



Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação – CCSE
Programa de Pós-Graduação em Educação
Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Práticas
Educativas

Mayanne Adriane Cardoso de Souza

**Transgeneridades e Heteronormatividade na Escola: tensões,
desafios e possibilidades presentes nas relações
pedagógicas**

Belém-PA

2019

Mayanne Adriane Cardoso de Souza

**Transgeneridades e Heteronormatividade na Escola: tensões,
desafios e possibilidades presentes nas relações pedagógicas**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Práticas Educativas

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Lucélia de Moraes Braga Bassalo.

Belém-PA

2019

Mayanne Adriane Cardoso de Souza

**Transgeneridades e Heteronormatividade na Escola: tensões,
desafios e possibilidades presentes nas relações pedagógicas**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Práticas Educativas

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Lucélia de Moraes Braga Bassalo.

Data da Defesa: ____/____/ 2019.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dra Lucélia de Moraes Braga Bassalo
Dra. em Educação
Universidade do Estado do Pará

- Orientadora

Prof. Dr. Fernando Seffner
Dr. em Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

- Examinador Externo

Prof^a. Dra. Ivany Pinto Nascimento
Dra. em Psicologia da Educação
Universidade Federal do Pará

- Examinadora Externa

Prof. Dr. Sérgio Roberto Moraes Corrêa
Dr. em Ciências Sociais
Universidade do Estado do Pará

- Examinador Interno

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
Biblioteca do CCSE/UEPA, Belém - PA

Souza, Mayanne Adriane Cardoso de Transgeneridades e heteronormatividade na escola : tensões, desafios e possibilidades presentes nas relações pedagógicas / Mayanne Adriane Cardoso de Souza; orientadora Lucélia de Moraes Braga Bassalo, 2019.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2019.

1. Heteronormatividade. 2. Transgeneridade. 3. Estudantes trans. 4. Ensino Médio.
5. Relações Pedagógicas. I. Bassalo, Lucélia de Moraes Braga (orient.). II. Título.
CDD. 23º ed. 371.9

Dedico a todos os transgêneros que enfrentam, diariamente, tensões e desafios em seu cotidiano. Que o ato de resistir continue lhes impulsionando a nunca desistirem de ser quem são.

AGRADECIMENTOS

Difícil não lembrar tantos acontecimentos marcantes em minha vida e que foram fundamentais para que eu chegasse até aqui. Muitos foram os percursos, mas sem dúvida alguma, nada faria sentido se eu não fosse uma pessoa envolta por tanto afeto. A palavra que define toda a minha trajetória resume-se a gratidão. Gratidão a Deus por sempre ter conduzido os meus passos, mostrando o quanto posso me superar, principalmente nos momentos mais inoportunos. Sem Ele eu nada seria.

“Não é sobre ter todas as pessoas do mundo pra si, é sobre saber que em algum lugar alguém zela por ti. É sobre cantar e poder escutar mais do que a própria voz. É sobre dançar na chuva de vidro que cai sobre nós”. Gratidão eterna à minha mãe, pai e irmã. Obrigada por acreditarem nos meus sonhos e embarcarem nas jornadas junto comigo, sem por algum momento sequer, questionar. O apoio, amor e confiança, tão incondicionais, despertam em mim a certeza de que estou no caminho certo, fazendo com que eu me sinta motivada a voar e conquistar os meus objetivos. Esta vitória é nossa!

Vovó Lúcia, Vovó Ivete (in memoriam), Vovô Miguel, Eli, Tia Marcelle, Tio Bruno, Tia Jenifer, Bruno Jr, Luana, Vinicius, Luís Felipe e Juliana, obrigada pelo incentivo e confiança destinadas a mim desde quando eu era pequena. Gratidão por todas as palavras e vibrações positivas que sempre foram emanadas.

“É saber se sentir infinito num universo tão vasto e bonito é saber sonhar. Então, fazer valer a pena cada verso daquele poema sobre acreditar”. Gratidão à minha orientadora Lucélia Bassalo, por me fazer perceber o quanto pesquisar o que se ama é prazeroso. Obrigada por ter mostrado e ensinado um universo repleto de significados que eu jamais esquecerei e, principalmente, por sua contribuição em meu crescimento, tanto pessoal quanto profissional. Você demonstrou todos os dias o quanto acreditava no meu potencial e, hoje, eu lhe digo que isto sempre foi uma das minhas maiores motivações. Você é a minha maior inspiração, professora. Mil vezes obrigada!

“Não é sobre chegar no topo do mundo e saber que venceu, é sobre escalar e sentir que o caminho te fortaleceu. É sobre ser abrigo e também ter morada em outros corações e assim ter amigos contigo em todas as situações”. Como não mencionar os/as amigos/as que tanto me apoiaram, foram abrigo e calma nos momentos de estresse, cansaço e dúvidas?! Luciana Cruz, obrigada! Palavras serão insuficientes para que eu possa agradecer tudo o que você fez e continua fazendo por mim. O seu apoio, inabalável, foi um dos maiores guias que eu tive e terei em minha vida. A palavra *amizade* nunca fez tanto sentido, pois eu sei o quanto a reciprocidade

se faz presente em nossa relação regada de afeto. Gratidão também à sua família que eu também considero minha. Obrigada tia Lucinha, tia Lúcia e vó Maria por todo o suporte, acolhimento e carinho todas as vezes em que me receberam durante este processo de escrita. Jamais poderei agradecer por tanto afeto desde a graduação.

Ayrton Paixão, Érica Duarte, Evandro Mesquita, Jamille Azevedo, Jorge Reis, Laíssa Ribeiro, Larissa Pires, Lídia Moraes, Luís Felipe Marques, Maria Fernanda, Marynara Flor, Rafaella Conde e Ramon Pantoja, obrigada pelos incentivos diários. Cada um de vocês, a sua maneira, contribuiu para que este caminho fosse tranquilo. Grata pelas palavras de incentivo e os incontáveis momentos de lazer em que vocês se dedicaram a me ajudar a descansar a mente para retomar leve ao processo de escrita.

“A gente não pode ter tudo. Qual seria a graça do mundo se fosse assim? Por isso, eu prefiro sorrisos e os presentes que a vida trouxe pra perto de mim”. Como não lembrar de vocês, Alessandra e Ana Daniele, ao mencionar as palavras “sorrisos” e “presentes”?! Vocês duas foram os meus maiores presentes no mestrado. A cumplicidade, apoio e vibração em cada conquista me fizeram perceber que eu não poderia ter tido melhores irmãs acadêmicas. Gratidão eterna a Deus por ter sido e continuar sendo vocês. Fomos/somos o trio que deu certo!

Pense em tudo o que você já ouviu falar sobre pessoas trans. É provável que a maior parte desse tudo, que talvez nem seja tanto assim, seja puro senso comum, envolto muitas vezes em preconceito e ideias que seguem reafirmando que não devíamos sequer existir ou, então, apenas longe dos olhos de todos. No entanto, essas pessoas cada dia mais vão conseguindo um cantinho sob o Sol e, com isso, também o direito a ter voz e vez; o mundo aos poucos está se dando conta de que o que elas têm a dizer faz diferença, muda a forma como enxergamos a vida. Já imaginou você também poder aprender algo com travestis e transexuais, descobrindo o que só as palavras deles e delas sabem dizer?

É uma tarefa complicada definir ou delimitar os contornos do que é a transexualidade ou a travestilidade. Mas tudo começa no mesmo ponto: nossa sociedade ainda tem muito o que avançar para tratar homens e mulheres de forma menos desigual.

(Apresentação do livro "Vidas Trans")

RESUMO

Esta dissertação intitulada Transgeneridades e Heteronormatividade na Escola: tensões, desafios e possibilidades presentes nas relações pedagógicas, partiu da seguinte questão: considerando que a escola é um ambiente generificado, de que modo a heteronormatividade impacta as experiências escolares vivenciadas pelos/as estudantes transgêneros e a atuação pedagógica de docentes que lidam com estudantes transgêneros no Ensino Médio em Belém do Pará? O estudo teve como principal objetivo analisar a heteronormatividade nas experiências vivenciadas pelos/as estudantes transgêneros e professores/as no contexto escolar, apontando possibilidades de superação das desigualdades educacionais de gênero; delinear as implicações da heteronormatividade na percepção de professores/as acerca da transgeneridade na escola; apontar situações de ações afirmativas, discriminação e segregação vivenciadas na escola pelos/as estudantes trans e descrever encaminhamentos pedagógicos a conflitos entre alunos/as cisgênero e transgênero. A investigação inseriu-se em uma abordagem qualitativa, amparada na fenomenologia social de Alfred Schutz, utilizou como forma de reunião de dados a Entrevista Narrativa e como técnica de interpretação, o Método Documentário. Participaram 04 (quatro) estudantes transgêneros, dois homens e duas mulheres trans e 03 (três) professores/a, dois homens e uma mulher cis de instituições públicas e privadas. De suas narrativas emergiram cinco modelos de orientação que direcionaram as ações dos sujeitos, os quais denominados como: resistência, enfrentamento, dicotomia, dualidade e pacificação. Sobre a orientação *resistência*, esta refere-se às dificuldades ou a tranquilidade vivenciadas no início da transição, somadas a aceitação e a não aceitação da família, ao acolhimento ou ao despreparo quanto à reação da escola demonstraram que entre uma e outra possibilidade, a marca é resistir e afirmar sua condição de pessoas trans. Sobre a orientação *enfrentamento* desvelou-se que experiências de negação de sua identidade de gênero na instituição de ensino ou acontecimentos vivenciados envolvendo agressões físicas, psicológicas e verbais levam a diferentes reações, seja de enfrentamento ou silenciamento. Sobre a orientação *dicotomia* demonstrou-se posições advindas dos/a professores/a participantes de que transgêneros são cidadãos, mas também um problema. Nas experiências profissionais verificamos formas de evolução, retrocesso e tranquilidade. Ao sentimento em ter estudantes trans em sala, encontramos posições de igualdade, mas também de repulsa. Sobre a orientação *dualidade* delimitou-se entre os/as estudantes relações amigáveis, mas também preconceituosas e dentre os/a professores/a relações respeitadas, mas também discriminatórias. Sobre a orientação *pacificação*, evidenciou-se o desejo e anseio por providências na tentativa de acalmar ou propiciar a harmonia, representando o restabelecimento da paz e o cenário pelo qual se luta. Conclui-se que nem todos os setores nas escolas possuem conhecimento sobre os direitos dos/as estudantes trans. Entretanto, deve-se destacar a importância de medidas que impeçam ou, pelo menos, minimizem atitudes referentes às cenas opressivas que machucam os indivíduos, conforme os relatos de nossos/as participantes. O ato de ignorar ou demonstrar-se alheio corrobora para o acentuamento deste quadro repleto de exclusão e segregação.

Palavras- Chave: Heteronormatividade. Transgeneridade. Estudantes Trans ... Ensino Médio. Relações Pedagógicas.

ABSTRACT

This dissertation titled “Transgender and Heteronormativity at school: tensions, challenges and possibilities present in pedagogic relationships” started in the followed question : considering the school a generalized environment, how does the heteronormativity impact in school experiences lived by transgender students and the pedagogic performance for teachers that work with transgender students in the high school in Belém do Pará city?. The research had as main objective to analyze the heteronormativity in the experiences lived by transgender students and teachers in the school context, to indicate possibilities of overcoming of educational inequalities; to delineate the implications of heteronormativity on the teachers view about transgender at school; to indicate situations of affirmative actions, discrimination and segregation lived at school by trans students and to describe pedagogics referrals to conflicts between cisgen and transgender students. The investigation worked in a qualitative approach, based on the social phenomenology of Albert Schutz, it used as method of data collect the Narrative Interview and the method of interpretation, the Documentary Method. Participated 4 (four) transgender students, two trans men and two trans women and 3 (three) teachers, two cis men and one cis woman of public and private institutions. From their narratives emerged five models of orientation that directed the subjects’ actions, which denominated as: resistance, confrontation, dichotomy, duality and pacification. About the *resistance* orientation, it refers to the difficulty or tranquility lived in the beginning of the transition, added to the acceptance and not acceptance by the family, at the reception or to the unprepared in the school reaction, and demonstrated that between one or another possibility, the mark is to resist and to affirm their condition of trans person. About the *confront* orientation it was discovered that experiences of their denial gender identity in the educational institution or events involving physical, psychological or oral aggressions produce different reactions, be it confront or silencing. About the *dichotomy* orientation, It demonstrated positions from the involved teachers that the transgender people are citizens, but also a problem. In the professionals experiences we checked evolution, regression and tranquility forms. To the felling of having trans students in the classroom we found positions of equality, but also repulsion. About the *duality* orientation, It delineated between the students friendly relationships, but also prejudiced ones and between teachers respectable relations, but also discriminatory ones. About the orientation of *pacification*, it evidenced the desire and the yearning for providences in attempt of to calm down or propitiate the harmony, representing the re-establishment of peace. It concluded that not all departments in the schools have the knowledge about the rights of trans students. However, it should be highlighted the importance of measures that prevent or, at least, minimize attitudes or oppressive events that hurt the individuals, according to the reports of our participants. The action of ignoring or to it demonstrate alien corroborate to the accentuation of this chart.

Keywords: *Heteronormativity, Transgender, Trans students in the High school, Pedagogics relationships.*

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIDS	Vírus da Imunodeficiência Humana
ALERJ	Assembléia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANTRA	Associação Nacional de Travestis e Transexuais
CAPES	Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DST	Doença Sexualmente Transmissível
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis E Transexuais
LGBTQI	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgênero, Queer ou Questionadores e Intersexo
ONG	Organização Não Governamental
PA	Pará
RENOSP	Rede Nacional de Operadores de Segurança Pública – LGBTI
REPPAT	Rede Paraense de Pessoas Trans
SEDUC	Secretaria de Educação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
II NO LABIRINTO DO ITINERÁRIO METODOLÓGICO	31
2.1 A abordagem qualitativa e seus percursos.....	31
2.2 Os sentidos e significados da Fenomenologia Social.....	33
2.3 A pesquisa biográfica e seus relatos de vida.....	39
2.4 A entrevista narrativa e a descrição de experiências	40
2.5 O método documentário como compreensão da realidade social	42
III OS CORPOS QUE FALAM E SUAS TRANSGRESSÕES À NORMA HETEROSSEXUAL	46
3.1 Os desafios de ser Trans.....	50
3.2 Do armário para as escolas: a inserção de transgêneros no contexto educacional.....	57
3.3 As dificuldades enfrentadas por professoras/es	67
3.4 A escola e o pânico	74
IV APROXIMAÇÃO COM O CAMPO E OS SUJEITOS DA PESQUISA	81
4.1 Uma busca por (trans)formações: avanços de políticas públicas no Estado do Pará.....	81
4.2 Rede Paraense de Pessoas Trans – REPPAT.....	84
4.3 Nas trilhas da SEDUC/PA	85
4.4 O processo de Identificação das/os Estudantes Trans.....	86
4.4.1 Vidas Trans e a Coragem de Existir: conhecendo os sujeitos.....	90
4.4.2 João.....	92
4.4.3 Amara.....	93
4.4.4 Tarso	94
4.4.5 Márcia.....	96
4.5 O processo de Identificação dos/as professores/as	97
4.5.1 Docentes em Trânsito: conhecendo os/a professores/a.....	98
4.5.2 Edmilson.....	99
4.5.3 Damares.....	100
4.5.4 Marcelo.....	101
V PERCEPÇÕES DE JOVENS ESTUDANTES TRANS SOBRE SUA VIDA PESSOAL	102
5.1 Sobre ser trans	102

5.2 Como me percebi trans	107
5.3 Início da Transição	112
5.4 A reação da família	116
5.5 A reação da escola.....	122
5.6 Balanço entre as Narrativas	126
VI PERCEPÇÕES DE JOVENS ESTUDANTES TRANS SOBRE SUAS EXPERIÊNCIAS NA ESCOLA.....	131
6.1 Experiências na escola.....	131
6.2 Experiências escolares na infância	136
6.3 Balanço entre as narrativas.....	139
VII PERCEPÇÕES DE PROFESSORAS/ES SOBRE TRANSGENERIDADE	142
7.1 Definição de estudante trans.....	142
7.2 Experiências profissionais	145
7.3 Sentimento em ter um/a estudante trans em sala de aula	151
7.4 Já presenciou algum/a estudante enfrentando preconceito, discriminação ou segregação.....	156
7.5 Como reagem quando presenciam:	160
7.6 Posicionamento quanto à intervenção	164
7.7 Balanço entre as narrativas.....	168
VIII SITUAÇÕES DE AÇÕES AFIRMATIVAS, DISCRIMINAÇÃO E SEGREGAÇÃO VIVENCIADAS NAS ESCOLAS PELAS/OS ESTUDANTES TRANS	172
8.1 Relação com as/os estudantes	172
8.2 Relação com as professoras/es:	177
8.3 Balanço entre as narrativas.....	180
IX ENCAMINHAMENTOS PEDAGÓGICOS A CONFLITOS ENTRE ESTUDANTES CISGÊNERO E TRANSGÊNERO.....	183
9.1 Percepções sobre as/os professoras/es terem presenciado situações envolvendo preconceito, violência ou discriminação	183
9.2 Posicionamento quanto às atitudes:.....	187
9.3 Balanço entre as narrativas.....	190
APROXIMAÇÕES CONCLUSIVAS.....	193
REFERÊNCIAS.....	201
APÊNDICES	206

INTRODUÇÃO

O fato de não concordar com as atitudes preconceituosas que a sociedade reproduz rege minha relação com o mundo. Lembro-me das vezes em que presenciei pessoas insultando e até mesmo debochando de pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (LGBT¹) que passavam nas ruas. O preconceito foi algo que eu não via e continuo não vendo como algo natural, tais atitudes inquietam-me e é algo que não escondo de ninguém. Eu não compreendo o porquê de as pessoas não terem o direito de viver livremente sua identidade de gênero, tendo que se reprimir, na maioria dos casos, para vir a ser aceito/a pela sociedade.

O contexto no qual a população trans, especificamente, está inserida é cada vez mais preocupante e, faz-se necessário que reconheçamos o cenário alarmante em que se encontram, tendo em vista que a violência acometida contra eles/as tem se tornado cada vez mais frequente. A transfobia² está presente na maioria dos crimes noticiados pela grande imprensa e, segundo Viñaz (2016), os transgêneros sofrem muito mais discriminação do que os próprios homossexuais e bissexuais, um dos fatores que sensibilizou meu olhar e contribuiu para que os escolhessem como um dos sujeitos de minha pesquisa. Há uma urgente necessidade em discutir na perspectiva educacional o que se faz com essas pessoas, especialmente em razão de:

nas últimas décadas, dessa margem têm chegado ecos perceptíveis e não é à toa que a temática do transgênero passou a agenciar com considerável frequência os dispositivos das nossas pedagogias culturais: se não a escola e a família de modo significativo, sim para o cinema, teatro, música e o conteúdo das redes digitalizadas. E tem sido cada vez mais difícil ignorar a existência do termo transgênero e dos sujeitos que emergem desse corpo (não)denominado (LEITE, 2014, p. 02).

Benevides (2018) questiona o posicionamento da população mediante as situações vivenciadas pelas/os trans e quais atitudes estão sendo tomadas para

¹ É importante frisar que utilizo-me da sigla LGBT para referir-me às pessoas que se reconhecem como Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis ou Transexuais, pois esta é a atual nomenclatura reconhecida no Brasil. Entretanto, já existem outras que são empregadas por estudiosas/os e em outros países, na qual ocorre a inserção do termo I para intersexo e Q para *queer*, ampliando a sigla para LGBTQI.

² De acordo com Jesus (2012), o termo refere-se às situações envoltas de preconceito e discriminação vivenciadas por pessoas transgêneros.

mudar a realidade em que estes indivíduos estão inseridos, tendo em vista que é recorrente ouvir que o Brasil é o país que mais mata travestis e transexuais no mundo. De meu lado, pergunto-me se e o que a população faz a respeito e, principalmente, o que as pessoas pensam acerca do elevado índice de assassinatos?! Vale ressaltar que na maioria dos casos, as relações entre transgêneros e a sociedade, em geral, é marcada por violência, atitudes preconceituosas e uma acirrada discriminação por não seguirem o padrão imposto socialmente, ou seja, o modelo homem/mulher.

Benevides (2018) também aponta em seu discurso que os transgêneros sequer estão conseguindo sobreviver e que a maior luta consiste na garantia de sua sobrevivência. Tal reflexão deixou-me sensibilizada, justamente por reconhecer que é exatamente este o cenário em que essas pessoas se encontram: todos os dias enfrentam uma luta diferente, batalhando por sua vida, a qual tem sido negada quase que diariamente. A constatação pode ser verificada a partir da disponibilização dos dados³ pela Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA, 2018), que divulgou o Mapa dos Assassinatos de Travestis e Transexuais no Brasil em 2017, evidenciando a situação alarmante em que o país inteiro está imerso.

De acordo com o levantamento, foram 179 assassinatos de pessoas trans no Brasil no ano de 2017, correspondendo a 169 travestis e mulheres trans e 10 homens trans. Destas/es, somente 18 tiveram os assassinos presos, representando somente 10% dos casos. A maior concentração dos assassinatos ocorreu na região Nordeste com 69 casos (39%), seguida da região Sudeste com 57 casos (32%) e das regiões Norte e Sul, cada uma, com 19 casos (10%) e, por fim, a região Centro-Oeste com 15 casos (9%).

Os dados apontam que 67,9% das vítimas tinham idade entre 16 e 29 anos, 23% correspondiam a 30 e 39 anos, 7,3% entre 40 e 49 anos e 1,8% acima dos 50 anos. Nesse sentido, compreende-se que os/as jovens são os mais suscetíveis e as maiores vítimas da violência, tendo em vista que a quantidade de assassinatos é muito maior do que o restante das faixas etárias. Tantas vidas ceifadas, sonhos

³ O levantamento realizado pela ANTRA “é feito a partir de pesquisa dos dados em matérias de jornais e mídias vinculadas na internet. De forma manual, individual e diária. Há ainda grupos específicos que publicam informações sobre pessoas assassinadas e/ou são enviadas informações através da rede de afiliadas da ANTRA e Rede Nacional de Operadores de Segurança Pública – LGBTI (RENOSP), pelos mais diversos meios e canais de comunicação (Email, Facebook, Whatsapp, etc)” (ANTRA, 2018, p. 12).

interrompidos, esperanças por um mundo melhor destruídas, junto às suas tentativas, fracassadas, de viverem e serem aceitos/as do jeito que eram, diferentes do que o mundo quisera que fossem, mas sendo fiéis e da maneira que o seu coração sempre se reconheceu e pertenceu, motivo pelo qual todos/as lutaram até o fim: pelo respeito à sua identidade de gênero.

Conforme a ANTRA (2018), a estimativa em que Travestis, mulheres e homens trans são expulsos/as de casa parte dos 13 anos; jovens e desprotegidos/as recorrem a outros meios de sobrevivência, marcados pela exclusão familiar e social e também de acordo com a associação, em torno de 90% recorrem à prostituição como forma de obter renda. Esta surge como praticamente única alternativa em decorrência da dificuldade de inserção escolar, social e, principalmente, profissional. Isto talvez explique o fato de que 70% dos assassinatos ocorreram com profissionais do sexo, sendo 55% ocorridos nas ruas.

Compreende-se que “é inaceitável o avanço da violência direcionada a população trans. Agrava-se essa realidade com a inexistência de uma legislação que criminalize a LGBTfobia” (BENEVIDES, 2018, p. 7). Na posição assumida pela autora, o Estado ainda é omissivo, tendo em vista que não há medidas ou providências com o intuito de modificar e/ou reduzir o número de assassinatos, punindo as pessoas que tiveram ou ainda possuem atitudes preconceituosas o que, por sua vez, contribui para a continuidade da violência cometida para com os sujeitos.

A violação da existência dos sujeitos trans ainda é exercida sob outras nuances como apontado abaixo:

O problema se agrava quando, muitas vezes, a mídia ao publicar o nome de registro da vítima ou desrespeitar sua identidade de gênero, comete um duplo assassinato. Isso para não citar as famílias que optam por ser intolerantes, que apagam de vez a existência de suas familiares, ao enterrá-las com nomes e roupas que não as representam (BENEVIDES, 2018, p. 7).

Percebemos mais um fator contribuinte para a negação da identidade de gênero dos/as transgêneros, fator frequente nos noticiários e/ou jornais quando publicam alguma notícia ou manchete citando os recorrentes casos de morte, fazendo referência ao nome de registro da vítima e não ao nome social pelo qual a pessoa reconhecia-se e identificava-se, medida esta que também é adotada pelos próprios familiares da vítima, quando também não se referem aos/às trans pelo seu nome social.

Evidencia-se o descaso no qual a população ainda encontra-se, tendo em vista que não existem fontes e dados oficiais quanto ao levantamento dos assassinatos acometidos com transgêneros, motivo pelo qual a referida pesquisa utiliza-se de dados levantados e disponibilizados por grupos militantes, em virtude de não existir uma fonte oficial para a apuração dos mesmos. Nesse sentido, as mortes acabam sendo silenciadas, os/as assassinos/as impunes, enquanto outras pessoas nunca mais terão direito a vida novamente.

De acordo com o levantamento realizado pela ANTRA:

o modo como essas mortes ocorrem é sempre muito violento. O assassinato por tiros encabeça a lista de mortes, mas não são um ou dois tiros, é uma execução. Há casos em torno de 20, 30 tiros, como se o assassino quisesse matar também a alma da vítima. Expurgar de vez a existência Trans. E é assim que eles fazem! (BENEVIDES, 2018, p. 8).

Entretanto, os dados divulgados pelo Grupo Gay da Bahia⁴, demonstram um quantitativo maior do que o disponibilizado pela ANTRA, pois segundo a apuração, houve aumento no número de mortes de LGBT no Brasil do ano de 2016⁵ para o ano de 2017 contendo 445 mortes, ressaltando que neste número é considerado o número de mortes advindas de homicídios e de suicídios, os quais correspondem a 387 e 58, respectivamente, crescendo em até 30%, fator culminante para que o Brasil batesse o recorde mundial em assassinatos contra pessoas LGBT. Além disso, foi apontado durante a pesquisa que os/as jovens e adolescentes possuem mais dificuldades em lidar com a violência e o preconceito por serem mais sutis às situações de exclusão, segregação e discriminação vivenciadas.

A partir dos dados estatísticos disponibilizados, constatamos que a maioria das mortes ocorreu com a população jovem, com idade entre 18 a 25 anos. Os dados demonstram que o grupo mais vulnerável é composto pelos/as trans, que corresponde a 191 mortes, caracterizando um aumento de 6% de óbitos da população trans em comparação ao ano anterior. Destes/as, 41,2% das mortes correspondiam a jovens menores de 18 anos, 32,9% possuíam a faixa etária entre 18 a 25 anos, 5,7% enquadrava-se entre 26 a 40 anos e não fora possível identificar a faixa etária do restante das vítimas. Além disso, outro dado disponibilizado pela ANTRA foi que em 25% das ocasiões, os culpados e assassinos não são

⁴O Grupo Gay da Bahia, também conhecido como GGB, é a mais antiga Organização não Governamental (ONG) em defesa dos direitos humanos dos homossexuais no Brasil.

⁵O qual correspondeu a 343 mortes, sendo destas 144 (42%) Trans (Travestis e Transexuais).

encontrados e/ou identificados e quando há ocorrência, 10% acabam resultando em nenhuma medida adotada.

Sobre as motivações e desafios

Reconhecemos que são inúmeros os avanços atuais decorrentes do campo do gênero e das sexualidades, principalmente através da mídia, que vem exibindo pessoas LGBT em novelas, programas, filmes ou a partir da exposição de artistas que dialogam e expõem acerca de sua identidade de gênero e/ou orientação sexual, causando maior repercussão ainda sobre o assunto, por ser reconhecido como o “assunto do momento”.

Entre um contexto de violência e a visibilidade cada vez maior do tema e da vida de transgêneros, há o questionamento de como e se, a educação, insere o debate em sala de aula, mais especificamente, nas escolas. Tendo em vista, que como já fora mencionado, com os dados apontados anteriormente, nem todas as pessoas concordam ou respeitam a identidade de gênero e sexualidade do outro e, dada a inserção dos sujeitos nas escolas, esta poderia dialogar e atender às políticas públicas da sociedade, pois contribuiria para que os próprios LGBT estivessem inseridos no contexto escolar, promovendo e incitando o respeito à diversidade, pois contribuiria no combate a todo e qualquer tipo de preconceito e discriminação.

O cenário de violência e exclusão nos leva a questionar de que maneira a formação de professores contribui para a construção do respeito à diversidade sexual. André (2010) discute acerca da importância da formação na melhoria da educação, a partir de estudos e pesquisas que versem sobre a área. Assim, GARCIA (1999 apud ANDRÉ, 2010, p. 175) aponta que a formação inicial e continuada possibilita que o professor aperfeiçoe os seus conhecimentos e habilidades para exercer sua prática docente, contribuindo para a ampliação da qualidade da educação e no debate com os/as estudantes.

Como pedagoga, professora recém-formada, me pus a refletir acerca do quanto a imposição da heterossexualidade como norma é cruel, pois define um modelo de existência como referência. A lógica binária formada pelo par, um homem e uma mulher, sustenta como explicação a maioria das atitudes que a sociedade considera como sendo correta e, coloca em prática, refletindo direta e negativamente na vida de todas aquelas pessoas que não se reconhecem como

heterossexuais ou que possuem uma identidade de gênero diferente, de modo que não se encaixe no modelo padrão designado e esperado. Logo, as manifestações da referida norma guiam e determinam as relações na vida das pessoas, dificultando a vida de estudantes trans e até mesmo de professores/as.

Por outro lado, o interesse pelo estudo no campo de gênero e educação não se deu de imediato, pelo contrário, foi construído na Universidade e ainda no quarto semestre em um seminário de disciplina, que consistia em realizar um estudo sobre a prostituição de Travestis. Recordo-me, como se fosse hoje, que este era o tema mais temido pela maior parte de minha turma, tendo em vista que os meus colegas tinham receio em conhecer estes sujeitos, por desconhecerem as suas trajetórias e pela dificuldade em obter contato com os mesmos. Foi um trabalho repleto de empecilhos, pois as Travestis recusavam-se a conversar conosco. No entanto, não desistimos e, através de alguns amigos e amigas, conseguimos realizar a investigação.

Assim, o desafio inerente a uma pesquisa desse tipo, apesar dos inúmeros contratemplos, aliou-se à minha percepção intensa sobre as discriminações na sociedade e o que antes causava-me sentimento de revolta, tornou-se muito mais forte a partir do momento em que tive contato com os sujeitos. As histórias, relatos e experiências que foram compartilhadas despertaram a necessidade de fazer algo para mudar a realidade tão sofrida que envolve e faz parte diariamente da vida dessas pessoas.

Ao indagar as Travestis acerca do motivo das mesmas se prostituírem, estas alegaram que acabaram recorrendo ao mundo das ruas como uma forma de sobrevivência após abandonarem os estudos, em decorrência do forte preconceito vivenciado na escola. O desejo de fazer o diferente foi tão grande que dei continuidade à pesquisa no Trabalho de Conclusão de Curso⁶, buscando obter respostas para algumas das perguntas que inquietaram-me durante a pesquisa anterior.

Tive como enfoque no meu TCC a Evasão Escolar de Travestis, de modo a compreender o que ocorria com as mesmas no âmbito escolar, as vivências e os motivos que faziam com que viessem a desistir dos estudos e, conseqüentemente, a

⁶ Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado: **“BELEZA NÃO É PRA SEMPRE!”**: Estudo sobre a Evasão Escolar de Travestis em Belém, Pará defendido como requisito parcial para a obtenção de grau de Licenciada Plena em Pedagogia, no Centro de Ciências Sociais e Educação, da Universidade do Estado do Pará (UEPA) em 2016, sob orientação da Profa. Dra. Lana Claudia Macedo da Silva.

abandonar a Escola. Assim, percebi o quanto a própria escola é reprodutora do que a sociedade impõe e é um ambiente que também propicia sentimentos e acontecimentos negativos a esses alunos e alunas trans, pois na maioria das vezes, isenta-se da responsabilidade sobre os fatos que ocorrem com esses/as estudantes no ambiente escolar e concorrem para o abandono da instituição educacional.

A discussão sobre identidade de gênero continuou a despertar o meu interesse, motivando-me a continuar conhecendo e compreendendo as especificidades do assunto em questão. Logo, fui apropriando-me de outras leituras e adentrei no universo de outros sujeitos, sendo as/os transgêneras/os as/os que mais despertaram a minha atenção, tendo em vista a escassez de pesquisas realizadas com estes indivíduos e por reconhecer a relevância para a sociedade, culminando para que eu viesse a torná-las/os sujeitos de minha pesquisa atual no Mestrado. Segundo Nery e Gaspodini (2015, p. 62): “Os dicionários da língua portuguesa não oferecem definições para os termos “transgeneridade” ou “transgênero”, evidenciando a situação de invisibilidade dessa população”.

Quando ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade do Estado do Pará (UEPA) no ano de 2017, deparei-me mais uma vez com o espanto de meus colegas, o que já vinha ocorrendo desde a graduação, em virtude do campo que me inseria, gênero e, principalmente, pela escolha de meus sujeitos, os transgêneros. O espanto foi enorme, em virtude do próprio desconhecimento sobre o tema, sendo que, estes/as, deve-se ressaltar, são em sua maioria, já professores/as. Assim, ao contrário de me intimidar, o contínuo desconhecimento impulsionou-me academicamente; aliada à possível contribuição epistemológica ao campo de estudos sobre gênero e sexualidades, tendo em vista a escassez de pesquisas e discussões realizadas sobre a área, sobretudo quando nos referimos à cidade de Belém.

Todos os obstáculos e desafios vivenciados desde o início impulsionaram-me a ouvir a voz dos sujeitos trans, de modo a contribuir para a superação das desigualdades educacionais de gênero e possibilitar um lugar de escuta e o seu devido reconhecimento enquanto sujeitos na sociedade, tendo em vista que segundo o artigo 205 da Constituição Federal de 1988:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Sobre as questões de pesquisa

As/os transgêneras/os constituem um grupo socialmente marginalizado e estão vulneráveis a todo o tipo de preconceito, começando pelo meio social que marca as nossas vidas: a Escola. O espaço que deveria combater preconceitos e imposições alienantes acaba por reproduzir tais práticas, sendo estas voltadas para a norma heterossexual, ou seja, a heteronormatividade, culminando na maioria das vezes, no abandono dos estudos por parte dos e das estudantes.

A escola é um espaço social *generificado*, o qual na perspectiva de Louro (2003) é constituído com base nas relações de gênero que englobam o local, sendo suas práticas voltadas para que o gênero interfira na identidade do sujeito. Diante disso, “admite-se que as diferentes instituições e práticas sociais são constituídas pelos gêneros e são, também, constituintes dos gêneros. Estas práticas e instituições “fabricam” os sujeitos” (LOURO, 2003, p. 25).

Diante da repressão vivenciada, as alunas e alunos transgêneros enfrentam o preconceito em todos os setores sociais e na instituição escolar, pois esta torna-se reprodutora de práticas excludentes. Portanto, a pesquisa visa responder a seguinte pergunta: considerando que a escola é um ambiente generificado, de que modo a heteronormatividade impacta as experiências escolares vivenciadas pelos/as estudantes transgêneros/as e a atuação pedagógica de docentes que lidam com estudantes transgêneros/as no Ensino Médio em Belém do Pará?

No entanto, a escola não é um espaço livre de exposição da identidade de gênero e da orientação sexual, em decorrência do preconceito e discriminação encontrados na sociedade que, organizada heteronormativamente, torna possível tentativas de manifestações restringidas e não aceitas. Nesse sentido, estudantes Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (LGBT) são altamente discriminados/as, pois aos olhos da população, o seu modo de vida é uma afronta aos padrões culturais que, imposto na sociedade é absorvido pela escola.

Sob essa perspectiva, sabe-se que:

Infelizmente, a escola “exclui” as pessoas trans e/ou não binárias. Sem preparação e esclarecimento, o espaço de aprendizagem não acolhe, não reconhece e nem estimula crianças, adolescentes e adultos/as trans e/ou não binários. Resta-lhes a estigmatização e a discriminação (NERY; GASPODINI, 2015, p. 62)

Portanto, pretendo refletir acerca dos efeitos da heteronormatividade sobre as vivências e experiências escolares dos/as estudantes transgêneros que compõem o contexto escolar. Como estudantes trans se reconheceram trans e como foi esse processo na escola? De que modo percebem suas experiências cotidianas na escola? Como estabelecem relações com colegas cis e professores/as? Como os/as professores/as reagem diante de alunos e alunas transgêneros? Se há, como os/as professores/as lidam com os conflitos entre alunos/as cisgênero e transgênero? Qual o posicionamento dos/das estudantes transgênero sobre a posição dos/as professores/as diante de situações de discriminação e/ou transfobia?

O que andam pesquisando

Assim, para realizar a presente pesquisa, realizou-se uma busca por dissertações e teses que abordem sobre Juventude. De acordo com “O Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006⁷)” no capítulo intitulado “Jovens, sexualidade e gênero” 133 trabalhos abordam jovens, sexualidade e/ou relações de gênero no período estudado. Constatou-se, a partir de Carvalho, Souza e Oliveira (2009), que a maioria das dissertações e teses localizadas são referentes aos Programas de Pós-Graduação em Educação, correspondentes à 76 trabalhos (57%), seguidos de 39 trabalhos (29%) dos Programas de Pós-Graduação das Ciências Sociais e 18 trabalhos (14%) dos Programas de Pós-Graduação em Serviço social.

Segundo Carvalho, Souza e Oliveira (2009) houve um crescimento de trabalhos, principalmente de dissertações entre o período de 1999 a 2006, porém este aumento não engloba novas pesquisas sobre a temática “Jovens, sexualidade e gênero” na área da Educação. Os subtemas foram divididos em Parentalidades; Sexualidades; DSTs/AIDS; Educação sexual; Masculinidades e feminilidades e Educação formal, tornando possível a avaliação da consolidação teórica em cada área destacada.

O levantamento aponta que:

Embora minoritários, há, ainda na área de Educação, um número crescente de estudos que abordam essas questões a partir de novos olhares, procurando compreender o significado das sexualidades para os/as jovens

⁷ Volume 1 coordenado pela professora Marília Pontes Sposito (2009).

e articulando-o às relações de gênero (CARVALHO; SOUZA; OLIVEIRA, 2009, p. 231).

No referido Estado da Arte foi apontado que as maiores inovações de pesquisas são advindas dos Programas de Pós-Graduação em Educação, tendo em vista que as pesquisas são fundamentais e introdutórias na discussão sobre as escolas, bem como sobre o estudo formal, fazendo relações com a sexualidade, relações de gênero, masculinidades e feminilidades entre os jovens e, contribuindo, para as discussões acerca da homossexualidade, fator já levantado em uma pesquisa anterior que apontava sobre a escassez de estudos da área (CARVALHO; SOUZA; OLIVEIRA, 2009).

Na perspectiva de Weller (2012), as pesquisas sobre juventude com enfoque nas categorias de gênero e sexualidade surgiram a partir da segunda metade dos anos de 2000. A autora enfatiza que dentre os temas “destacam-se os estudos sobre educação sexual e concepções de sexualidade na escola, gravidez na adolescência, assim como estudos sobre jovens *gays* e homofobia na escola” (WELLER, 2012, p. 433).

Além disso, Weller (2012) aponta a influência dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), sobre as pesquisas referentes à educação sexual e as concepções de sexualidade, tendo em vista que a educação sexual tornou-se conteúdo obrigatório e tema transversal a ser discutido em todos os níveis e/ou etapas de escolarização. Segundo a autora, o enfoque existente nas pesquisas atreladas à sexualidade está relacionado aos métodos contraceptivos dos sujeitos. Dessa forma, há o questionamento sobre os/as pesquisadores/as estarem realizando discussões e estudos com enfoque distintos, por vezes englobando campos diferentes. A respeito do assunto em questão, afirma que:

Nesse sentido, o eixo juventude, sexualidade e homofobia carece de mais investimentos, com novas pesquisas articuladas a partir de um recorte empírico e referencial teórico que possibilite uma compreensão mais ampla de problemas como a gravidez na adolescência, a construção das identidades sexuais e de gênero, bem como a intolerância juvenil frente à homossexualidade (WELLER, 2012, p. 435).

Outro estudo relevante foi desenvolvido por Franco e Cicillini (2016) que realizaram um levantamento de pesquisas referentes à temática: “Universo Trans e

Educação”, com enfoque no período de 2008 a 2014⁸. A partir do acompanhamento, foram identificadas vinte publicações, sendo distribuídas em textos publicados em anais de eventos (03), artigos em periódicos (02), capítulos de livros (05) e, dissertações (06) e teses (04). De acordo com os autores, a partir das discussões referentes a “gênero e sexualidades dissidentes, travestis, transexuais e transgêneros permanecem historicamente como o segmento social mais exposto a formas de vulnerabilidades e exclusão” (FRANCO; CICILLINI, 2016, p. 135).

Os autores destacam o Grupo de Trabalhos em Gênero, Sexualidade e Educação, (GT-23), da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) como um espaço relevante e que propiciou o acesso aos trabalhos já realizados acerca da temática, bem como as redes sociais, local esse em que foi possível o contato com pesquisadoras/es e grupos da área, resultando na apreensão de pesquisas e materiais que tratavam do campo de investigação.

De acordo com Franco e Cicillini (2016), tornou-se possível concluir que, a partir do final da década de 2010, a população trans começou a inserir-se no contexto escolar, de modo que a Escola passou a ser um lugar em que os mesmos reconheceram que pertenciam, apesar dos constantes desafios vivenciados e enfrentados, tendo em vista que estes sujeitos eram associados, indevidamente e, previamente, à marginalidade.

Vianna (2012) realizou um levantamento sobre a produção acadêmica quanto à introdução de estudos sobre gênero e sexualidade nas políticas públicas de educação no Brasil entre os anos de 1990 e 2009. A partir disso, foram apurados 73 títulos, dentre os quais possuem a sua maior produção na região Sul e Sudeste, composta por artigos, dissertações e um número reduzido de teses. Através da análise do material, foi possível inferir que um dos movimentos analíticos mais encontrados possuem influências de Judith Butler e sua crítica à matriz heterossexual, ou seja, a imposição do padrão heterossexual, a heteronormatividade. De acordo com os dados:

Os trabalhos começaram a aparecer em 1995, com acréscimo gradual das produções acadêmicas até 2009. Houve aumento irrelevante entre os períodos de 1995/1997 (2 artigos e uma dissertação de mestrado) e 1998/2000 (2 artigos e 2 dissertações de mestrado). As teses de doutorado

⁸ O recorte temporal escolhido pelos autores foi utilizado em decorrência do período em que a referida temática inseriu-se, com mais intensidade, no contexto acadêmico, tornando-se mais procurada e visibilizada “como campo de interesse investigativo” (FRANCO; CICILLINI, 2016, p. 124).

só apareceram a partir de 2002. De 2001 a 2003, foi encontrado um incremento na produção, com 14 documentos (4 artigos, 7 dissertações de mestrado e 3 teses de doutorado). Ênfase mais acentuada apareceu nos dois últimos triênios². Entre 2004 e 2006, registrei 16 documentos (8 artigos, 7 dissertações de mestrado e uma tese de doutorado) e, entre 2007 e 2010, 36 documentos (2 artigos, 27 dissertações de mestrado e 7 teses de doutorado) (VIANNA, 2012, p. 128).

Vianna (2012) também aponta que as discussões sobre gênero e sexualidade são recentes, apesar de existir um crescimento entre os anos de 2007 e 2009, sinalizando que o interesse acadêmico pela produção na área acentuou-se. Em seu levantamento dentre as regiões, foi apurado que na região Norte havia somente cinco (5) produções, sendo todas elas dissertações de Mestrado.

Realizou-se uma investigação no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) nos anos de 2010 a 2017, a fim de tornar-se possível conhecer e compreender as discussões já existentes referentes à temática discutida em minha pesquisa. Assim, através do descritor **Heteronormatividade na Escola** foram localizadas 03 dissertações e 03 teses que versam sobre o tema, sendo selecionadas aquelas produzidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação, conforme consta abaixo:

Quadro 1 –Dissertações sobre Heteronormatividade na Escola

	Título	Autor/a	Instituição	Ano
DISSERTAÇÃO	Reiteraões e Transgressões à Heteronormatividade na Escola em tempos de Educação para diversidade	Yara de Paula Picchetti	Programa de Pós-Graduação em Educação (UFRGS)	2014
	“Mentir pra si mesmo é sempre a pior mentira”: a heteronormatividade na narrativa da trajetória escolar de mulheres lésbicas e bissexuais.	Vanini Bernardes Costa de Lima	Programa de Pós-Graduação em Educação (UERJ)	2016
	Normas de Gênero e Heteronormatividade em uma Escola de Educação Básica em Aracaju (SE)	Danilo Araujo de Oliveira	Programa de Pós-Graduação em Educação (UFSE)	2017

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

A dissertação “Reiteraões e Transgressões à Heteronormatividade na Escola em tempos de Educação para diversidade” de Yara de Paula Picchetti, apresentada

no ano de 2014, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), dialoga sobre as reiterações e transgressões à heteronormatividade que são exercidas através de modos de funcionamento da norma no campo da sexualidade e das relações de gênero. A metodologia utilizada em sua pesquisa etnográfica foram entrevistas com 03 professoras e 01 ex-professora da escola, além de utilizar anotações sobre o diário de campo.

A dissertação intitulada “Mentir pra si mesmo é sempre a pior mentira: a heteronormatividade na narrativa da trajetória escolar de mulheres lésbicas e bissexuais”, de Vanini Bernardes Costa de Lima, apresentada em 2016 ao Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), aborda os sentidos da heteronormatividade e sua influência na trajetória escolar de mulheres lésbicas. Metodologicamente, a pesquisa utilizou um questionário online. A divulgação do questionário foi realizada através de uma página no Facebook, no qual participaram do mesmo, 74 mulheres, com faixa etária entre 18 e 51 anos. Em seguida, houve a elaboração do roteiro semiestruturado das entrevistas narrativas, única metodologia semelhante à de minha pesquisa, sendo estas entrevistas baseadas nas memórias dos sujeitos entrevistados, de modo a fazer com que as mulheres relembassem e narrassem as suas vivências nas instituições que frequentaram, bem como a descrição de suas rotinas escolares.

A dissertação “Normas de Gênero e Heteronormatividade em uma Escola de Educação Básica em Aracaju (SE)” de Danilo Araujo de Oliveira, apresentada em 2012 ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (UFS), discorre acerca do funcionamento e atuação das normas de gênero e da heteronormatividade em uma Escola da Educação Básica. Metodologicamente, a abordagem foi qualitativa, como instrumento de coleta foram utilizadas entrevistas abertas com 16 docentes, sendo 12 mulheres e 04 homens, e como análise de dados foi utilizada a análise de discurso, diferenciando-se, totalmente, de minha metodologia.

Para além destas, localizou-se também as teses indicadas no quadro abaixo:

Quadro 2 – Teses sobre Heteronormatividade na Escola

	Título	Autor/a	Instituição	Ano
	Heteronormatividade e		Programa de	

TESE	Sexualidades LGBT: repercussões dos discursos escolares sobre sexualidade na constituição das sexualidades não normativas	Denise da Silva Braga	Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro	2012
	Travestis na Escola: Assujeitamento e resistência à ordem normativa	Luma Nogueira de Andrade	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará	2012
	Adolescência Heteronormativa Masculina: Entre a construção obrigatória e a desconstrução necessária	Welson Barbosa Santos	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar	2015

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

A tese “Heteronormatividade e Sexualidades LGBT: repercussões dos discursos escolares sobre sexualidade na constituição das sexualidades não normativas”, elaborada por Denise da Silva Braga e defendida no ano de 2012, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), almejou questionar as formas como as sexualidades vêm sendo trabalhadas como conteúdo escolar e os efeitos das práticas escolares na constituição das sexualidades LGBT, demonstrando assim um enfoque curricular, oposto ao que proponho-me neste trabalho. A referida pesquisa assemelha-se a que proponho quanto à utilização do instrumento de coleta de dados, entrevista narrativa, que no caso da pesquisadora foram realizadas com 01 lésbica, 03 gays, 01 travesti e 03 transexuais.

A tese intitulada “Travestis na Escola: assujeitamento e resistência à ordem normativa”, de Luma Nogueira de Andrade e apresentada em 2012, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC), aborda como as jovens travestis burlam as regras e a disciplina da escola e quais as estratégias utilizadas para permanecer na mesma, objetivando desvendar as resistências e assujeitamentos de Travestis na escola. Metodologicamente, a pesquisadora utilizou a abordagem qualitativa e quantitativa, o método etnográfico,

pesquisa de campo com a inclusão de questionários abertos e fechados com gestores, professores e alunos, análise documental do Projeto Político Pedagógico (PPP), o regimento escolar (RE) e currículo das escolas, como instrumentos houve a utilização da observação participante e entrevistas com Jovens Travestis do Ensino Médio da rede estadual de ensino com idade igual ou superior a 15 anos.

A tese “Adolescência Heteronormativa Masculina: Entre a Construção Obrigatória e a Desconstrução Necessária”, de Welson Barbosa Santos e apresentada no ano de 2015 ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), discorre sobre como as masculinidades na adolescência são construídas, determinadas e vivenciadas frente à heteronormatividade. Metodologicamente, a pesquisa utilizou a abordagem quantitativa, através de um questionário objetivo online com 600 estudantes e a abordagem qualitativa, com a utilização de entrevistas não padronizadas e menos estruturadas realizadas em sites sendo escolhidos 17 participantes, utilizando-se da arqueogenealogia como método.

Após os levantamentos nacionais, para executar esta proposta de pesquisa, também foi realizado o levantamento de dissertações e teses no site dos programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (UEPA) e Universidade Federal do Pará (UFPA), tornando-se perceptível a falta de produção acadêmica sobre Heteronormatividade na Escola e com os sujeitos a serem estudados, os transgêneros.

A partir dos levantamentos realizados, compreendeu-se que:

Não por acaso, é muito recente a inclusão das questões de gênero, identidade de gênero e orientação sexual na educação brasileira a partir de uma perspectiva de valorização da igualdade de gênero e de promoção de uma cultura de respeito e reconhecimento da diversidade sexual. Uma perspectiva que coloca sob suspeita as concepções curriculares hegemônicas e visa a transformar rotinas escolares, e a problematizar lógicas reprodutoras de desigualdades e opressão. (HENRIQUES et al., 2007, p. 11).

Os objetivos da investigação e os sujeitos

A presente pesquisa indica, como foi demonstrado, diferenciações de todas as dissertações e teses apresentadas, pois propõe-se a analisar a heteronormatividade nas experiências vivenciadas pelos/as estudantes transgêneros

e professores/as no contexto escolar, apontando possibilidades de superação das desigualdades educacionais de gênero.

Além disso, pretende-se delinear as implicações da heteronormatividade na percepção de professores/as acerca da transgeneridade na escola; apontar situações de ações afirmativas, discriminação e segregação vivenciadas na escola pelos/as estudantes trans e descrever encaminhamentos pedagógicos a conflitos entre alunos/as cisgênero e transgênero⁹.

Nesse sentido, os sujeitos desta pesquisa foram quatro jovens estudantes transgêneros e três professores/a atuantes de escolas, que serão apresentados detidamente no capítulo IV. Ao nos referirmos sobre jovens, ressaltamos o que diz León (2005, p. 12) de que a juventude é considerada uma “construção social, histórica, cultural e relacional, para designar com isso a dinamicidade e permanente evolução/involução do mesmo conceito”. Na perspectiva de Brenner e Carrano (2014), os/as jovens são aqueles/as situados/as na faixa etária entre 15 e 29 anos completos, definição que encontra-se institucionalizada a partir do Estatuto da Juventude¹⁰ (BRASIL, 2013). Ao nos referirmos aos professores e professoras atuantes, estamos nos atendo aqueles/as que em exercício docente, tem a experiência de lidar com alunos ou alunas trans.

Como a dissertação está apresentada

Desse modo, a pesquisa está dividida em oito seções após a Introdução. A introdução expõe uma discussão acerca do cenário atual no qual a população trans está inserida, a partir de dados recentes e disponibilizados por associações na área. Além disso, ocorreu a exposição das motivações pessoais, acadêmicas e sociais que permearam a pesquisa, bem como um diálogo sobre as produções acadêmicas que versam sobre a temática, finalizando com os objetivos que me propus alcançar.

A seção II “No Labirinto do Itinerário Metodológico” apresenta e descreve o percurso metodológico escolhido para realização do trabalho, incluindo e detalhando os procedimentos utilizados. A abordagem qualitativa alinhada ao enfoque fenomenológico auxiliou o instrumento de coleta e análise de dados, os quais

⁹ Na perspectiva de Jesus (2012, p. 25) “cisgênero corresponde a um “conceito “guarda-chuva” que abrange as pessoas que se identificam com o gênero que lhes foi determinado quando de seu nascimento” e transgênero remete-se a um “conceito “guarda-chuva” que abrange o grupo diversificado de pessoas que não se identificam, em graus diferentes, com comportamentos e/ou papéis esperados do gênero que lhes foi determinado quando de seu nascimento”.

¹⁰A partir da Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013.

consistiram na entrevista narrativa e no método documentário como os escolhidos por melhor adequarem-se ao objeto proposto.

A seção III intitulada “Os Corpos que falam e suas transgressões à norma heterossexual” contém quatro subseções e traz uma reflexão teórica acerca dos conceitos centrais da pesquisa. A subseção “Os Desafios de ser Trans” versa desde a Teoria Queer atrelada à heteronormatividade, tendo em vista que o Queer opõe-se ao padrão heterossexual, perpassando pela definição de gênero e pontuando o mesmo como performance, até a explanação acerca de definições sobre transgeneridades, conceito este que está começando a ser discutido dentre as produções científicas. As ponderações ocorreram pautadas nos diálogos dos/as autores/as Miskolci (2015), Louro (2001; 2011), Butler (1999; 2010), Bento (2011), Seffner (2011), Nery e Gaspodini (2014) e Jesus (2012).

A subseção “Do armário para as escolas: a inserção de transgêneros no contexto educacional” discorre sobre a imposição heteronormativa vivenciada no âmbito escolar. Nesse sentido, ocorreu um diálogo sobre a universalização da educação e o momento em que os sujeitos se sentiram mais livres para expor sua identidade de gênero, inserindo-se no contexto escolar. Além disso, houve a explanação sobre o posicionamento da escola perante os/as estudantes que não se adequam à norma heterossexual e que reproduz a heteronormatividade a partir da imposição de suas normas e regras. O estudo ocorreu mediante as colocações de Miskolci (2005); Seffner (2013); Junqueira (2012) e Bento (2011).

A subseção “As dificuldades enfrentadas por professores/as” reflete os empecilhos que professores e professoras encontram para dialogar sobre gênero e sexualidade. Além disso, ocorreu uma discussão acerca das práticas docentes exigidas pelos professores e professoras. As ponderações ocorreram a partir de Cunha (2007), Louro (2011), Tardif (2002) e Weller (2012).

A subseção “A escola e o pânico” aponta discussões contemporâneas acerca da “Ideologia de Gênero” e o programa Escola sem Partido como formas de instaurar o pânico moral na sociedade. Seus defensores priorizam uma educação moral e religiosa, sendo esta responsabilidade, em sua concepção, exclusiva e pautada nas crenças da família. A discussão ocorreu a partir da perspectiva de Aquino (2016), Junqueira (2017), Miskolci (2007) e Penna (2016).

A seção IV “Aproximação com o campo e os sujeitos da pesquisa” expõe um panorama sobre a realidade das pessoas trans, a partir de dados disponibilizados,

no que se refere à violência, saúde e educação, com enfoque no Estado do Pará. Em seguida, na subseção “Uma busca por (trans)formações: avanços de políticas públicas no Estado do Pará” houve a exposição de conquistas dos direitos Trans no Estado, com enfoque na Rede Paraense de Pessoas Trans – REPPAT, Organização não Governamental (ONG) do Pará que representa Travestis, homens e mulheres trans; na subseção “Nas trilhas da SEDUC/PA”, ocorreu a exposição dos caminhos seguidos na tentativa de obter informações da Secretaria de Educação do Estado do Pará. Além disso, esta seção inscreve os/as narradores/as que compuseram o trabalho, apresentando como ocorreu a busca pelos indivíduos e discorrem sobre o processo de identificação dos sujeitos trans e professores/as, bem como a exposição do perfil e a relação com os pseudônimos escolhidos.

A seção V “Percepções de Jovens Estudantes Trans sobre sua vida pessoal” expõe a narrativa dos/as estudantes trans sobre ser trans, como se reconheceram enquanto homem ou mulher trans, o início da transição e as reações da família e da escola perante sua transgeneridade.

A seção VI “Percepções de Jovens Estudantes Trans sobre suas experiências na escola” retrata as experiências vivenciadas pelas/os jovens trans no contexto escolar e suas experiências escolares na infância.

A seção VII “Percepções de Professores/a sobre transgeneridade” aponta relatos de docentes direcionados à definição um/a estudantes trans, o sentimento em ter um/a estudante trans em sala de aula, se já presenciaram situações em que algum/a estudante transgênero tenha enfrentando preconceito, discriminação e/ou segregação nas escolas, como reagiram e o seu posicionamento quanto à intervenção.

A seção VIII “Situações de ações afirmativas, discriminação e segregação vivenciadas nas escolas pelas/os estudantes trans” evidencia as narrativas das/os estudantes sobre as relações com outros/as alunos/ase com professores/as.

A seção IX “Encaminhamentos pedagógicos a conflitos entre estudantes cisgênero e transgênero’ refere-se à percepção dos/as estudantes trans sobre a reação dos/as professores/as ao presenciarem situações envolvendo preconceito e discriminação e o seu posicionamento quanto às atitudes.

A última parte do texto, nomeada de “aproximações conclusivas” refere-se a aspectos e reflexões que nortearam o trabalho e também foram expostos os modelos de orientação que conduziram as ações dos sujeitos da pesquisa.

II- NO LABIRINTO DO ITINERÁRIO METODOLÓGICO

O processo investigativo foi realizado com estudantes transgêneros/as e professores/as de uma escola particular e uma pública do Ensino Médio. A coleta de dados foi escolhida com o intuito de conhecer as experiências dos sujeitos e por possibilitar e permitir o contato existente entre o/a pesquisador/a e os/as narradores/as, evidenciando as falas e percepções dos/as entrevistados/as a respeito de suas vivências na escola.

2.1- A abordagem qualitativa e seus percursos

Esta pesquisa configurou-se numa abordagem qualitativa, conforme conceituada por Minayo (1994): “a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações médias e estatísticas” (p. 21-22). Logo, com o intuito de ajustar a problemática abordada, bem como os objetivos desta pesquisa e as especificidades envolvidas na questão das experiências e trajetórias vivenciadas pelos/as estudantes trans, a abordagem mais apropriada foi a qualitativa.

Além disso, para Gatti e André (2011) a pesquisa qualitativa permite que os sentidos e significados sejam analisados, além de possibilitar uma aproximação do real, valorizando e tornando possível a compreensão da realidade do sujeito. Para as autoras “a abordagem qualitativa defende uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas” (GATTI; ANDRÉ, 2011, p. 30). Em suma, compreende-se que a realidade vivenciada pelo sujeito deve ser evidenciada, bem como a sua percepção acerca de suas experiências cotidianas, assim como as interações sociais as quais possibilitam a compreensão e interpretação das práticas.

Nesse sentido:

as pesquisas chamadas como qualitativas vieram a se constituir em uma modalidade investigativa que se consolidou para responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais (GATTI; ANDRÉ, 2011, p. 30).

