



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA
CURSO DE MESTRADO

ANTÔNIO ALVES DE SANTANA

**PESSOAS TRANS NA ESCOLA: experiências e resistências no contexto do agreste
pernambucano**

Caruaru
2019

ANTÔNIO ALVES DE SANTANA

**PESSOAS TRANS NA ESCOLA: experiências e resistências no contexto do agreste
pernambucano**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Educação.

Área de concentração: Educação.

Orientador: Prof. Dr. Everaldo Fernandes da Silva

Caruaru
2019

Catálogo na fonte:
Bibliotecário – Raul César de Melo - CRB/4 - 1735

S232p

Santana, Antônio Alves de.

Pessoas trans na escola: experiências e resistências no contexto do agreste pernambucano / Antônio Alves de Santana. – 2019.
164 f. : il. ; 30 cm.

Orientador: Everaldo Fernandes da Silva.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2019.
Inclui Referências.

1. Pessoas transgênero - Identidade. 2. Escolas públicas – Caruaru(PE). 3. Ensino médio. 4. Identidade de gênero – Resistência. I. Silva, Everaldo Fernandes da (Orientador). II. Título.

CDD 370 (23. ed.)

UFPE (CAA 2019-459)

ANTÔNIO ALVES DE SANTANA

**PESSOAS TRANS NA ESCOLA: experiências e resistências no contexto do agreste
pernambucano**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Educação.

Aprovada em: 06/09/2019.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Everaldo Fernandes da Silva (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^a. Dr^a. Allene Carvalho Lage (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^a. Dr^a. Maria do Carmo Gonçalo Santos (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco

Aos e às estudantes Trans das escolas públicas que resistem cotidianamente à transfobia e às múltiplas formas de violações e violências motivadas pela intolerância e negação das suas identidades e subjetividades humanas. Diante de toda adversidade imposta às suas vivências, compreendem desde o primeiro instante que precisam resistir para existir nessa transitoriedade existencial.

AGRADECIMENTOS

A Deus e a todas as forças espirituais que me fortaleceram e me guiaram nessa trajetória.

À minha mãe pela grandiosidade e amorosidade do seu ser e por sempre ter me educado para a vida.

Às minhas irmãs: Vera, Edilma e Teca que sempre estiveram do meu lado e abdicaram de alguns sonhos para me ver trilhar os caminhos da vida acadêmica e me fortalecem no enfrentamento das adversidades cotidianas.

Ao meu pai (in memoriam) que sempre me mostrou o caminho da honestidade, mesmo não conseguindo demonstrar afetividade e amorosidade nunca nos deixou faltar um lápis e um caderno.

Ao professor Everaldo Fernandes da Silva, orientador e amigo por ter aceitado o desafio da escrita desse trabalho, pela paciência, humildade e generosidade de trilhar esse caminho na efetivação e conclusão desta pesquisa.

Agradeço também à banca por se disponibilizar mais uma vez nesse processo de fala e escuta. Sem a colaboração de vocês não seria possível ressignificar a escrita desse trabalho. A professora Allene Lage, com quem eu tive o primeiro contato no campus e me encantou pela sua coragem, dedicação me mostrando outras possibilidades de vida e de mundo. À professora Maria do Carmo pela alegria em reencontrá-la nessa etapa e ter a dádiva de ouvi-la.

Aos professores e professoras do Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea (PPGEduc) do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco, que contribuíram para minha formação intelectual e humana sendo -para mim- exemplos de profissionalismo, dedicação, responsabilidade e posicionamento ético, político e crítico.

Ao Rodrigo Albuquerque, secretário do nosso Programa, às professoras Conceição Salles e Carla Acioli pela dedicação e responsabilidade na coordenação do Programa de Pós-Graduação.

Aos amigos de turma pelo companheirismo e solidariedade em nome de Edjane Silva, Fátima Menezes, Gláucia Maria e Ricelio Regis que estiveram mais próximos de mim nessa caminhada onde partilhamos alegrias e angústias. Além de sempre oferecer - um ao outro - o apoio necessário para seguirmos na caminhada acadêmica.

Gratidão ao Rafael e à Maria Júlia pelo incentivo, escuta e sugestões desde quando essa pesquisa era só uma ideia.

Gratidão extrema à família Moraes em nome da amiga/irmã de alma Edima Moraes por me ouvir e ficar ao meu lado sempre e como ela mesma diz “eu escolhi ser tua amiga e te aturar”, meu muito obrigado. E, por favor, continua ao meu lado, prometo: colaborarei para isso.

Ao amigo João Luís pela presença lúcida, fonte de equilíbrio nos momentos de incertezas. Como também, agradeço pelos livros presenteados os quais me ajudaram a aprofundar a discussão acerca do objeto da pesquisa.

Ao amigo Lúcio, pela força, carinho e - principalmente - pelo incentivo cotidiano para efetivação dessa pesquisa.

Ao amigo Sandro Marques pelo apoio e dedicação nos momentos mais difíceis.

Aos amigos e às amigas da vida; Olanda, Geórgia, Sibele, Aparecida, Andrezza, Jeine, Nilda, Consuelo, e tantas outras pessoas incríveis que torceram e torcem por mim e compreenderam minha ausência e minhas dificuldades durante a empreitada acadêmica. Obrigado!

À amiga, Davy Santos, da Gerência de Políticas em Educação Inclusiva, Direitos Humanos e Cidadania da Secretaria de Educação de Pernambuco, pelo apoio incondicional ao fornecer os dados e normativas estaduais, em relação à política para estudantes trans da rede estadual.

À Gerência Regional de Educação: Agreste Centro Norte da Secretaria de Educação de Pernambuco, em nome do professor Gerente Flávio Carlos da Silva que autorizou a realização da nossa pesquisa nas escolas estaduais de Caruaru-PE e sempre demonstrou interesse e incentivo para efetivação.

À toda equipe da EREM Nicanor Souto Maior em nome da Gestora Patrícia, da Gestora Adjunta Lurdinha, secretária Clécia Leite e a todas e todos profissionais daquela casa. Nos meus 15 anos de docência esta escolar foi para mim uma casa de formação humana.

Também agradeço a toda equipe da escola Municipal Dom Bernardino Marchió pelo apoio compreensão e torcida. Muito obrigado!

À amiga Dayane pelo carinho atenção e socialização e troca de ideias.

Aos/as participantes da nossa pesquisa que tiveram a generosidade de partilhar suas experiências de resistência e enfrentamento à transfobia nas escolas estaduais em Caruaru - PE. Demonstrando a credibilidade em relação à pesquisa. Vocês são coautores/as dessa pesquisa, pois sem a contribuição de vocês essa pesquisa não teria sentido de existir.

Agradeço -ainda- a toda equipe gestora das escolas onde foi realizada a pesquisa, pelo acolhimento, respeito e acima de tudo confiança. Muito obrigado!

Aos/as meus/minhas alunos/as que são para mim, fonte de inspiração, amorosidade, acolhimento e possibilidade de transformação de uma sociedade melhor, justa e mais igualitária.

RESUMO

Na contemporaneidade tanto no Brasil como em diversos países, especialmente nos últimos anos, temos notado uma crescente atenção acerca das questões de gênero e sexualidade potencializadas pela visibilidade conquistada pela incessante influência, luta e resistência dos movimentos sociais, especialmente, os movimentos sociais de feministas, lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transsexuais (LGBT). Nesta perspectiva o espaço escolar é um ambiente visto como fundamental para a formação plena de uma cidadania, preparando-o para o trabalho, a vida em sociedade e a cidadania. Para muitas pessoas trans, a escola ainda é um sonho. Diante de intensas violações dos direitos humanos em relação a populações, sobretudo, à população trans, cujas violações de direitos, por meio de diferentes instituições, vão demarcando esses corpos, distinguindo-os e os categorizando em suas identidades e subjetividades e impondo-lhes limites à sua própria existência. Diante destas questões pretendemos responder ao seguinte problema: Quais as estratégias e permanências de pessoas trans no ensino médio na escola pública? Nesse sentido, nosso objetivo geral é: Compreender quais as estratégias de resistências de pessoas trans no ensino médio da escola pública no contexto do agreste pernambucano. Para tanto, elencamos como objetivos específicos: 1) Identificar pessoas trans matriculadas no ensino médio da rede estadual em Caruaru, mediante os dados fornecidos pelas referidas unidades, acompanhados das narrativas dos referidos sujeitos; 2) Identificar a presença ou ausência de propostas pedagógicas de enfrentamento da transfobia por parte das escolas pesquisadas; 3) Conhecer os saberes que emergem das experiências de pessoas transexuais que contribuem para o enfrentamento da transfobia na escola; 4) Caracterizar as estratégias de resistências das pessoas trans nas escolas em termos de afirmação cidadã e de continuidade da formação escolar. Para alcançar esses objetivos optamos por utilizar teóricos/as que discutem gênero, sexualidade, identidade e transfeminismo numa perspectiva pós-estruturalista: Bento (2014); Peres (2015); Louro (2001); Foucault (2013); Butler (2001); Miskolci (2016); Silva (2014); Scott (1999); Freire (1997); Sacristán (1990). Nossa pesquisa filiou-se à abordagem metodológica qualitativa, com a aplicação de entrevistas semiestruturadas com estudantes transgêneros da rede Estadual de Ensino em Caruaru. Servimo-nos também da observação participante dos espaços escolares, resultando nos registros do diário de campo. Outrossim, utilizamos uma pesquisa documental, em especial, os marcos legais e os PPPs. Para a análise dos dados, servimo-nos da análise de conteúdo, com recorte temático, de Laurence Bardin (2011). Os resultados obtidos apontam a presença/ausência de uma política de formação em

rede para atender às demandas da população trans, não obstante, a persistência dos relatos de experiências de transfobia escolar. Ademais, os saberes construídos por esses sujeitos transgêneros caracterizam-se em saberes cidadãos a partir dos marcos legais e dos movimentos sociais. Em relação às estratégias de resistências, adquiriram destaques: as vivências de atividades curriculares numa perspectiva transemancipatória, a articulação de grupos internos na escola e as formas de persistência da inserção e manutenção dos nomes sociais e da utilização dos banheiros.

Palavras-chave: Pessoas trans. Escola. Estratégias de resistências.

ABSTRACT

Nowadays, not only in Brazil but in several countries, especially over the last years, we have noticed growing attention to gender and sexuality issues. That is fostered by the visibility achieved by the unstoppable influence, struggle and resistance of feminist, transvestite and LGBT movements. In that sense, the school environment is an essential place to nurture civic education, preparing them for work and life in society. To many transgender people, school is still a dream, considering the strong violations of human rights regarding these populations, especially transgender people, whose rights violations, by different institutions, delimit their bodies, distinguishing them and categorizing their identities and subjectivities, imposing limits to their own existence. Having that in mind, we intend to answer the following question: What are the permanence strategies for transgender people in a public high school? Therefore, our general goal is: to comprehend the resistance strategies of transgender people in public high schools in the Agreste of Pernambuco. In order to do that, we have listed as specific objectives:

- 1) Identify transgender people enrolled in state high schools in Caruaru, according to the data provided by the schools, following the narratives of the referred subjects.
- 2) Identify the presence or absence of pedagogical proposals aiming at facing transphobia in the referred schools.
- 3) Get to know different experiences which arise from the personal experience of transsexual people and which contribute to confront transphobia in schools.
- 4) Outline the resistance strategies of transgender people in schools in terms of citizenship affirmation and continuity of schooling.

With a view to achieving these goals, we opted for using theoreticians who discuss gender, sexuality and transfeminism in a poststructuralist perspective: Bento (2014); Peres (2015); Louro (2001); Foucault (2013); Butler (2001); Miskolci (2016); Silva (2014); Scott (1999); Freire (1997); Sacristán (1990). Our research follows the qualitative methodological approach. We also carry out semistructured interviews with transgender students of state schools in Caruaru. We also observed school spaces, which resulted in the entries of our field diary. Likewise, we have made use of documentary research, especially legal frameworks and Political-Pedagogical Projects (PPPs). In order to analyse these data, we have made use of content analysis, with thematic focus, by Laurence Bardin (2011). The results obtained point to the presence/absence of a standard training policy to meet the needs of the transgender population. Moreover, the knowledge constructed by these transgender subjects result in citizenship knowledge which stem from legal frameworks and from social movements. With regard to the resistance strategies, the following stand out: experiences in curricular

activities in a trans emancipatory perspective, articulation of inner groups at school and persistence strategies which aim at inserting and upholding their social names, and using restrooms.

Keywords: Transgender people. School. Resistance strategies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Mapa de Pernambuco - Gerências Regionais de Educação	43
Figura 2 –	Nome Social do Estudante	45
Figura 3 –	Apresentação das Categorias da Pesquisa	56
Figura 4 –	Dimensões da Humanização em Paulo Freire	105
Figura 5 –	Processo de Transemancipação	112
Figura 6 –	Projeto de Combate ao Bullying e Respeito a Diversidade	129
Figura 7 –	Cartaz do Coletivo Jovens Transcendentais ao lado do quadro de avisos da escola	134

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Trabalhos GT 23 - Gênero, Sexualidade e Educação (13 anos)	27
Quadro 2 –	Detalhamento de Trabalhos GT 23 - Gênero, Sexualidade e Educação (13 anos)	27
Quadro 3 –	Pessoas Trans na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	35
Quadro 4 –	Gestão Técnica da Rede Escolar	44
Quadro 5 –	Alunos/as Trans Matriculados/as na Rede Estadual	47
Quadro 6 –	Assassinatos de Pessoas Trans em 2018 por Estado	70
Quadro 7 –	Descrição de Vítimas Brasileiras e Circunstâncias	72

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 –	Modalidade (2017)	44
Gráfico 2 –	Modalidade (2017)	44
Gráfico 3 –	Gênero e Distribuição das GRE em Pernambuco	46

LISTA DE SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
AIDS	Síndrome da Imunodeficiência Adquirida
ANTRA	Associação Nacional de Travestis e Transexuais
ATRACA	Associação de Travestis e Transexuais de Caruaru
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
HIV	Vírus da Imunodeficiência Humana
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais
MEC	Ministério da Educação
PPGEduC	Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea
PPP	Projeto Político Pedagógico
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
SIEPE	Sistema de Informação da Educação de Pernambuco

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	18
2	ESTUDO EXPLORATÓRIO.....	25
2.1	TRANSGENERIDADE NA ESCOLA: O QUE DIZEM AS PRODUÇÕES DA ANPED.....	25
2.2	TRANSGENERIDADE NA ESCOLA: O QUE DIZEM AS PRODUÇÕES DA BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES.....	34
3	DAS ESCOLHAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS.....	40
3.1	O ESPAÇO SOCIAL DA PESQUISA: O CHÃO DAS COM-VIVÊNCIAS E RE-EXISTÊNCIAS.....	40
3.2	CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO E DOS SUJEITOS DE PESQUISA.....	45
3.3	ABORAGEM DA PESQUISA.....	48
3.4	INSTRUMENTOS/TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS	51
3.5	TÉCNICAS DE ANÁLISE DE DADOS	54
4	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	57
4.1	GÊNERO, IDENTIDADE E TRANSGENERIDADE	57
4.2	MOVIMENTO DE PESSOAS TRANS E EDUCAÇÃO	64
4.3	TRANSFOBIA ESCOLAR: QUANDO O ÓDIO É NATURALIZADO ENTRE OS MUROS DA ESCOLA	69
5	APROXIMAÇÕES COMPREENSIVAS DE CURRÍCULO	74
6	RESISTÊNCIA E HUMANIZAÇÃO: A (TRANS)EMANCIPAÇÃO E CORPOS ASSUJEITADOS.....	89
6.1	RESISTIR PARA EXISTIR: UMA PERSPECTIVA FOUCAULTIANA.....	91
6.2	A HUMANIZAÇÃO DOS CORPOS TRANSGÊNEROS EM PAULO FREIRE...	103
6.3	TRANSEMANCIPAÇÃO: CONCEPÇÕES INTERSUBJETIVAS CONSCIENTE.....	109
7	VOZES E LEITURAS DE SUJEITOS TRANSEMANCIPADOS DE CARUARU: UM OLHAR COMPREENSIVO-EXPLICATIVO.....	114
7.1	A POSIÇÃO DOS CORPOS TRANSGÊNEROS: O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE SEXUAL E DE GÊNERO.....	114
7.2	ESCOLA E RELAÇÕES DE PODER: INTERINFLUÊNCIAS AMBIVALENTES.....	124

7.3	CORPOS TRANSEMANCIPADOS NA ESCOLA: UM CAMINHO ABERTO DE OUSADIA E PERSISTÊNCIA.....	132
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	141
	REFERÊNCIAS.....	148
	ANEXO A – CARTA DE ANUÊNCIA.....	158
	ANEXO B – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS/AS ESTUDANTES TRANS.....	159
	ANEXO C – ORIENTAÇÃO SOBRE A INSTRUÇÃO NORMATIVA Nº 03/2016 REFERENTE AO USO DO NOME SOCIAL PELOS/AS ESTUDANTES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO.....	161
	ANEXO D - OFÍCIO CIRCULAR Nº 36/2017 INFORMANDO AOS GESTORES(AS) DAS GERÊNCIAS REGIONAIS DE EDUCAÇÃO SOBRE A INSERÇÃO DO NOME SOCIAL DO/A ESTUDANTE DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE PERNAMBUCO.....	163
	ANEXO E – FORMULÁRIO DE REQUERIMENTO PARA UTILIZAÇÃO DO NOME SOCIAL.....	164

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa aqui apresentada como requisito para a defesa do Curso de Mestrado em Educação Contemporânea do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco do Centro Acadêmico do Agreste (PPGEduC/UFPE-CAA), se insere na linha de Pesquisa Educação, Estado e Diversidade. Esta pesquisa nasce do interesse do pesquisador por este tema que é fruto das inquietações que foram crescendo ao longo do exercício do magistério e nas experiências vividas e sentidas na educação como estudante e também, como professor do Ensino Fundamental e Médio da rede pública de ensino, municipal e estadual em quinze anos exercendo funções pedagógicas e administrativas em gestão escolar, coordenação e, sobretudo como Assistente Pedagógico do Programa Projovem Urbano onde tive a oportunidade de acompanhar no espaço de algumas escolas no período de três anos as experiências com jovens, estudantes trans e manifestação de resistência sobre o acesso e permanência na escola.

A ideia central é compreender quais as estratégias de resistências e permanências de pessoas trans no ensino médio da rede pública estadual em Caruaru –PE.

A partir da perspectiva das experiências e resistências de pessoas trans, o que as levam a abandonar a escola para além das políticas de inclusão e permanência que contemplam ou que deveriam contemplar e assegurar o direito a educação de todas e todos como também as práticas de resistências em relação à luta pelo reconhecimento das identidades de travestis e transexuais no espaço escolar da rede pública estadual no município de Caruaru-PE.

Contudo deixo claro que a minha intenção jamais é, ou será a de usurpar o lugar de falar das pessoas trans no espaço escolar, que resistem ao assujeitamento à ordem normativa, a transfobia, a segregação, a marginalização, a exclusão e às múltiplas formas de estigmatização dos seus corpos, suas subjetividades, suas existências e sobrevivência. Nesse sentido quando falamos acerca do conceito de lugar de fala a filósofa Djamila Ribeiro (2017) pontua que o conceito de lugar de fala vai muito além do campo da comunicação.

