos espaços educativos. *Ensino Em ReVista*, Uberlândia, v. 26, n. 1, p. 121-146, jan./abr. 2019. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/48837/26038>. Acesso em: 01 dez. 2020.

MARTINS, Lucivando R. *Entre ocós, truques e atraques: a produção de confetos sobre as experiências de educadoras Trans do projeto TRANS FORMA AÇÃO*. 2016. 218f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina: 2016.

MARTINS, Paulo A. M.; ANGELIN, Rosângela. O uso do nome social no ambiente escolar como forma de inclusão e devido reconhecimento das pessoas trans. In: XIII MUNDOS DE MULHERES, 13.; FAZENDO GÊNERO XI, 11., *Anais [...]*. Florianópolis, SC: 2017, p. 1-12. Disponível em: [http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1499482039\\_ARQUIVO\\_Texto\\_completo\\_MM\\_FG.pdf](http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1499482039_ARQUIVO_Texto_completo_MM_FG.pdf) Acesso em: 03 dez. 2020.

MARTINS, Talita. *Dia dos pais: ao dar à luz, Alexandre Peixe descobriu o amor incondicional entre pai e filha*. 12 ago. 2017. Site Agência de notícias da Aids. Disponível em: <https://agenciaaids.com.br/noticia/dia-dos-pais-ao-dar-a-luz-alexandre-peixe-descobriu-o-amor-incondicional-entre-pai-e-filha/>. Acesso em: 20 nov. 2020.

MEYER, Dagmar E.; PARAÍZO, Marlucy A. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação ou sobre como fazemos nossas investigações. In: MEYER, Dagmar E.; PARAÍZO, Marlucy A. (Org.) *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 15-21.

- MEIHY, José Carlos S. B. *Manual de história oral*. 4.ed. São Paulo: Loyola, 2002. 176 p.
- MINAS GERAIS (Estado). Secretaria Estadual de Educação. *Resolução nº 3.423, de 26 de maio de 2017*. Dispõe sobre o reconhecimento e adoção do nome social àqueles e àquelas cuja identificação civil não reflita adequadamente sua identidade de gênero nas Escolas Estaduais de Minas Gerais e dá outras providências. Diário Oficial do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 26 mai. 2017.
- MISKOLCI, Richard. *Teoria queer: um aprendizado pelas diferenças*. 2. ed. rev. e aum. Belo Horizonte: UFOP (Universidade Federal de Ouro Preto), 2012. 82 p.
- MONTEIRO, Igor R. L. *A exclusão democrática de travestis e transexuais na gestão educacional: um estudo das relações entre gênero, sexualidade e hierarquia*. 2015. 146f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte: 2015.
- MONTREOZOL, Jeferson R. *Sobre a educação aquedada: uma análise da relação entre identidade sexual travesti e o processo de educação formal*. 2011. 181f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2011.
- MORAES, Cristiano S. B. *Transexual, transversal, transgressão: o que dizem docentes sobre pessoas trans\* na escola*. 2016, 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: 2016.
- MULLER, Magnorido. *“Lá em casa a gente conversa!”: pedagogia da conjugalidade entre travestis e seus maridos*. 2011, 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: 2011.
- NATAL NETO, Flávio O.; MACEDO, Geovani S.; BICALHO, Pedro P. G. A criminalização das identidades trans na escola: efeitos e resistências no espaço escolar. *Psicol. Ensino & Form.*, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 78-86, 2016. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2177-20612016000100008](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-20612016000100008) Acesso em: 10 dez. 2020.
- NATIVIDADE, Marcelo; OLIVEIRA, Leandro. Sexualidades Ameaçadoras: religião e homofobia(s) em discursos evangélicos conservadores. *Sexualidad, Salud y Sociedad - Revista Latinoamericana*, [S.l.], n. 2, p. 121-161, ago. 2009. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/SexualidadSaludySociedad/article/view/32/445>. Acesso em: 26 nov. 2020.
- NEIRA, Marcos G. *Práticas corporais: brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas*. São Paulo: Melhoramentos, 2014. 206p.