Gatti e André (2011) afirmam que foi a partir da década de 80 que um grande número de estudiosos passou a introduzir a pesquisa qualitativa em suas

metodologias, buscando “compreender as relações intraescolares e seus contextos, as questões institucionais, as situações de sala de aula e as representações dos atores escolares sob diferentes óticas” (GATTI; ANDRÉ, 2011, p. 33). Outro aspecto abordado foi que a maior parte dos estudos surgiu da busca de outras formas de fazer pesquisa, da crítica ao modelo de gestão do país a época (Ditadura) e do questionamento da noção de neutralidade e objetividade:

A dicotomia que se aprofundou entre método “quantitativo x qualitativo”, entre nós, é relevante. A expansão na pesquisa educacional da chamada abordagem qualitativa veio no bojo de uma busca de métodos alternativos aos modelos experimentais, às mensurações, aos estudos empiricistas numéricos, cujo poder explicativo sobre os fenômenos educacionais foi posto em questão, do mesmo modo se pôs em debate os conceitos de objetividade e neutralidade embutidos nesses modelos. Mas a opção quase total no universo dos pesquisadores em Educação pelas abordagens qualitativas não esteve isenta de uma perspectiva que identificou tais abordagens como as revolucionárias, as únicas transformadoras, condenando ao exílio do conservadorismo os tratamentos quantitativos (GATTI; ANDRÉ, 2011, p. 33).

Para Gatti e André (2011), a pesquisa qualitativa parte do pressuposto da aproximação entre o pesquisador e o sujeito a ser pesquisado, de modo que o pesquisador não assuma mais um posicionamento neutro e, abandonando a neutralidade, requisito de uma pesquisa como a que propomos, possa vir a compreender os significados existentes nas dinâmicas e relações sociais. Nesse sentido, a pesquisa qualitativa possibilita e evidencia as falas e percepções das/os entrevistada/os a respeito de suas trajetórias nas escolas, especialmente no campo educacional, uma vez que:

O uso dos métodos qualitativos trouxe grande e variada contribuição ao avanço do conhecimento em Educação, permitindo melhor compreensão dos processos escolares, de aprendizagem, de relações, dos processos institucionais e culturais, de socialização e sociabilidade, do cotidiano escolar em suas múltiplas implicações, das formas de mudança e resiliência presentes nas ações educativas (GATTI; ANDRÉ, 2011, p. 34).

Sob esta perspectiva, Gatti e André (2011) versam que o uso da abordagem qualitativa possibilitou a discussão de estudos referentes aos problemas educacionais, bem como aguçou o comprometimento de pesquisadoras/es com as realidades e vivências averiguadas, culminando com que estas/es possuíssem um compromisso maior em suas buscas por melhorias educativas através de seu

envolvimento e intervenções nas pesquisas realizadas. Neste viés, foram destacadas quatro importantes contribuições:

- 1) A incorporação, entre os pesquisadores em Educação, de posturas investigativas mais flexíveis e com maior adequação para estudos de processos micro-sócio-psicológicos e culturais, permitindo iluminar aspectos e processos que permaneciam ocultados pelos estudos quantitativos.
- 2) A constatação de que, para compreender e interpretar grande parte das questões e problemas da área de Educação, é preciso recorrer a enfoques multi/inter/transdisciplinares e a tratamentos multidimensionais.
- 3) A retomada do foco sobre os atores em educação, ou seja, os pesquisadores procuram retratar o ponto de vista dos sujeitos, os personagens envolvidos nos processos educativos.
- 4) A consciência de que a subjetividade intervém no processo de pesquisa e que é preciso tomar medidas para controlá-la (GATTI; ANDRÉ, 2011, p. 34).

Compreendemos que os aportes citados possuíram como intuito o reajustamento e contribuição na utilização da abordagem qualitativa, a qual propiciou um avanço na Educação e salientamos que são necessários cuidados quanto ao seu desenvolvimento, bem como com o rigor científico durante o processo de investigação, conforme pondera Gatti e André (2011), quanto aos significados encontrados e a afirmação de que a abordagem qualitativa também sofreu uma influência fenomenológica.

Weller e Pfaff (2011) também destacam a crescente utilização da abordagem qualitativa em inúmeros países nas últimas décadas e, por mais que as pesquisas realizadas apresentem especificidades, é possível verificar a aceitação nas Ciências da Educação. Além disso, é possível compreender que existem inúmeros desafios a serem superados em busca da melhoria de qualidade da referida abordagem, sendo de suma importância a utilização de novas técnicas e métodos de interpretação, bem como a análise dos resultados de pesquisas realizadas em outros países, possibilitando novos olhares e percepções acerca das singularidades de cada país e/ou região.

2.2 Os sentidos e significados da Fenomenologia Social

Acrescentamos que essa percepção contribui nos estudos sobre transgêneros na escola por auxiliar na compreensão da trajetória escolar de estudantes e em

como professoras/es lidam com esses/as estudantes. O enfoque fenomenológico¹¹ adéqua-se ao objeto proposto, já que na perspectiva de Schutz (1979), uma investigação que trata apenas das experiências que já aconteceram, que fazem parte do passado, podem ser consideradas significativas, pois tornam possível a compreensão dos fenômenos. Desse modo:

Os fenômenos em si são tomados como pressupostos. O ser humano simplesmente é considerado um ser social, a língua e outros sistemas de comunicações existem, a vida consciente do outro é acessível a mim – enfim, posso entender o outro e seus atos e ele pode me entender e a meus feitos. E o mesmo é verdade para os chamados objetos sociais e culturais criados pelos seres humanos. São pressupostos, e têm seu significado e modo de ser específicos (SCHÜTZ, 1979, p. 56).

Portanto, compreende-se que em Alfred Schütz, tem-se a Fenomenologia social, que consiste na busca pela interpretação dos significados atribuídos pelos sujeitos e seus atos, sendo estes motivados por todas as experiências adquiridas. De acordo com Schütz (1979), tal interpretação é pressuposta em decorrência da consciência pessoal existente, já que a fenomenologia procura refletir acerca das ações dos sujeitos no mundo social, a partir de relações intersubjetivas vivenciadas em suas experiências do cotidiano.

Schütz (1979) dialoga acerca das experiências induzirem os atos dos seres humanos, motivando-os a alcançar algum propósito, além da necessidade do observador recorrer a essas experiências pessoais para que a compreensão dos significados e seus resultados sejam possíveis, concluindo que a fenomenologia introduziu e possibilitou a referida análise. Nesse sentido, Schütz, a partir do pensamento fenomenológico de Husserl¹², compreende a existência de uma consciência pessoal no indivíduo, a qual desperta cogitações de mundo no mesmo. Sobre o assunto em questão, pode-se dizer que:

¹¹ O enfoque fenomenológico foi iniciado através dos textos de Husserl ainda nas três primeiras décadas do século XX, os quais utilizavam-se de uma linguagem técnica, sendo considerado essencial para o autor recomeçar a pesquisa por inúmeras vezes, tanto para tratar sobre os fundamentos da Filosofia como para tratar o pensamento científico. Husserl objetivava “mostrar as pressuposições implícitas nas quais se baseia qualquer ciência do mundo das coisas naturais e sociais, inclusive a Filosofia atual” (SCHUTZ, 1979, p. 54). Portanto, o mesmo acreditava que somente a partir de análises cuidadosas e consistentes, bem como as mudanças em nosso habitual pensamento seria possível desvendar “uma Filosofia primeira”, que leve em conta os requisitos que uma “ciência exata” digna do nome exige” (SCHUTZ, 1979, p.54).

¹² De acordo com Husserl, todas as experiências diretas de seres humanos são experiências em, e de, seu “mundo da vida”; elas o constituem, são dirigidas a ele, são testadas nele. O mundo da vida é simplesmente toda a esfera das experiências cotidianas, direções e ações através das quais os indivíduos lidam com seus interesses e negócios, manipulando objetos, tratando com pessoas, concebendo e realizando planos (SCHUTZ, 1979, p. 16).

Dentro de cada consciência pessoal, o pensamento é sensivelmente contínuo e mutável e, como tal, comparável a um rio ou corrente. “Corrente de pensamento”, “corrente de experiências ou cogitações”, “corrente de vida pessoal consciente”, são esses os termos usados pelos dois filósofos para caracterizar a essência da vida pessoal interior (SCHÜTZ, 1979, p. 57).

Castro (2012) aponta que a vida pessoal da consciência¹³ na perspectiva de Schütz, faz parte do sujeito, contribuindo e auxiliando em sua percepção de mundo. Diante disso, Schütz (1979) dialoga acerca dessas experiências psicológicas, tendo em vista que o indivíduo volta sua atenção e concentra-se nas experiências que já foram vivenciadas, “perdendo de vista os “atos da experiência subjetiva” em si” (SCHÜTZ, 1979, p. 57) possibilitando a reflexão de seus atos a partir do retorno a essas experiências.

Outros aspectos discutidos pela Fenomenologia sob a perspectiva de Schütz (1979) serão explanados com o intuito de possibilitar a compreensão dos fenômenos a partir das experiências consideradas significativas pelos sujeitos. Na perspectiva do autor, a consciência pessoal é um dos fatores que possibilita as cogitações e reflexões realizadas pela própria pessoa. Logo, a consciência pessoal caracteriza-se pela percepção existente, sendo esta decorrente das experiências e/ou ponderações vivenciadas e através de sua situação biográfica, que por sua vez advém do contexto no qual está inserido.

A reflexão da intencionalidade passa a ser possível a partir da maneira que o ser humano vivencia sua realidade, considerando-a como uma atitude natural. Logo, há uma reflexão fenomenológica acerca da existência do mundo, sem questionamentos, ou seja, de maneira natural, possibilitando que o ser humano dê sentido ao mesmo, de modo que este reconheça o que acontece em sua volta, auxiliando, assim, sua percepção e intenção, bem como suas futuras experiências. Diante disso, “para Schütz, a vida cotidiana é vivida pragmaticamente, ou seja, enquanto reflexão de um sujeito portador de uma memória-hábito sobre sua experiência no mundo” (CASTRO, 2012, p. 59).

A fenomenologia possibilita refletir acerca do mundo em que o indivíduo está inserido, considerado por Schütz (1979) como intersubjetivo, tendo a percepção de que este já estava criado, composto por outras pessoas, antes mesmo de seu nascimento, porém a experiência do sujeito passa a compor esse mundo, moldando-

¹³ Schutz utiliza-se da explicação de Husserl para abordar sobre o termo.

o conforme a sua interpretação. Diante disso, sua interpretação consiste “num estoque de experiências anteriores dele, as nossas próprias experiências e aquelas que nos são transmitidas por nossos pais e professores, as quais, na forma de “conhecimento à mão”, funcionam como um código de referência” (SCHÜTZ, 1979, p. 72).

Castro (2012) versa sobre o fato de Schütz discordar da ideia inicialmente proposta por Husserl de que o ser humano age de acordo com as subjetividades e lança assim, a intersubjetividade, tendo em vista que esta não se constrói sozinha, pois a intersubjetividade é construída a partir da ação social do indivíduo, ou seja, de acordo com toda e qualquer forma de interação que provém de uma atitude voluntária ou intencional, afetando assim as experiências cotidianas do mesmo.

A partir da análise das experiências é possível uma reflexão acerca da maneira como o mundo e tudo o que está contido nele interfere nos sentidos do sujeito, porém para a atitude natural “o mundo é, desde o início, não o mundo privado do indivíduo, mas um mundo intersubjetivo, comum a todos nós, no qual não temos um interesse teórico, mas um interesse eminentemente prático” (SCHÜTZ, 1979, 73). Logo, compreende-se que o mundo possui uma relação mútua com o indivíduo, tendo em vista que rege as ações do ser humano, inclusive em seus processos de interação, bem como suas ações podem modificá-lo.

Outro ponto discutido por Schütz (1979) é sobre a influência que o ambiente exerce sobre o indivíduo, a qual o mesmo denomina de Situação Biográfica Determinada¹⁴, tendo em vista que se refere às histórias e experiências que antecederam as suas, fazendo parte de um estoque de conhecimento, o qual “lhe serve como um código de interpretações de suas experiências passadas e presentes, e também determina sua antecipação das coisas que virão” (SCHÜTZ, 1979, p. 74).

Além disso, Jesus (2013) aponta que a situação biográfica possibilita que o indivíduo situe-se e interprete a circunstância vivenciada no mundo da vida a sua maneira, de acordo com seus interesses, motivações e desejos. Diante disso, compreende-se que a experiência é individual, englobando acervos de

¹⁴Na perspectiva de Schutz (1979) corresponde a um ambiente físico e sócio-cultural no qual o homem possui a “sua posição, não apenas posição em termos de espaço físico e tempo exterior, ou de seu *status* e papel dentro do sistema social, mas também sua posição moral e ideológica” (SCHUTZ, 1979, p.73).

conhecimentos que são oriundos e disponíveis a partir da situação biográfica do sujeito. Portanto, pode-se inferir que o acervo de conhecimentos:

é constituído primariamente por meio dos progenitores, considerados os mediadores da inserção do homem no mundo social. Além destes, soma-se o conhecimento agregado pelos educadores e pelas experiências concretas, que estruturam continuamente este acervo, constituindo-se em base para uma ação subsequente (JESUS, 2013, p.738).

Jesus (2013) afirma que a ação na perspectiva de Schütz tende a ser interpretada pelo indivíduo como uma conduta intencional, tendo em vista que a mesma premedita um comportamento, antecipando-o como se o mesmo já tivesse sido cumprido, porém a probabilidade da ação ser cumprida está diretamente ligada ao meio vivido. Portanto a “situação biográfica e o acervo de conhecimentos disponíveis e acessíveis condicionam a projeção da ação” (JESUS, 2013, p. 738).

Assim, Jesus (2013) compreende que para Schütz a ação realizada pode ser diferente da inicialmente projetada pelo sujeito, pois depende diretamente da maneira como a ação foi realizada. Nesse sentido, a ação do indivíduo é interpretada de acordo com os interesses e motivos pessoais que moldam sua existência, sendo estes ocasionados pela subjetividade que, por sua vez conduz as ações no mundo social. Portanto, a expectativa, anseio e desejo que moldam as vontades do indivíduo são reconhecidos como *motivos para* e aqueles que correspondem ao acervo dos conhecimentos, ou seja, a experiência vivenciada são nomeadas *motivos porque*.

As motivações *para* e *porque* são consideradas situações típicas, as quais possuem finalidades específicas e não revelam a consciência plena do indivíduo. Logo, para ocorrer uma possível compreensão do homem no mundo da vida é necessário que o observador distancie-se do sujeito para analisá-lo e assim elaborar “um esquema conceitual a partir da objetivação da matriz subjetiva de sentido, agrupando as informações acerca do mundo do senso comum – a tipificação” (JESUS, 2013, p.738).

A tipificação, como um dos principais conceitos dentre a fenomenologia social de Alfred Schütz, consiste na compreensão do fenômeno pesquisado a partir das experiências que são vivenciadas de maneira subjetiva e intersubjetiva, reunindo-as. Diante disso, Schütz (1979) compreende que a tipificação possibilita novas vivências a partir de situações parecidas que já foram vivenciadas e reconhecidas, porém a

partir de um novo olhar e apreensão, pois nenhuma situação é igual à outra. Portanto:

Aquilo que é vivenciado como novo já é conhecido, no sentido de que lembra coisas parecidas ou iguais anteriormente percebidas. Mas o que já foi captado uma vez, em sua tipicidade, traz consigo um horizonte de experiências possíveis, com as referências correspondentes à familiaridade, isto é, uma série de características típicas ainda não realmente vivenciadas, mas que se imagina que possam ser vivenciadas (SCHÜTZ, 1979, p. 115).

Nesse sentido, a tipificação antecipa uma percepção da situação que se está vivenciando ou irá vivenciar, tendo em vista as semelhanças com situações parecidas que já aconteceram e que só poderá ser confirmada a partir da experiência real do que está ocorrendo, possibilitando uma análise acerca das características específicas e individuais que a envolvem, as quais são consideradas típicas e desconhecidas, sempre auxiliando as experiências que estarão por vir.

A linguagem é imprescindível para a compreensão e utilização da tipificação, visto que nomeamos as situações, tipificando e relacionando os objetos aos contextos já vivenciados e que são semelhantes entre si, culminando na utilização do mesmo nome às situações futuras que se pareçam. Portanto “achar que uma coisa ou evento é suficientemente relevante para merecer um nome separado é, mais uma vez, resultado do sistema de relevâncias predominante” (SCHÜTZ, 1979, p. 116) sendo assim o termo fundamental para a compreensão da situação atual.

Schütz (1979) também atentou para a relação entre as experiências e a tipificação, as quais influenciam na conduta do indivíduo, de modo a enfatizar que nenhuma pessoa vivencia a mesma situação da mesma forma que a outra, ou seja, nenhuma reproduz o mesmo comportamento, por mais que perpassem por situações semelhantes. Logo, enfatiza acerca das experiências do indivíduo, tendo em vista que o mesmo remete-se às mesmas para tomar as decisões que conduzem a sua vida.

Além disso, Schütz (1979) possibilita a reflexão acerca da participação da pessoa na comunidade, contribuindo na compreensão de seu lugar no espaço social e dentre os subgrupos a que pertence. Portanto, o autor a partir de sua discussão na fenomenologia social possibilita que o indivíduo retorne a algo que possa ter sido interrompido ou relembre experiências anteriores, através das lembranças que marcaram a vida do mesmo.

os fenômenos em si são tomados como pressupostos. O ser humano simplesmente é considerado um ser social, a língua e outros sistemas de comunicações existem, a vida consciente do outro é acessível a mim – enfim posso entender o outro e seus atos e ele pode me entender e a meus feitos. E o mesmo é verdade para os chamados objetos sociais e culturais criados pelos seres humanos. São pressupostos, e têm seu significado e modo de ser específicos (SCHÜTZ, 1979, p. 56).

Diante disso, compreende-se que o mundo cotidiano é o lugar no qual o indivíduo vive, sendo este previamente construído, anterior à sua existência. Desse modo, o homem age naturalmente, ou seja, possui uma atitude natural mediante a realidade social já estabelecida. Sob essa perspectiva, Schütz (1979) analisou o mundo da vida de várias formas: primeiramente analisou a atitude natural na qual contribui para que o indivíduo reconheça os fatos e as ações à sua volta, bem como as intenções das pessoas com quem se tem de lidar e/ou cooperar e as imposições constantes, influenciando a si mesmo e o mundo ao seu redor. Assim, é possível que o indivíduo construa o seu próprio mundo, sendo tal esforço imprescindível para a compreensão do mundo e realidade social.

2.3A pesquisa biográfica e seus relatos de vida

A pesquisa biográfica foi utilizada, conforme proposta por Schutze (2011) que, enfatiza os relatos de história de vida que se inscrevem em uma determinada sociedade e voltada principalmente ao estudo de grupos desfavorecidos, de modo a dar eco à voz de seus representantes. Nesta linha de interpretação, o pesquisador deve ter o cuidado de que o seu destino pessoal não venha a intervir, diretamente, na análise, evitando centrar-se somente no discurso subjetivo do portador da biografia, mas em suas conexões com o contexto. Para Schutze (2011):

é importante perguntar-se pelas estruturas processuais dos cursos da vida individuais, partindo do pressuposto que existem formas elementares, que em princípio (mesmo apresentando somente alguns vestígios), podem ser encontrados em muitas biografias. Além disso, existem combinações sistemáticas dessas estruturas processuais elementares, que, enquanto tipos de destinos pessoais de vida possuem relevância social. (SCHUTZE, 2011, p. 210).

Portanto, conforme Schutze (2011), a análise está centrada na reprodução dos discursos do informante e as estruturas processuais encontradas em suas falas,

justamente por esta se encontrar envoltas de características quanto a sua desenvoltura, inferindo e auxiliando consideravelmente no processo de análise. A história de vida do entrevistado pode vir a ser reconstruída a partir das interpretações biográficas do portador da biografia e segundo Schutze (2011, p. 211): “a história de vida está impregnada de forma marcante pelos modelos de análise e pelas interpretações do portador da biografia, mas é justamente esse contexto que vale a pena desvendar”.

Algumas perguntas devem guiar e orientar o percurso da pesquisa servindo de auxílio, conforme Schutze (2011, p. 211) explicita: “O que aconteceu nas histórias de vida que nos interessam sociologicamente?” Em sua opinião, a pergunta “Como o portador da biografia interpreta sua história de vida?” (SCHUTZE, 2011, p. 211) deve estar devidamente detalhada quando o pesquisador conseguir distinguir e compreender as interpretações realizadas pelo portador da biografia diante do contexto no qual os fatos ocorrem.

Logo, “é fundamental ter em vista, desde o início, a estrutura temporal e sequencial da história de vida do portador da biografia” (SCHUTZE, 2011, p. 211), pois o pesquisador deve compreender que os relatos das histórias de vida também devem seguir uma sequência, sendo esta imprescindível e fundamental no decorrer da pesquisa, tendo em vista que a partir do momento em que a estrutura temporal é alterada a sequência de fatos também sofre modificações, transformando assim as interpretações.

2.4 A entrevista narrativa e a descrição de experiências

Com o intuito de acessar a história de vida dos/as participantes o instrumento de reunião de dados escolhido foi a entrevista narrativa, pois a partir da mesma, segundo Schutze (2011), é possível reconstruir a perspectiva dos sujeitos sobre a realidade social em que vivem, permitindo que as histórias de vida, acontecimentos e experiências do portador da biografia venham a ser retornadas, inclusive àquelas que não estavam mais conscientes para o próprio sujeito.

Segundo Jovchelovitch e Bauer (2008), a entrevista narrativa possibilita e estimula o entrevistado a relatar histórias acerca de alguma experiência ou trajetória importante de sua vida, permitindo que estes acontecimentos sociais venham a ser reconstruídos, lembrados e até mesmo repensados, de acordo com sua perspectiva, uma vez que:

Através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social. Contar histórias implica estados intencionais que aliviam, ou ao menos tornam familiares, acontecimentos e sentimentos que confrontam a vida cotidiana normal (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2008, p. 91).

Nesse sentido, compreende-se que a entrevista narrativa auxiliou na compressão dos sentidos e significados atribuídos pelos/as estudantes transgêneros ao relatarem suas vivências escolares, reconstruindo assim suas trajetórias e possibilitando uma reflexão acerca de suas experiências, bem como a de professoras/es ao descrever suas experiências envolvendo a transgeneridade.

Deve-se considerar também que a entrevista narrativa, segundo Weller e Zardo (2013), é capaz de possibilitar a compreensão e reflexão em relação às ações que as pessoas entrevistadas tiveram no passado e a reconstrução dos acontecimentos sob uma nova perspectiva, englobando a sua trajetória não somente do ponto de vista pessoal, mas também do âmbito social e cultural. Assim, para as autoras:

A crescente utilização das narrativas nas pesquisas de cunho sociológico tem como justificativa a necessidade de compreender a relação entre indivíduo e estrutura e o esquema conceitual construído de maneira significativa pelos sujeitos ao relatarem suas experiências e trajetórias. Esta perspectiva difere das interpretações arbitrárias que isolam as trajetórias biográficas singulares dos eventos sociais em sua complexidade. Busca-se por meio do estudo de narrativas esclarecer como determinadas ações são projetadas, executadas e retrospectivamente acessadas pelos indivíduos, e, ainda, compreender os motivos que os levaram a estas ações (WELLER; ZARDO, 2013, p. 132).

Desse modo, compreende-se que a entrevista narrativa possibilita que os sujeitos retomem suas experiências, de modo que possam interpretar e compreender suas ações passadas e busca, segundo Weller e Otte (2014, p. 327) “gerar textos narrativos sobre as experiências vividas que nos permitem identificar as estruturas sociais que moldam essas experiências”. Portanto, pode-se inferir que a entrevista narrativa possibilita a reflexão e compreensão das biografias relatadas pelo portador da biografia, sob a perspectiva em que os acontecimentos estão situados em um contexto, já que:

surtem os entroncamentos das experiências resultantes de acontecimentos e desenvolvimentos que não estavam totalmente conscientes para o próprio portador da biografia, que estavam ofuscados, até mesmo reprimidos ou que deveriam permanecer ocultos por detrás de um biombo de legitimação secundária (WELLER; OTTE, 2014, p. 213).

Ao afirmar que a entrevista narrativa permite que o entrevistado conte experiências e acontecimentos importantes de sua vida, Schutze (2011) esclarece que ela é composta de três partes: A primeira parte da entrevista narrativa é chamada narrativa autobiográfica inicial, que consiste no entrevistador formular o que é chamado como tópico inicial ou a questão central da pesquisa, introduzindo o contexto ao sujeito.

A segunda parte da entrevista, nomeada de narração central e relato principal do sujeito, é o momento em que o entrevistado é orientado a fazer um relato pessoal, ou seja, falar sobre sua história de vida ou algum momento da mesma. Além disso, é importante que o informante não seja interrompido, devendo o pesquisador ficar atento às indicações a serem realizadas pelo próprio sujeito para assim começar as perguntas. Segundo Weller (2005) a questão deve ser tão incitante que “estimule a narração de experiências vividas e não a mera descrição de fatos, procedimento este que deve ser mantido ao longo de toda a entrevista” (WELLER, 2005, p. 276).

A última parte da entrevista, a fase de perguntas, propicia o incentivo ao narrador para que este possa descrever situações repetitivas, bem como o relato de acontecimentos importantes de sua vida, possibilitando que o entrevistador possa questionar e fazer perguntas do tipo “por quê?”. Primeiramente, o pesquisador deverá fazer perguntas focando nos relatos já feitos pelo informante para em seguida realizar perguntas de seu interesse, acerca do seu campo.

2.5 O método documentário como compreensão da realidade social

A análise de dados foi realizada a partir do método documentário, tendo em vista as semelhanças existentes entre este método e a técnica da entrevista narrativa. Segundo Weller e Otte (2014, p. 328) “deve-se acima de tudo, reconstruir o sentido subjacente e implícito na fala do entrevistado”. As autoras abordam acerca dos diferentes níveis de sentido, sob a concepção de Karl Mannheim (1952), níveis

esses que são trabalhados a partir de etapas no contexto do método documentário e com o intuito de compreender a realidade social.

Segundo Weller (2005, p. 272), “Mannheim afirma que a transição do sentido imanente para o documentário implica uma mudança da pergunta o *quê* para a pergunta *como*”. Assim, a partir da troca dos referidos termos nas perguntas iniciais, torna-se possível compreender a diferença existente entre a Interpretação formulada de entrevistas narrativas e a Interpretação refletida de entrevistas narrativas. Além disso, Weller e Otte (2014) afirmam que o método documentário consiste na interpretação dos níveis de sentido discutidos por Mannheim, os quais ele definiu como “sentido objetivo”, “sentido expressivo” e “sentido documentário”.

Weller (2005) também reflete sobre a contribuição de Ralf Bohnsack no aprimoramento da discussão referente ao método documentário de interpretação, o qual diferenciava os três níveis de sentido, sendo estes abordados por Mannheim, transformando-a “em um instrumento de análise para a pesquisa social empírica de caráter reconstrutivo” (WELLER, 2005, p. 268). Nesse sentido, Ralf Bohnsack “atualizou a interpretação documentária, tanto do ponto de vista do método como da metodologia, e a transformou em um instrumento de análise para a pesquisa social empírica de caráter reconstrutivo” (WELLER, 2005, p. 268). Diante disso, Weller (2005) aponta que:

Bohnsack coloca a reconstrução do terceiro nível de sentido no centro da análise empírica, o que significa que, ao invés da reconstrução do decurso de uma ação (nível objetivo ou imanente), passaremos a analisar e reconstruir o sentido dessa ação no contexto social em que está inserida (nível documentário) (WELLER, 2005, p.268).

Portanto, o nível documentário citado possibilita uma modificação no comportamento do pesquisador, o qual substitui a pergunta *o quê* para *como*, com o intuito de permitir a compreensão da prática, ou seja, a realidade vivenciada pelo informante, a qual está sendo produzida ou realizada (cf WELLER, 2005).

Nesse sentido, Weller e Otte (2014) explanam que a análise de narrativas segundo o método documentário está dividida a partir das etapas a seguir: Interpretação formulada de entrevistas narrativas, interpretação refletida de entrevistas narrativas, análise comparativa e construção de tipos. Portanto, a partir das referidas etapas, torna-se possível compreender os diferentes níveis de sentido ao qual Mannheim referiu-se anteriormente.

A Interpretação formulada de entrevistas narrativas consiste na reconstrução do sentido imanente a partir de diferentes estágios e para que ocorram devidamente, é necessária a compreensão dos mesmos, sendo estes: “a) a organização dos tópicos discutidos na entrevista; b) a seleção e transcrição dos temas (ou passagens) que serão analisadas; c) a análise detalhada do sentido imanente” (WELLER, 2005, p. 273).

Nesse sentido, os tópicos e temas que discutidos foram organizados neste momento, em seguida a passagem inicial ou narração central também foi analisada. Por fim, as entrevistas foram reescritas utilizando uma linguagem que possível de ser compreendida por aqueles/as que não são pesquisadores/as. Weller (2005) enfatiza que o pesquisador não deve realizar qualquer tipo de comentário nesta etapa da análise, por mais que compreenda o conteúdo e o grupo que está sendo pesquisado. Além disso, “dados sobre o entrevistado e sobre o contexto que não estão presentes no texto da entrevista, não constituem o objeto da interpretação formulada, podendo ser incluídas em uma etapa posterior da análise” (WELLER; OTTE, 2014, p. 328-329).

Do mesmo modo, a Interpretação refletida de entrevistas narrativas possibilita que o pesquisador analise os quadros de referência ou modelos de orientação, permitindo que o mesmo realize as suas próprias interpretações, podendo recorrer ao seu próprio conhecimento acerca do objeto ou sobre o grupo, diferentemente do que ocorre na interpretação formulada, que não permite a reflexão e/ou posicionamento do pesquisador, além de possibilitar a compreensão do conteúdo da entrevista.

Weller e Otte (2014) realizam uma discussão sob a perspectiva de Schutze (1987) ao refletir sobre as distinções existentes entre os segmentos narrativos, descritivos, argumentativos e avaliativos. Os segmentos narrativos condizem com as experiências, fatos e relatos que são narrados pelo indivíduo, os quais seguem uma sequência cronológica; os segmentos descritivos buscam detalhamentos acerca dos relatos expostos pelo narrador; os segmentos argumentativos são as percepções acerca das razões e/ou motivos que explicam determinadas ações realizadas pelo narrador ou acerca de algum indivíduo que fora citado em sua narração e os segmentos avaliativos é a compressão do narrador sobre si ou sobre alguém que fora citado por ele.

A análise comparativa e construção de tipos, segundo Weller (2005, p. 278) possui “como objetivo a reconstrução dos aspectos homólogos entre diferentes casos estudados (por exemplo, entre diferentes entrevistas)”. Portanto, a análise deve ser bem rigorosa, seguindo uma sequência dos segmentos já apresentados, tendo em vista as possíveis afirmações e interpretações que poderão ser realizadas acerca da pesquisa, baseada em dados empíricos, possibilitando a construção dos tipos. Nesse sentido, os segmentos mencionados poderão ser encontrados “a partir da comparação com outras sequências de outros casos empíricos” (WELLER; OTTE, 2014, p.329).

Segundo Weller (2005):

Neste sentido, a análise comparativa constitui um dos princípios básicos do método documentário de interpretação. Toda interpretação somente passará a ganhar forma e conteúdo quando realizada e fundamentada na comparação com outros casos empíricos. Somente através desse procedimento o(a) pesquisador(a) poderá caracterizar uma fala, comportamento ou ação como algo típico para determinado grupo ou meio social (WELLER, 2005, p. 277).

A comparação possibilita a validação de várias interpretações ao permitir estabelecer paralelos com outros casos empíricos, tornando possível verificar as semelhanças e diferenças existentes entre as narrações dos informantes a partir dos quadros de referências, contribuindo para a compreensão de seu lugar no contexto social. Portanto, a análise comparativa e construção de tipos “exerce uma forma de controle sobre o conhecimento teórico e a posição que o(a) pesquisador(a) ocupa na esfera social, na medida em que o meio social e o conhecimento implícito do grupo estudado é analisado” (WELLER, 2005, p. 280).

Dessa forma, o capítulo a seguir irá explanar acerca de conceitos fundamentais para a compreensão da referida pesquisa, a qual atrelada a este capítulo metodológico possibilitará a compreensão do tema abordado e como a pesquisa de campo será realizada, de modo que sejam possíveis esclarecimentos e a absorção da temática proposta.

III- OS CORPOS QUE FALAM E SUAS TRANSGRESSÕES À NORMA HETEROSSEXUAL

O capítulo a seguir discorre acerca da imposição e impactos acarretados pela forte presença da heteronormatividade, norma que rotula e instaura-se, com cada vez mais frequência na vida de jovens que estão inseridas/os na sociedade. Diante disso, são inúmeras as situações conflituosas vivenciadas por estudantes e professoras/es nas escolas, fator este que, conforme será dialogado, interfere, principalmente, na vida de pessoas que não identificam-se com a norma heterossexual e de gênero imposta, ocasionando inúmeras situações envoltas de preconceito e discriminação que marcam sua vida escolar.

Reconhecemos que muitas são as instaurações e tentativas de manter e ampliar o controle heteronormativo, a partir de práticas que consistem em impedir que ocorra a discussão de gênero nas escolas, induzindo e impondo que o espaço reproduza e regule as identidades de gênero e sexuais através de discursos moralistas que corroboram com a perspectiva de que seu diálogo infere nos princípios defendidos pela família tradicional, influenciando e interferindo em suas personalidades.

Outro demarcador visualizado advém do tentame referente ao controle à atuação pedagógica de professoras/es, de modo que estas/es voltem seu discurso somente para os saberes curriculares, ou seja, o conteúdo discutido em sala de aula, impedindo que ocorram discussões capazes de induzir as/os estudantes a compreender e, conseqüentemente, se posicionar quanto a realidade na qual estamos inseridas/os.

A heteronormatividade perpetua, segundo Miskolci (2015), um modelo social imposto que regula o modo como as pessoas relacionam-se. A sociedade exige que as identidades de gênero e orientações sexuais sigam o padrão instituído, o qual é tido e reconhecido como sendo o ideal, tendo em vista que a heterossexualidade é considerada como inquestionável. Neste sentido:

é compreensível que haja tantos casais gays que buscam, com grande dificuldade, adotar um padrão hétero em seus relacionamentos. Isso é clara expressão da vigência da heteronormatividade, dentro da qual uma relação só é reconhecida socialmente se seguir o antigo modelo do casal heterossexual reprodutivo (MISKOLCI, 2015, p.45).

Percebe-se então que as normas sociais não escolhem os sujeitos, mas o padrão que deve ser seguido, independente do indivíduo ser heterossexual ou homossexual, porém suas práticas devem-se voltar para uma possível aceitação da sociedade, culminando na reprodução dos modelos sociais. Logo, o queer surge para contestar tudo o que era reconhecido como sendo padrão, de modo a contrapor com os antigos conceitos atrelados ao sexo, gênero e sexualidade. Diante disso, compreende-se que “na medida em que queer sinaliza para o estranho, para a contestação, para o que está fora-do-centro, seria incoerente supor que a teoria se reduzisse a uma ‘aplicação’ ou a uma extensão de idéias fundadoras” (LOURO, 2001, p. 548).

Bento (2011) afirma que os indivíduos nasceram e foram apresentados somente a uma possibilidade de identidade para o gênero e sexualidade. Para a autora é através do gênero que ocorre a tentativa de controle e reprodução da homossexualidade, “daí o perigo que a transexualidade e a travestilidade representam para as normas de gênero, à medida que reivindicam o gênero em discordância com o corpo-sexuado” (BENTO, 2011, p. 552).

Além disso, Bento (2011) discute acerca do controle produtor¹⁵, que torna o sujeito vigiado e interpretado pelas instituições, que por sua vez inspeciona e rotula os comportamentos que são pertencentes ao gênero feminino e os que são pertencentes ao gênero masculino. Tais imposições são interiorizadas e materializadas no corpo e no comportamento, que leva a autora a questionar a norma heterossexual:

Depois de uma minuciosa e contínua engenharia social para produzir corpos-sexuados que tenham na heterossexualidade a única possibilidade humana de viver a sexualidade, como se pode continuar atribuindo à natureza a responsabilidade daquilo que é o resultado de tecnologias gerenciadas e produzidas pelas instituições sociais? (BENTO, 2011, p. 552).

Compreende-se, então, que a imposição heterossexual é interiorizada a partir de costumes e atitudes introduzidos pela sociedade, no que concerne ao indivíduo construir e apresentar um só modelo de identidade de gênero e sexual. Portanto, é a partir do gênero que as instituições tentam controlar a sexualidade do sujeito, pois

¹⁵ “Controle produtor porque produz masculinidades e feminilidades” (BENTO, 2011, p. 552).

ocorrem ensinamentos quanto à maneira que o ser humano deve viver socialmente, sendo estes então, naturalizados (BENTO, 2011).

Desse modo, “significa que é através das práticas, de uma interpretação em ato das normas de gênero, que o gênero existe” (BENTO, 2011, p. 553). Assim, o gênero surge através de gestos, comportamentos e atitudes consideradas corretas, as quais visibilizadas no corpo reproduzem o discurso de que foram criadas por terem sido impostas pela natureza.

Logo, a reprodução do que é ser homem ou mulher, agindo conforme os padrões induzem e posicionam o indivíduo num enquadramento de acordo com as normas de gênero pré-determinadas. Entretanto, nem sempre a reprodução ocorre, ocasionando uma transgressão social, pois o comportamento não corresponde ao que é aceito socialmente, gerando possibilidades “para se desestabilizarem as normas de gênero, que geralmente utilizam da violência física e/ou simbólica para manter essas práticas às margens do considerado humanamente normal” (BENTO, 2011, p. 553).

A partir da teorização de Butler (2010, p. 25) compreende-se que o “gênero não deve ser meramente concebido como a inscrição cultural de significado num sexo previamente dado” e sim que deve “designar também o aparato mesmo de produção mediante o qual os próprios sexos são estabelecidos”. A autora discorda da concepção linear que relaciona sexo e gênero, enfatizando a necessidade de subverter essa ordem que considera compulsória, de modo a romper com a obrigatoriedade da relação existente entre ambos.

Sob o assunto em questão, Butler (1999) faz algumas indagações acerca da materialidade do corpo com a performatividade do gênero. Segundo a autora “Consideremos, primeiramente, que a diferença sexual é freqüentemente evocada como uma questão referente a diferenças materiais” (BUTLER, 1999, p. 110). Nesse sentido, Butler (1999) considera o gênero como sendo uma performance, ou seja, sendo uma obrigatoriedade imposta ao indivíduo, de modo a reinterar as normas e, assim, repetindo-as perante a sociedade, culminando em uma performatividade produzida e vista como sendo natural.

Neste viés, “o processo de naturalização das identidades e a patologização fazem parte desse processo de produção das margens, local habitado pelos seres abjetos” (BENTO, 2011, p. 553) e causador da exclusão de sujeitos que não apresentam comportamentos condizentes aos modelos de gênero e sexual

idealizados. Sobre essa perspectiva, Seffner (2011a) concorda que as formas e deslocamentos de gênero tornam-se idealizados, ou seja, as pessoas já possuem modos de agir considerados corretos, os quais geram situações envoltas de discriminação e exclusão para àqueles/as que não seguem as normas, seguido de “movimentos de “cura” ou de enquadramento na lei e na ordem, para que a situação volte a uma suposta “normalidade”” (SEFFNER, 2011a, p.43).

Pode-se entender a Heteronormatividade como:

norma que articula as noções de gênero e sexualidade, estabelecendo como natural certa coerência entre sexo (nasceu macho, nasceu fêmea), gênero (tornou-se homem, tornou-se mulher) e orientação sexual (se é um homem, irá manifestar interesse afetivo e sexual por mulheres, e vice-versa). Esse modelo, binário e dicotômico, é entendido como natural e para muitos parece estar na “ordem das coisas” (SEFFNER, 2013, p.150).

Nesse sentido, os sujeitos que, segundo Seffner (2013), não são reconhecidos como pertencentes à norma são considerados “doentes, desviantes, perturbados, transtornados, pecadores etc.” (SEFFNER, 2013, p. 150) e são considerados exemplos para as demarcações e demonstrações do que acontece com os que fogem e transgredem a norma heterossexual, evidenciando assim os limites e as penalidades para aqueles que ultrapassam. Portanto:

Uma das astúcias da norma é não dizer de si. Quem deve explicar-se, desvendar-se, responder a perguntas é quem “foge da norma”. Com isso, tal indivíduo fica cada vez mais capturado pelo atributo que o fez afastar-se da norma – no caso, a sexualidade. Dificilmente conseguimos abordar o tema de modo a mostrar que a exceção faz parte da norma, que ela é um “fora” constitutivo da norma (SEFFNER, 2013, p.155).

No que refere-se ao enfrentamento da heteronormatividade, Seffner (2013) pontua que o silenciamento sobre a norma contribui para que esta seja considerada eficiente, tornando possível a convivência com a mesma sem a tentativa de rompê-la ou desvendá-la, havendo pouco interesse em ultrapassar ou desvendar as normas de gênero e sexuais. Bento (2011) aponta que:

Os gêneros inteligíveis obedecem à seguinte lógica: vagina–mulher–feminilidade versus pênis–homem–masculinidade. A heterossexualidade daria coerência às diferenças binárias entre os gêneros. A complementaridade natural seria a prova inquestionável de que a humanidade é necessariamente heterossexual e de que os gêneros só têm sentido quando relacionados às capacidades inerentes de cada corpo (BENTO, 2011, p. 553).

Dessa forma, Bento (2011) pontua que é através das performatividades que a sociedade impõe-se e busca controlar as possíveis sexualidades que fogem do padrão heteronormativo, estimulando de reprodução do binarismo, de modo que “os gêneros inteligíveis estão condicionados à heterossexualidade, e essa precisa da complementaridade dos gêneros para justificar-se como norma” (BENTO, 2011, p.553). Diante disso, Bento (2011) dialoga que:

Há uma amarração, uma costura, no sentido de que o corpo reflete o sexo e o gênero só pode ser entendido, só adquire vida, quando referido a essa relação. As performatividades de gênero que se articulam fora dessa amarração são postas às margens, analisadas como identidades transtornadas, anormais, psicóticas, aberrações da natureza, coisas esquisitas. A repetição permite a eficiência dos atos performativos que sustentam e reforçam as identidades hegemônicas, mas, também, são as repetições deslocadas do contexto natural dos sexos (BENTO, 2011, 553).

3.1 Os desafios de ser Trans

De acordo com Miskolci (2015), a perspectiva Queer, surgiu na década de 60 como um enfrentamento com caráter crítico à ordem sexual imposta e aos novos movimentos sociais reconhecidos na época. Nesse sentido, existiam três movimentos sociais novos que foram instaurados: o movimento pelos direitos civis da população negra dos Estados Unidos, o movimento feminista da segunda onda e o movimento homossexual. Os referidos movimentos sociais foram considerados como “novos” em decorrência de seu surgimento ter sido após o movimento operário ou trabalhador, além de proporcionar à população um debate que fugiu do âmbito econômico. Além disso:

A visão de que esses movimentos eram “novos” também trai um olhar “eurocêntrico”, pois atribui caráter de vanguarda apenas ao movimento operário das sociedades industriais do Ocidente, ignorando o movimento abolicionista que lutou pela libertação dos escravos um século antes, sobretudo em países como o Brasil e os Estados Unidos (MISKOLCI, 2015, p. 21).

Nesse sentido, compreende-se que a partir dos movimentos sociais em 1960 as camadas médias e populares estavam inseridas e engajadas em lutas já existentes. Ademais, a discussão sobre corpo, o desejo e sexualidade também passou a ser visibilizada, sendo estas consideradas como formas de relações de poder. Sob essa perspectiva, o queer surge, sob a iniciativa de alguns membros dos

movimentos, como uma forma de desmistificar e romper com a associação realizada entre sexualidade e reprodução, de modo a promover e ressaltar as formas de prazer existentes e a ampliação das relações.

Segundo Louro (2001) até o início da década de 1970, o movimento homossexual¹⁶ vinha tentando se consolidar, passando, a partir deste momento, a ser um assento encontrado em revistas, nas artes, na publicidade e no teatro. A partir de 1975, surge o Movimento de Libertação Homossexual no Brasil, composto por intelectuais que foram exilados/as durante a ditadura militar e que se opunham às formas de opressão impostas e possuíam inquietações advindas de sua moradia no exterior.

Desse modo, Louro (2001) afirma que a homossexualidade torna-se uma das maiores reivindicações já vivenciadas, culminando em uma enorme visibilidade social, atrelada à ação motivada por militantes e pelas pessoas que apoiavam a luta, a qual consistia na defesa da homossexualidade como uma forma de libertação pessoal e contra a heterossexualização da sociedade.

Sob essa perspectiva, Louro (2001), afirma que:

A agenda da luta também se pluraliza: para alguns o alvo é a integração social – a integração numa sociedade múltipla, talvez andrógina e polimorfa; para outros (especialmente para as feministas lésbicas) o caminho é a separação – a construção de uma comunidade e de uma cultura próprias. Intelectuais, espalhados em algumas instituições internacionais, mostram sua afinidade com o movimento, publicam ensaios em jornais e revistas e revelam sua estreita ligação com os grupos militantes (LOURO, 2001, p. 543).

No final dos anos 70, Louro (2011) afirma que a comunidade homossexual composta por gays e lésbicas passou a lutar pela igualdade de direitos na sociedade, afrontando a ordem social até então imposta e, assim, abandonando o caráter libertador, apoiando-se em uma tentativa de consolidação da identidade homossexual. Compreende-se que a busca pela identidade culminou na aceitação e inserção dos homossexuais no contexto social, tendo em vista que subtendia-se que tal aceitação dizia respeito ao rompimento do que o status quo impunha tradicionalmente. Assim, ocorre um grande crescimento no número de intelectuais,

¹⁶

principalmente a partir de 1980, que discutem sobre a homossexualidade nas Universidades e que passam a abordá-la em seus grupos de pesquisa.

No entanto, Louro (2001) aponta que alguns conflitos começaram a surgir, pois algumas pessoas compreendiam que o movimento englobava e favorecia somente uma parte da sociedade, como os brancos e a população de classe média. Além disso, também havia o questionamento das lésbicas, com o argumento de que havia uma soberania entre a visibilidade dos homens gays sobre elas, culminando com que suas reivindicações fossem menos visibilizadas e reconhecidas perante o movimento. Logo, compreende-se que nem todas as identidades vinham sendo inseridas como pauta na luta ocasionada pelos manifestos, como é o caso das pessoas bissexuais e transexuais, sendo estas ainda invisibilizadas e consideradas identidades excludentes.

Entretanto, a partir da segunda metade da década de 1980, Louro (2001) e Miskolci (2015) apontam que houve um pânico sexual em decorrência da proliferação e epidemia da AIDS, retomando a discriminação e preconceito fortemente existentes. Sob essa perspectiva, compreende-se que:

A intolerância, o desprezo e a exclusão – aparentemente abrandados pela ação da militância homossexual – mostravam-se mais uma vez intensos e exacerbados. Simultaneamente, a doença também teve um impacto que alguns denominaram de 'positivo', na medida em que provocou o surgimento de redes de solidariedade. O resultado são alianças não necessariamente baseadas na identidade, mas sim num sentimento de afinidade que une tanto os sujeitos atingidos (muitos, certamente, não-homossexuais) quanto seus familiares, amigos, trabalhadores e trabalhadoras da área da saúde, etc. (LOURO, 2001, p. 545).

Considerando esse cenário, Miskolci (2015) discute sobre a repercussão que a epidemia da AIDS teve no Brasil e os seus efeitos atualmente, tendo em vista a maneira que a sexualidade passou a ser reconhecida, interferindo em como as pessoas vivem e relacionam-se afetivamente. Entretanto, Louro (2001) afirma que a epidemia também ocasionou pontos positivos ao despertar a solidariedade e aproximação entre as pessoas. A partir do referido pressuposto, o discurso anteriormente voltado para a associação entre sexualidade e identidade passa a dirigir-se voltado à sexualidade remetendo-se às práticas sexuais.

Nesse momento, há uma divisão entre os antigos e novos ativistas, pois a maioria dos novos integrantes do movimento tornou-se muito mais radical do que o anterior. Assim, segundo Louro (2001) o movimento homossexual encontrou-se

indeciso quanto a permanecer reivindicando suas lutas ou aliar-se aos partidos políticos. A autora afirma que:

Em termos globais, multiplicam-se os movimentos e os seus propósitos: alguns grupos homossexuais permanecem lutando por reconhecimento e por legitimação, buscando sua inclusão, em termos igualitários, ao conjunto da sociedade; outros estão preocupados em desafiar as fronteiras tradicionais de gênero e sexuais, pondo em xeque as dicotomias masculino/feminino, homem/mulher, heterossexual/homossexual; e ainda outros não se contentam em atravessar as divisões mas decidem viver a ambigüidade da própria fronteira. A nova dinâmica dos movimentos sexuais e de gênero provoca mudanças nas teorias e, ao mesmo tempo, é alimentada por elas (LOURO, 2001, p. 546).

Portanto, é nesse contexto de lutas e questionamentos, da epidemia ocasionada pela AIDS, de uma população que fora estigmatizada, humilhada e desprezada, em decorrência do pânico de uma possível contaminação, posição fartamente disseminada pelo preconceito, com base na ignorância e que se constitui um terreno fértil para a perspectiva Queer, ou ainda, “é assim que surge o Queer, como reação e resistência a um novo momento biopolítico instaurado pela aids” (MISKOLCI, 2015, p. 24).

Miskolci (2015) aponta que o queer não está atrelado somente à questão da homossexualidade, mas relacionado à abjeção que segundo o autor, refere-se às pessoas que causam ameaça a sociedade e ao funcionamento da ordem social, ou seja, a forma como a comunidade é vista e interpretada.

Assim, “*Queer* pode ser traduzido por estranho, talvez ridículo, excêntrico, raro, extraordinário. Mas a expressão também se constitui na forma pejorativa com que são designados homens e mulheres homossexuais” (LOURO, 2001, p. 546). Diante disso, o termo queer é utilizado por alguns membros do movimento homossexual, como uma forma de contestação e resistência à normalização infligida socialmente e enfatizando as críticas às imposições sociais, culturais e aos valores como “forças autoritárias e preconceituosas” (MISKOLCI, 2015, p. 25).

Deve-se ressaltar que, segundo Miskolci (2015), o movimento homossexual consistia na luta pela aceitação e inserção de gays e lésbicas na sociedade, porém concordava que agissem de acordo com as regras sociais estabelecidas, por acreditarem que somente dessa maneira estariam, de fato, inseridos socialmente. No entanto, o queer vinha contradizendo esta antiga perspectiva, de modo que suas lutas visavam as mudanças sociais e iam contra a hegemonia imposta, a qual

estigmatizava e obrigava a população a seguir e cumprir o padrão e as normas estabelecidas.

Nesse sentido, o queer possui como enfoque principal a oposição à heteronormatividade, ou seja, se posiciona contra o entendimento de que todos deveriam ser heterossexuais, compreendendo que na sociedade, ser heterossexual é tido como algo natural, enquanto que ser homossexual é visto como errado e proibido. De acordo com Louro (2011), esta definição fora imposta socialmente e aquele que foge do padrão estabelecido é considerado desviante, errado, vindo a ser julgado por conta de sua sexualidade.

Desta forma pode-se afirmar que:

O novo movimento queer voltava sua crítica à emergente heteronormatividade, dentro da qual até gays e lésbicas normalizados são aceitos, enquanto a linha vermelha da rejeição social é pressionada contra outr@s, aquelas e aqueles considerados anormais ou estranhos por deslocarem o gênero ou não enquadrarem suas vidas amorosas e sexuais no modelo heterorreprodutivo. O queer, portanto, não é uma defesa da homossexualidade, é a recusa dos valores morais violentos que instituem e fazem valer a linha da abjeção, essa fronteira rígida entre os que são socialmente aceitos e os que são relegados à humilhação e ao desprezo coletivo (MISKOLCI, 2015, p.25).

Sob esta perspectiva, a transgeneridade¹⁷, de acordo com Nery e Gaspodini (2015) é um exemplo do rompimento da reprodução existente entre as normas binárias impostas acerca do gênero, as quais são um modelo e padrão perante a sociedade. Diante disso, compreende-se que a transgeneridade engloba os indivíduos que buscam a reconstrução de sua identidade, irrompendo e negando com a heteronormatividade.

Cada uma das diversas expressões da transgeneridade, entre elas a transexualidade, a travestilidade e a intersexualidade, expressam a diversidade da sexualidade humana. São sujeitos marcados pela transitoriedade identitária em oposição à fixidez heteronormativa. Entretanto, a singularidade de cada indivíduo é ignorada e inviabilizada quando se usa o estigma como estratégia de uma sociedade que profecia a normalidade binária autorrealizável em sua essência (NERY; GASPODINI, 2015, p. 61).

¹⁷ “Transgeneridade” é uma espécie de termo “guarda-chuva”, ou seja, abriga em si as várias identidades trans, como travestis, transexuais, e pessoas não-binárias, por exemplo.

De acordo com os autores “algumas pessoas preferem utilizar apenas a expressão *trans** ou a sigla *T**¹⁸(ambas com os asteriscos), como um termo guarda-chuva cujo objetivo é abranger todas as manifestações da transgeneridade” (NERY, GASPODINI, 2015, p. 61). Diante disso, os termos¹⁹ referem-se às pessoas que possuem uma identidade de gênero que não possui relação com o sexo que lhe fora atribuído ainda em seu nascimento, além de englobar todos os indivíduos que estão transitando entre um gênero e outro, em busca do reconhecimento de sua própria identidade. Além disso, o termo também abrange as pessoas que não se identificam e/ou reconhecem como sendo pertencentes a nenhum dos dois gêneros situados.

Jesus (2012) aponta que “denominamos as pessoas não-cisgênero, as que não são identificam com o gênero que lhes foi determinado, como transgênero, ou *trans*” (JESUS, 2012, p. 10). Ademais, enfatiza que no Brasil ainda não há um consenso acerca da utilização correta do termo, tendo em vista que há quem reconheça a/o transgênero como uma categoria diferente de travestis e transexuais ou de modo a englobar as pessoas que não se identificam com qualquer gênero, sendo utilizado por algumas pessoas o termo *queer*, andrógino ou transgênero.

A autora discorre acerca das dimensões na qual o termo transgênero enquadra-se, sendo a referida definição dialogada com outros especialistas, considerando-se a vivência do gênero, classificando-o, então, a partir de dois aspectos: “1. Identidade (o que caracteriza transexuais e travestis); OU como 2. Funcionalidade (representado por *crossdressers*, *drag queens*, *drag kings* e *transformistas*)” (JESUS, 2012, p. 10).

Melo (2015) aponta que “a transgeneridade é um desafio para a questão humana do ser ou não ser” (MELO, 2015, p. 01). Sua afirmação discorre da perspectiva de que a sociedade está organizada conforme as imposições pautadas no binarismo, o qual perpetua a “constituição dos gêneros como regra para as vivências da sexualidade” (MELO, 2015, p.01). As relações baseiam-se e se adequam aos padrões designados, estigmatizando seus sexos biológicos e expressões de gênero, os quais refletem diretamente em seus corpos. Portanto,

¹⁸ As referidas definições são apoiadas, segundo os autores, no consenso afirmado pelo CONGENID1 – Congreso Internacional sobre Identidad de Género y Derechos Humanos (2010).

¹⁹ Os dicionários da língua portuguesa não oferecem definições para os termos “transgeneridade” ou “transgênero”, evidenciando a situação de invisibilidade dessa população (NERY; GASPODINI, 2015, p.62).

como caracterizar o corpo que cruza a borda e se lança à frágil ponte acima do vão entre o isso ou o aquilo? Como encaixá-lo nas expectativas e escolhas quando esse corpo se recusa a segui-las? Ou simplesmente não pode/consegue fazê-lo? Principalmente, como dar sentido a esse corpo se ele não está enquadrado no rol das significações vigentes, essa linha que associa o trinômio sexo (homem ou mulher), gênero (masculino ou feminina) e desejo (a orientação sexual) pela heteronormatividade? Esses corpos, os que dispensam a linearidade, adquirem a denominação do "trans": aqueles que residem no entre-lugar das definições binárias; que existem no trânsito, na fabricação, e que transgridem a "ordem natural" das coisas. Desses, as sociedades parecem não querer falar sobre, mesmo reconhecendo a sua existência (LEITE, 2014, p.02).

Nesse sentido, compreende-se que a transgeneridade é associada a uma forma de transgressão, tendo em vista que os indivíduos transgridem as regras, rompendo os padrões impostos socialmente, enfrentando diariamente uma população que tenta reprimir sua identidade de gênero. Sob esta perspectiva, de acordo com Leite (2014), a Associação Brasileira de Transgêneros possui uma definição para o termo transgeneridade, a qual constitui-se como sendo uma:

Denominação geral de diversas síndromes e condições que levam uma pessoa a criar, desenvolver e/ou expressar, pública ou privadamente, uma identidade de gênero diferente daquela que recebeu ao nascer, em função da genitália que trouxe entre as pernas. Pelo tanto que esta condição sempre foi reprimida e combatida em diversas sociedades (principalmente judaicas, islâmicas e cristãs), a transgeneridade deve ser considerada como uma forte "transgressão" do binômio oficial de gêneros masculino/feminino: – todo transgênero é antes de mais nada um "transgressor", alguém não-conforme com os padrões de conduta gênero vigentes na sociedade e época em que vive.

A pessoa transgênera é considerada de acordo com Rocha (2017) como aquela que não se identifica com o sexo que lhe fora atribuído quando nasceu ou não possui características correspondentes ao seu sexo biológico, não ocorrendo assim alguma identificação.

Portanto, assumimos na referente pesquisa, a posição de que o termo transgênero será utilizado para todos os sujeitos que não se identificam com o gênero que lhes fora atribuído, conforme explicitado pelas/os autoras/es citadas/os, de modo que Travestis, Transexuais, Intersexuais, pessoas não-binárias e qualquer outro sujeito estarão inseridos.

3.2 Do armário para as escolas: a inserção de transgêneros no contexto educacional

A educação que estava organizada para atender nos processos de escolarização uma/um estudante com determinadas características, começa a ser questionada em decorrência da inserção de uma população que, historicamente, ainda não havia recebido a atenção necessária do Estado, a não ser pelo sistema de saúde. De acordo com a perspectiva de Miskolci (2015), é a partir do processo de universalização ocorrido na década de 1990, o momento em que os indivíduos LGBT começaram a ingressar nas escolas. Contribuíram também as reivindicações dos movimentos sociais, que tornaram-se maiores e mais evidentes, ganhando espaço ao interpelar as concepções acerca das/os LGBT que circulavam nas ações do Estado.

A partir da instauração da democracia no Brasil, conforme Miskolci (2015), os sujeitos sentiram-se mais a vontade para expor e vivenciar o seu gênero e sexualidade, culminando na dificuldade enfrentada pelas/os professoras/es ao lidar com a identidade de gênero e orientação sexual dessas/es alunas/os. Do mesmo modo, os alunos e alunas também passaram a questionar os conteúdos ministrados em sala de aula, tendo em vista que não havia debate acerca do gênero e da sexualidade, acarretando com que os professores não estivessem respaldados e sentissem falta de referências teórico-pedagógicas que os orientassem acerca dessa realidade.

Segundo Seffner (2013) a constituição brasileira possibilitou a inserção nas escolas, de pessoas com identidades de gênero e orientações sexuais diferentes, colaborando para a visibilidade desse público. O autor discute sobre a escola ser reprodutora de práticas heterogêneas, tendo em vista que a Escola foi criada para reproduzir os princípios hegemônicos, os quais consistem nos indivíduos terem a mesma faixa etária, possuírem a mesma classe social, religião, de modo a contribuir para que pensem da mesma forma. No entanto, a escola não reconhece as referidas identidades de gênero culminando, muitas vezes, no abandono da maior parte da população LGBT, sendo este não reconhecimento acarretado pela forte imposição do que é considerado como o correto.

A escola reproduz os discursos e as práticas heteronormativas, segundo Junqueira (2012), ou seja, estabelece uma forma de regulação não somente da

sexualidade, mas também do gênero. Nesse sentido, compreende-se que a heteronormatividade está no centro das relações e inserida no próprio currículo. Sob essa perspectiva, Junqueira (2012) afirma que:

a escola se mostra como instituição fortemente empenhada na reafirmação e na garantia do êxito e dos processos de *heterossexualização compulsória* e de incorporação das normas de gênero, colocando sob vigilância os corpos de todos/as (JUNQUEIRA, 2012, p. 66).

Junqueira (2012) também enfatiza que a escola, através de suas regras, práticas e valores reproduz uma normalização e tentativa de reajustamento, bem como aos “saberes e práticas *dissidentes* em relação à matriz heterossexual” (JUNQUEIRA, 2012, p. 68). Nesse sentido, percebe-se o heterossexismo e a heteronormatividade instalando-se dentre todos os espaços, principalmente no contexto escolar.