Para além dessa conceituação dada pela comunicação, é preciso dizer que não há uma epistemologia determinada sobre o termo lugar de fala especificamente, ou melhor, a origem do termo é imprecisa, acreditamos que este surge a partir da tradição de discussão sobre *feminist stand point* em uma tradução literal “ponto de vista feminista” diversidade, teoria racial crítica e pensamento decolonial (RIBEIRO, 2017, p. 58).

A questão conceitual acerca do lugar de fala, nos mostra que essa discussão foi ganhando potencial acadêmico a partir dos movimentos sociais que questiona e demarca uma problematização sobre o lugar de fala e representatividade de quem pode falar em nome ou/no lugar do outro e o *locus* social, ou seja, toda as pessoas ocupam um lugar social, o lugar de fala a partir das vivências individuais.

Um dos equívocos mais recorrentes que vemos acontecer é a confusão entre o lugar de fala e representatividade. Uma travesti negra pode não se sentir representada por um homem branco cis, mas esse homem branco cis pode teorizar sobre a realidade das pessoas trans e travestis a partir do lugar que ele ocupa. Acreditamos que não pode haver essa desresponsabilização do sujeito do poder. A travesti negra fala a partir de sua localização social assim como o homem branco cis (RIBEIRO, 2017, p. 85).

Sendo assim, peço licença à todas as pessoas trans para falar do lugar que ocupo, de professor e pesquisador. Tendo o compromisso e a responsabilidade de discutir numa perspectiva horizontal as possibilidades de resistências, das práticas reguladoras do espaço da escola e como, elas e eles¹ constroem a experiência de ser trans dentro desse espaço. A escola é um ambiente visto como fundamental para a formação plena de uma cidadania, preparando-o para o trabalho, a vida em sociedade e a cidadania. Para muitas pessoas trans a escola ainda é um sonho.

Uma escola não é formada por paredes, livros e lousas, mas pelos sujeitos que a compõem, como os profissionais da educação. Professores e professoras agora lidam com os mais variados grupos sociais em seu espaço de trabalho. Acumulam a função de educadores, transmissores de conhecimento, agentes sociais, mediadores de conflito. A positivista visão da entidade no topo da hierarquia, detentora dos saberes, é substituída por um sujeito que sente e transforma o espaço de trabalho e o seu social (BRASIL, 2016, p. 15).

A escola é esse lugar de tensões e transformações sobretudo de emancipação social, cultural e cidadã. Essa construção histórica, positivista, onde coloca a escola como o único campo do saber é reflexo da nossa sociedade e como esta foi pensada e idealizada percebemos isso claramente em nossa região que ainda solidifica o ranço das hierarquias e ideologias de um grupo (dominante) sobre o outro (dominado) potencializando o forço das múltiplas desigualdades.

¹ Em nossa pesquisa faremos a flexão do gênero para contemplar a linguagem escrita e falada conforme a pesquisadora Maria do Carmo Santos Gonçalves Santos (2016) quando afirma que: “a flexão do gênero será utilizada porque contempla as linguagens escrita e falada, salientando que esta opção não invalida nossa escolha pela abordagem plural de gênero”.

O agreste de Pernambuco é marcada por discursos conservadores, patriarcais e preconceituosos historicamente construídos e reproduzidos na trajetória social brasileira, onde o estigma, a segregação e a discriminação se tornam instrumentos de poder que subalternizam e limitam culturalmente e socialmente a cidadania de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais LGBT², sobretudo as pessoas trans que, nesse cenário de intensas violências, são alvos recorrentes da discriminação social e violação de direitos sobre tudo o direito à educação.

Segundo Scote (2016), a permanência (e supostamente o sentimento de pertencimento no ambiente escolar) pode parecer, para a maioria das travestis ou transexuais, algo impossível, inexistente. Sua suposta “realidade” para muitos, encontra-se ainda em esquinas, ou em casas de prostituição, ofertando carinhos em troca de míseros trocados.

Essa discriminação que se estende aos espaços escolares que de forma omissa e conivente às múltiplas formas de violências as quais as pessoas trans sofrem, contribui para hierarquização e inferiorização social, por meio, de um discurso conservador e autoritário na perspectiva da “naturalidade”, reproduzindo discursos heteronormativos, homofóbicos, lesbofóbicos³ e transfobia⁴.

O não reconhecimento das identidades de gênero pelas instituições educativas, infelizmente acaba por contribuir, para com o processo perverso que invisibiliza e segrega todos/as aqueles/as que apresentam identidades de gênero que foge aos padrões de normalização estabelecidos pela sociedade ou como alguns autores preferem chamar, dissidentes de gênero e sexualidade.

Discutir sobre identidade de gênero e diversidade sexual ainda é tido como um tema controverso por alguns setores da sociedade, mas que precisa ser permanentemente

² Segundo Facchini (2002) há menos sete siglas de designação dos grupos homossexuais; GL (gays e lésbicas), GLS (gays, lésbicas e simpatizantes), GLT (gays, lésbicas e travestis), GLBT (gays, lésbicas, bissexuais e travestis), LGBT (lésbicas, gays, bissexuais e travestis), LGBTT (lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais), e LGBTTT (lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros).

Ver FACCHINI, Regina. “Sopa de Letrinhas”? – Movimento homossexual e produção de identidades coletivas nos anos 90: um estudo a partir da cidade de São Paulo. 2002. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Departamento de Antropologia do IFCH, UNICAMP, Campinas, SP, 2002.

³ “LGBTfobia” é um termo usado no lugar de “homofobia”, no sentido de dá visibilidade aos demais segmentos identitários.

⁴ Medo, repulsa e/ou aversão a quaisquer expressões de gênero fora do binômio masculino-feminino. O indivíduo transfóbico desenvolve o desejo mórbido e compulsivo de isolar, prejudicar, ameaçar, espancar ou até mesmo de matar pessoas trans (transgêneras e transexuais) incluindo crossdressers, travestis, transexuais, andróginos (veja efeminofobia, homofobia) (LANZ, 2014, p. 333). Já a professora Jaqueline Gomes de Jesus pontua que “diariamente transexuais são alvos de preconceitos, exclusão, ameaças, agressões e violências das mais variadas formas, culminando não muito raro em homicídio. A esse conjunto de atitudes a pessoa transexual, denomina-se transfobia” (JESUS, 2011).

problematizado para contribuir efetivamente para promoção da cidadania de LGBT como garantia dos direitos humanos de todos e todas.

Diante destas questões pretendemos responder ao seguinte problema:

Quais as estratégias e permanências das pessoas trans no ensino médio na escola pública?

Nesse sentido, nosso objetivo geral é:

Compreender quais as estratégias de resistências de pessoas trans no ensino médio da escola pública no contexto do agreste pernambucano.

Para tanto, elencamos como objetivos específicos:

- 1) Identificar pessoas trans matriculadas no ensino médio na escola pública, mediante os dados fornecidos pelas referidas unidades, acompanhados das narrativas dos referidos sujeitos;
- 2) Identificar a presença ou ausência de propostas pedagógicas de enfrentamento da transfobia por parte das escolas pesquisadas;
- 3) Conhecer os saberes que emergem das experiências de pessoas transexuais que contribuem para o enfrentamento da transfobia na escola;
- 4) Caracterizar as estratégias de resistências das pessoas trans nas escolas em termos de afirmação cidadã e de continuidade da formação escolar.

Considerando os objetivos do nosso trabalho pretendemos desenvolver um diálogo com autores/as que discutem a problemática das identidades de gênero, sexualidade sobre tudo o reconhecimento da questão da transexualidade no âmbito escolar como Bento (2014), Peres (2015), Louro (2001), Foucault (2013), Butler (2001), Miskolci (2016), Silva (2014); Scott (1999); Freire (1997); Sacristán (1990). entre outros/as.

Há uma infinidade de conceitos e preconceitos em torno da homossexualidade dentro de uma complexidade de identidades sexuais e identidades de gênero. A nossa sociedade tende a designar e moldar tipos de papéis sociais aos indivíduos do sexo masculino, e algumas classes de papéis sociais específicos para as pessoas do sexo feminino. São considerados homens e mulheres no senso comum, aqueles/as que se comportam socialmente de formas convencionalmente masculinas ou femininas, dentro dos padrões hegemônicos tão cultivados e valorizados ainda em nossa sociedade.

Em nosso estudo, temos especial interesse na transexualidade e travestilidade como manifestação e reconhecimento da identidade da pessoa, como pessoa trans. Assim, a Gerência de Políticas em Educação Inclusiva, Direitos Humanos e Cidadania da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco Por meio do Ofício Circular nº 36/2017 Informa sobre a inserção do nome social⁵ do/a estudante das Escolas Estaduais de Pernambuco conforme instrução normativa nº 03/2016 (DOE-PE/03.12.2016) entendendo como nome social,⁶ como aquele pelo qual estudantes travestis e transexuais se identificam e são considerados pela sociedade, não sendo, portanto, sinônimo de apelido.

Nesta perspectiva entendemos que o critério que define a identidade não é o sexo biológico, não é a genitália, nem os corpos, mas o sentir-se homem, mulher ou possuir um gênero neutro.

A pessoa trans encontra-se em trânsito entre os dois gêneros o biológico e o psicológico. A essa diversidade corresponde a uma multiplicidade de manifestações, expressões, desejos e personalidades da pessoa humana. Percebemos como a população excluída, ditas “minorias” tem seus direitos negados na sociedade, por isso que o nome social representa um grande avanço, mas que precisa ganhar maior capilaridade no cenário nacional em todas as esferas sociais para que as pessoas trans não só tenham o reconhecimento do seu nome social nos espaços escolares, mas sobretudo, a promoção de uma cidadania efetivamente plena, para além do nome social e dos muros da escola uma cidadania que legitime, reconheça e valorize a pessoa humana.

A importância desse tipo de pesquisa especificamente em Caruaru demonstra sua importância para o campo teórico de gênero, sexualidade e educação na perspectiva dos direitos humanos, visando romper o silenciamento, a exclusão, a violência e a “eliminação social” que tem acompanhado a trajetória das pessoas trans.

A contribuição do nosso trabalho para a sociedade é a sistematização dos marcos legais, práticas educativas e categorias de gênero que amparam e acolhem as reivindicações por

⁵ Em Pernambuco, a mudança é possível desde 2017, após entrar em vigor a Instrução Normativa nº 02/2016, elaborada pela Secretaria Estadual de Educação e publicada no Diário Oficial do Estado em 17/11/2016, que vem garantir este direito. Só no ano de 2017, 78 estudantes adotaram o nome social nas unidades de ensino da Rede Estadual. De acordo com Dayvi Santos, técnica em Direitos Humanos da SEE, os perfis dos/das estudantes que utilizaram o nome social no ano letivo de 2017 são os seguintes: 68% de mulheres trans e travestis e outros 32% de homens transexuais. “A maioria está matriculada na Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA), correspondente a 58% do total, e a faixa etária predominante encontra-se acima dos 18 anos”, detalhou.

⁶ STF decide que transexuais e transgêneros poderão mudar registro civil sem necessidade de cirurgia. Ministros decidiram ainda que não será necessária autorização judicial para mudança. Disponível em: <<https://g1.globo.com/politica/noticia/stf-decide-que-transexual-podera-mudar-registro-civil-sem-necessidade-de-cirurgia.ghtml>>. Acesso em 02 de março de 2018.

direitos sociais, presente na pauta de reivindicações do movimento LGBT no cenário nacional e local. Reconhecendo as experiências pessoais da população trans na perspectiva de suas vivências e resistências, em espaços escolares na rede de ensino estadual em Caruaru.

O município de Caruaru, localizado na sub-região do Agreste de Pernambuco, é considerado uma cidade de porte médio, em termos de habitantes. Em 2017, possuía 356.128 pessoas (IBGE, 2017)⁷. Nesse sentido é importante contextualizar a o espaço geográfico sob a ótica dessa pesquisa, em Caruaru se localiza a GRE- Gerencia Regional de Educação do Estado de Pernambuco denominada GRE - Agreste Centro Norte composta, por dezesseis municípios do Agreste Pernambucano perfazendo um total de 63 escolas, esse espaço geográfico nos chama à atenção pela diversidade econômica, política e social no que se refere ao conjunto de municípios que o compõem a mesorregião pernambucana, como também o Campus Universitário do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, localizada no Centro Acadêmico do Agreste (campus universitário construído no programa de interiorização de Universidades Federais, implementados na gestão do Ex-presidente Lula e da presidenta Dilma Rousseff).

Nesse contexto pretendemos compreender a partir das experiências e resistências, bem como através das narrativas de jovens/estudantes/trans sobre quais as estratégias de resistência protagonizadas por eles/elas no enfrentamento a transfobia nas escolas da rede estadual no agreste pernambucano. Assim, propomos a construção inicialmente por uma breve descrição das nossas inquietações e nossos objetivos, buscando problematizar essa questão nos capítulos propostos.

No primeiro momento serão apresentadas as categorias analíticas que fundamentam as discussões de gênero, identidade e transexualidade. Em seguida abordaremos as concepções e pautas do movimento transexual e a educação. Nessa perspectiva apresentaremos as experiências das pessoas trans a partir das discussões de vários autores.

Nesse sentido, apresentamos a perspectiva pós-estruturalista que fundamenta nossa pesquisa. No segundo momento apresentamos as concepções de currículo acerca da concepção política, cultural, social e escolar. No terceiro momento apresentamos a Quadro teórico metodológico: abordagem da pesquisa qualitativa, o campo, os sujeitos da pesquisa, técnicas de coleta e análise dos dados.

⁷ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Cidades. Caruaru. Disponível em <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pe/caruaru/panorama>>. Acesso em 24 de dezembro de 2017.

Assim, acreditamos ser possível a análise da temática para compreender a condição da população LGBT na escola, sobre tudo a vivências das pessoas trans nesse espaço. Assim, como nos afirma Junqueira (2009):

A escola configura-se um lugar de opressão, discriminação e preconceitos, no qual e em torno do qual existe um preocupante quadro de violência a que estão submetidos milhões de jovens e adultos LGBT – muitos/as dos/as quais vivem, de maneiras distintas, situações delicadas e vulneradoras de internalização da homofobia, negação, autculpabilização, auto-aversão. E isso se faz com a participação ou a omissão da família, da comunidade escolar, da sociedade e do Estado (JUNQUEIRA, 2009, p. 15).

Acreditamos, assim, contribuir para uma reflexão sobre o reconhecimento e valorização das diferenças no espaço da escola sobretudo o acesso e permanência de pessoas trans no espaço escolar. A contribuição do nosso trabalho é a reflexão de uma educação que ampare e acolha as reivindicações por direitos e reconhecimento sociais, presente na pauta do movimento social de pessoas trans. Visando assegurar o direito a educação para todos e todas cidadãs e cidadãos aos quais foram negados historicamente, por não poderem exercer a cidadania em virtude da sua condição sexual, de gênero e suas múltiplas identidades.

2 ESTUDO EXPLORATÓRIO

A partir das questões sócio históricas acerca dos conceitos de gênero, sexualidade e pessoas trans (travestis e transexuais), analisamos as produções científicas que reverberam tal discussão, a fim, de situar o nosso campo de pesquisa ao analisar essas categorias analíticas as quais fazem parte do conhecimento e publicações de relevância para a academia no cenário nacional. Assim, nossa pesquisa se deu em duas plataformas digitais que agrupam o maior número de publicações: a ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) e Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), afim de constatar a produção teórica sobre o tema.

2.1 TRANSGENERIDADE NA ESCOLA: O QUE DIZEM AS PRODUÇÕES DA ANPED

É importante ressaltar que, por haver uma ausência de grupo de estudo específico num período histórico da ANPED, para publicação de pesquisas no campo Gênero e Sexualidade, muitos/as pesquisadores/as publicavam suas pesquisas em outros grupos de estudos aproximando as temáticas desenvolvidas nos respectivos grupos. O GT 23 Gênero, Sexualidade e Educação. Segundo as autoras Ribeiro e Xavier Filha (2013) afirmam que a memória remete ao ano de 2003, durante a 26ª Reunião Anual da ANPED, realizada em Poços de Caldas – MG, em que um grupo de pesquisadoras/es, docentes e estudantes, mobilizou-se para propor à Associação, a criação de um Grupo de Estudos que se voltasse para as temáticas de gênero e sexualidade em sua articulação com a educação.

Assim, na 27ª Reunião Anual da ANPED que ocorreu em 2004, já apresentava o Grupo de Estudo: Gênero, Sexualidade e Educação. Visto isso nosso objetivo foi o de mapear e esboçar uma análise dos trabalhos apresentados no decorrer desses anos da 27ª a 38ª Reunião Anual (de 2004 a 2017) para identificar a produção de trabalhos e as perspectivas relacionadas a pessoas trans. Nesse sentido, investigamos quais as produções relacionadas à questão de sexualidade que problematizam o enfrentamento à transfobia no GT 23 Gênero, Sexualidade e Educação, uma vez que há uma potente corrente de discursões relacionadas à construção social e histórica do campo acadêmico, que potencializa o conhecimento e as discussões numa perspectiva de empoderamento e cunho político em âmbito nacional. A proposta da pesquisa justifica-se diante da relevância e da necessidade de estudos que contribuam para a discussão problematização e

aproximação sobre gênero, o empoderamento e visibilidade da população LGBT, sobretudo a população trans e transfobia escolar.

Para Oliveira (2011), o Brasil no âmbito do Poder Executivo Federal tem apresentado uma posição de rompimento com padrões patriarcais e conservadores e isso se fomenta para sociedade civil de forma mais pertinente por meio de campanhas que efetivam as necessidades de visibilidade da pauta do Movimento LGBT. O governo federal em parceria com a sociedade civil organizada lançou, em 2004, o “Brasil sem homofobia”, programa de combate à violência e à discriminação contra lésbicas, gays, bissexuais e transgêneros – LGBT. Diversas ações foram desenvolvidas, tendo em vista a formação de profissionais da educação no campo da diversidade sexual, dos direitos de LGBT e do enfrentamento da homofobia na escola.

Nesse sentido, a sistematização que elegemos deu-se a partir da quantidade de trabalhos publicados, as abordagens teóricas, os tipos de pesquisa e a metodologia. De forma sistematizada, foram feitos os seguintes procedimentos que construíram o caminho metodológico:

- Leitura dos títulos, resumos e palavras-chave do GT (23) da ANPED nos últimos onze anos, sistematizando os trabalhos referentes ao tema “experiências de pessoas trans na escola;”
- Consulta e seleção dos artigos apresentados no GT (23), sobre o tema “Pessoas trans na escola”; nos anos de 2004 a 2017, por meio da identificação dessa temática e suas subtemáticas como “pessoas trans, transfobia”, travesti” e “transexuais” nos títulos, resumo e/ou palavras-chave;
- Leitura na íntegra dos trabalhos selecionados;
- Encontramos um total de 188 artigos no GT (23) nos anos de 2004 até 2017. Porém, apenas 7 artigos traziam para o debate a questão da experiência de pessoas trans na escola. Ficaram de fora de nossa análise o total de 181 trabalhos completos apresentados nos GT (23) que não abordavam o tema de experiências das pessoas trans (travesti e transexuais) na escola.

Após a seleção e escolha dos artigos que abordavam acerca nossa temática “Pessoas trans” encontramos um total de 7 trabalhos, de um total de 188 artigos no GT (23) Gênero, Sexualidade e Educação, que trazem para o debate a experiência de pessoas trans na escola.

