

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
CURSO DE BACHARELADO EM CIÊNCIAS SOCIAIS**

Daniel Lapenda Marinho

**TRAJETÓRIAS DE ALUNAS E ALUNOS TRANSGÊNEROS NOS
ENSINOS BÁSICO E SUPERIOR EM PORTO ALEGRE, RS.**

Porto Alegre, 2017

Daniel Lapenda Marinho

**TRAJETÓRIAS DE ALUNAS E ALUNOS TRANSGÊNEROS NOS
ENSINOS BÁSICO E SUPERIOR EM PORTO ALEGRE, RS.**

Trabalho de Conclusão de Curso de graduação
apresentado como requisito parcial para obtenção do
grau de Bacharel em Ciências Sociais, à
Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Andréa Fachel Leal

Co-orientadora: Rochele Fellini Fachinetto

Porto Alegre, 2017

Daniel Lapenda Marinho

**TRAJETÓRIAS DE ALUNOS E ALUNAS TRANSGÊNEROS NOS
ENSINOS BÁSICO E SUPERIOR EM PORTO ALEGRE, RS.**

Monografia apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Bacharel em
Ciências Sociais na Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Aprovada em:

Comissão examinadora:

Prof. Dra. Andréa Fachel Leal (Orientadora – UFRGS)

Prof. Dra. Rochele Fellini Fachinetto (Co-orientadora – UFRGS)

Prof. Dra. Daniela Riva Knauth (Examinadora – UFRGS)

Prof. Dr. Guilherme Waterloo Radomsky (Examinador – UFRGS)

Dedico a todas as pessoas transgêneras, especialmente às que seguem na luta pelo simples direito de ser quem são e também aos meus pais, Francisco e Verônica, por todo o apoio que me foi dado ao realizar este trabalho.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a todos os professores do IFCH – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas e da FACED – e da Faculdade de Educação da UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a quem eu devo todo o conhecimento adquirido nesses anos de graduação em Ciências Sociais nesta Universidade. Sou muito grato às professoras doutoras que me orientaram nesta pesquisa, Andréa Fachel Leal e Rochele Fellini Fachinetto, pelo interesse no tema, pela paciência para comigo e pela dedicação a este trabalho. Especialmente, agradeço à professora Andréa por ter aceitado me orientar enquanto a professora Rochele esteve de licença e também por suas dicas: não apenas relacionadas ao trabalho, mas também sobre a profissão de cientista social. Do mesmo modo, gostaria de agradecer à professora doutora Paula Sandrine Machado, que, no ano de 2015, permitiu-me frequentar um grupo de estudos por ela coordenado durante alguns meses, o que foi importante para que eu conhecesse alguns dos referenciais teóricos do trabalho. Gostaria de agradecer também à professora doutora Fabíola Rohden, pela disciplina ministrada por ela, de Gênero e Sexualidade, na qual fui seu aluno e que teve grande importância na construção deste trabalho.

Muito obrigado, igualmente, aos seis entrevistados e entrevistadas desta pesquisa, que compartilharam aspectos bastante íntimos de suas vidas, relatando, inclusive, alguns momentos difíceis – mesmo sem me conhecer direito. Muito obrigado pela sua disponibilidade de participar do estudo e também pela sua confiança.

Aos meus pais, Francisco e Verônica, pelo apoio, pelo afeto e também pela insistência para que eu finalizasse a minha graduação. À minha irmã, Clarissa, que me ajudou um pouco na formatação do trabalho e que também sempre me encorajou nos momentos em que tive dificuldade. Ao meu cachorrinho, Guto, por me fazer companhia nos momentos solitários em que escrevia o trabalho. Agradeço também a todos de minha família lá de Recife, Pernambuco, que sempre me incentivaram apesar da distância. Em especial, às minhas primas, Joana e Alina, de quem eu sempre tenho saudades.

Minha gratidão a Maurício Goulart da Silva, do NAE – Núcleo de Apoio ao Estudante da UFRGS, por seus conselhos em relação ao planejamento de carreira e de estudos durante o ano de 2017. À minha psicóloga, Daniela Ainhoren, pelas várias sessões em que discutimos sobre como planejar os estudos para este trabalho e também por todos os conselhos compartilhados. As dicas de vocês foram muito importantes para que eu pudesse concluir a monografia, então registro o meu muito obrigado.

Do mesmo modo, também quero gratificar as grandes amizades que o curso me proporcionou, foi muito bom conviver com: Ana Júlia Guilherme, Ananda Bassis, Bianca Faller Correa, Juliana Silva, Marcelle Schmitt, Mariana Weber Dias, Maxx Frömming, Monique Lazarin, Rhuany Faturi e Ricardo Gausmann, entre outros. Foi muito importante tê-los em minha vida: o caminho da graduação teria sido bem mais árduo sem vocês. Em especial, gostaria de agradecer à Marcelle, pelas tardes em que foi em minha casa dar dicas para o trabalho e também ajudando em sua revisão. Igualmente, agradeço à Ananda, por ouvir os meus devaneios e ansiedades entre as aulas de russo.

Agradeço, também, aos amigos de fora do curso: Aline Vieira Barbosa, Augusto de Barros, Bruna da Silva, Carolina Lucas Paiva, Carol Scherer, Carlos Morrudo, Cezar Miranda, Drean Falcão da Costa, Estêvão Testa, Leonardo Shibasaki, Madalena Leite, Neomir Fabris, Paula de Mello Alves, Ramiro Figueiredo Catelan e Vanessa Kovara, por sempre transmitirem vibrações positivas e encorajadoras. Aos amigos do curso de comissário de voo da Aerosul: lembro com muito carinho de vocês, meu muito obrigado por sua torcida. Ao meu querido amigo recifense John Keven, que, mesmo à distância, sempre me motivou com muito otimismo e com muita simpatia.

Enfim, agradeço a todos que passaram pela minha trajetória e que torceram por mim. Provavelmente devo ter esquecido de alguém, mas aproveito esta última frase para dar um grande obrigado a todos os citados e até mesmo para aqueles que esqueci.

Contranarciso

em mim

eu vejo o outro

e outro

e outro

enfim dezenas

trens passando

vagões cheios de gente

centenas

o outro

que há em mim

é você

você

e você

assim como

eu estou em você

eu estou nele

em nós

e só quando

estamos em nós

estamos em paz

mesmo que estejamos a sós

(Paulo Leminski)

RESUMO

Trajetórias de Alunas e Alunos Transgêneros nos Ensinos Básico e Superior, em Porto Alegre, RS.

Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa acerca das trajetórias escolares e acadêmicas de alunas e alunos transgêneros, para a qual foram conduzidas entrevistas em profundidade, semiestruturadas, com seis pessoas transgêneras em Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Seguiu-se no trabalho a abordagem de trajetória social, desenvolvida por Bourdieu especialmente em *Razões Práticas: Sobre a teoria da ação*, tendo sido empregado o conceito de *habitus*. Os objetivos do trabalho consistiram em abordar as relações interpessoais desses alunos e alunas com os seus professores e seus colegas nas instituições de ensino em que estudaram desde o ensino básico ao ensino superior, assim como as atividades que realizavam e o modo como frequentavam os espaços em suas escolas e universidades. Também foi discutida a Política do Nome Social para Travestis e para Transexuais, e a maneira como essa política afetou a vida acadêmica dos estudantes. A partir da análise dessas entrevistas e do referencial teórico estudado, foi possível elaborar reflexões acerca do que é ser uma pessoa transgênera em espaços escolares e acadêmicos e também sobre os desafios da educação brasileira em incluir a diversidade sexual e de gênero em suas instituições de ensino.

Palavras-chave: Educação. Transgeneridade. Transexualidade. Travestilidade. Identidade de Gênero. Sexualidade.

ABSTRACT

Trajectories of Transgender Students in Basic and Higher Education, in Porto Alegre, RS.

The academic trajectories of six transgender students in Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brazil, were studied. With a qualitative approach, in-depth semi structured interviews were carried out, based on the social trajectory method and the concept of habitus, developed by Bourdieu in his work *Practical Reason: On the Theory of Action*. Themes explored include the students' interpersonal relationships with their teachers and classmates, their activities, and the spaces they attended in their schools and universities. The social name state policy for *travestis* and transsexuals is discussed, including how this policy has affected the academic lives of transgendered students. From the qualitative analysis of these interviews and based on the theoretical framework, we reflect upon what it is to be a transgendered person in academic spaces and the challenges that must be met for the Brazilian education to embrace sexual and gender diversity in educational institutions.

Keywords: Education. Transgender. Travestites. Transsexuals. Gender Identity. Sexuality.

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Quadro 1 – Características socioeconômicas e de formação escolar dos entrevistados	27
--	----

ABREVIATURAS E SIGLAS

- APA – American Psychological Association
- CEF – Caixa Econômica Federal
- CID – Código Internacional de Doenças
- CONSUN – Conselho Universitário
- DCE – Diretório Central de Estudantes
- DSM – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
- ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
- ENTLAIDS – Encontro Nacional de Travestis e Transexuais na Luta contra a AIDS
- ESEF – Escola Superior de Educação Física
- HCPA – Hospital de Clínicas de Porto Alegre
- IPA – Centro Universitário Metodista Instituto Porto Alegre
- LGBT – Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgêneros
- MOODLE – *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*
- NUPSEX – Núcleo de Pesquisa em Gênero e Sexualidade.
- OMS – Organização Mundial da Saúde
- ONG – Organização Não Governamental
- PROTIG – Programa de Transtorno de Identidade de Gênero
- PROUNI – Programa Universidade para Todos
- PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
- SAJU – Serviço de Assessoria Jurídica Universitária
- SUS – Sistema Único de Saúde
- TIG – Transtorno de Identidade de Gênero
- UFPEL – Universidade Federal de Pelotas
- UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
- UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
- UniRitter – Centro Universitário Ritter dos Reis

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	12
2. OBJETO DE PESQUISA E METODOLOGIA.....	20
3. APONTAMENTOS TEÓRICOS SOBRE GÊNERO E EDUCAÇÃO.....	28
3.1. DISCUSSÃO TEÓRICA SOBRE GÊNERO.....	28
3.2. TRANSEXUALIDADE E TRAVESTILIDADE.....	38
3.3. GÊNERO E EDUCAÇÃO.....	48
4. TRANSGÊNEROS NA EDUCAÇÃO: SUAS TRAJETÓRIAS, VOZES E VIVÊNCIAS EM ESPAÇOS ESCOLARES/ACADÊMICOS.....	55
4.1. RELATOS DE AULAS TEATRAIS NA ESCOLA/UNIVERSIDADE.....	56
4.2. RELATOS DE AULAS ESPORTIVAS NA ESCOLA/UNIVERSIDADE.....	60
4.3. RELAÇÕES INTERPESSOAIS DOS ESTUDANTES COM SEUS COLEGAS.....	63
4.4. RELAÇÕES INTERPESSOAIS DOS ESTUDANTES COM SEUS PROFESSORES.....	67
4.5. O USO DO BANHEIRO NA ESCOLA/UNIVERSIDADE.....	69
4.6. DISCUSSÃO SOBRE O NOME SOCIAL PARA TRAVESTIS E TRANSEXUAIS E NOME DE REGISTRO CIVIL.....	71
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	78
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	83
ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	87
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	88
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO.....	90
GLOSSÁRIO.....	93

1. INTRODUÇÃO

Historicamente, a escola e a universidade têm sido espaços que produzem diferenças entre os indivíduos, de modo que esses padrões vão sendo definidos e enraizados nas pessoas que ali estudam ou trabalham. Uma dessas diferenciações está presente na forma em como a nossa sociedade estabelece o que é ser homem e o que é ser mulher. Espera-se que homens se comportem de um jeito e as mulheres, de outro. Considerando os conceitos de biopoder e de poder disciplinar de Foucault (2005, 2015), a escola é uma das principais instituições reguladoras que moldam e que disciplinam os indivíduos para que seus corpos se sujeitem dentro de uma dicotomia de gênero, calcada em diferenças biológicas entre os corpos.

Louro (2000), uma das autoras centrais para este trabalho e que é fundamental para os estudos de gênero e educação em nosso país, inspirada pelas reflexões de Foucault, compreende gênero como uma construção social, cultural e histórica. Em nossa sociedade, está estabelecido que o gênero é algo que possuímos “naturalmente” (Louro, 2000, p.5). Segundo a autora, acredita-se que homens e mulheres têm “inclinações inatas” para agirem de determinada forma; espera-se, por exemplo, que as pessoas sintam desejo por alguém do sexo oposto ou que se conformem dentro de papéis de gênero. Todavia, essa inclinação, “tida como inata e natural, é alvo da mais meticulosa, continuada e intensa vigilância, bem como do mais diligente investimento” (LOURO, 2000, p. 5-6). Ainda, conforme a autora, “as identidades de gênero e sexuais são, dessa forma, construídas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade” (LOURO, 2000, p.10). Sendo assim, toda forma de vivenciar a sexualidade e o gênero que não seja a heterossexual ou a cisgênera¹ – que são as formas consideradas “corretas” e “naturais” de ser na nossa sociedade – acaba por ser apagada ou considerada “anormal”, o que se reflete nos modos como a educação tem sido constituída.

A psicóloga e professora brasileira Jaqueline Gomes de Jesus assim explana em seu guia técnico (2012) que a transgeneridade “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” (DE JESUS, 2012, p. 25). Na nossa sociedade, esses papéis e comportamentos sobre os quais a autora se refere estão associados a uma centralidade biológica, a qual determina as diferenciações entre os gêneros *masculino* e *feminino* a partir de distinções corporais. Por exemplo, de um bebê nascido com um pênis

¹ Conceito “guarda-chuva” que abrange as pessoas que se identificam com o gênero que lhes foi determinado quando de seu nascimento (De Jesus, 2012, p. 25).

esperam-se atos e atitudes consideradas masculinas e, de um bebê nascido com uma vagina, esperam-se atos e atitudes consideradas femininas. Há, contudo, aqueles que fogem a esse padrão esperado socialmente. Esse “grupo diversificado de pessoas” pode dividir-se em homens e em mulheres transexuais, travestis e pessoas que não se identificam com nenhum gênero, ou com ambos os gêneros. Essas delimitações identitárias serão problematizadas ao longo do trabalho.

O tema da *transgeneridade* tem ganhado mais espaços atualmente na televisão, na internet e na grande mídia em geral. Neste ano, de 2017, a Rede Globo abordou o assunto da transexualidade com o personagem Ivan², na novela *A Força do Querer*, transmitida em horário nobre. Ainda assim, há muito para se conquistar em termos de representatividade e de cidadania para a população transgênera no Brasil. As questões referentes a gênero e sexualidade têm sofrido intenso boicote por parte de grupos conservadores. Em setembro de 2017, a exposição *Queermuseu - Cartografias da Diferença na Arte Brasileira*, promovida pelo Santander Cultural em Porto Alegre, foi boicotada sob a justificativa de que a iniciativa fazia apologia à pedofilia entre outras graves acusações, de maneira que a instituição que promoveu a mostra acabou por cancelar o evento devido a essas reações. Conforme a reportagem³ do *Catraca Livre* (2017):

A mostra, que acontecia no Santander Cultural em Porto Alegre, foi inaugurada em 15 de agosto e reunia 270 trabalhos de 85 artistas. As obras visavam abordar a **diversidade de expressão de gênero e questionar o caráter patriarcal e heteronormativo das coleções de arte** (grifo nosso). As acusações que resultaram no fechamento da mostra são de que os trabalhos expostos faziam apologia à pedofilia e à zoofilia, além de desrespeitar símbolos de culto religioso (CATRACA LIVRE, 2017).

Esse movimento conservador, que parece ganhar cada vez mais espaço nos últimos tempos e que tem se mostrado especialmente fortalecido neste último ano, como não poderia ser diferente, refletiu-se também na educação. Em abril de 2017 houve também a retirada dos termos “identidade de gênero” e “orientação sexual” do currículo escolar pelo Ministério da Educação (MEC). Conforme a reportagem⁴ do site “Último segundo iG” (2017):

² Disponível em <<https://observatoriog.bol.uol.com.br/noticias/2017/10/carol-duarte-comemora-sucesso-de-personagem-ivan-em-a-forca-do-querer-levo-muito-do-personagem-para-vida>>, acesso em: 11 de dezembro de 2017.

³ Disponível em <<https://catracalivre.com.br/geral/cidadania/indicacao/entenda-obras-da-exposicao-queer-cancelada-pelo-santander/>>, acessado em: 11 de dezembro de 2017 >, acesso em: 11 de dezembro de 2017.

⁴ Disponível em <<http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2017-04-07/mec-orientacao-sexual.html>>, acesso em: 11 de dezembro de 2017.

Na versão final do documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), entregue nesta quinta-feira (6) ao Conselho Nacional de Educação (CNE), o Ministério da Educação (MEC) retirou trechos que diziam especificamente que os estudantes teriam que respeitar a orientação sexual dos demais alunos. Além do termo "orientação sexual", a palavra "gênero" também foi suprimida de alguns trechos da BNCC. A correção foi feita sobre a versão que foi divulgada aos jornalistas anteriormente ao anúncio oficial e, segundo a pasta, os ajustes finais de "editoração/redação" identificaram "redundâncias". O primeiro trecho alterado está na página 11 da Base. O trecho anterior ressaltava que as instituições escolares deveriam ser abertas e agradáveis para todos "sem exceção, independentemente de aparência, etnia, religião, sexo, identidade de gênero, orientação sexual ou quaisquer outros atributos, garantindo que todos possam aprender.". Na alteração, o MEC retirou o trecho "identidade de gênero, orientação sexual" e deixou apenas "[...] aparência, etnia, religião, sexo ou quaisquer outros atributos [...]" (ÚLTIMO SEGUNDO – IG, 2017).

Durante os anos de 2014 e 2015 também houve a retirada de “gênero” e de “sexualidade” de alguns planos de ensino municipais e estaduais, como aborda Seffner (2016). Os grupos conservadores, favoráveis ao apagamento desses temas na educação, segundo o autor, entendem qualquer abordagem de gênero ou de valorização da diversidade nas escolas como uma espécie de doutrinação dos estudantes – tal como se as instituições que abordassem essas questões quisessem “obrigar”, ou “ensinar” estudantes a serem gays, lésbicas, bissexuais ou transgêneros. Essa “doutrinação” tem sido chamada por esses grupos de “ideologia de gênero”. Segundo o autor, o boicote à abordagem dessas questões nas instituições de ensino pode acarretar em um obscurecimento das identidades LGBTQs (Lésbicas, gays, bissexuais e transgêneros) na educação (SEFFNER, 2016).

Outro episódio de grande repercussão no Brasil em relação às questões de gênero foi o da vinda da filósofa americana Judith Butler para uma conferência no Sesc Pompéia – Serviço Social do Comércio, em São Paulo, em novembro de 2017. Butler, cujo conceito de *performatividade* será bastante abordado e é central para este trabalho, é uma autora de grande importância para os estudos de gênero e sexualidade. A conferência para a qual Butler foi convidada a palestrar sequer tratava de gênero. Contudo, durante toda a estadia da filósofa no país, houve intensas manifestações favoráveis e contrárias à intelectual americana. Essas últimas sob a acusação de que a autora seria uma das pioneiras da “Ideologia de Gênero”. As reações à sua visita ao país foram as mais diversas possíveis, chegando ao extremo de um boneco com a sua imagem ser queimado em uma das manifestações, conforme a reportagem⁵ da Folha UOL (2017).

⁵ Disponível em <<http://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2017/11/1933437-manifestantes-pro-e-contrajudith-butler-protestam-no-sesc-pompeia.shtml>> acesso em: 11 de dezembro 2017.

Esses conflitos demonstram o quanto pode ser difícil debater gênero e sexualidade no Brasil. Os avanços do conservadorismo demonstram que, talvez, não estejamos tão perto de atingir um ideal de sociedade que abarque toda a diversidade sexual e de gênero. Todavia, esses movimentos demonstram o quanto é importante resistir e continuar debatendo as questões de gênero, assim como o quanto o machismo, a transfobia e a homofobia podem ser prejudiciais para uma convivência sadia em sociedade.

Um estudo realizado pela Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Travestis e Transexuais (ABGLT) entre os anos de 2015 e de 2016, a *“Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Escolar no Brasil: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais”*⁶, demonstra o quão necessário são as políticas públicas para LGBTs na educação. A pesquisa levantou diversos dados, quantitativos e qualitativos, a partir de 1016 entrevistas realizadas com estudantes de 13 a 21 anos de idade, de todos os estados brasileiros e do Distrito Federal – com exceção do estado de Tocantins. Os dados foram colhidos a partir de um questionário online sobre as experiências que esses indivíduos tiveram nas instituições educacionais em relação às suas orientações sexuais e/ou identidades/expressões de gênero durante o ano letivo de 2015 (ABGLT, 2016, p. 18).

Alguns dos principais dados apresentados pela pesquisa são os seguintes: 43% dos participantes se sentiam inseguros por causa de sua identidade/expressão de gênero; 55% afirmaram ter ouvido comentários negativos especificamente a respeito de pessoas trans; 68% foram agredidos verbalmente na escola por causa de sua identidade/expressão de gênero; 25% foram agredidos/as fisicamente na escola por causa de sua identidade/expressão de gênero; 56% dos/das estudantes LGBT foram assediados/as sexualmente na escola. Destaca-se ainda que os estudantes tinham duas vezes mais probabilidade de terem faltado à escola no último mês se haviam sofrido níveis mais elevados de agressão relacionada à sua orientação sexual – 58,9%, se comparados com 23,7% entre os que sofreram menos agressão – ou expressão de gênero – 51,9% se comparados com 25,5%. Os estudantes LGBT que vivenciaram níveis mais elevados de agressão verbal em decorrência de orientação sexual ou de expressão de gênero tinham 1,5 vezes mais chances de relatar níveis mais elevados de depressão (73,7% se comparados com os 43,6% que sofreram menos agressão). No caso da orientação sexual, 67%, comparados com 45,3% no caso da identidade/expressão de gênero. Para 64% dos

⁶ Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. Secretaria de Educação. Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2015: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais. Curitiba: ABGLT, 2016. Disponível em: <<http://static.congressoemfoco.uol.com.br/2016/08/IAE-Brasil-Web-3-1.pdf>> acesso em: 11 de dezembro 2017.

estudantes não existia nenhuma disposição no regulamento da escola – ou desconheciam a sua existência – a respeito de orientação sexual ou de identidade de gênero, e apenas 8,3% afirmaram que o regulamento da escola apresentava alguma disposição sobre orientação sexual, identidade/expressão de gênero, ou ambas (ABGLT, 2016, p. 19).

Os dados apontados pela ABGLT são importantes para o presente trabalho, uma vez que sublinham alguns dos preconceitos sofridos por LGBTs e evidenciam a generalização de situações de violência contra essa população no país, bem como mapeiam os tipos e as formas de constrangimento pelos quais passam meninas e meninos desde a pré-adolescência até o início da fase adulta. Alguns dos entrevistados para esta pesquisa – assim como aqueles que responderam aos questionários da ABGLT – também afirmaram se sentirem desconfortáveis ao utilizar o banheiro e ao frequentar as aulas de educação física, por não se adequarem em um binarismo de gênero, bastante enfatizado nesses espaços e nessas atividades.

Para que o leitor entenda o que me motivou a realizar este estudo e o modo como cheguei ao tema deste trabalho, citarei algumas das experiências que contribuíram para o seu processo de construção. No segundo semestre de 2014 tive a oportunidade de realizar a disciplina de Gênero e Sexualidade, ministrada pela Prof. Dra. Fabíola Rohden, no curso de Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Nesta ocasião, tive o meu primeiro contato com bibliografias importantes da área, o que foi primordial para a construção do projeto de pesquisa relativo a este trabalho. Por conta da proximidade que a disciplina me proporcionou com essa área de conhecimento, passei a frequentar eventos e seminários acadêmicos que tratavam do tema “gênero e sexualidade” em Porto Alegre.

Dentre tantas outras, a ocasião que realmente me conduziu a estudar a questão central desta pesquisa – transgeneridade e educação – foi uma palestra que assisti no Diretório Central de Estudantes (DCE) da UFRGS, no dia 14 de maio de 2015, com a ativista transgênera pernambucana Maria Clara Araújo. A estudante – aprovada na Universidade Federal de Pernambuco no curso de Pedagogia – tornou-se nacionalmente conhecida por poder utilizar seu nome social na prova do ENEM em 2015. Enquanto ainda não iniciava os seus estudos, que começavam em agosto de 2015, Maria Clara esteve em diversas cidades brasileiras como convidada de ONGs e universidades para relatar as suas experiências. Em Porto Alegre, ela esteve na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)

e na UFRGS para tratar sobre direitos de transexuais e de travestis, em um evento promovido pelos diretórios centrais de estudantes das respectivas universidades, no ano de 2015.

Estive presente no evento organizado pelo DCE da UFRGS no qual Maria Clara relatou as dificuldades de ser transgênero em todas as esferas públicas. Explicou todas as formas de preconceito que sofreu na saúde, na educação, no mercado de trabalho e até mesmo dentro do próprio movimento LGBT – cujas pautas muitas vezes invisibilizam transexuais e travestis. A estudante tratou sobre as suas experiências escolares, declarando ter sido diversas vezes agredida por colegas, que a chamavam agressivamente de “viadinho” – termo altamente pejorativo para se referir às pessoas homossexuais e/ou transgêneras. Ao relatar ao diretor da escola sobre as agressões, estas que já ocorriam há um tempo, Maria Clara conta que foi questionada da seguinte maneira: “por que você não muda o seu jeito?”, referindo-se aos seus traços afeminados e induzindo, assim, a culpa para a estudante, e não para os colegas que praticavam tais agressões. A jovem, que hoje tem 21 anos, conseguiu seguir em frente no Ensino Médio, apesar das ofensas que sofria diariamente. Após frequentar um cursinho popular (já que sua família não tinha condições para pagar um cursinho mais caro) conseguiu ingressar na universidade pública. É possível encontrar alguns dos relatos de Maria Clara na reportagem do site Sul 21⁷ (2015).

A problemática central da presente pesquisa foi a de traçar as trajetórias de pessoas transgêneras na Educação Básica e Superior a partir de entrevistas semiestruturadas com seis estudantes transgêneros, todos residentes da cidade de Porto Alegre, no estado do Rio Grande do Sul. Entre tantos outros autores, este trabalho foi também construído à luz da perspectiva metodológica de Bourdieu, descrita no livro *“Razões Práticas: sobre a teoria da ação”* (2011), no qual o autor disserta sobre os estudos de trajetórias sociais – acerca do qual irei tratar no segundo ponto do trabalho, onde apresento uma breve discussão sobre os procedimentos metodológicos utilizados.

Os entrevistados são homens e mulheres transgêneros com mais de dezoito anos, universitários ou recém-formados. Nas entrevistas, relataram as suas experiências escolares e universitárias desde o jardim de infância até o ensino superior. Foram abordadas também as atividades nas quais esses indivíduos gostavam ou não de se envolver na escola/universidade e sobre como circulavam ou circularam nos demais espaços das instituições, sendo pessoas transgêneras.