Por isso, parece-me mais adequado entender a homofobia como um fenômeno social relacionado a preconceitos, discriminação e violência voltados contra quaisquer sujeitos, expressões e estilos de vida que indiquem transgressão ou dissintonia em relação às normas de gênero, à matriz heterossexual, à heteronormatividade (JUNQUEIRA, 2012, p. 67).

Sobre isso, Junqueira (2012) reflete acerca da *Pedagogia da Sexualidade*, que é discutida por Louro (2000) e consiste em uma *Pedagogia do Insulto* caracterizada por todas as ridicularizações, deboches, brincadeiras e humilhações vivenciadas no ambiente escolar. Tais atitudes envoltas em preconceito, discriminação e, por muitas vezes, violentas, englobam e são recorrentes nas escolas com inúmeras pessoas, as quais são “desde muito cedo expostas às múltiplas estratégias do poder e a regimes de controle e vigilância” (JUNQUEIRA, 2012, p. 69). Retomaremos a este debate um pouco mais adiante, por entender que antes se faz necessário compreender como a escola educa no campo da sexualidade.

A Pedagogia da Sexualidade consiste na reprodução de condutas que a própria escola exerce na vida de estudantes, tentando molda-los e interferindo em suas características pessoais, para que estas/es venham a se encaixar no modelo esperado, apresentando comportamentos que serão aceitos socialmente e considerados corretos de acordo com as normas de gênero e que funcionam

“através de práticas de ensino específicas” (LOURO, 2000, p. 11). Nas palavras da autora essa dinâmica tem algumas características:

O investimento mais profundo, contudo, o investimento de base da escolarização se dirigia para o que era substantivo: para a formação de homens e mulheres "de verdade". Em que consistia isso? Existiam (e, sem dúvida, existem) algumas referências e critérios para discernir e decidir o quanto cada menino ou menina, cada adolescente e jovem estava se aproximando ou se afastando da "norma" desejada (LOURO, 2000, p.11).

As escolas desenvolvem tal pedagogia nas experiências cotidianas vivenciadas pelas/os estudantes com as outras pessoas que fazem parte da instituição, como professoras/es, alunas/os, funcionárias/os, de modo que, segundo Louro (2000), estas marcam suas vidas, principalmente como instituições que interferem na construção de suas identidades de gênero e sexuais consideradas adequadas, inferindo em suas lembranças. Outro aspecto destacado pela autora é a de que a escola tentava a todo custo desprender o olhar das/os estudantes da sexualidade, incentivando a discussão de diferentes assuntos. Um modo de dirigir a atenção para outras áreas de conhecimento.

Entretanto, Louro (2000) afirma que não pretende:

atribuir à escola nem o poder nem a responsabilidade de explicar as identidades sociais, muito menos de determiná-las de forma definitiva. É preciso reconhecer, contudo, que suas proposições,, suas imposições e proibições fazem sentido, têm "eleitos de verdade", constituem parte significativa das histórias pessoais. É verdade que muitos indivíduos não passam pela instituição escolar e que essa instituição, resguardadas algumas características comuns, é diferenciada internamente (LOURO, 2000, p.13).

Sobre a escola pairam muitas expectativas de familiares que inserem as/os filhas/os nas instituições educacionais, tendo em vista que a própria sociedade cria estruturas legais e morais para que seu ingresso seja efetivo (LOURO, 2000). Sob esse aspecto, compreende-se que “essas imposições, mesmo quando irrealizadas, têm consequências. Afinal, passar ou não pela escola, muito ou pouco tempo, é uma das distinções sociais” (LOURO, 2000, p. 13), de modo que tais tentativas de imposição devem refletir em seus corpos, na medida em que se tornam pessoas de uma dada sociedade. As marcas ultrapassam os limites intelectuais e deixam traços nos corpos, pois:

Um corpo escolarizado é capaz de ficar sentado por muitas horas e tem, provavelmente, a habilidade para expressar gestos ou comportamentos indicativos de interesse e de atenção, mesmo que falsos. 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. (LOURO, 2000, p.14)

Pode-se inferir que a auto-disciplina, de acordo com Louro (2000) é um dos principais objetivos para que essa inserção funcione, de modo que as características femininas e masculinas sejam devidamente introduzidas nos sujeitos, ou seja, para que os modelos normativos de feminino e masculino se desenhem, de modo que as masculinidades sejam representadas por homens firmes e viris, além de terem demonstrações de sentimentos contidos e as mulheres, por sua vez, tomadas como aquelas que deveriam expor seus sentimentos e emoções, entre outras características típicas do modo dominante de ser feminino.

A referida imposição também é abordada por Junqueira (2012) quando este aponta que a escola, através de sua rotina, regras e deveres, o faz a partir da imposição da matriz heterossexual, regulando sexualidades. O macho deve obter características de um homem “de verdade”, apresentando e expondo sua virilidade, utilizando-se inclusive de atitudes que diminuam outros homens, através de deboches. Louro (2000) cita que as competições entre os homens são muito presentes como forma de demonstração de seu poder, especialmente, no momento em que conseguem expor as fraquezas um do outro.

Outro ponto destacado pela autora é sobre a não aceitação de seus corpos a partir de exemplos históricos como de esportes praticados pelas/os estudantes, que deveriam demonstrar e exaltar sua força e virilidade através da desenvoltura dos jogos conduzia alguns outros a acreditar que não possuíam o corpo ideal para participar destas atividades. Neste caso, o esporte idealizado para os homens é o futebol, que se torna fator excludente para aqueles que não se identificam com ele ou não tem as habilidades necessárias para praticá-lo de modo que ao mesmo tempo se torna mais um fator para propiciar o afastamento social nas escolas.

No que se referia ao corpo da menina, o marco é a menstruação, fator que marca a vida da maioria das garotas, inclusive no contexto educacional, tendo em vista o discurso referente à sexualidade, associando-as e introduzindo-as a uma nova fase de sua vida. Neste momento, há um maior cuidado com as garotas, que

por sua vez possuem motivos justificados para se ausentarem das aulas, conforme exposto abaixo:

Nas escolas, essa era uma justificativa aceita para dispensa das aulas de educação física e muitas garotas faziam uso desse expediente todos os meses, pois, afinal, nesses dias estavam "doentes". As professoras também tinham direito à falta mensal justificada, supostamente devido ao fato de que suas condições para dar aulas "naqueles dias" poderiam não ser adequadas (LOURO, 2000, p. 16).

Com este exemplo a autora apresenta marcas que modelam e representam o masculino e o feminino, que estão diretamente ligados aos comportamentos considerados ideais perante a sociedade. Em sua perspectiva, a escola reproduz uma pedagogia que consiste e implica diretamente na construção da identidade dos indivíduos, conforme segue abaixo:

Para que se efetivem essas marcas, um investimento significativo é posto em ação: família, escola, mídia, igreja, lei participam dessa produção. Todas essas instâncias realizam uma pedagogia, fazem um investimento que, freqüentemente, aparece de forma articulada, reiterando identidades e práticas hegemônicas enquanto subordina, nega ou recusa outras identidades e práticas; outras vezes, contudo, essas instâncias disponibilizam representações divergentes, alternativas, contraditórias. A produção dos sujeitos é um processo plural e também permanente (LOURO, 2000, p.16-17).

Compreende-se, então, que uma "pedagogia da sexualidade e do gênero" (LOURO, 2000, p. 17) é reproduzida pela escola, no sentido de constituir as identidades de gênero e sexual atrelada aos interesses sociais que são veiculados pela instituição de ensino através da influência de tecnologias desenvolvidas pelo próprio governo e efetivadas de acordo com um disciplinamento, os quais determinam "suas formas de ser ou "jeitos de viver" sua sexualidade e seu gênero" (LOURO, 2000, p. 17).

Na dinâmica de modelação e alinhamento delineada pela autora, percebe-se a heteronormatividade cada vez mais impositiva e presente na escola e na sociedade, rotulando as atitudes dos sujeitos. É, neste sentido, que a escola perpetua-se: a tentativa de definir a sexualidade dos indivíduos, contendo e evitando que estas/es tenham modos diferentes de ser, homem e mulher, do esperado no espaço escolar. Portanto, pode-se inferir que:

Nesse processo, a escola tem uma tarefa bastante importante e difícil. Ela precisa se equilibrar sobre um fio muito tênue: de um lado, incentivar a sexualidade "normal" e, de outro, simultaneamente, contê-la. Um homem ou uma mulher "de verdade" deverão ser, necessariamente, heterossexuais e serão estimulados para isso. Mas a sexualidade deverá ser adiada para mais tarde, para depois da escola, para a vida adulta (LOURO, 2000, p. 17).

Verifica-se a vigilância acirrada e a tentativa da escola em conter a sexualidade, a qual se faz presente nas relações cotidianas entre os indivíduos, além de incitar estudantes a apresentarem e comportaram-se conforme o gênero que lhe fora imposto e que “se complicam ainda mais para aqueles e aquelas que se percebem com interesses ou desejos distintos da norma heterossexual. A esses restam poucas alternativas: o silêncio, a dissimulação ou a segregação”. (LOURO, 2000, p. 18). Portanto:

Na escola, pela afirmação ou pelo silenciamento, nos espaços reconhecidos e públicos ou nos cantos escondidos e privados, é exercida uma Pedagogia da Sexualidade, legitimando determinadas identidades e práticas sexuais, reprimindo e marginalizando outras. Muitas outras instâncias sociais, como a mídia, a igreja, a justiça etc também praticam tal pedagogia, seja coincidindo na legitimação e denegação de sujeitos, seja produzindo discursos disstantes e contraditórios (LOURO, 2000, p. 21).

Percebemos a escola sob o tentame de silenciar e conter qualquer sexualidade diferente da esperada socialmente, segregando-as, enquanto busca reafirmar as identidades de gênero e sexuais que apresentam características correspondentes ao sexo biológico e consideradas aceitáveis. Segundo Junqueira (2012) a heteronormatividade, atrelada à sequência “sexo-gênero-sexualidade” (p. 69), apesar de ser vivenciada em inúmeros espaços, parece estar mais presente nos ambientes familiares e escolares. No ambiente escolar, encontram-se exemplos corriqueiros que já começam a rotular e definir o modelo e comportamento a ser reproduzido, como por exemplo, as inúmeras situações em que os meninos não podem participar das brincadeiras das meninas e vice-versa e os/as que querem participar são ridicularizados/as.

A construção dos sujeitos ocorre através dos processos heteronormativos, que consistem na rejeição da homossexualidade, segundo a compreensão de Junqueira (2012) e, torna-se, como dito anteriormente, uma *Pedagogia do Insulto*, pois percebe-se que os sujeitos são alvos das imposições hierarquizantes e modelos repletos de uma heterossexualidade compulsória que moldam o seu

comportamento. O autor aponta a dinâmica do funcionamento nas instituições educacionais no trecho:

Quantas vezes, na escola, presenciamos situações em que um aluno “muito delicado”, que parecia preferir brincar com as meninas, não jogava futebol, era alvo de brincadeiras, piadas, deboches e xingamentos? Quantas são as situações em que meninos se recusam a participar de brincadeiras consideradas femininas ou impedem a participação de meninas e de meninos considerados gays em atividades recreativas “masculinas”? (JUNQUEIRA, 2012, p. 69).

Como se vê, a Pedagogia do Insulto, segundo Junqueira (2012), consiste nas piadas, ridicularizações, deboches nos quais as pessoas que não estão de acordo com as normas de gênero enfrentam. O preconceito e a discriminação são os principais causadores de agressões verbais como insultos, xingamentos e apelidos que causam constrangimentos e humilhações às/aos estudantes; até as agressões físicas, como surras e espancamento.

O autor alerta que por meio do que a Pedagogia do Insulto causa em cada uma/um das/os estudantes que experienciam situações negativas instaura-se, através de outros dispositivos, a Pedagogia do Armário, que se funda no temor de situações humilhantes e embaraçosas, causando o silenciamento das identidades de gênero e sexuais das/os jovens, ou em outras palavras, reprimindo-as/os. Sobre essa relação o autor descreve situações vivenciadas por estudantes de sexualidade não normativa na escola:

“Você é gay!”. Estas crianças e adolescentes tornam-se, então, alvo de escárnio coletivo sem antes se identificarem como uma coisa ou outra. Sem meios para dissimular a diferença ou para se impor, o “veadinho da escola” terá seu nome escrito em banheiros, carteiras e paredes, permanecerá alvo de zombaria, comentários e variadas formas de violência que a *pedagogia do armário* pressupõe e dispõe, enquanto sorratamente controla e interpreta cada pessoa (JUNQUEIRA, 2012, p. 70-71).

A partir dos exemplos citados, os quais já foram e ainda são presenciados pela maioria das pessoas em seu espaço escolar, verificamos os danos que tais insultos causam na vida e na memória do sujeito e, que, Junqueira (2012) adverte sob refletirem psicologicamente em suas lembranças e em seu corpo, implicando em suas relações, sobretudo porque a vigilância referente às normas de gênero compõe-se de práticas, atreladas ao currículo, que incitam o silenciamento, o

controle, a invisibilidade do indivíduo. Portanto, a Pedagogia do Armário, refere-se ao:

processo de ocultação da posição de dissidência em relação à matriz heterossexual, faz mais do que simplesmente regular a vida social de pessoas que se relacionam sexualmente com outras do mesmo gênero, submetendo-as ao segredo, ao silêncio e/ou expondo-as ao desprezo público (JUNQUEIRA, 2012, p. 71).

Verificamos então que a escola exerce uma vigilância acirrada e possui um papel fundamental no controle das identidades de gênero e sexuais, resultando na Pedagogia do Armário, ou seja, no silenciamento e ocultação dos indivíduos, que por sua vez funcionam “como forças heterorreguladoras de dominação simbólica, (des)legitimação de corpos, saberes, práticas e identidades, subalternização, marginalização e exclusão” (JUNQUEIRA, 2012, p. 71). Em pleno funcionamento nos processos escolares, a Pedagogia do Armário refaz o ambiente, tornando “a escola, lugar do conhecimento, mantém-se em relação à sexualidade e ao gênero, como lugar de censura, desconhecimento, ignorância, violência, medo e vergonha” (JUNQUEIRA, 2012, p.12), contribuindo para que os indivíduos escondam e silenciem sua identidade, pelo receio do turbilhão de enfrentamentos aos quais, possivelmente, irão deparar-se.

Outro aspecto importante a ser ressaltado, advém do fato de que não são somente os alunos que estão atentos às pessoas que não estão dentro da norma heterossexual. A instituição inteira, estudantes, professoras/es, funcionárias/os, volta a sua atenção para essas/es alunas/os. A rotulação, discriminação e segregação constituem um conjunto de estratégias para orientá-los segundo a norma dominante:

A produção de seres abjetos e poluentes (gays, lésbicas, travestis, transexuais, e todos os seres que fogem à norma de gênero) e a desumanização do humano são fundamentais para garantir a reprodução da heteronormatividade (BENTO, 2011, p. 554).

Estes sujeitos servem de reiteração à norma heterossexual, pois são visualizados como um modelo do que a sociedade não deve ser, contribuindo para que as pessoas ao redor possuam medo e receio de vivenciarem as mesmas situações, afetando também o seu julgamento, por considerarem, involuntariamente, todas/os aquelas/es que se desviam das normas de gênero e sexuais como erradas/os. Conforme também pontua Junqueira (2012), há um controle e cautela na

identificação daquelas/es que não se adéquam às imposições de gênero na escola, sendo a referida cobrança em torno de comportamentos considerados inadequados, tendo em vista que os modelos que devem ser seguidos e cumpridos são sempre os que estão dentro do padrão heteronormativo.

A Escola então é considerada cada vez mais generificada²⁰, tendo em vista que segundo Junqueira (2012), o ambiente está repleto de demarcações que consistem em repelir tudo o que foge do binarismo, sendo seu olhar direcionado para qualquer desvio da norma, rotulando e contribuindo para que os comportamentos apresentem distinções entre os gêneros. Este ambiente não é propício ao princípio da igualdade, pois:

Tal regime de controle compõe um cenário de estresse, intimidação, assédio, agressões, não acolhimento e desqualificação permanentes, nos quais estudantes homossexuais ou transgêneros são frequentemente levados/as a incorporar a necessidade de apresentarem um desempenho escolar irrepreensível, acima da média (JUNQUEIRA, 2012, p. 74).

Sob essa perspectiva, compreende-se que a escola ainda possui dificuldades em lidar com essas/es indivíduos que estão inseridos no contexto escolar, tornando-se reprodutora das normas de gênero e da heterossexualidade. Diante disso, caracterizar o abandono escolar das/os transgêneros como evasão, sem sequer considerar que decorre das situações vivenciadas nas escolas, consiste na falta de reconhecimento da realidade do que ocorre com essas pessoas nos ambientes educacionais (BENTO, 2011). É relevante afirmar que:

O preconceito, a discriminação e a violência que, variadamente, atingem homossexuais masculinos ou femininos e lhes restringem direitos básicos de cidadania, se agravam significativamente, sobretudo em relação à transgêneros. Essas pessoas, ao construírem seus corpos, suas maneiras de ser, expressar-se e agir, não podem passar incógnitas, pois tendem a se mostrar pouco dispostas a se conformar à *pedagogia do armário* (JUNQUEIRA, 2012, p. 78).

Sobre o efeito da Pedagogia do Insulto ou da Pedagogia do Armário, Seffner (2011) aponta que a escola pública brasileira contribui para o aumento de desigualdades existentes, concordando com Bento (2011) ao caracterizar como expulsão da escola ao invés de evasão escolar, acentuando que as melhores

²⁰ Termo utilizado por Guacira Louro e demais autores/as que abordam as questões de gênero nas instituições sociais de modo geral.

oportunidades e índices escolares são destinados aos indivíduos que estão inseridos às normas exigidas socialmente.

Na perspectiva de Bento (2011), a Escola possui dificuldade em lidar com as diferenças, ou seja, com aqueles que não seguem as normas de gênero impostas e do equívoco ao agir como se houvesse igualdade, sendo inseridos neste termo somente os que seguem o modelo binário (homem-mulher) e as normas impostas no contexto escolar. Logo, a escola precisa compreender que seu espaço rege e está pautado nas diferenças, de modo que:

Se tivermos essa premissa evidente, talvez possamos inverter a lógica: não se trata de identificar “o estranho” como “o diferente”, mas de pensar que estranho é ser igual e na intensa e reiterada violência despendida para se produzir o hegemônico transfigurado em uma igualdade natural (BENTO, 2011, p. 556).

Portanto, o conceito de diferença conforme abordado por Bento (2011), inverte a maneira como visualizamos e identificamos as questões de gênero nas escolas, pois o modo como reconhecemos e consideramos as diferenças pessoais são associadas às imposições realizadas socialmente. Nesse sentido, consideramos que todo indivíduo possui suas singularidades e diferenças, as quais não são erradas, conforme a sociedade tenta impor e ensinar diariamente. Devemos ressaltar ou reafirmar que:

A escola é um espaço público. É o local onde os alunos podem aprender de forma intensa a negociar as regras de convívio em espaços públicos, conhecimento que será necessário até o fim da vida. O estigma e a discriminação são barreiras à construção da cidadania plena de qualquer indivíduo. Não devem, portanto, ser admitidos no espaço escolar. Isto não vale apenas para os indivíduos que apresentam orientação sexual diferente daquela tida como “normal” (SEFFNER, 2009, p. 132).

A partir do discurso citado, parece mesmo contraditório reconhecer que em nossa sociedade, a instituição que deveria se posicionar contra e repugnar toda e qualquer atitude que viesse a causar transtornos, constrangimentos e discriminações aos indivíduos é justamente aquela que acentua e destaca que existem diferenças, bem como reproduz e induz tais atitudes. Voltamos então para a discussão inicial, a qual consiste no modelo considerado padrão como o que norteia nossas relações.

3.3 As dificuldades enfrentadas por professoras/es

A questão de gênero é vista como um tabu nas Escolas, sendo este um assunto silenciado, fator culminante nas inúmeras situações envoltas de preconceito e discriminação vivenciadas pelos/as estudantes no ambiente escolar através da heteronormatividade. Gênero e sexualidade são temas transversais que constam nos Parâmetros Curriculares Nacionais, tornando-se diretrizes para os conteúdos ensinados nas escolas (BRASIL, 2002). Porém, percebe-se a enorme dificuldade enfrentada pelos professores ao lidarem com a diversidade e preconceito existentes em sala de aula.

Weller (2012) aborda sobre a Juventude e as Relações de Gênero existentes no Ensino Médio e enfatiza que o Ensino Médio marca a vida dos mesmos, pois é uma fase crucial tanto em suas formações, quanto na construção de suas identidades. Nesse sentido, a autora questiona sobre Gênero ainda ser uma categoria pouco discutida no âmbito escolar, ainda que as desigualdades de gênero estejam cada vez mais presentes e percebidas. Sobre o assunto, a autora diz que:

Pesquisas sobre estudantes do Ensino Médio devem, portanto, abranger não somente aspectos relativos aos conteúdos considerados necessários para a formação geral ou para a preparação de suas futuras escolhas profissionais. É preciso desenvolver uma escuta atenta e observação cuidadosa de questões identitárias que refletem sobre a vida desses/as jovens e que certamente terão impacto em suas decisões futuras, tanto na trajetória pessoal como profissional. (WELLER, 2012, p. 430).

Na perspectiva da autora, as desigualdades de gênero são percebidas com cada vez mais frequência pelos professores, porém os mesmos não sabem como lidar com estes sujeitos no contexto escolar, tendo em vista a ausência de orientação necessária para auxiliar em sua percepção acerca da temática. Além disso, a falta de formação também é um fator fundamental para a falta de compreensão e iniciativa por parte dos mesmos para minimizar e resolver tais problemas oriundos das imposições heteronormativas, que acabam por lançar mão de experiências, de saberes que constituíram ao longo da vida. Devemos ressaltar que:

chamamos de “saberes sociais” o conjunto de saberes de que dispõe uma sociedade e de “educação” o conjunto dos processos de formação e de aprendizagem elaborados socialmente e destinados a instruir os membros da sociedade com base nesses saberes (TARDIF, 2002, p.31).

Nessa perspectiva, percebe-se que o/a professor/a, as pessoas responsáveis em conduzir os processos educativos na sala de aula devem definir na sua prática docente, os saberes que utilizam, bem como os que são transmitidos. Parece-nos adequado, diante de nosso tema, questionar acerca da natureza dos saberes dos professores e a maneira com que repassam esses saberes para seus alunos e alunas heterossexuais, homossexuais e transexuais. Destacamos algumas das várias indagações, postas pelo autor sobre os saberes dos professores:

Os professores sabem decerto alguma coisa, mas o que, exatamente? Quer saber é esse? São eles apenas “transmissores” de saberes produzidos por outros grupos? Produzem eles um ou mais saberes, no âmbito de sua profissão? Qual é o seu papel na definição e na seleção dos saberes transmitidos pela instituição escolar? Qual a sua função na produção dos saberes pedagógicos? As chamadas ciências da educação, elaboradas pelos pesquisadores e formadores universitários, ou os saberes e doutrinas pedagógicas, elaborados pelos ideólogos da educação, constituiriam todo o saber dos professores? (TARDIF, 2002, p. 32).

Vários são os questionamentos realizados acerca dos saberes docentes que influenciam no posicionamento do/a professor/a mediante as relações de gênero e situações recorrentes de homofobia e/ou transfobia ocorridas nas escolas. Louro (2011, p. 67) pontua que “O processo de heteronormatividade não apenas se torna mais visível em sua ação sobre os sujeitos masculinos, mas aparece aí, mais frequentemente, associado à homofobia”. O/A professor/a deve obter um olhar mais atencioso para a pluralidade de identidades de gênero no contexto educacional, de modo que possa contribuir efetivamente com o desenvolvimento dos indivíduos ou grupos sociais presentes nas escolas.

Além disso, conforme Cunha (2007), o/a professor/a possui um papel fundamental a exercer na educação, refletindo sobre: “o que é necessário saber para ensinar? Que saberes devem ser aprendidos/construídos pelos professores em seu processo de formação inicial e continuada?” (CUNHA, 2007, p. 32). O discurso incita uma possível reflexão sobre a heteronormatividade na atuação pedagógica, já que circula e pode compor os saberes apreendidos. A heteronormatividade encontra-se tão presente no ambiente escolar e nas práticas exercidas pelos/as professores/as, que o/a docente pode, sem perceber, ter uma atitude que terá influência direta sobre os/as estudantes e pode ser negativa.

A relação entre professores e saberes, de acordo com Tardif (2002), não ocorre somente através da transmissão dos mesmos, mas na maneira como professor utiliza-os em sua prática, tendo em vista que esta engloba inúmeros e diferentes saberes. Na concepção do autor, o saber docente pode ser definido “como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2002, p. 36).

Cunha (2007) estabelece a relação entre o saber e o juízo, visto que para o autor, “o ‘saber’ é um juízo verdadeiro que não é fruto de uma intuição nem de uma representação subjetiva” (CUNHA, 2007, p. 34). Entretanto, o mesmo encontra-se presente nos discursos, oriundos de juízos verdadeiros acerca de objetos ou até mesmos fenômenos. Para o autor, “o ‘saber’ se encontra unicamente nos juízos de fato” (CUNHA, 2007, p. 34).

Pode-se inferir que o professor deve ter cautela para não considerar o seu juízo de valor dentro de sala de aula como sendo, obrigatoriamente, um saber, pois este juízo pode dizer respeito somente ao seu modo de pensar, o qual influencia e define suas ações, bem como o seu discurso. Para Cunha (2007, p.34) “‘saber’ alguma coisa não se reduz à simples atividade do juízo verdadeiro, mas, necessariamente, implica a capacidade de apresentar as razões dessa pretensa verdade do juízo”. Diante disso, se o/a professor/a não concordar com as identidades de gênero e sexuais de seus/suas alunos/as, este/a tenderá a defender um discurso heteronormativo, incitando direta ou indiretamente o preconceito.

Na perspectiva de Tardif (2002), os saberes profissionais também estão atribuídos às instituições que são responsáveis pela formação de professores, pois “o professor e o ensino constituem objetos de saber para as ciências humanas e para as ciências da educação” (TARDIF, 2002, p. 36). Assim, para o autor, almeja-se que as ciências não estejam limitadas apenas à produção de conhecimento, mas sim que estas venham a incorporar os conhecimentos nas práticas docentes.

Compreende-se, de acordo com Cunha (2007), que o ‘saber profissional’ do professor não engloba somente um saber específico, mas uma série de saberes oriundos de contextos diferentes e a partir de experiências, sendo estes saberes adquiridos de acordo com os seus planejamentos, metodologias, adaptando-os para melhor serem utilizados em sala de aula. Portanto, por mais que os assuntos referentes às normas de gênero e sexuais não estejam dentre os que o/a

professor/a irá se deter em sala, as experiências e acontecimentos já ocorridos tendem a possibilitar uma reflexão por parte do mesmo, auxiliando em um posicionamento perante os/às estudantes. A atenção deve voltar-se, mais uma vez, para os efeitos desse posicionamento, que poderão ser nefastos para os/as estudantes.

Deve-se ressaltar que:

o 'saber profissional' que orienta a atividade do professor insere-se na multiplicidade própria do trabalho dos profissionais que atuam em diferentes situações e que, portanto, precisam agir de forma diferenciada, mobilizando diferentes teorias, metodologias, habilidades. (CUNHA, 2007, p.34-35).

Portanto, os saberes profissionais direcionam o/a professor/a nas diversas situações vivenciadas com os/as estudantes nas escolas, a partir de suas escolhas em como trabalhar e se posicionar mediante os contextos que lhe são apresentados. Assim, para que o profissional atente-se para os acontecimentos ocasionados pela heteronormatividade, será necessário recorrer a estes saberes como forma de auxílio, tendo em vista que o mesmo precisará intervir mediante às ocorrências vivenciadas pelos/as alunos/as. Tardif (2002) também aborda acerca dos saberes pedagógicos, sendo estes também reflexos nas práticas a serem utilizadas pelos professores. Diante disso, para o autor:

Os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa. (TARDIF, 2002, p.37).

O autor destaca uma discussão de suma importância quanto à formação profissional do professor, tendo em vista que a mesma é de responsabilidade da Instituição, dos professores e do próprio Estado. Logo, a sua competência passa a ser definida conforme os saberes que o mesmo passa a ser obrigado a compreender e, em seguida, a executar. Assim, percebe-se que a competência profissional do professor vem a ser sancionada pelo Estado, sendo a sua prática dominada e imposta, desvalorizando a sua própria formação profissional.

Sobre a temática abordada, são inúmeros os discursos realizados. Dentre eles, Tardif (2002) enfatiza que os professores podem desenvolver vários saberes a partir de suas vivências na profissão. Em suma, compreende-se que a prática do

profissional é capaz de propiciar conhecimentos específicos para o mesmo, com base no trabalho desenvolvido em seu cotidiano e em seu meio. Logo, percebe-se que “Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. Podemos chamá-los de saberes experienciais ou práticos” (TARDIF, 2002, p. 39). Assim, a partir dos saberes experiências ou práticos, o/a professor/a irá deparar-se em algum momento com as identidades de gênero e sexuais, devendo atentar-se para a maneira como irá lidar com os/as estudantes e sobre os/as mesmos/as com o restante das/os alunas/os.

O autor discute sobre a relação existente entre os saberes e a prática docente, sendo estes decisivos e que contribuem na prática a ser utilizada pelo profissional. Neste viés, compreende-se que a prática citada relaciona-se com diferentes saberes: “os saberes sociais, transformados em saberes escolares através dos saberes disciplinares e dos saberes curriculares, os saberes oriundos das ciências da educação, os saberes pedagógicos e os saberes experienciais” (TARDIF, 2002, p.39).

Nesse sentido, percebemos a importância dos saberes docentes na formação de professores/as e quando esta não ocorre, acarreta prejuízos que interferem diretamente em sua prática com as/os estudantes, pois o/a docente não saberá como se posicionar ou lidar com as situações cotidianas em sala de aula, culminando na recorrência ao seu juízo de valor, ou seja, seus próprios princípios para poder interceder. Portanto, há a possibilidade do/ professor/a ser preconceituoso e repassar, através de seu discurso, tais princípios para os/as jovens. O autor ressalta que:

o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos (TARDIF, 2002, p. 39).

Nesse sentido, almeja-se um professor que apresente consigo saberes e, principalmente, no modo como este profissional utiliza-os em sua prática. Além disso, Tardif (2002) faz várias críticas acerca da desvalorização do professor, sendo este considerado como um transmissor dos saberes que possui, ao invés de ser considerado como sendo o produtor. Diante disso:

A relação que os professores mantêm com os saberes é a de “transmissores”, de “portadores” ou de “objetos” de saber, mas não de produtores de um saber ou de saberes que poderiam impor como instância de legitimação social de sua função e como espaço de verdade de sua prática (TARDIF, 2002, p. 40).

Para Tardif (2002, p.48) “pode-se chamar de saberes experienciais o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos”. Logo, percebe-se que as experiências são pessoais, sendo cada uma diferente para cada indivíduo, ao contrário dos demais saberes, tendo em vista que esses saberes experienciais são construídos a partir de suas próprias vivências, refletindo na prática docente dos mesmos. Logo, por mais que o/a professor/a não tenha recebido a formação necessária para lidar com as situações envolvendo a heteronormatividade, o mesmo tem a oportunidade de pensar acerca do assunto a partir de sua experiência, ou seja, através dos casos vivenciados com os/as estudantes nas escolas, permitindo o aprimoramento de seu olhar.

Tardif (2002) aborda acerca dos saberes produzidos, sendo estes relacionados à prática docente e enfatiza sobre os mesmos serem adquiridos nas formações iniciais e continuadas, através de disciplinas ofertadas pela Universidade, sendo estes saberes conhecidos como saberes disciplinares. Estes saberes estão relacionados, bem como associados às diversas situações e contextos encontrados perante a sociedade.

Além disso, esses saberes também são encontrados nas disciplinas ofertadas dentre os inúmeros cursos que compõem a Universidade, pois segundo o autor: “Os saberes das disciplinas emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes” (TARDIF, 2002, p. 38), porém afirma que os/as professores/as não são os/as responsáveis pelos saberes disciplinares e curriculares que são ofertados nas Universidades, tendo em vista que não são eles/as que decidem o que será ministrado e, sim a própria instituição. Por outro lado, estes saberes são impostos de acordo com a cultura vigente, ou norma padrão, discurso que justifica a ausência de discussões sobre gênero e sexualidade na formação inicial e continuada, afetando sua atuação pedagógica.

Os/as professores/as necessitam se apropriar de determinados saberes, chamados de saberes curriculares, os saberes que englobam tudo aquilo que a Escola considera como sendo o modelo de cultura ideal e “apresentam-se

concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar” (TARDIF, 2002, p. 38).

Pode-se afirmar que:

os saberes disciplinares e curriculares que os professores transmitem situam-se numa posição de exterioridade em relação à prática docente: eles aparecem como produtos que já se encontram consideravelmente determinados em sua forma e conteúdo, produtos oriundos da tradição cultural e dos grupos produtores de saberes sociais e incorporados à prática docente através das disciplinas, programas escolares, matérias e conteúdos a serem transmitidos (TARDIF, 2002, p. 40-41).

Dessa forma, compreende-se que os saberes disciplinares e curriculares não fazem parte da prática docente do professor, pois este deve ministrar o conteúdo escolhido pela instituição, como já fora mencionado. Portanto, pode-se inferir que o que pode ser caracterizado como compondo a prática do professor, são os saberes pedagógicos, ou seja, é a maneira pela qual o mesmo irá optar e utilizar para transmitir o conteúdo já definido. Ou seja, a maneira como o/a professor/a posiciona-se mediante à heteronormatividade compõe o seu saber pedagógico, pois reflete diretamente na natureza de sua interpretação ao tratar sobre a temática, ou ainda que possa conduzir a um raciocínio igualitário ou de segregação.

A partir da discussão realizada acerca dos saberes docentes, buscou-se explicar que os referidos saberes refletem na prática e atuação pedagógica dos/as professores/as. Diante disso, sabe-se da dificuldade existente para que o indivíduo possa expor a sua identidade de gênero e até mesmo a sua orientação sexual, em decorrência do preconceito e discriminação encontrados na sociedade, culminando em sexualidades fortemente reprimidas. “Para educadoras e educadores parece muito complicado assumir que as identidades de gênero e sexuais se “multiplicaram”; que há sujeitos que atravessam as fronteiras desses territórios” (LOURO, 2011, p. 68), ou seja, ocorre a dificuldade em compreender que os/as estudantes que não se conformam ao que lhes fora imposto socialmente, são outros/as, os/as transgêneros, os/as que estão fora, totalmente, da norma.

Assim, Louro (2011) aponta que o campo da Educação atua sob a perspectiva heteronormativa, ou seja, sobre o entendimento de que todos os indivíduos são ou deveriam ser heterossexuais. Entretanto, afirma que todas as certezas que as/os educadores possuem acerca de gênero e sexualidade, bem

como das normas impostas, devem ser questionadas, tendo em vista que “precisam ser compreendidas no âmbito da cultura e da transitoriedade” (LOURO, 2011, p. 69). Percebemos, então, a importância dos saberes no auxílio das discussões referentes ao gênero e à sexualidade, contribuindo em suas percepções e em sua prática docente.

3.4 A escola e o pânico

Como se vê, os “outros” são todos/as aqueles/as fora da norma, o que conforme pode-se observar, são muito poucos/as os/as que estão diante das formas de repressão e normalização das identidades de gênero e orientações sexuais. Entre as atuais formas de repressão de controle, identificamos a ideologia de gênero como um dos discursos contemporâneos que vem ganhando cada vez mais repercussão no cenário social e educacional (AQUINO, 2016). Segundo esta autora, é um discurso que defende que a discussão sobre gênero, realizada nas escolas, consiste em uma “ideologia”, ou seja, uma maneira de impor como as/os jovens serão, interferindo em sua identidade de gênero e orientação sexual ou fazendo-as/os compreender de modo igualitário, ou que para seus propositores é anormal.

A ideologia de gênero, segundo Junqueira (2017) surgiu com o intuito de reintroduzir o discurso religioso na sociedade, acentuando seus valores morais e demarca o gênero como uma categoria que propicia perigo às famílias, além de induzir que o mesmo rompe com os discursos tradicionais pautados no binarismo. Em suas palavras:

Nos últimos anos, em dezenas de países de todos os continentes, presencia-se a eclosão de um ativismo religioso reacionário que encontrou no “gênero” o principal mote em suas mobilizações. “Gênero”, “ideologia de gênero”, “teoria do gênero” ou expressões afins são brandidos em tons alarmistas, conclamando a sociedade para enfrentar um inimigo imaginário comum. E, em nome da luta contra ele, se empreendem ações políticas voltadas a reafirmar e impor valores morais tradicionais e pontos doutrinários cristãos dogmáticos e intransigentes (JUNQUEIRA, 2017, p.25-26).

Compreende-se que através da ideologia de gênero, segundo Junqueira (2017) a igreja almeja a inserção em seu antigo espaço na sociedade, tratando o gênero como uma ameaça à família tradicional caso seja discutida nas instituições sociais e busca “conter o avanço de políticas voltadas a garantir ou ampliar os

direitos humanos de mulheres, pessoas não-heterossexuais e outros dissidentes da ordem sexual e de gênero” (JUNQUEIRA, 2017, p. 26). A ideologia de gênero trata-se, portanto, de uma tentativa de conter os avanços já conquistados ou possibilidades de conquistas nos direitos humanos para mulheres, pessoas não heterossexuais e os que transgridem à norma de gênero e sexual. Para o autor, trata-se de um retorno a um tipo de compreensão acerca da sociedade:

procuram também promover a restauração ou, mais propriamente, o aggiornamento do estatuto da ordem sexual tradicional e reforçar as disposições relativas às normas de gênero, à heterossexualidade obrigatória e à heteronormatividade (JUNQUEIRA, 2017, p.26).

Verificamos mais uma forma de controle com o intuito de manter as normas de gênero e sexuais tradicionais, impedindo que a sociedade desvencilhe-se das mesmas. Diante disso, “há aí uma insistente incompreensão sobre a complexidade, a sutileza e a profundidade implicadas nos processos de reiteração e internalização das normas de gênero e de resistência à heteronormatividade” (JUNQUEIRA, 2017, p. 43). O discurso contido nos que propõem o termo Ideologia de gênero consiste na defesa da família tradicional composta por um homem e uma mulher heterossexuais, que possuem o dever de dar luz à uma vida desconsiderando outras formas de casais e famílias. Diante disso, assumem a posição de que o trabalho com gênero na escola coloca sob ameaça a família tradicional em virtude das normas de gênero e sexuais discutidas atualmente serem “fora” do que deveriam ser.

Em relação à educação recebida nas escolas, Junqueira (2017) destaca que as pessoas que abominam a ideologia de gênero não toleram os discursos sobre gênero realizados no contexto escolar e, por esse motivo, as escolas têm sido alvo das investigações e cada vez mais pressionadas quanto ao currículo e atuação pedagógica de professoras/es, sendo cuidadosamente observadas/os, sob a alegação de que “a educação das crianças não deve sofrer interferências indevidas por da parte de escolas, que, ao sabor da implantação de uma ditadura do gender, teriam se convertido em “campos de reeducação e doutrinação””(JUNQUEIRA, 2017, p. 44).

Nesse sentido, percebe-se a igreja aliada a outros grupos sociais, disposta a recuperar seus valores morais, instaurando-se através do discurso de que as normas de gênero e sexuais pretendem modificar os valores tradicionais da

sociedade, causando e disseminando uma situação de perigo, pretendendo denegrir a população. Acerca da grande atenção destinada à escola, pelos formuladores do discurso da Ideologia de Gênero, podemos afirmar que:

Não por acaso, o mundo da escola tem recebido grande atenção dos integrantes dos movimentos antigênero. Ali, a defesa da primazia da família na educação moral dos filhos se faz acompanhar de ataques aos currículos e à liberdade docente, em nome do “direito a uma escola não-ideológica” ou a uma “escola sem gênero”. Propostas educacionais inclusivas, antidiscriminatórias, voltadas a valorizar a laicidade, o pluralismo, a promover o reconhecimento da diferença e garantir o caráter público e cidadão da formação escolar, tendem a ser percebidas e denunciadas por esses movimentos como uma “ameaça à liberdade de expressão, crença e consciência” daquelas famílias cujos valores morais e religiosos (de ordem estritamente privada) são, segundo eles mesmos, inconciliáveis com as normativas sobre direitos humanos produzidas por instituições, como a ONU, “colonizadas pela agenda do gender” (JUNQUEIRA, 2017, p.44).

Dessa forma, segundo Aquino (2016) não existe ideologia de gênero, conforme tem-se defendido, tendo em vista que a escola, ao discutir sobre gênero, pretende combater o preconceito existente na vida das pessoas que resistem às normas de gênero e sexuais impostas, pois a Escola é um dos primeiros meios sociais que marca as suas vidas, em decorrência da diversidade encontrada no espaço, tornando imprescindível a discussão sobre temáticas tão importantes na vida das/os estudantes.

Sobre essa perspectiva, reconhecemos outro discurso contemporâneo: o Movimento Escola sem Partido, que conforme Penna (2016), constitui uma ameaça a qualquer medida ou projeto educacional que vise discutir sobre o contexto em que as/os estudantes estão vivenciando, ou seja, há o impedimento da discussão sobre os temas atuais que circulam na sociedade, como é o caso do debate acerca da transgeneridade. De acordo com o autor, há no Projeto de Lei apresentado pelo Movimento Escola sem Partido o seguinte artigo:

Art. 3º São vedadas, em sala de aula, a prática de doutrinação política e ideológica bem como a veiculação de conteúdos ou a realização de atividades que possam estar em conflito com as convicções religiosas ou morais dos pais ou responsáveis pelos estudantes. (PL 867/2015).

Compreendemos que o artigo faz referência à proibição de duas práticas realizadas por professores/as, “devido à natureza das duas práticas proibidas - “a doutrinação política e ideológica” e o “conflito com as convicções religiosas ou

morais dos pais”” (PENNA, 2016, p. 45). Nesse sentido, o autor atenta seu relato para a falta de descrição quanto “a doutrinação política e ideológica” que se pretende proibir, pois apesar de ser a prática mais visibilizada pelo programa, o mesmo não possui maiores informações sobre a definição da prática questionada.

Com o intuito de possibilitar a reflexão perante o termo “doutrinação”, Penna (2016) realizou uma busca pelo significado do mesmo no site do movimento Escola sem Partido, encontrando assim um texto acerca do professor doutrinador, o qual descreve algumas das práticas consideradas incabíveis aos professores, possibilitando que as/os estudantes identifique-as e, em seguida, denuncie-as.

Nesse sentido, o professor é considerado, perante o Movimento Escola sem Partido, um doutrinador quando se desvencilha do conteúdo curricular para tecer comentários acerca do contexto social vivenciado pelas/os estudantes ou perante algum cenário que esteja ocorrendo e que esteja sendo exibido nos noticiários. Esta não é considerada uma atitude correta do/a professor/a, pois este/a deve ensinar, para este movimento, somente a disciplina a que se comprometeu, ou seja, o seu enfoque deve ser somente direcionado para o conhecimento que será repassado (PENNA, 2016). Compreende-se, então que:

O programa Escola sem Partido propõe, portanto, um projeto de escolarização completamente destituído de qualquer caráter educacional. A pergunta que temos de nos fazer é se a escolarização pode realmente ser reduzida à instrução ou se mesmo essa proposta não continuaria tendo consequências educacionais (reforçando valores e representações hegemônicas na nossa sociedade) (PENNA, 2016, p. 46-47).

Portanto, Penna (2016) propõe uma reflexão acerca do programa Escola sem Partido e suas implicações na educação ao destacar que de acordo com a percepção do movimento, a escola deve ficar encarregada somente em instruir as/os estudantes, não interferindo em suas representações, condicionando e limitando a escolarização. No entanto, podemos destacar que na tentativa de impedir a socialização, há o aumento das desigualdades, tendo em vista a tentativa de controle ocasionada através dessas práticas excludentes, que condicionam estudantes e professoras/es, contribuindo no avanço da heteronormatividade e, dificultando a inserção de transgêneros no contexto escolar. Um dos pontos mais destacados pelo autor é acerca da desconstrução dos saberes profissionais do professor, pois:

O Programa Escola sem Partido desconsidera o saber profissional dos professores, por isso exclui dos princípios da educação a sua liberdade para ensinar e a pluralidade de concepções pedagógicas. O professor não é mais um profissional da Educação, mas apenas um prestador de serviço, que, segundo a proposta, deve limitar-se à transmissão da matéria. Mas como o aluno pode ter garantida a sua liberdade de aprender o pensamento, a arte e o saber se o professor não desfrutar da sua liberdade de ensinar? É impossível. O aluno vai ter tudo, menos liberdade, porque o diálogo com o professor seria inviabilizado. E, mais grave ainda do que ignorar a indissociabilidade desses princípios, o projeto os coloca em oposição, como se uma liberdade devesse limitar a outra (PENNA, 2016, p. 51).

As medidas planejadas pretendem restringir o que é ensinado para as/os estudantes para que a educação moral e religiosa dos mesmos não receba intervenções das/os professoras/es, pois é dever da família decidir qual educação irão receber, sendo esta baseada de acordo com suas próprias convicções. Nesse sentido, o programa Escola sem Partido, segundo Penna (2016), não admite que professoras e professores discutam sobre assuntos que impliquem em sua moral e religião em sala de aula, imposição esta que acarretaria inúmeros prejuízos para as/os crianças e jovens, tendo em vista o impedimento de discussões que combatessem o preconceito ou o bem comum, fator que tende a acarretar malefícios por contribuir na reafirmação da heteronormatividade nas escolas e no aumento da discriminação com transgêneros.

Sobre a proibição de assuntos abordados nas escolas, o movimento também tenta instaurar a proibição da discussão sobre gênero na Educação Básica, utilizando o discurso de que a Ideologia de Gênero pretende desconstruir a família tradicional e interferir nas orientações sexuais das/os jovens. Entretanto, Penna (2016) afirma que ao incluir o debate de gênero nas escolas, as/os professoras/es possuem o intuito de incitar o respeito às identidades de gênero e sexuais, bem como evitar a homofobia, transfobia e demais desigualdades nas relações de gênero.

A educação não pode partir da crença de uma desigualdade tão absoluta entre alunos e professores, fundamentada na ideia de uma passagem abrupta de uma situação de total incapacidade dos menores de idade para uma capacidade plena ao completarem 18 anos e a Educação Básica. Aí reside mais um equívoco do programa Escola sem Partido, porque essas crianças e jovens já estão vivendo em sociedade e espera-se que mesmo os alunos mais novos já pautem o seu comportamento segundo valores associados à cidadania e à democracia (PENNA, 2016, p. 54).

A Escola sem Partido defende a relação entre professoras/es e estudantes chamada de Síndrome de Estocolmo, a qual segundo Penna (2016), consiste na/o jovem ser vulnerável aos/às professores/as em sala de aula, acatando tudo o que é dito pelo mesmo, tornando, assim, a relação ameaçadora. Dessa forma, percebemos o movimento Escola sem Partido como uma tentativa de acentuar as desigualdades entre professores/as e alunos/as a partir da interferência diretamente associada aos saberes docentes, em sua pedagogia, de modo a evitar que estudantes exerçam o seu lugar como sujeitos em sala de aula, não se manifestando e agindo somente como seus familiares gostariam que pensassem e se comportassem, respeitando, portanto, os valores religiosos e morais impostos e incitando o controle e repressão sob a atuação e prática docente.

Após a discussão sobre “ideologia de gênero” e o programa escola sem partido como tentativas de instaurar o pânico moral na sociedade, faz-se necessário compreendemos como ocorre este processo. Miskolci (2007) inicia sua discussão sobre Pânico moral a partir da perspectiva de Stanley Cohen, apontando que trata-se de uma representação do modo como a sociedade visualiza, compreende e reage perante os perigos que considera sendo uma ameaça a partir de circunstâncias e/ou identidades que tendem a influenciar o convívio social. “Assim, Cohen criou o conceito de pânico moral para caracterizar a forma como a mídia, a opinião pública e os agentes de controle social reagem a determinados rompimentos de padrões normativos” (MISKOLCI, 2007, p.111). Diante do exposto, compreende-se que a categoria engloba todos os sujeitos que resistem e rompem com os padrões normativos impostos pela sociedade.

O pânico moral emerge a partir do momento em que acontecimentos, grupos ou pessoas demonstram ser um perigo para a sociedade, ameaçando seus valores tradicionais. Miskolci (2007) salienta que as reações acarretadas pelo pânico é resultante do receio por mudanças perante novos acontecimentos sociais, de modo que o “conceito se associa a outros de muitas áreas como desvio, crime, comportamento coletivo, problemas e movimentos sociais, pois permite esclarecer os contornos e as fronteiras morais da sociedade em que ocorrem” (MISKOLCI, 2007, p. 112). Diante disso, as pessoas partilham a crença de que os acontecimentos sociais tendem a ser uma ameaça e devam ser combatidos, ou seja, alguma atitude deve ser tomada para que ocorra alguma intervenção sob a tentativa de conter as mudanças sociais.

Percebemos que, na verdade, “o que se teme é uma suposta ameaça à ordem social ou a uma concepção idealizada de parte dela, ou seja, instituições históricas e variáveis, mas que detém um status valorizado como a família [...]” (MISKOLCI, 2007, p.112).Perante isso, o controle social torna-se acirrado e medidas são tomadas, com o intuito de que a sociedade não se sinta mais ameaçada moralmente.

Os pânicos morais, de acordo com Miskolci (2007), são situações advindas há muito mais tempo, porém que só se consolidam perante a sociedade atualmente, ganhando uma maior repercussão e causando preocupação mediante os comportamentos e situações representados por um grupo ou determinada pessoa. Para Miskolci (2007, p. 114), “O pânico moral fica plenamente caracterizado quando a preocupação aumenta em desproporção ao perigo real e gera reações coletivas também desproporcionais”. Diante disso, o pânico moral é causado por grupos de interesses que se esforçam para causar um temor social, tornando a situação mais debatida e recebedorade atenção e olhares indagadores que despertam opiniões divergentes dentre a sociedade, utilizando-se de diversos aliados, como os próprios grupos religiosos e a mídia, mediante o poder que exercem socialmente, despertando a preocupação pública.

IV- APROXIMAÇÃO COM O CAMPO E OS SUJEITOS DA PESQUISA

Este capítulo é destinado à apresentação do corpus da pesquisa, portanto dos sujeitos que compartilharam suas histórias e percepções acerca do tema da transgeneridade. Partimos do princípio apontado por Weller (2006) para proceder ao contato com os participantes, tendo em vista a seriedade e comprometimento com os/as entrevistados/as ao definir o método a ser utilizado no desenvolvimento da pesquisa de campo, contribuindo na interpretação dos dados coletados sobre a visão de mundo que os sujeitos possuem sobre sua realidade, aliado à cautela em compreender o meio social em que os sujeitos da pesquisa estavam inseridos.

A busca pelos sujeitos de minha pesquisa iniciou no segundo semestre de 2017, tendo em vista as experiências adquiridas em pesquisas anteriores e que contribuíram para o amadurecimento de meu olhar enquanto pesquisadora e fizeram-me reconhecer a urgência em começar o processo de procura pelas/os narradoras/es que poderiam participar da pesquisa. A investigação tornou-se mais cuidadosa, ao passo que é delicado para meus sujeitos relatarem suas vidas pessoais, sendo estas marcadas, em sua maioria, por acontecimentos chocantes e dolorosos e que ainda estão perpetuados em suas vidas, tornando a inserção em campo sucedida por meio de entraves que acompanharam o seu percurso e dificultaram o início das entrevistas. Portanto, a identificação das/os que poderiam participar, especialmente, alunas/os trans não foi simples e nem linear, foram traçados diferentes caminhos, assim como no que se refere aos docentes, o processo de identificação e participação foi atravessado por tensões e recusas.

A decisão de possuir dois tipos de sujeitos, estudantes e professoras/es, em minha pesquisa foi algo que acompanhou-me durante meu processo de delimitação do objeto logo que adentrei ao Mestrado. A necessidade de resgatar as percepções do/ professor/a surgiu, dado a sua imprescindível contribuição para a formação humana. Reconhecemos a formação de professores/as como fundamental para o aprimoramento de suas práticas docentes, conforme discutido em um dos capítulos anteriores em que abordamos sobre a sua atuação pedagógica. A seguir demonstro o encontro com quatro (4) estudantes trans e três (3) professores/a.

4.1 Uma busca por (trans)formações: avanços de políticas públicas no Estado do Pará

A aproximação com estudantes trans e professores/as nos remete a um campo com poucas informações sobre estes sujeitos, dada a negação e invisibilidade dos mesmos, conforme apontado no capítulo anterior. Diante disso, voltarei meu olhar, quanto pesquisadora, para a Região Norte, mais especificamente, a cidade de Belém – PA, local em que realizei a minha pesquisa e, para isso, buscarei redigir um panorama sobre a realidade das pessoas trans, no que refere-se à violência, saúde e educação.

No ano de 2014 o Estado do Pará apresentou 07 denúncias por grupo vulnerável, obtendo um aumento de 75% em comparação ao ano de 2013, o qual apresentou 04 denúncias. A violação sofrida por Travestis em decorrência de sua identidade de gênero também foi incluída nos dados, sendo apuradas 127 denúncias através do disque 100 no ano de 2014.

Além disso, de acordo com a coleta de informações realizada pela rede Trans em relação às tentativas de homicídio ocorridas no ano de 2016, foram registradas três tentativas de homicídio no Município de Belém: 01 (uma) através de espancamento, 02 (duas) através da utilização da arma de fogo e 01 (uma) sobre tortura, totalizando 04 (quatro) tentativas de homicídio no Estado do Pará, representando 19% das tentativas na região Norte.

Ressaltamos que não possuímos uma fonte oficial para o levantamento e apuração dos casos de denúncias, violência, suicídios e homicídios cometidos com pessoas Trans no País e, conseqüentemente, no Estado, conforme já fora explicitado, fator que nos faz recorrer à dados fornecidos pelas Organizações não governamentais. Entretanto, apesar da ausência de informações mais detalhadas, são inúmeros os casos, nos noticiários, de assassinatos ou de situações violentas que envolvem as pessoas Trans, fator que choca e deixa a referida população, cada vez mais, em estado de alerta.

Para fins de compreensão do referido *lócus*, faz-se necessário realizarmos uma aproximação com o mesmo, apontando e evidenciando o espaço, as conquistas e legislações implementadas no Estado do Pará, que buscam assegurar os direitos da população Trans, principalmente em decorrência da violência ainda tão presente na vida desses sujeitos. Com o intuito de obtermos as informações, utilizamos um documento importante para a pesquisa: a cartilha “POPULAÇÃO LGBT: Um guia da cidadania no Pará”, que contém dados sobre a evolução dos

direitos humanos da comunidade LGBT no Estado. O guia foi organizado por Beto Paes²¹ e Rafael Ventimiglia²² e, também destacamos sua importância, ao reconhecermos a relevância de seu conteúdo, a partir de uma linguagem acessível e por tratar de conceitos que a maioria da população desconhece, abordando identidades de gênero e orientações sexuais, além de deixar a população Trans atualizada e ciente de seus direitos.

Ressaltamos que, especificamente, no estado do Pará, já houve a inserção do nome social nas Escolas Públicas Estaduais, através da Portaria SEDUC 016/2008, acontecimento que representa uma conquista fundamental no âmbito escolar e na vida da população Trans, tendo em vista o reconhecimento do nome pelo qual a pessoa realmente se reconhece e se identifica, ao invés do que lhe fora imposto e utilizado durante a maior parte de sua vida.

Outro avanço muito almejado foi a admissão do nome social também nas Universidades do Estado; na Universidade Federal do Pará – UFPA, através da Resolução 731/2014 e na Universidade Estadual do Pará – UEPA, de acordo com a Resolução 2.887/2015. As referidas resoluções representam mais uma vitória no contexto educacional, tendo em vista que o nome social dos indivíduos ainda encontrava-se negado nas instituições de ensino, propiciando situações de constrangimento nas/nos estudantes trans, por terem sua identidade negada dentro do próprio espaço acadêmico.

Também foi inaugurado no Estado do Pará, no dia 08 de outubro de 2015, o 1º Ambulatório do Processo Transexualizador. O Pará é o 5º Estado a possuir esta política e o 1º da região Norte. Foram necessários oito anos para que fosse possível a implantação e a mesma só foi aceita em virtude da luta e mobilização ocasionada pelo Movimento LGBT do Estado do Pará em parceria com o Ministério da Saúde, juntamente com a Secretaria de Estado de Saúde Pública – SESPA.

O referido Ambulatório do Processo Transexualizador teve sua implementação na Universidade de Referência Especializada em Doenças Infecto-Parasitárias – UREDIPE do Telégrafo, através de uma parceria entre a Secretaria de Estado de Saúde Pública – SESPA, a Secretaria de Estado de Justiça e Direitos Humanos – SEJUDH. No geral, 189 pacientes (102 homens trans e 87 mulheres

²¹ Gerente de Livre Orientação sexual da Secretaria de Justiça e Direitos Humanos do Estado (Sejudh)

²² Membro do Conselho Estadual da Diversidade Sexual do Pará e membro do Comitê de Combate à Homofobia do Conselho Estadual de Segurança Pública do Pará.

trans) iniciaram o tratamento no ano de 2015, tendo em vista que durante dois anos a/o paciente passa por procedimentos que devem indicar se podem ou não realizar a cirurgia. Diante disso, destacamos uma das conquistas mais almejadas pelas/os Trans de dentro e fora do Estado, tendo em vista que o País ainda possui poucos ambulatórios autorizados a realizar o atendimento e cirurgia.

Ainda no ano de 2015, algumas pessoas LGBT obtiveram o Cheque Moradia através de um programa oferecido pelo Governo do Estado, porém a política nunca foi, de fato, implementada. Compreendemos que o Governo do Estado ainda carece de políticas desenvolvidas que beneficiem a população Trans quanto à moradia, sendo de suma importância e necessidade que ocorram medidas e providências com o intuito de oferecer apoio à população, principalmente em decorrência das situações em que são expostas/os, em sua maioria, pela maior parte dos familiares não aceitarem as identidades de gênero dos indivíduos, expulsando-os de casa, culminando para que, em alguns casos, recorram à prostituição ou a outras formas de obter renda para sua sobrevivência.

4.2 Rede Paraense de Pessoas Trans – REPPAT

A Rede paraense de Pessoas Trans (REPPAT) é uma Organização não governamental (ONG) que teve seu início no ano de 2016, em Belém do Pará, local onde é sediada. A referida rede consiste na luta pelos direitos da população trans do Estado, a partir da implantação de políticas públicas que visem a melhoria de vida dos sujeitos, por reconhecer que tratam-se de indivíduos fragilizados e altamente discriminados. A ONG representa Travestis, Homens e Mulheres Transexuais e encontra-se filiada a Rede Nacional de Pessoas Trans do Brasil – Rede Trans Brasil.

Por reconhecermos a importância do Movimento Trans do Estado, partimos em busca de acesso a outras informações e, portanto, encontramos a Página do Facebook²³ da Rede, a qual possui um total de 1.873 seguidoras/es e costuma divulgar informações sobre as pessoas trans, com enfoque maior no Estado do Pará.

²³ Disponível em: <https://www.facebook.com/RedeParaensedepessoasTrans/>

4.3 Nas trilhas da SEDUC/PA

Iniciamos a busca por informações na Secretaria de Educação do Estado do Pará (SEDUC) ainda em novembro de 2017, quando enviamos um documento para o email do Gabinete, solicitando acesso a portarias, circulares, relatórios emitidos pela SEDUC, bem como encaminhamentos, estudos, estatísticas da secretaria sobre o campo de gênero e sexualidade, tendo em vista que todo e qualquer documento fornecido pelo Estado deve ocorrer mediante autorização. Diante disso, foram três meses de espera por algum retorno, fator que nos incitou a reencaminhar o email outras vezes, conforme orientado por uma das profissionais da SEDUC.