Quadro 1 - Trabalhos GT 23 - Gênero, Sexualidade e Educação (13 anos)⁸

Ano	Gt	Reunião	Local	Trabalho Aprovado/Apresentado
2004	GT 14	27 ^a	Caxambu/MG	13
2005	GT 14	28 ^a	Caxambu/MG	13
2006	GT 14	29 ^a	Caxambu/MG	12
2007	GT 14	30 ^a	Caxambu/MG	16
2008	GT 14	31 ^a	Caxambu/MG	11
2009	GT 14	32 ^a	Caxambu/MG	12
2010	GT 14	33 ^a	Caxambu/MG	15
2011	GT 14	34 ^a	Natal/RN	15
2012	GT 14	35 ^a	Porto de Galinhas/PE	17
2013	GT 14	36 ^a	Goiânia/GO	17
2015	GT 14	37 ^a	Florianópolis/SC	26
2017	GT 14	38 ^a	São Luís/MA	21
TOTAL				188

Fonte: Elaborado pelo autor, 2018.

Quadro 2 – Detalhamento de Trabalhos GT - 23 Gênero, Sexualidade e Educação (13 anos)

Título	Autor/res	Universidade	Abordagem teórica	Participantes da pesquisa	Tipo de estudo e metodologia	Ano de Publicação
A experiência transexual: estigma, estereótipo e desqualificação social no intramuros da escola.	BRAGA, Denise da Silva.	UERJ-PROPED	Pós-Estruturalista	Três mulheres transexuais.	Entrevistas / Narrativas Abordagem qualitativa.	2011
Docência, transexualidades e travestilidades: a emergência rede trans EDUC Brasil	TORRES, Marco Antônio.	UFOP	Gênero Judith Butler Dispositivo Foucault	Sete professoras que se auto identificavam como travestis	Pesquisa de Campo Etnográfica	2013

⁸ Estamos considerando as reuniões anuais da ANPED as quais delimitamos para análise a partir da 27^a Reunião Anual que apresentava o grupo de trabalho de trabalho GT (23) Gênero, Sexualidade e Educação. No período de 2004 a 2017 lembrando que no ano de 2014 não houve reunião anual da ANPED.

				e transexuais femininas		
A escola como empreendimento biopolítico de governo dos corpos e subjetividades transexuais	SANTOS, Dayana Brunetto Carlin.	UFPR	Pós – Estruturalist a Dispositivo de Transexualidade Berenice Bento		Abordagem qualitativa	2013
Professoras travestis e transexuais brasileiras e seu processo de escolarização: caminhos percorridos e obstáculos enfrentados	FRANCO, Neil; CICILLINI, Graça Aparecida.	UFMT/UFU	Pós – Estruturalist a Gênero e Dispositivos de Sexualidade Guacira Lopes Louro entre outros	Doze professoras das cinco regiões do país compõem o universo investigado, sendo duas da região sul, quatro do Sudeste, três do centro-oeste, duas da região nordeste e uma do norte.	Bibliográfica s e documentais , entrevistas e questionários.	2013
Corpos e subjetividades trans na escola e nos movimentos sociais: a reinvenção das tentativas de captura por meio das normativas oficiais	SANTOS, Dayana Brunetto Carlin.	UFPR	Pós – Estruturalist a Controle biopolíticos dos corpos. Foucault		Pesquisa bibliográfica	2015

Universo trans e educação: construindo uma área de conhecimento	FRANCO, Neil; CICILLINI, Graça Aparecida.	UFU	Pós – Estruturalist a Universo de Pessoa trans		Pesquisa bibliográfica Documental	2015
Docências trans 1: entre a decência e a abjeção	SANTOS, Dayana Brunetto Carlin.	UFPR	Pós – Estruturalist a Corpo biológico Foucault		Pesquisa bibliográfica	2017

Fonte: Elaborado pelo autor, 2018.

De 2004 até 2017, no GT (23) Gênero, Sexualidade e Educação foram publicados 188 trabalhos, e apenas sete abordaram a temática de experiências de pessoas trans na escola, o que representa cerca de 3,72% das publicações científicas do GT (23).

Com isso podemos destacar que os estudos e pesquisas nessas áreas são importantes, mas, ainda são tímidas as produções no cenário nacional em relação a questão referente às experiências de pessoas trans nas escolas. Também vale ressaltar que o GT (23) apresenta produções teóricas importantes para desestabilizar o padrão heteronormativo imposto pela nossa sociedade, uma vez que a educação/escola pode ser um campo epistêmico de oposição às fronteiras contra o poder hegemônico mas, infelizmente, dentro do campo teórico das produções analisadas na ANPED deixam a desejar no que se refere o campo epistemológico dessas questões sociais e culturais na perspectiva das pessoas trans e escola.

Os textos selecionados correspondem a nossa temática de trabalho, os sete artigos discorrem sobre as questões de pessoas transexuais, nesse sentido a pesquisadora Denise da Silva Braga, autora do primeiro texto publicado nos anais da ANPED, indaga como os discursos escolares são percebidos por pessoas transexuais e como esses discursos estão presentes nos processos da identidade dessas pessoas. Para Braga (2011), a discriminação expressa a nossa limitada capacidade de conviver com a diferença, sobretudo quando ela transpõe na exterioridade da pele e, portanto, não pode ser ocultada.

Assim, percebemos como a escola legitima a heteronormatividade para justificar o discurso estigmatizador e segregador dos corpos diferentes. A autora contribui com a nossa discussão acerca das pessoas trans na escola a partir de uma possibilidade de acesso e permanência das pessoas trans no espaço escolar.

Em 2013, o pesquisador Marco Antônio Torres, nos apresenta a questão de pessoas transexuais na docência a partir do coletivo Rede Trans Educ Brasil. O autor aborda os desafios e resistências de professoras e professores transexuais no âmbito da docência da educação básica. Tanto a pesquisadora Denise da Silva Braga, como Marco Antônio Torres se utilizam do conceito de heteronormatividade para problematizar as experiências das pessoas trans com o espaço da escola. É importante ressaltar que ao discutir a experiência de professores/as o autor nos apresenta o conceito de transfobia que segundo Torres (2013), a transfobia tem sido utilizada para identificar/denunciar modos de subalternização e violência, física ou não, causada pela heteronormatividade especificamente contra travestis e transexuais.

Assim como Torres nós também faremos uso do conceito de transfobia será também abordado em nosso trabalho para analisar e conceituar as questões dos/as aluno/as trans no ensino médio no agreste pernambucano em relação a transfobia escolar.

Nesse sentido a pesquisadora Dayan Brunetto Carlin dos Santos discorre sobre a presença trans na escola fazendo uma discussão numa perspectiva foucaultiana ao abordar o dispositivo de poder sobre os corpos diferentes.

Segundo Santos (2013) as escolas não suportam trabalhar com transexuais, pois empreendem toda uma maquinaria com vistas a estabelecer e reiterar a norma heterossexual.

A autora aponta a dificuldade que escolas revelam no trato com as diferenças sobretudo em se tratando de estudantes transgêneros, assim, aborda o conceito de “pedagogia do controle” como empreendimento biopolítico que estrutura um controle sobre os corpos das pessoas trans, limitando-as e/ou negando o acesso e permanência desses/as estudantes trans na escola, ou seja, o direito à educação. A abordagem que Santos (2013) faz sobre o controle dos corpos transgêneros na escola por meio da “pedagogia do controle” é interessante para nossa pesquisa pois estamos também interessados em perceber e compreender como os estudantes trans vivenciam essa experiência na escola no agreste pernambucano.

Nessa perspectiva Neil Franco e Graça Aparecida Cicillini abordam os obstáculos enfrentados por professores transexuais, avançam na discussão ao objetivar identificar e problematizar a desestabilização que a presença de professoras travestis e transexuais provocariam nas escolas.

Franco e Cicillini (2013) utilizam como metodologia de pesquisa fontes bibliográficas e documentais, entrevistas e questionários para analisar o discurso de doze professoras transexuais e travestis de cinco regiões do país. Apesar da condição de professores e professoras transexuais não ser o cerne do nosso trabalho, essa pesquisa contribuiu teoricamente ao discutir

as concepções da Teoria Queer, teoria esta, a qual também utilizaremos para problematizar nossas discussões acerca das vivências de pessoa transgênero na escola.

Os depoimentos apresentados no texto de Franco e Cicillini (2013), reverberam os desafios que estudantes trans enfrentam tanto na educação básica como no ensino superior, os sujeitos da pesquisa descrevem as múltiplas formas de violência anunciada ou velada pelas quais foram expostas durante suas trajetórias escolares bem como sua formação acadêmica.

Dayana Brunetto Carlin dos Santos (2015) ao abordar as questões das subjetividades de pessoas trans,⁹ dialoga com alguns conceitos de Michel Foucault no que se refere ao acesso de pessoas transexuais na escola por via do nome social e a questão do banheiro. A pesquisa de Santos (2015), nos chamou a atenção por aprofundar a discussão acerca das questões das subjetividades por meio dos marcos legais que aborda o reconhecimento do nome social como referência da identidade subjetiva da pessoa trans.

Outro conceito relevante para nossa pesquisa é o conceito de transfeminismo¹⁰, ou seja, pensar o feminismo na perspectiva das pessoas trans do empoderamento e das questões que pautam os movimentos sociais sobretudo o movimento de visibilidade das pessoas trans. Nesse sentido a pesquisadora Dayana Brunetto Carlin dos Santos (2015), pontua que a situação de exclusão escolar inscreveu essas pessoas em um único tipo de inserção social, isto é, a prostituição. É importante pontuar que o transfeminismo é um conceito plural em relação a condição de feminino contemporâneo, segundo Jesus (2013) pontua:

Como qualquer dos feminismos, também o transfeminismo não pode ser entendido como único, porém, de forma genérica, pode se entender que há princípios sem os quais uma determinada linha de pensamento do feminismo não pode ser considerado transfeminista: (1) redefinição da equiparação entre gênero e biologia; (2) reiteração do caráter interacional das opressões; (3) reconhecimento da história de lutas das travestis e das mulheres transexuais e das experiências pessoais da população transgênero de forma geral como elementos fundamentais para o entendimento do feminismo; e (4) validação das contribuições de quaisquer pessoas, sejam elas transgênero ou cisgênero, o que leva ao fato de que, por sua constituição, o transfeminismo pode ser útil para qualquer pessoa que não se enquadra no modelo sexista de sociedade que vivemos, não apenas as transgênero (JESUS, 2013, p. 5).

⁹ O prefixo trans é usado como designativo de qualquer pessoa —transgêneral, seja ela transexual, andrógina, travesti, crossdresser, drag-queen, etc. Algumas vezes grafado como trans*. Opõe-se a —cisl, que é a forma abreviada de cisgênero (LANZ, 2014, p. 333).

¹⁰ O transfeminismo surge como uma linha de pensamento e movimento feminista em construção. Koyama (2001) o definiu, simplesmente, como um movimento feito por e para mulheres transexuais, porém se busca uma definição além, que o compreenda “tanto como uma filosofia quanto como uma práxis acerca das identidades transgênero que visa a transformação dos feminismos” (JESUS; HAILEY, 2010, p. 14).

É necessário ressaltar que o movimento social LGBT tem como pauta as questões da visibilidade e reconhecimento das pessoas e comunidade LGBT como um todo. O transfeminismo promove uma outra perspectiva de pauta de emancipação dessas pessoas. No entanto, as pessoas trans ainda são submetidas às situações de exclusão e estigmatização dos seus corpos, sobretudo, em se tratando do espaço da escola, colocando essas pessoas em situação de “abando” e/ou “evasão” escolar, uma vez que não permitem ao assujeitamento de seus corpos e passa a ser uma um espaço hostil e violento.

A pesquisa de Dayana Brunetto Carlin dos Santos nos leva a perceber que o nome social representa uma grande conquista social e política, mas que só essa instrumentalização burocrática por si só não garante o acesso e permanência das pessoas trans na escola.

Neil Franco (2015) apresenta um artigo intitulado “Universo trans e educação: construindo uma área de conhecimento” onde discute a questão de pessoas trans na escola como lugar de pertencimento. Para isso se propõe a apresentar um estado da arte sobre o estudo que reverbera acerca dessas questões do universo trans com a escola.

Segundo Neil Franco (2015), pontua que a professora Berenice Bento (2008) possivelmente realizou uma das primeiras investigações sobre o universo trans e educação no contexto brasileiro. Assim, temos inicialmente a discussão a partir das categorias de “normalidade” e “anormalidade” problematizadas pela autora a partir de vivências das pessoas trans na e com a escola.

A escola como espaço de reprodução hegemônica dos padrões heteronormativos numa perspectiva cisgênera de conceituar a sexualidade. Esse espaço muitas vezes promove no cotidiano uma série de violências e marginalização dos corpos das pessoas trans. Nesse sentido a partir das contribuições de Elisabete Cruz (2011) acerca da condição de travestis na escola, Neil Franco (2015) pontua:

A questão propulsora das reflexões é polêmica de utilização do banheiro por pessoas travestis em que o foco estimula inquietudes indagações que se mesclam, como descrito pela autora, em um “caleidoscópio de pistas” em que emergem de forma representativa “a normalidade produzida nos fios do funcionalismo biológico, na dinâmica do cotidiano escolar ancorados na teoria foucaultiana e dos estudos de gênero de origem feminista e pós-estruturalista (FRANCO, 2015, p. 6).

A questão do banheiro problematizada por Neil Franco representa apenas um dos obstáculos para pessoas trans possam permanecer na escola. Contudo há um aparelhamento burocrático sob uma lógica heteronormativa que limita e o acesso e permanência das pessoas

trans na escola que contribui com o processo perverso de exclusão e vulnerabilidade das pessoas trans na sociedade como um todo.

Neil Franco (2015), aborda a questão da exclusão de pessoas travestis e transexuais na escola ao apresentar o conceito de “pedagogia do insulto” contextualizado a partir das vivências de travestis com a escola na cidade de Maceió. O autor aprofunda a discussão a partir das contribuições de Junqueira (2009) e Cavalcante (2011). Ressaltou que em razão das marcas da transgressão do gênero demarcadas em seus corpos, as travestis agregam o segmento mais exposto a formas variadas de violência no contexto escolar.

É notório que as pessoas trans são evidentemente maiores alvos do processo de assujeitamento de seus corpos aos padrões disciplinares da escola uma vez que seu corpo, já externa sua condição que as colocam a várias formas de violência e preconceito. Neil Franco (2015) aprofunda a discussão ao analisar dissertações e teses que discorrem sobre a vivência de pessoas transexuais e travestir com a escola. Destaca a obra de Andrade (2012) que a presença das travestis nas escolas se apresenta como dispositivo relevante para a formação da comunidade escolar na convivência com as singularidades delas, mesmo em meio a profundos conflitos.

Nesse sentido para Neil Franco (2015) o trabalho de Andrade (2012) representa uma construção etnográfica sobre travestis na escola e sua importância ao descrever as vivências de travestis cearenses e os processos de resistências à normatização dos seus corpos e limitação de sua transição no espaço escolar. A partir dessas análises epistemológicas de vários trabalhos analisados Neil Franco (2015) afirma:

Com isso, o cotidiano escolar se configura como um espaço de ajustamentos, mas que, ao mesmo tempo, também possibilita que formas de constatações das normas hegemônicas de gênero e sexualidade venham à tona, confirmando que o existir humano se elabora de formas variadas denunciando a instabilidade e a fragilidade das normativas biológicas e culturais historicamente consagradoras de verdades e limites de sobrevivência no social (FRANCO, 2015, p. 13).

A existência das pessoas trans representa um desafio constantemente pelo direito de existir, de transitar com seus corpos na sociedade e ocupar todos os espaços especificamente aqueles aos quais estão institucionalmente constituídos para promover o conhecimento como por exemplo a escola. O trabalho de Neil Franco se aproxima efetivamente das nossas intenções/inquietações acerca vivências e experiências das pessoas trans na escola principalmente sobre a existências de um corpo transgressor no espaço da escola bem como os discursos acerca desse corpo promovem o assujeitamento dos corpos dos estudantes trans.

Aprofundando a discussão e concluindo a análise acerca dos artigos que selecionamos apresentados na ANPED de 2004 até 2017 a autora Santos (2017) apresentou um artigo intitulado “Docência trans: entre a decência e a abjeção.”

Neste trabalho a autora destaca a condição das professoras trans nas escolas brasileiras, investigando as experiências dessas profissionais da educação na escola e como foram constituídas as disputas de poder. Para compreender como se deram essas experiências das professoras trans, Santos (2017) utilizou categorias e conceitos de “professora e poder” presente nas obras de Louro (1986) “crença em uma natureza feminina” e Foucault (2010) “poder-saber-verdade”. Esse trabalho reverbera sobre a questão das mulheres e condição de poder e o assujeitamento dos seus corpos.

Para Santos (2017), a análise das narrativas das professoras trans possibilitou um questionamento da Pedagogia como dispositivo que produz efeitos de verdade na decência. Tal verdade faz com que funcione à docência-decente na escola e produz também por transbordamento à docência-abjeta. Para a autora, a escola não só torna-se um espaço hostil para estudantes trans, como também exige uma docência “decente” ou seja, uma docência que não encontra espaço para o exercício do seu ofício, quando, essa docência vem acompanhada de um corpo “abjeto” para a escola ser professor e professora é necessário ter um corpo biológico numa perspectiva heteronormativa e cisgênera.

Ao analisar as narrativas das professoras trans Santos (2017) nos mostra a multiplicidade e singularidade de se posicionar no espaço da escola dessas professoras frente a transfobia e perspectivas pedagógicas e disciplinares. Mesmo não sendo nosso objeto de estudo a condição de professoras trans diz muito sobre o espaço da escola como sendo um espaço de luta e resistências, a escola como chão fértil para múltiplas vivências e experiências.

2.2 TRANSGENERIDADE NA ESCOLA: O QUE DIZEM AS PRODUÇÕES DA BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES

Neste tópico, analisaremos as dissertações e teses produzidas no âmbito do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), esse portal de busca abrange todos os trabalhos defendidos nas instituições brasileiras de ensino e pesquisa o que nos dará uma visão macro, pois não é possível compreender como as experiências e resistências das pessoas trans se dão na escola no contexto

do agreste pernambucano sem conhecer os processos de transformação social, política e acadêmica que reverberam sobre essa questão.

Ao realizarmos a consulta por assunto “Trans” “Educação” e “Escola” suas sistemáticas como “pessoas trans, transfobia”, travesti” e “transexuais” nos títulos, resumo e/ou palavras-chave selecionamos o total de 08 trabalhos que apresentam um discurso específico sobre a questão das pessoas trans e educação em teses e dissertações de programas de educação de várias universidades brasileiras no período de 2004 a 2018 considerando o lançamento do programa “Brasil sem homofobia”, pelo governo federal em 2004.

Quadro 3 – Pessoas Trans na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

Título	Autoria	Classificação	Universidade	Ano
Relações de gênero, diversidade sexual e políticas públicas de educação: uma análise do programa Brasil sem homofobia	Marcelo Daniliauskas	DISSERTAÇÃO	USP	2011
O kit anti-homofobia e os discursos sobre diversidade sexual	Renata Silva Pamplona	DISSERTAÇÃO	UFSCAR	2012
Heteronormatividade e sexualidades LGBT: repercussões dos discursos escolares sobre sexualidade na constituição das sexualidades não normativas	Denise da Silva Braga	TESE	UERJ	2012
Travestis na escola: assujeitamento ou resistência à ordem normativa	Luma Nogueira de Andrade	TESE	UFC	2012
Currículo e diferença: cartografia de um corpo travesti	Aline Ferraz da Silva	TESE	UFP	2014
A pedagogia do salto alto: histórias de professoras transexuais e travestis na educação brasileira	Marina Reidel	DISSERTAÇÃO	UFRGS	2014
Quando o 'estranho' resolve se aproximar: a presença da	Tiago Zeferino dos Santos	DISSERTAÇÃO	UNISUL	2015

professora transexual e as representações de gênero e sexualidade no ambiente escolar				
Escola e transfobia: vivências de pessoas transexuais	Sylvia Maria Godoy Amorim	DISSERTAÇÃO	UNESP	2018
Total de teses: 03 Total de dissertações: 05 Total de Produções: 08				

Fonte: Elaborado pelo autor, 2019.