NERY, João W. *LGBT+60: corpos que resistem*. Iuri Fernandes. #Colabora, 25 out.2018. Disponível em: <https://projetocolabora.com.br/ods5/joao-nery-homem-trans-todo-mundo-me-acha-um-heroi-eu-nao-tinha-saida/>. Acesso em: 05 dez. 2020.

NERY, João W. *Viagem solitária: memórias de um transexual 30 anos depois*. Leya, 2011.

NERY, João W; GASPODINI, Icaro B. Transgeneridade na escola: estratégias de enfrentamento. In: SOUZA, Rolf Malungo de. *Coletânea Diversas Diversidades*. Niterói: Universidade Federal Fluminense (UFF)/CEAD, 2015. p. 61-80. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/304705237\\_Transgeneridade\\_na\\_escola\\_estrategias\\_de\\_enfrentamento](https://www.researchgate.net/publication/304705237_Transgeneridade_na_escola_estrategias_de_enfrentamento) Acesso em: 29 nov. 2020.

NERY, João W.; MARANHÃO FILHO, Eduardo M. A. Deslocamentos subjetivos das transmasculinidades brasileiras contemporâneas. *Revista Periodicus*. Salvador, v. 1 n. 7, 2017. p. 280-299. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/22279/14310>. Acesso em: 26 ago. 2020.

NEVES, Benjamim B. A. Transmasculinidades no ambiente escolar: laicidade e resistências. In: RODRIGUES; Alexandro; MONZELI, Gustavo; FERREIRA, Sérgio R. S. (org.) *A política no corpo: gêneros e sexualidade em disputa*. Vitória: EDUFES, 2016. p. 161-178. Disponível em: [https://repositorio.ufes.br/bitstream/10/5579/1/A%20pol%C3%ADtica%20no%20Corpo\\_Vers%C3%A3o%20digital.pdf](https://repositorio.ufes.br/bitstream/10/5579/1/A%20pol%C3%ADtica%20no%20Corpo_Vers%C3%A3o%20digital.pdf). Acesso em: 03 dez. 2020.

NUNES, Cláudio R. F. *Trazendo a noite para o dia: apontamentos sobre erostimos, streap tease masculino, pedagogias de gênero e sexualidade*. 2012, 227f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: 2012.

OLIVEIRA, Carina D. *Travestilidades e juventudes: conteúdos submersos no contexto escolar*. 2014. 60f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2014.

OLIVEIRA. João F. Z. C.; PORTO, Tauane C. A transfobia e a negação de direitos sociais: a luta de travestis e transexuais pelo acesso à educação. In: IV CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE GÊNERO E RELIGIÃO, 4., São Leopoldo, *Anais [...]*. São Leopoldo: RS, 2016, p. 322-336. Disponível em: <http://anais.est.edu.br/index.php/genero/article/download/649/363>. Acesso em: 01 dez. 2020.

OLIVEIRAJÚNIOR, Isaías B.; MAIO. Eliane R. *Re/des/construindo in/diferenças: A expulsão compulsória de estudantes trans do sistema escolar*. *Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 25, n. 45, p. 159-172, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/2292/1598> Acesso em: 01 dez. 2020.

PAMPLONA, Renata S. *Pedagogias de gênero em narrativas sobre transmasculinidades*. 2017. 335 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos: 2017.

PARAÍSO, Marlucy A. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículos: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MAYER, Dagmar E.; PARAÍSO, Marlucy A. (org.) *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 23-45.

PASSOS, Amilton G. S. *Uma ala para travestis, gays e seus maridos: pedagogias institucionais da sobrevivência no Presídio Central de Porto Alegre*. 2014, 108f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: 2014.

PASSOS, Gisele C; CASAGRANDE, Lindamir S. Homens (trans): da invisibilidade às transmasculinidades na educação. *Cadernos de Gênero e Tecnologia*, Curitiba, v. 11, n. 37, p. 60-72, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/cgt/article/download/8634/5354>. Acesso em: 29 nov. 2020.