Não obtendo contato, fui pessoalmente à Secretaria de Educação do Estado, no início do ano letivo de 2018, sendo direcionada à Secretaria Adjunta de Ensino (SAEN). A priori, percebemos que o ambiente estava aglomerado, tendo em vista que as/os profissionais do local haviam sido remanejados há poucas semanas para o respectivo prédio. Assim que adentrei o espaço, procurei auxílio, apresentando-me e, em seguida, explicitando o objetivo de minha pesquisa, sendo informada que a técnica em Educação da Coordenadoria de Ações Educativas Complementares da Seduc (CAEC) estava de licença e, em seguida, recebendo a orientação de encaminhar alguma solicitação de minha instituição de ensino para os emails da SEDUC.

Após vistoriar os endereços de emails recebidos e comprovar que tratavam-se dos mesmos que havia enviado a solicitação há três meses, informei que já havia feito o pedido e que já havia aguardado retorno, motivo este que incitou-me a procurar um meio de obter as referidas informações pessoalmente. Diante disso, fui orientada a protocolar minha solicitação, sendo esta a minha última e única alternativa, pois por mais que a assessora estivesse interessada em me ajudar, não poderia repassar as informações do local. Adentramos em uma conversa informal, na qual a mesma salientou que assim que a técnica retornar à SEDUC vão ser iniciadas nas escolas públicas do Estado uma capacitação com as/os professoras/es sobre termos como identidade de gênero e orientação sexual, com o intuito de promover o debate, tendo em vista a preocupação com a maneira como os profissionais da educação estão lidando com a questão de gênero e sexualidade nas escolas. Além disso, fora destacado que apesar da grande empolgação e motivação com que encontravam-se, algumas instituições e, até mesmo profissionais, não demonstravam muito interesse em relação à temática.

Retornamos outras vezes à SEDUC, na tentativa de obter alguma resposta, porém até a data da entrega do texto de defesa não havíamos conseguido, fator angustiante, tendo em vista o reconhecimento de que as informações seriam singulares na elaboração e construção da pesquisa.

4.4 O processo de Identificação das/os Estudantes Trans

Partimos inicialmente da tentativa de obter informações junto a Secretaria de Educação (SEDUC) do Estado do Pará sobre matrículas de estudantes que usassem o nome social e, por escola. Conforme mencionado anteriormente no tópico “Nas trilhas da SEDUC/PA” do capítulo III, não obtivemos sucesso, haja vista que a secretaria não forneceu nenhuma informação sobre estudantes trans nas instituições, bem como qualquer material referente à pesquisas ou projetos que tratassem das temáticas de gênero e educação nas escolas. Desse modo, precisei recorrer a outras maneiras para localizar os sujeitos da pesquisa.

Minha segunda tentativa, sem sucesso, foi recorrer a pessoas que trabalhavam em colégios situados em Belém, indagando e expondo informações referentes à minha pesquisa, explicitando, com muita cautela, o intuito de meu trabalho e deixando evidente as minhas intenções, enfatizando que gostaria de contribuir com os trabalhos já realizados nas instituições de ensino. Tive este cuidado por reconhecer as dificuldades que pesquisadoras/es vêm enfrentando para conseguir realizar suas pesquisas nas escolas públicas e particulares, pois a gestão pedagógica parte do princípio que pesquisadoras/es ingressam nos espaços escolares objetivando criticar ou denegrir o ambiente educacional ou a atuação pedagógica de professoras/es em sala de aula e se tornam resistentes ao contato com pesquisadoras/es.

O acesso ao primeiro sujeito, uma mulher trans, estudante de escola pública, ocorreu a partir da exposição de uma qualificação de mestrado²⁴ a que fui assistir por sugestão na orientação e por colegas estudantes da pós, que fazia discussões sobre performatividade e que continha a participação de pessoas trans. A partir de seu trabalho, tomei conhecimento de um grupo de dança folclórica que funcionava

²⁴Dissertação intitulada “Movimentação de um Currículo que Dança: Corpo, Gênero e Performatividade na Educação”, de autoria de Mateus dos Santos Galúcio, pelo Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica da Universidade Federal do Pará, campus Belém.

em uma escola pública, no bairro de Icoaraci²⁵, em Belém e por meio de uma conversa inicial, o pesquisador disponibilizou-se a nos apresentar, repassando-me os dias e horários dos ensaios do grupo.

A primeira visita ocorreu em junho de 2018. O grupo folclórico da escola reunia-se às segundas e quartas-feiras no turno da noite na quadra da escola. Observei o ensaio e apresentei-me aos integrantes, expondo minha pesquisa, os mesmos informaram-me que havia somente uma mulher trans participando e que a mesma não encontrava-se mais no Ensino Médio, sendo este um dos critérios necessários de meus sujeitos. No ensaio também encontrava-se a antiga diretora da Escola, que incentivou-me a procurar a gestão atual, pois a mesma confidenciou-me que a escola possuía vários estudantes trans e, que seria de suma importância que eu realizasse minha pesquisa no referido ambiente, pois não havia discussão e nem iniciativa da gestão pedagógica em aproximar-se das/os estudantes.

A partir do exposto, retornei à escola no dia seguinte e apresentei-me ao diretor, expus minha pesquisa e o mesmo solicitou-me documentos que comprovassem o meu vínculo com a minha instituição de ensino. Com os documentos em mãos, voltei no dia seguinte e entreguei uma declaração assinada por minha orientadora e a coordenadora do Programa. Ao comprovar o vínculo, o diretor sugeriu que eu entrasse nas turmas e expusesse minha pesquisa para que as/os estudantes, voluntariamente, aceitassem participar, pois em sua percepção, seria constrangedor abordar algum/a estudante afirmando ou demonstrando ter dúvidas de que a/o mesma/o fosse trans, podendo não ser.

Iniciei a busca na semana seguinte e, neste momento, conheci a vice-diretora da escola, a qual demonstrou-se muito entusiasmada com a temática e a oportunidade de aproximação com as/os estudantes, pois confessou sentir-se insegura ao lidar com as/os jovens. Além disso, também me foi informado que havia uma estudante que já fazia uso do nome social na escola e, que o documento contendo as informações de seu nome social e turma estava fixado no quadro de avisos na sala dos professores. Dirigimo-nos à sala e pude verificar o documento. Neste momento fiz algumas perguntas relacionadas à estudante, como era sua relação com as outras pessoas do ambiente, tanto com as/os outras/os estudantes,

²⁵Icoaraci é um dos oito distritos em que se divide o município de Belém, capital do estado do Pará, no Brasil. Distante aproximadamente 20 km do Centro da capital estadual.

como com a equipe pedagógica, professoras/es e funcionárias/os e, a diretora confessou não saber quem era a aluna.

Após inúmeras conversas em que debatemos e pude esclarecer dúvidas da diretora referente às transgeneridades, iniciamos a busca pelas/os sujeitos. Com livre acesso à escola e, por conseguinte, acesso às/aos professoras/es da instituição, fui delineando a ideia de que as/os sujeitos professoras/es de escola pública poderiam ser deste mesmo local. Informei à diretora e esta aliou-se a mim na procura pela estudante e professoras/es, indicando-me e apontando-me quais professoras/es eram os mais participativos e que concordariam em participar da pesquisa. Durante a conversa, a diretora sugeriu que eu expusesse sobre a pesquisa na reunião de planejamento das/os professoras/es para o segundo semestre, tendo em vista que todas/os estariam reunidas/os e, eu poderia conhecê-las/os melhor e, assim, solicitar participação.

No dia da reunião, expus meus objetivos e finalidades, enfatizando sobre a importância da discussão sobre a temática e detalhando informações sobre meus sujeitos; eis que no momento de minha explanação, uma/das professoras/es indagou-me: “Mas tem isso aqui?!”(a pergunta referia-se às/aos estudantes trans e foi realizada após eu ter acabado de informar que estas/es seriam um dos sujeitos de meu trabalho). Neste momento, a diretora direcionou o olhar ao professor, respondendo, antes que eu mesma pudesse fazer, dizendo que a escola possuía sim estudantes trans e, em seguida, apontou para o quadro que possuía o documento contendo o nome social da estudante, turma e elementos sobre a portaria do nome social em escolas públicas, além de afirmar que já houve reuniões em que o assunto fora debatido com as/os professoras/es da instituição. Após este momento carregado de tensão, reconheci a urgência em iniciar minha pesquisa o quanto antes.

Percebi durante minhas visitas que a escola não sabia como se reportar ou tratar estudantes trans ou homossexuais, fato comprovado quando solicitei que os gestores me apresentassem à menina ou fornecessem relatos referentes às suas experiências de escolarização (objeto de minha pesquisa) e/ou informação que julgassem importante sobre o período da estudante na escola. No entanto, a gestão não havia tentado nenhuma aproximação e nem sabia dizer de que aluna tratava-se, pois não a conheciam. Este fato surpreendeu-me, bem como o relato de alguns/as

professoras/es que ministravam aula em sua turma e também a desconheciam e afirmaram não saber que havia uma aluna transgênera em sala de aula.

Esta foi a primeira entrevistada com quem tentei aproximação, porém, sua entrevista acabou sendo a última dentre as/os estudantes, pois a jovem não estava frequentando as aulas, motivo este que ficará explícito em sua narrativa. Assim, foram realizadas entrevistas narrativas com três sujeitos desta escola, a estudante trans mencionada no informe da escola e mais dois professoras/es da instituição de ensino (um homem e uma mulher), sendo estes escolhidos por demonstrarem entusiasmo e interesse em contribuir e debater sobre o tema. Percebi, durante minha visita, o quanto a temática causou alvoroço na escola; repentinamente, todas/os do corpo técnico demonstraram curiosidade em saber quem era a estudante trans que tanto estavam falando, situação que despertou-me uma profunda inquietação, ao constatar que a estudante passava despercebida e que agora estava em foco sem cuidado anterior (o referido fato impulsionou-me a não desistir de realizar a entrevista).

O segundo sujeito foi um estudante trans de escola pública. O contato ocorreu por meio da Rede Paraense de Pessoas Trans do Estado (REPPAT), através da página²⁶ existente nas redes sociais e que realiza publicações referentes a eventos e informações sobre o grupo. A partir da verificação do perfil de cada integrante, enviei mensagens para alguns deles solicitando que pudessem me dar auxílio sobre possíveis pessoas que pudessem contribuir com a pesquisa. Um dos jovens respondeu-me, disponibilizando-se em participar, além de informar que já estava articulando-se com o restante do grupo para verificar quem atendia aos critérios do trabalho: ser um/a jovem trans e estudante do ensino médio.

Este jovem militante foi imprescindível para a realização de minha dissertação, demonstrando euforia ao encontrar uma pesquisadora disposta e motivada a ouvir pessoas trans, reconhecendo enfrentamentos, lutas e reconhecimento de seus direitos quanto cidadãos. Após verificar com o restante das pessoas da rede, o mesmo informou-me que dois meninos enquadravam-se nos requisitos e a partir dele, aproximei-me de outras/os indivíduos.

O terceiro sujeito da pesquisa foi uma jovem, estudante trans de escola particular, surgiu a partir da aproximação com outro estudante da mesma instituição

²⁶<https://www.facebook.com/RedeParaensedepessoasTrans/>

de ensino (indicado pelo jovem militante da rede trans citado anteriormente) e que também repassou-me o contato da referida menina e de um outro rapaz, sendo este último impedido pelos pais de participar da pesquisa. Os três jovens estudam juntos na mesma instituição particular de ensino e, após a não autorização da família de um deles, manteve contato somente com dois. Porém, em virtude da pouca disponibilidade de horário de um deles, realizei a entrevista somente com a menina, a qual demonstrou extrema disposição em participar e contribuir com o trabalho.

A aproximação com o quarto sujeito, uma jovem estudante trans de escola particular foi possível em virtude do intermédio de um dos integrantes da Rede Trans do Estado do Pará. A partir deste contato, pude me aproximar de pessoas que a conheciam e que comprometeram-se a explicar o intuito da pesquisa, além de confirmar sua participação. A menina aceitou, imediatamente, em contribuir desde a primeira conversa (realizada por meio de redes sociais) a dialogar sobre suas vivências e experiências de escolarização.

4.4.1 Vidas Trans e a Coragem de Existir: conhecendo os sujeitos

A escolha pelo nome que daria aos sujeitos da pesquisa, os pseudônimos, deu-se a partir de uma memória pessoal sobre minha primeira leitura sobre transgeneridades após ingressar ao Mestrado, cheia de energia e expectativas quanto à delimitação de meu objeto de pesquisa e sujeitos. Viajei nas férias do mês de Julho no primeiro semestre de 2017 para apresentar meu primeiro trabalho, enquanto mestranda, em um congresso internacional, intitulado 13º Mundos de Mulheres e Fazendo Gênero 11, realizado na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Após participar de uma palestra, dirigi-me a um espaço destinado à venda de livros, sendo estes direcionados ao campo de Gênero e Educação, não consigo esquecer ou descrever, em palavras, o sentimento tão maravilhoso que preencheu-me por estar participando de meu primeiro evento específico.

Vistoriei cada livro com muito cuidado, atentando-me aos detalhes e buscando autores/as que pudessem contribuir com a construção de minha dissertação, dando-me o embasamento teórico necessário, de modo a esclarecer lacunas e indagações ainda tão presentes em meu pensamento. Eis que meu olhar foi direcionado a um livro sob a vitrine de vidro e, que possuía fotos de quatro pessoas trans, o título fez meu coração palpitar: “Vida Trans, a coragem de existir: A luta de transgêneros brasileiros em busca de seu espaço social”, organizada pelos

próprios sujeitos das narrativas, Amara Moira, Tarso Brant, Márcia Rocha e Amara Moira, no ano de 2017. Não tive dúvidas. Era aquele livro e eu ansiei desde o início por folheá-lo e conhecer as narrativas dos indivíduos e seus relatos de vida.

Ao chegar a esta etapa, a análise dos dados, a qual penso ser a mais importante de qualquer pesquisa, torna-se inevitável resgatar memórias que antecederam e nortearam sua produção. Portanto, a lembrança do evento citado anteriormente e que teve uma importância tão singular em minha vida, acompanhada de minha primeira aquisição quanto pesquisadora da área, contribuiu para que optasse pela escolha dos nomes de pessoas que me deram suporte e incentivo sem limites para continuar firme em desenvolver um estudo tão inusitado e ansiado por mim, aliado aos sujeitos inéditos e indagações oriundas de minhas pesquisas anteriores. Portanto, utilizarei como pseudônimos para nomear meus sujeitos exatamente os nomes das pessoas que tanto me inspiraram no início de meu processo de investigação, as que conheci por meio do livro adquirido, fazendo com que durante suas narrativas encontrasse semelhanças e similaridades entre suas personalidades e/ou histórias de vida.

A ordem do livro está composta pelas histórias de Amara Moira, João Nery, Márcia Rocha e Tarso Brant, reconhecidas/os como travesti, homem trans, travesti e homem trans, respectivamente. Os sujeitos do livro são ativistas e defensoras/es dos direitos LGBT, explanam suas narrativas e todos os percursos de sua trajetória de vida, descrevendo sua transição e todos os obstáculos enfrentados, com enfoques direcionados à família e em suas outras relações sociais.

Amara Moira é uma Travesti, bissexual, feminista, professora e escritora, foi a primeira pessoa transgênera a utilizar o nome social ao concluir o doutorado em teoria e crítica literária na Unicamp. Além disso, é autora do livro autobiográfico “E se eu fosse puta” (Hoo Editora, 2016) e colunista da Mídia Ninja em assuntos que envolvem gênero, pessoas LGBTs e direitos de profissionais do sexo. A partir da leitura do livro, percebemos a trajetória de Amara marcada por situações em que o machismo imperava e reinava em seu círculo familiar, marcado por violência e comentários homofóbicos.

João Nery foi um psicólogo, militante (um dos maiores ativistas trans do Brasil) e autor da obra “Viagem Solitária – Memórias de um Transexual 30 anos

depois”, livro que inspirou a criação de um personagem em uma telenovela²⁷ “A Força do Querer”, de autoria de Glória Perez. Foi ativista dos direitos humanos e o primeiro homem trans a ser operado no Brasil, ainda no período da ditadura militar. Sua narrativa é fortemente marcada pela vida dupla que foi obrigado a ter durante o período militar, tendo em vista que foi uma ocasião marcada pela repressão e o risco que as pessoas LGBTQs enfrentavam ao serem espancadas ou assassinadas pela polícia. Apesar dos incontáveis momentos conturbados e sofridos vivenciados por João, o mesmo tornou-se uma das maiores referências na luta pela conquista dos direitos de pessoas trans.

Márcia Rocha é empresária e também foi a primeira advogada transexual a utilizar o nome social em seu ambiente de trabalho, abandonando a identidade masculina aos 45 anos de idade. É integrante da Comissão da Diversidade Sexual da OAB em São Paulo e foi somente durante uma de suas palestras, sobre direitos humanos e diversidade sexual, que foi questionada sobre não utilizar o seu nome social em seu trabalho e no quadro da Ordem, despertando na mesma a ideia de solicitar o uso do nome social para travestis e transexuais.

Tarso Brant é um homem trans, modelo e estudante de Interpretação direcionada para cinema e TV e foi um dos poucos transgêneros a atuar em uma novela. Por conta dessa exposição foi convidado a participar de inúmeras entrevistas em programas de televisão para esclarecer à população sobre temas como a diversidade de gênero. O jovem apontou, em entrevistas²⁸, que ter aceitado sua identidade de gênero possibilitou a luta por pessoas que enfrentam as mesmas situações conflituosas que já lidou.

Após destacar algumas características sobre as pessoas que escolhi utilizar como pseudônimos dos sujeitos de minha pesquisa, irei deter-me em expor particularidades daquelas/es que procurei ouvir e dar eco à suas vivências:

4.4.2 João

A primeira entrevista realizada foi com o homem trans que tanto inspirou-me. Os relatos realizados por João despertaram em mim, enquanto pesquisadora, a

²⁷A Força do Querer foi uma telenovela brasileira produzida e exibida pela Rede Globo entre 3 de abril e 20 de outubro de 2017, em 172 capítulos. Abordou temas como sereísmo, transexualidade, jogo patológico, cosplayer e o tráfico de drogas.

²⁸Disponível em: <https://revistaquem.globo.com/QUEM-News/noticia/2018/09/e-muito-bom-ter-essa-consciencia-de-viver-duas-vidas-na-mesma-existencia-afirma-tarso-brant.html>. Acesso: Janeiro/2019.

ânsia por conhecer e descobrir cada vez mais os sentidos e significados de sua história de vida. Apesar de todos os conflitos enfrentados diariamente, João passa uma energia que emana sentimentos bons. Sua disposição e orgulho em fazer parte de uma pesquisa que, conforme citou, engloba e reconhece sua luta permaneceram durante e após a entrevista (tendo em vista que a conversa continuou após termos encerrado sua narrativa), ao citar os incontáveis desafios enfrentados desde o seu reconhecimento quanto homem trans. O jovem também afirmou que não poderia estar mais feliz após, finalmente, estar vivendo como sempre quis.

O estudante tem 18 anos e está no 3º ano do Ensino Médio. Suas experiências na escola prejudicaram-no durante o ano letivo, fazendo com que o mesmo perdesse um ano reprovando por faltas. João nos prende do início ao fim de seus relatos, por descrever situações familiares e escolares que repercutem em sua personalidade, causando-lhe traumas e anseios. Entretanto, como fora mencionado, mesmo com todas as dificuldades, o garoto não perde a esperança de que seus direitos enquanto ser humano sejam devidamente reconhecidos. João teve uma contribuição ímpar em minha pesquisa, por me ajudar na busca pelos sujeitos e por reconhecer a contribuição da temática para a sociedade.

Outro ponto indiscutível e que chamou a minha atenção foi a militância e empenho pelo reconhecimento dos direitos trans de João, muito parecida com a de João Nery, motivo que impulsionou-me a escolhê-lo como seu pseudônimo na pesquisa. O garoto faz parte da Rede Trans do Estado do Pará e reconhece a importância do movimento na construção de sua identidade e o suporte oferecido enquanto enfrentava dilemas familiares e educacionais no momento de sua transição. O primeiro sujeito de minha pesquisa pretende ultrapassar as barreiras e dar todo o apoio necessário aos/às próximos/as integrantes da Rede e, inclusive descreve em sua narrativa, o quanto fica feliz e satisfeito ao ver a Rede Trans do Estado se expandindo.

4.4.3 Amara

Amara, mulher trans, foi a segunda entrevistada, tem 17 anos e está no 1º ano do ensino médio, de uma escola particular. Apesar da evidente disponibilidade e disposição em participar da pesquisa, foi nítido o seu nervosismo quando encontramos-a. Por ser menor de idade, a menina informou-me que os pais solicitaram que a entrevista fosse realizada em um local público e, de preferência, no

shopping que mais aproximava-se de sua residência, requisito este que concordei de imediato. Após chegar com antecedência no local, direcionei-me à procura de algum ponto estratégico que pudesse nos dar privacidade, de modo que o barulho não prejudicasse o andamento da entrevista e para evitar que a menina viesse a ficar dispersa durante a sua narrativa. Dentre as preocupações citadas, também percebi que as opções no local eram praticamente inexistentes, salvo alguns restaurantes em que percebi que possuíam poucas pessoas e que eram mais distantes dos pontos em que ecoava muito som. Após encontrar um, informei à menina que direcionou-se até o local.

Logo que a menina chegou, atentei-me em iniciar uma conversa informal para que a mesma viesse a se sentir a vontade; conversamos sobre o fato de um colega trans da mesma escola ter sido proibido pelos pais de participar da pesquisa e a mesma relatou-me que o garoto também estava ansioso e ficou entristecido após ter sido impedido. Indaguei sobre a opinião de seus pais e a mesma relatou-me que os mesmos tiveram uma reação diferente, pois além de apoiarem-na, demonstraram interesse em assistir a defesa de minha dissertação, solicitando, por meio de Amara, que eu avisasse-os, para que pudessem comparecer.

Em seguida iniciamos a entrevista. De imediato, percebeu-se a diferença existente entre a condição financeira da menina em comparação aos/às outros/as entrevistados/as, além do apoio e suporte recebido pelos pais, fato comprovado a partir de sua narrativa e descrição de todos os profissionais que estão acompanhando e dando suporte em sua transição. As características citadas lembraram-me de Amara Moira, pois apesar da não aceitação inicial de seus pais, os mesmos apoiaram-na, inclusive financeiramente, dando-lhe todo o suporte necessário e, por este motivo escolhi tal pseudônimo para nomear minha entrevistada.

4.4.4 Tarso

Tarso, homem trans, tem 17 anos e é estudante do 3º ano em uma escola particular. Foi o menino que eu ansiei muito em fazer a entrevista, pois desde o primeiro contato (por meio de redes sociais) demonstrou expectativa e disponibilidade em participar da pesquisa. No entanto, o menino sumiu na véspera de nosso encontro, de tal forma que quando entrei em contato no dia que antecedia a entrevista para confirmar nosso encontro, as mensagens sequer chegavam em

seu celular. Todas/os ao redor estranharam, pois Tarso é um menino ativo em redes sociais e por acompanhar suas postagens diariamente, percebi que o mesmo também não havia feito postagens neste dia, fato que não era comum de sua parte.

O menino permaneceu desaparecido das redes sociais durante três dias. Mesmo assim, continuei mandando mensagens, além de telefonemas e o celular continuava desligado. Minha última tentativa em descobrir o que poderia ter acontecido era João – quem facilitou nosso contato – e o mesmo comentou que Tarso estava ausente do grupo de Homens Trans do Estado e que seus integrantes também já haviam notado sua ausência e estavam tentando contato. No mesmo dia, João comunicou-me que Tarso havia sido mais uma vítima da violência e transfobia que tanto impera em nosso Estado, pois o garoto fora assaltado, teve seus pertences roubados e também fora agredido fisicamente no dia da Parada do Orgulho LGBTI em Ananindeua/Pará, fato que será descrito com mais detalhes na própria narrativa do garoto. Após o incidente, Tarso retornou às redes sociais, buscando contato comigo e demonstrando-se mais ansioso a realizar entrevista, por querer descrever o referido fato tão chocante que marcou sua vida.

Escolhi o seu pseudônimo por ele lembrar uma pessoa trans muito conhecida no cenário brasileiro, Tarso Brant. O sujeito de minha pesquisa assemelha-se ao ator citado por ser filho único de uma família de classe média, além da tentativa de acentuar a figura masculina ao longo de sua vida, tendo em vista a feminilidade que os pais tentaram, a todo o custo, apresentar-lhe e forçá-lo a aderir. Ambos também apresentam em comum a preferência desde muito cedo por roupas largas que escondessem vestígios de um corpo que não lhes pertencia, obtendo (apesar de muita relutância) a autorização de seus pais para utilizá-las.

O esporte também foi citado em suas narrativas, a partir da preferência por Handebol ao invés do tradicional esporte que é considerado e reconhecido como pertencente aos estereótipos masculinos: o futebol. Assim como Tarso Brant, o Tarso de nossa investigação relata que nas vezes em que optou pela modalidade ou até mesmo pelo Handebol, foi na condição de goleiro, opondo-se contrariamente aos seus pais e levando em consideração seu reconhecimento e identificação pessoal.

4.4.5 Márcia

Márcia, mulher trans, jovem de 22 anos e estudante do 1º ano em uma escola pública, foi a primeira com quem tentei contato. Iniciei a pesquisa em sua escola no final do primeiro semestre de 2018, porém, como informei no início deste capítulo, ela foi a última com quem realizei a entrevista, em meados de setembro do mesmo ano. Foram meses tentando uma aproximação, porém todas as vezes em que deslocava-me à escola, coincidentemente, a menina não ia. Dentre tantas idas e vindas, aproximei-me das outras pessoas pertencentes ao lugar, como equipe pedagógica, professoras/es e funcionárias/os, conversando informalmente sobre a menina que a maioria sequer sabia que existia.

Após alguns meses, o contato com Márcia aconteceu, após a vice-diretora da instituição finalmente ter conseguido conversar com a menina, expondo e perguntando sua opinião sobre sua participação em minha pesquisa. Surpresa e ansiosa pela conversa (palavras da diretora), a menina solicitou que eu fosse à instituição no dia seguinte e, assim foi feito. Após alguns minutos de espera, Márcia chegou à escola, fomos apresentadas e nos direcionamos à uma sala reservada, apresentei-me e iniciei uma conversa informal, de modo que a mesma estivesse sentindo-se a vontade ao iniciar sua narrativa, mas o que viera a seguir foi algo que me surpreendeu.

Márcia descreveu de uma forma mais angustiante comparada aos outros sujeitos todos os acontecimentos vivenciados em sua escola, intercalando sobre suas vivências familiares, educacionais e outros acontecimentos na rua. A menina não conseguiu esconder sua insatisfação com os últimos acontecimentos, fatos tão marcantes que contribuíram para que não estivesse frequentando a escola (motivo de tantas faltas seguidas) e o pensamento de abandonar os estudos, situações estas que serão explanas mais a frente. Seu choro durante a entrevista demonstrou sua frustração e tristeza, sensação de desconforto e abandono que a menina confessou que estava presa há tempos.

Ao ouvi-la percebi a similaridade com a Márcia Rocha do livro, pois as duas assemelham-se em virtude de suas trajetórias serem parecidas desde a infância quando tiveram que esconder sua identidade de gênero, utilizando roupas e acessórios femininos apenas quando não havia ninguém em casa. A negação da família tentou força-las à assumir comportamentos caracterizados como masculinos

e exigindo o que nunca existiu para elas, serem homens, elas precisavam ser homens, entretanto, por mais que insistissem, estas eram incapazes de assumir qualquer vestígio masculino.

4.5O processo de Identificação dos/as professores/as

A partir da afirmação de Frigotto (2003) sobre a universidade e a formação de professores pude refletir sobre as interferências da massa de informações que atingem as/os profissionais de ensino e que, em sua maioria, não veicula conhecimentos com fundamentação teórica e avaliação crítica, divulgando um falso conhecimento que envolve uma ideologia que distorce o real. A falsa premissa de que deve ser ensinado ao/à professor/a apenas conteúdo suficiente para que repasse aos/às estudantes contribui para que outros conteúdos e outras fundamentações façam falta na atuação docente em virtude das lacunas em sua formação inicial.

Conferimos a dificuldade que profissionais da educação ainda possuem como elevada para lidar com as questões de gênero e sexualidades no ambiente escolar, principalmente por precisar romper com informações do senso comum, dogmas religiosos e assumir um forte processo de desconstrução de valores que foram socialmente construídos. A reflexão acerca do imensurável papel que o/a professor/a deve exercer referente à diversidade de gênero e sexual foi algo que aguçou a minha vontade em compreender a percepção das/os professoras/es a partir de suas experiências em sala de aula, motivo este que impulsionou e guiou a minha decisão em possuir estudantes transgêneros e professoras/es como sujeitos da pesquisa

Pretendíamos realizar quatro entrevistas com professores/as, sendo um professor e uma professora que atuasse em uma das escolas públicas em que realizei minha investigação e mais dois professores, também homem e mulher, em uma das escolas particulares. Entretanto, diferentes situações dificultaram que todos/as participassem. Sucessivas recusas, ausências, cancelamentos e falta de disponibilidade, nos colocaram diante da tensão sobre falar desse tema como docente. Ainda assim, conseguimos realizar três entrevistas com professores/a (um homem e uma mulher de uma das escolas públicas e um homem de escola particular) ao invés de quatro, como pretendido inicialmente.

O acesso ao quinto sujeito, um homem cis, professor de escola pública, ocorreu na instituição onde realizei a entrevista com a estudante Márcia, tendo em vista a acessibilidade à escola e aos/às profissionais de ensino em virtude da autorização que havia conseguido para realizar as entrevistas no local. Diante disso, após a indicação da vice-diretora e a sugestão do próprio professor em participar da pesquisa, confirmamos sua participação. A entrevista ocorreu na sala dos/as professores/as durante o turno da noite, único horário que o professor possuía disponível.

A aproximação com o sexto sujeito, uma mulher cis, professora de escola pública, também ocorreu a partir do contato que tive na escola pública de Márcia. A professora disponibilizou-se, voluntariamente, a participar da pesquisa, demonstrando anseio e interesse pela discussão da temática. A entrevista ocorreu na sala de informática da instituição, durante o intervalo de suas aulas à noite, único turno viável, tendo em vista a incompatibilidade nos horários pela manhã e à tarde, pois possuía muitas turmas, não podendo se ausentar de sala de aula.

O acesso ao sétimo sujeito, um homem cis, professor de escola particular, ocorreu a partir da indicação de uma amiga, orientadora educacional e que trabalha na escola particular em que Amara estuda. A profissional entrou em contato com o professor, dando-lhe informações acerca da pesquisa e perguntando sobre a possibilidade em participar, a qual foi aceita de imediato. A entrevista ocorreu na sala dos/as professores/as durante o horário do almoço, único horário em que o professor possuía disponibilidade, pois havia acabado de dar aula em uma turma e precisava se encaminhar para outra instituição.

4.5.1 Docentes em Trânsito: conhecendo os/a professores/a

Ao refletir sobre quais pseudônimos utilizar para retratar e caracterizar meus sujeitos professores e professora, optei por nomeá-los/a com o nome de políticos/a, tendo em vista o contexto atual que estamos vivenciando, marcado pelo retrocesso e regressão aos direitos da população LGBT. Diante disso, os nomes foram escolhidos por carregarem consigo representatividade e interferências no processo de luta pela inserção social de LGBTs e o reconhecimento de suas identidades.

Edmilson Rodrigues²⁹ é um deputado estadual que apoia e participa discussões sobre a violência LGBT, demonstrando a sua insatisfação acerca do tratamento direcionado a homossexuais e o descaso do governo à população. O professor ressalta a importância do compromisso com a luta pelo respeito e dignidade humana.

Dameres Alves é ministra da mulher, da família e dos direitos humanos do Brasil. Seu discurso é voltado para a defesa contra o aborto, a favor do programa “Escola sem Partido” e acredita em “Ideologia de Gênero”. A fala da ministra retrata a ordem e determinação de autoridade superior, referindo-se à ação de obrigar ou estabelecer uma aceitação por meio da ordem e a exigência de seguirmos normas que são impostas e passíveis de serem seguidas, retratando um padrão social.

Marcelo Freixo é professor, deputado federal do Rio de Janeiro e Presidente da Comissão de Defesa dos Direitos Humanos e Cidadania da Assembléia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (ALERJ). Sua luta pelos direitos humanos de homossexuais, mulheres, negros são uma das maiores marcas de seu mandato.

Portanto, a seguir irei explicitar as características dos sujeitos da pesquisa e a relação com os pseudônimos que escolhi utilizar.

4.5.2 Edmilson

Durante o acontecimento já mencionado sobre o professor da escola de Márcia, que indagou-me sobre terem ou não estudantes trans na instituição, percebi um professor inquieto com a situação, fato que pôde ser comprovado após o término da reunião, quando o mesmo procurou-me e parabenizou-me pelo desenvolvimento de minha pesquisa, reconhecendo sua importância social e educacional para a sociedade. O professor desculpou-se pelo comportamento de seu colega e afirmou a urgente necessidade de discussão, principalmente em um lugar que ainda não fazia este acolhimento às pessoas que possuíam identidade de gênero e orientação sexual diferentes das consideradas padrão. Para descrever melhor, o mesmo deu-me maiores detalhes sobre algumas das situações já vivenciadas pela aluna trans no local, admitindo que estava ao seu

²⁹ Informações disponibilizadas em: <http://www.edmilsonbritorodrigues.com.br/direitos-lgbt-luta-por-respeito-e-dignidade/>

lado, lutando e contribuindo para que a menina fosse inserida e pudesse se sentir acolhida no ambiente. Após a nossa conversa, tive a certeza de que este seria um dos sujeitos essenciais de meu trabalho.

Edmilson, homem cis, possui 45 anos de idade e é professor de Geografia. Atua há muitos anos na escola pública em que a pesquisa foi realizada. Foi o responsável pela utilização e reconhecimento do nome social de Amara Moira em sua escola, tendo sido negado pelo corpo técnico da escola inicialmente. Sua narrativa é marcada por uma profunda posição de resistência ao descrever diversas experiências voltadas para as lutas dentre as minorias, exigindo respeito e comprometimento com seus/suas alunos/as, independente de gênero ou orientação sexual. O pseudônimo utilizado faz referência ao político Edmilson por tratar e pensar os temas de gênero e sexualidade com sensibilidade, provocando a reflexão em pesquisadores/as e pessoas interessadas na temática.

4.5.3 Damares

Damares, mulher cis, possui 60 anos de idade e é professora de Filosofia. Foi a segunda entrevistada, a mesma também mostrou-se muito acolhedora quando ingressei na escola e a mais ansiosa em participar da pesquisa, informando que poderíamos realizá-la em sua casa, caso o tempo disponibilizado na escola fosse curto, repassando-me seu endereço anotado em um papel e os horários em que encontrava-se livre. No entanto, a entrevista foi realizada na própria escola, em um dos momentos em que estava com horário vago.

No incidente mencionado anteriormente, o do professor questionando sobre existirem estudantes trans na escola, Imposição encontrava-se ao seu lado e, após sua fala, concordou com um leve balanço na cabeça e demonstrando contrariedade, só não pude perceber em relação a quê, fato que deixou-me ansiosa por ouvi-la.

A professora é evangélica e foi uma das primeiras informações que repassou-me antes mesmo da entrevista iniciar, sem que eu tivesse perguntado. Sua narrativa é composta por uma vertente e visão pautada na sua religiosidade. É firme em suas posições e tem claro que diverge do que tem-se colocado atualmente na sociedade. O pseudônimo utilizado faz relação com a atual ministra da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, demonstrando uma forte imposição oposta às diversidades de gênero e sexuais.

4.5.4 Marcelo

Marcelo, homem cis, possui 32 anos de idade e é professor de Química. Foi o último professor entrevistado e tem pouca disponibilidade, tendo em vista que leciona em várias escolas particulares em Belém. Após alguns encontros remarcados, conseguimos encontrar-nos na escola particular, seguimos para a sala das/os professoras/es, a qual chamou-me atenção em virtude do elevado quantitativo de professores no gênero masculino, esclarecendo a acirrada dificuldade que tive em encontrar uma professora, do gênero feminino, que também compusesse meus sujeitos.

Seus relatos são tudo aquilo pelo qual ansiamos, seu posicionamento é voltado para a igualdade de gênero, sem realizar distinção entre os mesmos e não encarando sua identidade de gênero e/ou orientação sexual como anormalidades. Suas experiências direcionadas à sua atuação pedagógica são voltadas para o respeito com o próximo em sala de aula, apesar de buscar e relatar outras experiências em anos anteriores de docência. O pseudônimo utilizado faz referência ao professor Marcelo em virtude de sua luta pelos direitos humanos LGBT.

No próximo capítulo passo à apresentação da análise das falas. Reforço que minha análise irá refletir sobre a percepção atribuída pelas/os entrevistadas/os às suas experiências, de modo que a discussão esteja pautada nos sentidos e significados atribuídos pelos próprios sujeitos, sem confundir-se com minha percepção e interpretação quanto pesquisadora.

V – PERCEPÇÕES DE JOVENS ESTUDANTES TRANS SOBRE SUA VIDA PESSOAL

O capítulo a seguir expõe a narrativa dos sujeitos trans acerca de sua vida pessoal, apresentando relatos fundamentais de suas biografias para que possamos compreender o contexto vivenciado e sua repercussão no âmbito escolar. O capítulo foi construído a partir de perguntas referentes às percepções das/os jovens estudantes sobre ser homem ou mulher trans, a maneira como se reconheceram enquanto trans e o início de sua transição, com enfoque na maneira como a família e a escola reagiram perante sua transgeneridade.

É importante destacar que este capítulo não estava proposto inicialmente, porém emergiu da potência da fala que nos pareceu uma oportunidade de expor acontecimentos marcantes em suas vidas e, principalmente, o sentido de tudo o que acontecera, suas opiniões e a partilha do sentimento que os/as envolveu. Assim, entender o contexto que os meninos e meninas trans vivenciaram durante sua transição e as implicações que este momento pode ter tido em suas experiências de escolarização tornou-se central na pesquisa.

5.1 Sobre ser trans

A busca pela interpretação e compreensão das experiências de sujeitos trans perpassa por evidenciar a maneira como enxergam a vida, de modo a exaltar a diversidade humana e transgeneridades a partir das narrativas e opiniões registradas. Aos/às jovens estudantes foi solicitado que explicassem como era ser uma pessoa trans, de onde se pode delinear três posições. A primeira que se refere à luta por reconhecimento, representados nas falas de João e Tarso:

Jm: eu acho que ser trans (2) é uma forma de=de luta (.) sabe (2) eu acho que (2) além da questão das mudanças físicas (.) a gente tem uma mudança psicológica que (2) nossa (.) tudo o que tu precisa é ser forte nessa vida (.) tudo que tu precisa é tipo (.) não (.) eu tô aqui por mim e eu vou lutar por mim (.) sabe (2) eu acho que é (3) resistência (2) eu acho que é resistir (.) por mais que ninguém queira que a gente exista.

João, pensativo e emocionado, inicia sua fala, como se estivesse recordando-se de fatos fortemente vivenciados. As longas pausas de 2,3

segundos em sua fala demonstram que desenvolveu sua narração com vagar, com cautela. Deve-se ressaltar que as emoções atravessaram sua fala, inferindo em sua voz e tornando-a embargada, mas não o impedindo de explicar o significado de ser trans.

Para ele ser trans ‘é uma forma de luta’ e, ao mesmo tempo, o garoto remete a percepção de que ser trans ‘é resistir’. Menciona que além das mudanças físicas, as mudanças psicológicas assumem destaque. A palavra ‘nossa’ dá ideia de que ser trans no aspecto físico e psicológico é algo difícil e que exige muito da pessoa, o que pode ser percebido na afirmação de que “tudo o que tu precisa é ser forte nessa vida”. O trecho ‘eu tô aqui por mim e eu vou lutar por mim’ indica a reafirmação de uma necessidade indispensável de garantir a sua existência. Sua fala também demonstra solidão e abandono ao enfatizar que ele está lutando por si e que existir depende de sua força para resistir. Diante disso, verificamos a ênfase que João dá em estar e permanecer “aqui”, esta afirmação é referente ao seu lugar no mundo, no sentido da existência de uma pessoa trans.

Foi perceptível no trecho ‘eu acho que é (3) resistência (2) eu acho que é resistir (.) por mais que ninguém queira que a gente exista’ muita força sobre a sociedade não querer que pessoas transgêneros existam. É assim que ele se sente e enxerga a realidade das pessoas trans, uma negação social da existência. A partir de sua narrativa torna-se possível identificar sobre acontecimentos que devem ter marcado a vida do estudante, tornando-se notório que o mesmo enfrentou situações conflituosas, marcadas por preconceito e discriminação em virtude de ser um homem trans. A palavra ‘resistência’, empregada pelo jovem, inclui o sentido de força e/ou uma reação às pessoas que se contrapõem à sua identidade, ou seja, o menino utiliza o termo para retratar a própria persistência em se defender das frequentes demonstrações de oposição à sua transgeneridade.

Tarso assemelha-se ao relato de João ao exaltar em sua fala as dificuldades encontradas em ser trans, porém sob outra perspectiva:

Tm: Olha @ (1) @ (.) @ ser trans é:: o mesmo sinônimo que barreiras @ (.) porque nós transexuais temos muitas barreiras (.) seja no âmbito escolar como no nome social como futuramente no mercado de trabalho (.) porque querendo ou não ela continua sendo um tabu (.) e:: também pela falta de informação que as pessoas têm (.) apesar da informação circular

muito (.) tipo a questão da transexualidade é uma coisa que tanto é um tabu:: religioso como (.) é::: um tabu é social de pessoas antigas então é um desafio constante é um desafio até dentro de um ônibus tipo as pessoas te olharem (.) e tipo::: saberem que tu tem traços femininos mas que tu se identifica como um menino (.) é um tabu escolar pelo fato de terem pessoas ainda na escola que não conseguem me chamar de Tarso então eles preferem tipo falar só “E::i, tipo você” porque é::: ainda uma coisa que eles não estão digamos acostumados (.) no mercado de trabalho tipo (.) isso obviamente vai acontecer porque querendo ou não é um=é um tabu.

Verificamos que a resposta de Tarso não foi fácil de ser formulada, tendo em vista a risada nervosa e as pausas durante sua narrativa, deixando nítido que, para ele, ser trans exigia muitas dificuldades. O jovem aponta que ser trans é algo cheio de obstáculos, conforme define no trecho ‘Olha @(1)@ (.) @ser trans é::: o mesmo sinônimo que barreiras@ (.) porque nós transexuais temos muitas barreiras’. Afirma que ser transexual é ter a consciência de enfrentamentos e desafios diários, seja no âmbito social, seja no educacional e enfatiza a respeito das prováveis dificuldades que terá em encontrar empregos.

Tarso faz uso, frequente, do termo “tabu” para descrever o que é ser trans. A palavra tabu utilizada pelo jovem é detalhada a partir de três exemplos citados em sua narrativa. Tarso aponta como uma dificuldade utilizar o nome social na escola, bem como de seu reconhecimento como homem no mercado de trabalho, apontando como causa a falta de informação que a sociedade ainda possui para lidar com as transgeneridades. O jovem explica que socialmente ser trans é um tabu, apontando o ‘tabu religioso’, assim como um tabu social que ele atribui às pessoas mais velhas, que está em todos os lugares como ao utilizar um meio de transporte, como o ônibus, em virtude de as pessoas notarem os traços femininos ainda evidentes e, finaliza indicando o ‘tabu escolar’, pois socializa as/os outras/os pessoas que continuam demonstrando estranhamento em como tratá-lo. Ao lembrar da frase ‘E::i, tipo você’ revela que tais pessoas sequer conseguem nomeá-lo.

A partir de sua fala, revela-se que o jovem não possui perspectiva de que a sua realidade, de um jovem trans que enfrenta desafios diariamente, possa ser modificada. A outra afirmação ‘no mercado de trabalho tipo (.) isso obviamente vai acontecer porque querendo ou não é um=é um tabu’, o termo “obviamente” sustenta a sua certeza referente a enfrentamentos futuros no mercado de trabalho, representando o pensamento do jovem de que as dificuldades

vivenciadas pela população transgênero continuarão acontecendo, eximindo a ausência de esperança e possibilidades de melhorias e possíveis intervenções.

No trecho em que Tarso se refere a falta de informação sobre transexualidade, ele pondera que ‘apesar da informação circular muito’, ainda identifica um quantitativo elevado de pessoas que possui dificuldades em lidar com temas de gênero e sexualidade, principalmente a que são voltadas para discussões referentes à transexualidade. A ênfase na religião aliada à dificuldade de pessoas antigas conseguirem compreender, evidencia a percepção do garoto de que por estes motivos a transexualidade permanece sendo um tabu. A palavra “tabu” várias vezes empregada no decorrer de sua narrativa, sendo atribuída como o conceito que representa os entraves enfrentados por transgêneros diariamente indica que ele lida com o significado de desautorizado, censurado, proibido. O termo refere-se a uma proibição de cunho religioso, social e cultural por se tratar de um rompimento à norma que rotula as identidades de gênero e as sexuais.

A segunda posição se refere a uma visão positiva sobre ser trans. Vejamos o relato da jovem estudante Márcia sobre ser uma mulher trans:

Mf: Pra mim ser trans é uma=é assim (.) às vezes é uma coisa assim (.) muito=muito cômica porque uma hora você tá aqui (.) uma hora as pessoas te tratam de um jeito e uma hora elas te olham elas te tratam de um jeito (.) mas tão te olhando de outro [...] eu desde quando eu me=decidi ser trans (.) eu passei a conversar com pessoas assim (.) pessoas que me entendessem (.) que me olhassem como uma pessoa normal (.) porque independente de raça (.) cor (.) religião (.) qualquer coisa (.) política (.) seja lá o que for (.) somos todos seres humanos (1) então sempre gostei de conversar com pessoas assim (.) quando eu vejo que a pessoa é muito fechada assim (.) eu já evito de conversar (.) porque já vai me olhar; “Ixi (.) é gay”, como eles falam; “é viado (.) é baitola e diversas outras coisas” (2) aí ser trans (.) assim (.) às vezes é complicado (.) mas=mas pra mim é uma coisa ótima (.) porque eu me sinto bem (.) eu me sentindo bem e minha mãe me apoiando em tudo (.) então eu acho que o resto (.) assim (.), eu não devo levar tanto adiante (.) mas ser trans (1) pra mim é uma coisa ótima.

O relato de Márcia é feito com cautela ao buscar palavras que pudessem expressar sua percepção em ser uma mulher trans, evidenciada nas repetidas pausas. A jovem inicia sua fala apontando que ser trans, às vezes, é uma coisa ‘muito cômica’ e detalha sua afirmação a partir da descrição das reações que as pessoas têm perante sua presença, informando que seus comportamentos alternam-se entre ‘tratar de um jeito’ e ‘olhar de outro’.

Durante sua fala, percebemos no trecho ‘uma hora as pessoas te tratam de um jeito e uma hora elas te olham elas te tratam de um jeito (.) mas tão te olhando de outro [...]’ a tentativa das pessoas disfarçarem olhares de estranhamento e/ou julgamento, ainda que se esforçassem em tratá-la de modo que Márcia não percebesse que o fato de ser uma mulher trans causava-lhes incômodo, porém sem sucesso, pois a menina reconheceu o olhar diferenciado, causando-lhe sensações de desconforto e, que a mesma passou a evitar, conforme exposto durante sua narrativa.

A menina também refletiu sobre como os xingamentos e termos pejorativos fizeram com que deduzisse o comportamento que as pessoas ao seu redor poderiam apresentar e buscando evitá-lo, preferiu afastar-se para não enfrentar situações desconfortáveis, conforme já havia sido exposta frequentemente e, concluiu sua narrativa citando a importância do apoio de sua mãe em sua vida.

O fragmento ‘(.) eu me sentindo bem e minha mãe me apoiando em tudo (.) então eu acho que o resto (.) assim (.), eu não devo levar tanto adiante (.)’ nos faz perceber o quanto a aceitação da mãe significa em sua vida, pois a partir de sua afirmativa, compreendemos que independente da reação de outras pessoas, o que lhe dá força para enfrentar os obstáculos e seguir em frente são as palavras e apoio materno, sendo este o suporte necessário e que lhe dá sentido para continuar seguindo firme. Em sua definição apresenta três ideias: ‘cômica’, ‘complicado’ e ‘coisa ótima’. As três estão em relação de complementação, pois marcam sua leitura crítica, as dificuldades e o apoio familiar.

A terceira posição relaciona-se à luta contra o sexismo, representada por Amara. Sua opinião sobre ser uma mulher trans, aproxima-se das outras narrativas, mas insere outro elemento:

Af: Ah, é algo que a gente tem que lutar todo dia com o preconceito que a sociedade vê uma pessoa trans (1) uma mulher no caso (2) é:: prostitu:ta ou (.) gozo fácil assim digamos (.) mas a gente não é isso a gente é algo a mais (.) porque como alguns as famílias não aceitam e escolas também não aceitam (.) algumas mulheres vão=acabam na prostituição na minha percepção um homem trans é mais fácil de ser aceito assim (.) devido a sociedade ser patriarcal e machista assim (.) não sei se é a minha visão certa (.) mas é a minha opinião que o homem trans é mais fácil de ser aceito pela sociedade.

A jovem pontua sobre a luta diária que uma pessoa trans trava contra o preconceito e os enfrentamentos que vivencia, mencionando instituições sociais como a família e a escola em sua narrativa, que reproduzem essa dinâmica ao não aceitar jovens trans em seu ambiente. Amara também destaca que, em sua opinião, mulheres trans possuem mais dificuldades que homens trans quanto à aceitação na sociedade. Outro trecho que nos permite uma reflexão mais aprofundada é a partir de sua afirmação “na minha percepção um homem trans é mais fácil de ser aceito (...) devido à sociedade ser patriarcal e machista”. Os termos “patriarcal” e “machista” são usados para descrever e explicar o que causaria uma menor aceitação da mulher trans. As distinções nas relações de gênero, inclusive entre homens e mulheres trans, são destacadas quando a jovem descreve, em sua narrativa, sobre a invisibilidade vivenciada por mulheres trans, concluindo que “o ho- homem trans é mais fácil de ser aceito pela sociedade”.

Ao dizer ‘acabam na prostituição’ e que ‘uma mulher no caso (2) é:: prostituta ou (.) gozo fácil assim digamos (.) mas a gente não é isso a gente é algo a mais (.)’ identifica o sexismo, onde revela que identifica estereótipos associados à mulher trans e os contesta. Ao dizer que são ‘algo mais’, nega a avaliação que a sociedade faz delas. Compreende-se que a percepção da jovem consiste que os homens trans são melhores aceitos que as mulheres trans em virtude do sistema patriarcal e machista que estão inseridas/os socialmente, reforçando o sexismo enfrentados.

A seguir passamos a discussão de como nossos/as participantes se perceberam trans.

5.2 Como me percebi trans

Afeito a busca de compreensão das experiências de sujeitos trans, foi solicitado que respondessem como se reconheceram enquanto homem ou mulher trans, donde delineamos duas posições. A primeira se refere a um não saber de si, representado por João, que nos conta como ocorreu esse momento:

Jm: Olha (5) acho que (3) depois de um=de um acontecimento (.) de uma brincadeira né (.) de uma amiga minha (.) ela perguntou se eu era um homem trans (3) e eu comecei a pesquisar sobre isso e eu acabei me identificando com algumas coisas entendeu (2) aí que eu pude ter o contato com outros homem trans (3) pra=pra eu poder ter essa certeza assim (2) que me garantiu mais ainda ().

Percebe-se a importância que a conversa teve em sua vida, pois em virtude da indagação realizada pela amiga, foi possível que João refletisse e buscasse informações sobre si e sua identidade. Portanto, tornou-se possível inferir que João construiu sua percepção sobre si e se reconheceu como um homem trans a partir de outra pessoa. Ou seja, ele não se reconhecia como alguém diferente das outras pessoas.

No trecho “Olha (5) acho que (3)” pode-se ver que João demonstra cautela ao elaborar sua fala. O jovem reflete que a pergunta de uma amiga o levou a questionar-se sobre si mesmo. Durante a frase ‘eu comecei a pesquisar sobre isso e eu acabei me identificando’ verificamos que a busca por informações possibilitou que o jovem reconhecesse sua identidade e nos trechos ‘ter essa certeza’, ‘que me garantiu mais ainda’ afirma que o contato com outros homens trans o auxiliou a ter uma compreensão mais clara de quem era.

A segunda posição anuncia os modos como se percebiam diferentes dos outros, representados por Tarso, Márcia e Amara. Tarso aponta sua trajetória:

Tm: É (.) eu me percebi eu me percebia antes desde pequeno eu sabia que:: eu não gostava dos meus traços femininos e que:: eu me identificava mais como um menino (.) só que a palavra transexualidade ainda não tinha aparecido na minha vida (.) foi aparecer no: meio do ano passado que eu fui numa palestra (.) que teve na escola e falaram sobre a questão da transexualidade (.) quando:: eu soube o que era transexualidade eu comecei a pesquisar mais e eu falei pra mim mesmo “é isso o que eu sou e:: eu me identifico assim” foi quando eu contei pra:: u::ma das minhas melhores amigas e ela falou que ela já desconfiava e que ela nunca tinha tocado no assunto porque ela achava que tipo eu me privava (.) mas realmente (.) eu me privava muito porque eu não sabia e pelo medo também social como as pessoas iam me olhar como os meus pais iam me olhar (.) então foi muito difícil eu aceitar isso de mim mesmo (.) foi assim que eu me identifiquei um homem trans (.) foi no final (.) foi no meio do ano passado.

Tarso, ao contrário de João, relata ter percebido ‘desde pequeno’ que não gostava de seus traços femininos e que se identificava com a figura masculina. Na frase ‘a palavra transexualidade ainda não tinha aparecido na minha vida’,

demonstra que embora inquieto, não sabia nomear-se. O jovem destaca que foi na escola, a partir da discussão em uma palestra sobre transexualidade que fez relação com sua história, incitando-o a pesquisar mais e compartilhar suas dúvidas com uma amiga. A amiga confidenciou-lhe já desconfiar sobre sua identidade de gênero, mas informa que não havia conversado a respeito por acreditar que o menino evitava o assunto. O menino conclui sua fala confirmando que realmente se ‘privava’, em virtude de ainda não saber o que era ser trans e pelo ‘medo’ da reação da sociedade, principalmente de seus pais, resultando na dificuldade de aceitação de si próprio.

Ao afirmar que ‘eu me privava muito porque eu não sabia’, podemos verificar a importância que a escola teve no momento de reconhecimento de Tarso enquanto um homem trans, pois o acesso à informação promovido pela escola contribuiu para que o jovem estudante tivesse uma compreensão sobre si e buscasse outras formas de aprofundar seu reconhecimento como trans. Tarso já havia percebido que não se identificava com a figura feminina, porém o entendimento de que tratava-se de transexualidade foi possível somente a partir dos esclarecimentos advindos da atividade escolar.

A frase em que Tarso diz: “pelo medo também social como as pessoas iam me olhar como os meus pais iam me olhar (.).”, demonstra que o menino apesar de não saber era regido pelo medo que sentia, tão forte que preferiu se calar, em decorrência do preconceito e repressão que acreditava que iria enfrentar na maior parte de seu círculo social, apreensão maior da reação de sua própria família. O não saber, o medo e o processo de nomeação de si, não foi simples. Na frase ‘foi muito difícil aceitar isso de mim mesmo’, indica um período conturbado. O uso da palavra ‘isso’ demonstra que ainda lhe é algo afastado embora lhe seja próximo, talvez por ser uma assimilação recente.

Márcia, por sua vez, aponta outro processo no momento em que identificou-se como uma mulher trans, exposto no trecho abaixo:

Mf: eu percebi que eu não era um menino (.) que de fato (1) eu era uma menina (.) que de fato eu tinha que ser menina (1) aí foi desde aí que eu comecei a perceber que eu=que eu não sentia atração por mulheres e sim por homem (1) mas não foi por influências de amigo não foi (.) porque eu dentro de casa quando eu tinha oito ou nove anos (.) eu lembro como se fosse hoje quando a minha mãe saía no caso a minha avó (.) eu usava as roupas dela(.) eu usava eu usava os tamanco dela e quando ela chegava (.) ela me via (.) ela me batia arrancava a roupa do

meu corpo @rasgava tudinho@ ela dizia “tu tem que ser homem (.) tu não tem que ser mulher” eu dizia “mas eu gosto” (2) ela dizia “**não (.) você é homem (.) você nasceu homem (.) Deus te botou homem (.) Deus te botou pra você ficar com mulher (.) não pra você ficar com homem**” aí ela sempre foi botando isso na minha cabeça (.) só que eu sempre (1) minha cabeça sempre dizia que era ao contrário (.) que não era assim.

A menina enfatiza o início de sua percepção de ser de outro gênero marcado pela intervenção de sua avó, quando esta tentava fazê-la comportar-se como homem, utilizando-se do discurso religioso ao afirmar que a jovem não poderia comportar-se como uma mulher. As falas da avó de Márcia, ditas com entonação forte revelam sua percepção de negação e preconceito na relação domiciliar.

No trecho ‘ela dizia **‘não (.) você é homem (.) você nasceu homem (.) Deus te botou homem (.) Deus te botou pra você ficar com mulher (.) não pra você ficar com homem’**’, percebemos a imposição da heteronormatividade no discurso da avó da jovem, ao descrever que homem nasce homem e mulher nasce mulher, para que estes possam, de acordo com as regras, constituir o casal heterossexual esperado conforme as exigências da sociedade. Ao dizer que ‘ela me batia arrancava a roupa do meu corpo @rasgava tudinho@’ demonstra que o ato de rasgar as roupas da jovem retrata uma ação agressiva da avó ao perceber que esta estava indo contra o esperado socialmente, culminando em negação e tentativa de fazer com que o seu comportamento fosse mudado.

Na frase ‘minha cabeça sempre dizia que era ao contrário (.) que não era assim’ demonstra que mesmo apesar da forte intervenção da avó da menina, Márcia afirma que não se deixou influenciar por sua opinião, reconhecendo-se e afirmando ser uma mulher.

A jovem complementa dizendo que:

Mf: Eu me percebi (.) assim (.) uma mulher trans quando [...] foi a primeira vez que eu me vesti mesmo de mulher e saí com os meus amigos [...] e a minha mãe disse nesse dia pra mim não sair e eu sai (.)@vou sair=vou ver como é a vida lá fora@ (.) aí foi desde aí que eu descobri que eu era assim trans (.) que eu de fato queria ser mulher (.) que eu não=não me sentia bem num corpo de homem (.) não me via naquele corpo.

Márcia continua sua fala com ponderação ao nos contar que se percebeu uma mulher trans quando vestiu-se de mulher pela primeira vez em uma saída

com amigas/os. A jovem pontua, em sua fala, que sua mãe não havia autorizado, porém a menina foi mesmo assim, afirmando necessitar saber ‘como é a vida lá fora’ e a partir deste momento em que houve o contato com a vestimenta feminina, a menina reconheceu-se como uma mulher trans, concluindo sua fala afirmando querer ser mulher e enfatizando sobre a certeza de não pertencimento ao corpo em que nascera, ou seja, um corpo masculino.

Compreendemos a partir da fala de Márcia no trecho ‘eu me vesti mesmo de mulher’ complementado com a saída com seus amigos parece representar um teste que lhe proporcionou compreensões acerca de quem era, do que queria. O trecho ‘foi desde aí que eu descobri que eu era assim trans (.) que eu de fato queria ser mulher’ reforça a sensação de bem estar, realização e reconhecimento que sentiu ao se colocar em público na figura feminina. Esse processo de exposição auxilia em sua percepção enquanto mulher trans. Ao dizer ‘de fato’ indica que a partir desse momento não teve mais dúvida, confirmando ‘(.) que eu não=não me sentia bem num corpo de homem (.) não me via naquele corpo’. Ao dizer ‘não me sentia bem’, ‘não me via’ relativo ao corpo do homem demonstra que não se identificava com o gênero que lhe designaram ao nascer, ou seja, não se reconhecia no corpo masculino.

A estudante Amara, por sua vez, relata:

Af: Olha desde pequena eu sempre:: via que eu era digamos (.) diferente das outras crianças assim @queria brincar com bone::ca eu sempre quis ter uma Barbie era o meu sonho de criança ter uma boneca Barbie@ [...] até uns meninos eu já gostava de alguns meninos assim (.) os meus pais eles pensaram que era mais homossexualidade assim nu:nca viram trans (2).