⁷ Disponível em < <http://www.sul21.com.br/jornal/escola-nao-e-um-espaco-seguro-para-transexuais-critica-ativista-em-encontro-na-pucrs/> > , acesso em: 11 de dezembro de 2017.

Outro ponto importante é o de compreender a importância do uso nome social para esses indivíduos. Assim, investigou-se se as instituições de ensino pelas quais eles passaram utilizam ou já utilizaram esse tipo de política, bem como se esses nomes são respeitados pelos professores e pelos colegas na instituição onde estudam. Além disso, foi analisada a forma como essa política afetou a trajetória desses indivíduos no ensino superior. No que tange essa questão, é importante enfatizar que na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) foi regulamentada uma Política de Uso de Nome Social para Pessoas Travestis e Transexuais. A Política foi aprovada na reunião do Conselho Universitário (CONSUN) do dia 5 de dezembro de 2014 (Decisão 506/2014). Com a decisão, fica garantida para estudantes e para servidores a possibilidade de uso e de inclusão do nome social nos registros acadêmicos ou funcionais. A decisão entrou em vigor no primeiro semestre letivo de 2015, segundo reportagem⁸ do site da UFRGS (2014).

O objetivo geral deste trabalho foi o de analisar – por meio de relatos coletados através de entrevistas semiestruturadas – as trajetórias pessoais no âmbito da educação formal de pessoas transgêneras que hoje cursam o Ensino Superior, todavia focando também nas suas trajetórias escolares durante as suas infância e adolescência. Entre os objetivos específicos encontra-se o de verificar quais as dificuldades que tiveram essas pessoas em serem transgêneros em um sistema predominantemente cisgênero e heterossexual. Também foi importante entender, a partir das entrevistas, qual a percepção dos estudantes em relação às suas instituições de ensino; como foram/são abordadas as questões de gênero e sexualidade nessas instituições; o que gostavam ou não de fazer, de estudar; e, finalmente, em quais atividades se envolviam e de que maneira se davam as relações interpessoais com outros alunos e professores. Outro objetivo mais específico deste trabalho foi o de compreender qual a percepção dos estudantes em relação à Política do uso do Nome Social para Travestis e Transexuais e quais mudanças ocorreram em suas vidas acadêmicas a partir dela, tal como já mencionado anteriormente.

O trabalho é composto, para além dessa introdução, por mais três capítulos. A introdução objetivou apresentar ao leitor o tema, a problemática de pesquisa, os objetivos gerais e os específicos do trabalho, assim como as justificativas para se realizar essa pesquisa. No primeiro capítulo, trato dos procedimentos metodológicos utilizados no trabalho à luz da trajetória social em Bourdieu (2011), assim como a apresentação dos entrevistados, que são meu objeto de pesquisa. No segundo capítulo, abordo os referenciais de gênero e de

⁸ Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/ufrgs/noticias/aprovado-o-uso-de-nome-social-para-travestis-e-transexuais-no-ambito-da-universidade>>, acesso em: 11 de dezembro de 2017.

sexualidade a partir do que tem sido realizado nas Ciências Humanas (e também na Educação) sobre esse assunto. O capítulo está dividido em três seções: na primeira é feita uma discussão conceitual sobre o gênero; na segunda, são tratadas algumas das diferenças entre a transexualidade e a travestilidade e, na terceira, são abordados os referenciais teóricos que tratam mais especificamente de gênero e de educação. Ainda que seja um capítulo mais teórico, apresento desde o segundo capítulo dados empíricos. Por fim, no terceiro capítulo serão abordados, de maneira mais minuciosa, os dados levantados a partir das entrevistas realizadas e a posterior análise destes a partir da teoria estudada para a pesquisa. O capítulo está dividido em seis seções: a primeira é relativa às aulas de teatro, que alguns dos estudantes cursaram durante suas trajetórias acadêmicas; a segunda trata das atividades esportivas na escola/universidade e a terceira parte aborda as relações interpessoais com os colegas. Ainda, a quarta se refere às relações interpessoais com os professores; a quinta aborda a utilização do banheiro em espaços escolares/universitários e, por último, a sexta seção trata da utilização do nome social nas universidades e quais os seus impactos na vida acadêmica dos entrevistados. Concluindo o trabalho, apresento as considerações finais, que, por se tratar de uma pesquisa qualitativa – que parte da análise de seis entrevistas em profundidade – são resultados que provocam reflexões sobre a realidade social, ainda que não tenham a pretensão de ser generalizáveis para a população transgênero.

2. OBJETO DE PESQUISA E METODOLOGIA

Este trabalho é uma pesquisa **qualitativa** com base em entrevistas semiestruturadas com seis pessoas transgêneras que estudam ou que tenham estudado em instituições de ensino básico ou superior. **As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas para realização da** análise de conteúdo dos dados obtidos. As questões da entrevista semiestruturada foram baseadas em um roteiro (APÊNDICE A) aplicado de maneira flexível, não havendo necessidade de se seguir uma ordem.

Segundo Manzini (1990, 1991), as entrevistas semiestruturadas permitem ao entrevistado construir a forma como quer dar as suas respostas, e também tornam possível a elaboração de mais perguntas com a ajuda do próprio entrevistado, permitindo que novas questões sejam formuladas no decorrer da entrevista (MANZINI, 1990/1991). Conforme o autor:

Na entrevista semiestruturada, a resposta não está condicionada a uma padronização de alternativas formuladas pelo pesquisador, como ocorre na entrevista com dinâmica rígida. Geralmente, a entrevista semiestruturada está focalizada em um objetivo sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. O uso de gravador é comum a este tipo de entrevista. É mais adequada quando desejamos que as informações coletadas sejam fruto de associações que o entrevistado faz, emergindo, assim, de forma mais livre. (MANZINI, 1990/1991, p. 154)

Um questionário com questões gerais sobre o entrevistado também foi respondido (APÊNDICE B) com o objetivo de delimitar o contexto socioeconômico de cada entrevistado. Posteriormente, foi realizada uma análise dos depoimentos dos entrevistados para conferir um significado interpretativo aos seus relatos. Para essa análise foi desenvolvido um quadro de análise de dados, a partir do qual os relatos dos indivíduos foram analisados pelas seguintes categorias: infância/família, trajetórias no ensino fundamental/médio, trajetórias no ensino superior, trabalhos/estágios, questões de corpo e sexualidade. Foram analisados os depoimentos dos indivíduos em relação a cada uma dessas categorias e, a partir desse quadro, foi possível o desenvolvimento de correlações e de contrapontos entre o que cada entrevistado relatou.

Devido à natureza do problema de pesquisa, utilizo também o método de trajetória, buscando compreender o desenvolvimento da vida do sujeito entrevistado e traçando com ele não uma biografia, mas sim a sua trajetória. Ou seja, parte da sua vida na educação até o

momento atual, focalizando em acontecimentos específicos da infância, da adolescência e da vida adulta, sobretudo no campo da educação. As entrevistas foram realizadas com o intuito de construir um entendimento mais aprofundado sobre o período de adequação dos entrevistados ao gênero com o qual se identificam: como é ser transgênero na escola e na universidade, como o preconceito é vivenciado nessas instituições de ensino e como esses indivíduos percebem as políticas públicas para travestis e transexuais – como a do nome social. Ademais, as entrevistas também abordam as relações interpessoais dos alunos e das alunas transgêneros com seus colegas e seus professores, e como tem sido percebida a política do nome social e quais os seus efeitos práticos na vida dessas pessoas.

O autor cuja obra foi o cerne da minha construção metodológica é Pierre Bourdieu. No texto “*A Ilusão Biográfica*”, do livro “*Razões Práticas: Sobre a teoria da ação*” (2011), é apresentada uma breve reflexão sobre os métodos de história de vida e de trajetória em pesquisas sociais. Neste texto o autor critica o método de história de vida, acusando-o de estar atrelado ao senso comum: “a história de vida é uma dessas noções de senso comum que entraram de contrabando no universo acadêmico” (BOURDIEU, 2011, p.74). Bourdieu desaprovou tanto o método como o seu objeto, que, segundo ele, são a mesma coisa. A diferença entre história de vida e trajetória social é que o método da trajetória se atém apenas a uma parte ou capítulo da biografia do indivíduo, enquanto a história de vida preocupa-se em fazer uma narrativa de vida do indivíduo, algo que Bourdieu (2011) acredita ser ineficiente cientificamente por não haver uma objetivação dos dados.

Para Bourdieu (2011), utilizar o método de história de vida é como enxergar o indivíduo isolado, sem uma conectividade, é ignorar que há uma sociedade o regendo, sem compreender que o indivíduo possui diferentes trajetórias e posições em diferentes campos da vida social. A narrativa biográfica seria como falar tudo, e, ao mesmo tempo, falar nada. Segundo Bourdieu (2011), seria necessário focar em determinada época ou campo social no qual o indivíduo esteve inserido, para se ter uma melhor objetivação dos dados e um maior rigor metodológico.

O contexto social em que o indivíduo está inserido pode interferir, mas não necessariamente o determinar, o seu *habitus*, que se dá quando uma estrutura social é incorporada pelos agentes sociais por meio de disposições para sentir, para pensar e para agir. É o princípio que gera e que estrutura as práticas e as representações. Articula, portanto, a estrutura das disposições objetivas e subjetivas, bem como as situações concretas da ação. As práticas sociais, para Bourdieu (2011), são simplesmente as atividades, as escolhas, os consumos e os gostos do indivíduo:

um sistema de disposições socialmente constituídas que, enquanto estruturas estruturadas e estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes (BOURDIEU, 1998, p.191.)

Esse conceito de *habitus* é importante para traçarmos a trajetória de travestis e de transexuais, como veem o mundo e a sua posição nele, enxergando-se, assim, socialmente. Segundo Bourdieu (2011), os atores sociais estão inseridos espacialmente em diversos campos de poder e possuem grandezas de certos capitais. Ou seja: é importante não simplesmente narrar a vida do indivíduo, mas fazer conexões mais amplas com os campos em que ele está inserido na sociedade. Neste trabalho, portanto, trataremos mais especificamente do campo da educação.

O objetivo de Bourdieu, ao criticar o “enfoque biográfico”, é o de evidenciar que existe uma falta de objetivação dos dados na prática dessa metodologia. Ao criticar o método de história de vida o autor saiu em defesa de um método que ele chama de “estudos de trajetórias”, utilizando para esse fim o sistema de metrô como exemplo:

A análise crítica [destes] processos sociais [...] conduz à construção da noção de trajetória como série de posições ocupadas por um mesmo agente (ou um mesmo grupo) em um espaço ele mesmo em devir e submetido a incessantes transformações. Tentar compreender uma vida como uma série única e suficiente em si mesma de eventos sucessivos sem outra ligação que a associação a um “sujeito” cuja constância é apenas aquela de um nome próprio é quase tão absurdo quanto tentar explicar um trajeto no metrô sem levar em conta a estrutura da rede, ou seja, a matriz das relações objetivas entre as diferentes estações. (BOURDIEU, 2011, p. 81)

Por esboçar uma proposta de metodologia científica, de acordo com a ótica bourdieusiana para estudos de trajetórias individuais e de grupos, Montagner (2007) é um autor que também foi importante na opção pela metodologia utilizada neste trabalho. Este último autor aponta falhas do método de “história de vida”, por haver nela uma falta de objetividade, reforçando o que é proposto por Bourdieu:

Os eventos biográficos não seguem uma linearidade progressiva e de causalidade, linearidade de sobrevoos que ligue e dê sentido a todos os acontecimentos narrados por uma pessoa. Eles não se concatenam em um todo coerente, coeso e atado por uma cadeia de inter-relações: esta construção é realizada pelo indivíduo ou pelo pesquisador no momento em que produz um relato oral, uma narrativa. [...] Mesmo perdendo parte da riqueza da vastidão humana, o que podemos realizar é a objetivação do *habitus*, justamente o resultado estável, mas não imutável desse processo de interiorização do social e de incorporação, na pele, de nossa persona social. (MONTAGNER, 2007, p. 251 e 252)

Para uma maior precisão do conceito de trajetória em Bourdieu, chamo a atenção para o seguinte trecho: “as trajetórias seriam, assim, o resultado construído de um sistema dos traços pertinentes de uma biografia individual ou de um grupo de biografias” (BOURDIEU, 1998 apud MONTAGNER, 2007, p. 254). Segundo Montagner (2007), Bourdieu aponta que uma trajetória é a objetivação das relações entre os agentes e as forças presentes no campo.

Em decorrência de questões de ordem ética, antes de utilizar aparelhos para as gravações das entrevistas pedi a autorização de cada pesquisado e expliquei o seu uso. Além disso, explicitiei a possibilidade da publicação de determinados trechos das gravações, comprometendo-me em não expor a identidade dos entrevistados. Nos momentos em que alguns entrevistados optaram por não responder certas perguntas, foi respeitada a sua preferência. Ainda, foram obtidos Termos de Consentimento Livre e Informado (ANEXO A) dos indivíduos entrevistados.

No momento em que decidi desenvolver esta pesquisa sobre o tema da transgeneridade, passei a frequentar eventos dentro da universidade, tais como seminários e palestras que tratavam acerca de questões relacionadas a este tópico. Nesses eventos havia uma grande quantidade de estudantes universitários e, entre eles, alguns ativistas. Em uma dessas ocasiões, entrei em contato com dois estudantes que são também ativistas e os convidei a participar das entrevistas. Com todos os outros entrevistados, o contato foi feito por indicações de amigos, de colegas e de conhecidos.

A partir dos dados obtidos nas entrevistas foi possível observar que todos os estudantes entrevistados tiveram acesso ao ensino superior e a maioria deles é de classe média. Como a pesquisa é um levantamento qualitativo de dados e apenas seis entrevistas foram realizadas, não é possível afirmar que as realidades de cada entrevistado refletem um quadro mais geral da realidade das pessoas transgêneras. Entretanto, foi possível relacionar diversos dos relatos com o referencial teórico estudado e desenvolver reflexões pertinentes a partir de distintos pontos de partida. A maioria dos entrevistados se encontra numa situação socioeconômica parecida com a minha, o que provavelmente facilitou nossa aproximação. O local de realização das entrevistas foi acordado com os entrevistados, de acordo com a indicação e a preferência dos mesmos.

Abaixo segue uma breve apresentação dos entrevistados, os contextos sociais em que estão inseridos, os cursos realizados e as profissões:

Entrevistado n. 1. Nome fictício: **Eduardo**. A idade do entrevistado era de 28 anos na data da entrevista. Declarou sua etnia/cor como branca. Não declarou renda média mensal da família. Tem ensino superior incompleto. Estudou em uma escola privada de São Leopoldo.

Foi o entrevistado mais tímido de todos os participantes do trabalho e se limitou a responder perguntas referentes ao período de sua vida após o seu processo de transição de gênero. É graduando no curso de Educação Física na UFRGS. É bolsista em um núcleo de pesquisa da UFRGS e trabalha em um centro de referência em Direitos Humanos, onde atua na formação de professores e de alunos sobre gênero e sexualidade, e atende também pessoas que sofrem algum tipo discriminação. Além disso, atua como ativista em um instituto de homens transgêneros. Reivindica a sua identidade de gênero como homem transexual e a sua sexualidade como gay. Sobre sua família, relatou ter uma irmã gêmea com quem tem uma boa relação. A entrevista foi realizada em 20 de junho de 2016, no Baden Café, na rua Jerônimo de Ornelas, no bairro Santana, em Porto Alegre. Duração da entrevista: 2 horas.

Entrevistada n. 2. Nome fictício: **Luísa**. Idade: 26 anos. Etnia/cor: autodeclarada branca. Declarou que sua renda familiar é acima de 30 salários mínimos. Estudou em escolas privadas durante o ensino fundamental e médio em Porto Alegre. Tem ensino superior completo em design de moda pela UniRitter. Estava desempregada no momento da entrevista e estudava para a seleção de mestrado em Psicologia Social, onde pretendia pesquisar sobre violência contra travestis e transexuais. Trabalhou como ativista e como garota de programa no exterior por dois anos. Relatou que sua experiência como ativista no exterior foi importante no seu processo de empoderamento enquanto mulher trans. Atuou também junto à ONG Igualdade-RS como ativista pelos direitos de travestis e de transexuais. Considera-se uma mulher transexual heterossexual. Sobre sua família, relatou ter uma ótima relação com o seu pai, tendo sido apoiada por ele inclusive nos procedimentos cirúrgicos que envolvem o processo transexualizador. Por outro lado, afirmou ter conflitos com a mãe, que ainda a enxerga como uma pessoa doente. Relatou ter muito respeito e admiração por ela, apesar desta ainda lidar de maneira conflitiva com a sua identidade. Entrevista realizada em 4 de novembro de 2016, no Vulp Bici-Café, na rua Bento Figueiredo, no bairro Rio Branco, em Porto Alegre. Duração da entrevista: 3 horas.

Entrevistado n. 3. Nome fictício: **Lucas**. Idade: 23 anos. Etnia/cor: afirma ser uma mistura de várias raças, branca, parda, amarela (de origem oriental) e indígena. Renda da família: 6 a 10 salários mínimos. Escolaridade: Ensino Superior incompleto. Sendo natural do Rio de Janeiro, estudou em instituição privada no Ensino Fundamental naquele estado. Coursou o ensino médio numa escola técnica (uma instituição pública), neste mesmo estado. No Ensino Superior, realizou parte do curso de Letras com habilitação em japonês na UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro). Já residente no Rio Grande do Sul, cursou Direção Teatral na UFPEL (Universidade Federal de Pelotas). No terceiro semestre de graduação

requisitou a transferência para o mesmo curso na UFRGS. Na ocasião em que foi realizada a entrevista estava entre o quinto e o sexto semestre. No que tange sua sexualidade, define-se como homem transexual de orientação pansexual. Trabalha como ator e como ilustrador. Sobre a sua família, afirmou ter relações difíceis com os seus pais – tendo sua mãe uma vez o obrigado a realizar uma cirurgia de prótese de silicone para aumentar os seios aos 17 anos e seu pai, por vezes, ainda o chamar pelo nome de registro. Entrevista realizada em 30 outubro de 2016 no Agridoce Café, na rua Sarmiento Leite, no bairro Cidade Baixa, em Porto Alegre. Duração da entrevista: 2 horas.

Entrevistada n. 4. Nome fictício: **Jéssica Rosewood**, nome fictício criado pela própria entrevistada. Idade: 20 anos. Etnia/cor: autodeclarada branca. Renda da família: acima de 30 salários mínimos. Escolaridade: Ensino Superior incompleto. Estudou em uma escola privada na cidade de Santa Cruz do Sul, onde cresceu. Por ocasião da entrevista, encontrava-se no quarto semestre da faculdade de Direito na UFRGS e realizava estágio em uma instituição pública da cidade de Porto Alegre. No que diz respeito à sua sexualidade, identificava-se enquanto mulher transexual de orientação heterossexual. Afirmou ter sido apoiada pelos pais na realização de todos os procedimentos cirúrgicos pelos quais optou se submeter em razão da transição de gênero, mas que essa relação nem sempre foi fácil, tendo sido repreendida diversas vezes no passado por apresentar um comportamento feminino. A entrevistada afirmou que se tornou uma pessoa estudiosa e com bom desempenho acadêmico como forma de ter um pouco de carinho ou admiração de seus pais. Entrevista realizada em 8 de novembro de 2016, no Café da República, na rua de mesmo nome, no bairro Cidade Baixa, em Porto Alegre. Duração da entrevista: 3 horas.

Entrevistada n. 5. Nome fictício: **Joana**. Idade: 23 anos. Etnia/cor: autodeclarada branca. Renda familiar: até 1,5 salários mínimos. Escolaridade: ensino superior incompleto. Estudou em escola estadual em Alvorada/RS. No momento da entrevista, cursava Serviço Social na PUCRS, onde ingressou pelo PROUNI (Programa Universidade Para Todos), e realizava estágio em uma instituição pública de Porto Alegre, na qual disse ser bastante respeitada por colegas, usuários e supervisoras, apesar de não ter o seu nome social nos registros internos da instituição. Considera-se mulher transexual de orientação heterossexual. Relatou que até o Ensino Médio não pensava em fazer faculdade em razão de sua situação socioeconômica, mas, como no seu último ano a escola em que estudou a preparou para o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) através de simulados, resolveu realizar a prova e passou pelo PROUNI, o que lhe despertou o desejo de cursar uma faculdade. Para Joana, o ingresso na universidade foi importante para a sua politização e também na construção de seu

gênero. Sobre sua família, afirmou ter sido criada pela sua avó, falecida já há alguns anos – fato que a fez se reaproximar de sua mãe, que a teve muito nova. Ela relata que sua genitora nem sempre entendeu a sua identidade transgênera, mas que, atualmente, existe uma relação de respeito entre ambas. Entrevista realizada em 27 de abril de 2016 na Casa de Cultura Mario Quintana, na Rua dos Andradas, no Centro Histórico de Porto Alegre. Duração da entrevista: 1 hora e meia.

Entrevistada n. 6. Nome fictício: **Adriana.** Idade: 27 anos. Etnia/cor: autodeclarada parda. Renda familiar: até 1,5 salários mínimos. Escolaridade: Ensino Superior incompleto. Estudou os Ensinos Fundamental, Médio e Magistério em uma instituição estadual de Porto Alegre. cursou um ano de Direito no Centro Universitário Metodista IPA e dois anos de Jornalismo na UniRitter (ambas faculdades particulares). Realizou estágio na Caixa Econômica Federal (CEF), onde afirmou ter sofrido discriminação de um gerente, que era o seu supervisor. No momento da entrevista, estava com o curso de Jornalismo trancado em decorrência de dificuldades financeiras. Considera-se mulher transexual, ou travesti. Relatou que houve sofrimento em sua família no momento em que contou sobre a sua identidade de gênero e que seus pais, por vezes, ainda hoje a chamam pelo nome de registro. Entretanto, considera ter uma boa relação com seus genitores. Orientação sexual: heterossexual. Entrevista realizada em 10 de setembro de 2016, na praça de alimentação do Moinhos Shopping, no bairro Moinhos de Vento, em Porto Alegre. Duração da entrevista: 3 horas.

Finalizando o capítulo, podemos ter uma síntese do perfil socioeconômico dos entrevistados, conforme mostra o Quadro 1.

No.	Nome	Idade	Cor/ Raça/Etnia autodeclaradas	Ensino superior	Ensino Fundamen- tal/Médio	Renda Familiar	Identidade de gênero	Identidade sexual	Área
1	Eduardo	28	Branco	Ensino superior incompleto, universidade pública, Porto Alegre, RS	Escola privada, São Leopoldo, RS	Não declarada	Homem	Gay	Estudante de Educação Física
2	Luísa	26	Branca	Ensino superior completo, universidade privada, Porto Alegre, RS	Escolas privadas, Porto Alegre, RS	Acima de 30 salários mínimos	Mulher	Heterossexual	Designer de Moda
3	Lucas	23	Outra	Ensino superior incompleto, universidade pública, Porto Alegre, RS	Escola privada (ensino fundamenta- l). Escola pública (ensino médio), Rio de Janeiro, RJ	Entre 6 a 10 salários mínimos	Homem	Pansexual	Estudante de Artes Cênicas
4	Jéssica	20	Branca	Ensino superior incompleto, universidade pública, Porto Alegre, RS	Escola privada, Santa Cruz do Sul, RS	Acima de 30 salários mínimos	Mulher	Heterossexual	Estudante de Direito
5	Joana	23	Branca	Ensino superior incompleto, universidade privada (Bolsista PROUNI), Porto Alegre, RS	Escola pública, Alvorada, RS	Até 1,5 salários mínimos	Mulher	Heterossexual	Estudante de Serviço Social
6	Adriana	27	Parda	Ensino superior incompleto, universidades privadas, Porto Alegre, RS	Escola Pública, Porto Alegre, RS	Até 1,5 salários mínimos	Mulher	Heterossexual	Estudou Jornalismo e Direito

Quadro 1 – Características socioeconômicas e de formação escolar dos entrevistados

3. APONTAMENTOS TEÓRICOS SOBRE GÊNERO E EDUCAÇÃO

No primeiro tópico deste capítulo será apresentada uma discussão conceitual de gênero à luz das autoras Butler (2003), Connell (2009), De Jesus (2012), Machado (2005) e Rohden (2008), a fim de que o leitor possa situar as bases teóricas a partir das quais se constroem esta pesquisa. Após, no segundo tópico, discutem-se as implicações e as tênues diferenças entre os termos de transexualidade e de travestilidade, que são categorias referentes aos grupos identitários relacionados à transgeneridade, à luz dos autores Barbosa (2013), Benedetti (2005), Arán e Murta (2009), Carvalho (2016), De Jesus (2012) e Connell (2009). Na terceira parte, após uma análise conceitual, finalmente é possível relacionar o conceito de gênero com o de educação, analisando como o primeiro está implicado e é concebido a partir das obras de Foucault (2005, 2015), de Britzman (2000), de Louro (2000) e de Seffner (2016).

3.1. DISCUSSÃO TEÓRICA SOBRE GÊNERO

Neste tópico, serão abordadas as diferentes concepções teóricas de gênero, a fim de situar o leitor dentro da discussão mais ampla deste trabalho. Os exemplos empíricos, coletados através das entrevistas realizadas para o trabalho, também serão relacionados com a teoria ao decorrer desta seção.

Apesar das diferentes autoras que serão apresentadas – De Jesus (2012), Butler (2003), Machado (2005), Rohden (2008) e Connell (2009) – tratem da mesma temática, divergem quanto ao ponto de partida teórico-metodológico adequado. Enquanto De Jesus (2012), que é psicóloga e professora do IFRJ – Instituto Federal do Rio de Janeiro – delimita de maneira mais objetiva as definições de sexo, identidade de gênero, sexualidade, cisgeneridade e transgeneridade; Butler (2003), renomada filósofa americana de grande importância para os estudos de gênero, se concentra em discutir a materialidade dos corpos e como estão em uma constante construção. De acordo com Butler, o processo de construção acaba reiterando ou performatizando o que seria o masculino ou o feminino, de modo que as categorizações de gênero, para Butler, passam a ser mais fluídas do que propõe De Jesus.

Dentro de uma perspectiva da Antropologia do corpo e da saúde, emprega-se aqui Machado (2005), cujo trabalho analisa as tomadas de decisão de médicos em relação a como

adequar os corpos intersexuais em um sistema binário de gênero. O trabalho de Machado (2005) exemplifica o que Butler discute: o sexo é uma construção social tanto quanto o gênero o é. Assim como Machado (2005), Rohden (2008) – outra autora que também será utilizada para embasar algumas das concepções teóricas deste trabalho – preocupa-se em evidenciar a centralidade da medicina e da medicalização na reiteração dessa dicotomia entre o masculino e o feminino, a partir do que ela denomina de uma “essencialização da diferença”.