PASSOS, Giseli C. Homens (Trans): transmasculinidades na educação. 2019. 90f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia e Trabalho) – Programa de Pós Graduação em Tecnologia e Sociedade, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba: 2019.

PEDRINI, Mateus D. *Homens trans(bordados): experiências juntas e misturadas na produção de outras masculinidades*. 142f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Institucional). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória: 2017.

PELÚCIO, Larissa. *Abjeção e desejo: uma etnografia travesti sobre o modelo preventivo de aids*. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2009.

PELÚCIO, Larissa. O Cu (de) Preciado – estratégias cucarachas para não higienizar o queer no Brasil. *Iberic@l, Revue d'études ibériques et ibéro-américaines*, Sorbonne, França, n. 9, p. 123-136, 2016. Disponível em: <http://iberical.paris-sorbonne.fr/wp-content/uploads/2016/05/Pages-from-Iberic@l-no9-printemps-2016-12.pdf> Acesso em: 21 mar. 2020.

PERES, William. Cenas de exclusões anunciadas: travestis, transexuais, transgêneros e a escola brasileira. In: JUNQUEIRA, Rogério D. *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009. p. 235-264.



PERES, William. *Subjetividade das Travestis Brasileiras: da vulnerabilidade da estigmatização à construção da cidadania*. 2005. 201f. Dissertação (Mestrado em Medicina Social) - Instituto de Medicina Social, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: 2005.

PEREIRA, Marlyson J. A. *“Quando eu pulei o muro”*: travestilidades em corpos-existência apesar dos silêncios na escola. 2014. 100 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal de Lavras, Lavras: 2014.

POLAK, Roberta. *“Notas” de uma vida: vivências trans\** em instituições de ensino. 2016. 154 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Comunitário) - Unicentro, Curitiba: 2016.

POLIZEL, Alexandre L.; CARVALHO, Fabiana Aparecida de. Narrativas trans: memórias não tão distantes sobre a trajetória em espaços de ensino. In: VII SEMINÁRIO BRASILEIRO DE ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO, 7., Canoas, RS, 2017. *Anais* [...] Disponível em: [http://www.2017.sbece.com.br/resources/anais/7/1495665996\\_ARQUIVO\\_TR\\_SBECE\\_Narrativas\\_de\\_si\\_trans-1.pdf](http://www.2017.sbece.com.br/resources/anais/7/1495665996_ARQUIVO_TR_SBECE_Narrativas_de_si_trans-1.pdf) Acesso em: 01 dez. 2020.

POLIZEL, Alexandre L. Tecnologias de poder e a narrativa de si na constituição de um “corpo negro, mulher, trans”. *Revista Diversidade e Educação*, Rio Grande, v. 6, n. 1, p. 30-38, jan./Jun. 2018. Disponível em <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/7876> Acesso em: 05 nov. 2020.

PRECIADO, Paul. *Manifesto Contrassexual*. Tradução de Maria Paula Gurgel Ribeiro. 2 ed. São Paulo: n-1 edições, 2017.

PRECIADO, Beatriz. *Testo Yonqui*. Madrid: Espasa, 2008. 324 p.

QG FEMINISTA. *Teoria queer: a destruição das sujeitas revolucionárias*. 11 jun. 2020. Disponível em: <https://qgfeminista.org/teoria-queer-a-destruicao-das-sujeitas-revolucionarias/>. Acesso em: 05 dez. 2020.

QUEM BINDER. *O que é um binder?* 2020. Disponível em: <https://quembindera.github.io/>. Acesso em: 02 dez. 2020.

QUERO BOLSA. *Uso do nome social cresce no Enem, mas ainda faltam políticas de inclusão de pessoas trans no Ensino Superior*. 30/07/2020. Disponível em: <https://querobolsa.com.br/revista/uso-do-nome-social-cresce-no-enem-mas-ainda-faltam-politicas-de-inclusao-de-pessoas-trans-no-ensino-superior>. Acesso em: 02 dez. 2020.