A jovem inicia sua fala apontando que se percebia diferente das outras crianças ‘desde pequena’, lembrando gostar de brincar de boneca quando criança e, opostamente ao que se esperava, sonhava em possuir uma Barbie. Amara pontua seu interesse por meninos e a dúvida de seus pais em relação a si mesma, ao acreditarem que fosse um menino homossexual ao invés de uma mulher trans e, justifica sua percepção por não saberem o significado e nem conhecerem uma pessoa trans.

Ao dizer ‘desde pequena’ anuncia que não houve um momento específico que percebeu-se uma mulher trans. No trecho ‘via que eu era digamos (.)

diferente' reconhece que percebia interesses distintos de outras crianças. Ao mencionar seu sonho de criança, finalizando com risada, parece reconhecer que era fora dos padrões. Na frase que diz que os pais pensavam que ela era homossexual, também indica um possível estranhamento, pois eles 'nunca viram trans'.

Com a fala de Amara vemos a percepção da transexualidade como algo dado, anterior a sua compreensão sobre si. Ela se via diferente, mas não de modo conflitivo, também perceptível quando a menina diz reconhecer o seu interesse por meninos, motivo que impulsionou seus pais a cogitarem que a jovem fosse um menino homossexual.

5.3 Início da Transição

Buscou-se compreender o momento da transição das/os estudantes pelo fato de ser um momento importante no reconhecimento pessoal e inscrição social. João nos descreve um pouco do momento em que iniciou a transição:

Jm: Olha (2) no início assim (2) eu achei super tranquilo (.) saca (2) acho que porque no início a gente não tem uma consciência (2) de como são as coisas (.) do que a gente passa (3) no início (.) eu achava que (.) tudo bem (2) entendeu (.) eu sou um homem trans e eu vou viver isso (.) eu vou fazer as coisas que eu desejo pro meu corpo e acabou (3) só que aí com o tempo a gente vai vendo que não é fácil que (2) a gente passa por muita=muita coisa ruim entendeu (.) até a gente chegar em um ponto que (4), se a gente chegar (.); entendeu (.) é gratificante (.) passar por tudo isso (.) mas (2) às vezes eu paro e penso (2) meu Deus, eu só queria ser cis (2) entendeu (3) só que aí eu penso @não (.) não quero não (.) eu to muito bem@ entendeu (.) acho que é isso (3) acho que no início (2) a gente não vê como vai ser difícil assim (.) sabe (.) tanto que toda vez que eu=eu procuro (3) ajudar alguém no início da transição (.) eu falo "Olha, não vai ser fácil=não vai ser fácil" (.) acho que tudo o que eu passei na escola (.) inclusive (.) me ajudou muito a=a reconhecer o que é transfobia (.) sabe.

João inicia sua narrativa com longas pausas de dois, três, quatro segundos que se fizeram presentes durante sua fala. Percebemos a dificuldade que o jovem teve em sua narrativa, movido pelas recordações das experiências que marcaram sua vida. A entonação da voz em alguns momentos representa sofrimento e o desconforto do garoto ao partilhar enfrentamentos vivenciados durante o início de sua transição, demonstrando o quanto os acontecimentos foram difíceis.

O jovem reafirma na frase ‘a gente não tem uma consciência’ a compreensão de o que será enfrentado não fica evidente no início, mas com o passar do tempo, as dificuldades tornaram-se mais claras e aponta que foi ‘vendo que não é fácil’. Em sua narrativa, João enfatiza, pronunciando com ênfase, que enfrentou ‘muita=muita coisa ruim’ e, em decorrência dos referidos acontecimentos, chegou a pensar que gostaria de ser um homem cis, devido à angústia vivenciada, levando-o a imaginar que poderia não ser discriminado ou sofrer preconceito caso fosse um menino cisgênero. Portanto, percebemos sua fala voltada para a ênfase na dificuldade durante o início da transição, evidenciando que não é algo nítido no começo, o que contribuiu para que avise outras pessoas trans de que este momento é delicado por reconhecer as dificuldades a serem enfrentadas.

No trecho ‘até a gente chegar em um ponto que (4), se a gente chegar (.); entendeu (.) é gratificante (.) passar por tudo isso (.)’ conduz ao sentido das muitas formas de violência que vivenciam. A expressão ‘se a gente chegar’ se remete ao fato de que há transgêneros/as que são assassinadas/os e há aquelas/es que cometem suicídio, dadas as dificuldades do processo. A ideia de desistência também é algo relacionado à sua fala, tendo em vista o elevado índice de pessoas trans que são obrigadas a sair da escola, em virtude das experiências vivenciadas no local.

Percebemos a angústia do jovem na frase ‘(.) mas (2) às vezes eu paro e penso (2) meu Deus, eu só queria ser cis (2)’, por talvez acreditar que se fosse um homem cis, todas as vivências e enfrentamentos diários seriam solucionados. Entretanto, na frase ‘@não (.) não quero não (.) eu to muito bem@’, ele retoma a noção de que enfrenta todas as dificuldades. Proferiu essa frase entre risos, suavizando o peso de sua angústia e aponta ser trans, como o melhor para si.

Sua fala ‘acho que tudo o que eu passei na escola (.) inclusive (.) me ajudou muito a=a reconhecer o que é transfobia (.) sabe’ faz referências aos acontecimentos e experiências que adquiriu no espaço. A palavra ‘tudo’ possibilita a compreensão de que o jovem enfrentou várias situações conflituosas, envoltas de preconceito e discriminação, que o fizeram compreender o que uma pessoa trans vivencia por não atender às normas binárias de gênero.

Tarso aponta outros elementos:

Tm: Bo::m no início da minha transição foi (.) começou no básico que foi o corte de cabelo (.) eu tinha um cabelo (.) mais ou menos longo (.) e:: eu comecei a cortar ele porque eu já usava roupas masculinas sempre usei roupas masculinas é::: sempre usei produtos masculinos como desodorante creme essas coisas até os meus xampus eles eram masculinos (2) e:: eu fui começando a cortar o meu cabelo e eu fui começando a:: deixar os pelos do meu corpo crescer porque era como eu me sentia bem (.) e:: quando eu já tava com o cabelo bem curto foi quando eu falei pro meu pai porque ele ia=ele ia estranhar então eu falei pra ele (.) e:: quando eu comecei a minha transição eu ficava muito privado em (.) tipo (.) forçar não tipo corrigir as pessoas a me chamarem de Tarso (.) então foi mais ou menos assim o início da minha transição eu ainda to nela ainda vou (.) ao endocrinologista começar o tratamento com testosterona (.) é isso @(1)@.

Tarso, diferentemente de João, descreve sua transição detalhando algumas mudanças físicas, como alterações no cabelo, além de comentar que já usava roupas e produtos masculinos antes de iniciar a transição. Em seguida, o jovem cita que foi este o momento em que conversou com o pai sobre sua identidade de gênero, pois ele iria perceber em virtude das modificações em sua aparência. O jovem conclui sua narrativa informando que ficava 'privado', em decorrência da preocupação que sentia em como as pessoas reagiriam à sua transição, principalmente pela troca de seu nome e, por fim, cita os acompanhamentos médicos que está procurando para iniciar o tratamento hormonal, reforçando que ainda está em transição.

No trecho 'comecei a cortar ele porque eu já usava roupas masculinas sempre usei roupas masculinas é::: sempre usei produtos masculinos como desodorante creme essas coisas até os meus xampus eles eram masculinos (2)' ele enfatiza que utilizava produtos masculinos desde antes de se reconhecer como um homem trans, de modo que seus interesses sempre foram voltados para o universo masculino. Ao dizer duas vezes 'sempre usei' reforça que já havia identificação com o masculino. Desse modo, a necessidade por outras mudanças foi ocorrendo com o passar do tempo, conforme confirmamos em sua narrativa.

No trecho 'e:: quando eu já tava com o cabelo bem curto foi quando eu falei pro meu pai' indica um limite que o leva a conversar com o pai, por saber que iria estranhar o corte de cabelo curto, considerado masculino. Portanto, buscando evitar conflitos, o menino explica ao pai o motivo de tê-lo modificado e sobre sua transgeneridade, pois 'ele ia estranhar'.

Márcia aponta outros componentes sobre seu processo de transição:

Mf: Assim (.) a minha transição foi muito assim (.) porque eu nunca tive apoio de mãe e não conheço o meu pai até hoje não sei quem é (.) mas a minha=a minha avó;que eu fui criado por vó, ela nunca me apoiou=nunca me apoiou (.) aí minha mãe eu já vim conhecer com 9 anos (.) minha mãe mesmo (.) aí eu vim conhecer ela com nove anos aí ela super me apoiou (.) logo no início eu disse; “Mãe (.) eu vou fazer tratamento hormonal lá pela Uridipe e tudo mais” (1) aí ela falou assim mesmo; “Égua minha filha (.) vai(.) eu te apoio”, aí foi quando eu fui (.) fiz meu=comecei tudinho (.) fiz os exames (.) tomei a primeira dose de hormônio (2) aí tudo isso eu participei pra ela e ela super feliz e minha vó sempre contra=sempre contra (.) ela nunca=nunca gostou (.) até hoje (.) nunca gosta (1) aí foi desde aí eu me senti assim uma outra pessoa já com hormônio já (1) aí logo que eu tomei a primeira dose de hormônio eu saí de lá (.) fui diretamente na corregedoria geral da delegacia (.) tirei meu RG de Trans (.) aí eu=eu sozinho (.) não tenho assim (.) minha mãe não foi comigo (.) mas ela super me apoiou.

A estudante descreve o início de sua transição marcada pela reação negativa da avó, informa ter recebido apoio somente de sua mãe biológica que conheceu aos nove anos de idade e sobre não conhecer o pai biológico. Sua narrativa parte das atitudes de sua avó e de sua mãe, indicando recusa de uma e apoio da outra para iniciar o tratamento hormonal. A jovem conclui citando que se direcionou a corregedoria geral da delegacia para tirar seus documentos logo após ter tomado a primeira dose de hormônio.

A jovem utilizou seis vezes o termo ‘nunca’ durante sua narrativa para delinear o fato de sua avó não aceitar sua transição e nem lhe oferecer apoio. Entretanto, a estudante utiliza o termo ‘sempre’ para mencionar a mãe, buscando afirmar que, por mais que não a tenha conhecido desde criança, houve receptividade e apoio de sua parte, ou seja, o oposto do que ocorrera com sua avó, que foi quem lhe criou durante a maior parte de sua infância. O trecho ‘eu=eu sozinho’ demonstra que a jovem, apesar de identificar o apoio da mãe, conta consigo durante a maior parte do tempo. Anuncia dessa forma que, de todo modo, essa é uma decisão e iniciativa particular.

Amara expõe, objetivamente, o que foi este momento do início da transição para si e as intervenções que obteve:

Af: No caso eu fui com a minha psicóloga que era desde pequena falar pra ela “olha eu não me sinto bem nesse corpo (1) eu me sinto (.) eu não sou homossexual” (.) porque eu já=eu já tive a minha primeira experiência com masculino e feminino [...] eu queria ser a mulher da relação e pronto.

A jovem expõe que compartilhou à sua psicóloga que a acompanha desde pequena que não se sentia bem no corpo que possuía, afirmando não ser homossexual. Além disso, a jovem expôs que teve outras experiências que puderam comprovar sua afirmação, como o fato de que havia se relacionado tanto com mulheres quanto com homens, percebendo que, na verdade, o incômodo não adveio da sua relação afetiva com outras pessoas, mas com a sua própria identidade, tendo em vista que gostaria de ter a identidade de gênero oposta.

No trecho ‘eu não me sinto bem nesse corpo’ é perceptível o desconforto da jovem no corpo de um homem, reconhecendo não se identificar com o gênero masculino. A frase ‘eu não sou homossexual’ consiste na percepção que a jovem refuta a orientação da sexualidade como definição e quando afirma ‘eu já tive a minha primeira experiência com masculino e feminino’ indica que ao ter vivenciado relações tanto com homens quanto com mulheres pode refletir que a própria inquietação não era referente à sua orientação sexual, mas sim à identidade de gênero.

5.4 A reação da família

Sobre a reação da família, acerca do início da transição, tivemos aspectos diferentes a serem observados. João descreve como aconteceu:

Jm: Olha (.) no momento (2) até o momento desde o início até o momento (5) todo mundo aceitou (.) entendeu (.) mas ninguém respeitou (3) tipo (.) todo mundo “tudo bem” ninguém me expulsou de casa (.) ninguém reclamou sobre isso (.) mas ninguém (2) me respeita enquanto homem (.) ninguém me chama no masculino (.) ninguém me chama pelo nome social (.) acho que só dois primos meus (.) e o resto (4) até a minha mãe no início (.); porque eu não tenho relação com o meu pai (.) então a minha mãe (2) ela:::a super apoiou assim (.) sabe (.) só que aí depois ela foi vendo que não era algo passageiro (.) que eu não tava só (4) com uma loucura na cabeça assim (2) ela percebeu que era de verdade e ela começou a (3) pirar (.) sabe (.) ela começou a=a tipo querer reverter isso e falava que não (2) que (3) que eu não podia fazer isso (.) que (2) eu ia começar o hormônio (.) que eu ia me matar (.) que eu ia fazer a cirurgia e que eu ia me mutila::r (.) entendeu (.) coisas assim (.) tudo pra=pra poder reverter a situação (.) entendeu (2) mas (2) eu já cheguei a um ponto da minha vida que eu não (.) atualmente (.) eu preciso deles financeiramente (.) mas (3) eu não=não levo mais isso (.) sabe (3) não é (.) não são (1) mais pessoas que eu=que eu peço ajuda na questão da minha transição () (.) que eu não faço questão de me apoiar e nem nada.

João relata que sua família disse ter aceitado sua transição, porém não reagiram conforme o esperado, pois não o respeitaram. O jovem informa que não foi expulso de casa, mas que não o consideraram como homem, tendo em vista que não o chamavam pelo nome social, salvo dois primos. O menino diz que a reação de sua mãe não foi negativa pelo fato de achar ser algo passageiro, mas após perceber que João estava decidido a continuar com a transição, mudou o comportamento e passou a ser contra e a exigir mudanças em seu comportamento. Por fim, o jovem cita que depende da família financeiramente, mas que não conta com o apoio dos mesmos em sua transição, pois sabe que não receberá ajuda alguma.

A partir do trecho 'Olha (.) no momento (2) até o momento desde o início até o momento (5) todo mundo aceitou (.) entendeu (.) mas ninguém respeitou', podemos compreender que não houve aceitação integral por parte da família do jovem, pois se não há respeito a partir das atitudes que vieram a ter, não há concordância com sua decisão, demonstrando que João era invisibilizado dentro de sua própria casa, ou seja, a sua identidade lhe era negada. Quando menciona que 'todo mundo 'tudo bem' ninguém me expulsou de casa (.) ninguém reclamou sobre isso (.) mas ninguém (2) me respeita enquanto homem (.) ninguém me chama no masculino (.) ninguém me chama pelo nome social', confirma a rejeição e o isolamento que convive em sua própria casa.

O estudante diz que a mãe 'super apoiou assim (.) sabe (.) só que aí depois ela foi vendo que não era algo passageiro (.) que eu não tava só (4) com uma loucura na cabeça assim (2) ela percebeu que era de verdade e ela começou a (3) pirar (.)' indica a falta de compreensão da mãe ao achar que se tratava de algo passageiro e que o garoto poderia simplesmente voltar atrás, como se fosse uma escolha que pudesse ser alterada momentaneamente, o que demonstra uma compreensão baseada no senso comum sobre transgeneridade. O trecho 'ela começou a=a tipo querer reverter isso e falava que não (2) que (3) que eu não podia fazer isso (.) que (2) eu ia começar o hormônio (.) que eu ia me matar (.) que eu ia fazer a cirurgia e que eu ia me mutila::r' retrata a dura realidade em que pessoas trans se inserem. Por não entenderem o dilema pelo qual passam, não conseguem entender o sentimento de pertencer a um corpo que não é seu, associando a transição a uma mutilação, a uma forma de corromper e renegar o

corpo que lhe foi atribuído. Na frase ‘não peço ajuda’ o menino revela o isolamento que lhe é impingido pelos familiares.

João deu continuidade à sua narrativa dando mais detalhes sobre o início de sua transição e a reação de sua família, informando que fora obrigado a fugir. Vejamos:

Jm: Eu tava no início da transição sabe (.) como te falei não tava tudo bem entendeu eu era um homem trans e eu ia seguir com isso (2) só que aí foi um momento foi um dos principais momentos que eu percebi que não era fácil entendeu (.) eu acho que por eu estar vendo que é=que é uma pressão eno::rme sabe da família assim que=que tipo (2) dói muito dói demais ver que as pessoas não estão te apoiando em algo (.) eu acho que foi tão forte pra mim foi um dos acontecimentos que mais me doeram assim (2) que eu simplesmente precisava sair dali sabe (.) eu fiquei uma semana fora de casa (2) e foi muito aliviante sabe tipo foi algo que eu=que precisava assim sabe (.) de=depois desse acontecimento houveram mais acho que duas vezes entendeu (.) ma::s não foi tanto por esse motivo assim sabe eu só tava cansado porque a minha mãe nunca foi muito de me dar atenção sabe (.) eu sempre fui uma pessoa muito carinhosa e ela nunca foi de=de me dar atenção então quando ela me pressiona pra fazer alguma coisa pra dar atenção pra ela (.) eu aca::bo (3) tipo me esgotando assim sabe (.) tipo eu to aqui eu to precisando conversar e eu não tenho como=como conversar assim (.) então acho que me esgotava assim de uma forma que eu precisava me distanciar sabe (.) mas dessa=dessa vez que eu precisei fugir por motivos é (.) da minha transexualidade assim foi porque eu realmente não tava mais aguentando assim sabe (.) viver todo o dia com as pessoas me desrespeitando e (2) abusando do meu psicológico entendeu (.) acho que foi isso (2) eu tava esgotado.

O jovem associa as dificuldades em ser trans com a reação de sua família no início de sua transição. A falta de apoio e a pressão familiar foram os principais causadores de seu sofrimento. Descreve que a falta de afetividade e desrespeito eram tão grandes que se sentiu abusado e tomou a decisão de fugir.

O trecho ‘dói muito dói demais’ enfatiza o quanto as situações causavam-lhe sofrimento e na frase ‘ver que as pessoas não estão te apoiando em algo’ demonstra o sentimento de abandono que o menino sentia. Ao afirmar que ‘simplesmente precisava sair dali sabe (.)’ deixa perceptível a agonia do estudante, pois ele precisava ‘sair dali’ em decorrência das situações vivenciadas em que era oprimido. As sucessivas pausas neste trecho e sua fala, embargada ao mencionar ‘eu precisei fugir’, ‘não tava mais aguentando’ e ‘eu tava esgotado’ indicam o peso de seu sofrimento que o levou a fugir de casa e o quanto sua decisão foi gerada por estar no limite, oriundo das desavenças enfrentadas diariamente.

Tarso também nos trouxe colocações deste momento de sua vida:

Tm: Bom (.) () a priore o meu pai (.) ele (.) @a palavra transexualidade também não existia no vocabulário dele@ então eu tentei explicar mais ou menos o que aconteceu (2) ele sabe: só que ele não aceita (.) pra ele isso é uma fase pra ele alguma hora isso vai passar (.) ou ele acha que eu sou muito influenciado (2) e:: pra minha mãe ela fo::i por incrível que pareça apesar dela ser religiosa ela foi um pouco mais compreensiva que o papai (.) só que:: ela disse que por mais que eu me identificasse como um garoto ela não ia (.) perder aquela visão que ela tinha de mim (.) de filha mas ela ia tipo respeitar o que tava acontecendo mas ela não ia aceitar pra ela que tipo (.) que do nada eu (.) entre aspas eu virei um menino.

O estudante inicia sua fala descrevendo que o termo transexualidade era algo inusitado para seu pai e que não compreendia o significado da palavra, sendo necessário, portanto, que o garoto explicasse o que foi acontecendo consigo durante a transição. O jovem aponta que o pai ainda não aceita, pois imaginou ser uma fase ou então que estivesse recebendo alguma influência de colegas, entretanto a reação da mãe fora diferente, algo que o surpreendeu pelo fato da mesma ser religiosa e, apesar de suas crenças, foi mais compreensível que o pai, embora tenha afirmado ser difícil aceitar sua transição, reconhecendo-o um homem trans.

A partir do relato de Tarso pudemos verificar que ao comprovar que não era como o esperado, a mãe e o pai demonstraram insatisfação e não aceitação. O trecho ‘ele sabe: só que ele não aceita (.) pra ele isso é uma fase pra ele alguma hora isso vai passar (.) ou ele acha que eu sou muito influenciado (2)’ retrata bem a não aceitação do pai sobre a transgeneridade, tratando como uma escolha ou opção que pode ser abandonada a qualquer momento.

No trecho ‘e:: pra minha mãe ela fo::i por incrível que pareça apesar dela ser religiosa ela foi um pouco mais compreensiva que o papai (.)’, demonstra a surpresa de João ao perceber que a mãe teve uma reação diferente de seu pai. Podemos compreender que, provavelmente, o menino espantou-se pelo fato da mãe ser religiosa, conforme ele mesmo cita em sua narrativa, tendo em vista que, socialmente, pessoas religiosas são consideradas mais rígidas quanto as discussões que envolvem identidade de gênero, orientação e/ou diversidade sexual, no geral.

Na frase ‘só que:: ela disse que por mais que eu me identificasse como um garoto ela não ia (.) perder aquela visão que ela tinha de mim (.) de filha’ expressa

a dificuldade da mãe em reconhecer o filho como um homem sem perder as lembranças e impressões que foram construídas durante a vida de ambos e que consiste na figura feminina com a qual conviveu a maior parte do tempo. Abandonar a percepção e reconhecimento de que possuía uma filha é o maior desafio demonstrado e exposto pela mãe da jovem, apesar de não se posicionar contrária à sua decisão.

Márcia aponta outros elementos quanto a reação de sua família:

Mf: Se eu chegasse maquiada em casa (.) ela me batia (.) ela fazia e acontecia (1) eu acho que era por conta dele [...] Antes ela expulsava os meus amigos da porta de casa e não podia ir ninguém (.) aí eu que já tinha que ir pra casa do meu amigo pra lá (.) aí eu não podia passar das 22h na rua (.) porque se não ela trancava a casa e eu tinha que dormir na casa de amigo.

A estudante nos descreve a reação da avó, ressaltando acreditar que as atitudes da avó sofriam influência do marido, seu padrasto, pelo próprio preconceito que ele sentia em relação à garota. A jovem também cita que a avó chegou a agredi-la fisicamente no período de sua transição, quando expôs suas características femininas, além de não aceitar que amigos/as frequentassem sua casa, expulsando-os/as.

Os termos ‘ela me batia (.) ela fazia e acontecia’, ‘trancava a casa’, conforme mencionado durante sua narrativa, evidencia a tentativa de repressão da avó da menina, por incontáveis vezes, ao tentar, a todo custo, evitar que Márcia se reconhecesse como uma mulher trans e durante sua transição.

Márcia prossegue indicando o caminho que tomou:

Mf: Assim (.) aí (.) desde quando eu comecei a fazer o tratamento hormonal fui morar com a minha mãe mesmo (.) com a minha mãe (1) saí da casa da minha avó e minha mãe super me apoia assim em tudo=em tudo o que eu faço (.) ela só diz pra mim tomar muito cuidado (.)pra mim ver com quem eu ando (.) diversas outras coisas (.) pra mim me prevenir porque assim (1) ela diz que essa vida não é fácil (.) mas ela me apoia (.) ela super me dá força (.) quando eu não encontro em nenhum canto é pra ela que eu corro e ela diz; “Vai (.) vai minha filha que vai dar certo”.

A jovem informou que foi necessário sair da casa da avó para dar início ao tratamento hormonal, mudando-se para a casa de sua mãe biológica. Ao contrário da avó, a mãe da menina demonstrou estar ao seu lado, apoiando-a, mas

alertando sobre os riscos e o cuidado necessário. Afirma que é com a mãe que pode contar, encontrando força para enfrentar os momentos mais difíceis de sua vida.

De acordo com a fala de Márcia, pudemos inferir sobre a reação da avó da menina e a dificuldade em aceitar sua transgeneridade, conforme já explicitado anteriormente e a reação de sua mãe, sendo estas completamente diferentes. Entretanto, alguns trechos nos fazem refletir sobre a preocupação da mãe da jovem com o bem estar da filha, conforme consta no relato a seguir: '(.) ela só diz pra mim tomar muito cuidado (.) pra mim ver com quem eu ando (.) diversas outras coisas (.) pra mim me prevenir porque assim (1) ela diz que essa vida não é fácil'. A frase 'ela diz que essa vida não é fácil' remete ao receio da mãe da jovem de que aconteça algo com a mesma tendo em vista que, por meio de sua fala, compreende-se que esta reconhece todos os obstáculos que a pessoa transgênera vivencia e enfrenta diariamente e, por sua vez, Márcia na frase 'é pra ela que eu corro' demonstra acolhimento e segurança.

Amara relata outra vivência de sua família:

Af: Lidou super bem os meus pais o papai ficou meio por causa do:: machismo da família no caso a mamãe já sabia e o papai ficou meio estressado assim ele pensava que ia ser um escândalo assim digamos mas ele viu que tá tudo certo e tem muito orgulho de mim graças a Deus.

A jovem retrata a reação de seu pai e de sua mãe, citando que o pai teve receio da reação da família da menina, em virtude da mesma ser machista e, por cogitar a possibilidade de causar um alvoroço entre todas/os. Entretanto, a jovem conclui informando que o receio do pai foi substituído pelo alívio a partir do momento em que percebeu que a família não teve a reação que tanto temia, de modo que hoje possui uma boa relação com a menina, sentindo orgulho da mesma.

Verificamos que Amara destaca a boa relação que tem com a família nas expressões 'super bem', 'tem muito orgulho', mas parece saber que isso não é frequente, pois diz 'graças a Deus!'. A palavra 'escândalo' faz referência ao receio que o pai possuía acerca da opinião de outras pessoas, temendo o julgamento e/ou indignação e que somente foi evitado quando este percebeu 'que tá tudo certo', ou seja, a reação alheia não ocorreu, de maneira negativa, conforme cogitou inicialmente.

5.5 A reação da escola

Outro ponto muito discutido durante a narrativa das/os entrevistados foi a reação da escola perante a transição dos/as mesmos/as, tendo em vista que todos/as encontravam-se no ambiente escolar quando iniciaram sua transição. Cada um/a apresentou especificidades e singularidades, demonstrando características semelhantes e diferenciadas. João nos descreveu este momento, lembrando que:

Jm: Bom (.) no início de 2017 (.) no caso né que eu já tinha certeza (.) porque eu comecei a minha transição em 2016 (.) no final de 2016 (2) aí em 2017 eu já tinha descobrido da=da portaria de leis do nome social (.) das escolas públicas né (.) e eu peguei e fui tentar solicitar (.) cheguei lá no diretor (.) expliquei a situação e ele não sabia nem o que era (1) entendeu (1) a questão da transexualidade e eu peguei e expliquei pra ele (1) até levei o projeto de lei né (.) expliquei o que era e tudo mais e ele falou que::e ele ligou pra um órgão LGBT (.) acho (.) que foi até pro movimento LGBT do Estado (2) e eles falaram que precisava de uma autorização porque eu era menor de idade (.) tinha 17 anos na época (2) que a minha mãe precisava autoriza::ar pra eu poder colocar o nome sócia::al e tudo mais e aí eu peguei (.) fui (.) falei com ela (.) que era pra ela=pra ela ir na escola assinar né esse termo e aí chegou na hora (.) tipo (2) ela foi com uma colega dela que é super evangélica e tudo mais (.) que é patroa dela também né (.) e aí tipo ela começou a encher a cabeça da minha mãe de que não tinha que assinar isso (.) que não sei o quê (.) que ia dar problema (.) aí chegou na hora (.) até a=a coordenadora foi me chamar na sala de aula (.) eu já tava colocando o nome social na chamada né (.) porque a minha apoiou que ia assinar e tudo mais e aí tipo chegou lá (.) tipo (.) eu já tinha a aparência masculina (.) aí a=a coordenadora foi e me chamou “fulana” (.) pelo nome civil né (.) aí eu peguei e levantei assim e todo mundo ficou me olhando tipo “Como assim?! tudo mais (2) tipo (.) eu ouvi alguns comentários (.) tipo (.) a mas como assim (2) não era um menino (2) coisas assim (.) sabe (3) e eu peguei e levantei (.) entendeu (2) simplesmente tapei os meus ouvidos e fui lá pra coordenação (2) aí quando eu vi a minha mãe tava lá (2) aí ela começou a falar que ela não ia assinar e que ela não ia=não ia aceitar isso e não sei o quê (.) aí eu peguei e comecei tipo a chorar (.) chorei muito sabe (2) aí eu falei “mas mãe (.) a senhora não vai nem ouvir o nome (.) é só pra senhora assinar é só dentro da sala de aula e não sei o quê (.) quando a senhora vier aqui vai ser (.) a senhora vai escutar o nome civil (.) não tem nada demais (3) aí eu chorava muito (.) ela falou que não ia assinar e que (1) pronto (.) acabou-se sabe (2) aí ixi (.) foi uma conversa muito longa que chegou até o final do dia (.) tanto que quando eu saí da sala eu já não tinha nem aula (.) sabe (3).

João descreve a reação do diretor ao se deparar com um estudante trans na escola, ressaltando a tentativa do diretor, pois por mais leigo que demonstrasse ser no assunto, buscou compreender e assegurar os direitos que eram obrigatórios por lei às/aos transgêneros, de modo que este procurou informações que lhe ajudassem a lidar com a situação da maneira correta.

Orientado a isso solicitou a presença da mãe do garoto para autorizar o uso de seu nome social, já que ele era menor de idade. O comparecimento da responsável proporcionou situações constrangedoras, tendo em vista que a mãe negou-se a autorizar, não dando ouvidos ao apelo suplicante do jovem para que tentasse lhe compreender e, apesar da insistência, o menino informou que a mãe foi relutante e não concordou com o uso de seu nome social na escola.

No trecho: ‘Como assim?! tudo mais (2) tipo (.) eu ouvi alguns comentários (.) tipo (.) a mas como assim (2) não era um menino (2) coisas assim (.) sabe (3)’ mostra a reação de surpresa das/os estudantes de sua sala no momento em que a coordenadora chamou-o pelo nome civil, de menina, para comparecer à diretoria, pois a turma não o via como uma menina. A frase: ‘entendeu (2) simplesmente tapei os meus ouvidos’ mostra o quanto o estudante foi atingido pelo efeito de ser nomeado pelo nome civil, de menina e o acanhamento dele decorrente. A falta de conhecimento e postura em lidar com o ocorrido causaram constrangimento e sentimentos negativos ao jovem, o qual só queria sair da sala de aula como uma forma de escapar da situação embaraçosa que acabara de vivenciar.

O estudante destaca como ponto marcante da fase de transição a reação da mãe, negando-lhe o direito de utilizar o nome social na escola. Pudemos verificar o quanto a situação foi traumatizante e fundamental para o decorrer dos acontecimentos vivenciados na escola, os quais serão mais bem abordados na próxima sessão, marcando negativamente a vida de João. A mudança de atitude da mãe causou agonia e sofrimento ao menino, tendo em vista que a mesma havia concordado, anteriormente, em autorizar e, quando chegou à escola tomou uma decisão diferente da que havia informado ao filho, surpreendendo-o. Na frase ‘aí eu peguei e comecei tipo a chorar (.) chorei muito sabe (2)’ o garoto conta de seu sofrimento, insistindo que a mãe voltasse atrás em sua decisão, mas por mais que tenha insistido, a mãe manteve-se irredutível.

Deve-se ressaltar que o menino insere, na mudança da atitude da mãe as orientações de uma pessoa evangélica. Tal situação revela o conflito a que ele foi submetido na escola. Ser tratado sob o aspecto legal ou sob um valor religioso. Por ser menor, o menino na guarda mãe, não teve seu direito como sujeito trans reconhecido.

A instituição, particular, a qual Tarso faz parte reagiu de uma maneira bem diferente:

Tm: Bom quando eu cheguei na escola (.) é:: (.) as pessoas tipo (.) os professores e coordenadores já desconfiavam (.) então eu cheguei e falei (.) pra minha psicóloga da escola (.) e::: ela pegou e repassou isso pra coordenação (.) aí a coordenação foi e conversou comigo (.) e::: a coordenação foi e conversou com os professores (.) e::: falou pros professores pra me respeitarem e falaram pra me chamar pelo meu nome social (.) tanto que o meu nome na lista de frequência ela:: eu assino como Tarso apesar de estar o meu nome de certidão (.) e eles não veem problema nenhum as minhas redações são corrigidas como Tarso (.) é::: provas extras assim eu assino como Tarso e o colégio não vê problema (.) eu fui muito bem abraçado pela=pela docência do colégio (.) a maioria dos professores eles têm um conhecimento do que é transexualidade (.) então foi muito fácil pra eles=eles=eles se acostumarem a me chamar de Tarso.

A realidade de Tarso é bem diferente da de João quando o jovem aponta que teve o suporte necessário advindo da equipe da escola e, portanto, não havendo empecilhos para o uso de seu nome social nas atividades escolares. O jovem também apontou a receptividade por parte do corpo docente do colégio, em virtude dos mesmos possuírem conhecimento e a informação necessária do que significa transexualidade.

Na fala ‘eu fui muito bem abraçado pela=pela docência do colégio’, o termo ‘abraçado’ significa que o jovem sentia-se acolhido e respeitado pelos/as professores/as de sua escola. Diante disso, reconhecemos a narrativa do estudante diferente da realizada por João, tendo em vista que a maneira como as instituições lidaram com os estudantes foram diferentes, interferindo diretamente em suas experiências e permanência nos ambientes escolares.

A narrativa de Márcia também foi surpreendente:

Mf: A escola assim (.) logo no começo foi meio constrangedor porque eu fui lá na (.) fui na=na diretoria (.) aí só tinha um homem lá aí eu cheguei lá (.) eu acho que ele é secretário (.) alguma coisa assim aí eu falei assim mesmo; “como é que eu faço pra mudar o meu nome, é::épra botar o meu nome social (.) pra tirar o de batismo e botar o social”, ele falou; “Não (.) aqui a gente não tem isso, (.) pra você mudar o seu nome (.) você tem que trazer o que a escola te pede identidade (.) CPF (2) identidade CPF e certidão de nascimento (.) você só vai poder mudar o seu nome social se você já tiver mudado na certidão (.) se você não mudou na certidão jamais a gente vai poder alterar” (1) aí eu (.) nesse dia (.) eu fui até meio espótico com ele (.) porque eu disse assim mesmo; “A (.) então quer dizer que isso daqui não vale de nada (.), ele disse; “não (.) não quer dizer que não vale (.) isso vale da porta da escola pra fora (.) da porta da escola pra dentro isso não vale”, (.) aí foi que nesse dia eu

conversei com o professor Edmilson ai o professor Edmilson (.) de geografia e ele foi e falou “não (.) eu vou tomar essas providências porque pode sim e a escola já pode mudar o nome do aluno pra botar o nome social (.) porque você não se sente bem com esse nome (.) a partir de hoje você vai usar o seu social sim” (.) aí foi que automaticamente ele saiu da sala (.) ele dando aula (.) ele saiu da sala (.) foi na diretoria (.) aí ele já me chamou (.) ele falou; “Você tá com o seu RG aí”, eu disse “sim (.) eu ando com ele 24h” (1) aí foi que ele foi lá (.) aí o homem me pediu desculpa porque não sei o quê (.) aquela (.) foi uma desculpa meio esfarrapada (.) porque ele até hoje (.) ele ainda me olha torto (.) ele não vai com a minha cara (.) até hoje=até hoje (1) eu acho assim que é meio preconceituoso (.) assim (.) eu acho que é por conta dele já ser de idade (.) essas pessoas de antigamente assim (.) elas sempre têm o pé meio atrás (.) elas falam (.) mas elas ficam com o pé meio atrás assim (.) aí ele é sempre assim (1) eu vou pedir alguma informação lá (.) ele olha pro outro lado assim (.) me dá informação mas nunca olho no meu rosto (.) aí eu sempre já evito de ir na diretoria (.) eu já pergunto pro professor [...].

A jovem informa sobre a tentativa de utilizar o nome social na escola, descrevendo as dificuldades enfrentadas em virtude do funcionário que a atendeu não concordar com o uso, colocando empecilhos e demonstrando a sua falta de informação sobre o assunto ao afirmar que não poderia fazer a alteração pelo fato de Márcia não apresentar os documentos tradicionais indispensáveis para matricular alguém na escola. Além disso, a menina aponta a importância da intervenção de seu professor de geografia, tendo em vista que a partir do momento em que este intercedeu, o funcionário acabou revendo o que havia dito anteriormente e realizou a alteração necessária. Ainda que tenha resolvido a situação, Márcia cita que o funcionário continua tratando-a e agindo de maneira indiferente, fato culminante para que a mesma não retorne ou procure ajuda na secretaria da escola.

A partir do relato da jovem estudante de escola pública, pudemos verificar da mesma maneira que João a dificuldade enfrentada para ter o seu nome social inserido na escola. A maneira que o funcionário referiu-se à menina ao dizer ‘não (.) não quer dizer que não vale (.) isso vale da porta da escola pra fora (.) da porta da escola pra dentro isso não vale’ equivale a um comentário repleto de negação e senso comum, como se a escola não fosse lugar para ‘isso’, bem como de recusa, pois o funcionário não direciona o olhar à estudante.

A partir das frases ‘nesse dia eu conversei com o professor’, ‘eu vou tomar essas providências’, ‘ele dando aula (.) ele saiu da sala (.) foi na diretoria’ e ‘eu já pergunto pro professor’, verificamos a importância do docente na garantia de seu direito legal, tendo em vista que foi possível que reconhecessem o seu nome

social na instituição somente a partir de sua intervenção, contribuindo para que a menina recorra ao docente quando precisa de alguma informação, tendo em vista que não sente receptividade advinda do funcionário que atua na direção.

Por fim, Amara relembra como a escola lidou com sua transição:

Af: A (.) a minha escola foi o Lauro (.) o Lauro que me ajudou eu cheguei na coordenação e tive que soltar eu chorei até falando (.) “posso vir de sutiã pra escola” aí a coordenadora que é a Priscila (.) ela disse que pode tudo bem (1) eu falei que eu era trans (.) ela disse que tinha o André (4) que era um menino trans [...] o que também o=0 que o psicólogo da escola falou que ele ficou surpreso que (.) os alunos que me aceitam bastante assim (.) eles já me veem (.) até os meninos me tratam como uma menina (.) nem tem diferença nenhuma comigo.

A jovem pontua que recebeu o apoio de um colega para ir conversar com a coordenadora sobre sua transição representada na solicitação de autorização para que pudesse trajar uma peça íntima feminina. Amara relata que foi acolhida, pois a coordenadora conversou com a menina, informando que o colégio possuía outros estudantes trans, além de também ter recebido apoio do psicólogo da instituição, lembrando que ele demonstrou surpresa pela receptividade que Amara já tinha entre as/os colegas de turma.

O relato de Amara assemelha-se ao de Tarso quando percebemos que ela também recebeu o apoio da equipe da escola e o quanto a aceitação do corpo discente foi significativo para a aluna, contribuindo para seu bem estar na escola. No trecho ‘eles já me veem (.) até os meninos me tratam como uma menina (.) nem tem diferença nenhuma comigo’ revela sua percepção quanto à maneira como é vista, com aceitação plena e sem discriminação.

Na frase ‘os alunos que me aceitam bastante assim’. O termo ‘bastante’, enfatizado pela menina, indica uma grande quantidade ou intensidade, demonstrando que ela é muito bem aceita pelas/os estudantes, motivo que surpreendeu o psicólogo, pois talvez o mesmo esperasse que a menina enfrentasse empecilhos em suas relações.

5.6 Balanço entre as Narrativas

A análise das narrativas apontam aproximações e diferenças. No que se refere a “ser trans”, pode-se destacar que João aponta que é uma forma de

resistência, aliada à luta contra o preconceito e à negação de sua existência, enquanto Tarso sinaliza que há barreiras e o tabu religioso, social e escolar. Márcia, por sua vez, alega que é cômico, complicado e, ao mesmo tempo, ótimo, citando o apoio de sua mãe como fundamental em sua vida e, por fim, Amara destaca a luta diária contra o preconceito e pontua que homens trans possuem mais facilidade de serem inseridos na sociedade do que mulheres trans. Podemos dizer então que João e Tarso representam uma posição que denominamos de Reconhecimento, enquanto que Márcia tem uma perspectiva de aceitação e em Amara delineamos a luta contra estereótipos. Diante disso, tivemos a) Reconhecimento b) Aceitação e c) Luta contra estereótipos.

De acordo com as narrativas de João, Tarso, Amara e Márcia ao mencionarem em suas falas sobre o preconceito, as barreiras e situações complicadas enfrentadas em virtude de sua transgeneridade, tornou-se possível evidenciar conforme Seffner (2013), que o sujeito que “foge da norma” é quem se explica e responde aos questionamentos da sociedade e o silenciamento contribui para que a norma seja tão eficaz, tendo em vista que não há a tentativa de romper com a heteronormatividade, pois ela está instituída e inserida nas relações sociais. A lógica “vagina-mulher-feminilidade” e “pênis-homem-masculinidade”, como esclarece Bento (2011) produz a reflexão de que os gêneros devem seguir esta lógica, reforçando as diferenças binárias e interligadas à heterossexualidade, almejam que este modelo seja inquestionável.

Em relação a “como me percebi trans”, delineou-se duas posições. João informou que a pergunta de uma amiga o levou a questionar sobre si mesmo, incitando a busca por mais informações; Tarso informa que já percebia desde pequeno o seu interesse pelo masculino, mas que foi a partir de uma palestra na escola que compreendeu e reconheceu-se como um homem trans; Márcia informa que foi quando vestiu-se como uma mulher pela primeira vez, pretendendo testar como se sentiria e Amara reitera que também já percebia a sua identidade de gênero voltada para o feminino desde pequena, demonstrando não ter conflito.

Pode-se identificar duas posições. A primeira que denominamos de perceptível, embora não nomeado e a segunda que nomeamos de não perceptível. Diante disso, tivemos: a) Não perceptível, evidente na fala de João e b) Perceptível nas falas de Tarso, Márcia e Amara.

No que se refere ao “início da transição”, João pontua sua percepção de que seria super tranquilo, porém justifica a apreensão ao cogitar que no início as pessoas trans desconhecem as dificuldades e desafios a serem enfrentados, Tarso menciona que iniciou pelas mudanças físicas e que temia a reação das pessoas, principalmente a de seu pai, Márcia cita a ausência de apoio e que obteve a reação negativa de sua avó, responsável por sua criação e Amara conclui que não sentiu medo, mas sim determinação e participou, primeiramente, para sua psicóloga. Portanto, tivemos a) dificuldades mencionadas por João, Tarso e Márcia e b) pacificidade, conforme os relatos de Amara.

O momento do início da transição é um dos mais marcantes na vida das/os jovens, independente do momento em que o reconhecimento acerca da transgeneridade acontece. É nesta fase que surgem as dúvidas, receios e a coragem de enfrentar o desconhecido, fase marcada, conforme a maioria das narrativas, por negação e frustração, medo e apreensão sobre um futuro que não se sabe o que esperar ou o que enfrentar, mas que parte da busca pelo preenchimento quanto indivíduo. De acordo com Jesus (2017) ao mencionar este momento tão importante, a transição, durante a apresentação do livro Vida Trans, torna-se possível evidenciar que a transição de como o corpo era para o corpo no qual transgêneros se identificam é uma forma de nascimento, pois a mudança é, principalmente, interna.

Ao mencionarem sobre “a reação da família” mediante o início de transição das/os estudantes, João menciona a contradição da família que disse aceitar, mas que não o respeitou e nem o reconheceu, portanto, não possuiu apoio. O receio da reação do pai aliado ao julgamento que esperava receber das outras pessoas com que convivia foram os grandes motivos para que Tarso acabasse se contendo, a fala do pai carrega consigo uma heteronormatividade acirrada, demonstrando a falta de compreensão sobre o assunto e interpretação precipitada, o estudante pontua que o pai ainda não aceita, Márcia informa que a avó não aceitou e enfatiza acerca das tentativas da avó, agressão física e afastamento das/os amigas/os, para que não viesse a se reconhecer enquanto mulher trans e, por fim, Amara sinaliza que, inicialmente, o pai temeu a reação da família, entretanto, após comprovar que a reação não fora negativa, compreendeu e a menina afirma que o mesmo possui muito orgulho. Dessa forma, obtivemos

duas posições: a)aceitação da família de Amara e b)não aceitação, referente às famílias de João, Tarso e Márcia.

O modelo binário e dicotômico, pontuado por Seffner (2013), consiste na compreensão de que a coerência entre os sexos é o modelo natural, interferindo na maneira como o indivíduo deve se comportar, pois a sociedade espera que apresentem determinadas atitudes. Aquelas/es que não pertencem à norma enfrentam situações de discriminação e preconceito, conforme pontuado nas falas de João, Tarso e Márcia, sob a tentativa de ocorrer uma normalização, ou seja, de modo que o sujeito volte a se enquadrar ao esperado.

No tocante à “reação da escola” no momento de transição das/os estudantes, a narrativa de João mostra que este período foi marcado por sofrimento, ocasionando a saída do lugar que deveria ser o seu aconchego e rodeado de pessoas que deveriam lhe dar o suporte necessário para compreender o que estava vivenciando. O menino menciona a tentativa do diretor em compreender os seus direitos enquanto homem trans, pois não sabia o que fazer, porém não houve a autorização do uso de seu nome social, tendo em vista que a mãe não concordou, Tarso menciona que a equipe pedagógica lhe deu o suporte necessário e que sentia receptividade oriunda do corpo docente da instituição. Ao consideramos a narrativa dos dois jovens, verificamos a divergência existente, tendo em vista que a de João é marcada por um ressentimento em relação ao início de sua transição em decorrência do forte preconceito e discriminação vivenciados e que marcaram sua vida. Por outro lado, Tarso, apesar de também ter tido receio da reação de outras pessoas, possui uma percepção mais acentuada e voltada para si mesmo, recebendo apoio de especialistas que irão acompanhá-lo durante esse processo inicial. Márcia ressalta o despreparo e a negação de seu nome social na instituição, também relata um acontecimento em que o funcionário a quem recorreu para fazer a mudança, se negou e menciona o apoio recebido de um professor. Por fim, Amara enfatiza que foi respeitada, obtendo a intervenção da coordenadora e do psicólogo da equipe pedagógica. Percebemos que o suporte recebido em uma instituição escolar particular é bem diferente de uma pública, em virtude da qualificação e reação dos/as profissionais. Portanto, foram reconhecidas duas posições: a) acolhimento, sentimento que Tarso e Amara puderam obter na escola e b) despreparo, maneira como João e Márcia se sentiram ao terem os

seus direitos negados. Tarso e Amara, estudantes de escola particular, tiveram auxílio da/o psicológica/o da instituição, enquanto que a escola pública não possui esse profissional, de modo que João e Márcia receberam orientações do diretor e de um funcionário, respectivamente. A atitude das coordenadoras também foi algo perceptível, a de João lhe chamou pelo nome feminino e a de Tarso o chamou pelo masculino, ou seja, por seu nome social.

Reconhecemos o processo de naturalização das identidades, discutido por Bento (2011), como um dos principais causadores da exclusão de sujeitos que não se adéquam às normas de gêneros e sexuais impostas, conforme percebemos nas narrativas de João e Márcia, contribuindo para a criação de margens em que os seres abjetos são, constantemente, inseridos, local onde a prática excludente reverbera e que pôde ser evidenciado a partir das narrativas realizadas pelas/os estudantes trans da pesquisa. Durante essa seção, evidenciamos o modelo de orientação *resistência* como a ação que norteou as narrativas dos sujeitos.

VI- PERCEPÇÕES DE JOVENS ESTUDANTES TRANS SOBRE SUAS EXPERIÊNCIAS NA ESCOLA

Este capítulo está direcionado para as/os estudantes transgêneros e suas experiências vivenciadas no contexto escolar. Suas narrativas voltam-se à instituição escolar, apresentando acontecimentos vivenciados no espaço educacional e que se relacionam.

6.1 Experiências na escola

Neste item solicitamos aos/às participantes que falassem sobre as suas experiências vivenciadas na escola. Iniciamos com as lembranças de João:

Jm: Bom como eu te disse (3) tipo (.) eu acho (.) eu acho que por boa parte da turma que eu tive né (.) no caso de 2017 (2) **foi=foi muito pesado assim sabe** (2) só que eu nunca fui uma pessoa de (2) nunca na minha vida fui uma pessoa que ligava pro que os outros diziam sabe (1) tipo (.) **me doía demais=demais** (.) as pessoas me chamando no feminino (.) tipo (.) fazendo piadinhas comigo assim sabe (.) é (.) de ficar me cutucando (.) me batendo assim (.) me empurrando sabe (2) mas (3) eu nunca quis lidar com isso (.) nunca parei e falei “não (.) eu vou brigar (.) eu vou espernear” (.) não eu simplesmente tentava pensar que alguma hora as pessoas iam se tocar na vida delas de que isso não é bom sabe (.) que isso não é legal (.) que as pessoas só querem respeito (.) cada um tem que respeitar o espaço do outro sabe (.) eu acho que não é nada demais pra uma pessoa pensar que (2) a pessoa é como ela é sabe (.) então eu achava que em algum momento as pessoas iam acordar (.) sabe (2) mas (.) isso não era nada fácil (.) tipo ver as pessoas rindo de mim (.) fazendo piadas sabe (.) eu acho que a coisa mais pesada mesmo foi quando ficavam me tocando (.) me=me tipo pra alguma coisa que diziam assim (.) sabe (.) os professores falavam sobre gênero (.) identidade de gênero (.) e aí ficavam “ah não sei o quê” (.) e me empurravam assim (.) sabe (2) eu tá (.) o que tem demais (.) sabe (2) somos pessoas (.) acabou (3) mas eu sempre tentei não lidar com isso (.) sempre tentei manter a minha saúde psicológica em primeiro lugar (.) sabe.

João inicia sua fala com uma longa pausa, demonstrando refletir antes de formular sua narrativa. O menino aponta que suas experiências na escola não foram boas e cita exemplos do que faziam com ele. O jovem narra seu sofrimento quando sua identidade de gênero era desconsiderada ou quando era vítima de agressões verbais ou físicas. Explica que pessoas trans querem ser respeitadas, que ignorava as situações tentando manter-se afastado e emocionalmente equilibrado.

Com a frase ‘foi=foi muito pesado’ percebemos o quanto as situações que vivenciou na instituição foram intensas e profundas. A gravidade dos acontecimentos é perceptível nos trechos ‘as pessoas me chamando no feminino’, ‘fazendo piadinhas comigo’, ‘ficar me cutucando’, ‘me batendo assim’ e ‘me empurrando’, demonstrando o quão duro tais momentos foram na vida escolar do estudante trans. O menino enfatiza, duas vezes, que era empurrado pelas/os colegas, demarcando que sofria não somente agressões verbais, mas também, físicas.

O trecho ‘me doía demais=demais’ em que a palavra demais é utilizada duas vezes por João, evidencia o quanto as situações eram angustiantes e dolorosas para o menino. Entretanto, o jovem preferiu evitar o confronto e como recurso pessoal ‘tentava pensar que alguma hora as pessoas iam se tocar na vida delas de que isso não é bom sabe (.) que isso não é legal (.) que as pessoas só querem respeito’. Para João, tratava-se de uma atitude sem reflexão, elas ‘iam se tocar’, que ‘as pessoas iam acordar’. Fica claro que ele vivenciou situações envoltas de preconceito e discriminação.

Reconhecemos o impacto da heteronormatividade nas experiências de João e sua percepção de como as pessoas deveriam reagir no trecho ‘cada um tem que respeitar o espaço do outro sabe (.) eu acho que não é nada demais pra uma pessoa pensar que (2) a pessoa é como ela é sabe’. Sua fala revela que o comportamento preconceituoso destinado às pessoas trans é naturalizado, de modo que quem é considerado errado e/ou desviante são as pessoas transgêneros e não aquelas que discriminam ou tem atitudes agressivas.

Tarso, por sua vez, apresenta outros aspectos:

Tm: Bom (2) as experiências que eu vivencio é:: mais assim (.) centrada no meu grupo de amigos o meu grupo de amigos eles me respeitam muito (.) apesar de que não são LGBTs a maioria são heterossexuais são homens cis e:: eles (.) me respeitam muito me chamam de Tarso e:: nunca tiraram piadas essas coisas ma::s já teve pessoas da minha sala (2) foram duas pessoas da minha sala que já me diminuíram (.) porque eu não tinha uma genitália masculina tipo falaram “ah tu tá bem porque não sei o quê tu se sente bem mesmo tu não tendo um pinto” tipo (.) falaram tipo de uma forma de agredir tipo de uma forma (3) tipo que não foi de graça e nem nada disso foi mesmo pra machucar (.) então tirando esse fato que aconteceu é:: (.) o grupo escolar tipo a minha sala ela se une muito tipo pra me chamar de Tarso e quando os professores eles (.) já teve situações em que os professores me chamaram pelo nome de certidão (.) e eles corrigiram e falaram “não (.) é Tarso” entendeu (.) então isso é muito bacana.

Tarso aponta que suas experiências escolares são restritas a seu grupo de amizades, ainda que estes sejam, em sua maioria, heterossexuais e homens cis. O jovem cita que as/os amigas/os o respeitam, chamando-o pelo nome social e que não fazem comentários ou piadas maldosas para atingi-lo. Entretanto, informa que já ocorreram acontecimentos em que outras pessoas lhe destinaram ofensas. O estudante conclui sua fala fazendo uma análise de que sua turma o protege e costuma posicionar-se quando ocorre alguma situação que poderia constrangê-lo ou causar algum desconforto, intercedendo quando necessário.

A expressão ‘me respeitam muito’, dita duas vezes, ratifica a ideia de que não é somente a comunidade LGBT que compreende os empecilhos e obstáculos vivenciados por uma pessoa trans. Podemos verificar que ainda que as suas experiências estejam pautadas nas relações com as/os amigas/os, isso não o isentou de vivenciar conflitos com estudantes de sua turma.

No trecho ‘já me diminuíram (.) porque eu não tinha uma genitália masculina’ demonstra a concepção dos jovens que destinaram o comentário ofensivo ao menino, fundamentadas na perspectiva do binarismo. Na fala ‘ah tu tá bem porque não sei o quê tu se sente bem mesmo tu não tendo um pinto’, ao associar a identidade de gênero ao órgão genital, utilizam-se do argumento biológico para atingi-lo e, assim, fazer com que Tarso se sentisse menosprezado. Esta parece ser uma tentativa das/os colegas em afetar a sua condição enquanto homem trans por não possuir a genitália, portanto utilizam um marcador biológico para contestá-lo ou agredi-lo. O jovem reconhece a tentativa em atingi-lo ao afirmar que ‘foi mesmo pra machucar’, evidenciando o seu descontentamento e tristeza ao perceber que as práticas eram intencionais.

Márcia aponta sua percepção, afirmando que:

Mf: Assim eu posso te dizer=eu posso te dizer que é relevante (.) não é boa e nem ruim (.) é relevante (.) dá pra ti levar é uma coisa suportável não é uma coisa insuportável (.) é uma coisa que dá pra ti suportar ali de momento (.) mas tem horas que=que você não consegue assim como uma vez (.) uma professora (.) eu tava lá na frente da sala (.) aí ela passou (.) ela “**nossa menino ou menina?!**” aí eu fiquei olhando pra cara dela assim (.) aí eu disse “menina” (.) ela disse “**nossa! Menina de barba?!**” aí eu disse; “É porque eu ainda tô em transição amor”, aí ela falou: “você é do?” Eu disse “primeiro ano” (.) ela disse “poxa (.) que pena que eu não vou poder te dar aula (.) porque eu sou professora do segundo” eu disse “poxa (.) que pena por você ser uma pessoa tão ignorante (.) você não é uma pessoa empoderada (.) você é uma pessoa

espótica (.) você é uma pessoa demais pra frente” aí ela ficou me olhando assim aí me deu uma vontade de dar uma resposta atravessada pra ela (.) só que nesse dia eu tava tão=assim numa paz de espírito que eu=eu também nem procurei diretoria nesse dia eu fiquei na minha (.) aí os meus amigos ficaram tudo me olhando e falaram assim mesmo “Nossa (.) Márcia ela veio pra te afrontar” (.) eu disse “eu não dou confiança pra ela (.) é só vocês não darem confiança gente porque pessoas assim é só um zero a esquerda (.) é pessoas que querem tentar mostrar ser alguma coisa e não são nada (.) aí desde aí eu também não vi mais ela (.) só que nesse dia ela foi muito espótica (.) ela foi muito prepotente pra quem=pra quem diz ser uma professora e eu procurei saber sobre ela (.) ela é uma pessoa muito bem formada (.) tem mestrado (.) tem um monte de coisa e foi assim muito=foi muito espótica comigo nesse dia só que eu tava tão assim na paz de espírito (.) que eu não quis dar uma resposta atravessada pra ela (.) porque até mesmo ela poderia chegar na diretoria e dizer que houve um descaso do aluno com o professor (.) porque é sempre assim (.) o aluno nunca tem vez (.) então ela ia muito bem dizer; “Ah (.) eu passei ali (.) aquele menino dali ou aquela bicha, eu sei lá como ela ia se referir a mim e falar “Ah (.) houve um descaso dele comigo e eu não quero mais dar aula” (.) aí ia sobrar sempre pra mim (.) aí eles nunca iam acreditar em mim (.) até mesmo se juntasse uma turminha lá da diretoria que fosse preconceituoso (.) iam ficar tudo contra mim (.) aí já ia ver como que ia dar (.) né (1)eu poderia ser expulso (.) eu poderia ter- acontecer diversas outras coisas (2)mas só que nesse dia eu tava zem de espírito e não quis dar uma resposta pra ela (.) mas isso foi uma coisa que me marcou muito (.) que eu não consigo esquecer e isso já tem o quê (.)isso vai fazer=vai fazer um mês já (.) vai fazer um mês.

A estudante inicia sua narrativa afirmando que as experiências no ambiente escolar são relevantes, ainda que venha conseguindo aguentar. Ressalta que dependendo da situação, torna-se mais tenso e cita um acontecimento em que uma das professoras da instituição lhe dirigiu palavras ofensivas e que foram presenciadas pelas/os colegas de turma. A jovem aponta que não procurou a direção da escola por cogitar que poderiam não acreditar e ainda voltar-se contra ela, correndo o risco de até ser expulsa do ambiente escolar e finaliza afirmando que o ocorrido a marcou muito e foi algo forte que a jovem não conseguiu esquecer.

Os termos ‘relevante’, mencionado duas vezes e ‘suportável’, três vezes, utilizados para dizer de como foram suas experiências escolares, retratam o esforço que a jovem precisou fazer para conseguir resistir às situações vivenciadas. O trecho ‘mas tem horas que=que você não consegue’, também utilizado em seu relato, remete-se a certo limite ao lidar com os acontecimentos. Ao reproduzir a fala da professora na frase ‘**nossa (.) menino ou menina?!**’ e em ‘**nossa (.) menina de barba**’ demonstra que provocaram na jovem o sentimento de desconforto e desqualificação da sua condição de menina. A resposta

destinada à professora ‘poxa (.) que pena por você ser uma pessoa tão ignorante (.) você não é uma pessoa empoderada’ evidencia que Márcia atribui à ela um desconhecimento, ‘ignorante’ e ao mesmo tempo tem uma avaliação ‘você não é’, demonstrando que a menina não esperava receber um comentário maldoso de sua professora. As afirmações ‘uma pessoa muito bem formada’, ‘tem mestrado’, ‘tem um monte de coisa’ ratifica que a menina não esperava a atitude da professora, principalmente pelo fato da mesma ter formação acadêmica elevada. Ao mencionar acerca da formação da professora, compreendemos sua frustração e decepção pautadas na perspectiva de que uma pessoa que possui um alto grau de escolaridade não seja capaz de discriminar ou dirigir uma atitude preconceituosa a alguém, fato contestado a partir da maneira como a professora tratou a estudante.