Connell (2009), renomada socióloga australiana, por sua vez, apresenta, em uma obra introdutória à discussão sobre gênero, as relações entre, por um lado, as questões mais subjetivas e individuais relativas ao gênero, e, por outro, aos constrangimentos e às normas sociais na construção das identidades. A autora, também, se concentra em explicar como os processos corporais estão implicados em processos sociais ou culturais, naquilo que ela chama de “arena reprodutiva”, sendo a discussão sobre corpo também importante para a sua discussão.

Para se discutir diversidade sexual e de gênero é importante, antes de tudo, entender alguns conceitos e como estes se relacionam entre si. De Jesus (2012) separa incisivamente as expressões “sexo”, “gênero” e “sexualidade”, de modo a delimitar didaticamente o que define como “identidades sexuais” e como “identidades de gênero”. Desse modo, o sexo se refere ao órgão sexual de nascença, podendo ser masculino, feminino ou intersexual⁹. Segundo a autora (2012), para a ciência biológica o que determina o sexo de uma pessoa é o tamanho das suas células reprodutivas (pequenas: espermatozoides, logo, macho; grandes: óvulos, logo, fêmea). Para De Jesus (2012), a Biologia não definiria o comportamento masculino ou feminino das pessoas, o que o faria seria a cultura, a qual se modificaria de acordo com o meio em que o indivíduo está inserido:

Sexo é biológico, gênero é social, construído pelas diferentes culturas. E o gênero vai além do sexo: o que importa, na definição do que é ser homem ou mulher, não são os cromossomos ou a conformação genital, mas a autopercepção e a forma como a pessoa se expressa socialmente (DE JESUS, 2012, p.8).

Já Judith Butler (2003) vai além na discussão acerca da construção das identidades. A autora posiciona-se contra uma separação conceitual das ideias de sexo e de gênero. Para

⁹ Intersexual: Pessoa cujo corpo varia do padrão de masculino ou feminino culturalmente estabelecido, no que se refere a configurações dos cromossomos, localização dos órgãos genitais (testículos que não desceram, pênis demasiado pequeno ou clitóris muito grande, final da uretra deslocado da ponta do pênis, vagina ausente), coexistência de tecidos testiculares e de ovários. A intersexualidade se refere a um conjunto amplo de variações dos corpos tidos como masculinos e femininos, que engloba, conforme a denominação médica, hermafroditas verdadeiros e pseudo-hermafroditas. (DE JESUS, 2012, p. 25)

Butler (2003), o gênero seria o criador da ideia de sexo, pois lhe é anterior, sendo assim: “gênero é estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida, a qual se cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância, de uma classe natural de ser” (BUTLER, 2003, p. 59). Para Butler (2003), a ciência, que também é produzida dentro de uma cultura, procura naturalizar e biologizar os conceitos de sexo e de gênero.

Discutindo também como a sociedade lida com a biologia e com a diferenciação dos corpos, Fabíola Rohden (2008) utiliza os termos “essencialização” e “substancialização” para explicar a necessidade de diferenciação biológica entre homens e mulheres do ponto de vista médico em nossa sociedade, e a forma como isso é tido como “imutável” do ponto de vista do senso comum:

Parece ficar nítido que há uma resistente tentativa de encobrir o gênero a partir de uma lógica da substancialização da diferença. O objeto dessa substancialização pode variar, passando por exemplo dos ovários aos hormônios sexuais. Mas a referência a algum tipo de materialização do gênero permanece intacta, ou melhor, parece ir se aprimorando a cada descoberta científica. Percebe-se a pregnância de uma necessidade de ‘essencialização’ das diferenças entre homens e mulheres ao longo do último século, que remete necessariamente à tradição dualista que tem caracterizado a cultura ocidental moderna. Basicamente, as renovadas formas de ‘essencialismo’ têm implicado delimitar o que seria do plano natural, supostamente imutável, e o que se enquadraria no plano social ou cultural, passível de transformação. Um olhar mais atento ao discurso médico da passagem do século XIX ao XX, por exemplo, nos leva a perceber que é exatamente a instabilidade entre essas fronteiras, ou seja, a constatação da sua precariedade, que promove uma insistente reafirmação das oposições. (ROHDEN, 2008, p. 148-149).

Aproximando-se do que Butler (2003) e Rohden (2008) discutem sobre as dicotomias natural/cultural e biológico/social, Paula Sandrine Machado (2005), no seu estudo etnográfico em um hospital, acerca das tomadas de decisões de médicos na construção do sexo/gênero de crianças intersexuais (que nasceram com genitálias ambíguas), afirma que os corpos intersexuais seriam considerados, do ponto de vista médico, como “não naturais”, por mais que tenham sido uma obra da Biologia. Ou seja: os corpos precisam ser “corrigidos” dentro de uma dicotomia sexual para serem considerados naturais. Assim, o incômodo que a intersexualidade provocaria diria respeito à ambiguidade desses corpos. Isto é, construir o corpo de uma criança intersexual dentro de uma dicotomia sexual, sem que ela esteja ainda consciente do gênero ao qual pertence, é considerado natural do ponto de vista médico. Pensando nessa perspectiva, segundo Machado (2005), aquilo que é natural se torna cultural, ao passo que aquilo que é cultural se naturaliza.

O estudo de Machado (2005) evidencia bem como o sexo (assim com o gênero) pode ser construído socialmente, relacionando-se com a perspectiva de sexo/gênero de Butler (2003). Citando a autora Suzanne Kessler, Machado (2005) explica como um corpo, que pode ser classificado como pertencente aos dois sexos, tem o grau de “não natural” do ponto de vista médico:

[...] a certeza anatômica corresponde ao imperativo social de classificação binária dos corpos, onde um terceiro, que não pode ser encaixado em nenhuma das categorias, ou que poderia ser incluído nas duas, será percebido como impuro, perigoso e fora do lugar. No limite, a variação entendida pelos médicos como ambigüidade é vista como não natural, ainda que engendrada pela própria biologia. Suzanne Kessler aponta como, para os profissionais médicos, o que está em jogo é uma outra ideia de natureza que não corresponde, necessariamente, àquela compartilhada pelas crianças/jovens intersex e seus familiares. De acordo com a autora, o corpo submetido às intervenções cirúrgicas e medicamentosas é considerado natural na medida em que ele é inserido na norma e que esta, por sua vez, também é percebida como natural. Nessa mesma linha de raciocínio, Kessler, apontando alguns elementos sobre as cirurgias plásticas, mostra como, em muitas situações, a noção de “natural” e de “ideal” acabam se sobrepondo e a produção do “ideal” acaba sendo, em última análise, pensada como a produção do “natural”. Como consequência lógica desse argumento, o corpo não “corrigido” será considerado não natural. É interessante pensar que, nessa perspectiva, o natural se torna cultural na mesma medida em que o cultural se naturaliza. (MACHADO, 2005, pp. 269-270)

Retomando aquilo que Butler (2003) nos sugere a respeito de tal discussão, é importante enfatizar que a autora defende que os gêneros são influenciados pelo poder e pela argumentação social. Para a filósofa, não há nada que, *a priori*, relacione o masculino ao corpo de homem e o feminino ao corpo de mulher. Ela assevera que o corpo, enquanto sexuado, é uma criação derivada de discursos e de representações. Sendo assim, o sexo e o gênero são representações culturais. A autora (2003) ainda rejeita o argumento naturalista, que consagra a perspectiva binária enfatizando o seu caráter discursivo, político e produtivo. A inteligibilidade dos gêneros seria decorrente do que ela denomina de “heteronormatividade” ou de “heterossexualidade compulsória”.

Outra contribuição de Butler (2003) que se coloca como central para este trabalho é a de que, para serem compreendidos pela sociedade, os corpos necessitam ter uma linearidade entre sexo, gênero e orientação sexual. Dessa forma, uma pessoa com corpo indicado como masculino no nascimento tem de, impreterivelmente, apresentar-se à sociedade pelo gênero masculino com atos e com atitudes consideradas masculinas, e seu desejo é voltado para o sexo e o gênero opostos, isto é: uma mulher com atos e com atitudes consideradas femininas.

Ainda, consoante Butler (2003), o que dá aparência lógica ao sistema binário (e à sua pretensa ou suposta naturalidade) são as constantes repetições de discursos e de *performances*

de gênero, identificando o gênero como uma espécie de representação, como uma atuação. Para a autora, não existiria um “gênero verdadeiro”, mas sim uma concepção de “gênero verdadeiro”, a ser assimilado pelas pessoas nos moldes da heterossexualidade e da cisgeneridade.

Segundo a definição desta última autora, gênero seria concebido enquanto uma *performatividade*. Seria não um fato consumado e sim um processo que não tem origem nem fim, é um devir constante. Não um ser e sim um fazer, enfim, uma sequencia de atos e atitudes que vão sendo internalizados. Por isso, a filósofa (2003, p. 58) cita a frase de Simone de Beauvoir com ideia análoga:

Se há algo de certo na afirmação de Beauvoir, de que ninguém nasce e sim, torna-se mulher, decorre que *mulher* é um termo em processo, um devir, um construir de que não se pode dizer com acerto que tenha uma origem ou um fim (BUTLER, 2003, p. 58-59).

No que se refere à identidade de gênero, De Jesus (2012) oferece as definições de *cisgênero*, de *transgênero* e de *queer*:

- **Cisgênero:** “Conceito “guarda-chuva” que abrange as pessoas que se identificam com o gênero que lhes foi determinado quando de seu nascimento” (DE JESUS, 2012, p. 25).
- **Transgênero:** “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” (DE JESUS, 2012, p. 25).
- **Queer** ou **Andrógino:** “Termo ainda não consensual com o qual se denomina a pessoa que não se enquadra em nenhuma identidade ou expressão de gênero” (DE JESUS, 2012, p. 28).

Há também as pessoas que não se reconhecem em nenhum gênero e não há um consenso quanto a como chamá-las. Um dos termos possíveis é de “agênero”, isto é, sem gênero. Utilizam-se também os termos *queer* e “andrógino”, ou reaproveita-se o termo “transgênero”. Há também o termo “não-binário”, para pessoas que se reconhecem tanto como homem quanto como mulher (DE JESUS, 2012).

É importante enfatizar que essas categorias identitárias para gênero não são estáticas e que estão em constante movimento. Muito antes de significar um retrato da realidade são artifícios políticos de construção de identidades mais ou menos estáveis, que vêm sendo

reivindicadas ao decorrer da história mais recente. Assim, estes termos são utilizados neste trabalho como forma de reconhecimento desses movimentos identitários, os quais não são o foco de abordagem desta pesquisa, mas que se fazem presentes na medida em que são acionados pelos entrevistados.

Ainda, de acordo com De Jesus (2012), a orientação sexual se refere à expressão do desejo sexual, podendo este ser heterossexual, homossexual, bissexual, pansexual, ou, ainda, assexual. Sendo assim, identidade de gênero e orientação sexual não são interdependentes:

Gênero se refere a formas de se identificar e ser identificada como homem ou como mulher. Orientação sexual se refere à atração afetivossexual por alguém de algum/ns gênero/s. Uma dimensão não depende da outra, não há uma norma de orientação sexual em função do gênero das pessoas, assim, nem todo homem e mulher é “naturalmente” heterossexual (DE JESUS, 2012, p.12).

Desse modo, de acordo com De Jesus (2012), tal como todas as pessoas, uma pessoa trans pode ser bissexual, heterossexual ou homossexual, dependendo do gênero que adota e do gênero em relação ao qual se atrai afetiva e sexualmente. Assim, mulheres transgêneras que se atraem por homens são heterossexuais, tal como os seus parceiros; homens transgêneros que se atraem por mulheres também o são. Já mulheres transgêneras que se atraem por outras mulheres são homossexuais, e homens transgêneros que se atraem por outros homens, idem. Não se pode esquecer, igualmente, das pessoas com orientação sexual bissexual.

Em suma, ser homem ou mulher (identidade de gênero) transgênero não tem, necessariamente, conexão com o sexo biológico, mas sim com uma recusa em se identificar com o gênero que lhe foi atribuído ao nascer (quase sempre com base em um fenótipo). Ser homem ou mulher transgênero não tem tampouco conexão com a orientação sexual – que pode ser heterossexual, homossexual ou bissexual. Na nossa sociedade, a ideia de gênero está atrelada ao de sexualidade/reprodução, o que causa uma imensa dificuldade de se separar, conforme o pensamento dominante, os conceitos de identidade de gênero e de orientação sexual.

Sobre essa questão identitária, é importante o relato de Eduardo (entrevistado n.1), que se identifica como homem transexual e gay:

[...] isso [de ser trans e gay] causa estranheza para pessoas sem muito conhecimento em gênero e sexualidade... muitas pessoas não fazem essa diferenciação. Até outros homens trans com quem eu convivo acham isso estranho, muito comum perguntarem: ‘por que tu não continuou ‘mulher’? Como se a identidade de gênero fosse algo que eu pudesse mudar, assim como muita gente fala da homossexualidade, que acham que é escolha, opção; identidade de gênero, pra mim,

também não é uma opção, eu sou assim (homem trans)... e sinto atração por outros homens. (Eduardo, entrevista, 2016)

Já o excerto do depoimento de Adriana (entrevistada n. 6) exemplifica como a identidade de gênero é um processo. As expressões que ela usa, “me montava” e “me desmontava”, podem ser interpretadas na gíria LGBT como “me travestia, me produzia”:

Comecei a ver que eu era travesti quando tive contato com outra travesti que era minha vizinha no prédio onde eu morava, e essa pessoa me ajudou bastante na transição. Isso foi ainda quando eu tinha 16, 17 anos. Mas no início era uma brincadeira, apenas ia para festas montada e depois continuava “vivendo minha vida de menino”. Passei uma época sendo masculino e feminina, me montava e desmontava. Final de 2012 ainda estava na corda bamba. A partir de 2013 assumi totalmente minha identidade feminina e comecei a fazer a hormonioterapia no Hospital de Clínicas. (Adriana, entrevista, 2016)

A fala de Luísa (entrevistada n. 2) também representa aquilo que é dito por Butler (2003) acerca do processo de construção de gênero. Definindo-se como “andrógina” no período de faculdade, a entrevistada relata:

Na faculdade eu me apresentava de forma ‘andrógina’, eu fazia moda e na moda era tranquilo ser ‘pintosa’ (uma pessoa de traços femininos), não sofri preconceito na faculdade. Só depois que me formei que eu fiz a transição. Eu morei no exterior por alguns anos, lá tive contato com outras pessoas trans, com ativistas, passei a frequentar coletivos feministas e LGBTs em universidades e foi aí que eu comecei a me sentir confortável e a me adequar mais ao meu gênero. Voltei de lá com a identidade que tenho hoje. (Luísa, entrevista, 2016)

Retomando o estudo de Machado (2005): evidencia-se, em seu trabalho, a grande preocupação entre os médicos para que o corpo intersexual seja construído de forma que o sexo, o gênero e o desejo do indivíduo tenham uma linearidade – assim como também é importante uma “harmonia estética” desse corpo. Machado (2005) relata que, em uma reunião médica que frequentou no hospital em que realizou sua pesquisa, um dos médicos chegou a dizer que é preciso que a gônada (glândulas sexuais, ovário e testículos) e os cariótipos (conjunto de cromossomos) combinem com o gênero do indivíduo, sendo o objetivo da equipe médica diagnosticar e classificar o que seria o “sexo verdadeiro” das crianças utilizando de critérios biomédicos. Um destes critérios seria o anatômico, tido como fundamental para fazer essa classificação. As crianças que mais se adequam a um binarismo de gênero são aquelas consideradas, pelos médicos, como casos de “sucesso”. Um dos temores dos profissionais é o de que a criança venha a ter desejos ou atitudes consideradas não típicas aos do sexo que foi construído. Essa preocupação dos médicos, relatada por

Machado, exemplifica bem o que Butler (2003) afirma sobre a forma como a sociedade concebe os corpos, através de uma linearidade entre sexo, gênero e desejo.

Sendo assim, em um contexto social e em determinada época, há maneiras de ser que, quando exteriorizadas – ou performatizadas, como diria Butler (2003) – são concebidas como pertencentes aos universos masculino ou feminino. Quando esses modos de comportamento entram em contradição com as normas sociais de linearidade entre sexo, gênero e orientação sexual, há um aparato repressivo de conotação heteronormativa, machista e LGBTfóbica no sentido de que a conduta desviante passa a ser compreendida enquanto patológica; de modo que, dependendo da sociedade ou do país, essas sexualidades e essas identidades contrárias às normas sociais são até mesmo criminalizadas e violentadas.

Para Butler (2003), há uma correlação entre gênero e humanidade. O termo “abjeto”, problematizado por Butler (2003), pode retratar a forma como a sociedade compreende a pessoa transgênera. As frases “é um menino!” ou “é uma menina!” demonstram como esses corpos são reconhecidos como humanos. Para a autora:

A marca do gênero parece ‘qualificar’ os corpos como corpos humanos; o bebê se humaniza no momento em que a pergunta ‘menino ou menina?’ é respondida, as imagens corporais que não se encaixam em nenhum desses dois gêneros ficam fora do humano, constituem a rigor o domínio do desumanizado e do abjeto, em contraposição ao qual o próprio humano se estabelece (BUTLER, 2003, p. 162).

Dessa forma, o masculino e o feminino são identidades compreensíveis dentro dos limites da heterossexualidade e da cisgeneridade. Por isso, na maioria das sociedades, expressões diferentes da sexualidade não são aceitas, atribuindo-se, às pessoas que não se encaixam naqueles limites, a denominação de anormais.

Enquanto Butler (2003) trata de questões mais gerais, as quais hoje são a base de alguns dos estudos de gênero e sexualidade, focando em uma perspectiva mais filosófica, Raewyn Connell (2009), socióloga australiana, apresenta dados empíricos sobre gênero a partir de cinco casos. Um dos casos discutido por Connell é o das relações de gênero em uma escola americana. A discussão sugerida pela autora nos leva a pensar a temática de gênero e de sexualidade focando em uma subjetividade e uma individualidade dos atores: pensando na masculinidade e na feminilidade não apenas como algo imposto por normas sociais, mas também como uma construção dos próprios indivíduos. Assim, esta última autora se coloca como primordial para este trabalho na medida em que nos auxilia com uma compreensão mais profunda no que tange a uma possibilidade de agência desses indivíduos frente aos

constrangimentos sociais e frente às normas relacionadas a gênero e sexualidade impostas a eles.

Em “*Gender: In World Perspective*” (2009), Reawyn Connell analisa as diferenciações e as desigualdades de gênero na política, nos negócios, no esporte, na mídia, no trabalho, na escola e em outros âmbitos, em uma perspectiva global. Segundo Connell (2009), o gênero não é apenas uma questão de diferença, mas também é uma questão de relações. O gênero é, acima de tudo, uma questão de relações sociais pela qual os indivíduos e os grupos atuam. Os padrões permanentes e difundidos entre as relações sociais são o que a teoria social chama de “estruturas sociais” e, nesse sentido, o gênero pode ser entendido como uma estrutura social. Para a socióloga, gênero não é uma expressão da Biologia e nem uma dicotomia rígida na vida ou do caráter humano: é um padrão das nossas disposições sociais que está nas nossas atividades do dia-a-dia e nas práticas que essas disposições governam (CONNELL, 2009).

Sendo o corpo central para a discussão do gênero, a autora (2009) também analisa a forma como a sociedade lida com as diferenças corporais e como os padrões sociais expressam essas diferenças. Um exemplo oferecido pela socióloga é a da celebração da primeira menstruação de uma menina como um símbolo da transição de menina para mulher. O modo como a nossa sociedade não reconhece uma mulher transexual como mulher por não menstruar ou não engravidar é um exemplo de como os gêneros são concebidos a partir de processos biológicos, a depender da cultura em que estão inseridos. Parece haver uma constante preocupação da sociedade em lidar com os corpos de acordo com os seus processos reprodutivos, salientando as suas diferenças (CONNELL, 2009) e não as suas semelhanças. Segundo a pesquisadora:

O gênero é uma estrutura social, mas de um tipo particular. Gênero envolve um relacionamento específico com os corpos. Isso está implicado na definição de gênero do senso comum como uma expressão de diferença natural, a distinção corporal de homens e mulheres. Podemos dizer que a sociedade direciona corpos e lida com os processos reprodutivos e diferenças entre os corpos. Não há base biológica para o processo social do gênero. Em vez disso, há uma arena na qual os corpos são levados para processos sociais, nos quais a nossa conduta social tem a ver com nossa diferença reprodutiva. Eu vou chamar isso de ‘arena reprodutiva’. Isso nos permite definir gênero de uma maneira que resolve os paradoxos da diferença. O gênero é uma estrutura de relações sociais centrada na arena reprodutiva e o conjunto de práticas que trazem as diferenças reprodutivas entre os corpos, em processos sociais. Colocando informalmente, o gênero trata da forma como a sociedade humana lida com os corpos humanos e suas continuidades, e as muitas consequências dessas operações nas nossas vidas pessoais e no nosso destino coletivo (tradução nossa). (CONNELL, 2009, p. 10-11)

O corpo tem uma centralidade em nossa sociedade e na construção das identidades, sejam elas trans ou cisgêneras. Para Connell, a sociedade chama a atenção para os corpos e lida com processos reprodutivos e com as diferenças entre os corpos. O processo social, que é o gênero, não tem um fundamento estático, imutável e biológico. Assim, de acordo com a autora (2009), o que de fato existe é uma *arena reprodutiva*, e é nesta arena que os corpos são atravessados por processos sociais e na qual a diferença reprodutiva é marcada e significada a partir dos nossos comportamentos sociais. É, então, na arena reprodutiva que as categorias culturais de “mulher” e de “homem” são criadas. Segundo a autora,

O gênero se refere a estruturas corporais e a processos ligados à reprodução humana; por isto mesmo, gênero envolve práticas sociais que se materializam a partir das capacidades corporais específicas. Práticas sociais como nascimento, relações sexuais e cuidados das crianças prescindem de capacidades corporais de gerar, de parir, de amamentar, de dar e de receber prazer sexual. Para compreender gênero, é preciso começar entendendo como os processos sociais e corporais ligam-se de maneira muito estreita. Nós nascemos em meio a sangue e à dor, ao mesmo tempo em que nós nascemos dentro de uma ordem social (tradução nossa). (CONNELL, 2009, p. 68)

Conforme Connell (2009), as relações, sejam elas reprodutivas ou não, se dão através do corpo, de modo que ele representa e materializa as maneiras como o gênero, o sexo, o normal e o patológico são concebidos por determinada sociedade. Posteriormente, no próximo tópico, serão colocados alguns exemplos de como pessoas adequam os seus corpos – principalmente por meio de hormônios – a fim de se aproximar de um ideal de corpo preconizado por nossa sociedade.

Retomando novamente o estudo de Machado (2005), pode-se dizer que o seu trabalho é um exemplo de que existe um ideal de corpo a ser atingido. Parece haver uma preocupação na construção de corpos que sejam os menos ambíguos possíveis. Em relação a essa temática, mais centrada no corpo e na aniquilação de possíveis ambivalências relativas à *verdade do sexo* (como já mencionado anteriormente), a antropóloga analisa a preocupação de médicos e de familiares em construir a genitália de crianças intersexuais de maneira a estabilizar e a impor limites às possíveis indeterminações relativas ao sexo destas crianças.

Isto é, para pensar a realidade das pessoas transgêneras, o estudo de Machado pode revelar o quanto a Medicina tem legitimidade em nossa sociedade para “diagnosticar” e, de certa forma, decidir a qual gênero as pessoas pertencem, sejam elas transexuais ou intersexuais. Quando uma pessoa transexual constrói uma identidade de gênero diferente daquele esperado para o seu sexo biológico e demanda as cirurgias de transgenitalização, isso é considerado “não natural” ou “patológico”. A premissa é a de que o processo

transexualizador só precisaria ser realizado para diminuir o sentimento de inconformidade que sente, ou que sentiria, a pessoa transexual. Todavia, quando médicos decidem, através de diagnósticos e de exames, a qual gênero pertence uma criança intersexual, isso é considerado natural, pois estes detêm legitimidade e autoridade para estar à frente deste processo e desta decisão.

A fim de estabelecer um fechamento para o presente capítulo, retomo as principais concepções de cada uma das autoras até então abordadas. Butler (2003) pensa em gênero tendo certa fluidez e os corpos como um aparato em constante construção, bem como isso acaba reiterando ou performatizando o que seria o *masculino* ou o *feminino*. Rohden (2008) e Machado (2005), por sua vez, relatam em seus estudos como a Medicina possui legitimidade, na nossa sociedade, em relação a como classificar corpos a partir de uma dicotomia sexual. Connell (2009), diferentemente, explana sobre como os processos corporais implicam processos sociais ou culturais, além de também conceber o gênero como uma estrutura social, na qual estão implicadas relações de gênero. Além disso, a autora também reconhece a agência dos próprios indivíduos na construção de seus gêneros de maneira, por assim dizer, mais incisiva do que as demais autoras apresentadas. Ainda, foi abordada no decorrer deste capítulo de cunho teórico De Jesus (2012) – autora que levanta categorias de identidades sexuais e de gênero de maneira didática – e as suas relações com a reivindicação de direitos sociais para determinados grupos, como as pessoas transgêneras.

No universo desta pesquisa, a concepção de gênero de cada autora foi fundamental para se compreender políticas identitárias em gênero e em sexualidade, a medicalização e a dicotomia sexo e gênero. No próximo tópico discutirei a diferenciação entre os termos “travestilidade” e “transexualidade”, a fim de compreendermos como essas identidades nem sempre são estáticas ou fixadas, podendo ser tênues as diferenças no que tange a essa questão para os sujeitos que participaram desta pesquisa.

3.2. TRANSEXUALIDADE E TRAVESTILIDADE

Serão abordados, nesta parte do trabalho, referenciais teóricos a respeito dos temas da transexualidade e da travestilidade, a partir dos seguintes autores e autoras: Barbosa (2013), Benedetti (2005), Arán e Murta (2009), Connell (2009) e De Jesus (2012). O primeiro autor, Barbosa (2013), parte de uma abordagem histórica do termo *travesti*, as suas origens e o

movimento de transformação para o que hoje pode ser concebido como uma expressão da identidade de gênero. Já Benedetti (2005) trata da “fabricação do feminino no corpo travesti”, demonstrando a importância das mudanças corporais na construção de uma identidade específica. Arán e Murta (2009), por sua vez, concentram-se em explicar sobre a patologização da transexualidade na Medicina moderna, discutindo, também, questões políticas e institucionais relacionadas à Medicina. Connell (2009) – autora já tratada na seção anterior – leva-nos a refletir sobre os aspectos mais relativos à subjetividade no que tange à construção das identidades transexuais e travestis, de modo que dialoga de maneira mais contundente com os dados empíricos que serão apresentados neste trabalho. De Jesus (2012), também trata sobre a patologização e sobre a medicalização associadas aos temas da transexualidade e da travestilidade, e aborda pontos relativos aos direitos sociais dessas populações. Por fim, estes autores são apresentados neste tópico a fim de situar o leitor acerca da perspectiva teórica sob a qual se constrói esta pesquisa.