REIDEL, Marina. *A pedagogia do salto alto: histórias de professoras transexuais e travestis na educação brasileira*. 2013a. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: 2013a.

REIDEL, Marina. *A pedagogia do salto alto: histórias de professoras transexuais e travestis na educação brasileira*. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO 10, 10., 2013b, Florianópolis, *Anais* [...]. Florianópolis, SC: UFSC, 2013, p. 1-8. Disponível em: [http://www.fg2013.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/20/1381506914\\_ARQUIVO\\_MarianaReidel.pdf](http://www.fg2013.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/20/1381506914_ARQUIVO_MarianaReidel.pdf). Acesso em: 20 out. 2020.

RIBEIRO, Daniel O. M. *Negociando com as normas: transexualidade masculinas, reconhecimento e agencia*. 2018. 123 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora: 2018.

ROSATO, Tatiane P. *Reforma de currículo e identidades sexuais: performances de gênero em adolescentes de escolas estaduais de ensino fundamental em Cuiabá*. 2011. 124f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá: 2011.

ROTHER, Edna. Revisão sistemática x revisão narrativa. *Acta Paul. Enferm.*, São Paulo, v. 20, n. 2, p. v-vi, 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ape/v20n2/a01v20n2.pdf> Acesso em: 15 ago. 2020.

RUSPINI, Elisabetta. Fluidità di genere: Il contributo della sociologia. In: RUSPINI, Elisabetta; INGHILLERI, Marco. (org.) *Transessualità e scienze sociali: identità di genere nella postmodernità*. Napoli: Liguori, 2008. p. 71-98.

SALES, Adriana. *Travestilidades e escola nas narrativas de alunas travestis*. 2012. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis: 2012.

SALES, Adriana. *Travestis brasileiras e escolas (da vida): cartografias do movimento social organizado aos gêneros nômades*. 2018. 310 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Assis: 2018.

SALVADOR, Nayara R. C. *Pessoas trans na educação básica no Sul do estado do Rio de Janeiro*. 2019. 218 f. Dissertação – (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora: 2019.

SANTANA, Bruno S. Educação física e transgeneridade: novos olhares e perspectivas sobre diversidades corporais e identidades de gênero. *In: V SEMINÁRIO INTERNACIONAL ENTRELACANDO SEXUALIDADES*, 5., 2017, Salvador, *Anais [...]*. Salvador, BA: UFBA, 2017, p. 1-10. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/30534> Acesso em 20 nov. 2020.

SANTANA, Naomi N.; POLIZEL, Alexandre L.; MAIO, Eliane R. As/os trans são vistas/os na escola? *Revista Ártemis*, João Pessoa, v. XXII, n. 1, p. 6-16, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/artemis/article/view/28382/16893> Acesso em: 08 nov. 2020.

SANTOS, Adelaine E. C.; ORNAT, Márcio J. Vivências de travestis e pessoas trans em espaços educacionais de nível superior no sul do Brasil e a constituição de suas múltiplas espacialidades. *In: XIII MUNDOS DE MULHERES*, 13.; FAZENDO GÊNERO XI, 11., 2017, Florianópolis, *Anais [...]*. Florianópolis, SC: UFSC, 2017, p. 1-11. Disponível em: [http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1498835483\\_ARQUIVO\\_Adelaine\\_Marcio\\_MM\\_FG.pdf](http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1498835483_ARQUIVO_Adelaine_Marcio_MM_FG.pdf) Acesso em: 01 dez. 2020.

SANTOS, Adriana L. *Formação das pessoas transexuais na Universidade Federal de Sergipe: enfrentamento e resistência das normas de gênero no espaço acadêmico*. 2017. 90f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão: 2017.

SANTOS, Dayana B. C. A biopolítica educacional e o governo de corpos transexuais e travestis. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 45, n. 157, p. 630-651, jul./set. 2015a. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v45n157/1980-5314-cp-45-157-00630.pdf> Acesso em 02 nov. 2020.