O receio em tomar providências tornou-se evidente quando a menina afirma não ter procurado a direção por saber que ‘é sempre assim (.) o aluno nunca tem vez’, ‘ia sobrar sempre pra mim’, ‘eles nunca iam acreditar em mim’. O termo ‘nunca tem vez’ foi atribuído à direção pedagógica em virtude da jovem acreditar que não dariam razão à estudante, ou seja, não acreditariam em sua versão e dariam suporte à professora. Na frase ‘até mesmo se juntasse uma turminha lá da diretoria que fosse preconceituoso (.) iam ficar tudo contra mim (.)’ percebemos que a jovem identifica a possibilidade de ter um grupo preconceituoso na direção, fator fundamental para que tivesse receio em tomar providências, temendo que pudessem interferir, contrariamente, em seu relato.

O relato de Amara também surpreende:

Af: °sim sim° (.) olha a minha experiência mais marcante (.) foi o uso do banheiro porque antes da minha:: transição e tudo eu já ia lá no banheiro feminino aí foi uma mãe falar que tinha um menino entrando e a escola veio (.) e:: falou comigo que ainda não podia entrar e tals e me deram um banheiro específico que era no caso o das professoras (.) já agora eu entro e faço normal as minhas necessidades (4) [...] no início da minha transição claro porque: (.) ainda tinham uns vestígios do menino (.) e até uma chegou a falar que eu falei isso pra todas que eu achei ridículo foi (.) porque eu era um homem que eu ia continuar sendo um homem [...].

Amara inicia destacando o uso do banheiro como situação problema. A jovem lembra que utilizava o banheiro feminino antes de iniciar a transição, mas houve a reação negativa de uma mãe ao afirmar que havia um menino frequentando o local e cobrando providências da escola. A direção informou à

menina que ela ainda não poderia frequentar o banheiro e disponibilizou o banheiro das professoras. Sua fala é concluída ao citar mais um exemplo em que obteve reações contrárias à sua transgeneridade, tendo em vista que uma das colegas afirmou que ela é um homem e que continuaria sendo homem.

Compreendemos a partir da narrativa de Amara como a escola lidou com as questões referentes à transgeneridade, tendo em vista que a sua reação imediata foi o impedimento da menina em continuar frequentando o banheiro feminino. Portanto, ao invés de a escola buscar alternativas e meios de permitir o direito da jovem enquanto estudante trans em ter a sua identidade de gênero reconhecida, preferiu colocar a menina em outro local do que confrontar a situação.

Além disso, percebemos, mais uma vez, situações desconfortáveis em que uma colega de turma destinou comentários maldosos à estudante trans, com o intuito de machucá-la e desrespeitando as verdades que o seu corpo apresentava, sua forma de existir e que não era pautada em seu órgão genital. A tentativa de humilhação e constrangimento reverberam dentre as narrativas dialogadas, demonstrando os conflitos a que são expostas diariamente.

6.2. Experiências escolares na infância

Foi solicitado que as/os estudantes narrassem acerca de suas experiências de escolarização na infância. João informou que:

Jm: Olha eu sou uma pessoa de memória muito ruim (2) mas (.) a minha infância (.) as coisas que eu mais demonstrava (.) é (.) tipo fisicamente e emocionalmente ser do sexo masculino (.) eram na rua entendeu (.) na escola eu nunca=nunca fui uma pessoa que interagia muito (.) sabe (2) porque (.) eu nunca fui um padrão estável socialmente (.) então (.) é (.) eu era gordinho (.) eu era (.) eu usava óculos na época (.) então (.) as pessoas sempre me caçoavam por alguma coisa então eu nunca (.) é (.) entrava em um meio social sabe (.) eu nunca era de ter amigos eu nunca era de conversar com as pessoas (.) mas eu (.) além de alguns maus tratos em relação à=gordofobia e tudo mais.

O jovem inicia sua fala tendo que refletir um pouco para poder responder e diz possuir uma forte identificação com o gênero masculino, fisicamente e emocionalmente, desde sua infância. Informa que não era uma pessoa de interagir muito na escola em virtude de não se considerar pertencente ao padrão físico imposto pela sociedade. A sua narrativa é finalizada informando que era

vítima de preconceito e que a sua interação social com o restante das/os estudantes era muito pequena.

O trecho ‘as coisas que eu mais demonstrava (.) é (.) tipo fisicamente e emocionalmente ser do sexo masculino’ indica que manifestava publicamente o desejo de ser reconhecido como menino. Pudemos verificar que o jovem sentia-se mais seguro em se comportar como um menino na rua do que na escola, demonstrando receio em relação às/aos colegas de turma, tendo em vista que já possuíam uma relação conturbada em virtude de intitularem o jovem como gordo. Portanto, a expressão ‘um padrão estável socialmente’ remete-se à maneira como a sociedade considera e impõe os estereótipos que as pessoas devem apresentar, rotulando as características e o comportamento dos sujeitos, punindo todas/as que pareçam não se adequar ao que é imposto.

Tarso informa que:

Tm: Bom na minha infância (2) e::u não me identificava como Tarso (.) mas eu sempre fui muito zoado porque:: eu sempre (2) aparentava ter é (.) aspectos masculinos (.) então (.) não=não foi uma coisa (.) tipo (.) tão forte pelo fato de ter me escondido muito (.) então::o (2) foi relativamente boa (.) porque:: eu só era zoado pelo fato da minha orientação sexual não el- não era pela minha orientação de gênero (.) ou (.) pela minha identidade de gênero (.) era só pela minha orientação sexual (2) então: foram relativamente boas porque eu nunca @fui um aluno de dar trabalho nem tipo de (2) de me meter em confusão@ @(1)@.

Ele compartilha da mesma percepção de João ao apontar que aparentava ter características voltadas para o masculino desde a sua infância, motivo que ocasionou deboches. O menino afirma não ter sido algo relevante pelo fato de que acreditavam que fosse homossexual, ou seja, que tratava-se da orientação sexual e não relativo à identidade de gênero e conclui sua fala, rindo, informando que nunca foi um aluno de se envolver em problemas na escola.

Márcia também discorre sobre suas experiências na infância:

Mf: Assim (.) na minha infância (.) eu=eu tinha que me=que viver uma pessoa que eu não era (.) porque eu sempre gostei de usar jóias (.) de anéis (.) brincos (.) essas coisas (1) sempre gostei de me maquiar e na escola que eu estudava (.) era a escola adventista e quando eu chegava na porta da escola (.) eles faziam eu tirar tudo=tudo na porta da escola (1) **tudo** (.) eles me davam toalhinha (.) eles me davam um monte de coisa pra mim tirar lápis (.) pó compacto brinco que eu tirasse (.) tudo eles mandavam eu tirar (.) aí ficava na porta da entrada e quando eu saía aí que eles me devolviam os meus pertences (.) muitas das vezes não me devolviam (1) aí isso era muito constrangedor pra mim (.) porque eu não tinha um argumento pra eles (.) eu acho que porque eu era de menor e eu era uma pessoa (.) assim (.) muito inferior a eles (.) assim (.)

em termos de=de diálogo (.) aí eu fazia (.) tinha que estudar né (1) porque como eu conversei com a=com a Denise (.) falei pra ela que toda escola tem uma regra (.) então é melhor você obedecer do que você ficar sem estudar (.) porque você precisa estudar pra ser alguém na vida um dia.

A menina afirma que na infância vivia de um modo que não lhe representava, tendo em vista que sempre gostou de usar acessórios femininos. Márcia resgata a movimentação da escola que exigia a retirada de maquiagem e outros pertences antes de entrar na escola, recebendo-os somente na saída. A jovem aponta seu constrangimento, pois não sabia como reagir e sentia-se inferior às pessoas que estavam lhe dando ordens, dificultando que pudesse se posicionar de maneira contrária. Finaliza sua fala afirmando que é melhor obedecer as regras escolares a ficar sem concluir os estudos, tendo em vista que é imprescindível o prosseguimento escolar.

No trecho 'eu tinha que me=que viver uma pessoa que eu não era' mostra que Márcia reconhece o peso da sociedade sobre si. Na frase 'quando eu chegava na porta da escola (.) eles faziam eu tirar tudo' denuncia que a escola, agindo com vigilância, numa tentativa de regular a identidade da estudante, buscou controlá-la a partir da censura de seus objetos pessoais, considerados femininos, para um, a época, menino. A instituição impedia que a menina utilizasse seus pertences. Ao enfatizar 'tudo', anuncia a atitude regrada de preconceito e discriminação, constituindo uma estratégia para garantir a reprodução da heteronormatividade, ou seja, o impedimento de que manifestasse qualquer comportamento fora do binarismo.

Amara finaliza este bloco referente às experiências na escola e na infância alegando que:

Af: aí na infância eu sempre andava com as meninas eu:: andava toda esticada como uma menina mesmo (.) só que eu era um menino (.) aí eu não (.) aí as pessoas vinham e falavam que aquilo era algo estranho algo engraçado assim porque eu pegava a minha mochila e andava como se fosse uma bolsa e rebolando assim (.) e foi meio que daí que começaram a falar vestígios pra minha família (.) pros meus pais no caso (2) mas (3) aí que eu vi que eu tava er- no caso (.) na primeira vez eu tive que:: adaptar ao corpo feminino pra poder fazer isso [...].

A jovem informa que preferia as meninas como companhia na infância, além de relatar a identificação com atitudes femininas, mas sem ter iniciado a

transição. Foi a partir de seu comportamento que as pessoas ao seu redor perceberam, de modo que os pais da menina receberam comentários em relação à sua identidade de gênero, acarretando, com o passar do tempo, na adaptação e transição ao corpo feminino.

A frase 'andava toda esticada como uma menina mesmo (.) só que eu era um menino' assemelha-se às narrativas dos/a outros/a estudantes ao mencionar que também percebia possuir características de outro sexo quando criança. O estranhamento das pessoas ao seu redor é citado e não passou despercebido por Amara quando relembra que reportavam como 'algo estranho', 'algo engraçado'. Estas expressões revelam um olhar não habituado, singular ou mesmo desconhecido, o que denota estranheza por parte das outras pessoas.

6.3 Balanço entre as narrativas

Pode-se observar no que se refere às experiências na escola semelhanças e particularidades entre os significados que transitam em suas falas. As/os jovem apontaram situações em que a escola interferiu e, conforme Louro (2000) ficou evidenciada a *Pedagogia da Sexualidade*, situação em que a escola tenta moldar as características pessoais das/os estudantes, buscando fazer com que apresentem comportamentos considerados corretos e, portanto, aceitos pela sociedade, agindo conforme as normas de gênero e sexuais instituídas, tentando a todo custo, promover a aproximação com a norma desejada. A escola é vista como um suporte para todas/os, tendo em vista as relações sociais que permeiam o local.

João informa que foi algo pesado, em virtude de as pessoas o chamarem e tratarem no feminino, fazendo piadinhas cutucando-o, empurrando-o e rindo do jovem, causando-lhe dor e sofrimento. Tarso aponta que suas experiências estavam centradas em seu grupo de amigas/os e, que, portanto, considerava-as muito bacana. Entretanto, o jovem cita acontecimentos em que pessoas de sua turma tentaram diminuí-lo, utilizando termos pejorativos e que afirmavam que o menino não era um homem e demonstra orgulho ao afirmar que o seu ciclo de amizades foge do padrão que é imposto constantemente, ao passo que homens e mulheres são induzidos a discriminar e cobrar reforços de masculinidades e

feminilidades diariamente e a contestar tudo o que não se adéqua conforme o esperado.

Márcia justifica sua fala apontando que é algo relevante, que sua experiência escolar não é 'boa' e nem 'ruim', mas 'suportável' e que não é uma coisa 'insuportável'. Como exemplo do que considerou insuportável, a menina narra um acontecimento vivenciado com sua professora, a qual lhe dirigiu comentários maldosos na frente de outras/os estudantes de sua turma e ressalta que ainda que o tempo tenha passado, foi um acontecimento forte que ainda não conseguiu esquecer. Já Amara cita que sua experiência mais marcante foi uma situação problema ocasionada ao frequentar o banheiro feminino, fato que causou incômodo na mãe de um/a dos/as estudantes da instituição, resultando na decisão da escola em direcioná-la para outro banheiro, o das professoras.

Portanto, percebemos em todas as narrativas expostas o ponto em comum referente aos comentários envoltos de preconceito e discriminação, reforço da heteronormatividade tão presente em nossa sociedade. Ainda que os relatos tenham tido pontos e experiências positivas que as/os estudantes buscaram recordar, foi perceptível, de maneira mais acirrada e profunda, acontecimentos marcantes de maneira negativa na vida das/os estudantes, trazendo consigo implicações que ainda repercutem em seu cotidiano. Diante disso, pode-se identificar uma posição que nomearemos de discriminação.

No tópico sobre as experiências escolares na infância, a partir das narrativas de João, Tarso, Márcia e Amara pudemos verificar a reação de recusa ou estranhamento por partes da escola ao apresentarem características e o pertencimento a outro gênero, desde sua infância. João citou as dificuldades vivenciadas na escola. Tarso informou que as situações vivenciadas não foram tão fortes em virtude de terem relacionado à orientação sexual e não à sua identidade de gênero. Márcia apontou que precisou viver uma pessoa que não era para poder se inserir na escola, privando-se de utilizar acessórios que gostava (considerados femininos) por não receber aprovação da escola e Amara afirmou que o seu comportamento e o fato de cercar-se de meninas causou estranhamento, o que levou a comentários acerca de seu comportamento. Diante disso, em virtude dos acontecimentos relatados, denominaremos este tópico com a mesma posição que o tópico anterior, discriminação.

Acerca da tentativa de normalização que é ocasionada pelas regras e valores instaurados, Junqueira (2012) pontua sob o tentame de promover um reajustamento nos sujeitos que demonstram transgredir as normas de gênero e/ou sexuais. Também ressaltamos durante a análise das narrativas deste capítulo, a heteronormatividade instaurada, pois reitera o que Junqueira (2012) intitula como *Pedagogia do Armário*, responsável por causar o silenciamento e a ocultação do sujeito pelo receio de possíveis enfrentamentos ou situações embaraçosas que poderiam lidar, agindo como uma força reguladora que tenta deslegitimar seus corpos. Desse modo, reconhecemos as condutas escolares como uma forma de moldar e ajustar as/os jovens a se encaixarem na norma desejada. Durante essa seção, evidenciamos o modelo de orientação *enfrentamento* como a ação que norteou as narrativas dos sujeitos.

VII – PERCEPÇÕES DE PROFESSORAS/ES SOBRE TRANSGENERIDADE

O capítulo a seguir discorre sobre as percepções das professoras e professores acerca da transgeneridade nas escolas. Para seu desenvolvimento, foram realizadas perguntas centradas nas experiências profissionais das/os professoras, englobando a definição e o sentimento em ter um estudante trans em sala de aula. Além disso, também houve a indagação se já haviam presenciado situações algum/a estudante transgênero enfrentando preconceito, discriminação e/ou segregação na instituição escolar, como reagiram quando presenciaram e o seu posicionamento quanto à intervenção.

7.1 Definição de estudante trans

Neste tópico, os/as professores/as nos deram os seus relatos sobre como definem um/a estudante trans, conforme consta a seguir:

Em: Bom (.) é (2) hoje em dia eu acho que já tem bastante informações sobre isso assim (.) que nos ajudam né (.)mas eu sei que ainda há pessoas que têm dificuldades em entender essas nomenclaturas (.)essas definições (.) até porque não é algo que há muito tempo seja tratado né (.) acho que é uma discussão bem moderna e necessária (.) é (.) mas como eu defino (.) né (1) eu defino como um cidadão é (.) para mim é um cidadão=uma cidadã trans é mais um cidadão dentre os nossos né (.) na sociedade exercendo sua função social (.) exercendo seu papel (.) enfim (.) suas diversas atividades como nós né também o fazemos (1) [...] uma pessoa trans (.) é uma pessoa que nasce né (.) com uma biologicamente né (.) com uma configuração (.) com uma conformação né (.) de um sexual (.)porém não se identifica com ela né (.) sexual não digo no sentido do corpo né (.) o que não é nem da orientação sexual que é uma outra discussão essa né (.) é (.) a pessoa transexual ela não=não se identifica com o corpo com que nasce né (.) então ela sente uma necessidade de adaptar esse corpo (.) digamos de procurar um corpo que=que esteja mais de acordo com aquilo que ela se (.) conforme ela se reconhece (.) então (.) por exemplo (.) hoje em dia a nomenclatura correta; e é o correto mesmo né, é a mulher trans ou o homem trans né (.) essa mulher trans é uma mulher (.) apesar de que ela não nasceu num corpo biologicamente feminino (.) mas a sua condição humana (.) a sua identidade é de mulher (.) por isso que a pessoas trans (.) normalmente (.) claro (.) elas procuram um corpo condizente com a pessoa que vive ali né (.) com o que ela pensa como ela se sente (.) então a pessoa só é trans (.) na verdade (.) a partir do momento;eu creio né, eu creio que ela só é trans a partir do momento em que ela consegue fazer esse processo (.) eu acredito que deve ser uma=uma questão muito delicada (.)assim né (.) até muito complicada você se olhar e não se ver como você sente que você é (.) então eu acho que é isso né.

O professor Edmilson iniciou sua fala citando o embaraço que algumas pessoas possuem em compreender os conceitos referentes à gênero e sexualidade, tendo em vista a recente discussão das temáticas. O profissional menciona que as/os define como um indivíduo que exerce os seus deveres e direitos, cita que uma pessoa trans nasce biologicamente de um gênero, porém se identifica com outro, respeitando a maneira como se sente e se identifica e conclui apontando a dificuldade vivenciada por pessoas transgêneros ao se olharem e não conseguirem se identificar com aquele corpo.

Durante as frases 'hoje em dia eu acho que já tem bastante informações' e 'ainda há pessoas que têm dificuldades em entender essas nomenclaturas' verificamos a ênfase que o professor dá sobre a publicitação de conhecimento sobre o tema e ao fato de as pessoas possuírem dificuldades em compreender os termos e conceitos que englobam os estudos de gênero e sexualidades, justificando que a discussão sobre as temáticas ainda é recente.

Os trechos 'eu defino como um cidadão', 'uma pessoa trans (.) é uma pessoa que nasce né (.) com uma biologicamente né (.) com uma configuração (.) com uma conformação né (.) de um sexual (.) porém não se identifica com ela né (.)', 'a pessoa transexual ela não=não se identifica com o corpo com que nasce né' e 'ela só é trans a partir do momento em que ela consegue fazer esse processo' verificamos as definições que o professor direciona à população transgênero, demonstrando compreender o processo de transição e pertencimento a um gênero diferente e percebe-se o olhar minucioso que o professor possui à discussão e a maneira como compreende as/os transgêneros, demonstrando sensibilidade ao refletir sobre como se sentem ao 'se olhar' e 'não se ver', ou seja, não se reconhecer conforme o gênero que lhe fora atribuído.

A professora Damares nos diz que:

Df: como eu defino (2) olha pra mim todos são iguais (.) não existe diferença eu=eu=eu Damares não faço desigualdade de nenhum aluno (.) entendeu só que eu penso a minha visão eu vou lhe dissertar (2) é:: um problema familiar sabe ou melhor até dizendo é um problema espiritual (2) eu sou evangélica já fui espiritualista já atuei nesse meio e sei (.) que isso é um fator espiritual (.) a senhora pode não entender esse lado pode até não aceitar (.) mas eu to lhe falando a verdade a minha concepção do que eu já vi (.) do que eu já presenciei (3) é um problema familiar mas não é só familiar é um problema espiritual porque se você nasce homem a sua genitália é homem (.) se você nasce mulher (.) a sua genitália é feminina (.) nós não temos que infligir as leis de Deus (.) o que que se tá vendo hoje nas escolas (.) o quê que a senhora vê (.) o que é que eu vejo (.) eu estou o:: pastor da minha igreja está passando uns vídeos que as crianças estão sendo afetadas (3) um certo vídeo a

professora disse que o menino que ele podia usar vestido podia usar saia (2) como é que pode uma coisa dessa sabe (2) e outras coisas mais que se ouve que se percebe (.) eu acho um absurdo (.) então eu não vou interferir (.) porque não é permitido que nós professores (.) é (2) interfere=interferimos na=na questão deles (.) não é permitido mas se fosse permitido eu ia sim falar (.) com a Márcia ela disse que ela mudou o nome dela (1) o nome dele era tal=tal e adotou Márcia (5) então era isso de início que eu tinha pra falar.

Damares inicia sua fala após uma pausa e aponta que não faz distinção entre as/os estudantes, entretanto afirma que a transgeneridade é um problema e está relacionada às questões familiares e religiosas, utilizando como referência a sua experiência enquanto evangélica e espiritualista. A professora fala a partir de uma ótica binária, pontuando que homem é homem e mulher é mulher, de acordo com o sexo, e finaliza sua fala destacando alguns exemplos de sua experiência na igreja e na escola em que trabalha, citando que possui uma aluna trans, mas que não interfere, porque não lhe é consentido como funcionária.

A partir do trecho ‘um problema familiar sabe ou melhor até dizendo é um problema espiritual’, o termo ‘problema’ remete-se a uma questão que precisa de solução, uma dúvida ou algo difícil de explicar. A frase ‘porque se você nasce homem a sua genitália é homem (.) se você nasce mulher (.) a sua genitália é feminina (.) nós não temos que infligir as leis de Deus’ verificamos a sua narrativa pautada na concepção da determinação biológica, tendo em vista que a mesma expõe e relaciona, conforme explanado em sua narrativa acima, a associação entre sexo e gênero. Pudemos verificar a sua percepção fundamentada a partir de suas crenças religiosas e que permearam suas falas durante toda a entrevista, motivo este que justifica a sua opinião de que se trata de um problema ‘espiritual’. Ao mencionar ‘eu acho um absurdo’ demonstra que a transgeneridade é aquilo que é avesso à razão que utiliza para compreender a sociedade, razão de ordem religiosa, evidenciando o seu posicionamento contrário às questões de gênero.

O professor Marcelo conclui o bloco informando que:

Mm: um aluno trans ou uma aluna trans na minha concepção (2) é um aluno (.) completamente normal (1) com todas as=as dificuldades de um adolescente (3) né de dificuldades psicológicas de=de aprendizado ele não é nem melhor nem pior a gente enxerga como qualquer adolescente qualquer aluno que tem dificuldade::des que tem facilidades e que a gente tá lá pra ajudar(1) a visão é a mesma como se fosse um aluno heterossexual (3) ou homossexual.

De acordo com sua percepção, um/a estudante trans é um indivíduo como qualquer outro, revelando normalidade e possuindo dificuldades da mesma maneira que outros sujeitos de sua idade na escola, incluindo psicológicas e de aprendizagem e reconhece que as/os professoras/es estão ali para auxiliá-las/os.

A frase 'ele não é nem melhor nem pior a gente enxerga como qualquer adolescente' evidencia que o mesmo considera um/a estudante trans da mesma maneira que um/a estudante cisgênero, os/as tratando da mesma forma. A confusão entre os termos demonstra a falta de apreensão quanto à utilização, porém não interferindo em sua percepção, tratamento ou relação com as/os meninas e meninos.

7.2 Experiências profissionais

Os/as professores/as confidenciam sobre as experiências que vivenciaram ou ainda vivenciam no ambiente escolar por ter estudantes trans. Edmilson faz uma longa fala narrando sobre o preconceito contra trans naturalizado quando iniciou a docência, refletindo sobre o fato de transgêneros não concluírem os estudos na época:

Em: Sim (.) vou falar um pouco das que eu já vivenciei e das que eu vivencio atualmente (.) é:: ao longo dessa=desse percurso eu trabalhei tive vários=várias alunas eu não me lembro de ter tido nenhum aluno trans tá (.) sempre alunas e sempre no noturno tá (.) não me vem agora lembranças de ter tido alguma aluna trans no=no dia né na tarde ou na manhã (.) sempre à noite e por exemplo (.) eu lembro que até um tempo atrás (1).

De acordo com o seu relato, a escola, antigamente, não acolhia e discriminava, mas o papel da escola, atualmente, consiste em ser um local de acolhimento, em virtude da visão religiosa e preconceituosa que permeia o ambiente escolar. Além disso, Edmilson aponta que a escola de hoje possui uma juventude mais solícita e reconhece a visibilidade que a TV e mídias sociais estão dando para homens e mulheres transe conclui sua fala reafirmando que as instituições estão mais acolhedoras para gays e lésbicas, citando os direitos conquistados, como a carteira com o nome social e ressaltando a sensibilidade que os/as professores/as devem ter com estudantes trans, ainda que não recebam formação ou informação alegando que terão estudantes transgêneros

em sala de aula, mas sendo de sua responsabilidade, em virtude de serem indivíduos que possuem direitos civis e políticos.

Ele prossegue:

Em: como eu tô falando a gente=a gente vivia e vive ainda uma sociedade muito cruel né e muito excludente em vários sentidos (.) então era muito comum a gente ouvir por exemplo (.) no ambiente da sala de aula e das escolas essas pessoas serem tratadas com comentários (.) quase sempre elas tinham uma nota de rodapé né (.) quando se referia a fulana é (.) era sempre com aquela observação né: “é aquela que é travesti (.) é aquela que não sei o quê sabe”; (.) então ou então era muito comum também e eu to falando de uma experiência de mais ou menos duas décadas atrás é de elas serem motivo de atenção na sala de aula tá entendendo (.) quase uma atração o que não é uma coisa legal né (.) eu acho que a gente tem que caminhar pra um=uma direção em que ser assim naturaliza é natural não tem nada demais (.) é só mais uma pessoa né (.) acho que isso que é incluir (.) entendeu quando aquela pessoa não traz consigo sempre um (.) como se fosse uma nota de rodapé sempre uma observação ela tá sempre entre parênteses (.) então uma coisa que eu percebo é que essas pessoas muitas delas têm dificuldade de se manter na escola tá entendendo (.) eu lembro de várias que começavam o ano e depois elas evadiam né (.) elas o número de evasão é muito alto.

Nos trechos ‘era muito comum’, ‘elas serem motivos de atenção’ e ‘quase uma atração’, verificamos que acontecia ou encontrava-se com frequência a situação em que mulheres trans eram o destaque em sala de aula, causando choque entre as pessoas. Durante as frases ‘é só mais uma pessoa’ e ‘têm dificuldade de se manter na escola’ demonstra a sensibilidade do professor ao reconhecer que transgêneros são tão humanos quanto uma pessoa cis e enfatiza acerca dos obstáculos em concluir os estudos. Continua, afirmando:

Em: eu=eu acredito que a maioria delas não seguia justamente porque a escola não acolhia (.) a escola quase sempre não é acolhedora não era pelo menos e a gente está caminhando a passos muito lentos mas está né (.) então as escolas (.) elas não eram acolhedoras porque olha (.) pra começar por isso (.) imagina o que é ser uma mulher trans né uma travesti (.) como algumas se identificam também né e chegar numa escola feminina mulher lábios pintados seios tudo e ser tratado no masculino (.) acho que esse já é um dos fatores né e outras coisas mesmo é a questão da postura de como a sociedade achava que podia né agir diante dessas pessoas (.) então quer dizer (.) era uma pessoa que você não dava nenhuma oportunidade de defender (.) normalmente elas já eram motivos de né (.) piadinhas e isso até mesmo entre os professores o que é algo mais lamentável ainda né (.) até mesmo entre os professores quer dizer não partia só dos colegas.

Na frase ‘a escola quase sempre não é acolhedora não era pelo menos e a gente está caminhando a passos muito lentos’ evidencia a partir do termo ‘acolhedora’ que a instituição dificilmente é um local de refúgio e amparo e que está se modificando de maneira vagarosa. Nos trechos ‘dava nenhuma oportunidade de defender’ e ‘elas já eram motivos de né (.) piadinhas’ reforça o quanto os atos discriminatórios eram recorrentes, dificultando a intervenção pedagógica.

Em: eu lembro que cansei de ver o colega na sala de aula que transformava entre os colegas né entre os professores como se isso fosse uma (.) sei lá uma aberração (.) um motivo de piada o que é pior né: “Ah (.) tu já viu quem tá lá” (.) “Ah (.) fulano não sei o quê” (.) quer dizer pra nós (.) cada cidadão que entra na nossa de aula eles são cidadãos e a escola (.) ela tá ali pra acolher né (.) ela tem que ser lugar de acolhida porque se ela trata com indiferença ela não acolhe (.) principalmente quem mais precisa né dessa acolhida que são esses cidadãos sempre à margem (.) com menos oportunidade (1) então o que acontece (.) é::: tinha muita evasão **bastante evasão escolar** e agora eu percebo que esse trato; eu digo trato é a relação mesmo, ele vem lentamente avançando (.) ainda que nós ainda vivemos em uma sociedade muito preconceituosa e muito cruel né (.) muito presa à visões religiosas que pra mim são coisas que estão (.) que contribui de forma significativa pra muito das=das opressões que se vive hoje (.) infelizmente a religião é a mãe=é uma das mães das opressões, porque você tenta impor ao outro o seu credo aquilo que a sua religião diz né (.) eu sou um crítico por sinal @eu sou um crítico da questão religiosa nas escolas@ [...] e a questão religiosa nas escolas ela é motivadora de segregação sim principalmente contra esses sujeitos sociais né (.) porque ele já são de cara julgados como pecadores né (.) aquele velho discurso né: “Porque Deus” mas isso é credo (.) isso aqui é uma coisa íntima pessoal e a questão das pessoas é o direito não tem nada a ver com religião né (.) tipo assim tira a sua religião o seu credo a sua bíblia do caminho onde a pessoa tem que passar com a sua vida (.) plena (.) quer dizer (.) você escolhe a sua religião mas você não pode impor o seu credo ao outro né (.) então é uma das coisas que eu percebo

Nas falas ‘eles são cidadãos e a escola ela tá ali pra acolher’ e ‘ela tem que ser lugar de acolhida’ reforça sua percepção do papel atual da escola que consiste em ser um lugar de refúgio e confiança para os/as estudantes trans. Nos trechos ‘ainda vivemos em uma sociedade muito preconceituosa e muito cruel’ e ‘muito presa à visões religiosas’ permite a reflexão de que a convivência social é baseada por opiniões desfavoráveis e pautadas na intolerância por receber inspirações religiosas.

Em: eu percebo que a relação principalmente entre os jovens por incrível que pareça ela vem mudando pra melhor muito mais do que com os mais velhos (.) eu acho que devido à própria mídia ter se abrido=ter

aberto o espaço né pra abordar esse tema (.) as novelas já tocam nesse assunto (.) os filmes (.) as redes sociais trouxeram muita=é deram muita visibilidade mesmo né (.) porque parece que durante muito tempo principalmente as pessoas trans (.) elas viviam realmente sempre na sombra não é (.) tipo trans (.) a transexual geralmente era a prostituta não é (.) vista nos pontos (.) nas ruas (.) na prostituição só(.) ela nunca nem era vista de dia (.) então digamos (.) quando hoje se traz isso à luz (.) que tem casos por exemplo de transexual que é diretora de escola né (.) tem caso de transexual que trabalhava numa empresa e assumiu um cargo executivo (.) quer dizer (.) isso joga luz sobre essas populações e quando se joga luz sobre isso as pessoas (.) toda sociedade tem contato e ela isso clareia né você traz um novo olhar (.) então por isso que eu acredito que a nossa juventude (.) ela está caminhando nessa direção (.) ainda tem né (.) ainda se tem um longo caminho a percorrer nesse sentido (.) as inclusões em geral né (.) não só das pessoas transexuais na escola (.) mas dos defic- das pessoas com necessidades especiais (.) é (.) dos afro-religiosos entendeu

Nos trechos ‘deram muita visibilidade’ e ‘tem caso de transexual que trabalhava numa empresa’ reconhece a importância que as mídias sociais tiveram para que a juventude esteja mais receptiva, contribuindo no avanço das conquistas de homens e mulheres trans e para que as diferenças entre os indivíduos não sejam mais acentuadas. A possibilidade que a sociedade teve em compreender as transgeneridades a partir das informações fornecidas, foi algo que, de acordo com a percepção de Edmilson, recebeu grande influência dos meios de comunicação social. Prossegue, constatando que:

Em: mas eu digo assim porque eu tenho turmas hoje em dia em que a gente tem muito na sala alunos gays né (.) alunas lésbicas e os alunos trans são menos né (.) a gente tem mais gays e lésbicas bastante assim (.) muito mais visibilidade hoje em dia e a gente não vê mais quase aquela relação que a gente via na nossa infância (.) você deve ser mais jovem que eu (.) eu to com 40 anos já (.) você deve ser mais jovem né (.) então por exemplo (.) nossas escolas no tempo da minha formação (.) do ensino fundamental eu falo assim (.) um jovem (.) um adolescente né (.) uma menina dissesse que ela fosse lésbica (.) então era hoje não (.) então quer dizer já há esse ambiente mais acolhedor né (.) mais do que é o papel da escola mesmo né.

Na frase ‘muito mais visibilidade hoje em dia e a gente não vê mais quase aquela relação que a gente via na nossa infância’ evidencia que a escola, atualmente, é um local de acolhimento para gays e lésbicas, diferente do que ocorria na infância do professor. O trecho ‘um jovem (.) um adolescente né (.) uma menina dissesse que ela fosse lésbica (.) então era hoje não’ reafirma o impacto que tratar e falar da orientação sexual causava nas pessoas, reação diferente na sociedade atual. Conclui afirmando:

Em: é:: enfim (.) e das experiências que eu passei eu digo que é sempre um aprendizado (.) não só você ser professor de pessoas trans (.) mas você ser professor do indivíduo (.) diverso (.) de um modo geral né (.) a gente tem que aprender com isso (.) as escolas têm que ser um lugar de acolhida [...] Então (.) a mesma coisa que a gente espera do trabalho com as pessoas transexuais né (.) nas escolas por exemplo (.) essa (.) a garantia desse direito de elas terem a carteira de um nome social ou eles terem né (.) é um avanço muito grande e a gente precisa se acostumar com isso (.) nós precisamos nos acostumar com isso (.) porque nós somos professores né (.) então (.) em nenhum momento lá da nossa formação (.) nosso concurso tá assim “você está sendo admitido para ser professor de pessoas cis heterossexuais” (.) não (.) é:: você tá sendo professor (.) trabalhando com cidadãos né (.) então nós precisamos nos acostumar a isso né (1) então você naturalizar (.) eu acho que é o caminho (.) é natural entendeu (.) não tem aquele “ê::” aquela coisa assim (.) eu acho que é isso.

Na frase ‘as escolas têm que ser um lugar de acolhida’ menciona, novamente, o fato de que a instituição escola deve ser um local de refúgio para os/as estudantes. Nas frases ‘a carteira de um nome social’ e ‘é um avanço muito grande’ evidencia o reconhecimento de que trata-se de conquistas importantes e considera algo positivo. Por fim, durante sua fala ‘você tá sendo professor (.) trabalhando com cidadãos né (.) então nós precisamos nos acostumar a isso’ reforça o pensamento de que os/as docentes precisam reconhecer os direitos e a identidade de gênero das/os estudantes, devendo adquirir o costume.

A Professora Damares também nos deu o seu relato, mencionando que:

Df: olha (.) eu percebo ((tosse)) desculpa eu percebo muito (.) esse lado (.) este outro lado que nós estamos tratando (.) com muita frequência (1) na escola (.) um índice muito grande de homossexualismo (1) de pessoas trans (1) isso é o que eu vejo fora o que eu não vejo (.) que tem uns que não deixam transparecer (.) mas que são e tem aqueles que já=já estão com a identidade já totalmente é (.) diferenciada que já estão assim vamos dizer (.) declarados (.) assumidos (.) muito eu convivo no meio deles (.) ma::s respeito=respeito mu::ito a opinião a=a vontade de cada pessoa é livre Deus criou o livre arbítrio pra mim pra senhora pra eles pra aqueles (2) entendeu então pra mim eles são pessoas maravilhosas (.) nunca tive atrito com nenhum deles (.) como já lhe disse respe::ito eles também me respeitam (3) brincam mas uma brincadeira sadia não tem nada de (.) que vá assim (2) ofender o lado deles.

A professora Damares informa que identifica um alto índice de pessoas homossexuais e trans na instituição escolar. Sua fala é voltada para as/os estudantes que se reconhecem enquanto sujeitos trans e para as/os que ainda não o fizeram, informa que respeita a opinião e vontade de cada um/a, pois

considera as pessoas livres e conclui enfatizando que nunca teve nenhuma desavença com elas/es.

De acordo com a fala da professora, pudemos verificar a partir do termo 'outro lado' a sua percepção de que a transgeneridade consiste em uma personalidade, um modo de ser, a parte do ser humano, ser reverso ou um verso não autorizado. Percebemos a repetição do termo 'lado' aliado ao 'homossexualismo'³⁰, durante sua narrativa, demonstrando a dificuldade e falta de conhecimento que a professora tem sobre o assunto, pois o termo coaduna com a leitura dela de doença e de 'outro lado'. Porém, apesar da cautela em utilizar as palavras, identificamos que Damares percebe o sujeito trans como diferente e pertencente a outro 'lado' em virtude de não se adequar às normas que lhe foram impostas.

Sobre a relação que mantém com sua aluna trans a professora informa que é:

Df: boa muito boa (2) eu acho graça a gente conve::rsa (.) a minha=a minha relação com ela é excelente (.) não tenho problema nenhum (4) problema nenhum (2) sou uma pessoa que tenho conhecimento nessa área (3) e::: posso te dizer assim que quero muito bem a ela (2) não sou somente a professora dela mas (.) sou aquela pessoa amiga (.) que um dia que ela quiser conversar comigo (.) vou tá pronta pra conversar com ela (.) tirar dúvidas (.) não vou entrar no universo dela (.) mas o que ela precisar me pergunta:r (.) orientação (.) eu vou orientar à ela como qualquer outra pessoa (2) não tem problema não (.) nunca vou ter problema (.) eu acredito que nunca vou ter problema com esse tipo de pessoas (.) nunca vou ter (3) tá sou vacinada já tenho conhecimento sobre essa parte (.) entendeu (.) as pessoas precisam de amor principalmente essas aí (.) precisam de amor (2) uma palavra amiga (.) um aconchego (2) será que eles têm em casa (4) a gente não sabe (5) a gente não sabe.

Nas frases 'boa muito boa', 'a minha=a minha relação com ela é excelente (.) não tenho problema nenhum' e 'quero muito bem a ela' vemos a percepção que a professora tem de sua relação com a aluna trans, denominando como algo positivo e sem desavenças. Durante o trecho 'não vou entrar no universo dela', 'eu vou orientar à ela como qualquer outra pessoa', 'eu acredito que nunca vou ter problema com esse tipo de pessoas' e 'tá sou vacinada já tenho conhecimento sobre essa parte' verificamos nos termos 'universo', 'qualquer outra pessoa', 'esse tipo' e 'essa parte' que os comentários são envoltos de segregação e preconceito,

³⁰ O termo foi retirado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) da lista internacional de doenças mentais. O prefixo "ismo" indica doença na medicina.

contraditório à sua afirmação inicial, tendo em vista que tornou-se perceptível a diferença que a professora aborda por ser uma estudante trans, tratando e se direcionando à menina como se esta fosse uma pessoa diferente em decorrência de sua identidade de gênero.

O Professor Marcelo aponta que:

Mm: sim o=0 a questão de=de possuir um aluno trans na sala (2) não alterou em nada o ritmo da aula (.) a turma em si, ela a::braçou (.) eles abraçam os alunos que se assumem né os transexuais não vejo mudança alguma as minhas experiências são boas são experiências normais de sala de aula a convivência é muito tranquila entre aluno e professor e entre os alunos com eles também normal (.) tranquilo.

O professor inicia sua narrativa apontando que o fato de possuir um/a estudante trans em sala não interferiu no rendimento da aula e que a turma demonstrou-se receptiva às/aos alunas/os. Diante disso, Marcelo considera que as suas experiências foram tranquilas, sem interferências, em virtude de a convivência ter sido pacífica tanto nas relações entre professor e aluna/o quanto na relação existente entre o restante das/os estudantes.

As frases ‘não alterou em nada o ritmo da aula’, ‘as minhas experiências são boas são experiências normais’ e ‘a convivência é muito tranquila entre aluno e professor’ referem-se à maneira como o professor percebe o fato de ter um estudante trans em sala de aula, considerando a experiência pacífica e calma. Foi possível perceber a diferença nas realidades entre as escolas, enquanto uma apresentou extrema dificuldade em reconhecer e lidar com a identidade de gênero da jovem Márcia, Marcelo pontuou a experiência serena que possui na escola em que Amara estuda, enfatizando acerca da convivência tranquila entre as/os estudantes.

7.3 Sentimento em ter um/a estudante trans em sala de aula

Aos/À professores/a foi perguntado sobre como sentiam-se ao ter um ou uma estudante trans em sala de aula:

Em: Sim (.) bom (.) eu sinto e eu já tenho vinte anos de magistério né (.) vinte anos como professor na rede pública (.) eu sempre trabalhei na rede pública e nessa experiência de 20 anos eu já passei por muitas escolas e quase todas na periferia (.) então é uma coisa que pra mim

não é algo novo (.) o que tem sido novo pra mim nesse trabalho é justamente a questão cada vez mais da afirmação do direito (1)eu lembro de uma época (.) por exemplo e é até lamentável a gente pensar nisso né (.) em que nós tínhamos alunas (.) era mais comuns as alunas trans entendeu (1)as mulheres trans do que homens trans muito mais (.) então (.) em que eu não tinha esse cuidado de chamá-las de=né(.) de que elas tivessem o nome social incluso na listagem (.) então era uma coisa muito constrangedora até (1)é (.) você chamar alguém que é uma mulher né (.) fisicamente é uma mulher e também se ela se sente né (.)e você chamar pelo nome masculino (2)mas assim (.) como eu me sinto (.)eu me sinto bastante confortável e como professor eu sinto até que=é (.) isso é uma experiência enriquecedora pra minha prática (.) enriquecedora porque eu (.) primeiro eu gosto de gente né (.)eu sou uma pessoa=a minha (.) pelo menos a minha profissão (.) eu sou uma pessoa que eu sou apaixonado pelo ser humano (.) pela oportunidade da convivência (.) então quanto mais você convive com o que é diferente (.) com o que é diverso (.) acho que maior é a possibilidade de se aprender coisas e de exercitar essa convivência (.) é muito enriquecedora pra mim (.) não só a convivência com (.) digamos os alunos (.) alunas trans (.) como as diferentes manifestações de gênero (.) de identidade religiosa de=de orientação religiosa (.) de orientação sexual (.) é (.) de credos (.) de culturas (1)então eu acho que é uma experiência bastante enriquecedora (.) eu (.) particularmente (.) eu tenho uma leitura muito grande a respeito disso (.) essa questão da=da diversidade humana é um tema que me interessa muito né (.) eu sou=sou de geografia e eu sou uma pessoa da geografia muito focado na geografia humana (.) menos na física e mais na humana (.) na questão cultural (.) por exemplo né (.) na questão das identidades (.) então eu acho (.) eu me sinto super confortável.

O professor inicia sua fala mencionando situações vivenciadas durante sua experiência profissional e se recorda de quando possuía alunas trans no início da carreira, ressaltando ter um quantitativo muito maior de mulheres trans a homens trans e que não se reportava às meninas no feminino. O profissional finaliza afirmando que considera um conhecimento fundamental para a sua atuação pedagógica, pontuando que é encantado pelo indivíduo e a oportunidade de conviver com a diversidade de gênero e sexual.

No trecho 'eu não tinha esse cuidado de chamá-las de=né (.) de que elas tivessem o nome social incluso na listagem' a fala de Edmilson é voltada para uma reflexão sobre suas experiências, tendo em vista que o profissional reconhece que não possuía o cuidado de chamar uma mulher trans pelo nome social, fato que recorda lamentando. Portanto, percebemos a sua postura contrária à que possuía há alguns anos, refletindo em sua prática docente.

As frases 'não é algo novo (.) o que tem sido novo pra mim nesse trabalho é justamente a questão cada vez mais da afirmação do direito' reforçam a percepção do professor voltada para a compreensão do ato de mostrar a vontade ou independência dos sujeitos trans, reconhecendo os conjuntos de normas e

princípios legais que regulam as relações dos indivíduos em sociedade, o que ainda lhe é recente. Nos trechos ‘eu me sinto bastante confortável’, ‘isso é uma experiência enriquecedora pra minha prática’ demonstra não se sentir incomodado ao possuir estudantes transgêneros em sala de aula e a partir do termo ‘enriquecedora’ evidencia que conviver com transgêneros é algo que acrescenta valor à sua atuação enquanto docente.

Os termos ‘eu sou uma pessoa que eu sou apaixonado pelo ser humano’, ‘pela oportunidade da convivência’, ‘então quanto mais você convive com o que é diferente (.) com o que é diverso (.) acho que maior é a possibilidade de se aprender coisas e de exercitar essa convivência’ demonstram a busca pela evolução profissional e melhor compreensão do indivíduo e que permanece durante a narrativa do professor.

A professa Damares nos trouxe outros exemplos e informa que:

Df: não pra mim normal (.) eu=eu como já lhe disse pra mim são todos iguais (.) a mesma atenção o mesmo carinho que eu tenho por um eu tenho por outro (.) porque eu sei que ele está sendo usado (.) por uma força maligna eu posso dizer (1) olhe eu vou mais fundo (.) a bíblia (3) era bom (.) minha querida que todos nós (.) eu estou me incluindo também (.) pra não deixar assim vago (.) que todos nós conhecêssemos a palavra=a palavra de Deus (.) a palavra que liberta que cura que salva que prospera o senhor Deus diz “há se esse povo me ouvisse” (4) que tem muita gente que não ouve (.) aonde foi que a senhora viu na bíblia procure=procure um=um religioso e procure (4) é:: (.) o sexo quando Deus criou (.) e criou o homem (.) e criou o quê (.) a mulher (2) o masculino e o feminino (.) ele não criou=não criou trans (.) isso já foi o homem que já inventou esse tipo de coisa ele inventou ele criou isso aí (3) mas eu não critico (.) eu não trato mal (.) pelo contrário trato muito bem converso (.) aquilo que eu puder orientar eu orie::nto eu acho que cada um (.) segue aquela linha que=que=quer entendeu (.) mas eu to colocando aqui a minha visão (4) então pra mim eles são todos iguais tanto o=o deficiente quanto o tra::ns quanto:: aquele outro (.) como é o nome o síndrome de down qualquer deficiência qualquer problema eu=eu vim pra cá pra ajudá-los (.) encaminhá-los (2) não fazer divergência distinção se a Márcia me procurasse eu ia conversar com ela (1) ia tentar ajudar (1) () nós já tivemos na nossa congregação muitas pessoas muitos homens que eles eram trans eles eram=eram ma::s (.) hoje (.) são libertos são felizes são pais de família pessoas que servem a mão de Deus sem problemas se libertaram disso ai que maravilha só que a gente não pode interferir na vontade do outro assim claro até mesmo porque eu posso até=até ser agredida ou vista com outros olhos eu não sei então eu prefiro ficar no meu lugar (4) pode continuar.

Damares afirma que não vê diferença entre as/os estudantes trans e cis em sala de aula, pois possui o mesmo sentimento por todas/os. A professora acredita que os/as transgêneros estão sendo usados/as por algo perverso, utilizados por

uma força do mal e justifica sua fala utilizando explicações religiosas e exemplos contidos na bíblia. Após uma pausa, questiona sobre existir na bíblia algo relacionado a transgêneros, afirmando que Deus criou somente o homem e a mulher e que sujeitos trans são uma invenção do ser humano. Sua fala é finalizada com o relato de que havia transgêneros em sua congregação, ela diz que se dispõe a ajudar, pois na visão dela, de conversão, há a possibilidade de serem curados/as.

Na frase 'porque eu sei que ele está sendo usado (.) por uma força maligna', o termo 'força maligna' refere-se a algo mau, perverso e que anuncia desgraça, ou seja, à maneira como a professora enxerga e reconhece os sujeitos trans. No trecho 'era bom [...] que todos nós conhecêssemos a palavra=a palavra de Deus' indica que pauta sua interpretação em sua formação religiosa. Se referindo ao conteúdo da bíblia: 'o sexo quando Deus criou (.) e criou o homem (.) e criou o quê (.) a mulher (2) o masculino e o feminino (.) ele não criou=não criou trans (.) isso já foi o homem que já inventou esse tipo de coisa' evidencia a percepção fundamentada em suas crenças religiosas. Tais crenças dirigem seu olhar no trato das questões na escola.

No trecho 'nós já tivemos na nossa congregação muitas pessoas muitos homens que eles eram trans eles eram=eram ma::s (.) hoje (.) são libertos são felizes são pais de família pessoas que servem a mão de Deus' reconhecemos o seu discurso envolto na ideia de que a identidade de gênero pode ser revertida, mostrando-se contrária às transgeneridades e pautando-se em percepções fundamentalistas e argumentos religiosos. Evidenciamos a sua tentativa em apresentar argumentos em defesa da heteronormatividade, ao desconstruir e se mostrar contra o respeito às diversidades de gênero e sexuais, tendo como base o próprio pensamento que afirma ser espiritual.

A conclusão de sua fala no trecho 'a gente não pode interferir na vontade do outro assim claro até mesmo porque eu posso até=até ser agredida ou vista com outros olhos eu não sei então eu prefiro ficar no meu lugar' demonstra as contradições existentes em sua fala, tendo em vista que a professora afirma não fazer distinção entre as/os estudantes transgêneros, porém a continuação de sua narrativa é totalmente contrária à inicial e permite compreender que a sua maior preocupação consiste em temer ser julgada, motivo que a impede de intervir ou tomar atitudes maiores.

Perguntamos à professora se ela associa a força maligna, citada em sua fala, às pessoas trans:

Df: acredito (2) acredito que isso é uma força maligna como lhe falei logo no início da nossa conversa (3) Deus criou o mundo (.) e criou o homem e criou a mulher (1) mas eu deixo a vontade pra senhora procurar na sua casa ou em outro qualquer lugar (.) na bíblia qual foi o terceiro sexo que ele criou se ele criou algum homossexualismo (.) se ele criou o lesbianismo (3) vou lhe dar um presente se a senhora encontrar lá (1) que tem (.) não ele criou o homem e a mulher (.) agora como eu estou lhe dizendo (.) respeito a todos (1) não tenho porque discrimina::r (.) botar pra fora de sa::la (.) fazer isso não de forma nenhuma (.) meu carinho é igual para todos (3) isso também pra mim é inclusão (3) ele tá lá com um problema diferente dos outros (.) °é uma pessoa especial° ; uma pessoa que se transformou ele não era assim ele se transformou (.) não sei se foi amizade eu não sei se foi isso não sei se foi aquilo ma::s

Damares confirma no trecho ‘acredito (2) acredito que isso é uma força maligna’ que associa o termo ‘maligno’ às/aos transgêneros, evidenciando que anunciam desgraça e considerando-os diabólicos/as. Nos trechos ‘Deus criou o mundo (.) e criou o homem e criou a mulher (1)’ e ‘na bíblia qual foi o terceiro sexo que ele criou se ele criou algum homossexualismo’ percebe-se sua percepção fundamentada nas crenças e experiências religiosas que adquiriu. Nas frases ‘respeito a todos (1) não tenho porque discrimina::r’, ‘meu carinho é igual para todos’ torna-se perceptível a contradição em seu relato comparado a sua fala inicial, tendo em vista que as atitudes que diz possuir não condizem com o seu posicionamento e a maneira como os/as enxerga.

Nos fragmentos ‘isso também pra mim é inclusão (3) ele tá lá com um problema diferente dos outros (.) °é uma pessoa especial°’ demonstra novamente ao mencionar o termo ‘problema’ que os/as vê como pessoas que precisam de uma solução, ‘diferente’ ao enxergá-los/as de maneira desigual e associando-os/as às ‘pessoas especiais’ por considerá-los/as portadores/as de alguma deficiência ou síndrome. Ao mencionar que trata-se de ‘uma pessoa que se transformou ele não era assim ele se transformou’ o termo ‘se transformou’, mencionado duas vezes, reverbera o pensamento de que são pessoas diferentes e ‘não sei se foi a amizade’, a reflexão de que transgeneridade é algo que pode ter ou sofrer influência de outras pessoas.

O professor Marcelo, por sua vez, informa que:

Mm: na minha visão=na minha visão (.) da mesma maneira como eu=eu enxergo da mesma maneira eu não consigo ver uma=uma diferença não tem um tratamento diferente por ser um aluno tran=transexual é o mesmo tratamento (.) eu enxergo da mesma maneira como um aluno heterossexual.

O professor aponta que não percebe diferença por tratarem-se de estudantes transgêneros, pois os enxerga da mesma maneira. Diante disso, Marcelo pontua que não utiliza um tratamento diferente por ser um menino ou menina trans e finaliza sua fala afirmando que as/os enxerga do mesmo modo que um/a estudante heterossexual.

A partir da fala do professor, verificamos em sua afirmação 'eu enxergo da mesma maneira como um aluno heterossexual' como uma tentativa de demonstrar que não faz divergência entre as/os estudantes, ressaltando que o tratamento entre meninos e meninas cis e homossexuais é o mesmo destinado aos/às jovens trans.

7.4 Já presenciou algum/a estudante enfrentando preconceito, discriminação ou segregação

Foi solicitado que os/a professores/a falassem se já ocorreu ou ocorre alguma situação que tenham presenciado contendo discriminação e/ou violência com os/as estudantes trans:

Em: É (1) eu já=eu me recordo de ter situações lá no passado (.) quando eu falei, "não (.) não é mais muito comum não"; (.) pelo menos onde eu trabalho não é=é (.) entendeu mas também não me lembro da violência física (.) mas daquela violência simbólica sabe (.) aquela violência de você colocar o outro numa (.) segregar não (.) é (.) de ele ser o principal motivo das piadas (.) de ele ser o principal motivo das= das coisas ditas de duplo sentido (.) tá entendendo (.) sempre alvos fáceis de ironia (.) isso=isso a gente via muito né (.) eu via muito com aluno gay (.) tá entendendo e já não vejo mais (.) quase não vejo mais (.) eu trabalho com ensino médio aonde sempre tem (.) não vejo mais eu vejo uma convivência muito positiva (.) na verdade (.) tenho visto que é algo né (.) que até nos alimenta a esperança em saber que a gente tá vivendo numa= caminhando nessa direção (.) as alunas trans também=nunca (.) nem é ironia (.) eu percebo=eu tenho percebido nos últimos anos (.) eu acho que também isso tem muito a ver sabe com o quê (.) com (2) eu penso que quando uma pessoa (.) ela passa por um processo tão profundo de uma mudança tão né (.) porque imagina o que é você modificar o seu corpo (.) você era mulher (.) mas de repente você passa a ter barba (.) corta o cabelo e tal (.) eu acho que é uma coisa muito séria (1) então (.) as pessoas tão pensando, sabe, "eu não posso brincar com isso né (.) não posso brincar com isso"; (.) então eu acho que eles não se sentem (.) não tem=podem até ter a intenção (.) mas muitas vezes não se sentem à vontade (.) nem a liberdade pra fazer isso né (.)

então não=não me lembro (.) realmente a violência física não (.) eu lembro da violência simbólica né (.) muito por conta da questão da sociedade machista na qual nós somos criados (.) somos criados dentro de uma sociedade que é machista (.) que impõe às pessoas várias cobranças (.) principalmente ao homem né (.) impõe ao homem várias exigências (.) eu acho que ontem a gente tava=eu tava falando sobre o crescimento da população aqui (.) to trabalhando com população (.) a gente falava sobre isso, @que é algo que é mais frágil que uma taça de cristal é a masculinidade; (.)@ né @(2)@ o homem=o homem hétero cis é mais frágil que um copo de cristal (.) dele é cobrado o tempo todo que ele comprove que ele é macho né (.) que ele é viril (.) que ele é forte (.) que ele é (1) entendeu (.) que ele é garanhão né e aí a gente tá indo desconstruir isso tudo né (.) eu acho que eu fazer isso com os meus alunos eu acho que é um processo de desconstrução muito importante né (.) porque eu já faço isso com os meus filhos né (.) quer dizer (.) a gente precisa preparar as pessoas pra viverem no mundo que é o mundo do tempo delas e esse mundo agora do tempo delas não tem jeito (.) ele é o mundo em que vamos precisar conviver com essa diversidade do que é (.) do que o mundo sempre foi (.) na verdade né (.) o mundo sempre foi diverso (.) a sociedade é que ficava presa à padrões e por isso matava por causa disso né (.) segregava (.) mas não dá mais (.) então (.) eu acho que é isso.

O professor inicia sua fala apontando que se recorda de já ter presenciado situações contendo discriminação e, comparando passado e presente, considera não ser mais comum encontrar tantas atualmente e enfatiza sobre não ter presenciado violência física, mas sim psicológica. Edmilson cita que essas/es estudantes eram os principais motivos das piadas, mas percebe, atualmente, uma boa convivência entre eles/as e as/os colegas, ressaltando que tais atitudes o fazem acreditar em mudanças, por ansiar que as pessoas estejam refletindo sobre seus atos. O docente também aponta que a sociedade é machista e discorre acerca das exigências impostas aos homens, no que diz respeito ao reforço das masculinidades e conclui sua fala citando que, a partir da discussão com as/os estudantes, torna-se possível auxiliar no processo de desconstrução, reforçando sobre a sociedade sempre ter sido presa às normas.

Os trechos ‘daquela violência simbólica sabe’, ‘de ele ser o principal motivo das piadas’, ‘de ele ser o principal motivo das=das coisas ditas de duplo sentido’ e ‘sempre alvos fáceis de ironia’ se referem à maneira preconceituosa como estudantes transgêneros eram tratadas/os pelo restante das/os alunas/os. Entretanto, nas citações ‘quase não vejo mais’, ‘eu vejo uma convivência muito positiva’, ‘tenho visto que é algo né (.) que até nos alimenta a esperança’, ‘caminhando nessa direção’ e ‘as alunas trans também’ o professor narra sobre

os avanços que tem percebido, tendo em vista que reconhece que o cenário preconceituoso que de suas experiências iniciais está se modificando.

Percebemos em sua fala ‘Ela passa por um processo tão profundo’, ‘imagina o que é você modificar o seu corpo (.) você era mulher (.) mas de repente você passa a ter barba (.) corta o cabelo e tal (.) eu acho que é uma coisa muito séria’ direcionada ao processo de transição de uma mulher trans, apontando o quão delicado é este momento e que o professor acredita ser uma das principais responsáveis para que as pessoas repensem antes de direcionar comentários maldosos às mulheres transgênero, pois acredita que ‘as pessoas tão pensando, sabe, “eu não posso brincar com isso né= não posso brincar com isso”’, reconhecendo a fragilidade da situação.

Durante as frases ‘muito por conta da questão da sociedade machista na qual nós somos criados’, ‘que impõe às pessoas várias cobranças (.) principalmente ao homem né’ ‘dele é cobrado o tempo todo’ ‘que ele comprove que ele é macho né (.) que ele é viril (.) que ele é forte’ e ‘que ele é garanhão né’ verificamos a cobrança exacerbada sobre os homens quanto ao reforço de sua masculinidade por meio de atitudes e comportamentos que devam evidenciar os seus estereótipos.

Nos trechos ‘eu acho que eu fazer isso com os meus alunos eu acho que é um processo de desconstrução muito importante’, ‘a gente precisa preparar as pessoas pra viverem no mundo que é o mundo do tempo delas’, ‘é o mundo em que vamos precisar conviver com essa diversidade do que é’ verificamos a percepção do professor voltada para a importância do papel de professores/as nas escolas e sua importância no rompimento ao pensamento tradicionalista em que o preconceito e a discriminação prevaleciam. Na frase ‘do que o mundo sempre foi (.) na verdade né (.) o mundo sempre foi diverso’, o professor evidencia em sua fala o reconhecimento acerca da diversidade de gênero e sexual atualmente, algo extremamente delicado e minucioso de se pensar em tempos passados.