Uma forma de diferenciar travestis de transexuais, conforme ideia de Barbosa (2013), é o desejo de se submeter ao processo transexualizador, de modo que as travestis não sentiriam necessidade de realizar a cirurgia de transgenitalização, uma vez que sentiriam prazer com o pênis, podendo, inclusive, em suas relações sexuais, praticar sexo anal insertivo, ou seja, serem *ativas*. O autor explica que as travestis, geralmente, percebem-se como meninos durante a infância e, no curso da adolescência ou da vida adulta, vão notando, em si, o desejo de ser mulher, enquanto as transexuais teriam a percepção de que estão no “corpo errado”, além de sentirem desconforto e imensa rejeição em relação ao pênis, declarando que, em todo tempo de suas vidas, reconheceram-se como pertencendo ao gênero feminino (BARBOSA, 2013).

Conforme Arán e Murta (2009), a transexualidade é, oficialmente, considerada uma patologia quando “em 1977 essa condição é incorporada à categoria psiquiátrica de Disforia de Gênero, que incluía outras ‘enfermidades’ ligadas à identidade de gênero” (Arán e Murta, 2009, p. 26). A ‘disforia de gênero’ indicaria a insatisfação resultante da incompatibilidade entre o sexo biológico e a identidade sexual; a sua forma de tratamento era apenas a ‘conversão sexual’, através de procedimento cirúrgico, e da aplicação de hormonoterapia. Em 1980, o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, ou, simplesmente, DSM, publicado pela Associação Americana de Psiquiatria (APA), introduziu, em sua terceira edição (DSM-III), a condição transexual como uma desordem. Em 1994, na publicação de sua

quarta edição (DSM-IV), o termo “transexualismo” foi substituído por Transtorno de Identidade de Gênero (TIG), descrito como uma desordem mental (American Psychiatric Association, 2000): indivíduos com este transtorno mental não se sentem confortáveis em relação ao seu gênero aparente ou com o gênero que lhes foi designado, demonstrando uma identificação persistente com o sexo oposto—acompanhado de um desconforto persistente com a própria genitália. O acesso à cirurgia relativa ao processo transexualizador insere-se no contexto de um diagnóstico psiquiátrico e, portanto, de patologização. Segundo Amaral (2007):

Esta denominação (transexualismo), que designa a insatisfação decorrente da discordância entre o sexo biológico e a identidade sexual de um indivíduo, trazia a descrição da experiência transexual e apontava como a única possibilidade de tratamento a realização da cirurgia de conversão sexual e a utilização de hormônios. (AMARAL, 2007, p. 36-37)

A mais recente versão do manual da APA, o DSM-V, foi publicada em 2013. O DSM-V substitui a expressão Transtorno de Identidade de Gênero por Disforia de Gênero (APA, 2013). Segundo Carvalho (2016), a nova terminologia seria mais descritiva do que aquela utilizada no DSM-IV, salientando a disforia como um problema clínico, e não como uma identidade. A mudança no DSM-V responde, em parte, às demandas de grupos de pessoas transexuais e de pesquisadores pela despatologização da transexualidade. A crítica sugere que o fato de constar como um diagnóstico no DSM pode estigmatizar as pessoas transexuais na medida em que as variações sobre identidade de gênero são vistas como patológicas – além de se reforçar um modelo binário de gênero. No DSM-V, a Disforia de Gênero diz respeito ao sentimento de descontentamento que algumas pessoas têm em função de questões ligadas à identidade de gênero: “a não-conformidade ao gênero não é, em si mesma, uma desordem mental; o elemento crítico para o diagnóstico de disforia de gênero é a presença de sofrimento clinicamente significativo associado a esta condição” (APA, 2013). Nesta versão do Manual, o tratamento psiquiátrico preconizado para a condição de disforia de gênero envolve a psicoterapia, ou apoiar o gênero de preferência do paciente através de terapia hormonal, de expressão e de papel de gênero, ou a cirurgia. A ênfase, antes dada à questão da identidade na quarta edição do Manual, passa à questão do sofrimento na quinta edição. A APA, então, reconhece que o sofrimento que acompanha a disforia de gênero é o resultado de um contexto social e cultural que estigmatiza as pessoas que não se conformam às normas de gênero.

Na mesma perspectiva de Barbosa (2013), Benedetti (2005, p. 17) define o termo “travesti” da seguinte forma:

[...] travestis são aquelas que promovem modificações nas formas de seu corpo, visando a deixá-lo o mais parecido possível com o das mulheres; vestem-se cotidianamente como pessoas pertencentes ao gênero feminino, sem, no entanto, desejar explicitamente recorrer à cirurgia de transgenitalização para retirar o pênis e construir uma vagina.

Essas transformações corporais, citadas pelo autor, vão desde o uso de hormônios femininos – maquiagem, tratamentos e aplicações nos cabelos, até o uso de silicone nos seios ou nos glúteos e nas coxas – a fim de se obter um corpo mais voluptuoso, de maneira a remeter ao máximo ao corpo de mulheres cisgêneras. (BENEDETTI, 2005).

Atendo-se a uma análise mais histórica do termo “travesti”, Barbosa (2013) diz que, no Brasil, as travestis eram percebidas como transformistas durante os anos de 1940, vinculando-se o termo *travesti* à performance artística. Já como identidade de gênero, o termo travesti é usado desde os anos 1980. Na contemporaneidade, a palavra travesti está ligada, em nossa sociedade, à marginalidade, à prostituição e à criminalidade, devido ao fato de que, grande parte das travestis se prostituem por escassez de oportunidades e por falta de qualificação, causadas pela exclusão social e pelo preconceito (BARBOSA, 2013). Ainda, no que tange às definições do termo, segundo De Jesus (2012, p. 16), a utilização da palavra “travesti” é antiga, tendo aparecido muito antes do termo “transexual”; dessa forma, um termo mais conhecido em nossa linguagem, apesar de geralmente trazer consigo um sentido pejorativo, de “imitação”, de “engano” ou de “fingir ser o que não se é”.

As travestis, principalmente as que se envolvem em movimentos sociais pelos direitos de pessoas trans e de travestis – prostituindo-se ou não – têm orgulho de se identificar como tal e utilizam esse termo como uma palavra de luta. Uma das pessoas que entrevistei para esse trabalho, que se define uma mulher transexual, cujo nome fictício é Luísa (entrevistada n. 2), conta que trabalhou junto a ONGs pelos direitos de pessoas travestis e de transexuais. Luísa relata, também, que trabalhou como prostituta durante um período em que morou no exterior e que também é ativista pelos direitos de profissionais do sexo. Sobre sua experiência com travestis na ONG Igualdade-RS, em Porto Alegre, Luísa comenta:

Pra elas, pra maioria, é muito importante a questão da identidade ‘travesti’. Se tu falar ‘transexual’ elas não gostam, não aceitam. Elas falam: “eu sou travesti!” (Luísa, entrevista, 2016)

Segundo a entrevistada, algumas enxergam a prostituição como uma forma de se empoderar – de se tornar atraente para os homens e de crescer financeiramente – enquanto outras não se enxergam trabalhando como profissionais do sexo. O importante é não associar

as travestis automaticamente à prostituição. Ela também comenta o perigo de se usar silicone industrial no corpo e sobre como a prostituição é algo praticamente imposto às travestis:

Acho que o problema é que a prostituição acaba sendo a única opção de algumas meninas. Se essa menina não tem estrutura familiar, às vezes por ter sido expulsa de casa, já não consegue continuar os estudos, já é agredida na escola. Procura emprego, mas não é contratada pelo preconceito...a prostituição acaba sendo quase que uma imposição. Não é errado se prostituir, eu fiz isso [quando morava no exterior] e não me envergonho. A prostituição também pode ser muito libertadora, tudo tem seu lado bom e ruim. Mas eu não me encontro na mesma situação que outras trans e travestis, porque tenho sorte, eu pude estudar, depois os meus pais me apoiaram financeiramente, até pra fazer as cirurgias [de transexualização], eu já me formei, tô estudando para fazer mestrado...

[...] quem é travesti, quem é transexual, deveria poder escolher o que quer seguir, entende? Tem meninas que...tipo, nem a prostituição acabam podendo fazer, sabe? Por que tu tem que ter aquele corpo cheio de curvas, atraente e tal, seios grandes...tem meninas que não são assim, naturalmente... e elas acabam colocando silicone industrial no corpo, aquilo é veneno pra saúde, sabe pra que serve aquilo? [Serve para] lustrar pneu de carro. (Luísa, entrevista, 2016)

De acordo com De Jesus (2012, p. 17), tem sido muito discutida a serventia do termo “travesti” quando se entende que muitas pessoas tidas como travestis têm identidade transexual. Para a autora, o que determina a identidade de gênero *transgênero* é a forma como as pessoas se identificam e não um procedimento cirúrgico, e, por isso, muitas das que hoje se reconhecem (ou são ditas) como travestis seriam, em tese, transexuais. Há também os termos *crossdresser* e transformista (*drag queen* ou *drag king*) para se referir a propriedades específicas da vivência transgênero que não são derivadas de questões identitárias – como a travestilidade ou a transexualidade – mas de práticas – como a do prazer e a do entretenimento – sendo, conforme afirma a autora, importante diferenciar as identidades das práticas. Assim, deve-se ressaltar que as travestis reivindicam as suas identidades o tempo todo, enquanto as *drags* adotam uma personagem para performances artísticas e *crossdressers* se vestem de mulher apenas para alguns eventos e em momentos como festas, por exemplo¹⁰.

Ainda, no que tange uma análise conceitual sobre a transexualidade e a travestilidade, o termo “transexual” é utilizado desde os anos 1980, depois de a primeira cirurgia de transgenitalização ser publicada no país – cirurgia esta que, na época, não era permitida por lei no país, segundo Arán e Murta (2009). O processo transexualizador pelo qual a pessoa transexual passa somente foi regulamentado no Brasil no ano de 1997:

Os serviços que prestam assistência a transexuais que procuram tratamento para a realização do processo transexualizador no Brasil foram organizados a partir da

¹⁰ Sobre *crossdressers*, ver VENCATO, Anna Paula. Sapos e Princesas: prazer e segredo entre praticantes de crossdressing no Brasil. São Paulo: AnnaBlume, 2013

regulamentação desta prática, após a publicação da Resolução nº 1.482/97 do Conselho Federal de Medicina. Considerado um atendimento de alta complexidade, a maioria destes serviços encontra-se em hospitais públicos universitários, localizados nas regiões Sul e Sudeste do país. (ARÁN e MURTA, 2009, p.16).

Conforme Arán e Murta (2009, p.26), a transexualidade é vista pelos manuais psiquiátricos como “a insatisfação decorrente da discordância entre o sexo biológico e a identidade sexual de um indivíduo” e, sendo assim, é preciso que se realizem cirurgias e que se apliquem hormônios.

Segundo De Jesus (2012, p. 30), a nível nacional existe uma campanha de despatologização que se estende à revisão do processo transexualizador no Sistema Único de Saúde (SUS). O objetivo é o de se adotar um ponto de vista de saúde que reconheça a diversidade de identidades de gênero como uma expressão natural das pessoas e que atenda às demandas de transexuais, prescindindo-se de um diagnóstico psiquiátrico e/ou psicológico anterior para o fim de atendimento a tais sujeitos, para que tenham acesso ao sobredito processo transexualizador.

A respeito da transexualidade, De Jesus (2012) reforça que não se trata de uma doença mental e nem de uma perversão sexual – nem nada que debilite ou que contagie alguém. Não se deve confundir com orientação sexual como geralmente se pensa, e também não se trata de uma opção ou de uma cisma. A transexualidade é reconhecida através da história e em todo o mundo: “A novidade que o século XX trouxe para as pessoas transexuais foram os avanços médicos, que lhes permitiram adquirir uma fisiologia quase idêntica à de mulheres e homens cisgênero” (DE JESUS, 2012, p. 14).

Nesse sentido, a autora (2012) define, de maneira simplificada, as pessoas transexuais:

[...] mulher transexual é toda pessoa que reivindica o reconhecimento social e legal como mulher. Homem transexual é toda pessoa que reivindica o reconhecimento social e legal como homem. Cada pessoa transexual age de acordo com o que reconhece como próprio de seu gênero: mulheres transexuais adotam nome, aparência e comportamentos femininos, querem e precisam ser tratadas como quaisquer outras mulheres. Homens transexuais adotam nome, aparência e comportamentos masculinos, querem e precisam ser tratados como quaisquer outros homens. Pessoas transexuais geralmente sentem que seu corpo não está adequado à forma como pensam e se sentem, e querem “corrigir” isso adequando seu corpo à imagem de gênero que têm de si. Isso pode se dar de várias formas, desde uso de roupas, passando por tratamentos hormonais e até procedimentos cirúrgicos (DE JESUS, 2012, p. 15).

Em resumo, para a pessoa transexual é importante viver, como um todo e em sua exterioridade, tal como ela é, seja no tocante ao nome pelo qual ela se identifica no seu trabalho ou nos demais meios sociais aos quais frequenta (o seu *nome social*), seja no uso do

banheiro público equivalente à sua identidade de gênero, ou, ainda, em outras situações de interação social.

Um depoimento de uma entrevistada, que corrobora essa dificuldade de reivindicar a sua identidade transexual ou travesti no trabalho e de ser respeitada é o de Adriana, que teve problemas com seus superiores em um estágio:

Eu tive problemas no serviço, estágio. Estagiei no [Banco] Banrisul durante 2 anos e na Caixa [Econômica Federal], onde tive problema com o gerente. Quando iniciei os estágios, ainda era guri, usava terno e gravata, camisa. Eu estava fazendo o Magistério. Após 6 meses do estágio comecei a transição, tinha 22 anos, antes eu tinha medo. Foi bem complicado quando iniciei o processo de transição, em casa foi complicado no início, teve sofrimento, mas me acolheram desde o primeiro momento. Nesta agência da CEF [Caixa Econômica Federal], onde eu estagiei no período de 2010 a 2012, houve bastante resistência por parte do meu gerente, ele resistia em mudar o meu nome no crachá. O gerente não sabia lidar com isso, [e eu] não podia usar minha identidade feminina. Foi bem complicado inserir o nome social [no crachá]. Os dois anos de estágio na CEF foram de confronto entre a minha identidade nova e a velha. Eles queriam que eu usasse a minha identidade [de gênero] anterior, eu não podia ir de maquiagem, vestido, etc, nada que fosse do universo feminino eu podia usar naquela agência. Ainda estava na CEF quando recebi a carteira [de nome social] nova, estava de férias e, ao voltar, apresentei a nova documentação, e fiquei tentando trocar o nome no crachá, mas o gerente sempre dando desculpas... se tua figura é masculina ou feminina tu queres ser tratada daquela maneira.

No sindicato estavam cientes que havia um estagiário nessa agência que era guri e estava em processo de transição, e ficaram sabendo do conflito existente, e fizeram uma reunião com todos os funcionários, mas o gerente não mudou de atitude. Uma vez, ele me obrigou a retirar um aplique que fiz no cabelo, mesmo eu argumentando que tinha gastado muito para colocá-lo: ou eu tirava ou não permaneceria na agência.

Fui ‘uma escrava’ dele [deste gerente] durante estes dois anos. Muita gente questionou, na época, porque é que eu não saía deste estágio. Existe um processo judicial que está na Justiça até hoje, só falta a última sentença do juiz. Foi um único lugar que tive problema com a documentação, porque nos outros lugares não tive problemas. (Adriana, entrevista, 2016)

Sobre essa questão do processo transexualizador e, mais especificamente, a aplicação de hormônios, é importante, também, explicitar um exemplo empírico relatado por outra entrevistada. Jéssica (entrevistada 4) relata que iniciou a transição escondida dos pais, tomando hormônios aos 12 anos. Mais tarde, apoiada por eles, passou a frequentar o Programa de Transtorno de Gênero (PROTIG) do Hospital de Clínicas de Porto Alegre (HCPA). No entanto, como sentia que a perspectiva dos médicos que atuavam junto ao Programa era bastante patologizante com relação à transexualidade, não se sentia bem no serviço de saúde. Queixou-se da burocracia, que exige o vínculo ao serviço por, pelo menos, 2 anos, envolvendo também avaliações para que os profissionais de saúde chegassem a um diagnóstico e, assim, conferissem o aval para que Jéssica pudesse realizar a cirurgia de transgenitalização.

Como os seus pais dispunham de condições financeiras, decidiram pagar por médicos particulares e a sua cirurgia de transgenitalização foi realizada na Tailândia. Jéssica defende que as crianças transgêneras e os seus pais deveriam ter acesso à informação sobre a hormônioterapia ainda no período da puberdade, para que, no futuro, as crianças não venham a ter características físicas do gênero com o qual não se identificam. A entrevistada argumenta que, somente na puberdade tal intervenção hormonal pode ser feita, porque é quando o corpo começa a produzir hormônios, os quais farão com que se desenvolvam características específicas de cada sexo:

Então, assim... como eu fui sempre muito estudiosa, e no caso, a gente teve a aula dos sistemas hormonais [na escola], que a testosterona desenvolve as características masculinas nos meninos, como pelos, barba, voz grossa, e o estrogênio, pelo contrário, desenvolvia características femininas nas meninas, como seios e tal. E eu fui ver, tipo, tá, mas peraí, se eu não tenho produção de estrogênio e tenho produção de testosterona, como eu vou fazer para o meu corpo se desenvolver de acordo com o corpo feminino?

Era justamente esse início de fase, da puberdade e tal... foi quando eu comecei a me ligar que isso ia acontecer. Na sexta série é justamente o período que começa essa fase dos hormônios, né? E foi aí que eu: “não, eu tenho que fazer alguma coisa”.

[...] A maioria das pessoas não conhecem essa questão dos antiandrógenos, acham que é só hormônio feminino. O hormônio feminino vai te dar as características femininas, mas se tu não tomar os bloqueadores, tu vai desenvolver as características femininas junto com as masculinas. Por isso fica aquela figura que foge do padrão de beleza cis. Então é isso que faz elas [mulheres trans que não tiveram acesso a hormônio-terapia] serem reconhecidas enquanto mulheres trans pelas pessoas.

Então, na sexta série eu pesquisei tudo na Internet, não podia contar para ninguém, porque se meus pais descobrissem, eles iam... iam pirar. Então, eu pedia dinheiro pro lanche na escola, guardava o dinheiro para o lanche, não comia, comia em casa, às vezes passava fome no colégio. Eu comprava na farmácia, eles não pediam receita, eu ia numa farmácia manipulada. O Brasil é um país que não cumpre regras... então, se eles pedissem receita, eu já não ia ter como comprar. E era muito fácil conseguir, nunca me pediram receita.

Só depois, quando eu fiz 17 anos, comecei a me consultar com um médico, e curiosamente a substância e a dose que ele receitava era exatamente igual ao que eu tinha pesquisado na internet. (Jéssica, entrevista, 2016)

A respeito de seu processo de transição para o gênero feminino, Joana (Entrevistada nº 5), por sua vez, relata que a convivência com outras travestis e com outras mulheres transgêneros nas festas que frequentava na época em que entrou na faculdade foram importantes para identificar o feminino “dentro dela”. Relata que obteve ajuda dessas travestis:

Comecei a realizar a transição no segundo semestre da faculdade, depois que amadureci mais meu pensamento político e crítico, e passei a conversar com travestis em festas que eu frequentava, e passei a me identificar com elas. Perguntava dos hormônios para essas meninas e comecei a tomar sozinha, por conta própria e a usar as roupas femininas. Como nunca tive características como pelos e barba, a transição foi “fácil”. (Joana, entrevista, 2016)

Pensando na forma como essas mulheres transgêneras se adequam aos seus gêneros, a perspectiva de gênero em Connell (2009) representa bem a maneira como elas construíram as suas identidades de gênero. A autora aborda o gênero como algo construído pelo indivíduo de forma consciente ou inconsciente, sem negar as influências que o contexto social possa implicar na construção do seu gênero. Portanto, para a autora, não podemos pensar em feminilidade e em masculinidade como algo fixado pela natureza – mas também não podemos pensar nesses conceitos como fatos sociais simplesmente impostos pela exterioridade, por normas sociais ou por pressão das autoridades. As pessoas se constroem elas mesmas como masculinas ou como femininas, ativamente. Ou correspondemos com a ordem de gênero que nos foi imposta ou reivindicamos um lugar na ordem de gênero; ou seja, lutamos para sermos reconhecidos como homens ou como mulheres.

No caso das pessoas transgêneras, estas precisam reivindicar as suas identidades e ser reconhecidas como mulheres ou como homens. Nos relatos, é possível considerar que as formas como elas procuram ferramentas para realizar as suas transições são desenvolvidas em seus próprios termos, cada uma no seu tempo. Algumas mulheres transgêneras, como Jéssica, desde uma idade muito jovem começaram a procurar informações sobre a aplicação de hormônios e já se enxergavam como mulheres desde criança. Outras, como Luísa, Adriana e Joana, fizeram a transição mais tardiamente, já adultas, aconselhando-se com outras amigas também transgêneras; precisando, assim, amadurecer a ideia de passar pelo processo transexualizador; e, por alguns períodos de suas vidas, definindo-se como “andróginas” (ou estando “na corda bamba”), indecisas em relação ao gênero ao qual pertenciam. Os casos aqui apresentados remetem às ideias de instabilidade e de fluidez, trazidas por Butler (2003) entre as categorizações de gênero e de sexualidade.

Entre as entrevistadas do gênero feminino duas delas, Adriana e Joana, demonstraram nas suas entrevistas ter interesse em fazer a cirurgia de transgenitalização. Em algumas ocasiões se definiam como “transexual”; em outras, como “travesti”. Ambas, no entanto, afirmaram ter recebido dicas de amigas (também travestis) no tocante à aplicação de hormônios. A entrevistada Luísa, mulher transexual, não detalhou a quais procedimentos cirúrgicos submeteu-se. A entrevistada, Jéssica, por sua vez, afirmou sempre ter se identificado como uma mulher transexual, recorrendo à aplicação de hormônios femininos desde os 12 anos de idade escondida dos pais, e, aos 18 anos, realizou a cirurgia de transgenitalização no exterior, já com os apoios da mãe e do pai.

Finalizando o tópico, pode-se compreender que para os autores Barbosa (2013), Benedetti (2005) e Arán e Murta (2009) a diferença entre transexualidade e travestilidade está intrinsecamente relacionada à pretensão de se realizar uma cirurgia de transgenitalização, sendo muito semelhante as suas definições para estes termos: a travesti não requer a cirurgia, enquanto a transexual, sim. Barbosa (2013) e Benedetti (2005) relatam as formas como as travestis moldam seus corpos a fim de que fiquem tão parecidos quanto seja possível com os corpos de mulheres cisgênero. Barbosa, ainda, apresenta uma análise histórica do uso dos termos “travesti” e “transexual” no Brasil.

Arán e Murta (2009) e Carvalho (2016) apresentam as definições da transexualidade e da travestilidade de acordo com o DSM, em suas diferentes versões. Além disso, discutem questões políticas e institucionais relacionadas do acesso ao processo transexualizador no sistema de saúde.

Connell (2009) discute que, além das normas sociais, também tem importância a agência dos indivíduos no que diz respeito à forma como as pessoas vão construir os seus gêneros. Tal questão pode ser observada em alguns dos excertos das entrevistas apresentadas nesta seção. Constata-se que as pessoas entrevistadas fizeram a sua transição nos seus próprios tempo e modo, podendo o contexto socioeconômico influenciar em como e em que tempo essa transição foi ou será realizada. Assim, o fator econômico possui um peso considerável nas narrativas das pessoas entrevistadas. Outros aspectos que contribuem para a realização desses procedimentos transexualizadores incluem a família, as relações de amizade e os valores das pessoas entrevistadas. As duas interlocutoras que relataram ter realizado procedimentos cirúrgicos possuíam igualmente recursos financeiros para tanto, assim como apoio de amigos e de familiares para que pudessem realizar as cirurgias.

A discussão teórica sobre transexual e travesti é relevante para este universo de pesquisa na medida em que contribui na delimitação de categorias identitárias. Entretanto, os relatos das entrevistadas demonstram que há bastante fluidez em relação às identidades travesti e transexual na medida em que algumas interlocutoras intercambiavam os dois termos para se definir. Para dar conta do tema mais específico deste trabalho, que é a educação, é importante refletir também sobre como seria para uma jovem transgênero passar pelas demais mudanças e transições corporais que envolvem ser travesti ou transexual e como se dá esse percurso na vida dessas pessoas. Assim, este tópico é importante para que o leitor se situe em relação à questão identitária relacionada aos interlocutores deste trabalho para que, posteriormente, se possa discutir como essas identidades reverberam – bem como são constituídas nos espaços formais de educação.

3.3. GÊNERO E EDUCAÇÃO

Nas seções anteriores foram abordados os conceitos e as categorizações relacionados a gênero e a sexualidade a fim de melhor situar o leitor acerca da temática mais geral desta pesquisa. Já o presente tópico consiste em um empreendimento, no sentido de articular bibliografias relacionadas à educação – linha mestra deste trabalho –, já que esta pesquisa se situa no campo da Sociologia e tem como objetivo mais central o de analisar as vivências de pessoas transgêneras em espaços educacionais. A partir de Foucault (2005, 2015), de Britzman (2000) e de Louro (2000), é possível traçar reflexões acerca de como a educação está relacionada a gênero e a sexualidade em um espectro mais amplo. Partindo da compreensão de que o primeiro autor embasa, em boa medida, grande parte daquilo que é sugerido pelos demais referenciais teóricos, apresentamos algumas de suas contribuições a respeito de instituições, de poder e de disciplina, a fim de introduzir, posteriormente, a temática da educação a partir dos demais autores. Segundo Foucault (2005), as instituições, tais como hospitais, exército, fábricas, prisões, as religiões, e, sobretudo, as escolas, utilizam-se do poder em sua positividade, que tem como alvo o corpo humano, não para castigá-lo, mas para aprimorá-lo, adestrá-lo, o que se chama de disciplina. A escola possui características fortemente relacionadas entre si, que variam de uma instituição para outra, apesar dos objetivos similares, entre eles o do controle e da imposição de uma relação de docilidade e de utilidade ao corpo. Por isso, a escola estimula essa dita normalização através da produção de sujeitos dóceis, obedientes, produtivos e úteis.

Ainda, segundo este autor (2005; 2015), a ideia de poder disciplinar induz a uma reflexão a respeito de como acontecem as relações de gênero na sociedade e sobre os aparatos usados para intensificar os rótulos de homem e de mulher. Estes, com certeza, são fabricados através de dispositivos repressores. Proceda-se a esta elaboração por intermédio de práticas que se constituem em gestos, em modos de ser, em maneiras de falar e de agir, em comportamentos e em atitudes apropriados. Os gêneros são produzidos, por conseguinte, em relações que dizem respeito ao poder.

O autor francês disserta sobre a questão da governamentalidade dos corpos através do que ele chama de “biopoder”, no livro *“História da Sexualidade I”*. Biopoder é o poder de controlar as populações e sujeitar os seus corpos (FOUCAULT, 2015, p. 151).