A partir da análise das produções no Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), observamos que os estudos tratam sobre diversos temas, assim realizamos uma divisão dos trabalhos agrupando-os segundo as temáticas comuns. Nesse sentido, os temas que emergiram nos estudos foram os seguintes: Pessoas Trans, Transgênero, Travesti, Transexuais e Educação.

O trabalho desenvolvido por Marcelo Daniliauskas (2011) analisa a questão do Programa Brasil Sem Homofobia (Programa de Combate à Violência e à Discriminação e de Promoção da Cidadania LGBT). O autor escolheu essa temática por representar um avanço significativo a nível nacional que corresponde à pauta do movimento LGBT, sobretudo, para campo da educação.

Como procedimento metodológico foi realizado entrevistas semi-estruturadas com pessoas ligas ao movimento social LGBT bem como com gestores/as e técnicos/as governo que colaboraram para criação e implementação do Programa Brasil Sem Homofobia. Contudo Daniliauskas (2011) aponta que, para as pessoas trans (travesti e transexuais), o programa era uma proposta muito frágil no sentido de ser essa a população socialmente mais excluída e em condições de vulnerabilidade uma vez que contava-se raramente a presença dessas pessoas nos espaços da escolar.

Apesar do trabalho não aprofundar a discussão sobre a questão de pessoas trans na escola nos chama a atenção por que deixa claro a lacuna de legitimidade e reconhecimento entre a pauta do movimento LGBT e da população trans especificamente.

Na dissertação de Renata Silva Pamplona (2012), a autora produziu um trabalho acerca das polêmicas entorno da repercussão a possibilidade de aprovação o material educacional kit anti-homofobia produzida e elaborada pelo MEC/SECADI. Percebe-se que há uma forte corrente conservadora em relação ao avanço do Programa Brasil Sem Homofobia na promoção de igualdade e visibilidade de pessoas LGBT. Segundo Pamplona (2012), especificamente,

percebem-se estratégias para esvaziar ou tornar palatável qualquer expressão de estranheza das/dos: travestis, transexuais, lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros. Há uma forte resistência de diversos segmentos da sociedade em relação ao aprofundamento das discussões e capilaridade das políticas pró igualdade, visibilidade e representatividade da população LGBT no cenário nacional.

Compreendemos que apesar do cerne deste trabalho se voltar acerca dessas das questões de políticas públicas e educação, entendemos como um importante caminho de resistência do movimento LGBT a ser tratado nos espaços acadêmicos fortalece e emancipa as questões sociais não apenas na academia, mas como instrumento de análise de conjuntura das pautas de lutas cotidianas daqueles e daquelas que cotidianamente resistem.

Nesse sentido, Denise da Silva Braga em sua Tese intitulada “Heteronormatividade e sexualidades LGBT: repercussões dos discursos escolares sobre sexualidade na constituição das sexualidades não normativas” contribui no entendimento sobre discursos de as sexualidades no espaço da escola. Braga (2012) analisou os discursos que são predominantes na escola e como contribuem para potencializar as concepções heteronormativas de existência na e com a escola. Para a pesquisadora, a experiência de pessoas LGBT com a escola revela-se muito mais complexa do que a questão da sexualidade. É um “labirinto” de vivências e convivências que ora anula, ora estende-se, mas sempre sobre a vigilância constante de uma norma do controle e da observação de seus corpos. Segundo Braga (2012), o currículo escolar funciona como um dispositivo de poder que atua em rede e penetra nas práticas cotidianas. Nos chama a atenção essa questão do currículo, pois se aproxima também do nosso trabalho uma vez que compreendemos que a experiência das pessoas trans na escola se pauta por um currículo que entrelaça esse controle como estratégia cisnormatizadora dos corpos.

A tese da professora Luma Nogueira de Andrade (2012), evidentemente, muito próxima da nossa pesquisa, o seu trabalho objetivou descrever as resistências e assujeitamento das pessoas trans (travesti e transexuais) na escola. Andrade (2012), aponta as táticas que jovens estudantes trans utilizam para burlar o controle e a disciplina a fim de ter o acesso, bem como para permanecer na escola. A pesquisa foi feita com pessoas trans estudantes da rede pública no estado do Ceará traçando quais as possibilidades de resistência que essas jovens estudantes exercitaram na escola para ter acesso à educação. O trabalho aponta as dificuldades de acesso e permanências de jovens travesti na escola bem como a falta de formação continuada para a comunidade escolar sobre diversidade sexual e em especial se tratando de pessoas trans.

Já a tese da pesquisadora Aline Ferraz da Silva (2014), intitulada “Currículo e diferença: cartografia de um corpo travesti” também se volta para o universo das pessoas trans no sentido de mapear o caminho de resistência e permanência dessas pessoas na escola, diante dos discursos heteronormativos sobre o corpo de pessoas travestis e transexuais. As narrativas dos sujeitos da pesquisa apontam que o currículo pré-estabelecido, institucionalmente, entra em conflito com o currículo de corpos, corpos esses que não se encaixam nos padrões normativos que tenciona o discurso do corpo transgênero com o espaço da escola.

A dissertação de Marina Reidel (2014), versa sobre “A pedagogia do salto alto: histórias de professoras transexuais e travestis na educação brasileira” apesar de que a condição de professoras transexuais não permear nossas intencionalidade de pesquisa o trabalho de Reidel (2014) é muito interessante por que a autora faz uma análise da história de vida das pessoas trans aliando com o campo da educação, preconceito e discriminação. O exercício do magistério é, sem dúvida, uma resistência sobretudo para as professoras trans até mesmo entre os que igualmente exercem o mesmo ofício, a autora aponta uma concepção de pedagogia fora dos moldes uma transformação da compreensão binária de ser professor e professora na lógica heteronormativa.

Nesse mesma aproximação epistêmica, o pesquisador Tiago Zeferino dos Santos (2015) em sua dissertação “Quando o 'estranho' resolve se aproximar: a presença da professora transexual e as representações de gênero e sexualidade no ambiente escolar”, o trabalho analisou as representações de gênero e sexualidade produzidas e reproduzidas no espaço escolar por alunos/as e profissionais de educação do egresso de uma professora autodefinida transexual em uma escola de Ensino Fundamental da cidade de Tubarão/SC.

O pesquisador também considera que o currículo exerce influência sobre os sujeitos que fazem parte do ambiente escolar e da sociedade em geral. Assim, aponta a necessidade de repensar um “novo” currículo numa perspectiva inclusiva de todos e todas.

A dissertação de Sylvia Maria Godoy Amorim (2018), apresenta uma aproximação com a nossa pesquisa uma vez que o seu trabalho reverbera sobre as questões da inclusão de estudantes trans na escola. Segundo Amorim (2018) A escola, enquanto espaço cultural supostamente neutro, não acompanha as respostas e questionamentos em relação à diferença, principalmente no que se refere ao gênero. Nesse sentido percebemos quão inúmeras são as dificuldades impostas às pessoas trans no espaço da escola e como a escola precisa ser “reinventada” afim de redefinir, suas intencionalidades na perspectiva de uma sociedade plural.

Nesse sentido, a nossa pesquisa apresenta questões acerca do universo de pessoas trans especificamente com o campo da escola. As pesquisadoras Andrade (2012) e Amorim (2018) abordam essa temática com o campo da escola e os desafios que permeio o processo de acesso e permanência na escola de jovens estudantes trans. A nossa pesquisa também demanda dessa inquietação epistêmica acerca dessa convivência com a cotidianidade do espaço da escola de homens e mulheres trans estudantes do ensino médio da rede estadual de ensino no agreste pernambucano.

Assim, o nosso campo diz sobre a especificidade do interior do estado de Pernambuco que ainda é um cenário de intensas violações aos direitos da população LGBT, sobretudo, a população das pessoas trans. A nossa pesquisa debruça-se sobre a realidade de estudantes trans na escola. Suas experiências e resistências pelo direito à educação para além das políticas públicas de inclusão que asseguram ou que deveriam o direito de acesso e permanência de todos e todas à escola, educação e cidadania.

3 DAS ESCOLHAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Neste capítulo são organizadas e apresentadas as escolhas teóricas-metodológicas que foram pertinentes para alicerçar as reflexões e inquietações, assim as estruturou de tal modo que atendesse a uma sistematização coerente com a proposta de realização da pesquisa. Destarte, seguiu-se primeiramente descrevendo o campo, caracterizando-o enquanto espaço geográfico situado na mesorregião do Agreste pernambucano, especificamente aos municípios que compõem a GRE – Agreste Centro Norte com sede no município de Caruaru. Ainda neste, destacaram-se também as cinco modalidades técnicas de ensino da rede estadual.

Por conseguinte, elucida quem são as pessoas participantes da pesquisa, em linhas que visibilizam o perfil das mesmas, de onde vêm (origem), raça, idade, gênero e classe social. Assim como problematiza os dados que contabilizam o número de matrículas de pessoas trans com seus nomes sociais da Gerência de Políticas em Educação Inclusiva, Direitos Humanos e Cidadania da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. Dados estes que correspondem ao período de 2017 e 2018.

Adiante, se prossegue apresentando a abordagem da pesquisa de natureza qualitativa, dando ênfase também às técnicas de coletas de dados explicitando as escolhas dos procedimentos de entrevistas semiestruturadas, utilização da pesquisa documental, bem como da observação participante.

3.1 O ESPAÇO SOCIAL DA PESQUISA: O CHÃO DAS COM-VIVÊNCIAS E RE-EXISTÊNCIAS

O campo da nossa pesquisa se constitui no cenário da mesorregião do Agreste pernambucano. Para dar conta dos nossos objetivos acerca da questão das pessoas trans na escola é necessário contextualizar a dinâmica estrutural que se configura o nosso campo de pesquisa. O município de Caruaru tem sua origem na fazenda Caruaru, cedida para o desenvolvimento da agricultura e gado. Possui um dos maior Centro de Artes Figurativas da América Latina¹¹, com referência do Mestre Vitalino com seus bonecos de barro. Localizada no Vale do Ipojuca, ao longo dos anos, Caruaru recebeu várias denominações, sendo conhecida também como a ‘Princesa do Agreste’, ‘Capital do Agreste’ e a ‘Capital do Forró’. O município

¹¹ Portal eletrônico da prefeitura de Caruaru. Disponível em: <<https://caruaru.pe.gov.br/historia/>>. Acesso em 23 de fev. 2018.

de Caruaru destaca-se como o mais importante polo econômico, médico-hospitalar, acadêmico, cultural e turístico do Agreste, sendo também conhecido por sua tradicional feira livre. A cidade de Caruaru, situada no interior pernambucano, é a maior cidade do agreste pernambucano, com uma população de 342.328 habitantes, segundo o IBGE, sendo a quarta maior cidade do estado.

Esse cenário sociopolítico e econômico da cidade de Caruaru constitui-se também chão de atuação de vários movimentos sociais de resistência. A comunidade LGBT caruaruense é representada por movimentos sociais e coletivos de militância sociopolítica que se organizam por uma agenda contemporânea com pautas que contemplam os campos da saúde, educação, empregabilidade, assistência social e manifestações políticas e culturais. Em 2005, a ativista Priscilla Presley fundou o GRGC - Grupo de Resistencia Gay de Caruaru. Em 2006 a cidade de Caruaru foi a pioneira no Agreste Pernambucano, a ser palco da primeira “Parada Gay” com o tema “O Agreste tem respeito, sim senhor!” contou com o apoio de vários segmentos da sociedade (prefeitura, secretaria de saúde, faculdades, empresários e emissoras de rádio locais) reuniu cerca de 7 (sete) mil pessoas nas principais avenidas da cidade.¹²

No ano de 2012, a ativista Stephane Fachine mulher trans, fundou em Caruaru a ATRACA – Associação de Travestis e Transexuais de Caruaru. A ATRACA corresponde ao movimento de militância que pauta exclusivamente as demandas de reivindicações da população trans de Caruaru e região. Atualmente Stephane Fachine é funcionária da prefeitura de Caruaru lotada na Secretária de Desenvolvimento Social e Direitos Humanos onde articula junto com a comunidade trans eventos, palestras e uma vez por mês realiza um encontro o “Chá Trans” com as pessoas trans de Caruaru e região e aberto ao público em geral.

Em 2014, ativistas pesquisadores fundaram o coletivo Lutas e Cores composto por membros caruaruenses. Este coletivo objetiva fortalecer a visibilidade da luta do movimento social LGBT. O coletivo Lutas e Cores realiza reuniões mensais para planejar ações e atividades políticas de empoderamento dos seus membros, bem como a formação e conscientização em respeito à valorização da população LGBT promovendo ações sociais, manifestações políticas, formação e palestras em escolas estaduais, faculdades e participação em ações de políticas públicas da cidade. Podemos dizer que o coletivo lutas e cores é o de maior atuação de resistência às políticas de retrocessos e retiradas de direitos que afetam diretamente a vida e a dignidade da população LGBT em Caruaru.

¹² Ver SANTANA, Antônio Alves. Diversidade Sexual no Agreste Pernambucano: um estudo sobre o protagonismo político social do movimento LGBT em Caruaru. Monografia apresentada ao Programa de Iniciação Científica da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru – FAFICA.

As militâncias LGBT em Caruaru são constituídas por grupos coletivos independentes, ou seja, não há vinculação diretamente com órgãos públicos ou instituições privadas. Segundo Vieira (2013), isso não impede que essas ações sejam potencializadas e formadoras de modo que,

A militância LGBT de Caruaru é uma militância onde os agentes atuam, de modo geral, numa maneira isolada e não articulada. Isso não impede, contudo, que suas atuações sejam potencialmente educativas, podemos dizer até que solidão e individualidade são as condições para que se encarne de um caráter educativo. Talvez a percepção, por parte dos militantes, da fragilidade que a ausência das mobilizações de massa efetua, seja o fator que caracteriza sua ação como sendo educativa (VIEIRA, 2013, p. 99).

Nesse sentido, os coletivos independentes ainda encontram dificuldades para realizar suas ações efetivas, sobretudo, quando precisam contar com o apoio e a participação da sociedade e das esferas das instituições públicas. Os movimentos sociais e coletivos LGBTs são importantes para fortalecer uma rede de demandas e tecer resistências contra toda forma de invisibilidade, assujeitamento e intolerância.

Essas resistências sinalizam à sociedade caruaruense que as pessoas LGBTs existem e precisam serem respeitadas, implicando que precisam estudar, trabalhar, que precisam de políticas públicas que acolham e acima de tudo as pessoas trans já não aceitam mais a condição de serem silenciadas e invisibilizadas; elas e eles querem e demandam participar da construção de uma cidade mais justa e igualitária.

Em Caruaru está localizada a GRE - Gerencia Regional de Educação do Estado de Pernambuco composta, por dezesseis municípios do Agreste Pernambucano¹³, perfazendo um total de 63 Escolas da Rede Estadual. Esse espaço geográfico nos chama a atenção pela diversidade econômica, política e social no que se refere ao conjunto de municípios que compõem a mesorregião pernambucana. A figura 01 ilustra a localização das gerencias regionais de educação.

¹³ Jurisdição dos municípios: Agrestina, Altinho, Belo Jardim, Brejo da Madre de Deus, Cachoeirinha, Caruaru, Cupira, Ibirajuba, Jataúba, Pannels, Riacho das Almas, Santa Cruz do Capibaribe, São Caetano, Tacaimbó, Taquaritinga do Norte e Toritama.

Figura 1 - Mapa de Pernambuco - Gerências Regionais de Educação¹⁴

* FRONTEIRAS DAS REGIÕES DE DESENVOLVIMENTO MARCADAS EM PRETO

Fonte: SEEP, 2018.

O mapa traz a possibilidade de visualizar compressões socioespaciais e tecer reflexões em relação à distribuição e fronteiras das Gerências Regionais de educação do Estado de Pernambuco. Assim, optou-se pela sua utilização para melhor conhecer e aferir interpretações dessas instituições para assim localizar o quantitativo de pessoas trans matriculadas com o uso do nome social na rede estadual de ensino.

Na Gerência Regional de Educação – as escolas estão distribuídas nos dezesseis municípios em quatro modalidades técnicas: I) Escolas Regulares; II) Escola de Jornada Integral; III) Escola de Jornada Semi-integral; IV) Escola Técnica; V) Escola Sistema Prisional.

O Quadro 4 apresenta a distribuição das respectivas escolas.

¹⁴Fonte: Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. Disponível em: <<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1>> Acesso em: 23 de fev. 2018.

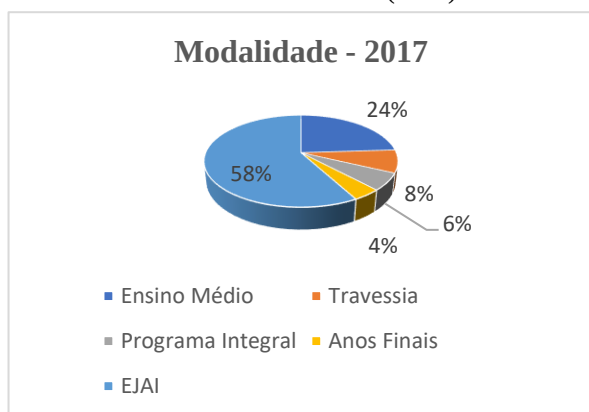
Quadro 4 - Gestão Técnica da Rede Escolar

GESTÃO TÉCNICA DA REDE ESCOLAR GRE – Agreste Centro Norte	
Tipos de Escola	Quantidade
Escolas Regulares	34
Escolas de Jornada Integral	12
Escolas de Jornada Semi-integral	13
Escolas Técnicas	3
Escola Modalidade Sistema Prisional (Presídio) ¹⁵	1
Total	63

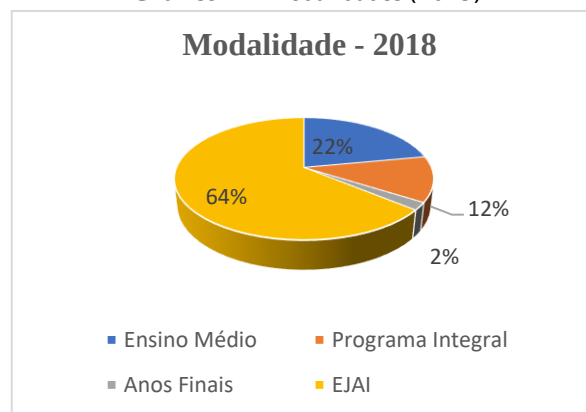
Fonte: Elaborado pelo autor, 2018.

Essas escolas oferecem Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA – Médio. Assim, nas escolas Regulares os/as estudantes permanecem na escola apenas um turno (manhã, tarde ou noite). Nas escolas de Jornada Integral os/as estudantes permanecem na instituição nos dois turnos durante semana. Na escola de Jornada Semi-integral os/as estudantes têm dois dias na semana em tempo integral (manhã e tarde). Nas escolas Técnicas os/as estudantes têm a possibilidade de cursar o ensino médio-integrado (quando o/a aluno/a cursa o ensino médio e técnico juntos).