A professora Damares menciona que:

Df: discriminação (3) discriminação querida é o que eu vejo (2) falei ainda agora isso (.) é chavequinhos piadinhas (.) e eu digo assim “Olha gente (.) por favor (.) vamo respeitar o colega (5) não se mexe com o colega não se mexe com a mãe” como eu já ouvi falar (.) “é tua mãe” (.) eu disse “**epa** (.) que isso não mexa com a mãe do cole::ga (3) você está

indo longe demais (3) não faça isso (3) respeite aqui o próximo (2) o respeito aqui é para todos (4) cada um com o seu cada qual (4) cada um com o seu cada qual nada de tá apedrejando o outro por que” (.) ai cheguei mais fundo e perguntar “E se fosse você (3) se fosse você” [...] então (2) as pessoas (4) têm que respeitar o espaço da outra (.) tem que respeitar as outras (.) tem que aceitar as pessoas como elas são (.) “a tá errado” (.); tá errado, mas sou eu que vou concertar (.) você que vai concertar (.) a gente não consegue concertar o lado dos outros assim não com critica (1) criticando (.) debochando (.) fazendo gracejo (.) isso ai não muda o eu de ninguém (3) entendeu (.) era isso que eu tinha pra falar.

A docente aponta que as situações são repletas de comentários maldosos, envolvendo insultos direcionados aos/às estudantes, também menciona que o respeito é algo primordial para todas/os e exige que isto seja colocado em prática na escola. Sua fala é concluída ao refletir que não considera certo ser trans, mas que não é ela, a professora e nem o restante das/os estudantes que vão modificar o pensamento e comportamento de uma pessoa transgênero, ao passo que torna-se mais difícil quando acontecem críticas, deboches e gracejos, como os que lhes são, diariamente, direcionadas/os.

Durante os trechos ‘discriminação querida é o que eu vejo’, ‘é chavequinhos piadinhas’ verificamos a associação com a fala do professor Edmilson, tendo em vista que a professora também menciona situações constrangedoras vivenciadas por estudantes transgêneros. Nas frases ‘respeite aqui o próximo’, ‘o respeito aqui é para todos’ e ‘as pessoas (4) têm que respeitar o espaço da outra’ percebemos a sua fala marcada por uma longa pausa, seguida da repetição do termo ‘respeito’, ou seja, a ênfase em se referir ao sentimento que impede a pessoa de fazer ou dizer coisas desagradáveis a alguém.

Dentre as falas ‘a tá errado’, ‘tá errado, mas sou eu que vou concertar (.) você que vai concertar (.) a gente não consegue concertar o lado dos outros assim não com critica’ ‘criticando (.) debochando (.) fazendo gracejo (.) isso ai não muda o eu de ninguém’ demonstra o pensamento preconceituoso que partilha e a posição contraditória de sua fala, principalmente após enfatizar o termo ‘errado’, acreditando que ser transgênero não está certo ou que são pessoas culpadas.

O professor Marcelo diz que: “na escola que eu ministro aula nunca vi problema algum (.) de discriminação (.) de segregação eles sempre estão envolvidos com os outros alunos (.) nunca vi problema algum na escola”, ou seja, depreende-se que o professor, diferentemente dos outros que nos deram a

entrevista, não presenciou situações conflituosas entre as/os estudantes e nem entre as/os estudantes trans e o restante do corpo técnico da instituição.

7.5 Como reagem quando presenciam:

Solicitamos aos/às professores/a que falassem acerca de sua reação quando ocorre alguma situação conflituosa entre os/as estudantes trans e os/as demais estudantes

Em: Se eu=se eu perceber eu reajo de imediato (.) porque a situação é você não pode deixar passar né (.) então você não pode deixar passar porque se você deixa passar a sua posição de (.) porque o professor ele acaba sendo ao mesmo tempo um mediador dessas relações e o professor precisa defender o aluno que tá sendo agredido (.) ou física ou psicologicamente (1) não (.) eu lembro=eu lembro sim eu lembro por exemplo de uma vez (.) alguma=algum assunto em sala de aula (.) de um colega ter usado o fato do outro colega ser gay né (.) a pessoa gay né como eu te falei (.) nunca tive esse () com a pessoa trans (.) pra transformar aquele momento em um momento de piada (.) tá entendendo? tipo assim (.) eu vou fazer todo mundo rir que eu quero ser o engraçado e aí na hora eu dei aquele corte (.) sabe aquele corte que é preciso assim que (1) tipo assim (.) alguma coisa sobre que ele é menos homem (.) ele é bicha (.) não sei o quê (.) tentando diminuir a pessoa e aí tu dá o corte logo (.) pra nunca mais acontecer (.) então (.) eu reajo no sentido de (.) primeiramente (.) mostro meu descontentamento (.) porque realmente eu não concordo e não é só com as pessoas trans e gays não (.) com todo=todo o cidadão (.) qualquer aluno que esteja sendo vítima sabe (.) eu não gosto de constrangimento (.) eu não gosto de colega que constrange o outro então (.) cortei (.) eu perguntei né ;“Qual é a diferença (.) você acha que ele é menos cidadão que você (.) por quê que você acha que você pode fazer isso (.) você não pode, nem aqui na minha aula e nem em lugar nenhum! (.) ele tem direito” (.) talvez ele não tava nem esperando que eu o defendesse (.) porque gera uma postura que eu acho que era construída socialmente né (.) de que não era comum as pessoas defenderem né (.) eu acho que deve ter gente lá (.) deve ter pessoas que até hoje não defendem as pessoas que são vítimas de preconceito porque querem defender (.) mas tem medo de ser confundidas (.) como eu te falei (.) a tal da masculinidade frágil né: “Ah (.) eu preciso (1) “Não=não vou falar porque se não eu vou tá (1) @o quê que vão pensar?!”@ (.)né (.) mas assim (.) eu não deixo passar (.) não deixo porque a gente não pode criar (.) a gente=você não pode criar um ambiente que favoreça essas situações (.) pelo contrário (.) cada vez mais nós temos que criar um ambiente em que essas situações sejam diluídas e que todo mundo possa vir à escola (.) porque por uma das coisas que faz com que=é (.) as pessoas trans vão pra prostituição (.) não que eu teja falando assim que “Ah (.) elas devem ir” (.) mas realmente (.) muitas vezes não tem outra oportunidade de trabalho (.) não tem outra=nem o estudo eles conseguem concluir (.) então (.) se ela tem estudo e se ele tem estudo (.) ele vai entrar numa faculdade (.) ele vai fazer um concurso (.) ele vai arranjar um emprego na=num setor de comércio (.) enfim (.) precisa-se abrir portas e precisa preparar eles pra essas portas.

O professor cita que se perceber alguma situação conflituosa entre os/as estudantes intercede no mesmo momento, tendo em vista que precisa lidar com a situação e justifica que o professor é imprescindível nas relações e que é o seu dever defender o/a estudante que está sendo violentado, física ou psicologicamente. Edmilson narra alguns acontecimentos vivenciados em sala de aula, envolvendo gays, citando que não presenciou situações conflituosas entre jovens trans, mas que reagiu demonstrando não estar de acordo com os constrangimentos e cita que sua intervenção não acontece somente por serem gays ou trans, mas por considerar que todo e qualquer cidadão deve ser respeitado. O docente também cita que a iniciativa das pessoas intercederem durante estes momentos de tensão não é algo comum, pois é algo que foi reforçado pela sociedade e menciona a exigência de atitudes masculinas, constantemente questionada, a qual considera como uma das justificativas para a falta de iniciativa. Sua fala é concluída quando o professor diz que este é um dos fatores para que muitas trans recorram à prostituição, pois, em muitos casos, não possuem oportunidade de emprego e nem conseguem terminar os estudos.

O trecho 'você não pode deixar passar porque se você deixa passar a sua posição de (.) porque o professor ele acaba sendo ao mesmo tempo um mediador dessas relações' evidencia a percepção de Edmilson de que o/a professor/a é um dos responsáveis pelo que acontece aos/às estudantes em sala, sendo de sua responsabilidade interferir quando necessário. Alguns exemplos de sua experiência 'eu vou fazer todo mundo rir que eu quero ser o engraçado', 'alguma coisa sobre que ele é menos homem', 'ele é bicha' e 'tentando diminuir a pessoa' demonstram a intenção de estudantes menosprezarem e machucarem outras/os.

Durante as frases 'mostro meu descontentamento', 'porque realmente eu não concordo e não é só com as pessoas trans e gays não', 'qualquer aluno que esteja sendo vítima', 'eu não gosto de constrangimento', 'eu não gosto de colega que constrange o outro' percebemos o posicionamento contrário do professor às atitudes envoltas de preconceito e discriminação tomadas pelas/os estudantes somada a tentativa de conter e evitar que os acontecimentos continuem acontecendo.

A perspectiva de que "talvez ele não tava nem esperando que eu o defendesse", 'de que não era comum as pessoas defenderem né', 'deve ter

peessoas que até hoje não defendem as pessoas que são vítimas de preconceito' e 'querem defender (.) mas tem medo de ser confundidas', reforça a percepção do professor voltada para a ênfase no termo 'defender', indicando a falta de proteção ou tentativa de repelir ataques ou acusações que estudantes transgêneros vivenciam. Nos trechos 'a tal da masculinidade frágil né: "Ah (.) eu preciso (1) "Não=não vou falar porque se não eu vou tá (1) @o quê que vão pensar@?!"" demonstra a justificativa que o professor encontra para a falta de intervenção, relacionando ao medo que duvidem de sua virilidade.

As frases 'você não pode criar um ambiente que favoreça essas situações', 'cada vez mais nós temos que criar um ambiente em que essas situações sejam diluídas e que todo mundo possa vir à escola' revela a compreensão do lugar social da escola. O reforço da masculinidade é um dos principais argumentos de sua narrativa, tendo em vista que presenciou situações em que meninos utilizavam-se da tentativa de constranger homossexuais como uma forma de reafirmar sua virilidade.

Durante os trechos 'uma das coisas que faz com que [...] as pessoas trans vão pra prostituição' e 'muitas vezes não tem outra oportunidade de trabalho (.) não tem outra=nem o estudo eles conseguem concluir' evidencia a justificativa que o professor associa para exemplificar o quantitativo elevado de pessoas trans que recorrem à prostituição, em virtude da falta de empregos e empecilhos que dificultam o término dos estudos nas instituições de ensino.

A professora Damares também compartilha suas experiências:

Df: eu reagi assim (.) conversa::ndo e não deixando criar um atrito em sala (2) não deixo nunca criar um atrito em sala (.) o professor ele não é somente um professor ele é mediador (2) o professor ele é um mediador ele leva o conhecimento ao aluno (2) o conhecimento ele não é somente o assunto que você tem da disciplina (.) mas (.) o professor mediador é aquele professor que: (.) tem que conhecer o seu aluno a partir do momento que ele entra da porta adentro (.) você tem que conhecer "quem é esse aluno" (.) teve algum problema chama a coordenação (.) manda chamar a família (.) família e escola elas andam em parceria (1) eu aprendi muito isso no ensino fundamental (.) eu fui coordenadora pedagógica numa escola no distrito industrial em Ananindeua (.) durante quatro anos (1) eu aprendi muito ali (.)? eu entreguei meu sangue ali àquelas crianças era uma área vermelha. ali eu via de tudo (.) eu já vi criança peque::na já com jeiti::nho com aquele jeiti::nho (.) a professora me chamava "Olha coordenadora venha cá" (.) conversa uma conversa de pé de ouvido um sigilo; "A senhora vê aquela criança o menino fulano de tal" "já vi sei quem é" . "mas olha o jeito dele ele já mo::stra (.) um outro lado" eu disse "eu já percebi" (.), mas nunca chamei família pra conversar sobre essa questão eles também nunca chegaram comigo pra falar dessa situação (1) mas eu atendia o::tras situações (.) bullying (1)

roubo (.) de objetos (1) roubo de bicicleta (.) apelidos (2) de tudo eu vi ali (1) muita coisa eu aprendi (.) e isso me fez (.) é:: realizar o curso de Pedagogia na Unip (.) porque a=a diretora de lá a gestora dizia pra mim “olha (.) tu tens pra atuar nessa área tu tens que ter o curso de Pedagogia” (.) e aquilo querida foi entrando em mim entrando aquelas palavras eu disse “Pera lá que é o que eu vou fazer mesmo (.) eu vou me matricular” chegou no dia eu fui na faculdade fui fazer a prova (.) passei (.) fui aprovada e hoje to cursando o quinto semestre de pedagogia (1) o curso me ensinou muito aprendi muito (.) eu amo as pessoas a pessoa pra fazer pedagogia tem que amar o outro mas amar não é o sentido de você dar uma (.) ajuda (.) um dinheiro não é essa=não é esse amor que eu falo o amor é esse amor universal que você vê as pessoas você olha as pessoas você identifica as pessoas (.) fala com elas (.) trata delas vê o que ela precisa qual a sua deficiência qual o seu problema (.) o aluno (.) a criança (.) o ser humano (.) ele traz o problema de casa (2) lá esta o ninho do problema dele lá (.) a família a mãe prostituta (.) o pai ladrão (.) o irmão é traficante (2) ele vê a criança vê o pai com a mãe a criança ouve (.) discussão (.) isso afeta o interior da criança (.) a cabecinha dela como fica uma criança que vê (.) que sabe uma situação dessa (.) isso tudo interfere (2) então (.) isso ai é um problema familiar um problema também gerado pela parte e::spiritual continuo lhe afirmando essa é a minha visão o meu ponto de vista (3) não tem com quem conversar (.) chega em casa muitas vezes não tem nem o que comer (5) então nós temos que olhar ver ter essa visão do ser humano (.) não critic- não na critica (.) mas uma mão amiga aquilo que você possa ajudar (.) entendeu.

A professora diz que reage dialogando e impedindo que ocorram desentendimentos maiores em sala de aula. Damares cita que o professor possui um papel fundamental na vida das/os estudantes, pois é de sua responsabilidade o que acontece a eles/as quando estão na escola e menciona alguns exemplos vivenciados durante sua experiência profissional enquanto coordenadora pedagógica. Além de formada em Filosofia, informa estar cursando Pedagogia e menciona acerca da importância em não se criticar o ser humano, mas sim apoiá-lo.

Durante os trechos ‘eu já vi criança pequenina já com jeito::nho com aquele jeito::nho’ e ‘você vê as pessoas você olha as pessoas você identifica as pessoas (.) fala com elas (.) trata delas vê o que ela precisa qual a sua deficiência qual o seu problema’ a suposição em conjunto com uma das professoras de que tratava-se de um/a transgênero, evidenciando que as profissionais, denotando preconceito, tiraram suas conclusões, precipitadas, a partir do comportamento de uma criança.

O professor Marcelo menciona que:

Mm: devido (.) é (3) hoje em dia vários problemas que ocorrem entre professores e alunos o professor se fosse=eu vou falar por mim eu não chamaria atenção em público (.) levaria os envolvidos à coordenação e a

coordenação de=deveria chamar os pais pra conversar pra resolver eu mesmo não=não tomaria nenhuma atitude, devido a processos, a confusões que=que sempre né estão ocorrendo entre alunos e professores eu não tomaria nenhuma atitude na frente dos outros alunos chamaria os envolvidos e iria pra coordenação e a coordenação deveria tomar as atitudes.

Após uma longa pausa, o professor menciona como reagiria, tendo em vista que não presenciou situações conflituosas em sala de aula. Ele cita que não tomaria providências na frente de outras/os estudantes, em virtude dos desentendimentos que costumam ocorrer entre estudantes e professores/as. O professor acredita ser responsabilidade de a coordenação decidir quais atitudes devam ser colocadas em prática e justifica que se isentaria da iniciativa de intervir para evitar situações embaraçosas. Sua fala é concluída ao reafirmar que não faria intervenções publicamente, chamaria as/os responsáveis e levaria para a coordenação.

Ao mencionar que ‘não tomaria nenhuma atitude, devido a processos, a confusões [...] entre alunos e professores’ e ‘eu não tomaria nenhuma atitude na frente dos outros alunos chamaria os envolvidos e iria pra coordenação e a coordenação deveria tomar as atitudes’ parece temer que o seu posicionamento gere conflitos maiores, tendo em vista a fragilidade e magnitude que as discussões sobre o tema tem sido alçado nos últimos meses.

7.6 Posicionamento quanto à intervenção

Aos/às professores/as, foi perguntado qual o posicionamento acerca de sua intervenção, se acreditavam ter sido a mais apropriada ou se fariam diferente.

Em: Não (.) eu sempre acho que (.) é (1) eu acho que o correto a se fazer é isso mesmo (.) entendeu (.) a intervenção (1) a gente tem=a gente tem dois=duas possibilidades de intervenção uma é diante do fato em si (.) quer dizer se você tá vendo que numa sala de aula (.) uma pessoa (.) incluindo as pessoas trans (.) ela está sendo vítima de maledicência (.) de constrangimento (.) você tem que agir na hora entendeu (.) você não pode deixar passar e outra coisa é você fazer intervenções a longo prazo (.) como por exemplo (.) vira e mexe (.) nós (.) professores das área de humanas (.) a gente entra nessa seara (.) a gente discute com o aluno né (.) o tema (.) ele precisa ser também colocado na mesa (.) então (.) uma intervenção positiva=uma intervenção positiva é a gente criar dentro da escola momento em que esses assuntos sejam falados (.) não é=não é como você empurrar um tema pra debaixo de um tapete (.) porque ele é um tabu e não se pode tocar nisso (.) é claro que tem que se tocar né=é claro que tem que se tocar (.) a escola tem que ser um ambiente no qual essas questões

sejam colocadas às claras (.) tira das sombras [...] parece um tema pesado né pra se falar mas a escola precisa falar (.) ela não pode fugir a essa missão né (.) a gente trabalha com gente (.) a gente não trabalha só com né (.) com um modelo de pessoas (.) não (.) nós trabalhamos com a diversidade humana (1) sabe (.) os alunos (.) eles adoram conversar sobre esses temas (.) de vez em quando quando a gente tem espaço (.) a gente abre pra falar sobre isso né (.) [...] é um tema que ninguém quer falar (.) mas a escola precisa tratar disso (.) é um tema que tá na pauta das discussões (.) os prós (.) os contras né (.) eu procuro sempre olhar pelo lado do=do sujeito social (.) tá entendendo (.) quem é aquela pessoa na sociedade (.) mas não falar sobre isso é você continuar alimentando os preconceitos (.) inclusive contribuindo pra que eles façam besteira né (.) então os temas não podem ser tabu (.) eles precisam ser tratados (.) porque todos estão aqui (.) aqui a gente tem os alunos heteros (.) os alunos cis (.) [...] as alunas transexuais (.) enfim (.) não é (.) eles estão aqui na escola (.) eu não posso fingir que eles não estão só pra ficar confortável (.) né.

O professor inicia sua fala afirmando sobre a necessidade de haver intervenção, apontando que a/o profissional precisa interceder de imediato caso presencie alguma situação discriminatória entre estudantes. Edmilson também discute acerca da oportunidade que professores/as da área de humanas possuem em conversar com os/as jovens sobre o tema, tendo em vista o conteúdo programático que abordam em sala, o qual lhe permite uma discussão e ressalta a importância da escola ao proporcionar o diálogo sobre a temática. Sua fala é concluída ao mencionar a diversidade de gênero e sexual nas escolas e que não pode agir como se os/as meninos/as trans não estivessem no ambiente escolar.

Os termos ‘você tem que agir na hora’ e ‘você não pode deixar passar’ evidenciam a percepção do professor de que é necessária uma intervenção no momento em que acontece, de modo que a/o profissional não pode se abster de tomar atitudes em situações de agressão. Durante as frases ‘ele precisa ser também colocado na mesa’ e ‘criar dentro da escola momento em que esses assuntos sejam falados’ percebemos o reconhecimento de que o diálogo proporcionado por professores/as deve acontecer no ambiente educacional.

Nas frases ‘não é como você empurrar um tema pra debaixo de um tapete’, ‘porque ele é um tabu e não se pode tocar nisso’ reflete a apreensão de que ainda é uma discussão pouco realizada e no termo ‘tabu’ a justificativa de que trata-se de algo que não se pode mencionar. Durante os trechos ‘é claro que tem que se tocar’, ‘a escola tem que ser um ambiente no qual essas questões sejam colocadas às claras’ e ‘ela não pode fugir a essa missão’ evidencia a importância

e responsabilidade que a escola possui ao discutir as temáticas referentes à diversidade de gênero e sexual nas instituições de ensino.

De acordo com os trechos ‘a gente trabalha com gente’, ‘a gente não trabalha só com [...] um modelo de pessoas’, e ‘nós trabalhamos com a diversidade humana’ reforça a perspectiva de que não existem pessoas que devam ser vistas como um padrão, ou seja, um exemplo que precisam ser imitadas, tendo em vista a multiplicidade do ser humano. O professor evidencia a urgente necessidade que a escola precisa ter ao compreender que possui estudantes com diferentes identidades de gênero e sexuais.

Os trechos ‘aqui a gente tem os alunos heteros’, ‘os alunos cis’, ‘as alunas transexuais’, ‘eles estão aqui na escola’ e ‘eu não posso fingir que eles não estão só pra ficar confortável’ retratam a percepção de que as questões referentes à identidade de gênero e sexuais ainda não estão, devidamente, inseridas no contexto escolar, ressaltando que a partir do momento que a escola se isenta de debater esses temas a mesma contribui no aumento da intolerância.

A professora Damares também compartilhou o posicionamento quanto à sua intervenção, pontuando que:

Df: foi eu acredito sim (3) porque eu=eu=eu não entendo eu não consigo entender (1) que uma=um educador (.) uma professora um mediador que seja (.) que esteja em sala de aula e não veja o conflito que esteja havendo ali (1) ou então ele tá ali fazendo o quê (.) fazendo circo pra professor (2) fazendo ouvido de mercador (2) colocando uma venda negra nos olhos (2) não=não pode ser querida (.) se você tá vendo um problema (.) você tem que intervir naquele problema (1) eu vou deixar eles se atracarem vou deixar eles se (.) se digladiarem não=não posso nunca vou fazer isso nunca vou aceitar (.) esse tipo de coisa eu vou sim intervir em qualquer situação que eu veja eu nunca vi atrito deles coisas assim eu nunca vi nunca assisti (.) mas se um dia acontecer (.) eu vou=vou intervir (.) eu vou me meter no meio porque o que faz muitas vezes uma desgraça acontecer é você deixar aquilo correr solto (.) você não (.) você ali é a autoridade o professor é a autoridade em sala de aula (.) então se você tá vendo alguma coisa errada você tem você tem capacidade pra chamar atenção (3) então quando eu vejo que eles estão demais (.) eu dou um grito **“que isso aqui pare agora (.) vou chamar a direção vou chamar a coordenação e eu vou colocar aluno pra fora de sala”** (3) () aumento a minha voz a gente tem que fazer assim ai você ouve aquilo e fica não tem que tomar uma atitude entendeu (3) sempre faz uma gracinha assim esse rapaz é o=é o mais bulinado como dizem lá fora (1) o Tomás quer ver aqui e ali a senhora procura saber (.) ouvir fique ligada (1) um rapaz claro rapaz bonito ele tem to:dinho o jeito (.) pode até não ser (.) ma::s ele é sim^o e o Márcia (.) meu aluno que agora já é:: mulher já trocou a identidade dele pra Márcia (3) fazer o que né (.) vamos orar por eles (3) mais alguma coisa.

A fala de Damares inicia após uma pausa, seguida da afirmação de que acredita ter sido a intervenção mais apropriada, por não compreender como um/a professor/a pode não interceder quando ocorre alguma situação conflituosa em sala de aula e enfatiza que jamais permitiria que uma situação chegasse ao extremo. A professora também ressalta que nunca presenciou algum acontecimento como os mencionados, mas que tomaria providências caso presenciasse e conclui sua fala, dando exemplos de um estudante que é ridicularizado pelos/as colegas e também citando a transição de Márcia.

Os trechos ‘eu não consigo entender (1) que uma=um educador (.) uma professora um mediador que seja (.) que esteja em sala de aula e não veja o conflito que esteja havendo ali’ e ‘você tem que intervir naquele problema’ referem-se à percepção que a professora possui de que é necessário intervir imediatamente, somado a não concordância quando algum/a profissional não toma providências.

Nas frases ‘eu vou deixar eles se atracarem’, ‘vou deixar eles se=se digladiarem’, ‘nunca vou fazer isso’, ‘nunca vou aceitar’ e ‘vou sim intervir em qualquer situação que eu veja’ percebemos a apreensão da professora de que as situações possam tomar proporções mais drásticas, ao ponto de ocorrerem agressões físicas ou dimensões maiores.

Verificamos no trecho ‘um rapaz claro rapaz bonito ele tem to:dinho o jeito (.) pode até não ser (.) ma::s ele é sim^o’ o juízo de valor refletido na fala da professora, tendo em vista que a mesma ao mencionar ‘ele tem to:dinho o jeito’, ‘pode até não ser (.) ma::s ele é sim^o’ demonstra definir a identidade de gênero a partir de sua própria percepção, ou seja, a profissional julga quando trata-se de um/a transgênero a partir do momento em que o indivíduo apresenta determinadas características e/ou comportamentos.

O preconceito também é perceptível quando a mesma cita que ‘o Márcia (.) meu aluno que agora já é:: mulher já trocou a identidade dele pra Márcia (3) fazer o que né (.) vamos orar por eles, o termo ‘fazer o que né’ demonstra contestação à decisão da menina em ter realizado a transição de gênero e ‘vamos orar por eles’ revela a percepção da professora de que é necessário rezar pelos/as transgêneros como se precisassem do perdão divino por estarem pecando.

O professor Marcelo conclui o bloco mencionando sua percepção acerca das atitudes da escola:

Mm: a escola que eu ministro aula é (.) ela tem uma posição é:: muito importante na atuação dos alunos trans porque ela abraça de uma tal maneira que é vista fora do mercado como uma escola acolhedora, como=como uma escola que respeita (.) é:: (.) todas=todas as minorias e eu vejo como um lado muito positivo trabalhar numa escola que respeita a opinião dos outros respeita a opção ^onão sei nem se opção é o termo correto^o mas que respeita né a vontade das outras pessoas e isso pra mim é fundamental não trabalhar em uma escola preconceituosa que vai né (.) segregara que é diferente na opinião deles eu acho muito bacana isso [...] eles sempre avisam pra gente olha “tal aluno se assumiu trans” é o termo que eles usam e a gente normal “vamo seguir a nossa vida” eles sempre conversam com a gente o posicionamento deles também é de=de zero preconceito tem que tratar da mesma maneira chamam os pais pra conversar porque às vezes os pais são os últimos a saber né eles se assumem na escola (1) mas os pais não ficam sabendo aí chama os pais pra conversar pra eles ficarem cientes pra não ter problema algum (.) e:: eu já tenho uma experiência com um aluno trans de muito tempo porque já a uns sete anos atrás uma aluna (.) era Cássia mas ela preferiu depois ser chamado de Cássio e o tratamento era espetacular na sala de aula todo mundo respeitava não tinha brincadeira ele sempre foi um bom aluno e já tenho uma certa experiência então eu trabalho da mesma maneira não tenho uma visão diferente não.

O professor inicia após uma pequena pausa mencionando sobre o estigma da escola na vida das/os estudantes trans e a maneira como a instituição é visualizada pela sociedade. Marcelo demonstra o quanto se sente satisfeito ao atuar em uma escola que respeita as pessoas, reconhecendo ser imprescindível lecionar em um ambiente que não reproduza discriminações e narra a maneira como a equipe pedagógica realiza as orientações com as/os professoras/es do local. Sua fala é concluída ao contar uma experiência profissional de alguns anos atrás em que teve contato com uma estudante trans.

Durante a frase ‘ela abraça de uma tal maneira que é vista fora do mercado como uma escola acolhedora, como=como uma escola que respeita (.) é:: (.) todas=todas as minorias’, pudemos verificar a maneira como o professor identifica a postura que a escola lida com as/os estudantes transgêneros. Ao mencionar os termos ‘ela abraça’, ‘escola acolhedora’ e ‘escola que respeita’ percebemos que é um local em que ocorre o respeito à diversidade de gênero e sexual, de modo que a instituição procura contribuir para que as/os jovens tenham a sua identidade de gênero e/ou orientação sexual, devidamente, reconhecidas.

7.7 Balanço entre as narrativas

De acordo com o posicionamento dos professores e da professora sobre a “definição de estudantes trans”, Edmilson aponta as/os estudantes trans como cidadãos e cidadãs que exercem o seu papel social. Damares pontua que todas/os são iguais e que não existe diferença, entretanto a sua narrativa difere de sua afirmação inicial, tendo em vista que menciona durante sua fala, constituída com base no binarismo e a partir de suas crenças religiosas, considerá-los/as um problema. Por fim, Marcelo cita que para ele é completamente normal, tendo em vista que não visualiza divergências entre estudantes cisgênero e transgênero, exercendo o mesmo tratamento. Diante disso tivemos a) Cidadãos, evidenciado nas percepções de Edmilson e Marcelo e b) Problemas, na de Damares.

No tópico referente às “experiências profissionais”, Edmilson informou que no passado, era algo conservador e no presente, considera algo liberal. O professor também enfatiza o fato de ainda vivermos em uma sociedade excludente e menciona que estudantes transgêneros eram motivos de atenção em sala de aula e, em virtude dos acontecimentos vivenciados, muitas mulheres trans possuem dificuldades em continuar nas escolas, culminando na evasão escolar e por, conseguinte na prostituição, pois a instituição, em muitos dos casos, não é acolhedora. Em sua narrativa também foi evidenciada as piadinhas que os/as próprios/as professores/as direcionavam às estudantes, fato que o professor lamenta. Damares cita o ‘aumento do outro lado’ e que suas experiências foram marcadas pelo alto índice de “homossexualismo” e pessoas trans. O professor Marcelo finaliza o bloco alegando que não possui diferença o fato de possuir estudantes trans, pois não alterou o rendimento da aula e, portanto, considera sua experiência tranquila. Nesse sentido, tivemos a) evolução presente na fala de Edmilson, b) retrocesso, na fala de Damares e c) tranquilo na fala de Marcelo.

A relação entre transgêneros e a escola ocorre a partir de inúmeras tensões, pois conforme mencionado por Bento (2011), a expulsão escolar, citada na fala do professor Edmilson, é recorrente na vida das meninas e meninos trans, em virtude dos acontecimentos envoltos de preconceito, discriminação e segregação a que são, constantemente, submetidas/os. Afirmar que travestis e transexuais abandonam os estudos e, portanto, caracterizando como evasão escolar, demonstra a falta de conhecimento da realidade que vivenciam,

invisibilizando os acontecimentos regados de intolerância a que são, constantemente submetidos/as. É importante reconhecer a tentativa de afastar esses sujeitos do ambiente escolar, de modo que o ocorre é caracterizado como expulsão e não evasão escolar como evidenciado pela sociedade.

Diante das narrativas da professora e professores acerca do sentimento em ter estudantes trans em sala de aula, depreendeu-se que Edmilson aponta que não é algo novo, considera bastante confortável e uma experiência profissional enriquecedora. Damares inicia sua fala mencionando considerar normal, pois todos são iguais. Entretanto sua afirmação inicial é contraditória, ao passo que durante sua narrativa, relaciona as/os estudantes a uma força maligna. Marcelo conclui o bloco afirmando que não encontra diferença, pois os enxerga da mesma maneira e não utiliza um tratamento que diferencie estudantes transgênero e estudantes heterossexuais. Dessa forma, tivemos a) Igualdade, nas falas de Edmilson e Marcelo e b) Repulsa, na fala de Damares.

No tópico destinado aos relatos se “já presenciaram algum/a estudante enfrentando preconceito, discriminação ou segregação”, Edmilson cita que já presenciou, mas que não considera ser uma situação comum atualmente, pontuando que presenciou violência psicológica no passado, mas violência física não. O professor informa que as estudantes trans eram motivos de piada nas escolas, mas que a relação tornou-se melhor com o passar dos anos e enfatiza acerca do reforço da masculinidade ao qual homens são, diariamente, obrigados a demonstrar. Damares menciona que já presenciou e que foram situações envoltas de inúmeros comentários maldosos. A professora assume não considerar um indivíduo correto ao ser transgênero, porém reflete que não é seu dever e nem dos/as outros/as estudantes acharem que irão mudá-los/as. O professor, a partir de uma fala curta, informa que nunca presenciou nenhuma situação, pois as/os estudantes da instituição de ensino em que trabalha costumam ter uma boa relação. Portanto, tivemos a) presenciaram, nas falas de Edmilson e Damares e b) não presenciaram, na fala de Marcelo.

Durante a narrativa do professor Edmilson, evidenciamos a acentuação da virilidade masculina, a qual segundo Louro (2000) ocorre a partir de uma forma de modelo normativo, sob a perspectiva de que homens devam apresentar características específicas, como serem fortes e conter sentimentos. Sob a tentativa de comprovar e exaltar sua masculinidade, Junqueira (2012) menciona

que homens, em muitos casos, direcionam comportamentos hostis a outras pessoas, por meio de insultos e deboches, de modo a reforçar seu poder expondo a fragilidade do outro.

O tópico sobre “como professoras e professores reagem quando presenciam situações envolvendo preconceito, discriminação ou segregação”, Edmilson menciona que caso perceba, intercede de imediato para proteger, pois considera obrigação do profissional defender qualquer estudante que esteja enfrentando situações conflituosas, pois merecem respeito. O professor lamenta a pouca intervenção de outras pessoas, apontando que não é algo comum. Damares menciona que interviria para não ocorrer confronto e que reage dialogando e tentando impedir que ocorram danos maiores, pois assim como Edmilson, acredita ser papel do professor o dever e a responsabilidade do que acontece em sala de aula. Marcelo cita que não tomaria nenhuma atitude pessoal na frente de outros/as estudantes, em virtude dos constantes desentendimentos ocorridos entre estudantes e professores/as, mas que encaminharia a instâncias superiores.

Portanto, obtivemos: a) Intervenção nas falas de Edmilson, Damares e Marcelo, ainda que o último tenha pontuado que não faria intervenção sozinho, mas ao citar que encaminharia à direção, consideramos a atitude como uma forma de intervenção.

Por fim, no tópico voltado para o “posicionamento dos/a professores/a quanto à sua intervenção”, Edmilson reforça a importância de intervir para proteger e formar os/as estudantes. Damares cita acreditar ter sido a mais apropriada em virtude de ser necessário intervir para não ocorrer confronto, além de orar pelos/as estudantes trans. Marcelo conclui apontando que acolhe sempre e se sente satisfeito por estar atuando em uma instituição que respeita o indivíduo, além de considerar imprescindível dar aula em um ambiente que não reproduza o preconceito e a intolerância. Logo, tivemos: a) Posicionamento positivo, perceptível na fala dos professores e da professora. Durante essa seção, evidenciamos o modelo de orientação *dicotomia* como a ação que norteou as narrativas dos sujeitos.

VIII – SITUAÇÕES DE AÇÕES AFIRMATIVAS, DISCRIMINAÇÃO E SEGREGAÇÃO VIVENCIADAS NAS ESCOLAS PELAS/OS ESTUDANTES TRANS

O capítulo a seguir consiste em apontar as relações entre os/as estudantes trans e demais alunos/as, bem como com os/as professores/as e funcionários/as.

8.1 Relação com as/os estudantes

Neste tópico concentram-se as expressões sobre a relação das/os meninas/os com seus colegas de turma:

Jm: bom (3) eu=eu=eu reprovei principalmente por falta entendeu (.) então acho que (.) todos os dias quando eu pensava “Nossa eu tenho que ir pra aula eu tenho que passar por tudo aquilo de novo” (.) sabe (.) todos os dias (.) e eu ficava não=não vou=não vou (.) entendeu (.) eu ficava em casa e eu me sentia muito melhor em estar sozinho em casa do que lá passando por dificuldades sabe (2) eu acho que foi por=por eu não aguentar ter que passar por tudo aquilo todos os dias sabe (.) e aí as faltas foram aumentando até o ponto de eu reprovar por falta entendeu (2) acho que era a pressão de ter que::: (.) tipo (.) sofrer preconceito assim to- diariamente sem=sem poder relutar sem poder tipo (.) me impor (.) eu tava numa escola pública a probabilidade de alguém me machucar fora da=da=da escola é muito grande sabe (.) não é um lugar que eu posso simplesmente “ah não, não faz isso não sei o quê” sabe (.) as pessoas normalmente (.) tipo (.) não são (3) é (.) como eu posso te falar (.) não são gente boa assim não são pessoas que querem aprender sabe (.) são pessoas que (.) “ah tu tá me ameaçando (.) vou te dar um tiro lá fora” entendeu então tipo isso é muito comum lá assim tipo as pessoas brigarem assim sabe (.) de ameaçarem os outros eu ficava com medo não=não queria relutar não queria (.) ter a possibilidade de sofrer alguma coisa porque eu respondi alguém sabe (3) ai eu pre=pre=pre (.) é (.) precisava tipo (.) só me afastar sabe (2) e aí só que aí eu me afastei demais @(1)@ entendeu acho que isso foi um dos principais motivos assim que me=que me desencadearam.

João inicia com uma pausa longa, demonstrando pesar e comoção ao relembrar situações marcantes em sua experiência escolar, ocasionadas pela relação com as/os outras/os estudantes da turma. Ele cita que acabou reprovando um ano, pois preferia ficar em casa a enfrentar o preconceito que vivenciava, diariamente, na escola. O menino afirma que não aguentou a situação e que não conseguia se posicionar por sentir medo da reação de seus colegas/os, temendo uma resposta violenta. Sua fala é concluída com a explicação sobre o modo como

as desavenças eram encaminhadas, justificando o seu afastamento, porém, reconhece que deveria ter ponderado de modo diferente que não o levasse à reprovação por falta.

Na frase 'eu tenho que passar por tudo aquilo de novo' rememora as razões que o levaram a ser reprovado por falta. 'Tudo aquilo' se refere ao preconceito que lidava diariamente. Os trechos 'todos os dias (.) e eu ficava não=não vou=não vou' e 'eu ficava em casa e eu me sentia muito melhor em estar sozinho em casa do que lá passando por dificuldades sabe' como uma evidência da situação angustiante em que o menino encontrava-se, pois é nítido que ele entrava em conflito consigo mesmo ao refletir sobre a sua ida à escola, torturando-se pelas lembranças que o afetavam constantemente. O sofrimento e temor oriundos do medo de continuar enfrentando tais situações repercutiram, consideravelmente, em sua decisão de não frequentar mais as aulas, optando por ficar em casa, ou seja, uma maneira e uma tentativa de refúgio para evitar as/os colegas de turma.

A realidade da escola pública, citada na fala do menino, é algo que também merece atenção ao analisarmos. O trecho 'sabe (.) as pessoas normalmente [...] não são gente boa assim não são pessoas que querem aprender sabe (.) são pessoas que (.)'ah tu tá me ameaçando (.) vou te dar um tiro lá fora'' é mais um exemplo do porquê o jovem sentia tanto medo diariamente, justificado por reconhecer as situações alarmantes que costumavam acontecer no ambiente escolar. Percebemos a violência física como um dos maiores riscos que o jovem poderia vivenciar no local, atrelada à violência psicológica que era obrigado a enfrentar constantemente, causando-lhe medo, resultando em sua abstenção por medidas e que provocaram o seu silenciamento.

O jovem Tarso nos informa sobre seu cotidiano:

Tm: Bom a maioria do pessoal da minha turma (.) ele:s são muito carismáticos comigo (.) e:: eles abraçam muito essa causa (.) e:: já teve vários=vários trabalhos na escola que eles escolheram=eles optaram por falar sobre transexualidade pelo fato de ter um menino trans na sala (.) e:: já teve: várias situações que tipo (.) que foi até na época de São João que:: (2) que ia separar entre os meninos e as meninas e (.) tipo (.) várias pessoas da minha turma fizeram questão de dançar com os meninos e=e tem (.) tipo (.) o futebol (.) normalmente eu participo com os meninos (.) tipo (.) mesmo que eu jogue às vezes com as meninas eu fico no go:l (.) tipo (.) são situações pequenas assim situações mínimas que tipo (.) me deixam muito feliz porque eu me sinto muito abraçado.

O jovem considera que tem uma excelente relação com as/os colegas e aponta o companheirismo existente em suas relações. O menino cita que em diferentes trabalhos escolares o debate ou o respeito a ele como menino transgênero foi presente. Tais situações são reconhecidas por ele como manifestações de inclusão, valorização e acolhida.

Na frase ‘eles abraçam muito essa causa’, ‘eles optaram por falar sobre transexualidade’ e ‘me deixam muito feliz porque eu me sinto muito abraçado’, demonstra a sensação de acolhimento e proteção que o menino sente pelas atitudes das/os colegas de turma ao respeitarem sua identidade de gênero, lhe tratando e se referindo a ele no masculino, somado à busca e interesse em discutir, em sala de aula, sobre transgeneridade.

Entretanto, Tarso também nos relatou outra situação constrangedora vivenciada com um estudante da instituição:

Tm: eu tava entrando no banheiro e:: eu entro no banheiro masculino na escola e:: eu peguei e tava no banheiro e um dos garotos falaram assim “por que que tu tá aqui se tu não tem nem rola” (.) aí eu me senti muito mal na hora mas aí tipo eu falei “a eu não posso mudar a cabeça dele” (2) são situações assim que tipo me deixam muito triste pelo fato deles estarem em num colégio bom que dá um suporte pra eles aprenderem o que é uma identidade de gênero (.) e eles estarem reproduzindo esse tipo de atitude.

O menino cita um acontecimento constrangedor no banheiro masculino de sua escola, momento em que um jovem lhe perguntou o porquê de estar frequentando o ambiente se não possuía o órgão genital masculino. Na frase ‘aí eu me senti muito mal na hora’ demonstra o efeito da atitude discriminatória. No trecho ‘eu não posso mudar a cabeça dele’ pondera e lamenta como ele pensa. Ao dizer ‘colégio bom que dá um suporte’ indica a compreensão de que o rapaz tem acesso para compreender o que significa identidade de gênero, mas ainda assim, é capaz de reproduzir atitudes preconceituosas como a que descreveu.

Percebe-se que ainda que o jovem considere as/os estudantes de sua turma acolhedores e se sinta apoiado, isto não o preservou de enfrentar situações desconfortantes com outras/os colegas da instituição. O termo pejorativo utilizado na fala do colega ao se reportar ao órgão genital masculino, permite refletir sobre a intenção que teve em agredir verbalmente Tarso, utilizando-se do discurso heteronormativo para fazer com que se sentisse diminuído e afetado.

Segundo Márcia:

Mf: Assim (.) lá na sala eles são assim bem (.) eles são bem ecléticos comigo também (.) eles são super comunicativos olha e depois que a=a vice-diretora foi lá na sala e deu um papelzinho pra eles me chamarem pelo meu nome social (.) desde aí eles já passaram a me chamar pelo meu nome social (.) ai eles chegam “Oi Márcia (.) como é que você tá (.) hoje você tá mais bonita (.) hoje você tá mais comunicativa (.) você tá sorridente” (.) aí “o quê que você tem (.) hoje você tá séria. [...] aí todo o tempo assim brincando assim (.) mas não é aquela brincadeira pesada (.) eles super assim (.) interagem comigo (.) que nem hoje eles disse @“Ah (.) vai conversar (1) vai conversar”@ mas super assim (.) eles são super legais comigo super=super=super (1) nenhum mais tira gracinha comigo (.) porque antes (.) logo no começo eles tiravam assim (.) muita gracinha (.) mas depois eu disse “Não (.) isso é só uma questão de=de=de se acostumar (.) quando eles se acostumarem comigo (.) com a minha presença (.) porque tudo no começo é estranho né (.) novos alunos (.) novos amigos e diversas outras coisas [...] ali na minha sala ali (.) todo mundo desde quando ela deu o papelzinho eles passaram a me tratar normal (.) como Márcia (1) o básico bom dia ou boa noite amiga tudo mais (.) mas daqui desse bloco pra cá não (.) assim (.) é o tempo todo um ar de riso (.); “Ô (.) meu Deus (1) um gay (.) alguma coisa (.) um baitola (.)olha=olha como ele tá (.)olha como ele tá é ele (.)quer ser mulher (.), diversas outras coisas” (.)mas al- pra lá é bom daqui pra cá é ruim (.) divisões (.) aí daqui pra frente a gente releva (.) de lá a gente só vai brincando.

A menina denomina as/os colegas de turma como ecléticos para se referir a dois modos de se relacionarem com ela: com respeito ou desvalorização. Diz que desde que a vice-diretora entregou um informativo solicitando que se reportassem à aluna pelo seu nome social, a relação entre as/os estudantes tornou-se rodeada por brincadeiras e interações, porém afirma que jovens de outras turmas lhe direcionam comentários e apelidos de cunho pejorativo, na qual a menina se vê tentando relevar. Conclui que o bloco em que estuda é bom e o outro, em que as pessoas lhe destinam as ofensas, é ruim.

Na frase ‘depois que a=a vice-diretora foi lá na sala e deu um papelzinho’ pode-se ver a ação da escola que garante o uso do nome social. Na sequência, afirma que ‘desde aí eles já passaram a me chamar pelo meu nome social’ reporta a importância do ato da gestão da escola, para o reconhecimento e respeito da identidade de gênero dos/as estudantes. Ela reforça o valor da atitude da diretora entregar o informativo contendo o nome social da estudante na frase ‘logo no começo eles tiravam assim (.) muita gracinha’. A jovem ponderou que era ‘só uma questão de=de=de se acostumar (.)’, pois identificou um estranhamento com o novo. Portanto, a menina associa o avanço na maneira como tratavam-na

a partir do momento em que houve o intermédio da diretora, direcionando, ainda que por escrito, a como as/os estudantes deveriam se referir à Márcia.

Com o trecho ‘Ô (.) meu Deus (1) um gay (.) alguma coisa (.) um baitola (.) olha=olha como ele tá (.) olha como ele tá é ele (.) quer ser mulher (.), diversas outras coisas’, Márcia enfatiza as tensões presentes entre aqueles que não foram atingidos pela ação da direção da escola. Se reportam à ela como ‘gay’, ‘baitola’ ou como ‘quer ser mulher’. Falas que não a contemplam ou recusam sua identidade de gênero. A estas experiências a jovem denominou como: lado ‘bom’ o ambiente em que sentia-se bem e lado ‘ruim’ o local em que as pessoas que lhe dirigiam comentários hostis ficavam.

A jovem Amara diz que:

Af: sim sim todos me adora:m [...] aí:: eu fico: nervosa quanto a isso e também das minhas colegas eu fico nervosa porque eu não consigo me ver aí eu fico perguntando o tempo todo (.) claro que isso é uma bobagem eu fico perguntando se eu pareço um menino (.) se eu tenho algum vesti::gio (.) se tá aparecendo o piu=piu não sei o quê (.) eu fico perguntando direto; porque eu não consigo, eu fico muito nervosa (4) mas elas falam que não tem nada=nada e elas falam que eu não devo me preocupar com isso porque: é o que eu sinto e eu sou assim pronto (.) e tem meninas que têm vestígios masculinos claro e nem por isso elas deixam de ser mulher.

Amara diz que tem excelente relação com as/os colegas e que fica nervosa por ter receio em ainda parecer ser um menino, temor que faz com que indague, permanentemente, as amigas sobre sua aparência. Nota-se seu desconforto neste trecho da narração, pela longa pausa que realizou ao enfatizar seu nervosismo quanto ao modo como a veem, recebendo como resposta a afirmativa de que não deveria se preocupar com isso, pois ela age da maneira como realmente se sente.

A partir das frases ‘eu fico perguntando o tempo todo’, ‘fico perguntando se eu pareço um menino’ e ‘eu fico perguntando direto’, compreendemos que por mais que a realidade de Amara, estudante de escola particular, seja bem diferente em decorrência de possuir receptividade das/os colegas, este fato não a isentou do desconforto ocasionado pelo receio em como as pessoas a viam e identificavam. Ao dizer ‘eu fico muito nervosa’, evidencia o quanto a opinião das pessoas ao seu redor a afetava, principalmente em virtude da dúvida que possuía por imaginar que continuavam lhe denominando ou associando a um menino.

8.2 Relação com as professoras/es:

Foi solicitado aos/às estudantes trans que falassem sobre sua relação com os/as professores/as. João nos conta que:

Jm: bom (.) em 2017 (.) já que eu não tava com o nome social era sempre nessa rotina assim (.) de sair com o nome feminino e tudo mais e tal (.) agora já em 2018 que eu iniciei com o nome civil (.) mas que eu reportava pra eles que era pra colocar o nome social (.) até porque eu já tava fazendo a alteração e tudo mais eles sempre respeitavam sabe (2) sempre falava “olha (.) eu to botando o nome social e aqui tá o nome civil então eu gostaria que você me chamasse por outro nome” (.) eles sempre entenderam entendeu (.) todos que eu reporte a situação eles respeitaram e me chamaram pelo nome social (.) então foi muito tranquilo (.) foi (.) foi bom assim (.) eles respeitarem a situação.

Quando solicitado que João falasse sobre sua relação com as/os professoras/es, o menino conta que, inicialmente, teve que lidar com o nome no feminino, mas que a partir da informação de que queria usar o nome social, as/os professoras/es o atenderam, respeitando-o. O jovem afirma que sempre o compreenderam, pois todas/os acataram e o chamaram pelo nome social e conclui sua fala considerando bom o fato de elas/es respeitarem a situação.

A frase ‘eles sempre respeitavam’, ‘eles sempre entenderam’ e ‘eles respeitaram’ denota a posição dos/as professores/as de acolhimento da demanda de João. A partir da narrativa do menino, pudemos identificar o nome social como um dos enfrentamentos mais vivenciados pelas/os estudantes trans nas escolas. Nos trechos ‘foi muito tranquilo’ e ‘eles respeitarem a situação’ o respeito recebido das/os professoras/es o fizeram reconhecer que estava sendo compreendido, fato que culminou em sua perspectiva de considerar e denominar as situações relacionadas ao seu nome social como tranquilas.

Nosso outro participante, Tarso, nos conta que:

Tm: Bom eu tenho muita intimidade com os meus professores de humanas @(1)@ eu converso muito com eles (.) e:: os professores de humanas eles foram os primeiros acho que também pelo fato deles estudarem muito sobre isso (.) e:: os meus professores de biológicas (.) eles foram os primeiros a me chamarem de Tarso mesmo eu ainda não tendo comunicado a:: coordenação da escola e:: (.) eles fazem questão de me chamar de Tarso quando eles me chamam na chamada (.) tipo eles veem o meu nome de certidão mas eles chamam Tarso (.) eles quando eu faço uma pergunta eles falam “Fala Tarso” tipo ou quando eu to no corredor eles me abraçam e falam “meu filho” então tipo é uma forma que eles me respeitam muito e eu me sinto muito bem (.) pelo fato

de pessoas assim mais velhas estarem é::: me respeitando (.) então provavelmente vão respeitar outras pessoas.

O estudante aponta, aos risos, que possui boa relação com os professores da área de humanas. Tarso informa que as/os professoras/es de humanas juntamente com as/os da área de biológicas foram os primeiros e primeiras a lhe chamarem pelo nome social, ainda que não houvesse comunicado à coordenação pedagógica da escola. O menino também cita que o chamam pelo nome social quando fazem a chamada, por mais que conste o seu nome civil, quando respondem a alguma pergunta ou o encontram fora da sala. Conclui sua narrativa afirmando se sentir respeitado, fazendo com que se sinta muito bem e destaca que por serem pessoas mais velhas, continuarão respeitando outras pessoas.

Nos trechos, ‘foram os primeiros’, ‘eles fazem questão’, ‘eles me respeitam muito’ e ‘eu me sinto muito bem’ pode-se evidenciar uma situação envolvendo o seu nome social, o qual também foi respeitado em sua instituição escolar. Quando o jovem aponta o fato de as pessoas mais velhas estarem o respeitando é possível refletir que houve surpresa de sua parte, tendo em vista que as pessoas mais velhas são consideradas mais conservadoras e, portanto, demonstrando maior empecilho em compreender as identidades de gênero e sexuais.

A jovem Márcia retorna a situação vivenciada com a professora no corredor como exemplo de sua relação com os/as professores/as:

Mf: Assim (.) eu=esse foi um dos disparates maior que eu sofri aqui dentro da escola (.) porque eu não imaginava que um professor=um conhecedor viesse chegar e falar isso pra uma pessoa (.) porque poderia ser tanto pra mim como se fosse pra um homem trans (.) um menino que tivesse em transição de hormônio, “nossa (.) uma menina com barba”; e aí (.) se a pessoa tipo (.) não tem uma cabeça boa o que ela vai pensar (.), “A (.) não vou mais pra escola”; Deus me livre aquela mulher me tratar daquele jeito como ela me tratou (.) ainda mais que ela falou isso na frente da turma todinha que tava lá do lado de fora na frente da sala, “nossa (.) uma menina de barba” “ainda to em transição minha rainha”; aí, “nossa (.) a gente pode mudar isso”; tipo=pra eu deixar de ser menina pra ser menino, “qual é a sua turma” “eu sou do primeiro ano” “poxa (.) que pena que eu não vou poder te dar aula (.) eu sou professora do segundo ano”; eu disse, “poxa que pena que eu não vou poder assistir a sua aula (.) porque eu vou até sair da escola”; e diversas outras coisas (.) mas isso foi um disparate dela (.) foi um disparate muito grande (.) poderia ter dado uma resposta pra ela (.) poderia ter metido até mesmo a mão na cara dela (.) mas ela ia chegar na diretoria e dizer que houve um descaso do aluno com o professor e nunca ninguém ia acreditar no aluno (.) aí ela ia procurar os direitos dela (.) eu ia ser suspensa da escola (.) eu ia ser expulsa (.) seja lá o que for (.) ia ser retida (.) eu não sei (.) capaz até de ir pra polícia (.) sei lá (.) ou algo parecido (.) mas isso foi

um disparate muito grande dela (.) mas fora isso=assim (.) os outros professores dá pra relevar (.) mas foi um disparate muito grande.

Márcia inicia sua fala contando sobre uma situação que vivenciou com uma das professoras da instituição, considerando a experiência um “disparate”. A menina conta que a profissional ironizou o fato de Márcia possuir barba e, ao refletir sobre a ação da professora, afirmou que caso a pessoa não possua uma cabeça boa, há a probabilidade de um/a estudante trans abandonar a escola em virtude do constrangimento. A jovem também aponta que a professora poderia distorcer a situação, alegando que Márcia poderia ter lhe desrespeitado, fato que contribuiria para que não acreditassem em sua versão, podendo ser suspensa, expulsa ou retida, temendo inclusive que o acontecimento repercutisse ao ponto de ser necessário ir à polícia e conclui informando que em relação às/os outras/os professoras/es dá pra relevar, mas que foi um “disparate” enorme a situação que vivenciou.

A mágoa esteve presente em toda a entonação de Márcia, fazendo com que reconhecêssemos os impactos da atitude preconceituosa da professora em sua permanência no local. A menina não escondeu a sua insatisfação e, principalmente, a decepção por tratar-se de alguém que ela esperava receber apoio. Além disso, ficou perceptível em seu relato, ao mencionar que, dependendo da/o estudante, a pessoa poderia não voltar para a escola, que este pensamento foi voltado para si mesmo, pois foi algo que a própria Márcia cogitou. O desapontamento somado à exposição por ter sido destrutada na frente das/os colegas de turma foi uma das experiências mais marcantes para a menina.

Amara aponta que:

Af: super ótima eles=elas também ado::ram (1) os professore::s também não podem fazer nada (.) porque a minha família sabe e já foi na escola falar que:: tá sabendo de tudo e pronto (3) e:: eu falo que é (.) eles me=devem me chamar do nome que eu queira porque é um direto meu (.) o nome social (.) já alguns coordenadores já:: (.) senhores assim que me chamam de filho e:: (.) do meu nome mesmo e eu não gosto só que eu não sei porque eles não mudam (.) e o professor de educação física que eu acho ele um pouco: machista assim (.) ele grita assim, “filho”; aí ele fala “opa desculpa eu tinha me esquecido e não sei o quê” mas só isso a escola é muito ótima.

Amara considera ótima a sua relação com as/os professoras/es e afirma que eles/as também a adoram. A menina aponta que as/os docentes devem

chamá-la pelo nome social, tendo em vista que é um direito seu aliado ao fato de sua família possuir ciência de sua identidade de gênero e conclui a sua fala descrevendo situações em que alguns coordenadores e um professor de educação física não a respeitam, tratando-a no gênero masculino.

No trecho 'porque a minha família sabe e já foi na escola falar que:: tá sabendo de tudo e pronto (3) e:: eu falo que é (.) eles me=devem me chamar do nome que eu queira porque é um direto meu' foi perceptível o quanto Amara possui argumentos prontos para o caso de algum professor não respeitar a sua identidade de gênero feminina, conforme percebemos, entretanto, ainda que a menina possua consciência de seus direitos e a aceitação da família não impediu que Amara enfrentasse situações desconfortáveis, conforme ficara explícito em sua narrativa. Durante as frases 'já alguns coordenadores', 'senhores assim que me chamam de filho', 'não gosto só que eu não sei porque eles não mudam' percebemos a dualidade em sua fala quanto a menina afirma que a escola é ótima, mas conta acontecimentos marcados pelo preconceito e discriminação ocasionados por coordenadores e professor.

8.3 Balanço entre as narrativas

A partir da narrativa das/os estudantes acerca de sua relação com as/os colegas de turma obtivemos João apontando que reprovou na escola em decorrência da relação com as/os colegas, pois não aguentava enfrentar o preconceito todos os dias e enfatiza a realidade difícil de violência vivenciada em escolas públicas. Tarso aponta sua turma como acolhedora, enaltecendo o companheirismo existente, entretanto citou uma situação constrangedora no banheiro masculino envolvendo um colega que utilizou-se de um termo pejorativo para lhe ofender e desqualificar sua identidade de gênero.

Márcia identifica comportamentos diferentes das/os estudantes, alguns comunicativos, narrando brincadeiras e a boa interação social que possuíam e outros com os comentários envoltos de preconceito e discriminação. A jovem também destaca a importância que a ação da direção teve, pois a partir da iniciativa da diretora em informar às/aos estudantes como deveriam se reportar à menina, utilizando o seu nome social, tornou-se perceptível o avanço e melhoria entre as relações. Por fim, Amara afirma que tem boa relação com as/os colegas, mas que possui preocupação com sua aparência, motivo que a deixa insegura,

sendo necessário o aparato das amigas para que fique bem. Portanto, emergiram posições que nomearemos de: a) Relação preconceituosa, apontada por João, Tarso e Márcia e b) Relação amigável, evidenciadas nas narrativas de Tarso, Márcia e Amara, tendo em vista que Tarso e Márcia apontaram duas posições.

O reconhecimento de que situações difíceis acontecem, principalmente com transgêneros, é evidenciado por Seffner (2011), ao mencionar os direitos que são retirados não somente de mulheres e homens transexuais, mas, sobretudo, de travestis e transexuais. A maneira como utilizam seus corpos desperta olhares e a inquietação de pessoas ao redor, conforme percebemos nas narrativas de João, Tarso e Márcia, demonstrando que não passam despercebidas/os pelo modo como se expressam, buscando romper com as normas impostas.

No que se refere à relação com as/os professoras/es, emergiram situações em comum nas quais as/os estudantes citaram acontecimentos envolvendo um aspecto que pareceu ser determinante para sua aceitação: o uso do nome social. João aponta que após dar início à alteração e por ter solicitado, começara a ser chamado pelo nome social, sem nenhuma recusa por parte de seus professores, denominando, portanto, a sua relação como compreensiva. Tarso aponta que possui muita intimidade com as/os professoras/es, principalmente as/os das áreas de humanas e biológica, além de citar o respeito que possuem por si ao lhe chamarem pelo nome social. Márcia nos descreve uma situação desconfortável com uma das professoras da instituição, considerando um “disparate” a maneira como a mesma tratou-lhe na frente das/os outras/os estudantes e, por fim, Amara considera ótima a sua relação com as/os professoras/es, que estas/es também adoram, alega que devem chamá-la pelo nome social tendo em vista que a família possui conhecimento de sua identidade de gênero e por reconhecer que é um direito seu, entretanto a jovem discorre acerca de acontecimentos em que não teve o seu nome social ou tratamento no gênero feminino reconhecido por coordenadores e o professor de educação física da instituição.

Portanto, denominaremos as posições de a) Relação respeitosa, conforme explícito durante as narrativas de João, Tarso e Amara e b) Relação discriminatória evidente durante a narrativa de Márcia e Amara, tendo em vista que a última estudante obteve duas posições.