Para Foucault, o saber é uma forma de conversão dos indivíduos em sujeitos “normais”, isto é, adaptados para a aceitação das relações de dominação já existentes. O

corpo, ao ser adestrado, permite que estes processos aconteçam. Essa normalização é imposta historicamente através do “biopoder” e expressa, principalmente, pelo dispositivo de sexualidade e a sua ordem heteronormativa. Na maioria das sociedades, tudo o que escapa da relação homem e mulher – pênis e vagina – seria considerado como desviante das normas. Os indivíduos transgêneros, nas escolas, seriam esses atores sociais que se desviam da normalidade, sofrendo, assim, sanções pela sua sexualidade.

Foucault (2015) demonstra de que forma o dispositivo da sexualidade elaborou uma concepção de sexo e determinou funções, prazeres e discursos que eram heterogêneos. O dispositivo reúne uma série de saberes e de poderes heterogêneos, constituídos de instituições tais como a da medicina, da pedagogia, da psicologia, que realizam a formação deste objeto denominado de sexualidade. A partir de uma inspiração do que é sugerido por Foucault (2015), pode-se considerar que, nos ambientes educacionais, incentiva-se um caminho tido como inato e natural. Por consequência, raramente as identidades e as sexualidades que fogem à norma são debatidas e representadas nas escolas, apagadas do contexto escolar. Nesse sentido, compreendo que os efeitos dessa produção de verdades no corpo e na construção da subjetividade geram sujeitos submissos e com medo de represálias, de violência verbal ou física e que raramente soltam as suas vozes contra o preconceito no âmbito escolar.

Estabelecendo uma ponte entre as reflexões de Foucault e o tema mais específico deste trabalho, que é a educação, Britzman (2000) nos auxilia no entendimento de como as sexualidades são classificadas enquanto “normais” ou “patológicas”. As contribuições de Foucault, apesar de altamente pertinentes, não abarcam de uma maneira mais específica aquilo que é o foco deste trabalho. Desse modo, recorro a esta última autora para enfatizar algumas das conexões possíveis entre a obra de Foucault e o tema da sexualidade na educação. Para a autora (2000), na cultura da escola esperam-se respostas invariáveis e uma educação baseada no ensino-aprendizagem de fatos, ou seja, uma aprendizagem tecnicista é tida como mais importante do que questões subjetivas e da intimidade, movimento que resulta em uma compreensão da sexualidade enquanto uma dicotomia de certo ou de errado. Consoantemente a Britzman (2000), em seu artigo “*Curiosidade, sexualidade e currículo*”:

Foucault analisa as estratégias de saber que produzem um tal elenco: em primeiro lugar, estabelece-se um problema. Em seguida, o problema é constituído como patológico. Finalmente, propõe-se uma cura para normalizar a patologia. É o que ocorre com aquelas formas de educação sexual que chamei de formas “normais”: as crianças devem ser constituídas como uma população-problema que necessita de uma educação ou de uma normalização. (BRITZMAN, 2000, p. 73)

Ainda, em relação à educação e às concepções de normalidade, trago algumas contribuições de Louro (2000), que são relevantes para esta pesquisa e que se relacionam intimamente ao que foi apresentado acima a partir das reflexões de Britzman (2000). Em uma de suas principais obras, *O Corpo Educado: Pedagogias da Sexualidade*, Louro (2000) coloca a sexualidade, a adolescência, a identidade e o gênero como uma construção social, uma vez que a sociedade impõe, consciente e inconscientemente, regras, valores e condutas que se constituem como o “padrão de normalidade” aceito pela mesma. Segundo a autora, a primeira menstruação, assim como a iniciação sexual masculina estão carregadas de significados que são diferentes segundo as culturas e a história. Assim, a escola precisa se equilibrar sobre uma ambiguidade: de um lado, deve incentivar a sexualidade “normal” (heterossexual) e, de outro e ao mesmo tempo, controlá-la.

Aqui, uma forma de sexualidade é generalizada e naturalizada e funciona como referência para todo o campo e para todos os sujeitos. A heterossexualidade é concebida como "natural" e também como universal e normal. Aparentemente supõe-se que todos os sujeitos tenham uma inclinação inata para eleger como objeto de seu desejo, como parceiro de seus afetos e de seus jogos sexuais, alguém do sexo oposto. Consequentemente, as outras formas de sexualidade são constituídas como antinaturais, peculiares e anormais. É curioso observar, no entanto, o quanto essa inclinação, tida como inata e natural, é alvo da mais meticulosa, continuada e intensa vigilância, bem como do mais diligente investimento. (LOURO, 2000, p. 10)

Segundo Louro (2000, p. 17), “a sexualidade deverá ser adiada para mais tarde, para depois da escola, para a vida adulta. É preciso manter a ‘inocência’ e a ‘pureza’ das crianças e, se possível, dos adolescentes”. Sendo assim, aqueles e aquelas que ousem expressar, mais evidentemente, a sua sexualidade, mesmo que seja a identidade hétero e cisgênera, são alvos imediatos de redobrada vigilância e ficam “marcados” como figuras que se desviam do esperado por adotarem atitudes ou comportamentos que não são condizentes com o espaço escolar. De algum modo são indivíduos “corrompidos”, que fazem o contraponto da criança inocente e pura.

Frequentemente LGBTs, por já possuírem identidades desviantes da norma, automaticamente são categorizados como indivíduos “corrompidos” e desviantes – por mais que sejam discretos em relação à forma como vivem sua sexualidade. O depoimento de Adriana, entrevistada n. 6, sobre a primeira vez em que foi vestida no gênero feminino a uma festa da escola, representa bem essa questão. No trecho abaixo, Adriana comenta a repercussão do caso em sua escola:

Na festa, fiquei com um guri do meu colégio, que era super preconceituoso, ele me beijou, depois ele ficou em depressão ao saber que tinha ficado com uma mulher 'que era homem', beijado 'um homem'. Ele saiu da escola. A mãe dele veio conversar com a diretora. Me chamaram para conversar, mas eu não tinha o que explicar. Aquilo foi um impulso. Algumas pessoas na escola ficaram chateadas comigo porque eu tinha 'mentido'. No outro dia da festa, ao chegar no colégio, já tinha fila querendo me bater. Ai foi diretora, professora e alguns colegas me defender. Alguns gurus, mesmo sendo héteros, os que não eram preconceituosos, me defendiam, me protegiam, não deixavam me bater. (Adriana, entrevista, 2016)

Sobre como a escola constrói as diferenças de gênero, Louro (2000) nos leva a reflexão acerca da forma como os espaços educacionais modernos institucionalizam o processo de “fabricação” dos sujeitos, este geralmente quase inconsciente e sem que os sujeitos o percebam, reforçando as desigualdades e as diferenças. Os currículos, as normas, os procedimentos de ensino, as teorias, a linguagem, os materiais didáticos, os processos de avaliação e a disciplina são constituídos e produtores das diferenças de gênero, de sexualidade, de etnia, de classe, entre outros; o que nos leva a refletir sobre as práticas educacionais, como são reforçadas e produzidas essas diferenças dentro da escola. Dessa forma, a autora (2000) propõe uma reflexão sobre como o binarismo de gênero é naturalizado, sem que se pense a respeito de sua construção histórico-social:

Muitos consideram que a sexualidade é algo que todos nós, mulheres e homens, possuímos "naturalmente". Aceitando essa ideia, fica sem sentido argumentar a respeito de sua dimensão social e política ou a respeito de seu caráter construído. A sexualidade seria algo "dado" pela natureza, inerente ao ser humano. Tal concepção usualmente se ancora no corpo e na suposição de que todos vivemos nossos corpos, universalmente, da mesma forma. No entanto, podemos entender que a sexualidade envolve rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções... Processos profundamente culturais e plurais. Nessa perspectiva, nada há de exclusivamente "natural" nesse terreno, a começar pela própria concepção de corpo, ou mesmo de natureza. Através de processos culturais, definimos o que é — ou não — natural; produzimos e transformamos a natureza e a biologia e, conseqüentemente, as tornamos históricas. Os corpos ganham sentido socialmente. A inscrição dos gêneros — feminino ou masculino — nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura. As possibilidades da sexualidade — das formas de expressar os desejos e prazeres — também são sempre socialmente estabelecidas e codificadas. As identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade. (LOURO, 2000, p. 05-06)

Diferentemente dos autores citados acima, Seffner (2016) preocupa-se em discutir como se tem tratado o tema do gênero e da sexualidade nas políticas educacionais, na história

recente da educação brasileira. Em relação à polêmica acerca da dita “ideologia de gênero”¹¹ e da retirada de tais temas no plano nacional de ensino e dos planos estaduais e municipais nos últimos anos, Seffner (2016, p.8) faz um relato sobre o movimento nacional, que procurou tirar dos planos de educação as referências a esse assunto. Este movimento tornou-se conhecido pela denominação de movimento contra a “ideologia de gênero”. Conservadores de vários tipos enxergaram, em qualquer abordagem de gênero, a detestada e temida “ideologia de gênero”. Conforme o autor, é de se salientar que esse discurso reacionário não deixa de constituir-se, igualmente, em uma ideologia, também passível de contestação. (SEFFNER, 2016)

Ainda, segundo Seffner (2016), este movimento conservador iniciou-se expressivamente em 2014 e atingiu o seu cume no ano seguinte, sintonizando-se com a elaboração e com a votação dos planos de educação. Por ocasião das atividades acima descritas houve forte contestação. De modo geral, permaneceu a polêmica nos estados e a nível da União com as mesmas tonalidades, com a tentativa de retirada de expressões que se referiam claramente às desigualdades a serem combatidas pela política pública educacional – expressas em concepções como superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual" ou tentativa de sua substituição por definições gerais tais como "promoção da cidadania e erradicação de todas as formas de discriminação (SEFFNER, 2016, p. 8).

De acordo com esse autor (2016), os agentes desse movimento conservador intentam suprimir, indiretamente, a diferença entre sexo e gênero e procuram impor uma noção naturalista e biológica das formas de ser homem e mulher, como se vê na literalidade de sua citação abaixo:

O movimento conhecido por ser contra o que chamou de “ideologia de gênero” não propunha a inclusão explícita de nada nos planos, apenas a supressão dessa nomeação dos marcadores sociais da diferença, mais fortemente gênero e sexualidade, mas atingindo também raça, região, geração. Mas a supressão dessa nomeação ao combate da desigualdade em gênero e sexualidade reinstala no seio dos processos educacionais a naturalização dos tradicionais modos de ser homem e de ser mulher, bem como naturaliza a instituição da família como modo único de viver afetos, amores e reprodução biológica estritamente entre homens e mulheres, ou melhor, biohomens e biomulheres, aqueles nascidos biologicamente homens e

¹¹ Este termo é explanado por Seffner (2016) se refere ao que grupos conservadores chamam de qualquer abordagem relacionada a gênero nas escolas. O autor relata que para esses grupos há “um evidente temor de que a ação pedagógica nas escolas possa embaralhar estas certezas, fornecendo as crianças e jovens caminhos ditos como ‘não naturais’”, (SEFFNER, 2016, p.8). É como se para esses grupos, alguma abordagem educacional que vise a aceitação de grupos LGBTs estaria pretendendo “transformar” ou “influenciar” os jovens e crianças a serem LGBTs.

mulheres, e que desejam viver segundo a heteronormatividade (SEFFNER, 2016, p. 8).

Por fim, inspirado no que foi apresentado por meio das reflexões de Foucault (2005, 2015), de Britzman (2000), de Louro (2000) e de Seffner (2016), trago uma breve reflexão pessoal acerca do tema deste trabalho. O primeiro autor nos apresenta as ideias de biopoder e de disciplinaridade que, conjugadas ao é que proposto por Britzman (2000) e Louro (2000), nos conduz a um entendimento mais situado acerca das imbricações entre educação e sexualidade em um contexto atual. Assim sugiro que, a fim de que jovens LGBTs tenham mais respeito e mais informação, é de suma importância que se introduza, no currículo escolar, o conteúdo de gênero e de sexualidade de forma não discriminatória, para que os jovens que não são LGBT tenham informação sobre outras identidades de gênero e de orientação sexual – que não seja apenas a cisgênera ou a heterossexual. Os jovens LGBTs, por sua vez, seriam contemplados e representados, podendo empoderar-se a partir do conteúdo estudado.

Neste capítulo foram discutidas as diferentes formas de se conceber o gênero – principalmente no primeiro tópico – tanto a partir de delimitações identitárias, conforme é explanado por De Jesus (2012), quanto a partir da proposta de Butler (2003) de como essas delimitações são instáveis e a forma como o gênero é performatizado. Conforme esta última autora, trata-se muito mais de um fazer do que de um ser, são atos e atitudes que vão sendo internalizados durante as nossas vidas. Também discutimos o gênero a partir da perspectiva da antropologia da saúde a partir de artigos de Rohden (2008) e de Machado (2005). Na obra de Connell (2009), também abordada no capítulo, gênero é concebido como uma estrutura de relações sociais, direcionada ao que ela chama de “arena reprodutiva”, na qual a sociedade direciona corpos e lida com os processos reprodutivos e as diferenças entre esses corpos. No segundo tópico foram problematizadas as diferenças entre travestis e transexuais, o modo como essas diferenças são tênues e como há uma fluidez na forma como algumas das entrevistadas se referiam a elas próprias – às vezes como “travesti”, às vezes como “transexual” –, uma vez que a cirurgia de transgenitalização talvez não seja um fator tão importante para marcar essas diferenciações. Além disso, o tópico também se referiu às demais formas que as travestis e as transexuais modelam seus corpos, a fim de atingir um ideal de corpo feminino. No terceiro ponto, discutimos mais especificamente sobre como a educação produz as diferenciações entre as pessoas à luz da obra de Louro (2000), bem como

as instituições têm o poder de sujeitar os corpos a partir de práticas disciplinares, conforme Foucault (2005; 2015).

O próximo capítulo será dedicado à análise das entrevistas realizadas para o trabalho. O capítulo é dividido em seis tópicos que têm a finalidade de relatar sobre como é ser transgênero em diferentes situações e espaços escolares e universitários, bem como a maneira que o gênero é performatizado nesses espaços e situações: no teatro, na educação física, no banheiro, nas relações interpessoais com os colegas e professores e nas situações em que essas pessoas reivindicam seus nomes às instituições educacionais, sendo este último tópico dedicado a explicar sobre a política do uso do nome social para travestis e para transexuais e como isso trouxe implicações para alunos transgêneros nas escolas e nas universidades.

4. TRANSGÊNEROS NA EDUCAÇÃO: SUAS TRAJETÓRIAS, VOZES E VIVÊNCIAS EM ESPAÇOS ESCOLARES/ACADÊMICOS

Este capítulo tem o objetivo relatar, de maneira mais minuciosa, as entrevistas realizadas acerca das experiências de alunos e de alunas transgêneros em seus processos educativos. A partir dessas interlocuções são realizadas as análises, isto é, os depoimentos dos entrevistados são relacionados com o referencial teórico que fundamenta esta pesquisa. O capítulo está dividido em seis tópicos. O primeiro tópico se dedica a relatar experiências de alunas e de alunos transgêneros em aulas de teatro na escola/universidade. Esses relatos foram analisados à luz da obra de Butler (2003). No segundo tópico serão abordadas experiências nas aulas de Educação Física, as quais foram relacionadas às obras de Louro (1997), Connell (2009), Butler (2003) e Foucault (2015). No terceiro tópico são relatadas as dificuldades que os entrevistados relataram ao ter de utilizar os banheiros, cuja construção se dá por uma separação incisiva entre homens e mulheres em escolas ou universidades. O quarto tópico é dedicado a relatar as relações interpessoais dos entrevistados com os seus colegas durante os seus processos educativos; estes últimos foram correlacionados com a obra de Connell (2009). No quinto tópico relatam-se as relações interpessoais dos entrevistados com os seus professores durante o período escolar e na faculdade, associando-se os relatos com a obra de Louro (2000). Já no sexto tópico se discutem as implicações, na opinião dos entrevistados, da carteira de nome social para travestis e transexuais e como isso reverberou em suas vidas dentro dos espaços escolar e universitário. Como referencial teórico deste último tópico utilizo a dissertação de Marina Reidel (2013) e o artigo de Guaranha e Lomando (2013), que explanam sobre a necessidade de se criar uma política para o nome social de travestis e transexuais.

A obra de Connell (2009) é central para a forma como estruturei esse capítulo em que analiso mais especificamente as experiências escolares e acadêmicas dos entrevistados. No capítulo “*Gender research: five examples*” (Connell, 2009), apresenta-se o caso “*The play of gender in school life*” (traduzido livremente como “O jogo do gênero na vida escolar”), a autora (2009) disserta sobre um estudo realizado em duas escolas primárias nos Estados Unidos pela etnógrafa americana Barrie Thorne. Thorne, no seu trabalho “*Gender Play*” (1993), observou como as crianças interagem entre si e com os professores durante as atividades em aula e também em brincadeiras nos intervalos. Thorne (1993) começou a pensar em diferenças de gênero como situacionais, ou seja, aquelas criadas em algumas situações e

ignoradas ou prevalentes em outras. A etnógrafa identificou um tipo de atividade, que chama de *borderwork*, o que significaria “trabalho de fronteira” em português: quando as fronteiras do gênero são ativadas, elas separam as agregações entre os meninos e as meninas e se consolidam dentro de grupos separados. No processo, as categorias de identidade, que em outras ocasiões têm mínima relevância para interação, tornam-se a base de coletividades separadas (CONNELL, 2009, p. 14-15).

Pensando nesse conceito de *borderwork* e sobre a forma como a diferenciação de gênero nas escolas é situacional, é possível observar, através dos relatos dos entrevistados, que há situações nas escolas e também nas faculdades em que as diferenças de gênero são enfatizadas, principalmente nas situações em que os alunos estão separados por sexo. Algumas ocasiões, como as das aulas de teatro, nas quais alunos exercem papéis de acordo com seu sexo/gênero; ou aulas de esportes ou de educação física, nas quais os alunos são divididos entre equipes de meninos e meninas, homens e mulheres, essa diferenciação generificada dos corpos parece mais gritante. É importante observar como as pessoas transgêneras lidam com essas situações em seus processos educativos.

4.1 RELATOS DE AULAS TEATRAIS NA ESCOLA/UNIVERSIDADE

Neste tópico, abordarei experiências em aulas de teatro na escola/universidade a partir dos relatos de três pessoas entrevistadas: Luísa, 26 anos; Jéssica, 20 anos e Lucas; 23 anos. Essas experiências derivam de diferentes fases da vida desses estudantes, desde a primeira infância até a fase adulta. Podemos refletir, a partir desses depoimentos, sobre como essas experiências – desde lúdicas até aquelas relativas ao campo profissional – têm repercussões profundas na construção das identidades desses indivíduos. A performatividade, sugerida por Butler (2003), aqui ganha contornos denotativos, visto que os entrevistados abordam, em seus relatos, uma aproximação entre uma performance de gênero (nos termos da autora) relativa às suas identidades e aquilo que é encenado ou performado nas brincadeiras infantis ou nas peças teatrais. Contudo, é importante sublinhar que não há uma conexão direta entre aquilo que Butler (2003) propõe e o que é proferido pelos entrevistados em relação a essas *performances*. Todavia, sugiro que há possíveis reverberações a partir das quais podemos nos inspirar para produzir as aproximações entre as realidades trazidas pelos interlocutores e

aquilo que é proposto pela autora. Sendo assim, os relatos sobre o teatro surtem efeitos metafóricos para a noção de *performance* e de performatividade em Butler (2003).

No instante que questionei acerca da relação entre infância e escola, e por quais atividades tinham preferência no espaço escolar, tanto Luísa (entrevistada n. 2) quanto Jéssica (entrevistada n.4), em entrevistas distintas, mas de maneira muito similar, começaram a relatar situações em que participaram de peças infantis ou de brincadeiras realizadas durante o recreio que envolviam, de certa forma, atuar. Trouxeram referências de personagens nos filmes infantis ou de desenhos animados e relataram, na infância, brincar de serem esses personagens junto a outros colegas. Abaixo, segue o depoimento de Jéssica sobre o período em que frequentou uma creche:

Eu gostava bastante (de ir na creche), nunca tive problema nenhum... nas brincadeiras, eu preferia ter um papel feminino. Quando eu ia pra aula, eu, digamos, se eu via filmes em casa, e era um filme de uma personagem que eu gostava, naquele dia eu era aquela personagem. Eu me chamava como aquela personagem, eu me apresentava como aquela personagem. Eu gostava, principalmente da Sara, uma das bruxas, do filme Abracadabra. Eu era sempre a Sara, porque eu achava ela mais bonita, ela era mais jovem. Essa era uma das lembranças que eu tenho muito clara para mim. (Jéssica, entrevista, 2016)

Luísa, por sua vez, desde criança, gostava de atuar nas peças de escola e relata que pedia à professora de teatro que pudesse interpretar papéis femininos. Entretanto, pelo fato de suas professoras ministrarem aulas através de um viés bastante dicotômico (separando meninas e meninos), não foi possível, para Luísa, dar vida aos personagens de acordo com seu desejo. No entanto, a feminilização era permitida até certo ponto, de modo que lhe foi permitido exercer papéis masculinos que, de certa forma, não representavam uma masculinidade tão incisiva, como, por exemplo, o personagem de um mago, cujo figurino era uma túnica que lembrava uma saia, argumento utilizado pelas docentes para que ela aceitasse interpretar um papel masculino:

- Lembro muito bem de pedir os papeis que fossem femininos quando tinha peça na escola para os pais assistirem. Quando eu era criança, eu não tinha vergonha de expressar isso (o meu gênero). Foi mais tarde que eu fui, de certa forma, me reprimindo...
- Os professores deixavam você fazer esses papeis?
- Não, eles sempre tentavam ‘compensar’ de uma forma, por exemplo, me davam o papel do mago e diziam que o mago usava uma túnica, que parecia uma saia. Mas eu não ficava feliz, queria que eu ficasse feliz só porque o mago usava uma roupa que parecia uma roupa feminina, sabe? Mas eu queria mesmo era ser a bruxa... (Luísa, entrevista, 2016)

A *performance* dos palcos, no contexto apresentado por Jéssica, em alguma medida, pode se confundir com a performatividade sugerida por Butler (2003), tal como foi aludido no início deste tópico. Isto é, uma reiteração constante de determinadas práticas – tanto no âmbito teatral quanto fora dele – parece ser um espaço a partir do qual a adolescente galgava aspectos no que tange uma identidade feminina. Na adolescência, Jéssica relata que realizava aulas de teatro no ensino médio durante o turno integral e que suas atuações eram uma forma de aparentar para seus pais que apenas estava atuando, e não expressando sua real identidade de gênero.

Eu lembro que depois eu fui fazer turno integral e tinha momentos que eu gostava de... eu lembro que eu justificava isso (de ter uma expressão de gênero feminina) dizendo que eu queria fazer teatro, então eu botava vestidos, que tinha no turno integral, para eu usar, então eu me aproximei mais do teatro por isso. E aí eu lembro que eu colocava os vestidos no colégio dizendo que eu tava interpretando, mas não era que eu tava interpretando, era o que eu era mesma. E durante muito tempo eu usei isso (a interpretação) para justificar as coisas. (Jéssica, entrevista, 2016)

Já Lucas (entrevistado n.3), diferentemente de Jéssica e de Luísa, traz um depoimento referente à sua fase adulta, enquanto ator profissional e aluno do curso de direção teatral da UFRGS. O estudante relata que passou por uma situação dentro da universidade parecida com a sanção que Luísa vivenciou na infância, sendo impedido de atuar em um papel devido à opinião expressa pela professora que dirigia uma peça da qual participou e que fazia parte de um projeto de extensão na universidade:

Quando fiz a audição pra peça, eu queria interpretar um papel masculino e a professora só pegou e me respondeu: ‘mas quem tem que fazer esse papel é um menino’. Apesar de que o teatro é tido como um curso progressista [em relação às questões de gênero e sexualidade], né? Mas de vez em quando [...] (Lucas, entrevista, 2016)

Constato que esses relatos sobre peças teatrais e brincadeiras na escola – ou até mesmo na universidade, como no caso do aluno Lucas – podem servir de exemplos de como existe uma concepção de “gênero verdadeiro” a ser assimilado pelas pessoas nos moldes da hétero e da cisnormatividade, tal como afirma Butler (2003). A opinião da professora de teatro de Lucas ilustra tal concepção, fundada em uma visão específica sobre o que cabe ao homem e o que cabe à mulher na sociedade. Ainda assim, o teatro, nesses casos relatados pelas entrevistadas pode ser tido como uma ferramenta para que pessoas transgêneras possam experimentar e construir as suas identidades, caso seja contemplada a diversidade de gênero nestes espaços.

Entre os relatos apresentados pode-se perceber que os três entrevistados procuraram, através da encenação em brincadeiras infantis e em peças escolares/universitárias, de certa forma, exercem o gênero com o qual se identificam, desejando dar vida aos personagens de acordo com sua identidade. Assim, o teatro pode ser considerado, a partir dos depoimentos, como um instrumento para exercer a identidade de gênero em uma perspectiva mais ampla. Jéssica e Luísa já externalizavam esse desejo de viver personagens femininas desde muito cedo, ainda na infância, seja em brincadeiras com os colegas (como foi relatado por Jéssica), seja por pedir aos professores um papel feminino em uma peça teatral infantil, (como relatou Luísa), o que afinal foi negado pelas docentes. Jéssica também relata que, na sua adolescência, lhe foi permitido realizar papéis femininos em aulas de artes cênicas. Lucas, como Luísa, descreve um episódio em que não foi permitido que ele exercesse um papel masculino em uma peça da universidade.

O termo performatividade, apresentado por Butler (2003), está muito mais atrelado à forma como agimos, falamos, como nos portamos, como nos vestimos, etc., produzindo as definições sociais do que é ser homem ou do que é ser mulher. São atos, segundo a autora (2003), intencionais, ao mesmo tempo em que estamos constantemente sendo constrangidos e policiados por normas sociais e instituições que nos mantêm dentro dessas definições do que é ser homem e ser mulher, que se baseiam fortemente nas diferenças biológicas. Para a autora, ninguém nasce sendo de determinado gênero, pois o gênero é um ir e devir constante, estamos repetidamente aprendendo, nos adequando às normas sociais de gênero, ou fazendo atravessamentos e transgredindo essas normas, como no caso dos entrevistados. Quando um aluno transgênero requer ao professor de teatro um papel de acordo com o seu gênero, ele está transgredindo as normas sociais de gênero. Entretanto, para os três entrevistados citados neste tópico, a performance teatral ou as aulas de teatro são tidas como instrumentos para poder exercerem as suas identidades.