SANTOS, Dayana B. C. A escola como empreendimento biopolítico de governo dos corpos e subjetividades transexuais. *In: 36ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED*, 36., 2013, Goiânia, *Anais [...]* Goiânia, GO: UFG, 2013, p. 1-14. Disponível em: [http://36reuniao.anped.org.br/pdfs\\_trabalhos\\_aprovados/gt23\\_trabalhos\\_pdfs/gt23\\_3181\\_texto.pdf](http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt23_trabalhos_pdfs/gt23_3181_texto.pdf). Acesso em: 20 out. 2020.

SANTOS, Dayana B. C. *Cartografias da transexualidade: a experiência escolar e outras tramas*. 2010. 210f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba: 2010.

SANTOS, Dayana B. C. Corpos e subjetividades trans\* na escola e nos movimentos sociais: a reinvenção das tentativas de captura por meio das normativas oficiais. *In: 37ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED*, 37. 2015b, Florianópolis, *Anais [...]*. Florianópolis, SC: UFSC, 2015b, p. 1-17. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt23-4128.pdf> Acesso em: 20 nov. 2020.

SANTOS, Dayana B. C. *Docências trans\**: entre a decência e a abjeção. 2017. 445f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba: 2017.

SANTOS, Paulo R. *Entre necas, peitos e picumãs*: subjetividade e construção identitária de travestis do Jardim Itatinga. 2008. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas: 2008.

SANTOS, Sandro P. *Experiências de pessoas trans-ensino de Biologia*. 2018. 289f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação, Uberlândia: 2018.

SANTOS, Sandro P.; SILVA, Elenita P. Q. Ensino de Biologia e transexualidade. *Ensino Em ReVista*, Uberlândia, v. 26, n. 1, p. 147-172, jan./abr. 2019. Disponível em; <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/48837/26038>. Acesso em 06 nov. 2020.

SANTOS, Sandro P.; RODRIGUES, Fernanda F. S. Cenas Escolares Vivenciadas por Travestis: desafios à formação docente. *In: XII ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO*, 12. Centro Oeste. 2014, Goiânia. *Anais [...]*. Rio de Janeiro: Aned, 2014. CD ROM.

SANTOS, Tiago Z. *Quando o “estranho” resolve se aproximar*: a presença da professora transexual e as representações de gênero e sexualidade no ambiente escolar. 2015. 117f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão: 2015.

SCOTE, Fausto D. *Será que temos mesmo direitos a universidade?* O desafio do acesso e a permanência de pessoas transexuais no ensino superior. 2017. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos: 2017.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Revista Educação e Realidade*. v. 20 n. 2. p. 71-99. 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71721/40667> Acesso em: 22 nov. 2020.

SEVERINO, Antônio J. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, Fernando G. O.; MAIO, Eliane R. Diálogos do entre-lugar das trans na escola. *In: V SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO SEXUAL*, 5., 2017a, Maringá, *Anais [...]*. Maringá, PR: UEM, Faculdade de Educação, 2017a, p. 1-15. Disponível em: <http://www.sies.uem.br/trabalhos/2017/3120.pdf> Acesso em 02 dez. 2020.

SILVA, Fernando G. O.; MAIO, Eliane R. Discursos entre perspectivas e resistências em relação às estudantes travestis nas escolas. *Nuances: estudos sobre Educação*, Presidente Prudente-SP, v. 28, n. 1, p. 147-166, jan./abril, 2017b. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/4228/pdf> Acesso em: 24 nov. 2020.

SILVA, Fernando G. O.; MAIO, Eliane R. Sobre vulnerabilidade escolar de estudantes trans. *Rev. Diversidade e Educação*, Rio Grande, v. 5, n. 1, p. 24-31, jan./jun. 2017c. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/7383/4827> Acesso em: 02 dez. 2020.

SILVA, Fernando G. O. Pesquisas em educação sobre travestis nas escolas. *Research in education on transvestites in schools. Rev. Bagoas*, Natal, n. 15, 2016, p. 131-152. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/10132/8375>. Acesso em: 02 dez. 2020.