Para nos ajudar a compreender o contexto social em que os colaboradores da pesquisa estão inseridos elaboramos dois gráfico com informações sobre as modalidades de ensino e assim potencializar a compressão da realidade estudada, foram elaborados, com base em dados coletados junto à Gerência de Políticas em Educação Inclusiva, Direitos Humanos e Cidadania da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, dois gráficos detalhando a porcentagem de pessoas trans matriculadas nas respectivas modalidades de ensino no período de 2017 e 2018.¹⁶

Gráfico 1 - Modalidades (2017)

Fonte: Elaborado pelo autor, 2019.

Gráfico 2 – Modalidades (2018)

Fonte: Elaborado pelo autor, 2019.

¹⁵ Escola Estadual Gregório Bezerra a qual funciona na Penitenciária Juiz Plácido de Souza em Caruaru, no Agreste de Pernambuco.

¹⁶ Ausência de estudantes transgêneros nas GRE's de Araripina e Salgueiro.

É interessante perceber essa distribuição das escolas para compreendermos a estrutura organizacional da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, como também identificar o contexto no qual as pessoas trans participantes da pesquisa estão inseridas. Assim, direcionamos nosso olhar para o campo de pesquisa, buscando compreender e refletir desde a realidade que faz parte das vivências das pessoas trans na escola e o enfrentamento da transfobia.

3.2 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO E DOS SUJEITOS DE PESQUISA

Nossa pesquisa se propõe a investigar as estratégias de resistências das pessoas trans nas escolas em termos de afirmação cidadã e de continuidade da formação escolar. Assim, a Gerência de Políticas em Educação Inclusiva, Direitos Humanos e Cidadania da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, por meio do Ofício Circular nº 36/2017, informa sobre a inserção do nome social do/a estudante das Escolas Estaduais de Pernambuco, conforme instrução normativa nº 03/2016 (DOE-PE de 03.12.2016), entendendo como nome social, aquele pelo qual estudantes trans se identificam e são considerados/as pela sociedade, não sendo, portanto, sinônimo de apelido.

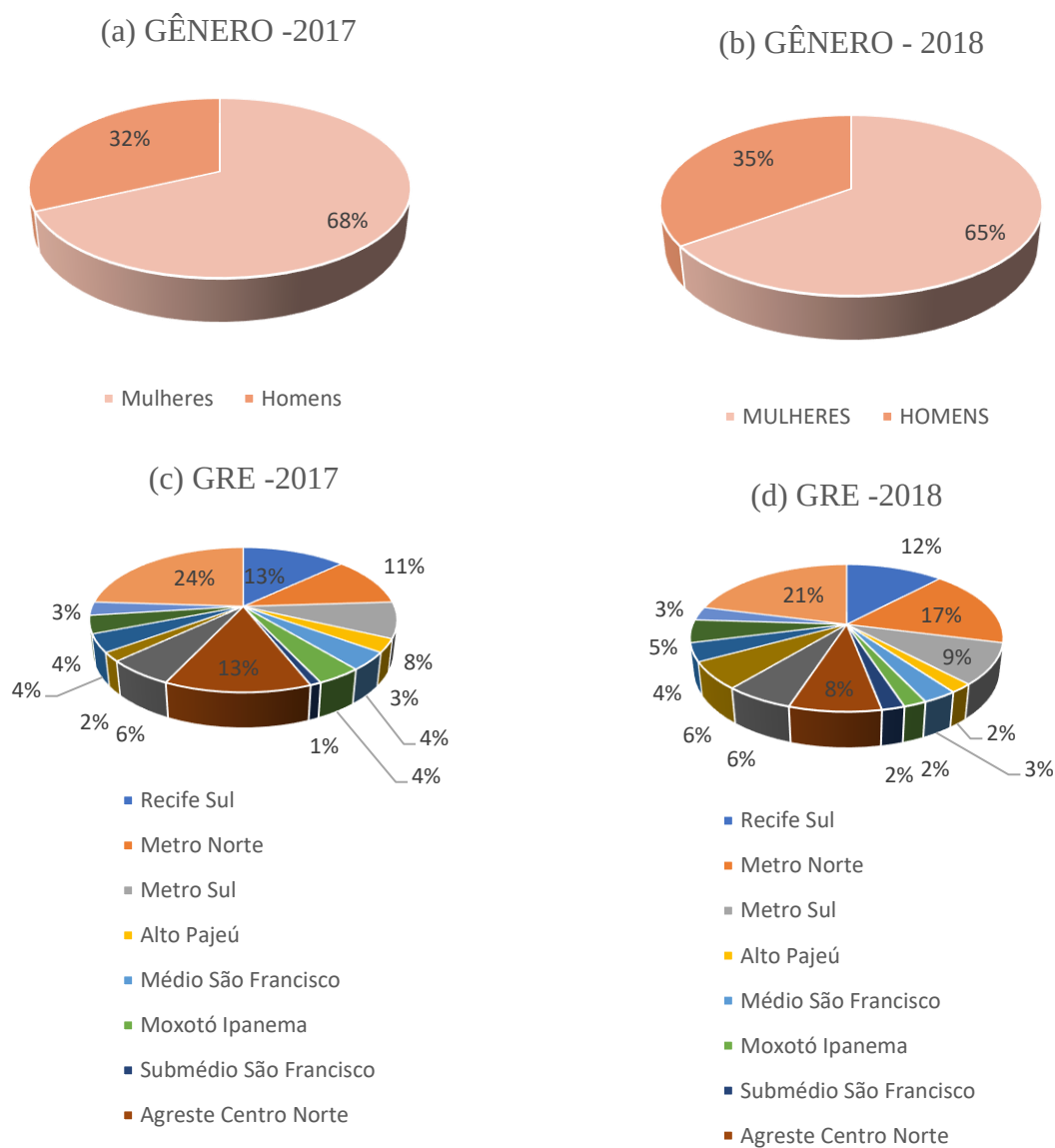
Figura 2 – Nome Social do Estudante



Fonte: SEEP, 2018.

Todos/as têm direitos e deveres; direito à educação, ao trabalho, à cidadania. Mas para as pessoas trans conquistarem a cidadania plena ainda é um desafio e nesse sentido o uso do nome social representa o direito ao reconhecimento da identidade da pessoa trans nesses espaços (para além desses) que se apresenta institucionalmente de forma efetiva na escola. A figura 02 demonstra o total de registros realizados nas escolas estaduais correspondentes ao ano letivo de 2017-2018. No total foram contabilizados 340 registros, contudo houve um equívoco por parte de algumas instituições escolares que compreenderam nome social como sendo apelido. Após a correção dos respectivos dados foi constatado que 285 registros estavam errados, apenas 55 dos registros dos/as estudantes trans que solicitaram o uso do nome social estavam corretos.

Gráfico 3 - Gênero e Distribuição das GRE em Pernambuco



Na GRE – Agreste Centro Norte em 2019 constatamos 5 estudantes¹⁷ devidamente matriculados/as na rede: dos 5 estudantes que usam o nome social, dois são homens trans e três são mulheres trans. Esses/as estudantes estão devidamente matriculados nas respectivas escolas, conforme consta no quadro 05 abaixo. Trabalhamos, portanto, com esses/as 04 estudantes como participantes da presente pesquisa.

Quadro 5 - Alunos/as Trans Matriculados/as na Rede Estadual

Escola	Município
Escola Estadual Professora Elisete Lopes de Lima Pires	Caruaru
Escola Estadual Dom Vital	Caruaru

Fonte: Elaborado pelo autor, 2019

Para além do acesso e permanência desse segmento na escola, é importante assegurar o acolhimento pleno às pessoas trans, ou seja, muito mais do que inserir é preciso garantir a sua permanência no sentido de reconhecer que as pessoas precisam se sentir parte/membro do espaço (escola) para o exercício de suas atividades e execução dos seus direitos e deveres como pessoas portadores de direitos, respeitadas e valorizadas. Nessa perspectiva, ouvimos os/as participantes da pesquisa¹⁸ para compreender quais as estratégias de resistências vivenciadas por pessoas trans no ensino médio na escola pública.

Bruno é um jovem de 20 anos, solteiro, estudante do terceiro ano do ensino médio, no turno vespertino. O mesmo residente no bairro Caiucá e está matriculado na Escola Estadual Professora Elisete Lopes De Lima Pires na modalidade regular de ensino.

Alice é uma jovem de 29 anos, solteira, atualmente trabalha como doméstica, residente no bairro Caiucá, é estudante do terceiro ano do ensino médio no turno noturno e está matriculada na Escola Estadual Professora Elisete Lopes De Lima Pires na modalidade regular de ensino. Larissa é uma jovem de 19 anos, solteira, mora no bairro São Francisco, trabalha como cabeleireira e é estudante do terceiro ano do ensino médio. Está matriculada na Escola Estadual Dom Vital na modalidade regular de ensino.

¹⁷ Dos 5 estudantes devidamente matriculados um deles era menor de idade e, portanto, não atendia à demanda das nossas inquietações uma vez que necessitava de autorização dos responsáveis para autorizar a sua participação.

¹⁸ Adotamos o procedimento ético na coleta de dados, dessa forma a identidade dos colaboradores/as voluntários/as da pesquisa não será revelada. A fim de preservá-las para isso trocamos os nomes verdadeiros dos/as entrevistados/as voluntários por nomes fictícios inventados pelo pesquisador.

Mônica é a mais jovem. Ela tem 18 anos, solteira, mora no Bairro Xique-Xique. É estudante do segundo ano do ensino médio no turno diurno/manhã e está matriculada na Escola Estadual Dom Vital na modalidade regular de ensino.

3.3 ABORDAGEM DA PESQUISA

Em coerência com bases epistemológicas e metodológicas adotadas e em vista de responder nossas inquietações acerca das estratégias de permanência de pessoas trans no ensino médio na escola pública, em nossa pesquisa utilizamos uma abordagem qualitativa numa perspectiva pós-estruturalista. Entre as diferentes abordagens existentes é a que melhor possibilita, atende ao interesse epistêmico do presente estudo.

Para compreender a concepção do pós-estruturalismo nos debruçaremos sobre as possibilidades críticas ao estruturalismo, a partir de abordagens conceituais acerca dessa temática. É importante ressaltar que existem várias teorias que se encontram vinculadas à perspectiva pós-estruturalista, tais como: teoria do discurso, estudos culturais e teoria queer. É importante compreender essa perspectiva, porque ela é capaz de explicar e problematizar diferentes fenômenos de dominação para além das questões econômicas e de hierarquias sociais, como questões de gênero, sexualidade e identidade.

Nesse sentido, o pós-estruturalismo contribui para pensar as diferenças que são produzidas a partir das experiências de estudantes trans no espaço da escola.

Ao analisar a transgeneridade é possível compreender que a além das relações de poder, de exclusão em relação à sociedade contemporânea, existe a produção de conhecimento acerca da população trans que efetivamente a coloca para além dos estereótipos sociais e culturais. Nesse sentido a perspectiva pós-estruturalista consegue desconstruir o que historicamente foi produzido acerca das identidades fixas, de diferenças e orientações sexuais.

Portanto, a perspectiva pós-estruturalista permite compreender o sujeito em sua integridade/subjetividade na perspectiva histórico-social e cultural dando-lhe voz e vez para dizer de si e de suas especificidades no contexto sociocultural.

O pós-estruturalismo para a além de uma abordagem epistemológica e metodológica representa uma perspectiva de ressignificar as categorias teóricas analíticas, bem como a possibilidade de refletir acerca de questões de um campo teórico-metodológico afim dar sentido ao um processo inesgotável de análises e compreensões no campo educacional.

É importante deixar claro que pesquisar sob a ótica do Pós-estruturalismo não nos garante um movimento, um exercício ou mesmo uma experiência tranquila em relação ao ato de pesquisar. Esse movimento nos traz à tona novas inquietações o que nos leva sobrepujar os sentidos aparentemente fixos do ponto de vista pragmático e epistêmico da pesquisa pós-estruturalista.

Assim, a escola passa a ser o lugar legítimo de experiências e vivências individuais e coletivas de aprendizagem desprovida de razões fixas e acabadas. A sala de aula é espaço de possibilidades de correção de “desvios” comportamentais e identitários na perspectiva heteronormativa binária de pensar a educação por meios das atitudes a ser adquiridas pelos os indivíduos que ali transitam.

A pesquisa, segundo o pós-estruturalismo, demanda um rompimento dos binários sociais estruturantes da educação como nos afirma Louro (2011):

A escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o “lugar” dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas. Através de seus quadros, crucifixos, santas ou esculturas, aponta aqueles/as que deverão ser modelos e permite, também, que os sujeitos reconheçam (ou não) nesses modelos. O prédio escolar informa a todos/as sua razão de existir. Suas marcas, seus símbolos e arranjos arquitetônicos “fazem sentindo”, instituem múltiplos sentidos, constituem distintos sujeitos (LOURO, 2011, p. 62).

Para Louro (2011), a pesquisa pós-estruturalista demanda múltiplas compreensões acerca do espaço da escola entendendo-a como uma organização que delimita o tempo todo, o lugar e não lugar de quem ensina e quem aprende, das diferenças reconhecidas ou excluídas por ela. O espaço da escola representa também o espaço de fabricação dos corpos dos sujeitos. É esse espaço que promove muitas vezes a invisibilidade das diferenças através de suas marcas que fazem sentido do seu existir e sua função social.

A influência do pós-estruturalismo na pesquisa qualitativa estar em poder oferecer um conjunto de aportes teórico-metodológicos de natureza heterogênea capaz de romper com a dualidade sujeito/objeto, ciência/mítico, masculino/feminino, razão/emoção; nisso recusa a ideia de verdade universal e absoluta sobre determinados fenômenos.

Sobre essa abordagem qualitativa, Demo (2000, p. 152) afirma que esse tipo de pesquisa não se restringe a realizar enumerações, mensurar dados, medir eventos; ela se estende às questões de interesse amplo, uma vez que pretende entender as diferentes nuances da realidade. Vale mencionar, ainda conforme o autor, que a pesquisa qualitativa não submete a realidade “[...] à ditadura do método ou à demissão teórica que imagina dados evidentes”.

Corroborando com a discussão no assunto, Minayo (1994) afirma que essa pesquisa trabalha com o universo das significações, dos sentidos, das experiências. Vale mencionar as palavras da autora:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa [...] com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1994, p. 21-22).

Assim esse estudo entende abordagem qualitativa como aquela que possibilita considerar as questões relacionadas às afetividades, às subjetividades, emoções, interações sociais, narrativas pessoais e experiências vivíveis, de modo que favorece a construção de uma pesquisa com maior profundidade, pois por não ser hermeticamente estruturada permite ao/a pesquisador/a o uso da criatividade e imaginação para propor enfoques outros em relação à cotidianidade da realidade social.

De acordo com a natureza dessa pesquisa, optamos pela abordagem qualitativa já que pretendemos estudar os movimentos da realidade com o objetivo de percebermos comportamentos, as relações, sentimentos, percepções, estratégias etc. Segundo Deslandes *et al.* (2008) a pesquisa qualitativa trabalha com:

O universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (DESLANDES *et al.*, 2008, p. 21).

Nessa direção, é salutar ponderar que processo de pesquisar em educação exige se está sensível à dinâmica, às tensões e alterações da realidade. Desse modo, investigar no campo da educação é uma prática realizada por meio de diferentes perspectivas e processamentos metodológicos que interligam-se ampliando a capacidade intelectual sobre o fenômeno estudado. Para Alves-Mazotti (2001), esta é a principal característica da pesquisa qualitativa, a qual ela adota como um termo para distinguir pesquisas, cuja ênfase recai sobre a compreensão das intenções e dos significados dos atos humanos.

Ainda, dos aspectos essenciais da pesquisa qualitativa e da sua aplicabilidade no campo da educação, Flick (2009), traz que,

[...] os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa consistem na escolha adequada de método e teorias convenientes; no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção do conhecimento; e na variedade de abordagem e métodos (FLICK, 2009, p. 23).

Em concordância com o descrito acima pode-se afirmar que são várias metodologias de pesquisa que podem adotar uma abordagem qualitativa uma vez que essa não defende um modelo metodológico único de fazer ciência. Para Zaia Brandão (2002), a identidade da educação com o campo da produção de conhecimentos é muito problemática. Segundo a pesquisadora, há diferentes perspectivas metodológicas que se interligam com várias correntes de outras áreas do conhecimento, como a sociologia, a filosofia, antropologia e a psicologia entres outras. Isso ocorre em virtude do campo da educação está fortemente ligado a outras correntes para problematizar e contextualizar múltiplas questões na contemporaneidade, pois,

A desmistificação da produção acadêmica desinteressada, porém, não deslegitima a prática científica, mas apenas alerta para as condições do jogo no campo científico impondo, aos envolvidos nas lutas concorrenciais, o exercício de uma permanente vigilância epistemológica que garanta o fortalecimento de um *ethos* científico (BRANDÃO, 2002, p. 87).

As questões contemporâneas exigem um olhar metodológico rigoroso sobre as temáticas que estão interligadas com a educação, seja, direta ou indiretamente. Isso implica uma análise crítica que considera os espaços ocupados pelos sujeitos a partir de uma desconstrução positivista de se constituir ou pré-moldar a pesquisa em educação.

3.4 INSTRUMENTOS/TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS

Tendo como referência o caráter qualitativo da pesquisa e seu enfoque pós-estruturalista, os procedimentos em torno dos instrumentos/técnicas de investigação foram escolhidos aqueles que permitam uma aproximação significativa com a realidade sobre a qual formulou o problema de estudo.

Assim, as técnicas utilizadas para obtenção de dados, compreendeu: entrevista semiestruturada; análise documental e a observação participante. No que se refere à entrevista do tipo semiestruturada, está contendo três momentos subsequentes: registros da data e local da entrevista e apresentação da proposta aos entrevistados; seguir-se com as questões relacionadas ao perfil das pessoas participantes da pesquisa e, por fim, com perguntas que relacionam às

experiências e resistências das pessoas trans no ensino médio de escola pública do município de Caruaru.

A escolha por esse tipo de entrevista emergiu do esclarecimento de que a mesma permite ao entrevistador uma participação ativa, uma vez que, mesmo seguindo um roteiro com questões, pode acrescentar novas perguntas, favorecendo assim, a compreensão do cotidiano, da história, das vivências, resistências e experiências dos participantes. A esse respeito Triviños (1987) coloca que esse procedimento valoriza o entrevistado de tal modo que o permite posicionar-se de modo livre e espontâneo, o que enriquece a investigação.

Outra razão para a utilização da entrevista na pesquisa social está no fato de que ela permite obter variados dados referentes à vida social, ao comportamento humano, além do que é possível classificar e quantificar. Conforme expressa Gil (2006), a entrevista requer uma elaboração e preparação de vários aspectos adequados a esse instrumento de coleta de dados de forma rigorosa e adequada à situação e o momento da entrevista, pois,

A entrevista é um encontro entre duas pessoas a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversa de natureza profissional. Trata-se, pois, de uma conversa efetuada face a face, de maneira metódica, proporciona, verbalmente a informação necessária (RAMPAZZO, 1998, p. 114).