O tema da performatividade, proposto por Butler, é importante para o trabalho e mais importante ainda para este tópico no sentido de entendermos que estamos sendo constantemente repreendidos para nos adequar a um papel de gênero. As respostas negativas aos pedidos da aluna Luísa, em sua infância, e ao aluno Lucas, na fase adulta, são exemplos desses constrangimentos exercidos pelas pessoas e pelas instituições. A partir dos excertos da entrevista de Jéssica, que relata se apresentar como personagens femininas de filmes nas brincadeiras entre colegas na creche e mais tardiamente em sua adolescência, tendo exercido papéis femininos em peças da escola, é possível refletirmos sobre como o teatro foi importante para que ela pudesse performatizar, vivenciar e construir o seu gênero, mesmo

que, aos olhos de outras pessoas, ela pudesse apenas estar realizando uma *performance* no sentido teatral.

4.2 RELATOS DE AULAS ESPORTIVAS NA ESCOLA/UNIVERSIDADE

A partir das entrevistas realizadas, pode se observar nos depoimentos de quatro entrevistados – Eduardo, 28 anos; Joana, 23 anos; Jéssica, 20 anos – que as atividades esportivas, dentro da escola/universidade, são aquelas em que o gênero é, geralmente, mais marcado e que acaba por implicar constrangimentos para alunas e para alunos transgêneros. Guacira Lopes Louro (1997), em seu livro “*Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista*”, disserta sobre como a disciplina de Educação Física é vinculada à Biologia e como se constroem justificativas, a partir das diferenças entre os corpos, para se haver uma separação entre turmas masculinas e femininas e as supostas diferenças de desempenho entre corpos masculinos e femininos. Conforme a autora:

Uma história dessa disciplina, muito vinculada à Biologia e, então, à manutenção da saúde e da higiene, contribuiu para que aí fossem acionadas justificativas de ordem biológica (da ordem da "natureza") para separação das turmas femininas e masculinas. Mesmo com o aporte das novas teorias e com os questionamentos provenientes dos Estudos Feministas, os debates sobre as “diferenças de habilidades físicas” entre os sexos continua controverso. Mais importante, contudo, do que determinar se as distinções percebidas são naturais ou culturais, talvez seja observar o efeito que essa questão vem tendo na organização e na prática da disciplina. (LOURO, 1997, p. 74)

Em relação à noção de que as meninas e as mulheres são menos habilidosas do que os meninos e os homens nos esportes, Louro (1997) explana como essa concepção é assentida nas escolas. A partir das observações de Sheila Scraton em relação à bibliografia utilizada pela Educação Física no final dos anos 60, a autora (1997) disserta:

A ideia de que as mulheres são, fisicamente, menos capazes do que os homens possivelmente ainda é aceita. Como observa Sheila Scraton (1992, p. 53), comentando a bibliografia utilizada pela Educação Física no final dos anos 60, “considerava-se as mulheres como homens diminuídos: como ‘homens truncados’ ou ‘homens pela metade’”. Concepções como essas vêm impedindo que seja proposta às meninas a realização de jogos ou atividades físicas tidos como masculinos, ou, na melhor das hipóteses, obrigam a que se ajustem ou se criem novas regras para os jogos — a fim de que esses se ajustem à “debilidade” feminina. Mais uma vez se consagra a ideia que o feminino é um desvio construído *a partir* do masculino. (LOURO, 1997, p. 73-74)

Assim como Louro (1997), Connell (2009) também observa como o gênero está implicado nas atividades esportivas. Esta última autora argumenta que meninos geralmente são estimulados a serem mais competitivos e a participarem de esportes em que o domínio e o preparo físico dos corpos são encorajados e tidos como requisitos para que se pratiquem tais atividades. Um exemplo dado pela autora (2009), que é australiana, é o futebol. Connell explana que meninos australianos são muito direcionados a gostarem desse esporte, o que também é abordado por Louro (1997). Louro fala sobre como o futebol, na sociedade brasileira, é tido como um esporte cuja apreciação e prática é quase compulsória para qualquer menino “normal” e “sadio”: a prática de esportes é central na educação de meninos e na construção da masculinidade, considerada “natural” ou “instintiva” para garotos. Nas atividades direcionadas às meninas, Louro (1997) argumenta que professoras e professores procuram evitar jogos ou atividades em que se presume haver mais agressividade ou contato físico entre participantes, o que iria “contra” o ideal de feminilidade em nossa sociedade.

A relevância das observações apresentadas pelas autoras deve-se à possível conexão que podemos estabelecer entre o que é por elas sugerido e o que os entrevistados relatam em relação ao desconforto durante as práticas esportivas. O futebol foi um esporte que ganhou ênfase na abordagem de duas autoras – Louro (1997) e Connell (2009) – como sendo considerado um esporte “essencialmente masculino” do ponto de vista social. No depoimento de Joana, evidencia-se o quanto essa atividade física é estimulada entre os meninos e como as turmas acabam por ser cindidas em razão do sexo dos alunos nas práticas esportivas escolares. A estudante relata que era possível escolher qual turma poderia frequentar na Educação Física: a dos meninos, que praticavam futebol, ou a das meninas, que jogavam vôlei. A entrevistada, com medo de que fossem feitos comentários, escolhia a turma dos meninos, conforme seu relato:

Na Educação Física as meninas faziam vôlei, né? E os meninos faziam futebol, como eu gostava de vôlei, os meninos faziam chacota por eu gostar de um esporte que as meninas faziam. Por isso eu preferia caminhar pela quadra, que era a atividade que o professor dava para quem não gostava nem de vôlei e nem de futebol. Tu tinha que optar por um dos dois, o professor deixava escolher, mas se eu optasse pelo vôlei, que só as gurias faziam, os guris iriam fazer comentários sobre mim. Mas com o tempo, alguns meninos passaram a fazer vôlei também e me senti mais à vontade. (Joana, entrevista, 2016)

O aluno Eduardo (Entrevistado n. 1), estudante de Educação Física na Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS relata que se sentiu discriminado por um professor

de judô do curso devido aos métodos empregados para ministrar as aulas. Segundo Eduardo, o professor aplicava exercícios mais difíceis para homens e práticas de menor dificuldade para mulheres. Na época em questão, o entrevistado ainda não havia realizado a transição completamente.

Segue abaixo um trecho de seu depoimento:

Quando um homem ia mal, ficava implícito que ele era ‘tão ruim quanto as mulheres’, e quando uma mulher ia bem ‘causava certo desconforto nos homens’. Acho que o correto seria o professor deixar os alunos tentarem os exercícios conforme o que acham que conseguem fazer, independente do gênero. Quando eu fazia essa aula, eu notava que o professor não gostava quando eu ia bem, porque acho que na cabeça dele eu era mulher, né? Eu ainda tava no início do processo [de transição]. (Eduardo, entrevista, 2016).

O exemplo do estudante Eduardo, assim como os dos alunos que tiveram seus pedidos negados pelos professores de teatro para atuar em papéis de acordo com os gêneros que se identificam, pode ser relacionado com o conceito de biopoder de Foucault (2015). Nestes exemplos podemos observar a educação na sua função de sujeição e de controle dos corpos, enquanto produtora das diferenças de gênero, conforme sugere Louro (2000). Pode-se pensar também na noção de naturalização dos gêneros masculino e feminino como homens e mulheres, ou seja, pensa-se que o gênero é algo que possuímos naturalmente, como dissertam Butler (2003) e Louro (2000). No relato de Eduardo, também se evidencia como a noção de que meninas são menos capazes do que meninos nas práticas esportivas é reproduzida em universidades e em escolas.

Eduardo relatou também notar certa heteronormatividade de algumas professoras ao lidar com crianças nas disciplinas de estágio docente. Como citou o fato de as professoras sugerirem a formação de duplas entre meninos e meninas em atividades que envolviam danças. Certa vez, a professora realizou uma “dança da laranja”, de modo que os alunos precisavam dançar segurando uma laranja na testa um do outro e as duplas deveriam sempre ser formadas por um menino e uma menina. Em seu depoimento, o estudante problematiza questões relativas à heterossexualidade compulsória nas escolas, conceito também trabalhado por Butler (2003):

Por que não deixar eles escolherem as duplas de acordo com a afinidade que eles têm com os colegas e não simplesmente de acordo com o sexo? É quase como querer impor uma heterossexualidade obrigatória em crianças tão novas, de 3, 4 anos. (Eduardo, entrevista, 2016)

Jéssica, por sua vez, relatou que certo dia fez um pedido na direção da escola para que pudesse praticar Educação Física com as meninas. A partir desse relato evidencia-se como as próprias instituições normalmente exigem que as aulas de Educação Física sejam separadas entre meninas e meninos:

Na sétima série eu pedi para fazer com as gurias [a Educação Física]. A diretora só me respondeu: ‘o que os pais dos alunos iriam pensar se visitarem a escola e vissem um menino fazendo Educação Física junto às meninas?’ (Jéssica, entrevista, 2016)

Encerrando o tópico, podemos observar que os relatos de Eduardo, de Joana e de Jéssica nos remetem à ideia proposta por Connell (2009) de como as diferenciações de gênero são situacionais e como na Educação Física essas diferenciações são enfatizadas. As observações propostas por Louro (1997) também são importantes para entendermos como, nas aulas de Educação Física, há uma preocupação em se separar meninos e meninas e se estimular atividades tidas como as mais competitivas para os primeiros (como o futebol), e às atividades mais ligadas à docilidade ou a um ideal de feminilidade para as últimas. Louro (1997) disserta, também, sobre como ainda se dissemina nas escolas a ideia de que as meninas são menos talentosas ou habilidosas em determinadas atividades físicas do que meninos, o que se evidencia na fala de Eduardo, em relação a seu professor de judô na universidade.

4.3 RELAÇÕES INTERPESSOAIS DOS ESTUDANTES COM SEUS COLEGAS

Neste tópico serão abordados, a partir dos relatos de Joana, 23 anos; Adriana, 27 anos; Jéssica, 20 anos e Eduardo, 28 anos, as relações interpessoais dos entrevistados com seus colegas. As pessoas entrevistadas, principalmente Joana e Jéssica, relataram que passaram a sofrer *bullying* por parte de outros estudantes a partir do quinto e do terceiro ano escolar, respectivamente. A quinta série coincide com o momento em que chega a puberdade e as crianças começam a transitar para a adolescência. É um período comumente interpretado pelos entrevistados como uma fase em que o gênero passa a ser fortemente marcado e no qual as crianças também começam a aprender sobre as diferenciações de gênero do mundo adulto (CONNELL, 2009, p. 16).

Segundo Connell (2009), mais ou menos pela quarta série, insultos homofóbicos já são comuns entre meninos. Nessa idade os garotos já utilizam palavras como *fag* – termo

equivalente a “bicha” em inglês – para demonstrar hostilidade e referir-se pejorativamente a meninos que não se conformam dentro de uma hetero ou cisnormatividade. Essa maneira agressiva de meninos agirem com outros meninos, que não seguem um padrão masculino dominante, está fortemente presente no relato de Jéssica quando depõe sobre a dificuldade de se relacionar com o universo masculino em seu período escolar e, sobretudo, a forma agressiva com que seus colegas meninos a tratavam. Em relação a esta questão, Connell (2009) sugere que “meninos são desproporcionalmente mais envolvidos em violência, parcialmente porque foram preparados para isso” (CONNELL, 2009, p. 4).

Em seu livro “*Gender In a World Perspective*”, Connell (2009) cita Barrie Thorne que, a partir de observações de crianças nos recreios de escolas americanas, constatou que meninos frequentemente interrompem as atividades das meninas e tendem a ser mais agressivos do que elas – inclusive chamando outros meninos de “meninas” quando estes não se conformam dentro de um padrão de gênero masculino. Essas atitudes seriam uma forma de distanciar-se socialmente de meninas bem como de meninos tidos como pouco masculinos, e reivindicar assim uma superioridade. (CONNELL, 2009, p. 16)

Joana relatou que tinha medo de realizar as aulas de Educação Física com as meninas devido aos “comentários” que os meninos poderiam fazer, conforme o relato abordado no tópico anterior. Já Adriana também narrou ter sofrido violência por parte de colegas meninos no banheiro e ter sido excluída nas aulas de Educação Física da escola – a última a ser escolhida para compor os times nas práticas esportivas, conforme também foi abordado no tópico anterior. Esses relatos corroboram como a violência está implicada na socialização de meninos e como isso pode ter consequências para quem não se adéqua a esses padrões de masculinidade. O sentimento de exclusão e de isolamento foi bastante relatado nas entrevistas, como ressaltou Joana (entrevistada n. 5), usando o termo “gay” para se referir a si mesma durante a infância. Conforme a entrevistada,

No início, no pré, foi tranquilo, mas eu sempre identifiquei que tinha alguma coisa “errada”. Nas minhas atitudes, nas minhas escolhas. Não conseguia me identificar com o grupo masculino e o feminino não me aceitava. Eu tinha amigos, amigas, mas ficava muito excluída... e eu fui criada pela minha vó, então era aquela criança de apartamento assim... sempre fechada. E aí eu cresci, aí eu me mudei, eu fui pra Alvorada, onde eu resido, né? E eu fui para o colégio. E aí no colégio eu comecei a ter outras relações, era tudo novo. E pra mim era bem tranquilo, da primeira até a quarta série, eu acho. Quando as crianças ainda eram bem inocentes, foi supertranquilo. Foi bem tranquilo. [...] mas a partir do momento que foi pra quinta série, sexta, sétima, aí foi um inferno na Terra. Por que aí começa a ter a mudança de corpo, começa a ter aquelas atrações sexuais pelo sexo oposto, ou pelo mesmo sexo...e aí eu consegui identificar...e aí todo mundo achava que eu era gay. Eu era aquele ‘gay’ gordinho do fundo que estudava muito... eu era muito amiga de outros estudantes que também eram excluídos, então me sentia mais à vontade com eles.

Mas nunca me senti assim... bem na escola. Eu sempre tive medo do recreio, medo da saída, medo da entrada, medo de ficar exposta, por isso eu não saía muito pro recreio, ficava na sala. (Joana, entrevista, 2016)

Apesar dessa situação de exclusão, a entrevistada relata ter conhecido outros alunos LGBTs durante o Ensino Médio, quando se mudou para uma turma de adultos, e que a identificação com os colegas foi importante para fazer amizades e sentir pertencimento em relação à instituição na qual estudava:

Aí quando eu fiz 16, 17 anos, eu conheci meu primeiro amigo gay...e aí, assim, agora ele é uma pessoa horrível, sabe? Ele não é mais meu amigo agora, mas no momento que eu conheci ele, ele era uma pessoa incrível, sabe? Ele era uma pessoa que ele era assumido gay desde os 10, 12 anos, eu acho. Aí eu podia começar a enfrentar as coisas a partir da experiência dele, e aí comecei a sair, comecei a ir em festa, essas coisas. Me senti mais pertencente à sociedade.

E aí nisso eu encontrei meu primeiro estágio... e troquei de horário no colégio e fui para a noite. E na noite, nossa, isso eu tava no último ano do colégio. E foi a melhor época da minha vida. E lá a predominância era o pessoal LGBT. Era o pessoal LGBT... gente velha, gente nova, gay, lésbica, bi. Tinha gente que trabalhava o dia todo, tava muito cansada pra fazer brincadeira com os outros, então tava lá pra estudar mesmo. Foi quando eu me senti mais acolhida, né? (Joana, entrevista, 2016)

Já Adriana relata ter sofrido *bullying* de colegas e que os temas do gênero e da sexualidade eram raramente abordados em sala de aula durante o seu período escolar:

Na época do colégio era difícil também esse tema. Até quando me formei [no Ensino Médio] em 2010, depois eu fiz Magistério, este tema ainda, por mais que já tenha muita divulgação... então, desde criança este tema não era muito abordado, sempre tinha as piadinhas, os murmurinhos sempre existiram, mas eu não era uma criança que ia para o colégio e ficava triste, retraída em um canto, muito pelo contrário: eu sempre me divertia, mesmo tendo as sacanagens, às vezes me trancavam no banheiro. Lembro que, uma vez, jogaram ‘errorex’ na minha mochila. Na hora da Educação Física era sempre eu, e mais dois ou três colegas que ficavam excluídos, eles [os que faziam ‘as sacanagens’] tinham os grupinhos, os amiguinhos, a gente nem podia se mexer muito...(Adriana, entrevista, 2016)

Na universidade, porém, a entrevistada afirma ter sido incluída pelos colegas quando havia trabalhos em grupo e que todos a cumprimentavam nos corredores. Adriana acredita que o respeito exercido pelos colegas pode ter sido facilitado pelo uso da carteira de nome social nas instituições em que estudou – Direito no IPA – Centro Universitário Metodista Instituto Porto Alegre e Jornalismo na UniRitter – Centro Universitário Ritter dos Reis, assunto que será abordado no sexto e último tópico deste capítulo. Entretanto, ela ainda admite ter sofrido aversão e preconceito por parte de colegas homens:

Não tive problemas com ninguém, era tranquilo, graças a Deus. Eu era incluída nos trabalhos em grupos, ia na casa das colegas para fazer trabalhos, dividir tarefas. Com as mulheres era mais tranquilo, o homem é mais preconceituoso, alguns não se sentiam à vontade, mas me cumprimentavam nos corredores. (Adriana, entrevista, 2016)

O relato de Jéssica (entrevistada n. 4) se aproxima muito do que é apresentado por Joana (n.5) quando ambas afirmam que, durante a infância, sentiam mais liberdade de expressar quem eram. Em ambos os casos o *bullying* e a hostilização, por parte de outros colegas, começaram, de certa forma, nas séries em que os estudantes estão na transição entre a infância e a puberdade – um período em que parece haver uma maior separação e diferenciação entre meninos e meninas:

Olha, eu não sei, acho que na escolinha era a época que eu mais conseguia me expressar, sabe? Por que lá eu lembro que eu não sentia nenhum tipo de discriminação. Nessa idade as crianças são muito puras, né? Nessa época, eu lembro que não tinha essa distinção de, né? Relacionada a gênero. Eu lembro que eu era bem feliz na escolinha, lembro desse menino que era bem próximo de mim e lembro que tinha amigos tanto meninos, quanto meninas.

Mais ou menos na terceira série foi quando começou o *bullying* no colégio. Na verdade, foi na primeira, segunda e terceira. A primeira série foi quando começou, segunda série ficou mais forte e na terceira série foi o ápice. E eu lembro que tinha momentos que eu queria... tipo, ah, dançar com as meninas. E elas botavam, na época, tocava muito Ragatanga, das Rouge. E eu lembro que quando elas tocavam [no recreio], os meninos ficavam olhando e rindo de mim. E as gurias sempre me recebiam muito bem. Eu acabei associando a figura masculina, dos homens, como aquela figura da pessoa ruim, maldosa e eu acabei me afastando totalmente dos guris por causa disso. Desenvolvi muito essa barreira. E aí foi só aumentando a partir da segunda, terceira série. (Jéssica, entrevista, 2016)

– Em que momentos e lugares que eles te agrediam? (Daniel)

Isso era no recreio. Na pré-escola, o recreio era todo separado das crianças mais velhas, numa pracinha separada. E aí, eu não tinha contato com os mais velhos. Só que na primeira série, o recreio já era com as crianças da segunda e da terceira série, juntos. Então na pré-escola eu me sentia bem, ainda. (Jéssica, entrevista, 2016)

A entrevistada relata que procurava amizades na internet já se apresentando com sua identidade feminina:

Eu tinha... não amigos, mas pessoas que eu conversava, assim, sabe? Mas nessa época, principalmente na terceira série, eu comecei a ficar muito na internet. Então eu comecei a jogar joguinhos *online*. Então, eu acabei criando os personagens femininos nesses joguinhos *online*. E eu já me apresentava como a Jéssica. E como tinha esses programas tipo *Skype* e tal, eu entrava nesses programas, eu conversava com as pessoas, e as pessoas ouviam a minha voz, que sempre foi mais feminina mesmo, e pensavam: ‘ah, é a Jéssica, mesmo’, entendeu? Então eu me apresentava assim. (Jéssica, entrevista, 2016)

Já no período de faculdade, Jéssica relata que o maior problema que teve com os colegas no curso de Direito da UFRGS foi quando conhecidos de sua cidade natal (que também eram estudantes do mesmo curso), expuseram a sua identidade transgênera para toda

a turma, o que só teve ciência um ano depois, através de um amigo. A estudante afirma não ter sofrido agressões verbais ou físicas, mas que percebeu olhares e cochichos por parte dos colegas:

Logo no primeiro ano que eu entrei [na faculdade de Direito], algumas pessoas lá de Santa Cruz [Santa Cruz do Sul, cidade natal da entrevistada], que eram meus colegas espalharam, num grupo de *Whatsapp*, para praticamente toda a turma, que eu era trans. Eu só fiquei sabendo um ano depois por um amigo meu, ele disse que nunca me contou, porque não queria me preocupar. Ninguém me agrediu ou me xingou, sabe? Mas percebi olhares e cochichos no intervalo... (Jéssica, entrevista, 2016)

Eduardo, por sua vez, conta que, no curso de Educação Física, há colegas que não se sentem à vontade para fazer trabalhos em grupo com ele; de maneira que se sente mais confortável e acolhido no Instituto de Psicologia, onde participa de um núcleo de pesquisa:

Eu noto que algumas pessoas não gostam de fazer trabalhos comigo, no RU [restaurante universitário], não sentam do meu lado... eu tenho uma postura mais reservada lá na ESEF [Escola Superior de Educação Física]. Me sinto melhor no Instituto de Psicologia, tem mais diversidade. (Eduardo, entrevista, 2016)

A partir dos relatos, pode-se observar que, principalmente para Jéssica, foi difícil lidar com as violências implicadas na masculinidade durante a sua infância. Os relatos também evidenciam que há uma fase, entre a infância e a adolescência, em que o *bullying* pode se tornar mais intenso e as diferenciações de gênero mais enfatizadas entre os estudantes. A obra de Connell (2009) é importante para o tópico uma vez que a autora evidencia a forma como os meninos acabam por se envolver mais em episódios de violência do que as meninas – o que pode ser compreendido como uma consequência de um estímulo anterior à violência. Na fase adulta, já na universidade, Jéssica também lidou com o *bullying* por parte de colegas homens e mulheres no momento em que a sua identidade de gênero foi exposta. Os relatos de Joana, de Adriana e de Eduardo demonstram que pessoas transgêneras podem ser excluídas por seus colegas, conforme se nega a participação do aluno transgênero num grupo de trabalho ou num time de práticas esportivas.

4.4 RELAÇÕES INTERPESSOAIS DOS ESTUDANTES COM SEUS PROFESSORES

Dedico este tópico a abordar as relações interpessoais entre as estudantes – Joana, 23 anos; Adriana, 27 anos e Jéssica, 20 anos – e seus professores. Durante as entrevistas, foram perguntadas como eram essas relações e se as questões de gênero eram abordadas em sala de aula. As entrevistadas também foram questionadas acerca da forma como estes tópicos eram tratados. Para análise dos relatos, utilizo a obra de Louro (2000), na qual a autora afirma que a sexualidade é um tabu quando se trata da educação de crianças e de adolescentes, procurando-se manter esses alunos “puros” e “inocentes”.

Joana relata que os professores se mantinham neutros no Ensino Fundamental em relação a temas de gênero e de sexualidade, enquanto que, no Ensino Médio, alguns professores chegaram a abordar a temática junto a estudantes LGBTs:

No Ensino Fundamental nunca foi discutida a questão de gênero ou de sexualidade, nada. Na verdade, era uma coisa mais heteronormativa, mas não era uma coisa aberta, era mais subjetiva assim, era mais fechado, era mais nas entrelinhas. Mas nunca te obrigavam a seguir uma conduta, tá? Eles achavam certo a tal conduta [a heteronormativa], mas nunca te obrigavam. E nunca teve um professor com quem a gente tivesse tido esse diálogo.

[...] Quando eu fui para o Ensino Médio e aí na noite, sim, muitos professores vendo aquela... que era mais predominante na escola os LGBTs. Eles começaram a falar mais ‘com nós’. Vocês têm direito a tal situação. Tem que ser respeitados, tem que trabalhar. Me lembro muito da professora de Português. A tia Nádia... daí ela conversava muito com a gente sobre essa questão de gênero, sabe? Depois ela veio a ser a diretora, né? Do colégio... ela sempre conversou ‘com nós’ a questão da sexualidade. (Joana, entrevista, 2016)

Adriana, no depoimento de sua infância e de sua adolescência na escola, relata também uma neutralidade dos professores em relação ao gênero e à sexualidade nos Ensinos Fundamental e Médio. Conta, também, alguns tipos de violências e de exclusão que sofreu de outros alunos nesse período. Conforme o depoimento dela:

As professoras viam aquilo (o *bullying* praticado pelos colegas), mas nunca ninguém chamou a gente para conversar, ou a diretora, para dizer “olha está acontecendo isso e isso, vamos conversar, fazer uma reunião com a turma”. Elas não sabiam lidar com esta questão... eu sinto também que era o medo, na época, de abordar este assunto e ser mal compreendida, por não ter o conhecimento do assunto... a criança ‘gay’ no colégio sofre muito preconceito... (Adriana, entrevista, 2016)

Segue-se a fala de Jéssica sobre a conduta dos professores, também relatando uma inação por parte de professores, interpretada como neutralidade pela entrevistada:

– Eu não lembro de ter sofrido nenhum tipo de repressão das professoras. Elas eram sempre neutras. Eu lembro mais dos colegas homens mais velhos.
 – Você contava do *bullying* para as professoras? (Daniel)
 – Não, por que eu me sentia como se eu fosse desencadear toda uma discussão. Eu me sentia com vergonha, porque eu ia levantar essa questão de... que eu sou uma

peessoa diferente, que eu causei isso, então era difícil falar. Eu era muito de falar quando eu via com os outros. Eu tomava muito a frente para falar quando via injustiças com os outros. Mas, quando era comigo, eu não conseguia falar. Nessa época, eu virei a ‘dedo-duro’ da turma. (Jéssica, entrevista, 2016)

É possível observar, a partir dos depoimentos das entrevistadas, que há uma tendência dos professores e professoras raramente abordarem as questões de gênero e de sexualidade em sala de aula. As estudantes afirmam que não eram obrigadas a seguir nenhuma “conduta” por parte de professores e diretores. Entretanto, conforme afirma Joana, tinha-se como o “certo” a heteronormatividade, ou seja, mesmo que, teoricamente, os docentes fossem imparciais em relação às questões de gênero, havia uma tendência a serem reproduzidos valores heteronormativos em sala de aula. Joana relata que, somente no Ensino Médio (quando cursava uma turma de adultos), uma professora abordou esta temática. Conforme a entrevistada, a docente procurava comunicar aos estudantes LGBTs da turma sobre os seus direitos. De modo geral, os professores não sabiam lidar com a temática de alunos LGBTs possivelmente por “não terem conhecimento”, ou “por medo”, de acordo com a entrevistada.

A partir da obra de Louro (2000), observa-se que a educação se preocupa constantemente em manter a “inocência” e a “pureza” de crianças e dos adolescentes. Desse modo, a sexualidade raramente é abordada em sala de aula e os alunos que demonstram as suas sexualidades frequentemente sofrem sanções. A única entrevistada que relatou ter vivido abordagens em sala de aula sobre questões de gênero e de sexualidade durante o Ensino Básico foi Joana, que frequentava uma turma destinada a adultos.