SILVA, Guilherme F.; ALVES, Cláudio E. R. O uso legal do nome social na escola: retrato do território brasileiro. In: I CONGRESSO DE DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO, 1. Belo Horizonte, 2015, *Anais [...]*. FACULDADE DE DIREITO E CIÊNCIAS – UFMG, Belo Horizonte, MG, 2015, p. 1-12. Disponível em: [https://anaiscongressodivsex.files.wordpress.com/2015/03/14-guilherme-freitas-\\_claudio-eduardo.pdf](https://anaiscongressodivsex.files.wordpress.com/2015/03/14-guilherme-freitas-_claudio-eduardo.pdf) Acesso em: 02 Dez. 2020.

SILVA, Hélio R. S. *Certas cariocas*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1996. 118 p.

SILVA, Hélio R. S. *Travesti: a invenção do feminino*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, ISER, 1993. 176 p.

SILVA JUNIOR, Paulo M. S.; AGUIAR, Jonathan F.; MAIA, Maria V. C. M. Por um cotidiano escolar transgressivo: quando corpos trans interrogam práticas curriculares. *Revista Praxis Educacional*, Vitória da Conquista, 2019 v. 15, n. 33, p. 472-497. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/5300> Acesso em: 03 de dezembro de 2020.

SILVA, Kessila M. *Discursos que importam: um olhar sobre as trajetórias escolares de pessoas trans na UFSC*. 2017. 81 f. (Trabalho de Conclusão de Curso) Bacharelado em Ciências Sociais – Centro de Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis: 2017.

SILVA, Renata. Linguagem e Ideologia: Embates Teóricos. *Linguagem em (Dis)curso*. Santa Catarina, v. 9, n. 1, p. 157-180, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ld/v9n1/a08v9n1.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2018.

SILVA, Rodrigo G. L. B.; BEZERRA, Waldez C.; QUEIROZ, Sandra B. Os impactos das identidades transgênero na sociabilidade de travestis e mulheres transexuais. *Revista Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo*, São Paulo, 2015 v. 26, n. 3, p. 364-372. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rto/article/view/88052>. Acesso em: 30 nov. 2020.

SILVA, Tomaz T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 154 p.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis. RJ: Vozes, 2000. 133 p.

SOBRINHO, Paulo R. S.; ABRAMOWICZ, Anete. Brincadeira que virou verdade: o resgate da infância transexual no contexto escolar. In: III CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU), 3. 2016, Campina Grande, *Anais* [...]. Campina Grande, PB, 2016, p. 1-12. Disponível em: [http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO\\_EV056\\_MD4\\_SA11\\_ID11306\\_15082016160314.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD4_SA11_ID11306_15082016160314.pdf) Acesso em: 02 Dez. 20.

SPARGO, Tamsin. *Foucault and the Queer Theory*. Duxford, Cambridge, UK: Icon Books, 2000.

TORRES, Marco A. *A emergência de professoras travestis e transexuais na escola: heteronormatividade e direitos nas figurações sociais contemporâneas*. 2012. 362f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Minas Gerais, Belo Horizonte: 2012.

TORRES, Marco A. Docência, transexualidades e travestilidades: a emergência Rede trans Educ Brasil. In: 36ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia, *Anais* [...]. Goiânia, GO: UFG, 2013, p. 1-15. Disponível em: [http://36reuniao.anped.org.br/pdfs\\_trabalhos\\_aprovados/gt23\\_trabalhos\\_pdfs/gt23\\_2816\\_texto.pdf](http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt23_trabalhos_pdfs/gt23_2816_texto.pdf) Acesso em: 20 out. 2020.

TORRES, Marco A.; PRADO, Marco A. Professoras transexuais e travestis no contexto escolar: entre estabelecidos e outsiders. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 201-220, jan./mar. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v39n1/v39n1a12.pdf> Acesso em: 28 Nov. 2020.