Na entrevista, esperamos obter testemunhos sobre as vivências das pessoas trans na escola sobre o contexto cultural ao qual estão inseridos, e subjetividades dessas experiências. Nesse sentido, esse tipo específico de entrevista nos permite ampliar as vertentes epistemológicas sobre a realidade das/os entrevistadas/os e suas concepções acerca do que foi indagado, para em seguida estudar e refletir sobre o discurso acerca da escola e currículo.

As entrevistas junto às pessoas trans participantes foram agendadas conforme as conveniências das mesmas, e registradas mediante gravação, foram realizadas quatro entrevistas com os sujeitos colaboradores.

No que pese à pesquisa documental, foi fundamental para construir a discussão e problematizar as teorias e informações sobre a temática. Assim, conforme Gil (2006), além dos registros estatísticos, também podem ser úteis para a pesquisa socioculturais, os registros escritos fornecidos por instituições governamentais.

O uso qualitativo de documentos em pesquisa possibilita trabalhar com uma riqueza de informações, que bem apreciadas leva ao resgate, à ampliação e à construção de novos entendimentos. Neste estudo, fizemos uso dos projetos político pedagógicos (PPP) das escolas

públicas da rede estadual do município de Caruaru, nas quais estudam as/os estudantes trans participantes dessa pesquisa.

Da técnica de observação participante, permitiu-se uma aproximação com as vivências das/os participantes, bem como revelou com mais profundidade as lógicas que regem a cotidianidade dessas pessoas em suas experiências escolares e na escola enquanto espaço/tempo em que transitam esses corpos transgêneros. Segundo Rampazzo (1998),

[...] Observar é aplicar atentamente os sentidos a um objeto, para dele adquirir um conhecimento claro e exato. A observação é de importância capital nas ciências: sem ela, o estudo da realidade e de suas leis se reduz a simples conjectura e adivinhação; com ela, realizam-se pesquisas e descobertas (RAMPAZZO, 1998, p. 37).

Observar exige responsabilidade intelectual com a produção do conhecimento sobre o contexto observado, com a finalidade de investigar/perceber a atmosfera escamoteada no espaço da escola. Assim, a observação participante como procedimento científico permite uma dinâmica entre as/os participantes, pesquisador/a e o campo simultaneamente a coleta de dados. Neste sentido,

A observação participante, ou observação ativa, consiste na participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada. Neste caso, o observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de um membro do grupo. Daí por que se pode definir observação participante como técnica pela qual se chega ao conhecimento da vida de um grupo a partir do interior dele mesmo (GIL, 2006, p. 113).

Nesse sentido, a observação participante contribuiu para nossa metodologia uma vez que foi realizada de forma interligada com as entrevistas semiestruturadas e com os conteúdos dos documentos (conforme explicitado, os PPPs das escolas), buscando melhor compreender como se dão as vivências, experiências e resistências de pessoas trans no espaço escolar.

Noutros termos, esse procedimento metodológico da observação participante constituiu um recurso essencial para captar e fazer uma leitura ampliada das experiências a partir e no contato mais próximo com as pessoas, informações, as quais as questões elaboradas, por si só, não dariam acesso a outros dados e compreensões.

A observação participante nos possibilitou aproximar da realidade dos sujeitos para melhor compreendermos como se configura as relações entre os participantes e o espaço. Para Neto (2004) a pesquisa participante permite captar informações para além das entrevistas de modo que,

A importância dessa técnica reside no fato de podermos captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real (NETO, 2004, p.60).

A observação participante nos introduziu presencialmente no campo das convivências dos sujeitos, onde podemos observar as realidades dos estudantes trans no espaço da escola e como eles e elas performatizam a relação com os colegas, professores e demais funcionários.

Para o registro dessas percepções, fizemos uso do diário de campo. Para isso é preciso que seu registro descreva os detalhes observados no campo buscando descrever os aspectos cotidianos da realidade dos/as estudantes trans no espaço da escola. O diário de campo é nosso “amigo silencioso” no dizer de Neto (2004),

[...] um “amigo silencioso” que não pode ser subestimado quanto à sua importância. Nele diariamente podemos colocar nossas percepções, angústias, questionamentos e informações que não são obtidas através da utilização de outras técnicas. O diário de campo é pessoal e intransferível (NETO, 2004, p.63).

Nessa perspectiva, o diário de campo é um importante instrumento de coleta e registro de informações cotidianas dos sujeitos da pesquisa. Ou seja, a observação e o registro de informações nos revelam outras perspectivas acerca das experiências e vivências dos próprios sujeitos com e no campo.

3.5 TÉCNICAS DE ANÁLISE DE DADOS

Os procedimentos de compreensão e interpretação dos dados foram realizados articulando-os com a base teórica pertinente ao tema em estudo. De modo geral, para o tratamento das entrevistas, dos documentos selecionados (PPP) e do diário de campo foi utilizada a análise de conteúdo de Bardin (2011), a qual define a análise de conteúdo como um conjunto de instrumentos metodológicos em constante processo de aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos e registros (conteúdo e continentes) diversificados.

Assim, compreendemos a análise de conteúdo como uma técnica, como um conjunto de procedimentos necessários para nossa pesquisa em que as subjetividades individuais e grupais são refletidas, categorizadas, referentes as vivências de pessoas trans na escola. Pois,

O termo análise de conteúdo designa: um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a

inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 47).

Não se trata, no dizer de Minayo (2012), de uma mera classificação de opiniões dos informantes, mas, para além desse sentido, trata-se da descoberta dos códigos sociais através das falas, símbolos e observações dos próprios participantes da pesquisa.

O processo de significação dos dados coletados, isto é, a análise do conteúdo envolveu várias etapas. Em correspondência a esta análise, optou-se por utilizar as etapas de técnicas de Bardin (2011), que as estruturas em três fases: pré-análise; exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação. A primeira fase consiste na organização do material a ser analisada com o objetivo de torná-lo operacional, sistematizando as ideias iniciais. Sumariamente, trata-se da organização propriamente dita por meio de quatro etapas: (1) leitura flutuante, que consiste no estabelecimento de contato com os documentos da coleta de dados, momento em que se começa a conhecer o texto; (2) escolha dos documentos, isto é, a demarcação do que será analisado; (3) formulação das hipóteses e dos objetivos; (4) referenciação dos índices e elaboração de indicadores.

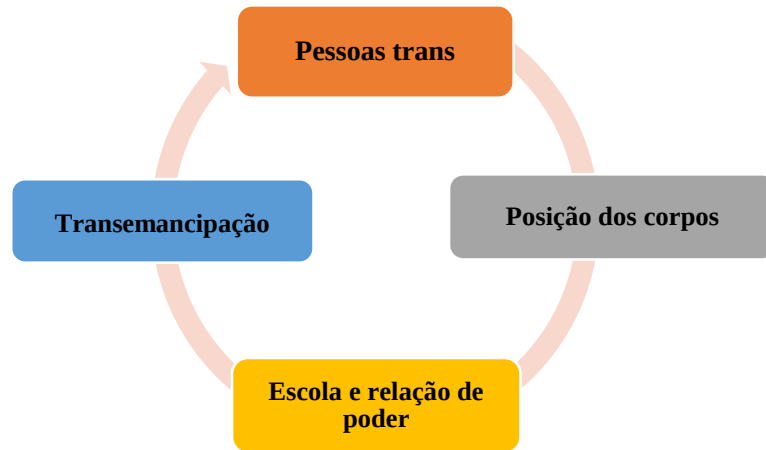
A segunda fase, diz respeito à exploração do material com a definição de categorias (sistemas de codificação) e a identificação das unidades de registro (unidade de significação a codificar, corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade base, visando à categorização e a contagem frequencial) e das unidades de contexto nos documentos (unidade de compreensão para codificar a unidade de registro que corresponde ao segmento da mensagem, a fim de compreender a significação exata da unidade de registro). Esta é a fase da descrição analítica, a qual diz respeito ao corpus (qualquer material textual coletado) submetido a um estudo aprofundado, orientado pelas hipóteses e referenciais teóricos. Desse modo, a codificação, a classificação e a categorização são básicas nesta fase (IDEM, 2011).

A terceira fase é o tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Esta etapa é destinada ao tratamento dos resultados. É aqui que ocorreu a condensação e o destaque das informações para análise, culminando nas interpretações inferenciais, trata-se do momento da intuição, da análise reflexiva e crítica. A quarta fase, envolveu a determinação de indicadores por meio de recortes de texto nos documentos de análise (IDEM, 2011).

Desse modo e, por acreditar na importância da adoção de um procedimento de sistematização objetiva para realizar a descrição das informações produzidas pelas narrativas das/os sujeitos participantes de maneira qualitativa, elencou-se as seguintes categorias para

análise dos dados: pessoas trans; experiências escolares; resistência; transemancipação. Segue abaixo, apresentando as categorias chaves citadas na estrutura de figura.

Figura 3 - Apresentação das Categorias da Pesquisa



Fonte: Elaborado pelo autor, 2019.

A partir dessas principais categorias de análise, para organização dos dados obtidos de modo qualitativo, foram elaborados quatro eixos temáticos em tópicos específicos. Vale mencionar que, no processo de análise do material, deu-se ênfase às questões relacionadas às estratégias de resistências de pessoas trans no ensino médio na escola pública, assim como analisar as propostas pedagógicas das respectivas escolas em articulação com a possibilidade de enfrentamento da transfobia presente ou não nos referidos documentos.

4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Na contemporaneidade tanto no Brasil como em diversos países, especialmente nos últimos anos temos notado uma crescente atenção acerca das questões de gênero e sexualidade potencializadas pela visibilidade conquistada pela incessante influência, luta e resistência dos movimentos sociais especialmente o movimento social de feministas, lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transsexuais (LGBT). Nesse sentido as questões de gênero, sexualidade, identidade e diversidade sexual têm sido presente nos estudos e pesquisas de vários especialistas de diferentes áreas do conhecimento que vem solidificando uma demanda de pautas relacionadas às questões sociais, jurídicas, educacionais e nas relações sociais como um todo.

Neste cenário, notamos também constantes violações dos direitos humanos em relação à população, sobretudo, à população trans, cujas violações de direitos, por meio de diferentes instituições, vão demarcando esses corpos distinguindo-os e os categorizando sua identidade e subjetividades e impondo-lhes limites a sua própria existência. Assim, compreendemos que as questões de gênero estão interligadas às proposituras sociais patriarcais de pensar a sexualidade humana na perspectiva do assujeitamento dos corpos, das vivências e existências possíveis socialmente e culturalmente reproduzidas por diferentes esferas da sociedade.

Nessa perceptiva, propomos neste capítulo aprofundar a discussão acerca das categorias de gênero, identidade e transgeneridade uma vez que essas categorias perpassam pelas manifestações de sexualidades plurais e complexas que ultrapassam os gêneros masculino e feminino. Adiciona-se a isto, a performatividade às quais os corpos humanos estão sujeitos a sua existência ou negação por meio dos múltiplos dispositivos da sexualidade que visam o enquadramento dos saberes e dos corpos transgressores por meio de padrões sociopolíticos que reverberam o processo de disciplinamento e ajustamento dos corpos, mentes, identidades e sexualidades.

Destarte a educação é apresentada nesse capítulo como condição de emancipação das pessoas trans nas conquistas de direitos e deveres, na formação intelectual e humana e no preparo para o mundo do trabalho na perspectiva da inclusão no ambiente escolar que reconheça as diferenças, mas que valorize a superação dos estigmas, discriminação e transfobia no espaço da escola.

4.1 GÊNERO, IDENTIDADE E TRANSGENERIDADE

Diante da complexidade das categorias gênero, transgeneridade¹⁹ e identidade buscamos discorrer sobre questões da diversidade sexual na perspectiva de propor o respeito e promover a visibilidade da população trans (travestis e transexuais) no espaço da escola. Nesse sentido é preciso compreender a categoria gênero como uma construção histórica, social e política que também se faz presente no espaço da escola. Entender que esses “corpos” são representados a partir de uma perspectiva heteronormativa que caracteriza o gênero e o reproduz na medida que meninos e meninas vão sendo formados e/ou educados dentro dos padrões, padrões esses que legitimam a sociedade cisgênera,²⁰ classista, branca e cristã. Miskolci (2016) problematiza o conceito de heteronormatividade²¹ a saber:

A heteronormatividade seria a ordem sexual do presente, na qual todo mundo é criado para ser heterossexual, ou mesmo que não venha a se relacionar com pessoas do sexo oposto para que adote o modelo da heterossexualidade em sua vida. Gays e lésbicas moralizados, que aderem a um padrão heterossexual, também podem ser agentes da heteronormatividade (MISKOLCI, 2016, p. 15).

Assim, a identidade relacionada ao gênero vai se potencializando culturalmente nas evidências de verdades heteronormativas e muitas vezes não se problematiza o conceito, nem tampouco se questiona os conceitos de gênero atribuídos à homens e mulheres heterossexuais ou homossexuais. Miskolci reverbera o conceito de “pedagogização do sexo” denominado por Foucault no início do século XX, com ideias pragmáticas que provocava uma reflexão acerca das instituições e como estas exercem poder sobre os corpos e subjetividades dos sujeitos que, por sua vez, distingue esses sujeitos sociais, demarcam os limites dos seus corpos e suas identidades de gênero.

Segundo Scott (1990):

O gênero torna-se, antes, uma maneira de indicar ‘construções sociais’ a criação inteiramente social de ideias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres. É uma maneira de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas dos homens e das mulheres (SCOTT, 1990, p. 7).

¹⁹ Fenômeno sociológico de desvio ou transgressão do dispositivo binário de gênero, fato que caracteriza as chamadas identidades gênero-divergentes, como transexuais, travestis, crossdressers, dragqueens, andróginos, etc, e que faz com que elas sejam marginalizadas, excluídas e estigmatizadas pela sociedade (LANZ, 2014, p. 334).

²⁰ Uma pessoa cisgênera não sofre nenhum dos bloqueios, interdições e constrangimento que são impostos pela sociedade a uma pessoa transgênera. Não há nenhum obstáculo ou restrição sociopolítica-cultural ao pleno exercício da sua cidadania, ao contrário do que acontece com as pessoas transgêneras, constantemente cerceada nos direitos mais elementares, simples e corriqueiros (LANZ, 2017, p. 72).

²¹ Um exemplo é o de gays, que costumam reproduzir em suas relações, dicotômicas derivadas de uma concepção heterossexista, daí a díade ativo/passivo que toma como referência uma relação heterossexual reprodutiva para definir e hierarquizar posições sexuais. Sobre este aspecto consultar Miskolci e Pelúcio, 2007.

Para Scott (1990), o gênero não é uma categoria simples de análise, implica compreendê-la como sendo uma categoria imposta socialmente para homens e mulheres que se configura pela representação dos papéis sexuais que os corpos representam na sociedade. Contudo precisam desconstruir essa categoria de modelo único das representações sociais na sociedade levando em consideração as várias manifestações da sexualidade que difere sexualmente e socialmente dos padrões estabelecidos tão fortemente pela cultura patriarcal. Sobre a cultura do patriarcado Connell (1990), nos lembra:

Embora as definições do patriarcado sejam, com frequência, bastante estreitas, a gama de questões abordadas na literatura é ampla. Elas incluem: as origens da subordinação das mulheres, as práticas culturais que a sustentam, a divisão sexual do trabalho, a formação da personalidade e das motivações, a política da escolha do objeto sexual, o papel do corpo nas relações sociais, as estratégias dos movimentos de resistências, as condições para uma superação da dominação masculina (CONNELL, 1990, p. 85).

A categoria de gênero está interligada com as concepções do patriarcado²² que perpassa pelas questões de sexualidade, movimento feminista e classes sociais por exemplo que legitima como instrumento de dominação de classe, gênero e representação social que se reproduz culturalmente em todas as esferas da sociedade de forma institucionalizada nas relações de dominação dos homens sobre as mulheres. Nesse sentido, compreendemos que o conceito de gênero se refere à construção social do sexo biológico a fim de delimitar e/ou categorizar a discussão sobre a sexualidade humana no campo das relações sociais e reconhecimento das identidades de homens e mulheres. Percebemos que a diversidade sexual se apresenta/manifesta de forma plural e complexa, pois, questões ligadas à sexualidade ultrapassam os gêneros masculino e feminino. A questão da sexualidade passa por constantes momentos históricos e sociais. Infelizmente ainda é comum vivenciamos sob a ótica do controle que as esferas institucionais como Igrejas e o Estado no sentido de autodenominar-se ao direito de regulamentar a verdade e o controle sobre a sexualidade, por meio de grupos conservadores que legitimam a pauta de retrocessos em direitos sociais individuais e/ou coletivos.

Assim, é preciso reconhecer a existência da multiplicidade de identidades sexuais, culturais de gênero, de forma diversa e complexa na sociedade.

²² Na sociedade contemporânea o conceito de patriarcado é utilizado para problematizar as relações de gêneros. Sobre este conceito consultar AGUIAR, Neuma. Patriarcado, sociedade e patrimonialismo. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/se/v15n2/v15n2a06.pdf>. Acesso em 12 de jun. 2018.

A identidade plenamente unificada, completa segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar ao menos temporariamente (HALL, 2015, p. 13).

O pensamento de Hall (2015) contribui para entendemos que as velhas identidades que eram estabelecidas aos indivíduos pela cultura, tendo como objetivo por meio do dispositivo sexual, moldar a sociedade de forma a reprimir, a punir o diferente, já não tem o mesmo respaldo na contemporaneidade, mesmo com toda onda de representatividade conservadora, desconstruir essa padronização sobre a identidade subjetiva dos sujeitos sociais, é importante para reconhecer as diferenças e valorizar suas intersubjetividades.

A chamada crise de identidade é complexa, levando-nos a questionar sobre as inúmeras questões sociais e culturais, ou seja, materializadas por meio da subjetividade do indivíduo possibilitando o sujeito social contemporâneo pensar e repensar sua visão de mundo, buscando identificar, reconhecer, construir e/ou reconstruir novas identidades. No campo da diversidade sexual e de gênero compreendemos suas múltiplas manifestações identitárias e essa diversidade se configura nas múltiplas manifestações, expressões, desejos e performances humanas.

Mas como, então, a noção de performatividade de gênero se relaciona com essa concepção de materialização? No primeiro caso, a performatividade deve ser compreendida não como um “ato” singular ou deliberado, mas, em vez disso, como a prática reiterativa e citacional pela qual o discurso produz os efeitos que ele nomeia (BUTLER, 2010, p.154).

Buttler (2010) fala da questão da representatividade do corpo na sociedade numa perspectiva performática, uma vez que isso não quer dizer que exista uma teatralização dos corpos, e sim uma existência de performance que dribla com as concepções sociais e históricas sobre a condição dos corpos, corpos esses, sujeitados as normas, padrões que legitimam sua existência ou negação. Ou seja, compreender como esse corpo se materializa por meios das construções e/ou discursos que rompam com os dispositivos de poder. É o que Foucault (2013), denominou *dispositivo da sexualidade*, este seria o meio pelo qual a sexualidade é produzida e regida, bem como o sexo (ato sexual), disciplinado. Assim, Misckolci (2016), pontua o que Foucault chamou de pedagogização do sexo:

A sexualidade, compreendida como um aparato, permitiu que o Estado e as instituições nos controlassem por meio daquilo que Foucault denominou “pedagogização do sexo”. Ou seja, um dos grandes investimentos biopolíticos do

Estado sempre foi na educação, e a proposta queer é de justamente superar a pedagogização do sexo e transformar a posição da educação não mais como subserviente aos interesses estatais e biopolíticos, mas muito mais comprometida com as demandas da sociedade civil, organizada ou não (MISKOLCI, 2016, p. 16).