4.5 O USO DO BANHEIRO NA ESCOLA/UNIVERSIDADE

Alguns espaços escolares, uns mais do que outros por conta de sua construção sexista e heteronormativa, acabam sendo mais hostis para pessoas transgêneras ou que desviam corporalmente do binarismo de gênero. Para esses indivíduos, o banheiro parece representar um local a ser evitado na grande maioria das vezes por medo de violências. Neste tópico, abordarei os relatos dos estudantes Adriana, 27 anos; Jéssica, 20 anos; Lucas, 23 anos; Joana, 23 anos e Eduardo, 28 anos. Os depoimentos desses estudantes foram relacionados com os conceitos de “abjeto” e de “vida precária”, trabalhados por Butler (2003; 2006) no sentido de se ocupar da forma como a sociedade desumaniza pessoas que estão fora dos padrões binários de gênero ou mesmo fora dos grupos sociais dominantes. Os entrevistados relataram não

utilizar o banheiro por medo de sanções ou de agressões ou por terem de fato sido expulsos ou agredidos dentro deste local. Esses fatos relatados corroboram a obra de Butler (2003; 2006), já que essas pessoas, simplesmente por serem transgêneras, são impedidas de utilizar o banheiro sem terem garantidas as suas integridades físicas. Mais do que isso, as pessoas transgêneras muitas vezes são expulsas dos banheiros pelos próprios vigilantes das instituições, que estariam ali para protegerem os alunos, o que demonstra o alto grau de violência à qual essas pessoas são submetidas. Relativamente a isso, o depoimento de Adriana nos ajuda a melhor compreender a cotidianidade desses abusos. A entrevistada afirma que foi agredida por ser “gay”, termo usado por ela própria para se descrever enquanto uma criança que fugia dos padrões heteronormativos:

A questão do uso do banheiro... no colégio eu entrava no banheiro das gurias, somente para acompanhar as gurias, meu xixi eu fazia no dos guris. Se, nesta ocasião, entrava alguma funcionária do colégio, elas me expulsavam, ‘tu não pode entrar aqui, mesmo tu sendo assim [fora dos padrões heteronormativos], tu não pode ficar aqui’. [...] uma vez, fui agredida por um aluno mais velho no banheiro da escola, o Jason, por eu ser ‘gay’, ele tentou inclusive abusar de mim, de tentar fazer sexo mesmo, mas os guardinhas chegaram e apartaram ele e depois ele foi expulso. (Adriana, entrevista, 2016)

Depoimentos de Jéssica apontam que ela se acostumou a sempre usar o banheiro antes e depois da escola para evitar constrangimentos: “O jeito era segurar” (Jéssica, entrevista, 2016). Já esta parte da entrevista concedida por Lucas mostra que os meninos toleravam o seu uso do banheiro masculino na escola:

Nunca me dei muito bem com as meninas na escola, às vezes elas me batiam no banheiro, sempre sofri mais agressões de meninas do que de meninos. Os meninos, por outro lado, me deixavam ir no banheiro deles. Falavam bem baixinho: ‘vai, vai, faz [xixi] logo’ e cuidavam pra ver se não tinha ninguém olhando. [...] Na faculdade isso já é mais evoluído, lá no IA [Instituto de Artes, onde é o curso de teatro] os banheiros não são divididos por gênero. São banheiros de uso individual, mas não têm gênero. (Lucas, entrevista, 2016)

Relato de Joana:

Umás meninas de outros semestres fizeram protestos no prédio do Serviço Social [da PUCRS] pra que eu não usasse o banheiro feminino, diziam que eu era uma ameaça a outras mulheres que frequentavam os banheiros do prédio. Mas o protesto não deu em nada, os professores do curso sempre me respeitaram e aí, quando essas meninas saíram do curso, se formaram, foi mais tranquilo. (Joana, entrevista, 2016)

Por fim, a fala de Eduardo:

Eu tento ir apenas em horários em que as pessoas já estão nas aulas, às vezes atraso pra aula e vou no banheiro. Evito ir quando tem muita gente, porque, para quem é trans, que tem tanto características femininas quanto masculinas no corpo... é um

tanto constrangedor mesmo [ir ao banheiro]. Tenho medo de olhares, ou até de violência mesmo. (Eduardo, entrevista, 2016)

Correlacionando essas experiências relatadas acerca da utilização dos banheiros em instituições de ensino com a literatura estudada, é possível estabelecer algumas conexões com o que é apresentado por Butler, especialmente no que diz respeito à relação entre conformar-se dentro de um binarismo de gênero e ser aceito como ser humano. O termo “abjeto”, problematizado pela autora, pode ser interpretado também como a maneira pela qual a sociedade compreende a pessoa transgênera, desumanizando-a por não se enquadrar em uma “imagem corporal”, fugindo do binarismo de gênero.

O conceito de *precariedade da vida*, trabalhado por Butler no livro “*Vida precária: o poder do luto e da violência*” (2006) é importante para trazer algumas reflexões ao trabalho. A autora analisa como a sociedade – sobretudo a mídia – constrói uma imagem desumanizada de alguns grupos sociais, e sobre o porquê algumas vidas serem mais dignas de luto e de comoção do que outras. Quando se nega o direito à identidade, ao nome, à saúde, à educação, à inserção no mercado de trabalho, entre outras formas de inclusão social, de algum modo retira-se também a humanidade e a autoestima das pessoas.

Concluindo o tópico, é possível constatar, a partir dos depoimentos destes cinco entrevistados, que a utilização de um banheiro público ou coletivo é uma pauta bastante central para pessoas transgêneras. Se, em nossa sociedade, não houvesse tanto desconforto em relação a corpos não binários, provavelmente não haveria tanta violência contra pessoas transgêneras nesses espaços. A obra de Butler (2003; 2006) é importante para compreendermos como a sociedade “classifica” os corpos como humanos e não-humanos partindo de uma dicotomia sexual, e como isso reverbera no cotidiano de pessoas transgêneras.

4.6 DISCUSSÃO SOBRE O NOME SOCIAL PARA TRAVESTIS E TRANSEXUAIS E NOME DE REGISTRO CIVIL

Neste tópico será abordada a questão do documento do nome social para travestis e transexuais, e como o seu surgimento trouxe mudanças nas vidas dessas pessoas em relação à forma como transitam nos espaços sociais públicos, tais como o trabalho, um hospital, um aeroporto, etc. Tendo em vista o ponto mais específico deste trabalho, que é a educação,

atentei sobre como o surgimento dessa documentação trouxe mudanças dentro dos espaços escolares e universitários. A partir dos relatos de Jéssica, 20 anos, Eduardo, 28 anos, Joana, 23 anos e Adriana, 27 anos, pode-se perceber que a importância do documento varia demasiadamente nas vidas dos entrevistados, com depoimentos de experiências positivas e negativas, de acordo com cada um deles. A partir das observações dos autores Guaranha e Lomando (2013) e Reidel (2013), podemos compreender as implicações que o nome social traz para travestis e transexuais, como ele foi implementado no Rio Grande do Sul e quais são as suas finalidades.

Guaranha e Lomando (2013), em uma reflexão acerca do que eles chamam de *transnomeação*, afirmam que o nome é uma representação de alguém perante a sociedade, importante para si e para a forma como se relaciona socialmente, dando ao indivíduo uma percepção de existência e de verdade. Normalmente, o nome da criança é vinculado à sua genitália. Se o bebê tiver um pênis, terá um nome masculino; se tiver uma vagina, terá um nome feminino. Tal nome, devido às implicações legais, deverá ser registrado no cartório de registro civil – este será então o seu “nome de registro”. Segundo os autores, este será, perante a sociedade, aquele que corresponde à verdade do indivíduo.

Porém, nem sempre existe uma correspondência entre o nome de registro e a identidade de gênero que será construída por aquela pessoa. Esse conflito será causa de muitas situações vergonhosas para o indivíduo. Para pessoas desviantes das normas de gênero, o nome social é um componente essencial na elaboração das suas novas identidades. Esse nome, que corresponde à identidade atual da pessoa, passa a ser um modo de apresentação desta perante a sociedade. Os documentos, expedidos pelas repartições públicas, normalmente o são com base no nome constante no registro civil, dando margem ao pensamento de que este é que é o nome verdadeiro, enquanto o social seria meramente um “nome fantasia”.

Chamar uma pessoa transgênera pelo seu nome de registro – que corresponde ao seu sexo biológico – pode ser ofensivo para ela, pois pode trazer lembranças desagradáveis do passado, relacionadas com a não aceitação social de sua identidade de gênero. A inexistência de respeito ao nome social das pessoas transgêneras causa constrangimentos em vários aspectos do cotidiano, tais como abrir uma conta bancária, ir a um médico, ir a um dentista, etc. O relato de Jéssica apresentado abaixo sobre a sua experiência ao realizar a prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) exemplifica, de maneira bastante evidente, tal questão:

Eu cheguei lá, pra fazer a prova, mostrei pra fiscal a carteira (de nome social), junto com a identidade, né? E aí a mulher falou bem alto: ‘o que que tu tá fazendo com a carteira do fulano?’. Nessa hora, todo mundo na sala olha, e eu não sabia onde botar a cara... e ainda tive que voltar no dia seguinte, porque eram dois dias de prova, e ver as mesmas pessoas. Foi horrível. (Jéssica, entrevista, 2016)

Reidel (2013), em sua dissertação de mestrado, relata a luta do movimento transgênero para instaurar o documento da carteira de nome social para travestis e transexuais no estado do Rio Grande do Sul. No entanto, a autora também afirma que o documento não invalida o nome e o sexo que constam no registro civil e que correspondem ao sexo biológico, o que seria problemático. Conforme Reidel (2013),

Esta nova configuração de identidade tem utilizado o termo nome social para identificar as transexuais e travestis que assumem suas identidades perante a sociedade, no entanto, ela denota um problema, à medida que o nome civil ainda é masculino, contrapondo-se ao gênero adotado. Com o avanço proposto pelo próprio movimento *trans*, as discussões em torno da temática do nome passaram a ser desenvolvidas dentro de eventos onde a própria população estava inserida. Em diversas discussões, principalmente, no ENTLAIDS (Encontro Nacional de Travestis e Transexuais que atuam na luta contra a AIDS), os temas propostos romperam com o termo “**nome de guerra**” [grifos da autora], passando, então, à utilização do termo “**nome social**” [grifos da autora]. Claro que a luta pelo nome civil reconhecido, conforme seu gênero vivido, tem sido a bandeira de muitas travestis e transexuais, inconformadas com a situação. (REIDEL, 2013, p. 86)

A autora ainda cita o decreto que instaurou o documento no Rio Grande do Sul e no que ele implica:

No estado do Rio Grande do Sul, o governo criou decretos favoráveis ao nome social e uma carteira de nome social. O decreto de lei estadual número 48.118 de 27 de junho de 2011 diz que, nos procedimentos e atos da Administração Pública estadual direta e indireta, de atendimento a travestis e transexuais, deverá ser assegurado o direito à escolha de seu nome social, independentemente de registro civil nos termos do decreto. Também, conforme o decreto, o estado reconhece que o nome social é aquele pelo qual travestis e transexuais se identificam e são identificados pela sociedade e, conforme os artigos, o nome civil deverá ser exigido apenas para uso interno das instituições, acompanhados do nome social do usuário, como exemplo, os cadernos de chamadas nas escolas, que deverá constar o nome social ao lado do civil e que para fins legais e emissão de documentos e diplomas constará o nome civil. Única no país até o momento de acordo com o decreto 49.122 de 17 de maio de 2012, foi instituída pelo governador Tarso Genro, em ato solene no Palácio Piratini, sede do governo gaúcho, com a presença de várias autoridades políticas, civis e o movimento social LGBT. (REIDEL, 2013, p. 87-88)

Reidel (2013) relata a importância de se alterar o nome nos documentos oficiais de acordo com o gênero que a pessoa se identifica e comenta o caso da Argentina, em que é possível alterar os documentos sem ação judicial, ao contrário do Brasil:

A luta pelo reconhecimento do nome civil para as travestis e transexuais é constante e infinita. Alterar seus documentos oficiais, adequando-se ao gênero, significa mais um passo na conquista da cidadania. Esta luta já teve muitos avanços, principalmente na Argentina, quando a presidenta Cristina Fernández cria uma nova lei definindo a identidade de gênero como a vivência interna e individual tal como cada pessoa a sente, que pode corresponder ou não ao sexo determinado no momento do nascimento, incluindo “**a vivência pessoal do corpo**” [grifos da autora]. A norma estabelece que qualquer pessoa poderá solicitar a retificação de seu sexo no registro civil, incluindo o nome de batismo e a foto de identidade. (REIDEL, 2013, p. 89)

Jéssica, estudante de Direito do quarto semestre na UFRGS, possuía a carteira de nome social quando entrou na universidade. A entrevistada relatou que teve apoio do G-8, grupo de assessoria jurídica do Serviço de Assessoria Jurídica Universitário (SAJU), desta mesma universidade. Este grupo consiste em uma equipe de profissionais que auxiliam pessoas transgêneras, de forma voluntária, a validar os seus nomes sociais nos registros internos das instituições em que estudam/trabalham e a obter a retificação de nome e de sexo no registro civil, através de ação judicial.

Logo quando entrou na universidade, informou-se sobre todo o processo para que seu nome de registro não fosse colocado na lista de chamada e em todos os registros da UFRGS referentes à sua matrícula. Como todo o processo foi bem-sucedido, nunca sofreu constrangimentos com professores em sala de aula. Posteriormente, com ação judicial, teve seu nome e seu sexo retificados no registro civil, o que facilitou o seu trânsito em lugares fora da universidade. Sobre o uso da carteira de nome social, a entrevistada relata o seguinte a respeito:

Aquilo não me serve para nada, entende? Um dos problemas é que às vezes as pessoas não sabem que existe a carteira. Uma vez apresentei numa festa em um bar, porque ainda não tinha retificado meu nome e sexo no registro civil e a pessoa não verificou veracidade do documento. Mas muita gente tem essa percepção: ‘Ah, foi uma carteira que tu inventou, que tu imprimiu, da onde tu tirou isso?’. Podia ser uma carteira de um fã clube, entendeu? O desconhecimento é tão grande que as pessoas acham que é um documento falso, que não é nem oficial. É uma carteira que, na esfera pública no Rio Grande do Sul, demonstra que as pessoas devem te chamar com aquele nome, mas em nível federal ou privado, eles teoricamente ainda não têm essa obrigação. Por exemplo, se eu for na Receita Federal, já não me serve essa carteira. (Jéssica, entrevista, 2016)

Eduardo tem opinião muito similar à de Jéssica em relação ao documento. Para ele, o nome social seria algo “paliativo”, já que é aceito apenas em alguns lugares:

A pessoa trans tem uma carteira específica com o nome social, foto e data de nascimento. Esse documento exige que a pessoa seja chamada por esse nome e não pelo nome de registro, mas, em locais onde se exige a carteira de identidade, em aeroportos, no *check-in* ou em blitz policiais, a carteira do nome social serve apenas para que as pessoas saibam como devem chamar a/o transexual. Isso depende muito

da boa vontade de quem tá atendendo, não impede que ocorram constrangimentos, porque o nome civil da pessoa que não condiz com a identidade dela, vai tá na carteira de identidade. (Eduardo, entrevista, 2016)

Entretanto, o entrevistado ressalva que, enquanto aluno da UFRGS – instituição que adotou uma política de uso da carteira em 2015 – a utilização do documento foi bastante positiva:

Agora eu tenho proteção institucional, caso não respeitem a minha identidade, ou meu nome dentro da universidade. Antes eu tinha que conversar com cada professor no início do semestre para se referirem a mim como ‘Eduardo’. Se alguém se recusasse eu não teria o que fazer, nem pra quem reclamar. [...] uma vez, antes da política (do nome social), um professor pediu uma atividade no *Moodle* (plataforma online da universidade) e apareceu meu nome de registro no *Moodle*. Ninguém na aula sabia da minha identidade anterior e quando eu vi ali o meu nome de registro, eu fiquei: ‘bá, não vou mais na aula...’. O que é bom é que agora em todos os registros sai como eu me chamo agora. (Eduardo, entrevista, 2016)

Joana, por sua vez, relata que, apesar de possuir a carteira, foi roubada e ainda não entrou com o processo para refazer o documento. Por isso, na PUCRS, onde cursa Serviço Social, nunca retificou seu nome nos registros. No estágio que realiza em um órgão público, conta que seu nome social aparece no crachá. Porém, este vem acompanhado do seu nome de registro. Para a entrevistada a política da carteira de nome social é importante, e, mesmo o documento não recebendo a devida atenção e não constando em todos os registros pertinentes ao meio laboral, ela relata se sentir satisfeita e respeitada nos locais em que circula. Joana pretendia mudar seu nome no registro civil, mas, de acordo com o seu depoimento, não possuía recursos financeiros para arcar com as despesas de um advogado na época em que a entrevista foi realizada. Relatou, também, não ter certeza se sua universidade adotava a política de utilização do nome social. No trecho abaixo, é possível compreendermos de maneira mais elucidativa o entendimento de Joana a respeito da política do nome social:

Eu acho importante [ter a carteira], mas eu fico satisfeita sendo reconhecida e respeitada no meu ‘meio’. Nunca tive problema, nem na PUC, nem nos estágios, pra ser respeitada pelo meu nome. Nas aulas eu assino os trabalhos como ‘Joana’, na matrícula tá meu nome de registro, os professores colocam a nota ali pra essa matrícula, mas no momento em que eu falo que me chamo Joana, todo mundo se refere a mim assim no Serviço Social e no estágio. [...] A PUC, acho que por ser católica, não adota essa política [do nome social]... (Joana, entrevista, 2016)

Já Adriana (n. 6) conta que a única instituição em que teve dificuldade de reivindicar o uso da carteira de nome social foi na Caixa Econômica Federal (CEF), onde realizou estágio. Entretanto relata que a política do nome social foi importante nas faculdades em que estudou:

Estudei na Ritter [UniRitter, Jornalismo] e também fiz um curso no IPA [Direito], não tive problemas, me senti acolhida. Eu já tinha carteira social. No Magistério, quando iniciei a transição, em 2012, me lembro que eu ainda não tinha o documento social, na época estava sendo introduzido. Daí, para não ficar muito feio, pois era uma situação grotesca uma figura feminina com o nome masculino, então me chamavam de ‘Adri’. Sempre adotei o nome de Adriana. Na lista de chamadas tinha o meu nome normal, riscado, e do lado, escrito Adriana. E, muitas vezes, tinha professores que diziam o meu nome de batismo, às vezes eu sentia que era meio gozação, proposital, pois mesmo com tanto tempo de aulas eles não se acostumavam? Mas eram poucos casos. (Adriana, entrevista, 2016)

Finalizando o tópico, pode-se constatar que a carteira pretende facilitar que alunas e alunos transgêneros sintam-se respeitados em relação a seus nomes e à forma como se apresentam. Pode-se observar, pelos comentários de Eduardo e de Adriana, que as reverberações produzidas por este documento podem, sim, ser muito positivas para quem ainda não teve a oportunidade de retificar o nome e o sexo no registro civil, abrindo a possibilidade de alteração de nomes nas listas de chamadas e propiciando, assim, uma relação de maior respeito entre alunos e professores. Entretanto, a carteira não exclui o documento de identidade e nem todas as instituições a aceitam, bem como nem toda a população conhece o documento. Portanto, esta iniciativa não impede que pessoas transgêneras passem por constrangimentos ao portá-la, sendo importante uma política que facilite a alteração dos nomes nos documentos civis, além de campanhas educativas sobre a existência da carteira de nome social, para que o documento seja conhecido e reconhecido por todos. No que diz respeito a esta questão, Jéssica relata que a utilização da carteira não impediu que ela passasse por constrangimentos, como o que ela sofreu em decorrência da realização da prova do ENEM. Já a partir do relato de Joana se pode perceber que a entrevistada se sente respeitada dentro das instituições em que frequenta – independentemente de aceitar ou não a carteira social – de modo que o fato de não se portar o documento parece não produzir demasiadas diferenciações de tratamento.

Por fim, é possível tecer alguns comentários mais gerais acerca do que foi relatado e analisado. Podemos constatar que a escola e a universidade, por vezes, mantêm-se mais neutras em relação a como educar os alunos de acordo com os gêneros, e, às vezes, reproduzem uma concepção biologizante em relação a tal tópico – instituindo as formas como os alunos devem se portar, diferenciando, assim, incisivamente meninos de meninas.

Em relação ao teatro, averigua-se que as artes cênicas podem ser utilizadas como instrumentos de expressão de gênero no momento em que uma aluna transexual relatou sentir ser ela mesma quando lhe era concedido um papel feminino. Essas experiências relatadas sobre as aulas de teatro surtem efeitos metafóricos em relação ao termo de “performatividade” em Butler (2003). Para a autora, estamos o tempo todo, performatizando, ou seja, nos colocamos no mundo através de atos e de atitudes às quais vamos internalizando durante nossas vidas no cotidiano, a partir de uma ideia cristalizada de gênero, que nos molda a partir de uma dicotomia homem/mulher.

No tópico relacionado ao banheiro, constatamos que o local é evitado pelos entrevistados, tendo uma entrevistada relatado ter sido expulsa do sanitário feminino no período escolar, e também agredida por um aluno mais velho nesse período. O fato de pessoas transgêneras frequentemente serem agredidas ou expulsas de banheiros públicos por não se conformarem às normas sociais, baseadas nessa dicotomia sexual, é um indício de “precariedade da vida” dessas pessoas, termo trabalhado por Butler (2006).

Foram relatadas, também, as relações interpessoais dos estudantes entrevistados com seus colegas e com seus professores, nos tópicos quatro e cinco. Em relação a esses tópicos podemos refletir, à luz da obra de Connell (2009), sobre como a violência está relacionada à socialização de meninos e como isso está implicado no *bullying* sofrido por LGBTs. Ainda, podemos relacionar a conduta dos professores de não abordar questões relativas a gênero e sexualidade em sala de aula com a obra de Louro (2000), na qual ela afirma que, na educação, procura-se preservar crianças e adolescentes enquanto seres “inocentes” e “puros”.

No sexto e último tópico foram abordadas as implicações do uso da carteira do nome social para travestis e transexuais e as reverberações da instituição deste documento em seus cotidianos, mais especificamente nos ambientes educacionais dos quais fizeram ou fazem parte. A crítica mais difundida entre os estudantes entrevistados foi o fato da carteira não impedir constrangimentos em locais onde ela não é aceita, já que o documento não substitui a carteira de identidade formal, de modo que eles enfatizam a necessidade da existência de uma maneira menos burocrática de se retificar o nome e o sexo nos registros civis. Apesar disso, alguns afirmaram que a utilização do nome social foi importante no momento em que as instituições de ensino das quais fazem parte acataram a utilização do documento, de forma que puderam retificar os seus nomes nos registros internos, impedindo, assim, a sua exposição enquanto pessoa transgênera e facilitando o respeito ao nome social.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo partiu de relatos acerca das trajetórias de mulheres e de homens transgêneros em seus processos educativos, através de entrevistas realizadas com universitários da cidade de Porto Alegre. Para tanto, foi utilizado o método de trajetória social na perspectiva de Bourdieu (2011) e foram realizadas entrevistas semiestruturadas, nas quais essas pessoas relataram as suas experiências escolares e acadêmicas. Na ocasião das entrevistas, foram relatadas as diferentes maneiras como esses indivíduos vêm construindo os seus gêneros e como adequam os seus corpos às identidades com as quais se identificam. Para encerrar o trabalho apropriadamente, revisito as questões levantadas nos dois capítulos do trabalho e nas suas respectivas seções.

É necessário se observar que, por se tratar de uma pesquisa qualitativa com seis entrevistados – sendo a maioria deles de classe média e com acesso ao ensino superior – não é possível considerar que as realidades desses entrevistados possam representar a realidade da maioria das pessoas transgêneras. Entretanto, foi possível construir algumas reflexões a partir dos relatos conferidos pelos interlocutores no que diz respeito à experiência de se ser transgênero em um espaço escolar/universitário.

Ao longo do capítulo: “*Apontamentos teóricos sobre gênero e educação*” foram abordados alguns excertos das entrevistas, conforme era possível relacionar a experiência dos entrevistados com a teoria estudada para o trabalho. A primeira seção deste capítulo apresentou uma discussão conceitual sobre gênero, numa tentativa de delimitar algumas ideias e conceitos relativos ao tema, à luz de autoras das ciências humanas como De Jesus (2012), Butler (2003), Machado (2005), Rohden (2008) e Connell (2009). Neste tópico, foram discutidas diferentes concepções sobre gênero, tanto a partir de delimitações identitárias – conforme é elucidado por De Jesus (2012) – quanto a partir da proposta de Butler (2003) – que apresenta a instabilidade dessas delimitações e a forma como o gênero é *performatizado*. Também discutimos o gênero a partir de uma perspectiva da Antropologia Médica, com base nos artigos de Rohden (2008) e de Machado (2005), os quais descrevem a forma como a Medicina tem legitimado uma forma bastante específica e simplista de classificação dos corpos, a partir de uma dicotomia sexual. Na obra de Connell (2009), também abordada na seção, o gênero é concebido como uma estrutura de relações sociais direcionada ao que ela chama de “arena reprodutiva”, na qual a sociedade direciona corpos e lida com os processos reprodutivos e as diferenças entre esses corpos.

Na segunda seção foram problematizadas as diferenças entre travestis e transexuais, e como essas dessemelhanças são tênues. Há uma fluidez na forma como algumas das entrevistadas se referiam a elas próprias, às vezes como “travesti”, às vezes como “transexual”. É notável também como a cirurgia de transgenitalização talvez não seja um fator tão central para marcar essas diferenciações. A literatura acadêmica, por outro lado, sugere que essa cirurgia é um importante marcador para diferenciar travestis e transexuais, conforme relatado por Barbosa (2013), Arán e Murta (2009) e Benedetti (2005). O tópico, também, explana sobre os demais artefatos que as travestis e transexuais utilizam para modelar seus corpos, a fim de atingir um ideal de corpo feminino.

No terceiro tópico, discutimos mais especificamente, a partir da obra de Louro (2000) e Britzman (2000), sobre como a educação produz diferenciações entre as pessoas; e como as instituições têm o poder de sujeitar os corpos a partir de práticas disciplinares, conforme Foucault (2005; 2015). Seffner (2016), também abordado nessa mesma seção, trata da retirada do tema do gênero e da sexualidade dos planos estaduais e municipais de ensino por políticos que, a partir de um movimento conservador – que se formou nos anos de 2014 e 2015 – tentam suprimir, nem que seja indiretamente, a diferença entre sexo e gênero; de maneira a impor uma noção naturalista e biológica das formas de ser homem e mulher, resultando num obscurecimento das identidades LGBTs dentro da escola.