As/os estudantes transgêneros são tratadas/os nas escolas como uma forma de reiteração à norma heterossexual, evidenciado nas falas de Márcia e

Amara, tendo em vista que devem ser visualizadas/os como modelo do que não se deve ser. De acordo com Junqueira (2012), há uma cobrança na maneira como as/os estudantes devem se comportar e a instituição escolar busca desviar todas as atitudes que não se adéquam ao que o binarismo impõe, resultando na distinção na maneira como meninos e meninas portam-se. Durante essa seção, evidenciamos o modelo de orientação *dualidade* como a ação que norteou as narrativas dos sujeitos.

IX – ENCAMINHAMENTOS PEDAGÓGICOS A CONFLITOS ENTRE ESTUDANTES CISGÊNERO E TRANSGÊNERO

O capítulo em tela pretende descrever encaminhamentos pedagógicos a conflitos entre estudantes cisgênero e transgênero. Para seu desenvolvimento, foram realizadas perguntas acerca da percepção das/os estudantes sobre a reação das/os professoras/es ao presenciarem as situações envolvendo preconceito e discriminação e o seu posicionamento quanto às atitudes.

9.1 Percepções sobre as/os professoras/es terem presenciado situações envolvendo preconceito, violência ou discriminação

Às/aos estudantes foi perguntando se algum/a professor/a havia presenciado situações em que elas/es tivessem vivenciado preconceito, violência ou discriminação:

Jm: Se vivenciaram (.) ou se perceberam eles simplesmente ignoraram (.) entendeu (2) tipo eu tinha uma professora que (.) que ela sabia tipo em 2017 já com o nome civil e tudo mais (.) ela sabia=ela sabia ela percebia isso tanto que toda vez que ela falava sobre identidade de gênero (.) ela me olha::ava sabe (.) mas ela nunca chegou a desrespeitar e nem nada assim mas ela nunca chegou a conversar também com os outros alunos sobre a questão e explicar as coisas que não devem ser feitas sabe (.) mas (2) tipo (3) pra eles as pessoas não estavam me desrespeitando (.) entendeu (.) porque (.) tava lá na chamada então eles não=não tinham que me respeitar entendeu (.) se não tinha uma prova disso porque eles iam me respeitar (.) então acho que simplesmente ignoravam mesmo se=se perceberam eles ignoraram.

João inicia sua narrativa apontando que se os/as docentes presenciaram algo, não deram importância, como se não estivesse ocorrendo algo relacionado ao preconceito. Para fundamentar sua afirmação, o menino conta que possuía uma professora que reconhecia a sua identidade de gênero voltada para o masculino, porém reportava-se ao garoto no feminino, o chamando pelo nome civil, como constava na lista de frequência. Tal professora nunca teve diálogo com as/os outras/os estudantes sobre transgeneridades e, após uma pausa, pontua que as pessoas ao seu redor acreditavam não estar lhe desrespeitando, pois era seu nome civil que constava na chamada. Conclui ratificando a percepção de que agiram como se desconhecêssem a situação.

A partir dos acontecimentos narrados por João, pudemos refletir sobre a dificuldade e desconforto que o menino sentia ao ser tratado pelo gênero que não se identificava. O nome social corresponde a um dos maiores entraves vivenciados por estudantes trans e, conforme verificamos nos trechos ‘ela sabia=ela sabia ela percebia’, ‘tanto que toda vez que ela falava sobre identidade de gênero (.) ela me olha::ava’ e ‘mas ela nunca chegou a conversar também com os outros alunos sobre a questão e explicar as coisas que não devem ser feitas sabe’, João acredita que a professora eximia-se diante do tema, tendo em vista que ela demonstrava perceber que o menino se identificava com outro gênero, mas ao mesmo tempo, não assumia a tarefa de combater o preconceito junto às/aos colegas.

As frases ‘tava lá na chamada então eles não=não tinham que me respeitar’ e ‘se não tinha uma prova disso porque eles iam me respeitar’ refere-se à percepção do jovem de que para ocorrer o ‘respeito’, mencionado por ele duas vezes, é necessário que as pessoas possuam conhecimento para assumirem outra postura. Quando o jovem menciona o fato de o nome civil constar na lista de frequência ao invés de seu nome social, parece justificar o motivo de as pessoas se reportarem a ele pelo nome feminino, tendo em vista que não reconhecem a situação. De outro modo é como se explicasse ou buscasse entender que por conta de estar o nome civil ainda, as pessoas não teriam obrigação de reconhecê-lo como João. Mesmo desconfortável com a situação, busca uma lógica no seu processo de não reconhecimento na escola.

Tarso informa que:

Tm: H:::m (.) não (.) acho que não até porque eu sou muito (2) na escola eu sou muito na minha entã::o normalmente quando tem essas confusões (2) tipo (.) só são confusões assim (.) debate boca a boca e são bem rápidas (2) professores assim nunca me desrespeitaram (2) nem nada (2) o único assim que já me contou de experiências que:: tipo que sabe das coisas que acontece na escola é: só a minha psicóloga da escola (2) que ela já conversou comigo e: tipo chamou o aluno que tinha feito é:: u::ma situação de preconceito comigo (.) e digamos que foi resolvido (.) a situação [...] foi porque:: (3) uma menina (3) falo:::u perguntei se ela tava bem (.) tipo não sendo ignorante eu falei “você tá bem” e ela falo:::u “to=to bem pelo menos=pelo menos eu to bem” aí:: depois que ela terminou de falar isso ficou um pouquinho de silêncio e ela perguntou “e aí tu tá bem por que tu não tem pau” e foi embora (.) e:: eu falei isso pra ela (.) e:: ela ficou muito chateada e:: ela chamou a menina (.) e a menina disse que:: ela não era obrigada a:: aceita::r não sei o quê que tipo ela achava muito falso da turma (.) ficarem se mobilizando pelas coisas que tipo se fossem com o irmão ou filho deles

né não seria a mesma coisa (.) então (.) eu falei pra psicóloga que ela não podia mudar a cabeça da garota (.) entã::o eu falei pra ela que eu só ia pedir respeito (2) tipo (.) por mais que ela não gostasse assim tipo respeito era o mínimo que ela poderia fazer que a base de toda a convivência social é o respeito.

O estudante trans inicia sua fala apontando que acha que não presenciaram, por ser muito reservado na escola e, diz que quando ocorre alguma confusão, trata-se de desentendimentos verbais e breves. O jovem enfatiza que as/os professoras/es nunca o desrespeitaram e relata um acontecimento em que foi necessário a intervenção e encaminhamento da psicóloga da instituição por tratar-se de uma situação envolta de preconceito ocasionada por uma colega de turma do menino. Sua narrativa é concluída ao mencionar que a psicóloga não poderia modificar o pensamento da jovem e que só pedia respeito à estudante, ainda que não concordasse com o fato de ser um menino trans, pois a base da vida em sociedade é o respeito.

A partir da narrativa do estudante, pudemos verificar no trecho ‘e aí tu tá bem por que tu não tem pau’ a intenção de uma das colegas de Tarso em lhe causar desconforto ao mencionar a frase com o intuito de lembrá-lo de que ele não era homem, pois não tinha um corpo biológico masculino. O menino cita a explicação que a jovem deu à psicóloga ao lhe dizer que ‘não era obrigada a:: aceita::r’ ‘que tipo ela achava muito falso da turma (.) ficarem se mobilizando pelas coisas’ e ‘se fossem com o irmão ou filho deles né não seria a mesma coisa’, evidenciando a postura contrária ao que a turma buscava fazer por Tarso. O posicionamento da jovem reitera o discurso heteronormativo, constantemente, utilizado, com o intuito de demarcar e demonstrar que as pessoas que não pertencem à norma imposta, de gênero e sexual, são consideradas desviantes, necessitando de aceitação da sociedade.

Durante as frases ‘eu falei pra psicóloga que ela não podia mudar a cabeça da garota’, ‘falei pra ela que eu só ia pedir respeito’ e ‘por mais que ela não gostasse assim tipo respeito era o mínimo que ela poderia fazer que a base de toda a convivência social é o respeito’, percebemos a ênfase que o jovem dá à palavra ‘respeito’ ao mencioná-la três vezes em sua narrativa, evidenciando que Tarso esperava, ao menos, que a menina fosse capaz de não lhe direcionar palavras desagradáveis, de modo a ofendê-lo.

Márcia também nos dá o seu relato sobre as situações:

Mf: Assim (.) nesse dia que eu fui pra mudar o meu nome na escola (.) essa moça que foi me chamar hoje (.) ela tava na diretoria (.) ela foi a única pessoa assim que vivenciou isso e o professor Edmilson (.) tipo (.) porque eu cheguei na sala muito abalado porque ele tinha sido muito espótico comigo e eu fui engrossei muito o meu tom de voz com ele (.) aí o professor Edmilson perguntou o que tinha acontecido (.) tanto que ele foi e tomou minhas dores (.) mas assim só quem vivenciou assim o meu caso mesmo foi o professor Edmilson e essa moça mas assim (.) fora isso aqui na escola eu acho que não tem uma pessoa à noite assim (.) tem pessoas que ainda não são trans (.) mas tem pessoas que ainda se=se escondem muito (.) por conta disso por=por medo (.) por preconceito (.) por tipo assim, “aí (.) não vou conseguir fazer amizade por conta disso (.) por conta daquilo” então assim (.) eles se escondem muito e eu acho que eu fui=eu acho que eu sou (.) eu até agora=eu acho que eu sou a única pessoa da noite que me denominei trans aqui na escola por ainda não ser totalmente uma trans (.) mas convivo (.) eu vivo como uma trans (.) eu me sinto uma mulher dentro da escola (.) então é por isso que eu fui (.) automaticamente quis mudar o meu nome.

A jovem informa que uma moça encontrava-se na diretoria no dia em que tentou modificar o seu nome na escola e presenciou uma situação com um dos funcionários da instituição, mencionado em trecho anterior. Márcia cita que chegou à sala de aula muito abalada e que o professor Edmilson percebeu e lhe perguntou o que havia acontecido. A menina também informa que a escola não possui outros estudantes trans no turno da noite e que algumas pessoas preferem se esconder por medo do preconceito, reconhecendo que foi a única estudante a se reconhecer enquanto trans na instituição e o fez por se sentir, de fato, uma mulher, inclusive dentro da escola.

Ao mencionar ‘eu cheguei na sala muito abalado’, compreendemos que a jovem sentiu-se fragilizada emocionalmente em decorrência da situação em que teve o seu nome social negado pelo funcionário da instituição e ao afirmar que ‘ele foi e tomou minhas dores’, dirigindo-se ao professor, torna possível a apreensão que foi o profissional quem a apoiou quando precisou, tentando ajudá-la na busca pelo reconhecimento de seus direitos.

Durante as frases ‘têm pessoas que ainda se escondem’, ‘por medo’, ‘por preconceito’ e ‘não vou conseguir fazer amizade’ verificamos a jovem dialogando sobre o receio que as pessoas trans podem ter ao se reconhecerem enquanto sujeitos transgênero na instituição, contribuindo, assim, para que sejam silenciadas. O trecho ‘eu sou a única pessoa da noite que me denominei trans’ reforça a percepção que a menina tem ao afirmar que podem possuir ‘medo’. Portanto, Márcia não esconde o quanto a apreensão pelo preconceito é um dos

principais empecilhos para um/a estudante expor sua identidade de gênero no ambiente escolar, destacando a sua própria vivência como um exemplo do que acontece.

Amara, de maneira breve, informa “acho que só por conta do assédio algumas professoras (2) nenhum de violência (.) nenhuma (2) dos professores no caso”. Diante disso, a partir da palavra ‘assédio’, tornou-se perceptível compreender que a menina foi sujeita a comportamentos desagradáveis a partir de ações com intenções sexuais e ao mencionar que professoras/es presenciaram, deixou subtendido que não houve intervenção pedagógica.

9.2 Posicionamento quanto às atitudes:

Às/aos estudantes foi solicitado que falassem sobre o seu posicionamento quanto às atitudes dos/as professores/as da instituição nessas situações:

Jm: (3) eu acho que tipo tudo bem que o professor tá lá pra (.) ensinar determinada matéria e que tá escrito na grade curricular que ele tem que fazer isso (2) só que eu não vejo motivo nenhum pra tirar um dia sequer se eles podem faltar ou alguma coisa assim (.) pra conversar sobre as questões sabe (.) por exemplo tá em uma aula de sociologia que tem uma grade curricular sobre isso (.) tá em uma aula de Redação que pode cair no ENEM tu tem uma grade curricular mas (.) tu pode tirar um minuto pra ensinar alguém a respeitar alguém entendeu (.) é claro é dever da família e da casa mas o que é mais normal o que é mais comum (.) a pessoa aprender dentro da escola a respeitar alguém por ela conviver em um ambiente que é cheio de preconceitos e tudo mais porque são jovens né são crianças (2) ou dentro de casa que as pessoas não conversam sobre isso assim sabe (.) é no máximo “Ah to assistindo novela não quero conversar” (2) então eu acho que (2) não custa nada assim sabe tu tirar um segundo da tua vida do teu momento da tua=da tua responsabilidade de ensinar (.) pra=pra (.) ensinar alguém sabe (.) a respeitar o próximo.

João inicia sua fala após uma pausa longa, demonstrando que precisou refletir antes de formular sua narrativa. O menino aponta que não vê motivo ou empecilho que impeça um/a professor/a de conversar sobre a importância em respeitar o próximo e cita que apesar da iniciativa ser dever da família, a escola também possui a oportunidade de proporcionar este diálogo as/aos jovens, tendo em vista que as pessoas não conversam acerca do assunto dentro de casa. Sua narrativa é concluída ao reforçar, novamente, que o/a professor/a deve destinar

um momento de sua aula à tentativa de orientar alguém sobre a importância em respeitar o próximo.

Ele reconhece que o currículo não inclui o tema da sexualidade, mas nos trechos ‘só que eu não vejo motivo nenhum pra tirar um dia sequer se eles podem faltar ou alguma coisa assim’ e ‘tu pode tirar um minuto pra ensinar alguém a respeitar alguém entendeu’ ele pontua a importância que os/as professores/as têm na vida das/os estudantes e a contribuição que podem ter em suas vidas ao dedicarem um momento para dialogar em sala em torno do ato de respeitar o/a outro/a.

A fala ‘dentro de casa que as pessoas não conversam sobre isso’ retrata João mencionando a falta de diálogo sobre este assunto existente nas famílias, tendo em vista que, conforme mencionado pelo garoto, a ausência de conversa perpetua dentre os círculos familiares. O termo ‘isso’, foi voltado às questões de gênero e sexualidade, ainda consideradas um tabu dentre a maioria dos círculos familiares, dificultando e interferindo, negativamente, nas relações. O ‘respeito’ é fortemente enfatizado em sua fala, como uma das maiores responsabilidades da/o professor/a, tendo em vista que João enxerga a/o profissional como uma das esperanças e um/a dos/as maiores responsáveis em modificar, a partir de sua intervenção pedagógica, o cenário vivenciado atualmente.

Tarso menciona que:

Tm: Olha (2) eu acho @essa psicóloga maravilhosa@ (.) sério (.) é:: ela:: (3) primeiro=primeiro momento que eu falei pra ela=ela já quis chamar a pessoa porque ela tem u::m tipo (.) um pensamento (2) tanto que eu acho que (.) foi o projeto dela foi sobre transexuais (.) e::ntão tudo e qualquer coisa que acontece tipo (.) e ela soube tipo ela toma providências tanto que ela que comunicou a escola pra me chamar de Tarso (.) e:: ela=ela é um dos melhores braços que eu tenho naquela escola.

O estudante inicia a narrativa, afirmando, aos risos, achar a psicóloga da escola admirável em virtude de seu posicionamento quanto à situação envolvendo preconceito a que foi submetido na escola. O menino aponta que a mesma tomou providências logo em que soube do ocorrido e também foi a responsável em informar às pessoas da escola sobre o seu nome social e conclui sua fala afirmando que a profissional é um dos maiores apoios que possui na instituição.

Compreendemos a importância da intervenção da psicóloga na fala de Tarso, ao passo que o menino a denomina como a responsável em tomar providências quando ocorre alguma situação conflituosa. A psicóloga assume o papel de proporcionar ao estudante um ambiente solícito em que o respeito é vivenciado, fato claramente justificável a partir do momento em que o jovem cita que a profissional possui conhecimento acerca do debate e também por possuir pesquisas na área. A expressão 'ela é um dos melhores braços que eu tenho naquela escola' reforça a confiança depositada e o sentimento de segurança que possui na profissional. É interessante notar que a pergunta dirigia-se aos/às professores/as, mas o menino trouxe a figura da psicóloga.

Márcia diz que:

Mf: Ah sim (.) como eu digo (.) eu sou uma pessoa que relevo muito (.) então às vezes eles=mesmo eles me tratando assim (.) com desprezo vamos dizer que seja um desprezo (.) que eu não relevo isso como um desprezo (.) eu levo como se fosse só mais uma pessoa que tivesse me olhando (.) eu sempre sorrio pra eles (.) eu pisco (.) sempre mostro que aquilo não tá me abalando (.) mas sempre aquilo tá me abalando (.) porque às vezes você diz que tá bem pra evitar explicações (.) muitas vezes você faz isso (.) alguém te pergunta, "a (.) como é que tu tá" (.) "to bem"; (.) só pra ti evitar uma explicação (.) pra tu não dizer, "não, to mal hoje"; (.) mas às vezes tu não tá afim de explicar nada pra ninguém (.) aí tu simplesmente diz "to bem" (.) a gente diz que tá bem pra evitar explicações mas não (.) às vezes por dentro assim a gente tá se desmoronando todinho (.) que nem um bolo muito macio quando você corta (.) vai se acabando todinho por dentro (.) mas por fora você vê ele tá intacto (.) mas quando você corta ele quebra todinho (.) aí isso assim=às vezes (.) aí quando essas coisas assim (.) aí eu chego em casa e converso comigo mesmo=converso comigo mesmo (.) mas não sou uma pessoa de ir pra rede social e postar em rede social, "a (.) eu sofri um descaso com um professor"; (1) ?"não (.) jamais" (.) até porque isso não é da minha índole (.) isso não faz parte de mim (.) viver vida social (.) eu vivo a minha vida realidade ali (.) eu vivo o meu cotidiano (.) minha vida social às vezes eu posto uma besteira=às vezes não (.) mas jamais posto lá na minha rede social que eu to mal (.) que aconteceu isso (.) que aquilo (.) mas também não participa ninguém (.) eu converso comigo mesmo (.) porque uma hora aquilo vai passar (.) aquilo passa (.) mas aquilo fica guardado dentro de você (.) mas uma hora passa (.) aí uma hora você esquece tanto que eu to=eu decidi que é só esse ano que eu vou ficar aqui (.) é só esse resto de ano (.) eu vou procurar outra escola=eu vou pra outra escola.

A jovem inicia sua fala afirmando que é uma pessoa que absorve muito o que lhe fazem e mais que a tratem, às vezes, com intolerância, prefere agir como se não estivesse se importando, mesmo que esteja lhe afetando. A menina enfatiza sobre situações em que prefere dizer e agir como se estivesse bem a ter que dar explicações e pontua que não transparece os seus problemas nem nas

redes sociais, por acreditar que em algum momento vai passar, ainda que fique armazenado em si. Conclui sua fala, de maneira decidida, ao enfatizar que este é o seu último ano na escola, pois irá buscar outra.

Durante as frases ‘eu sou uma pessoa que relevo muito’, ‘mesmo eles me tratando assim (.) com desprezo’, evidencia a tentativa de perdoar ou desculpar o tratamento recebido dos/as professores/as da instituição e o seu esforço em não deixar a falta de apreço e a rejeição lhe afligir. Suas falas afirmando como age, no trecho ‘só mais uma pessoa que tivesse me olhando (.) eu sempre sorrio pra eles (.) eu pisco (.) sempre mostro que aquilo não tá me abalando’, demonstra sua estratégia de como lida com o preconceito. Contudo, na frase ‘mas sempre aquilo tá me abalando’ revela o seu esforço em não demonstrar o quanto as atitudes lhe machucam e reitera a partir dos termos ‘sempre’, mencionados duas vezes, que as experiências vivenciadas na instituição a afetam todas as vezes em que acontecem.

Os exemplos ‘porque às vezes você diz que tá bem pra evitar explicações’, ‘mas às vezes tu não tá a fim de explicar nada pra ninguém’ e ‘às vezes por dentro assim a gente tá se desmoronando todinho’ representa que a jovem busca não demonstrar como se sentia abatida referente a tudo o que vivenciava na escola, fingindo não se importar com o que acontecia, mas reconhecendo estar destruída por dentro, o que repercutiu em sua decisão de trocar de colégio.

Amara conclui o bloco afirmando que “eles deveriam se aprofundar mais em debates de assédio (.) de violência (.) e de mesmo de trans palestras dessas coisas”. Diante disso, reconhecemos a importância que a menina direciona aos debates e palestras que a escola deve se aprofundar por reconhecer a importância que tiveram na construção de sua identidade e na maneira como lidou com as questões de gênero e sexualidade.

9.3 Balanço entre as narrativas

No que se refere às percepções sobre os/as professores/as terem presenciado situações envolvendo preconceito, violência ou discriminação, emergiram duas situações em comum. João aponta que se os professores e professoras vivenciaram ou presenciaram, eles/as ignoraram, exemplificando com o caso em que uma das professoras não interviu na relação com a turma e o tratava no feminino, já que constava seu nome civil na lista de alunos/as. Tarso

diz achar que não presenciaram, justificando que é muito reservado na escola, motivo que contribuiu para os desentendimentos não acontecerem. Entretanto, o jovem narra uma situação conflituosa com uma estudante da instituição e a intervenção positiva da psicóloga. Márcia aponta que uma moça que trabalhava no ambiente educacional presenciou um conflito em que teve o seu nome social negado, deixando subtendido que a mesma ignorou e, após chegar abalada em sala de aula, contou com o auxílio de um dos professores, o qual também contribuiu nesta pesquisa, o professor Edmilson. Amara, finaliza o bloco informando que professoras/es presenciaram situações envolvendo assédio, mas não de violência. Diante disso, tivemos: a) presenciaram, na narrativa de João e Márcia e b) não presenciaram, na narrativa de Tarso e Amara.

Reconhecemos que o/a jovem transgênero adentra nas instituições escolares sem tomar conhecimento do mundo de vivências que lhe espera, incluindo situações envoltas de entraves, deparando-se com uma realidade que, em muitos dos casos, o/a surpreende pelo tanto de descobertas, em sua maioria, negativas, no ambiente. De acordo com os sentidos e significados atribuídos pelos sujeitos, verificamos novamente a *Pedagogia do Insulto*, apontada por Junqueira (2012), presente em suas falas, tendo em vista que as/os estudantes trans são vistas/os como o alvo de deboches, piadas e comentários ofensivos que buscam moldar o seu comportamento. As imposições a que são submetidas/os, envoltas de preconceito, discriminação e, em muitos dos casos, segregação, possuem o intuito de causar constrangimento e vergonha aos/às meninos e meninas trans. Evidenciamos a partir da perspectiva de Louro (2013) a importância que educadores/as devem dar ao processo de reconhecimento da maneira como o discurso acentua e produz as diferenças, a maneira como o discurso é instaurado e a quem ele é dirigido, restringindo-os.

Diante das narrativas sobre o posicionamento dos/as estudantes quanto à intervenção de professores/as, verificamos posições distintas. João direciona sua fala para o respeito como fundamental, tendo em vista que considera que não há nada que impeça um/a professor/a à conversar sobre a importância em respeitar o próximo. O jovem reconhece que tal discussão é dever da família, mas percebe na escola a possibilidade de aprofundamento, tendo em vista a falta de conversa em casa, realidade que boa parte das/os jovens vivencia. Tarso considera a intervenção maravilhosa, porém sua percepção é voltada para a psicóloga da

instituição, responsável em se posicionar diante as situações em que o menino vivenciou algum tipo de preconceito e afirma que ela é um dos melhores braços que possui na escola. Márcia cita, constantemente, sobre o desprezo em sua fala, reconhecendo que prefere agir como se o sentimento não lhe atingisse a ter que dar justificativas, demonstrando ressentimento e Amara conclui o bloco defendendo a importância dos debates e palestras continuarem ocorrerem em sua escola. Portanto, tivemos: a) Intervenção positiva, durante os relatos de Tarso e Amara e b) Intervenção negativa entre narrativas de João e Márcia.

A partir dos posicionamentos negativos quanto às intervenções pedagógicas evidenciadas nas falas de João e Márcia, podemos refletir sobre o incômodo de professoras/es acerca das dúvidas que permeiam a sociedade contemporânea e que, conforme Louro (2013), a transitoriedade e os desafios encontrados refletem na falta de preparo que a maioria das/os profissionais possuem, conforme pudemos verificar no receio e estranhamento demonstrados pela professora da escola de João. A autora aponta que apesar das inúmeras maneiras de existir a partir dos gêneros e das sexualidades é perceptível a maneira que as instituições escolares permeiam sua formação voltada para o padrão heterossexual e cisgênero e, que desviar-se da norma imposta, é considerado um erro. Durante essa seção, evidenciamos o modelo de orientação *pacificação* como a ação que norteou as narrativas dos sujeitos.

APROXIMAÇÕES CONCLUSIVAS

Minhas reflexões partiram de inquietações enquanto pedagoga e professora recém-formada, após repensar sobre o quanto a lógica binária, constituída pelo par homem e mulher, rege a sociedade. O interesse pelo estudo no campo de gênero e educação, aliado às pesquisas produzidas na área acentuaram o desafio de realizar uma investigação envolvendo as percepções de estudantes transgêneros sobre suas experiências escolares e a de professoras e professoras sobre sua atuação pedagógica no tocante aos sujeitos transgêneros na escola. As dificuldades vivenciadas durante o momento da pesquisa de campo, constituídas pelo embaraço em encontrar sujeitos transgêneros que aceitassem participar da pesquisa, não se comparam à sensação que me preencheu ao ter as suas experiências partilhadas, despertando a urgente necessidade de contribuir para que suas realidades, regidas pelo preconceito e discriminação, possam ser modificadas.

De onde partimos

Propomo-nos, inicialmente, a entender a partir da assertiva de que a escola é um ambiente generificado, de que modo a heteronormatividade impacta as experiências de escolarização vivenciadas pelos/as estudantes transgêneros e a atuação pedagógica de docentes que lidam com estudantes transgêneros no Ensino Médio em Belém do Pará. Para responder tal indagação, optamos por uma metodologia que contribuiu com o contato entre pesquisadora e sujeitos da pesquisa, evidenciando as falas de todos/as os/as entrevistados/as sobre suas experiências escolares.

A abordagem qualitativa permitiu a aproximação com o real, a compreensão sobre a realidade dos sujeitos transgêneros e professores/as, além de evidenciar as interações sociais que, possibilitaram a interpretação dos acontecimentos. A Fenomenologia Social de Alfred Schütz e sua discussão sobre as experiências dos indivíduos consistiram na busca pelos sentidos e significados atribuídos pelos sujeitos, de modo que o enfoque fenomenológico contribuiu para que houvesse o entendimento sobre suas trajetórias, especialmente no âmbito da escola.

A partir da entrevista narrativa tornou-se possível que os sujeitos encontrassem explicações ao recordarem suas experiências envolvendo acontecimentos individuais e/ou coletivos. Especialmente no que se refere aos estudantes transgêneros, ao contar suas histórias os sujeitos tiveram a oportunidade de partilhar eventos marcantes com notória sensação de alívio e familiaridade, proporcionada pela escuta não discriminadora das vivências de seu cotidiano. A entrevista narrativa consistiu em um estímulo para que os estudantes João, Tarso, Márcia, Amara e os professores Edmilson, Damares e Marcelo compartilhassem suas percepções, opiniões e reações. A reconstrução dos sentidos foi realizada a partir de uma nova perspectiva dos/as participantes, posto que esta técnica lhes possibilitou ultrapassar o padrão de entrevistas voltadas, em sua maioria, para o esquema de perguntas e respostas e, evitando, portanto, que ocorresse alguma interferência no modo como puderam resgatar suas memórias. A análise de dados constituída pelo uso do método documentário permitiu a compreensão da realidade social dos indivíduos, tornando possível a compreensão de suas práticas a partir dos níveis de sentido.

Modelos de Orientação

O desenvolvimento do método documentário oportunizou a identificação de modelos de orientação que direcionaram as ações dos sujeitos nas seções de análise de dados. Diante das posições que surgiram, pudemos identificar cinco modelos de orientação que direcionaram suas narrativas: *Resistência, Enfrentamento, Dicotomia, Dualidade e Pacificação*.

Modelo de Orientação 1: Resistência

A primeira orientação, denominamos como *resistência*, referente a ser trans, ao reconhecimento enquanto homem e mulher trans e o início da transição com relação a maneira como a família e a escola lidaram com as/os estudantes transgêneros neste momento tão importante de suas vidas. O termo resistência acompanhou a trajetória dos sujeitos/estudantes trans da pesquisa durante toda sua existência e é marcante em suas falas em todas as suas experiências, tanto as vivenciadas no ambiente escolar quanto fora das instituições. Resistência significa o ato ou efeito de resistir, representando um grupo que luta por seus

ideais em comum e por uma causa que vai muito além da política, lutando contra aquilo que sempre lhes fora imposto.

No caso desta pesquisa, resistência se relaciona também ao reconhecimento, a aceitação e a luta contra os estereótipos que nortearam os relatos dos sujeitos quando estas/es se pronunciaram sobre as suas experiências enquanto transgêneros. Outro elemento que compõe este modelo de orientação refere-se a perceber-se ou não se perceber como trans, evidenciadas durante seus relatos sobre o modo como se reconheceram enquanto homem ou mulher trans. As dificuldades ou a tranquilidade vivenciadas no início da transição, somadas a aceitação e a não aceitação da família, ao acolhimento ou ao despreparo quanto à reação da escola demonstraram que entre uma e outra possibilidade, a marca é resistir e afirmar sua condição de pessoas trans.

Modelo de Orientação 2: Enfrentamentos

O elemento fundante para constituir o segundo modelo de orientação é a heteronormatividade, um padrão que está no centro das concepções defendidas pela escola, evidenciando sua concordância com a norma heterossexual como obrigatória e que repercute no controle e vigilância dos corpos, por meio da atenção voltada aos comportamentos e atitudes dos sujeitos. A partir das regras instauradas pela escola e as experiências em seu espaço, verificamos a busca pelo processo de reajustamento dos indivíduos, por meio dos termos discriminatórios, pois ocorrem sob a tentativa de invisibilizar as/os que vão contra à heteronormatividade.

Seguindo a lógica a partir dos sentidos emanados durante a narrativa dos sujeitos trans, a intenção deste trabalho se referia a analisar a heteronormatividade nas experiências vivenciadas pelos/as estudantes transgêneros e professores/as no contexto escolar, apontando possibilidades de superação das desigualdades educacionais. Diante disso, nomeamos o modelo de orientação como *enfrentamento*, por se referir ao preconceito, repulsa e/ou sentimentos negativos relatados pelos/as estudantes transgêneros e o modo como lidam com ele. De maneira irracional ou não, a transfobia proporciona inúmeros malefícios na vida do sujeito discriminado, por meio de violência psicológica, verbal e, em muitos casos, inclusive a física. O ódio e aversão

incidem de maneira direta, através de comentários maldosos, agressões físicas ou a partir da segregação e/ou recusa em se comunicar com transgêneros.

Reconhecemos nas narrativas um ponto em comum. Todos os sujeitos vivenciaram discriminação em algum momento de sua convivência no ambiente escolar, seja de forma mais evidente ou contida. A diferença ocorreu na maneira como a escola reagiu perante sua transgeneridade, porém, em determinado momento, suas identidades causaram estranhamento e provocaram sentimento de tristeza, amargura e solidão. Experiências de negação de sua identidade de gênero na instituição de ensino ou acontecimentos vivenciados envolvendo agressões físicas, psicológicas e verbais levam a diferentes reações, seja de enfrentamento ou silenciamento. O ato de não revidar foi a tentativa que um dos estudantes encontrou para evitar divergências e confusão com os/as outros/as meninos e meninas, culminando no silenciamento/enfrentamento do que ocorria. Mas esse silenciamento não se relaciona a adesão à heteronormatividade, pois ela continuava sendo em silêncio.

A partir de suas ações ao lidarem com a transfobia percebemos que o cotidiano escolar dos/as jovens envolveu acontecimentos que interferiram em suas vivências por meio da cobrança oriunda da produção de regras introduzidas socialmente. Por ser um campo de lutas e tensões, os/as estudantes trans enfrentaram as normas e passaram a exigir o reconhecimento de sua identidade de gênero no ambiente escolar. De acordo com suas falas, o preconceito e a discriminação circulavam e lhe atingiram em algum momento de sua vivência no ambiente, ocasionado não somente por outros/as estudantes, mas também por professores/as e funcionários/as do local, bem como em familiares de outros/as estudantes.

Modelo de Orientação 3: Dicotomia

Dicotomia se relaciona com a proposição de delinear as implicações da heteronormatividade na percepção de professore/as acerca da transgeneridade na escola. O termo refere-se a oposição entre duas coisas e a divisão de um conceito em dois outros abrangem toda a sua extensão. Os/a docentes ao definirem estudantes trans delinearão que transgêneros são cidadãos, entretanto uma docente afirmou que são um problema. Nas experiências profissionais, verificamos como uma forma de evolução, como um retrocesso e também com

tranquilidade. Ao sentimento de ter estudantes transgêneros em sala, verificamos posições de igualdade, mas também de repulsa. Sobre já terem presenciado algum ou alguma estudante enfrentando preconceito, discriminação ou segregação encontramos situações em que professores/a já haviam presenciado e outros/a que não. Ao serem questionados se reagiam, todos pontuaram que havia intervenção e, por fim, ao refletirem sobre o posicionamento quanto às intervenções, verificamos que os dois professores e a professora consideraram a sua intervenção positiva.

Portanto, de acordo com as narrativas de um dos sujeitos docentes e a partir das discussões evidenciadas durante os capítulos teóricos, pudemos verificar a difusão das/os que afirmam existir uma “ideologia de gênero”, pautada em ofensivas religiosas que visam coibir e criminalizar a atuação pedagógica de professoras/es somada a tentativa de apresentá-los/as como uma ameaça para a sociedade, principalmente, aos estudantes das instituições escolares. O/a professor/a, conforme o projeto “escola sem partido” é considerado/a doutrinador/a, não pode ter liberdade de expressão, devendo deter-se ao conteúdo a ser ministrado em sala de aula, isentando-se da responsabilidade de debater ou ter liberdade de expressão, exemplo reconhecido na figura da professora.

Modelo de Orientação 4: Dualidade

O quarto modelo de orientação, caracterizado como *dualidade*, foi encontrado durante as narrativas dos sujeitos trans nas quais pudemos verificar nas relações entre os/as estudantes, relações amigáveis mas também relações preconceituosas e, com os/as professores/as, relações respeitadas mas também relações discriminatórias. O lado bom e o lado ruim de ser transgênero e estar na escola foram citados na fala de uma das entrevistadas, ao mencionar sua percepção sobre a instituição em que estuda. Diante disso, o termo escolhido reporta-se ao que é duplo, indicando dois princípios, duas maneiras que são interpretadas pelos sujeitos trans, pois estas/es visualizaram no ambiente experiências significativas, porém também evidenciaram acontecimentos negativos que lhe deixaram marcas ao apontarem situações de ações afirmativas, discriminação e segregação vivenciadas na escola.

Podemos destacar a atenção voltada para meninos e meninas que não se adéquam às normas, ressaltando que não são somente as/os estudantes que vigiam, mas a instituição inteira, de modo que professores/as se sentem respaldados/as, pois acreditam estar de acordo com o que é correto e instituído conforme as normas de gênero. A norma, dentro ou fora do ambiente escolar, surge de maneira vigilante. Portanto, a heteronormatividade, tendo os/as heterossexuais como padrão a ser seguido, tende a fazer com que pessoas não heterossexuais sejam vistas como merecedoras de preconceito, discriminação, repulsa e ódio que lhe são, comumente, direcionados/as. Diante disso, verificamos ações com a intenção de normalizar as identidades na escola.

Modelo de Orientação 5: Pacificação

Posteriormente temos o último modelo de orientação e última ponderação realizada pelos sujeitos trans: a *pacificação*. Diante das falas dos estudantes no último capítulo da análise de dados, tornou-se possível verificar o desejo e anseio por providências, motivo que nos fez nomeá-lo como modelo de orientação de suas falas. O termo refere-se à tentativa de acalmar ou propiciar a harmonia, representa o restabelecimento da paz e o cenário pelo qual se luta. Dentre tantos discursos voltados à imposição ou à resistência, lados opostos em qualquer meio social, há o meio pacífico, voltado pela intermediação entre as lutas, local em que toda sociedade anseia por inserir-se em algum momento, por representar e trazer consigo avanços pelos quais a sociedade almeja em seu espaço.

O gesto humanitário e a espera por possíveis mudanças dentre o cenário vivenciado tornaram-se perceptíveis durante as falas dos sujeitos trans da pesquisa, em decorrência do anseio e espera pela desconstrução dos processos de normalização a partir da incitação a debates que desestabilizem as construções de poder que regem as normas de gênero e sexuais e que possuem o intuito de ressaltar as desigualdades entre os sujeitos. Sobre a percepção que os/as estudantes tiveram acerca de professores/as tivemos posições de que haviam e outras que não haviam presenciado situações conflituosas, evidenciamos em suas falas intervenções positivas, mas também intervenções negativas.

É importante ressaltar, que nem todos os setores responsáveis pelo controle das escolas possuem conhecimento sobre as vivências na instituição.

Entretanto, deve-se destacar a importância de medidas que impeçam, ou pelo menos, minimizem atitudes referentes às cenas opressivas e que reiteram a heteronormatividade em suas experiências escolares, machucando os indivíduos, conforme os relatos de nossos/as participantes. O ato de ignorar ou demonstrar-se alheio corrobora para o acentuamento deste quadro repleto de exclusão e segregação.

Portanto, concluímos que...

Ser transgênero carrega consigo muitos elementos imbricados, pois automaticamente são associados o preconceito, a discriminação e, principalmente, a perspectiva de que o sofrimento está interligado, ou seja, ser homem ou mulher trans, de acordo com o padrão imposto, é o mesmo que sofrer em inúmeros contextos. Pudemos evidenciar o crescimento e empoderamento dessas pessoas, extraíndo momentos que marcaram suas experiências pessoais, sociais e, principalmente, escolares, seus aprendizados em incontáveis situações, que por mais perturbadoras que sejam, inspiram e incentivam outras pessoas trans, amparando-as e dando oportunidade de conhecer mais vivências compostas por superação, reivindicação e resistência.

Outro ponto muito pertinente é o quanto é lamentável constatar os retrocessos que atingem diretamente às/os profissionais da educação, os quais estão inseridos/as em uma sociedade em que o/a professor/a possui um salário abaixo do esperado, enfrenta diariamente problemas inusitados dentro e fora de sala de aula e exerce uma função, na maioria dos casos, que não é sua. A criminalização docente a qual estão tentando inserir o/a professor/a que não se adequa ao que está tentando ser imposto institucionalmente representa uma tentativa de vigiar e controlar quem não se mantiver neutro/a perante as constantes injustiças sociais.

A ausência de debates sobre gênero e sexualidade realizada pelas/os profissionais da educação nas escolas retira da criança e da/o jovem os seus direitos quanto cidadãos de ter acesso a informações de cunho construtivo tanto para a sua formação pessoal quanto para a profissional. O slogan 'Ideologia de Gênero' que vem entranhando-se na sociedade empenha-se em evitar o pensamento crítico dos indivíduos, evitando as transformações necessárias e

limitando a educação ao tradicionalismo em que o/a professor/a somente repassa o conteúdo e a/o estudante assimila, sem contestar.

Dessa forma, o conservadorismo moral ao qual todas/os estamos ameaçadas/os utiliza-se de debates antifeministas, homofóbicos, transfóbicos e retrógrados, além da tentativa de reproduzir discursos de ódio que incitam a violência e a discriminação na sociedade. Não podemos repensar uma sociedade justa e igualitária sem o debate de temáticas tão importantes e que são fundamentais para que possamos desconstruir a onda de conservadorismo que estamos enfrentando. A Ideologia de Gênero e o Programa Escola sem partido são a maior prova de controle moral e social que já enfrentamos nos últimos tempos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Luma Nogueira de. **Travestis na escola: assujeitamento e resistência à ordem normativa**. 2012. 279 f. Tese (doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

ANDRÉ, Marli. A pesquisa sobre formação de Professores: contribuições à Delimitação do campo. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas et al (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 273-287.

ANTRA. Associação Nacional de Travestis e Transexuais do Brasil. **Mapa dos assassinatos de Travestis e Transexuais no Brasil em 2017**. Disponível em: <<https://antrabrasil.files.wordpress.com/2018/02/relatc3b3rio-mapa-dos-assassinatos-2017-antra.pdf>> ; Brasil, 2018.

AQUINO, Renata. O que se fala quando se fala sobre “ideologia de gênero”. **Professores contra o Escola Sem Partido**, 3 jun 2016. Disponível em: <<https://professorescontraoescolasempartido.wordpress.com/2016/06/03/o-que-se-fala-quando-se-fala-sobre-ideologia-de-genero/>>. Acesso em: 18 fev. 2018.

BENEVIDES, Bruna. A Luta por sobrevivência no País que mais mata Travestis e Transexuais no mundo. In: Associação Nacional de Travestis e Transexuais. **Mapa dos assassinatos de Travestis e Transexuais no Brasil em 2017**. Disponível em: <<https://antrabrasil.files.wordpress.com/2018/02/relatc3b3rio-mapa-dos-assassinatos-2017-antra.pdf>> ; Brasil, 2018.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Rev. Estud. Fem.** [online]. 2011, vol.19, n.2, pp.549-559.

BUTLER, Judith. “Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do ‘sexo’”. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 151-172.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: Feminismo e subversão da identidade**. Tradução Renato Aguiar. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

BRAGA, Denise da Silva. **Heteronormatividade e Sexualidades LGBT: repercussões dos discursos escolares sobre sexualidade na constituição das sexualidades não normativas**. 2012. 174f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL-SECRETARIA DO ENSINO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997, V. 28, n. 1. São Paulo, jan./jun., 2002.

BRASIL. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. **Estatuto da Juventude**. Brasília: Diário Oficial da União, 2013.

BRENNER, Ana Karina; CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. **Os sentidos da presença dos jovens no Ensino Médio: representações da escola em três filmes de estudantes.** *Educ. Soc.* [online]. 2014, vol.35, n.129, pp.1223-1240.

CARVALHO, Marília Pinto de; SOUZA, Raquel; Oliveira, Elisabete Regina Baptista de. Jovens, sexualidade e gênero. In: SPOSITO, Marília Pontes (Org). **O Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006).** Volume I. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2009.

CASTRO, Fábio Fonseca de. A Sociologia Fenomenológica de Alfred Schutz. *Ciências Sociais Unisinos*, São Leopoldo, Vol. 48, N. 1, p. 52-60, jan/abr , 2012

CUNHA, Emmanuel R. Os saberes docentes ou saberes dos professores. *Revista Cocar*, Belém, v. 1, n. 2, p. 31-39, jul./dez., 2007.

FRANCO, Neil; CICILLINI, Graça A. Travestis, Transexuais e Transgêneros na escola. *Revista Cadernos de Pesquisa*, São Luís, v. 23, n. 2, p. 122-137, mai./ago, 2016.

GATTI, Bernadete ; ANDRÉ, Marl. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Orgs.). **Metodologias da Pesquisa Qualitativa na Educação: Teoria e Prática.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

HENRIQUES, R. et al. (Org.). **Gênero e diversidade sexual na escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos.** Brasília, DF: MEC; Secad, 2007.

JESUS, Jaqueline Gomes de. Orientações sobre identidade de gênero - Conceitos e Termos: **Guia técnico sobre pessoas transexuais, travestis e demais transgêneros, para formadores de opinião.** Brasília, 2012. 24p. Disponível em: <http://pt.s-cribd.com/doc/87846526/Orientacoes-sobre-Identidade-de-Genero-Conceitos-e-Termos>. Acesso em: dezembro. 2017.b

JESUS, Maria Cristina Pinto de et al. A fenomenologia social de Alfred Schütz e sua contribuição para a enfermagem. *Rev. esc. enferm. USP*[online]. 2013, vol.47, n.3, pp.736-741.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin. A entrevista narrativa. BAUER, Martin; GASKELL, George: **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som.** Petrópolis: Vozes, 2002, p. 90-113.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A Pedagogia do Armário: heterossexismo e vigilância de gênero no cotidiano escolar. *Revista Educação On-line PUC-Rio*, n.10, p. 64-83, 2012.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. “Ideologia de gênero”: a gênese de uma categoria política reacionária – ou: como a promoção dos direitos humanos se tornou uma

“ameaça à família natural”. In: RIBEIRO, Paula R. Costa; MAGALHÃES, Joanalira C.(orgs). **Debates contemporâneos sobre Educação para a sexualidade**. Rio Grande: Ed. da FURG, 2017. Disponível em: goo.gl/MUN9tM

LEITE, F. C. **Fronteiras que Transbordam em cena: o transgênero como sujeito do dissenso em Olhe para Mim de Novo**. Disponível em: <http://www.espm.br/download/Anais_Comunicon_2014/gts/gt_nove/GT09_Fernanda_capibaribe.pdf>; Acesso em: jan. 2018.

LEÓN, Oscar Dávilla. Adolescência e juventude: das noções às abordagens. In: FREITAS, Maria Virgínia de (Org.). **Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais**. 2ª ed. São Paulo: Ação Educativa, 2005. p. 09-18.

Lima, Vanini Bernardes Costa de. **“Mentir pra si mesmo é sempre a pior mentira”: a heteronormatividade na narrativa da trajetória escolar de mulheres lésbicas e bissexuais**. 2016. 172f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

LOURO, G. L. Pedagogias da sexualidade. In: _____. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 07-34.

LOURO, Guacira Lopes. Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação. **Rev. Estud. Fem.** [online]. 2001, vol.9, n.2, pp.541-553.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. **Revista brasileira de pesquisa sobre formação docente**. Belo Horizonte, v. 03, n. 04, 2011.

MELO, Ailton Dias de. **Transgeneridade: “dor e delícia de ser o que é”**. In: Seminário Brasileiro de Estudos Culturais Educação, 6.; Seminário Internacional de Estudos Culturais Educação, 3., 2015, Canoas. Anais. Canoas: SBECE, SIECE, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças**. 2 ed. rev e ampl., reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora: UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto, 2015. – (Série Cadernos da Diversidade; 6)

MISKOLCI, Richard; CAMPANA, Maximiliano. **“Ideologia de Gênero”: notas para a genealogia de um pânico sexual contemporâneo**. Sociedade e Estado, vol. 32, 2017, pp.725-747.

NERY, João Walter; GASPODINI, Icaro Bonamigo. Transgeneridade na escola: estratégias de enfrentamento. In: SOUZA, Rolf Malungo (Org.). **Coletânea Diversas Diversidades**. Niterói: Universidade Federal Fluminense (UFF), 2015. p. 61-80.

OLIVEIRA, Danilo Araujo de. **Normas de Gênero e Heteronormatividade em uma Escola de Educação Básica em Aracaju (SE)**. 2017. 96f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, Aracajú, 2017.

PENNA, Fernando. Programa “Escola Sem Partido”: uma ameaça à educação emancipadora. In: GABRIEL, Carmen; MONTEIRO, Ana; MARTINS, Marcus (Org.). **Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016. p. 43-58.

PICCHETTI, Yara de Paula. **Reiteraões e Transgressões à Heteronormatividade na Escola em tempos de educação para diversidade**. 2014. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

ROCHA, Márcia. A Luta pela aceitação. In: MOIRA [et al] (Org). **Vidas Trans**. Bauru, SP: Astral Cultural, 2017.

SANTOS, Welson Barbosa. **Adolescência Heteronormativa Masculina: Entre a construção obrigatória e a desconstrução necessária**. 2015. 183f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2015.

SCHUTZ, A. Bases da fenomenologia. In: WAGNER, H. (Org). (1979) **Fenomenologia e relações sociais: textos escolhidos de Alfred Schutz**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

SCHÜTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole. **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 210-222.

SEFFNER, Fernando. Identidade de gênero, orientação sexual e vulnerabilidade social: pensando algumas situações brasileiras. In: VENTURI, Gustavo; BOKANY, Vilma. **Diversidade sexual e homofobia no Brasil**. São Paulo : Editora Fundação Perseu Abramo, 2011.

SEFFNER, Fernando. Sigam-me os bons: apuros e aflições nos enfrentamentos ao regime da heteronormatividade no espaço escolar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 145-159, 2013.

SENA, Diellen Caroline Cardias de; SOUZA, Mayanne Adriane Cardoso de. **“Beleza não é pra sempre!”: Estudo sobre a evasão escolar de Travestis em Belém, Pará**. 2016. 68f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VIANNA, Cláudia. Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: um diálogo com a produção acadêmica. **Pro-Posições**, v.23, n.2, p.127-143, 2012.

VIÑAZ, Sandra Maria Portuguese. Transgêneros: preconceitos, discriminação e o modelo autodeterminativo para o direito. **Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades**, 2016. Disponível em: <<https://guiadamonografia.com.br/citacao-de-site-e-artigo-da-internet/>> 22 jan. 2018.

WELLER, Wivian. A contribuição de Karl Mannheim para a pesquisa qualitativa: aspectos teóricos e metodológicos. **Sociologias**. Porto Alegre, ano 7, nº 13, jan/jun 2005, p. 260-300

WELLER, Wivian. **Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método**. *Educ. Pesqui.* [online]. vol.32, n.2, 2006.

WELLER, Wivian, PFAFF, Nicole. Pesquisa qualitativa em educação: origens e desenvolvimentos. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Orgs.). **Metodologias da Pesquisa Qualitativa na Educação: Teoria e Prática**. Petrópolis: Vozes, 2011.

WELLER, Wivian. Juventude e Diversidade: Articulado gênero, raça e sexualidade. In: DAYRELL, J; NOGUEIRA, M; RESENDE, J; VIEIRA, M (Org). **Família, escola e juventude: olhares cruzados Brasil - Portugal**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

WELLER, Wivian; ZARDO, Sinara Pollom. Entrevista narrativa com especialistas: aportes metodológicos e exemplificação. **Revista da Faeeba: Educação e Contemporaneidade**, v. 22, n. 40, p. 131-143, 2013.

WELLER, Wivian.; OTTE, Janete. Análise de narrativas segundo o método documentário: exemplificação a partir de um estudo com gestoras de instituições públicas. **Civitas**. Porto Alegre, v.14, n.2, p.325-340, maio-ago. 2014.

APÊNDICES



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Transgeneridades e Heteronormatividade na Escola: tensões, desafios e possibilidades presentes nas relações pedagógicas

Você está sendo convidada/o a participar do projeto de pesquisa acima citado. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estou realizando. A colaboração neste estudo é de suma importância através de seus relatos como informante, caso desista não haverá nenhuma espécie de prejuízo a você.

Muito obrigada!

A proposta consiste em um estudo inscrito no campo do gênero e da sexualidade, sobre os efeitos da heteronormatividade nas vivências e experiências escolares de aluna/os transgêneros e na atuação pedagógica das/os professoras/es que compõem o contexto escolar.

Para realizar esta pesquisa serão realizadas entrevistas narrativas, na data e no local de escolha da/o entrevistada/o. Portanto, proponho-me a analisar a heteronormatividade nas experiências vivenciadas pelas/os alunas/os transgêneros e professores no contexto escolar apontando possibilidades de superação das desigualdades educacionais de gênero. Para tal, pretende-se delinear as implicações da heteronormatividade na percepção dos professores acerca das transgeneridades na escola; apontar situações de ações afirmativas, discriminação e segregação vivenciadas na escola pelos estudantes trans e, por fim, descrever encaminhamentos pedagógicos a conflitos entre alunos cisgênero e transgênero.

No caso de alguma dúvida ou consideração, a responsável pela pesquisa é Mayanne Adriane Cardoso de Souza, portadora do RG 6864710 e CPF 020.235.522-57, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado, orientada pela Professora Dr^a Lucélia de Moraes Braga Bassalo, docente

da Universidade do Estado do Pará (UEPA) situada na Rua do Una, nº 156, Telégrafo.

Garanto a retirada do consentimento a qualquer momento, assim como o abandono de participação no estudo sem qualquer prejuízo. As informações serão analisadas e fica garantido o sigilo da identificação das/os participantes.

As/os participantes têm o direito de serem mantidas/os atualizadas/os sobre os resultados que sejam do conhecimento da pesquisadora. Não há despesas pessoais para as/os participantes nem compensação financeira relacionada à sua participação.

Com isto, estou ciente do compromisso da pesquisadora de utilizar dados e o material coletado somente para pesquisa e que poderão ser divulgados em meios científicos (congressos, revistas, artigos, etc.) nacionais e internacionais. Declaro estar suficientemente informada/o a respeito do que li descrevendo este estudo.

Fica claro para todas/os, quais são as propostas do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confiabilidade e de esclarecimento pertinente. Fica claro, também, que a participação é isenta de despesas, de compensação financeira e que não oferecem riscos morais, psicológicos, de vida e de saúde.

Eu, _____,
autorizo a utilização dos dados obtidos na realização da dinâmica acima citada, para fins científicos e educacionais, realizada com a estudante de pesquisa da UEPA, Mayanne Adriane Cardoso de Souza, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado.

Belém, _____ de _____ de 2018.



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DO PERFIL DO GRUPO TRANS (REPPAT)

QUESTIONÁRIO
<p>Entrevistadora: _____</p> <p>Local: _____</p> <p>Data: ____ / ____ / ____</p>

Oi! Tudo bem?

Chamo-me Mayanne Souza, aluna do mestrado em educação da UEPA, e estou realizando uma pesquisa sobre os efeitos da heteronormatividade nas experiências de escolarização de estudantes trans e professoras/es. Ficaria imensamente feliz e grata com sua participação na construção da mesma, através do preenchimento individual do presente questionário. Ressalto que todas as informações fornecidas serão rigorosamente analisadas.

Dados Pessoais

Nome: _____

Como gostaria de ser chamadx: _____

Idade: _____

Identidade de Gênero:

Escolaridade

Nível de Escolaridade: _____

Você poderia falar um pouco sobre a Rede Paraense de Pessoas Trans?

Quantas pessoas, em média, compõem a rede?

Você sabe informar a faixa etária, em média, das pessoas que compõem o grupo?

A partir dos relatos que você já ouviu, você pode descrever um pouco sobre as experiências de escolarização dos integrantes de seu grupo?

Como você percebe os efeitos ocasionados pela imposição da heteronormatividade, ou seja, a norma heterossexual que regula as identidades de gênero, na vida das pessoas que compõem o grupo?



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA NARRATIVA COM ESTUDANTES

ROTEIRO DE ENTREVISTA NARRATIVA		
Entrevistadora: _____		
Informante: _____		
Local: _____ Data: ____/____/____		
Turma/Ano: _____		
Tema	Pergunta geradora	Objetivo
Vida pessoal	Você pode falar sobre como se percebeu um homem ou uma mulher trans?	Analisar a heteronormatividade nas experiências vivenciadas pelas/os alunas/os transgêneros e professores no contexto escolar apontando possibilidades de superação das desigualdades educacionais de gênero
	Você pode falar um pouco sobre o início da sua transição?	
	Como a família lidou?	
	E a escola?	
	Você poderia descrever como é ser trans?	
Experiências Escolares	Você poderia falar um pouco sobre as experiências que você já vivenciou ou vivencia aqui na escola?	Analisar a heteronormatividade nas experiências vivenciadas pelas/os alunas/os transgêneros e professores no contexto escolar apontando possibilidades de superação das desigualdades educacionais de gênero
	Você as considera boas ou ruins?	
	Como foram essas experiências escolares na infância?	
	Você pode me contar sobre a sua relação com os/as colegas de turma?	
	E com os/as professores/as?	
	E funcionários/as?	
Discriminação e Transfobia	Você poderia me contar se já vivenciou ou vivencia alguma dificuldade na escola por ser trans?	Apontar situações de ações afirmativas, discriminação e segregação vivenciadas na escola pelos estudantes trans
	E na família? E na rua?	

Intervenção Pedagógica	Você pode descrever se algum/a professor/a já presenciou situações que você tenha vivenciado envolvendo preconceito, violência ou discriminação?	Descrever encaminhamentos pedagógicos a conflitos entre alunos cisgênero e transgênero
	E a equipe pedagógica?	
	E os/as funcionários/as?	
	Qual o seu posicionamento quanto às atitudes dos/as professores/as nessas situações?	
	E da equipe pedagógica?	
	E das/os funcionárias/os?	



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

APÊNDICE D-ROTEIRO DE ENTREVISTA NARRATIVA COM PROFESSORES/AS

ROTEIRO DE ENTREVISTA NARRATIVA		
Entrevistadora: _____		
Informante: _____		
Local: _____ Data: ____ / ____ / ____		
Disciplina: _____		
Tema	Pergunta geradora	Objetivo
Experiências Profissionais	Como você define um/uma aluno/a trans?	Analisar a heteronormatividade nas experiências vivenciadas pelas/os alunas/os transgêneros e professores no contexto escolar apontando possibilidades de superação das desigualdades educacionais de gênero
	Você pode me dizer como se sente ao ter um/uma aluno/a trans em sala?	
	Você poderia falar um pouco sobre as experiências que você já vivenciou ou vivencia na escola por ter estudantes trans?	
Discriminação e Transfobia	Você poderia descrever se já ocorreu ou ocorre alguma situação que você tenha presenciado contendo discriminação e/ou violência com as/os estudantes trans?	Apontar situações de ações afirmativas, discriminação e segregação vivenciadas na escola pelos estudantes trans
Intervenção Pedagógica	Você pode me contar sobre como você reage quando ocorre alguma situação conflituosa entre as/os estudantes trans e os demais alunos?	Descrever encaminhamentos pedagógicos a conflitos entre alunos cisgênero e transgênero
	Você pode descrever se houve e quais os encaminhamentos que realizou?	
	E qual o seu posicionamento quanto à sua intervenção? Você acha que foi a mais apropriada ou faria diferente?	



Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós – Graduação em Educação - Mestrado

APÊNDICE E: Códigos utilizados na transcrição das entrevistas (modelo criado pelos pesquisadores do grupo coordenado por Ralf Bohnsack) (WELLER, 2006)

Código	Significado
Y:	abreviação para entrevistador (quando realizada por mais de um entrevistador, utilizam-se Y1 e Y2)
Am / Bf:	abreviação para entrevistado/entrevistada. Utiliza-se “m” para entrevistados do sexo masculino e “f” para pessoas do sexo feminino.
(.)	um ponto entre parêntesis expressa uma pausa inferior a um segundo
(2)	o número entre parêntesis expressa o tempo de duração de uma pausa (em segundos)
;	ponto e vírgula: leve diminuição do tom da voz
. ponto:	forte diminuição do tom da voz
, vírgula:	leve aumento do tom da voz
? ponto de interrogação:	forte aumento do tom da voz
exem- exe:::mplo	palavra foi pronunciada pela metade pronúncia da palavra foi esticada (a quantidade de : equivale o tempo da pronúncia de determinada letra)
assim=assim	palavras pronunciadas de forma emendada
°exemplo	palavras pronunciadas de forma enfática são sublinhadas
°exemplo	palavras ou frases pronunciadas em voz baixa são colocadas entre pequenos círculos
exemplo	palavras ou frases pronunciadas em voz alta são colocadas em negrito
(example)	palavras que não foram compreendidas totalmente são colocadas entre parêntesis
()	parêntesis vazios expressam a omissão de uma palavra ou frase que não foi compreendida (o tamanho do espaço vazio entre parêntesis varia de acordo com o tamanho da palavra ou frase)
@exemplo@	palavras ou frases pronunciadas entre risos são colocadas entre sinais de arroba
@(2)@	número entre sinais de arroba expressa a duração de risos assim como a interrupção da fala
((bocejo))	expressões não-verbais ou comentários sobre acontecimentos externos, por exemplo: ((pessoa acende cigarro)), ((pessoa entra na sala e a entrevista é brevemente interrompida))
//hm//	utilizado apenas na transcrição de entrevistas narrativas-biográficas para ou //@(1)@// indicar sinais de feedback (“ah”, “oh”, “mhm”) ou risos do entrevistador.



Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Travessa Djalma Dutra, s/n – Telégrafo
66113-200 Belém-PA
<http://ccse.uepa.br/mestradoeducacao>