Por dispositivo da sexualidade podemos entender como sendo práticas discursivas e não discursivas, saberes e poderes que visam normatizar, controlar, adestrar e moldar por meio de “verdades” a respeito do corpo e seus prazeres, os indivíduos na sociedade, ou seja, este dispositivo com seus valores morais pontua aquilo que deve ser feito ou não, interferindo na subjetividade e nas construções individuais referentes ao prazer e ao corpo das pessoas sejam elas heterossexuais, homossexuais e trans etc. O dispositivo tem o poder de inibir e coagir o discurso sobre sexo e a revelar e/ou silenciar a verdade sobre as manifestações identitárias relacionadas com a sexualidade. Aqueles e aquelas pessoas cisgênera ou trans precisarão romper com esse modelo que limita, exclui e demarca o lugar do outro. Essas identidades estão interligadas com o corpo, corpo este atribuído uma gama de significados como afirma Louro (2013):

O corpo é também o que dele se diz e aqui estou a afirmar que corpo é construído, também, pela linguagem. Ou seja, a linguagem não apenas reflete o que existe. Ela própria cria o existente e, com relação ao corpo, a linguagem tem o poder de nomeá-lo, classificá-lo, definir-lhe normalidades e anormalidades, instituir, por exemplo, o que é considerado um corpo belo, jovem e saudável. Representações estas que não são universais nem mesmo fixas. São sempre temporárias, efêmeras, inconstantes e variam conforme o lugar/tempo onde este corpo circula, vive, expressa-se, produz-se e é produzido (LOURO, 2013, p. 31).

Nessa perspectiva podemos perceber que as concepções sobre os corpos são flexíveis, variam de tempo e/ou lugar, mas é preciso levar em consideração que essas representatividades sobre o corpo exercem uma força/poder de controle, repressão e invisibilidade daqueles corpos que não representam esses padrões. Assim, o discurso que circula é o de estabelecer normas e formas de normatizar e enquadrar os corpos ditos diferentes ao um processo uniformizador das existências heterogêneas.

Quando falamos em heterogeneidade é preciso compreender a complexidade de manifestações de orientação e identidade de gênero. As pessoas trans (travesti e transexuais) são exemplos de corpos que não correspondem a essa perspectiva binária de classificação sexual. A lógica do binarismo promove um imenso conflito identitário que tenciona com o discurso sobre o corpo e os corpos que transgridem essa lógica. O universo da transexualidade e travestilidade é um labirinto de significados, representações e concepções de ser e de se reconhecer no mundo.

[...] identidades de gênero, Travesti ou Transexual, construídas a partir de fatores culturais, físicos orgânicos ou psicossociais, identidades políticas, resultado disforme e conforme queira entender pesquisadores ou curiosos de forma ambígua ou binária o jeito de ser o que se é. Hoje essa territorialidade não tem limites na figura das travestis e transexuais e acredito que nunca teve. Viver na marginalização da noite, nas ruas esquinas, como mariposas de salto ou em guetos, pois eram proibidas de sair durante o dia, fez com que essas pessoas construíssem outro espaço geográfico e temporal possível de viver e sobreviver. Imaginar que a política pudesse prendê-las como beija-flor em gaiola, provocou um novo cotidiano na era da ditadura, diferente da era da democracia apontando um novo horizonte (REIDEL, 2017, p. 118-119).

Para Reidel (2017) as construções e representações sociais sobre as pessoas trans, sempre foram pautadas pelo território da exclusão e da marginalização social e cultural, expostas a todas as formas de vulnerabilidade, violências e negação das suas subjetividades. As pessoas trans resistem e persistem na luta por direitos sociais e civis e buscam outros espaços de formação, de experiências, e vivências. Contudo ainda é um desafio sobreviver no nosso país, que infelizmente apresenta potencial grau de violência para a população LGBT. As múltiplas faces da violência perpassam pela família, pela escola, pela sociedade e pelo simples fato de existir. Romper com os estigmas e estereótipos que historicamente serviram de rótulos para desqualificar e marginalizar as pessoas trans e todo grupo de pessoas que compõem essa classificação. É importante esclarecer que quando estamos falando de pessoas trans não estamos nos referindo e/ou limitando a compreensão às pessoas travestis e transexuais; pessoas trans correspondem em sua maioria travestis e transexuais mas também inclui pessoas que apresentam gênero divergente como crossdressers, andróginos, dragqueens, transformista etc. Nessa perspectiva é preciso apresentar alguns conceitos sobre travestis, transexuais e transgêneros. Peres (2009) apresenta uma definição bastante clara, a saber:

De modo bastante rápido, defino as travestis como pessoas que se identificam com a imagem e o estilo feminino, apropriando-se de indumentárias e adereço de sua estética, realizando com frequência a transformação de seus corpos, quer por meio de ingestão de hormônios, quer através da aplicação de silicone industrial e das cirurgias de correção estética e de prótese. As transexuais são pessoas com demandas de cirurgias de mudanças de sexo e de identidade civil, demandas que não encontramos nas reivindicações emancipatórias das travestis. Já as transgêneros são pessoas que se caracterizam esteticamente por orientação do gênero oposto, não se mantendo o tempo todo nesta caracterização, como o fazem as travestis e as transexuais. Como exemplo destas últimas podemos elencar as/os transformistas, as drags queens, drag kings etc. (Grifo nosso) (PERES, 2009, p. 236).

É importante compreender essa conceituação apresentado por Peres (2009), pois historicamente essas pessoas não tinham suas identidades reconhecidas pela sociedade e muitas vezes eram enquadradas no mesmo modelo de enquadramento social que se fazia para classificar gays, lésbicas e bissexuais. Muitas vezes as pessoas trans eram classificadas como

homens vestidos de mulher. Para além da conceituação acerca da temática de travestilidade e transexualidade, percebemos que na contemporaneidade a pauta das pessoas trans é ampla e específica, que reivindicam direitos no campo jurídico, da saúde e, sobretudo, acesso e permanência à educação, serviços e políticas públicas específicas para a população trans que visa assegurar o direito de exercer a cidadania plena, o respeito e a valorização da/o cidadã/ão na perspectiva dos direitos humanos. Ainda assim, se faz confusão sobre a condição de pessoas travestis e transexuais colocando-as sobre uma perspectiva de masculinos ou femininos apenas. Quando há múltiplas maneiras de manifestar suas identidades. Bento (2006) nos apresenta uma conceituação mais precisa.

Utilizarei “transexuais femininos” ou “mulheres transexuais” para me referir aos sujeitos que definem e se sentem como mulheres, e “transexuais masculinos” ou “homens transexuais” para os que se definem e se sentem como pertencentes ao gênero masculino. Quando afirmo que os critérios aqui estabelecidos partem das subjetividades dos próprios sujeitos e de suas narrativas, não estou levando em conta o fato de terem se submetido a uma cirurgia, ou o desejo de realizá-la, como critério para esta nomeação (BENTO, 2006, p. 44).

Podemos perceber a profundidade do território que estamos tratando, sobre pessoas trans. Nessas perspectivas compreendemos que ser travesti e transexual perpassa pelo campo das identidades, como também das subjetividades que se apresenta de forma plural nas experiências de vidas dessas pessoas. Não se trata de demarcar um conceito específico sobre ser ou não uma pessoa transexual categorizando-as numa posição fechada, limitando e/ou negando o movimento e as possibilidades dessas pessoas transitarem entre os gêneros e suas manifestações identitárias.

As transexuais, da mesma forma que as travestis, também desejam homens, mas, na condição de mulheres, elas podem também desejar outras mulheres, podem ser lésbicas. As travestis, por outro lado, não são, isoladamente, homens ou mulheres, são homens e mulheres, não existe uma fronteira fixa, podem desejar e sentir afetos por homens e por mulheres, por travestis e por transexuais (ANDRADE, 2012, p. 121).

As múltiplas identidades presentes na condição de travestis e transexuais são muitas, transitam pelas questões dos gêneros, como também se inter cruzam nesse labirinto de informações e experiências de vida. Contudo é preciso ressaltar, que não existe uma maneira única de ser e estar no mundo; para as pessoas transexuais e travestis não existem padrões ou modelos de vivenciar sua sexualidade, nem tampouco, formas de um existir único. E é por isso que temos o cuidado para não enquadrar essas pessoas na lógica binária da heterossexualidade na perspectiva da feminilidade e masculinidade.

É preciso reconhecer as diferenças, a primeira “honestidade científica” é essa. Não podemos, de forma alguma, homogeneizar a diversidade sexual das pessoas, não existe um padrão absoluto, a própria heterossexualidade carrega dentro de si uma multiplicidade sexual. Não existe forma universal de ser homem, de ser mulher, de ser gay, de ser lésbica, de ser travesti, de ser transexual, de ser assexuado, de ser intersexual, de ser transformista, de ser bi ou pluri-ssexual. É preciso entrar no “jogo das identidades” para perceber que não há apenas uma, duas ou três identidades, que cada identidade tem suas particularidades e que uma mesma pessoa pode se identificar com pessoas, grupos ou valores diferentes (ANDRADE, 2012, p. 122).

Andrade (2012) apresenta de forma clara e objetiva uma concepção sobre a diversidade sexual, rompendo com a forma homogênea de classificá-la sob a ótica heteronormativa. Percebemos de modo expresso essas múltiplas formas subjetivas e de identidades que as pessoas, sejam elas trans, cisgêneras, ou não, manifestam sua sexualidade. Para além da sexualidade queremos ressaltar que os vários conceitos sobre os corpos, não nos revela tudo sobre o corpo do outro, como também não nos define como pessoas. Na contemporaneidade uma das pautas do movimento de mulheres e homens trans é o acesso aos serviços públicos como espaços de formação intelectual e profissional. A escola por exemplo, é um desses espaços que historicamente foi negado as pessoas transexuais e travestis simplesmente por essas pessoas pensarem, agirem e existirem diferentemente dos rótulos e normas pré-estabelecidos por uma sociedade e um estado Cis-sexista. A escola por sua vez valoriza e reproduz como sendo o único modelo possível de existência humana, dificultando assim o acesso e permanência de pessoas trans no espaço da escola bem como o sentimento de pertencimento pelo espaço e até mesmo pelo o grupo que ali transita configurando muitas vezes a escola como o não lugar para os corpos transgressores da cisnormatividade.

4.2 MOVIMENTO DE PESSOAS TRANS E EDUCAÇÃO

Como discutimos no item anterior acerca da questão do conceito de travestilidade e transexualidade, podemos afirmar que a população LGBT ainda sofre com os estigmas e estereótipos na sociedade e suas esferas institucionais, sobretudo, as pessoas travestis e transexuais, são elas, sem sombra de dúvida, a população mais vulnerável. Nesse contexto, à luz dos estudos de gênero e transgeneridade o que contribuem para compreendermos como os corpos de pessoas trans são representados e construídos socialmente.

As pessoas trans estão sujeitas à exclusão pelo simples fato de existir. A transfobia faz vítimas por meio das múltiplas formas de exclusão e violência, em virtude da sua condição são excluídas do mercado de trabalho, seja ele formal ou informal, são hostilizadas nos espaços

públicos e privados, violentadas, silenciadas e invisibilizadas. Muitas vezes pela incompreensão e rejeição familiar e social, também encontram enormes dificuldades no acesso aos serviços públicos básicos como saúde e educação como afirma Peres (2009),

A partir dessa subjetivação de assujeitamento, as pessoas vão se tornando cada vez mais vulneráveis diante da vida, perdendo a força do questionamento e da crítica. Ficam à mercê de qualquer forma de desrespeito, de abandono e descaso dos outros, das famílias, das escolas, dos currículos, enfim, das políticas públicas que possam promover a inclusão e o direito a ter direitos, logo, de exercer a cidadania (PERES, 2009, p. 239).

Peres (2009) afirma que o assujeitamento de travestis e transexuais decorre de vários elementos que contribuem para efetivar o processo de exclusão, que, por sua vez, se dá de várias maneiras, inicialmente no seio familiar e na sociedade como um todo. A negação de direitos e do direito a ter direito desde o exercício da cidadania historicamente negada as pessoas trans levaram essas pessoas a construir mecanismos de resistências, formas de organização social e política. Como afirma Peres (2009):

Além dos projetos sociais desenvolvidos, as travestis brasileiras criaram em 1993 o I Encontro Nacional de Travestis e Liberados que Trabalham com Aids (Entlaids), organizado pelo grupo Astral (Associação de Travestis e Liberados do Rio de Janeiro), para poderem trocar experiências e definir estratégias na defesa dos direitos humanos e promoção da saúde e da cidadania. Deste então, nos encontros nacionais são definidos as ações estratégicas a serem desenvolvidas nacionalmente e, a partir de 2002, com o surgimento da ANTRA (Articulação Nacional das Travestis, Transexuais e Transgêneros), além das aprovações nos encontros nacionais, as ações passam a ser validadas pela articulação nacional em reuniões anuais em que se fazem os encaminhamentos políticos mais importantes (PERES, 2009, p. 240).

A organização social e política dos diversos grupos em situação de vulnerabilidade é importante para empoderar e legitimar a luta por políticas públicas e sociais de promoção de visibilidade e acesso a serviços básicos de assistência à saúde e educação, proteção integral na perspectiva de uma legislação que as proteja entre outros. O Entlaids²³ é um instrumento contributivo nessa perspectiva que visa ampliar as conquistas e assegura reivindicações presentes na pauta do movimento de travestis e transexuais brasileiras que correspondem a chamada “minorias”. Quando falamos em minorias, Louro (2018), propõe uma outra concepção para conceituar a questão das minorias. As minorias nunca poderiam ser compreendidas como inferiores no que se refere à quantidade de pessoas, mas sim a compreender as minorias como

²³ O ENTALAIDS é um evento realizado pela ANTRA desde 1996, os quais, além de participar do movimento mais amplo, discutem de forma específica as questões diretamente relacionadas às travestis e transexuais.

maiorias silenciadas e invisibilizadas. Assim, quando as pessoas trans se politizam transformam suas identidades em orgulho e símbolos de resistências à ordem de invisibilização de seus corpos e sua cidadania perante a setores conservadores da sociedade.

No campo educacional podemos perceber algumas conquistas efetivas no sentido de promover o acesso e permanência de pessoas trans ao direito à educação. Como afirma Andrade (2012)

Não posso negar que houve uma evolução no trato com as travestis; antes elas não podiam ter acesso à escola e conseqüentemente, às universidades, mas no presente momento a travesti vem sendo, na maioria das vezes, tolerada na escola e/ou universidades (ANDRADE, 2012, p.87).

A partir da contribuição da pesquisadora Luma Nogueira de Andrade percebemos que emancipação da pessoa trans passa pela escola como direito humano o acesso à educação pública e de qualidade que promova sua formação e cidadania. As questões das teorias sobre sexualidade promovem uma reflexão de como essa questão funciona como um dispositivo para impulsionar uma rica discursão pragmática e em outro momento censurar e até mesmo silenciar aos movimentos e suas conquistas principalmente no campo da educação.

Contudo desfrutar desse direito ainda se configura um desafio constante principalmente quando a escola é um espaço hostil e violento para a população LGBT como aponta Junqueira (2009, p. 17).

Tratamentos preconceituosos, medidas discriminatórias, ofensas, constrangimentos, ameaças e agressões físicas ou verbais têm sido uma constante na vida escolar e profissional de jovens e adultos LGBT. Essas pessoas veem-se desde cedo às voltas com uma “pedagogia do insulto”, constituída de piadas, brincadeiras, jogos, apelidos, insinuações, expressões desqualificastes poderosos mecanismos de silenciamento e de dominação simbólica (JUNQUEIRA, 2009, p. 17).

Percebemos a necessidade de assegurar que o espaço escolar seja, um lugar de humanização e emancipação da cidadania com condições de acesso e permanência na escola a todos e todas as pessoas independentemente de identidade de gênero, orientação sexual, raça e/ou orientação religiosa. Nesse sentido, pensar sobre o lugar da escola demanda uma concepção efetiva da emergência ao repúdio à toda forma de discriminação, preconceito, LGBTfobia²⁴ e transfobia. Percebemos que os movimentos sociais são importantes, sobretudo,

²⁴ Dia 13 de junho, o Supremo Tribunal Federal (STF) decidiu pelo enquadramento da LGBTfobia na Lei 7716/89, que discorre sobre os crimes por preconceito e discriminação, conhecida como Lei do Racismo, até que o Congresso aprove uma legislação sobre o tema. A partir de agora, condutas destes tipos contra a população trans são crimes e passam a ser tipificadas como LGBTfobia. Disponível em: <<http://www.generonumero.media/transfobia-11-pessoas-trans-sao-agredidas-a-cada-dia-no-brasil-2/>>. Acesso em 27 jun. 2019.

o movimento de pessoas trans que reivindicam inclusão justa e igualitária para aqueles e aquelas que são potencialmente estigmatizados/as excluídos/as na e pela escola, por não representarem/reproduzirem padrões indenitários hegemônicos ou pelo simples fato de ser diferente. Sobre a lógica da heterossexualidade Louro (2009), acentua:

Numa perspectiva pós-estruturalista, nossa tarefa seria perturbar a aparente solidez desse par binário, entender que esses dois elementos estão mutuamente implicados, dependem um do outro para se afirmar, supõem um ao outro. Ainda que por toda a parte se afirme a primazia da heterossexualidade, observamos que, curiosamente, ela se constituiu como a sexualidade-referência depois da instituição da homossexualidade. A heterossexualidade só ganha sentido na medida em que se inventa a homossexualidade. Então, ela depende da homossexualidade para existir. O mesmo pode ser dito em relação ao sujeito heterossexual: sua definição carrega a negação de seu oposto. Ao dizer: eu sou heterossexual, um homem ou uma mulher acabam invariavelmente por ter de recorrer a algumas características ou marcas atribuídas ao homossexual, na medida em que ele ou ela precisam afirmar também o que não são. Do outro lado do par, o movimento será o mesmo: a homossexualidade precisa da heterossexualidade para dizer de si. Há uma reciprocidade nesse processo. A dicotomia sustenta-se numa única lógica (LOURO, 2009, p. 89).

Assim, a existência da heterossexualidade depende da homossexualidade para se firmar como tal. Como também a homossexualidade se utiliza da heterossexualidade para se opor a essa lógica sexista. Para Louro (2009), é preciso superar essa dicotomia que limita uma existência apenas de entre duas vertentes da sexualidade, buscando acolher as diferenças nos espaços da escola por um modelo de educação que priorize a valorização da pessoa humana e sua diversidade.

O que parece ser minimamente desejável ao se falar em educação para a diversidade, na diversidade e pela diversidade é justamente a transformação da relação pedagógica e da construção partilhada do conhecimento. Algo tradicionalmente autoritário, conformista, reificante se transmutaria em um processo vivo, criativo, crítico e desafiador, dotado de alta dimensão comunicativa, transformadora, libertária e emancipatória. Sem dúvida, a educação na, para e pela diversidade, nesse sentido, procura dizer respeito ao aprendizado da existência compartilhada, pacífica, cidadã e democrática, além de possuir um papel estratégico na promoção do diálogo permanente voltado para garantir igualdade de oportunidades, inclusão e integração social e o desfazimento das condições de reprodução de iniquidades materiais e simbólicas (JUNQUEIRA, 2009, p. 411).