No capítulo: *“Transgêneros na educação: suas trajetórias, vozes e vivências em espaços escolares/acadêmicos”*, foram abordadas as entrevistas realizadas, de maneira mais detalhada. Nesta parte do trabalho me detive a analisar as experiências de alunos e de alunas transgêneros, mais especificamente em seus processos educativos, procurando correlacionar os relatos com o referencial teórico estudado. O capítulo está dividido em seis tópicos, que têm como objetivo tratar a respeito de como é ser transexual e travesti em diferentes situações e espaços escolares, como o gênero é performatizado em diferentes situações tais como: no teatro, na educação física, no banheiro, nas relações interpessoais com os colegas e professores e nas situações em que essas pessoas reivindicam seus nomes às instituições educacionais. Connell (2009) sugere que as diferenciações de gênero na escola são mais ou menos enfatizadas dependendo da ocasião, e que isso se reflete na fala dos entrevistados quando elencam essas situações e relatam sobre como é performar a transgeneridade dentro desses âmbitos. A construção desse capítulo, a partir desses tópicos, procura explicar as experiências dos entrevistados a partir do que foi relatado em comum por eles.

O primeiro deles é dedicado a relatar as experiências de alunas e de alunos transgêneros em aulas de teatro na escola/universidade. Esses relatos foram analisados à luz

da obra de Butler (2003). Para os três entrevistados citados neste tópico (Luísa, Jéssica e Lucas), a performance teatral e as aulas de teatro são tidas como instrumentos para poder exercer as suas identidades. O tema da performatividade, proposto por Butler, é importante para entendermos que estamos sendo constantemente repreendidos para nos adequar a um papel de gênero.

O segundo tópico procurou discutir como o gênero é enfatizado em atividades esportivas na escola/universidade. Os relatos de Eduardo, de Joana, de Jéssica e de Adriana nos remetem à ideia proposta por Connell (2009): como as diferenciações de gênero são situacionais e como na Educação Física essas diferenciações são enfatizadas. As observações propostas por Louro (1997) também são importantes para entendermos como, nas aulas de Educação Física, há uma preocupação em separar meninos e meninas e estimular atividades tidas como mais competitivas para os meninos. Espera-se que meninos se saiam melhor que as meninas em determinados esportes, como o futebol ou o judô. A partir dos depoimentos, é possível se perceber que, quando um estudante decide participar ou requerir a participação em uma atividade dentro de uma turma do sexo oposto, acaba por gerar um desconforto no ambiente escolar/acadêmico, havendo proibições por parte das instituições e comentários negativos por parte de colegas e de professores.

No terceiro tópico foram abordadas as relações interpessoais dos estudantes com os seus colegas a partir dos relatos de Joana, de Adriana, de Jéssica e de Eduardo. Pode-se observar, com suporte nos comentários de Joana e de Jéssica, que, entre a terceira ou quinta série, as estudantes já percebiam o quanto os papéis masculino e feminino de gênero eram constantemente reiterados nas crianças e como a *bullying*, por parte dos colegas, cresce nessa fase escolar. O motivo, geralmente, se dá porque não se adequavam a uma masculinidade estimulada entre os meninos. O comentário de Joana sobre a Educação Física e sobre como tinha medo de que os meninos fizessem comentários sobre ela caso realizasse as atividades com as meninas também representa como há um padrão de masculinidade, por vezes agressivo, a ser seguido pelos meninos. Connell (2009) sublinha o fato de que os meninos normalmente são mais motivados a assumir atitudes violentas do que as meninas. A partir das quatro entrevistas apresentadas nesta seção, foi possível refletir sobre algumas das possíveis formas de exclusão e de violência pelas quais passam pessoas transgêneras na educação.

No quarto tópico foram abordadas as relações interpessoais dos alunos com os seus professores, a partir dos relatos de Joana, de Adriana e de Jéssica. A única aluna que afirmou ter presenciado problematizações acerca de gênero e sexualidade por professores em sala de aula foi Joana, quando se matriculou num curso de ensino médio para adultos. A abordagem

teria sido feita por uma professora, que teria se preocupado em informar aos alunos, principalmente os LGBTs, acerca de seus direitos. No ensino fundamental, por outro lado, Joana afirma que os professores não tratavam a respeito dessas questões em sala de aula e, assim como Jéssica, relatou que havia uma “neutralidade” e uma omissão por parte dos discentes, em relação aos temas de gênero e de sexualidade. De acordo com Joana, na escola em que estudou, a heterossexualidade era tida como “certa”, mas que não era algo apresentado como “obrigatório” aos alunos. Adriana, por seu turno, acredita que os professores não abordavam o assunto por “medo” ou por “falta de conhecimento”. É possível considerar, a partir dos depoimentos, que raramente foram abordadas as questões de gênero e de sexualidade pelos professores. Não eram discutidas outras formas de se vivenciar a sexualidade e a identidade de gênero que não as formas heterossexual e cisgênera.

O quinto tópico foi inteiramente dedicado a abordar as dificuldades que pessoas transgêneras têm ao utilizar o banheiro dentro das instituições de ensino por não se adequarem a uma imagem corporal dentro de um binarismo de gênero, num ambiente cuja arquitetura reproduz o binarismo, oferecendo dois tipos de banheiros. A partir das entrevistas, podemos perceber que são muitos os relatos de agressões nestes espaços e, em decorrência disso, estes ambientes representam experiências ligadas à ansiedade e ao medo para os entrevistados. Podemos refletir, a partir dos fatos descritos nas entrevistas, que ainda há muito desrespeito, discriminação e, até mesmo, violências físicas perpetradas àqueles que “ousam” transcender os limites relativos à dicotomia, com a qual usualmente entendemos e performamos o gênero.

No sexto e último tópico, foi abordado outro direito, que também é básico e que deveria ser proporcionado a todos os seres humanos: o direito ao nome, na maioria das vezes negado às pessoas transgêneras. Assim, nesta última seção, foi abordada a questão do documento do nome social para travestis e transexuais, e também como o seu surgimento trouxe mudanças na vida dessas pessoas em relação à forma como transitam nos mais variados espaços sociais, como o trabalho, um hospital ou aeroporto, etc. Tendo em vista o ponto mais específico deste trabalho, que é a educação, atentei para os efeitos do surgimento desse documento dentro dos espaços escolares e universitários. A partir dos relatos de Jéssica, de Eduardo, de Joana e de Adriana, pode se constatar que o documento trouxe facilidades para a vida acadêmica de alguns desses estudantes, facilitando a alteração de seus nomes nas listas de chamada. Entretanto, a carteira não exclui o documento de identidade oficial, nem todas as instituições aceitam e nem toda a população tem ciência da existência do documento. Portanto, este não impede que pessoas transgêneras passem por constrangimentos ao portá-lo, tornando-se importante uma política que facilite a alteração dos nomes nos documentos civis.

Por fim, ressalto a importância de haver políticas educacionais no sentido de combater a LGBTfobia dentro (e fora) dos âmbitos escolares, para que pessoas, como as que foram entrevistadas para esse trabalho, possam viver seu gênero e sexualidade livremente e também exercer a sua cidadania. Os relatos apresentados nesse trabalho demonstram as diversas formas de exclusões e de violências sofridas por pessoas transgêneras e o quanto ainda há de desinformação sobre o tema da transgeneridade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, Daniela Murta. **A psiquiatrização da transexualidade: análise dos efeitos do diagnóstico de transtorno de identidade de gênero nas práticas de saúde.** 2007. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) – Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva, Instituto de Medicina Social/Universidade Estadual do Rio de Janeiro (IMS/UERJ), Rio de Janeiro. Disponível em : http://www.clam.org.br/bibliotecadigital/uploads/publicacoes/1955_1935_amaraldaniela.pdf. Acesso em: 13 de dezembro de 2017

American Psychiatric Association. **Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-IV-TR.** Washington: American Psychiatric Association, 2000.

American Psychiatric Association. **Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-V-TR** (5th ed.). Washington: American Psychiatric Association, 2013.

ARAN, Márcia; MURTA, Daniela. Do diagnóstico de transtorno de identidade de gênero às redescrições da experiência da transexualidade: uma reflexão sobre gênero, tecnologia e saúde. **Physis Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 19, n.1, p.15-41, 2009.

Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. Secretaria de Educação. **Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2015: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais.** Curitiba: ABGLT, 2016. Disponível em: < <http://static.congressoemfoco.uol.com.br/2016/08/IAE-Brasil-Web-3-1.pdf>> acesso em: 11/12/2017.

BARBOSA, Bruno Cesar. Doidas e putas: usos das categorias travesti e transexual. **Sexualidad, Salud e Sociedad - Revista Latinoamericana**, Rio de Janeiro, n.14, v.1, p.352-379, 2013.

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

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: Sobre a teoria da ação.** Tradução: Mariza Corrêa. 11ª Ed. Campinas: Papyrus, 2011.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas.** 5ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, Sexualidade e Currículo. In: LOURO, Guacira Lopes (org.) **O Corpo Educado: Pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero, feminismo e subversão da identidade**. Tradução Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

_____. **Vida precaria: el poder del duelo y la violencia**. 1ª ed. Buenos Aires: Paidós, 2006.

CARVALHO, Ana Paula Guimarães Bentes. Patologizando o abjeto: a transexualidade como categoria diagnóstica. **Humanae: Questões controversas do mundo contemporâneo**, v. 10, n. 2, p. 1-22, 2016.

CATRACA LIVRE. **Quais são as obras da mostra 'Queermuseu' suspensa pelo Santander**. Disponível em: <https://catracalivre.com.br/geral/cidadania/indicacao/entenda-obras-da-exposicao-queer-cancelada-pelo-santander/>. Acesso em: 11 de dezembro de 2017.

CONNELL, Reawyn. **Gender in World Perspective**. 2ª Ed. Cambridge: Polity Press, 2009.

DE JESUS, Jaqueline Gomes. **Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos**. Brasília: Protocolo EDA, 2012.

FOLHA UOL. **Manifestantes pró e contra Judith Butler protestam no Sesc Pompeia**. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2017/11/1933437-manifestantes-pro-e-contra-judith-butler-protestam-no-sesc-pompeia.shtml>. Acesso em: 11 de dezembro de 2017.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 21ª Ed. Rio de Janeiro: Graal, 2005.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 1: a vontade de saber**. Tradução Maria Teresa da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque. 2ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

GUARANHA, Camila; LOMANDO, Eduardo. “Senhora, essa identidade não é sua!”: Reflexões sobre a transnomeação. In: NARDI, Henrique; SILVEIRA, Raquel; MACHADO, Paula Sandrine. **Diversidade sexual, relações de gênero e políticas públicas**. Porto Alegre: Sulina, 2013.

MACHADO, Paula Sandrine. O sexo dos anjos: o olhar sobre a anatomia e a produção do sexo (como se fosse) natural. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 24, v. 1 p. 249-281, jan-jun. 2005a.

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social**. Didática, São Paulo, n.1, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MONTAGNER, Miguel Ângelo. Trajetórias e biografias: notas para uma análise bourdieusiana. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 17, v. 9, p.240-264, 2007.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (organizadora) et al. **O Corpo Educado: Pedagogias da Sexualidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. 6ª Ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.

REIDEL, Marina. **A pedagogia do salto alto: histórias de professoras transexuais e travestis na educação brasileira**. 2013. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Curso de Educação, Faculdade de Educação, Ufrgs, Porto Alegre, 2013.

ROHDEN, Fabíola. O império dos hormônios e a construção da diferença entre os sexos. **História, Ciências, Saúde**, Rio de Janeiro, n. 1, v. 15, supl., p.133-152, jun. 2008.

SEFFNER, Fernando. Atravessamentos de gênero, sexualidade e educação: tempos difíceis e novas arenas políticas. In: **Reunião Científica Regional da ANPED**, 11, 2016, Curitiba. Anais da XI Reunião Científica Regional da ANPED: Educação, movimentos sociais e políticas governamentais. Curitiba, Associação Nacional de pesquisa em Educação, 2016. p. 1-17.

SUL 21. 'Escola não é um espaço seguro para transexuais', critica ativista em encontro na PUCRS. Disponível em: <http://www.sul21.com.br/jornal/escola-nao-e-um-espaco-seguro-para-transexuais-critica-ativista-em-encontro-na-pucrs/>. Acesso em: 11 de dezembro de 2017.

UFRGS. **Aprovado o uso de nome social para travestis e transexuais no âmbito da Universidade**. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/ufrgs/noticias/aprovado-o-uso-de-nome-social-para-travestis-e-transexuais-no-ambito-da-universidade>. Acesso em: 11 de dezembro de 2017.

ÚLTIMO SEGUNDO IG. MEC retira termos 'identidade de gênero' e 'orientação sexual' da Base Comum. Disponível em: <http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2017-04-07/mec-orientacao-sexual.html>. Acesso em: 11 de dezembro de 2017.

VENCATO, Anna Paula. **Sapos e Princesas: prazer e segredo entre praticantes de crossdressing no Brasil.** São Paulo: Anna Blume, 2013.

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

Título da Pesquisa: “Trajetórias de transexuais na educação em Porto Alegre”.

Descrição: Pesquisa realizada para elaboração de monografia, do aluno Daniel Lapenda Marinho, do curso de Ciências Sociais, da UFRGS, na disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso – Sociologia, como requisito de obtenção de título de bacharel em Ciências Sociais.

Orientadora: Prof.^ª Dr.^ª Rochele Fellini Fachinetto (UFRGS)

Car@ participante,

Gostaria de convidá-l@ a participar como voluntári@ da pesquisa intitulada: “Trajetórias de transexuais na educação em Porto Alegre”, que está sendo desenvolvida por mim, Daniel Lapenda Marinho, sob orientação da Prof.^ª Dr.^ª Rochele Fellini Fachinetto. O objetivo deste estudo é traçar a trajetória escolar e acadêmica de indivíduos transexuais, desde o jardim de infância até o ensino superior e pós graduação, recolhendo relatos dos mesmos sobre suas experiências nas salas de aula como alunos, suas relações com professores e colegas, as dificuldades, as formas de empoderamento para enfrentarem uma sociedade transfóbica e refletir sobre como a escola e a universidade têm acolhido esses indivíduos e que políticas públicas têm sido necessárias para isso. Os resultados deste estudo poderão contribuir para ampliar as reflexões e os avanços sobre a forma como a transexualidade é abordada e tratada na educação brasileira.

Informamos que sua participação é voluntária, seu nome não será utilizado em qualquer fase da pesquisa o que garante seu anonimato. Os relatos e informações passados pelo entrevistado poderão ser analisados e utilizados na pesquisa. Não será cobrado nada; não haverá gastos, nem riscos na sua participação neste estudo; não estão previstos ressarcimentos ou indenizações; não haverá benefícios imediatos na sua participação. O participante não é obrigado a responder todas as perguntas da entrevista, e também pode abandonar a pesquisa, se preferir.

Desde já, agradeço sua atenção e participação e me coloco à disposição para maiores informações através do telefone 51 9400-2810:

Eu li e compreendi este termo de consentimento, portanto, eu concordo em dar meu consentimento para participar como voluntário desta pesquisa.

NOME: _____

DATA: _____

ASSINATURA: _____

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Transgeneridade na Educação

Roteiro de entrevista com estudantes transgêneros:

Informações gerais:

- 1) Idade
- 2) Locais onde estudou na escola básica
- 3) Tipo de instituição em que estudou na escola básica (pública ou privada)
- 4) Qual a profissão (se estiver trabalhando)
- 5) Que curso universitário está matriculado ou esteve matriculado?
- 6) Em que universidade estuda ou estudou?
- 7) Qual a sua identidade de gênero? Homem trans, mulher trans, travesti não-binário, outra.
- 8) Qual a sua orientação sexual?

Sobre a infância, adolescência e a percepção de ser trans na escola básica:

- 9) Como foi a sua infância?
- 10) Como era sua relação com seus colegas na educação básica?
- 11) Como era sua relação com professores e diretores nas escolas que você estudou?
- 12) Que atividades gostava de fazer quando criança?
- 13) Com que idade você entrou em contato com os termos transexualidade e identidade de gênero?
- 14) Você alguma vez se sentiu confuso/a quanto à sua sexualidade e identidade de gênero, por não saber as diferenças entre esses termos e por ter ferramentas para compreender questões de gênero?
- 15) Como seria se você tivesse entrado em contato com essas questões desde cedo?
- 16) Alguma vez abordaram o tema da transexualidade, identidade de gênero e orientação sexual para você na escola, principalmente em aulas de educação sexual, biologia e ciências naturais?
- 17) Quando o tema da diversidade sexual e de gênero era mencionado em sala de aula, era abordado de forma pejorativa, discriminatória ou respeitando e esclarecendo dúvidas sobre as diferentes identidades de gênero e orientações sexuais?
- 18) Alguma vez foi abordada a diferença entre cisgeneridade x transexualidade, e travestilidade x transexualidade em sala de aula?
- 19) Você teve algum professor no ensino básico que tratasse de questões de gênero em sala de aula?
- 20) Quando começaste a perceber que o gênero que lhe foi imposto não condizia com a sua identidade de gênero?
- 21) Como foi para você perceber isso na época?
- 22) Contou para alguém? Para os pais, amigos, professores, psicólogos?
- 23) Como foi a reação de teus amigos, colegas, pais, familiares e professores?
- 24) Hoje as pessoas respeitam a tua identidade de gênero, usando o pronome correto, com o que condiz com a tua identidade de gênero?
- 25) Tiveste contato com outras pessoas trans no ensino fundamental e médio?
- 26) Alguma vez te sentiste ou te olharam como incapaz ou desacreditável por ser uma pessoa trans?
- 27) Tem vontade de cursar faculdade?
- 28) Quais os planos para o futuro?
- 29) Acha que é importante discutirem gênero nas escolas?

Sobre ser trans na universidade:

- 30) Como foi para ti entrar na universidade?
- 31) Como é a relação com seus professores no seu curso universitário?
- 32) Como é a relação com seus colegas em seu curso universitário?
- 33) Como você é tratado/a na universidade ou centro universitário em geral?
- 34) Tens contato com outras pessoas trans na universidade?
- 35) Há professores que tratam de questões de gênero na sua faculdade?

- 36) Há cadeiras na grade curricular do seu curso referentes a gênero e sexualidade?
- 37) Em algum momento passaste por constrangimentos em sala de aula, ou em entrevistas para estágio e emprego quando usavam o teu nome de registro?
- 38) Na sua universidade ou centro universitário já está em vigor a Política do uso do Nome Social para Travestis e Transexuais? Se sim, essa política tem sido importante para ti? Ela tem sido cumprida pelos professores esse semestre? Os outros alunos também respeitam tua identidade de gênero?
- 39) Já mudaste teu nome em teus documentos, como RG, carteira de motorista, plano de saúde? Ou utilizas a carteira de nome social? Essa carteira ajuda a ter tua identidade de gênero respeitada?
- 40) Para você, o preconceito de gênero e diversidade sexual é maior ou menor na universidade, comparando-se à educação básica? Por quê?
- 41) Tem emprego? Se qual cargo ou qual atividades fazes no teu local de trabalho?
- 42) Te sentes respeitado em teu local de trabalho?
- 43) Alguma vez foste repreendido ao usar o banheiro de acordo com tua identidade de gênero na universidade ou no local de trabalho?
- 44) Acreditas que os professores da universidade estão preparados para lidar com alunos/as transexuais?
- 45) O que pensas para o teu futuro?
- 46) O que pensas para o futuro de outras pessoas transexuais e travestis?

Questões referentes a corpo:

- 1) Em que momento começaste a transição para o gênero com qual te identificas?
- 2) Como foi a reação de teus amigos, colegas e professores em relação à tua transição na escola/faculdade? Como foi entrar em sala de aula no início da tua transição?
- 3) Qual foi a parte mais difícil da transição?
- 4) Você acha que é necessário o acompanhamento multiprofissional obrigatório para homens e mulheres transexuais que querem fazer a cirurgia de redesignação sexual? Se sim, por quê? Se não, por quê?
- 5) Já fizeste tratamento junto ao PROTIG (Programa de Transtorno de Identidade de Gênero) do Hospital de Clínicas de Porto Alegre?
- 6) Se sim, como foste recebido no programa?
- 7) Você já foi inseguro/a com seu corpo? Isso mudou com a transição?
- 8) Te sentes bem com teu corpo?
- 9) Houve algum momento você foi repreendido por alguma autoridade (pai ou professor) por não se encaixar no binarismo homem-mulher? Ou por gostar de atividades que não eram consideradas do gênero que te designaram ao nascer?
- 10) Já evitou algum tipo de atividade física por medo de repreensões em relação ao seu corpo?

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO

Entrevistado 1

Informações gerais:

1) **Idade:** _____

2) **Etnia/cor**

Como você se considera?

A () Branco(a).

B () Negro(a).

C () Pardo(a)/mulato(a).

D () Amarelo(a) (de origem oriental).

E () Indígena ou de origem indígena.

F () Outro: _____

3) **Renda**

Qual a renda total de sua família, incluindo seus rendimentos?

A () Até 1,5 salário mínimo.

B () De 1,5 a 3 salários mínimos.

C () De 3 a 4,5 salários mínimos.

D () De 4,5 a 6 salários mínimos.

E () De 6 a 10 salários mínimos.

F () De 10 a 30 salários mínimos.

G () Acima de 30 salários mínimos.

4) **Escolaridade**

Até que etapa de escolarização concluiu?

A () Nenhuma.

B () Ensino Fundamental: incompleto.

C () Ensino Fundamental: completo.

D () Ensino Médio: incompleto

E () Ensino Médio: completo.

F () Ensino Superior – Graduação: incompleto.

G () Ensino Superior – Graduação: completo.

H () Pós-graduação: () mestrado () doutorado () especialização

5) **Locais onde estudou na escola básica:**

6) **Tipo de instituição em que estudou na escola básica (pública ou privada):**

7) **Qual a profissão (se estiver trabalhando):**

8) **Que curso universitário está matriculado ou esteve matriculado?**

9) Em que universidade estuda ou estudou: _____

10) Qual a sua identidade de gênero? () Homem, () mulher, () não-binário.

11) Qual a sua orientação sexual? _____

12) Seu ingresso no curso de graduação se deu por meio de políticas de ação afirmativa ou inclusão social?

A () Não.

B () Sim, por critério étnico-racial.

C () Sim, por critério de renda.

D () Sim, por ter estudado em escola pública ou particular com bolsa de estudos.

E () Sim, por sistema que combina dois ou mais critérios anteriores.

F () Sim, por sistema diferente dos anteriores. Qual? _____

13. Alguém em sua família concluiu um curso superior?

A () Sim.

B () Não.

GLOSSÁRIO

Bullying – termo em inglês para designar atos de violência física ou psicológica intencionais e repetitivos, praticados por um indivíduo ou grupo de indivíduos, causando dor e angústia e sendo executadas dentro de uma relação desigual de poder.

Cisgênero (cis) – termo utilizado para se referir às pessoas cujo gênero é o mesmo que o designado em seu nascimento.

Cisnormatividade – termo usado para descrever situações nas quais identidades de gênero diferentes da cisgênera são marginalizadas, ignoradas ou perseguidas por práticas sociais, crenças ou políticas.

Cross-dressing – é um termo que se refere ao ato de alguém se vestir com roupa ou usar objetos associados ao sexo oposto, como por exemplo: joias, perucas, perfumes, maquiagens, por qualquer uma de muitas razões, desde vivenciar uma faceta feminina (para os homens) ou masculina (para as mulheres).

Heteronormatividade – termo usado para descrever situações nas quais orientações sexuais diferentes da heterossexual são marginalizadas, ignoradas ou perseguidas por práticas sociais, crenças ou políticas.

Sexista – pessoa que comete o ato do sexismo, discriminação e objetificação sexual; é quando se reduz alguém ou um grupo apenas pelo gênero ou orientação sexual.

Assexual – pessoas que não possuem desejo de manter relações sexuais.

Pansexual – pessoa que possui atração sexual ou amorosa entre pessoas, independentemente do sexo ou identidade de gênero.

Bissexual – pessoa que possui atração sexual ou amorosa pelos dois gêneros, homens e mulheres.

Homossexual – pessoa que possui atração sexual ou amorosa pelo mesmo gênero.

Heterossexual – pessoa que possui atração sexual ou amorosa pelo gênero oposto.

LGBTfobia – hostilidade geral, psicológica e social contra lésbicas, gays, bissexuais e transgêneros.

Montada – Travestida, produzida, Drag.

Transgênero/Trangeneridade – termo utilizado para se referir às pessoas cujo gênero é diferente que o designado em seu nascimento.

Transexual – Pessoas transexuais geralmente sentem que seu corpo não está adequado à forma como pensam e se sentem, e querem “corrigir” isso adequando seu corpo à imagem de gênero que têm de si. Isso pode se dar de várias formas, desde uso de roupas, passando por tratamentos hormonais e até procedimentos cirúrgicos.

Travesti – são pessoas que promovem modificações nas formas de seu corpo, geralmente visando a deixá-lo o mais parecido possível com o das mulheres cisgêneras; vestem-se cotidianamente como pessoas pertencentes ao gênero feminino, sem, no entanto, desejar explicitamente recorrer à cirurgia de transgenitalização para retirar o pênis e construir uma vagina.

Transformistas – (mais conhecidos pelos termos em inglês *Drag Queen* e *Drag King*) são personagens criados por artistas performáticos que se travestem, fantasiando--se cômica ou exageradamente com o intuito geralmente profissional artístico. Chama-se *drag queen* a pessoa que se veste com roupas exageradas femininas estilizadas e *drag king* a pessoa que se veste como homem. A transformação em *drag queen* (ou *king*) geralmente envolve, por parte do artista, a criação de um personagem caracteristicamente cômico e/ou exagerado, que por trás carrega um discurso crítico-político-transformador. Tanto *drag queens* como *drag kings* podem ter qualquer gênero e orientação sexual, e sê-lo não é indicativo de se ser transgênero, homossexual, assexual, bissexual ou heterossexual.

Andrógino – um adjetivo que se refere ao que apresenta simultaneamente características do sexo masculino e feminino.

Queer – palavra proveniente do inglês usada para designar pessoas que não seguem o modelo de heterossexualidade ou do binarismo de gênero.

Binarismo de Gênero – é a classificação do sexo e do gênero em duas formas distintas, opostas e desconectadas do masculino e do feminino; homem e mulher.

Viado – Designação pejorativa, preconceituosa e depreciativa para se referir aos homossexuais do sexo masculino.

Bicha – adjetivo pejorativo relacionado ao homossexual masculino.

Faggot – termo em inglês equivalente a “bicha” ou “viado”. Adjetivo pejorativo relacionado ao homossexual masculino. Sinônimo de *fag*.

Moodle – *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*, um software livre, de apoio à aprendizagem, executado num ambiente virtual. A expressão designa ainda o *Learning Management System* (Sistema de gestão da aprendizagem) em trabalho colaborativo baseado nesse software ou plataforma, acessível através da Internet ou de rede local. Em linguagem coloquial, em língua inglesa o verbo "*to moodle*" descreve o processo de navegar despreziosamente por algo, enquanto se faz outras coisas ao mesmo tempo.