UCHOGA, Liane A. R.; ALTMANN, Helena. Educação física escolar e relações de gênero: diferentes modos de participar e arriscar-se nos conteúdos de aula. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Brasília, [s.l.], v. 38, n. 2, p.163-170, abr. 2016. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/1727> Acesso em: 26 out. 2020.

URUGUAY. *Ley 18.629, de 17 de novembro de 2009*. Derecho a la identidad de género y alcambio de nombre y sexo en documentos identificatorios. Disponível em: <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp8789735.htm>. Acesso em: 14 de mai. 2020.

VIEIRA, Mariluci G. S.; FRANCO, Neil. Olhares e abordagens sobre crianças trans. *Journal Health NPEPS*, Tangará da Serra, v. 4, p. 405-422, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/jhnpeps/article/view/3870/3367>. Acesso em: 20 set. 2020.



VIEIRA, Ana L. *Por um transpensar os gêneros, os corpos e as práticas educativas cotidianas*. 2015. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: 2015.

VILLAÇA, Gabriel R.; RIBEIRO, Mônica C.F. A transexualidade infantil nos bancos escolares: da punição para a interação. *In: I CONGRESSO DE DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO*, 1. Belo Horizonte, 2014. *Anais [...]*. Belo Horizonte, MG: UFMG, 2016, p. 1-15. Disponível em: [https://anaiscongressodivsex.files.wordpress.com/2015/03/24-gabriel-villac3a7a-\\_monica-cintrao.pdf](https://anaiscongressodivsex.files.wordpress.com/2015/03/24-gabriel-villac3a7a-_monica-cintrao.pdf) Acesso em: 15 out. 2020.

ZANETTE, Jaime E. *Dos enigmas da infância: transexualidade e tensionamentos dos scripts de gênero*. 2016. 63 f. (Trabalho de Conclusão de Curso – Especialização) Docência na Educação Infantil, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: 2016.

# SOBRE AS AUTORIAS

## NEIL FRANCO

Graduado em Licenciatura Plena em Educação Física, Mestre e Doutor em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. É professor da Faculdade de Educação Física e Desportos e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Atua no ensino e na extensão universitária nas áreas de ginásticas e danças, transitando, na pesquisa, por outros temas dissidentes que impactam as áreas de Educação, Educação Física e Artes em que as relações entre corpo, culturas e diferença são evidenciadas. Justifica-se, assim, sua liderança no Grupo de Estudos e Pesquisa Corpo, Culturas e Diferença, em que as práticas corporais são entrecruzadas por problematizações envolvendo gênero, sexualidade, raça, etnia, geração, deficiências e outros demarcadores de exclusão humana.

## NAYARA RIOS CUNHA SALVADOR

Graduada em Pedagogia e Letras, Especialista em Ensino de Filosofia e Sociologia pela Universidade Cândido Mendes; Especialista em Ensino de Língua Inglesa e Espanhola; e em Coordenação Pedagógica e Supervisão Escolar, pela mesma universidade. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Atua na rede pública de ensino do Estado do Rio de Janeiro, na área de Disciplinas Pedagógicas e na rede pública municipal de Educação da cidade de Rio das Flôres (RJ), na disciplina de Língua Inglesa. É pesquisadora integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa Corpo, Culturas e Diferença, com especial interesse nos estudos de gênero e sexualidades, sobretudo nos feminismos e suas relações consubstanciais com as categorias de raça e classe.

## SAMUEL MOREIRA DE ARAÚJO

Graduado em Bacharelado e Licenciatura em Educação Física pela Universidade Federal de Juiz de Fora, Especialista em Ensino da Educação Física para Educação Básica pela mesma instituição. Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Professor de acrobacias aéreas e proprietário da Escola de Circo Abracatrupe na cidade de Juiz de Fora/MG. É pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisa Corpo, Culturas e Diferença, com interesse nos estudos de gênero e sexualidades, nas práticas corporais de ginástica, circo na escola e nas demais relações que envolvam gênero e sexualidades e Educação Física Escolar.