É preciso pensar e repensar a condição de educação partindo por uma outra lógica da igualdade de oportunidades de direito as práticas didáticas e pedagógicas que avancem nas conquistas de direitos e deveres e sobre tudo na inclusão de pessoas LGBT e um olhar acolhedor para a demanda das pessoas trans no ambiente escolar. A escola ainda é uma instituição extremamente conservadora que delimita quem deve transitar pelo “arcabouço” dos privilégios para uns e de exclusão para outros.

A escola delimita espaço. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não) fazer, ela separa e institui. Informa “lugar” dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas. Através, de seus quadros, crucifixos, santas ou esculturas, apontam aqueles/as que deverão ser modelos e permite também, que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos. O prédio escolar informa a todos/as sua razão de existir. Suas marcas, seus símbolos e arranjos arquitetônicos fazem sentido, instituem múltiplos sentidos, constituem distintos sujeitos (LOURO, 2011, p. 62).

Para Louro (2011) a escola é um instrumento de reprodução, de modelos, de assujeitamento dos corpos que representa sua cultura através de “valores” hegemônicos. Assim, a escola vai de encontro a perspectiva de uma educação emancipadora, progressista a qual nós acreditamos como possibilidade de superação das desigualdades sociais por meio do exercício da inclusão, oportunizando a todos/as o direito a educação. Nesse sentido em entrevista ao site Gazeta Online a pesquisadora Adriana Sales (2017), pontua sua percepção acerca da realidade escolar. A saber:

As universidades estão abertas e preparadas para receber travestis e transexuais? Jamais. Elas não estão abertas para travestis, transexuais, negros, pessoas quilombolas, indígenas... As escolas brasileiras estão preparadas daquela maneira que elas foram pensadas, para o filho mais velho que vai poder cursar Direito e defender o seu latifúndio. É uma escola para branco, homem e pessoas heterossexuais, totalmente misógina. A universidade brasileira precisa ser implodida. Essa escola é ineficiente e inexistente, ela está fadada à falência. Ou essas pessoas que resistem dentro deste espaço rearticulam essa escola ou seremos uma sociedade falida (SALES, 2017).

Percebemos a necessidade de a escola buscar romper com uma cultura de violação aos direitos fundamentais das pessoas, ou seja, o direito à educação promovendo o reconhecimento e respeito à diversidade, democratizando o acesso e permanência de todos/as na escola. Na compreensão da pesquisadora Adriana Sales (2017), a universidade precisa ser implodida compreendemos que ela se refere à uma implosão cultural da negação e do não reconhecimento da diversidade no espaço acadêmico quer seja a escola na educação básica ou o ensino superior. Ou seja, na contemporaneidade o atual modelo de escola que prioriza os padrões dominantes em detrimento do todo social, não reconhece a legitimidade do papel democrático da escola na perspectiva da inclusão e valorização das diferentes. É necessário assegurar efetivamente às demandas que a sociedade através de vários movimentos sociais e coletivos exigem para o reconhecimento de suas especificidades por meios de políticas públicas que asseguram à dignidade humana assegurando direitos fundamentais a todos e todas cidadãs e cidadãos.

4.3 TRANSFOBIA ESCOLAR: QUANDO O ÓDIO É NATURALIZADO ENTRE OS MUROS DA ESCOLA

Pretendemos problematizar algumas experiências de pessoas trans com a escola afim de contextualizar e “ilustrar” os desafios e resistências que as travestis e transexuais vivenciaram no campo educacional. Essas experiências foram apresentadas pelo Psicólogo William Siqueira Peres, em seu texto *Cenas de Exclusão Anunciadas: travestis, transexuais, transgêneros e a escola brasileira*, nos apresenta alguns depoimentos que nos chamou a atenção, sobretudo pela sensibilidade ao retratar o sofrimento, discriminação e desrespeito à pessoa humana em escolas brasileiras. Assim apresentamos dois relatos. A saber:

Vejamos algumas cenas vividas que nos foram relatadas em diversas ocasiões e localidades diferentes: Lilith, uma travesti negra, pobre, candombleira, portadora do vírus HIV, aos 42 anos nos fala de um episódio ocorrido ainda em sua infância, quando cursava a quarta série primária. Lilith ainda não era travesti e se portava como menino, mas devido aos seus trejeitos femininos sempre era molestada e agredida pelos outros meninos que a humilhavam constantemente. Um dia, após o sinal de retorno do recreio, Lilith dirigiu-se ao banheiro (deixava para ir por último para evitar molestações) e foi atacada por nove meninos que a obrigaram a fazer sexo oral e anal com todos do grupo (PERES, 2009, p. 246).

O relato apresentado por Peres (2009) reverbera a vulnerabilidade das crianças que apresentam traços afeminados, bem como a rejeição no espaço da escola. A omissão e/ou cumplicidade diante da violência configura o abandono explícito a aqueles e aquelas estudantes que apresentam identidades que não correspondem com modelos normativos acolhidos e valorizados pela escola.

De modo complementar, Luciana, transexual gaúcha de 28 anos, ao ser indagada sobre suas lembranças da escola relata:

Da escola, eu lembro das torturas. Torturas que estavam presentes nos olhares e nos risos que iam desde a servente e a merendeira, passando pelos professores e a diretora, até os colegas de sala e de recreio. Mas o pior mesmo era um guri da minha idade que me perseguia o tempo todo, que me falava grosserias: “Seu viado, vê se cria jeito de homem, seu safado, quando a gente te pegar você vai ver só, você vai aprender a virar homem, vai aprender a parar de ficar com essa mãozinha se requebrando”. Quando eu via aquele guri, eu entrava em pânico e pensava: “Meu Deus, lá vem aquele Hitler de novo?”. Enquanto ficava nas ameaças eu aguentava, mas o pior foi quando, ao sair da escola, eu levei uma chuva de pedradas que me machucaram muito e tive que fazer vários curativos. Mesmo assim, eu ainda aguentei muito até terminar a oitava série. Depois disso, nunca mais quis saber de escola (PERES, 2009, p. 252).

Os dois relatos denunciam as condições de extrema violência e violação da dignidade da pessoa humana dentro e fora dos espaços escolares e nos convida a refletir sobre o papel da escola, seu compromisso em assegurar a democratização do conhecimento a formação

intelectual, humana e profissional estabelecida nos marcos legais. No entanto na realidade persiste a violência de diversas naturezas a omissão e negação do direito à educação. De acordo com o relatório da ANTRA, entre janeiro e dezembro de 2018, foram 163 (cento e sessenta e três) ASSASSINATOS de pessoas trans, e o Brasil se mantém na primeira posição do ranking anual que contabiliza a transfobia sofrida por essa população, 45% dos assassinatos de LGBT são de pessoas trans.

Quadro 6 - Assassinatos de Pessoas Trans em 2018 por Estado

ESTADO		PROPORCIONAL A POPULAÇÃO TRANS/100 MIL HABITANTES
1º	Mato Grosso - MT	12, 03
2º	Sergipe - SE	11, 96
3º	Roraima – RR	10, 53
4º	Rio Grande do Norte – RN	9, 02
5º	Amazonas – AM	7, 89
6º	Espírito Santo – ES	7, 89
7º	Ceará -CE	7, 60
8º	Pará – PA	7, 21
9º	Paraíba – PB	6, 58
10º	Bahia -BA	5, 26
11º	Rio de Janeiro – RJ	5, 26
12º	Alagoas – AL	4, 78
13º	Goiás – GO	4, 51
14º	Pernambuco – PE	4, 19
15	Mato Grosso do Sul – MS	3, 90
16	Rio Grande do Sul – RS	3,76
17	Tocantins – TO	3,51
18	Distrito Federal – DF	3, 51
19	Piauí – PI	3, 29
20	Paraná – PR	3, 17
21	Santa Catarina – SC	3, 17
22	Rondônia – RO	2,29
23	Maranhão – MA	2, 26
24	Minas Gerais – MG	2, 26
25	São Paulo – SP	1, 64
26	Acre- AC	0,00
27	Amapá – AP	0,00
Total		163 ²⁵

Fonte: ANTRA (2018).²⁶

²⁵ Segundo a ANTRA no ano de 2018, lembrando incansavelmente do aumento da subnotificação desses dados, ocorreram 163 Assassinatos de pessoas Trans, sendo 158 Travestis e Mulheres Transexuais, 4 Homens Trans e 1 pessoa Não-Binária. Destes, encontramos notícias de que apenas 15 casos tiveram os suspeitos presos, o que representa 9% dos casos.

²⁶ Mapa dos assassinatos de Travestis e Transexuais no Brasil em 2017. Disponível em: <<https://antrabrasil.files.wordpress.com/2019/01/dossie-dos-assassinatos-e-violencia-contra-pessoas-trans-em-2018.pdf>>. Acesso em: 29 de janeiro de 2019.

Para a professora Jaqueline Gomes de Jesus (2016) a violência letal de gênero, em que as mulheres transexuais e as travestis são alvos recorrentes, afigura-se, em um nível superficial, na categoria dos crimes de ódio, e em um nível mais profundo, como uma forma de genocídio.

Percebemos o grau de vulnerabilidade que as pessoas transexuais estão sujeitas na sociedade brasileira, sobretudo em se tratando de homens e mulheres trans que não conseguiram ou a eles e elas foram negados/negligenciados o acesso e permanência na escola em virtude da negação de direitos básicos fundamentais por meio das múltiplas formas de violências que subalternizam e segregam constantemente a dignidade humana das pessoas transexuais.

A exclusão social vivida pelas travestis apresenta componentes de ordem social como desemprego, miséria, fome, condições precárias de moradia etc., mas também é atravessada por premissas de ordem moral que condenam as suas escolhas dos modos de composição existencial, considerando a ousadia que as mesmas apresentam por alterar os limites de seus próprios corpos na busca da felicidade (PERES, 2015, p. 49).

Percebemos que a Transfobia se manifesta de várias formas, exclusão, subalternização e guetização do assujeitamento das pessoas trans na sociedade que reverbera o grau de vulnerabilidade que acomete a população trans no Brasil. Assim, compreendemos que são as pessoas trans, as mais expostas a condições precárias de existência humana.

O Brasil é o país onde mais foram reportados assassinatos de pessoas integrantes da população transgênero nesse ano: 101 (cento e um), seguido do México, com 33 (trinta e três) assassinatos, e da Colômbia, com 18. A América Latina é a região com os piores índices: 204 (duzentos e quatro), 82,26% do total global, seguida da Ásia, com 17 (dezessete), apenas 6,85% das mortes em todo o mundo. Pode-se considerar que a tradição machista e sexista da cultura latino-americana tenha alguma influência nesses resultados extremamente negativos (JESUS, 2016, p. 110-111).

A transfobia estrutural²⁷ presente no Brasil reverberada pelo potencial números de assassinatos transfóbicos, nos revela o fosso da desigualdade existente entre pessoas transgêneras e cisgênera, motivada pelo ódio em relação a transgressão de gênero impedem que as pessoas trans possam viver e/ou existir com o mínimo de dignidade em meio a sociedade. A transgressão de gênero tange às questões de violência, no que se refere a vítimas de transfobia no Brasil, revela a triste condição de vulnerabilidade que homens e mulheres trans estão sujeitas nos espaços de sociabilidade.

²⁷ Processo sociocultural que nega a cidadania das pessoas transgêneras (JESUS, 2016, p. 111).

Para Louro (2018), as pessoas que não se ajustaram e desobedeceram às normas que regulam os gêneros e as sexualidades, considerados transgressores e, então, desvalorizados e desacreditados.

Acabam por ser punidos, de alguma forma, ou, na melhor das hipóteses, tornaram-se alvo de correção. Possivelmente experimentarão o desprezo ou subordinação. Provavelmente serão rotulados (e isolados) como “minorias”. Talvez sejam suportados, desde que encontrem seus guetos e permaneçam circulando nesses espaços restritos (LOURO, 2018, p.80).

A violência contra as pessoas trans considerado o grupo que têm sido os principais alvos de transfobia somando-se ainda a baixa qualificação o que ocasiona o não acesso ao mercado de trabalho, ou seja, sem oportunidade de qualificação para o trabalho formal muitas pessoas trans sobre tudo as travestir e mulheres transexuais encontram na prostituição o único meio de renda e subsistência o que as coloca numa condição potente de vulnerabilidade. Mesmo nos espaços guetizados e estigmatizados como a rua, como sendo um espaço de sobrevivência de travestis e transexuais não lhes dá nenhuma garantia de segurança. A professora Jaqueline Gomes de Jesus (2016), apresenta uma estrutura das condições dessas violências.

Quadro 7- Descrição de Vítimas Brasileiras e Circunstâncias

Nome	Idade	Local do crime	Causa da morte	Circunstâncias
Gabi	17	Rua em Lagarto (SE)	Alvejada	Tinha se mudado da capital Aracaju para trabalhar como faxineira. Foi alvejada na rua.
Adriana	Não informado	Rodovia em Cariacica (ES)	Alvejada	Trabalhava como profissional do sexo. Um carro com dois sujeitos estacionou próximo a ela. Um deles saiu do veículo e, sem falar nada, disparou várias vezes.
Márcia	30	Rua no Centro de Jaraguá do Sul (SC)	Alvejada	Segundo testemunhas, discutia dentro de um carro com alguém. Ela foi alvejada no pescoço e jogada para fora. O assassino fugiu, ela morreu em um hospital.
Não informado	Não informado	Casa em São Paulo (Capital)	Esfaqueada	Foi encontrada morta com 20 facadas no rosto e no estômago. O acusado morava na redondeza.
Natasha	26	Avenida em Curitiba (PR)	Apedrejada	Ela já tinha sido alvo de duas tentativas de homicídio, em uma delas um de seus parentes ficou gravemente ferido.

Não informado	28	Avenida em Curitiba (PR)	Alvejada	O corpo foi encontrado com três tiros no rosto, suas calças estavam abaixadas.
Carla	Não informada	Rua em Penedo (AL)	Alvejada	Vivia em Aracaju, visitava a mãe em Alagoas quando foi morta.
Não informado	Não informada	Rua em São Paulo (capital)	Alvejada	Ela discutia com alguém em frente ao Jockey Club quando ele a esfaqueou e fugiu numa picape.
Mona	Não informada	Rua em Belo Horizonte (MG)	Alvejada	Vivia com moradores de rua. Na noite anterior, alguém ateou fogo nos pertences deles e efetuou tiros, sem acertar ninguém. No dia seguinte, o suspeito, um morador ou comerciante local que não queria travestis nas redondezas matou Mona com 3 tiros, nas costas e no pé.
Bruninha	19	Rua em Apucarana (PR)	Alvejada	Morreu após levar um tiro no rosto. Alguns meses antes uma mulher de 28 anos a esfaqueara no rosto e no peito, mas ela não quis registrar a ocorrência.
Claret	Não informada	Rua em Pouso Alegre (MG)	Apedrejada	Saía de um bar quando Renan Donizeti Tomas, que mantinha um relacionamento com ela, matou-a com pedradas na cabeça.
Suely Scalla	41	Rua em Capinas (SP)	Espancada	Ela era mobilizadora social da comunidade desde os anos 80. Foi morta de manhã, na principal avenida da cidade.

Fonte: Jesus (2016).

Percebemos que as circunstâncias de violências se dão com fortes requintes de crueldade os dados apresentados por Jesus (2016) reafirmam a forte intolerância contra as pessoas trans no Brasil. Os crimes de ódio, ataques físicos, verbais e covardes precisam ser combatidos a violência não pode e não deve ser parte do cotidiano das pessoas trans no país.

Assim, a garantia do direito a educação contribui efetivamente para o exercício de cidadania, assegurar a promoção do debate sobre diversidade sexual, valorização e respeito as diferenças para construção de uma escola verdadeiramente inclusiva e acolhedora como também políticas públicas para além da escola que permita a continuidade dos estudo e a formação profissional, social, política na perspectiva da transemacipação dos direitos humanos das pessoas trans na sociedade brasileira.

5 APROXIMAÇÕES COMPREENSIVAS DE CURRÍCULO

O currículo representa concepções ideológicas materializadas no espaço-tempo da escola e políticas públicas no contexto da sociedade. Pensar sobre o currículo é, sobretudo, refletir acerca da complexidade que configura essa elaboração como instrumento de poder que tende a moldar um tipo de sociedade específica e legitimar o próprio discurso acerca das metas educativas envolvidas. Partindo dessa premissa, propomos à discussão sobre currículo a luz das contribuições dos estudos pós-estruturalistas e pós-coloniais para nos aproximarmos das compressões de currículo. Segundo Silva (1995, p.192) a Teoria do Currículo consiste precisamente nisso: em formular formas de melhor organizar experiências de conhecimento dirigidas à produção de formas particulares de subjetividade: seja o sujeito conformista e essencializado das pedagogias tradicionais, seja o sujeito “emancipado” e “libertado” das pedagogias progressistas.

Assim, o currículo é de fato um instrumento de poder que produz/reproduz conhecimento específico sobre a essencialidade e subjetividades dos indivíduos tanto no que se refere às perspectivas tradicionais e progressistas, produtivistas e críticas. As teorias do currículo nos ajudam a compreender como essa produção do saber estrutura-se e funciona, deslindando os interesses de grupos dominantes que determinam o que e como deve ser ensinado, delimitando dessa forma as relações entre as pessoas, ou seja, relações sociais.

Para Silva (1995, p.194), uma relação social também no sentido de que aquele conhecimento que é visto como uma coisa foi produzido através de relações sociais – e de relações de poder. A questão da produção do currículo nessa perspectiva do poder nos revela uma relação de desigualdade social e política de grupos dominantes sobre grupos marginalizados socialmente, entendendo que a produção do currículo se faz no sentido de materializar as concepções hegemônicas. Nessa perspectiva, Castro (2009) corrobora:

Para Foucault, o poder não é uma substância ou uma qualidade, algo que se possui ou se tem; é, antes, uma forma de relação. Para determinar a especificidade das relações de poder, Foucault as distingue das “capacidades objetivas” e das “relações de comunicação”. Por capacidades objetivas, devemos entender: “O [Poder] que se exerce sobre as coisas, que dá a capacidade de modificá-las, utilizá-las, consumi-las ou destruí-las”. Por relação de informação, relação que transmitem uma informação através de uma língua, um sistema, de signos ou qualquer meio simbólico. À diferença destas, as relações de poder são relações entre sujeitos que se definem, como modos de ação que não atuam direta e indireta e imediatamente sobre os outros, mas sobre suas ações. As relações de poder exigem que o outro (aquele sobre quem se exerce) seja mantido e reconhecido até o final como um sujeito de ação, e também que se abra, frente à relação de poder, todo um campo de respostas, reações, efeitos, invenções possíveis (CASTRO, 2009, p. 326).

A demanda de compreensões sobre o sujeito e também sobre si mesmo constitui a configuração do espaço social como sendo um espaço pedagógico de ser e estar no mundo e nas relações sociais que configuram as relações de poder. Dessa forma somos guiados a exercer sempre uma condição planejada de constituir o corpo e os saberes sobre nós e com o outro, no sentido do que é produzido, vivenciado e ensinado nas escolas sobre um grupo social a partir do que o outro grupo hegemônico afirma como deve se dá essas relações sociais. E quem é esse “outro”? Os outros são os que são silenciados e invisibilizados por quem está em condição exercer o poder e assim determinam quem deve quem falar e a quem se deve escutar potencializando a manutenção de um sistema que aprofunda as desigualdades e assegura privilégios em detrimento do abandono e exclusão limitando ou até mesmo impedindo o acesso à direitos básicos, direito à educação inclusive. O currículo está presente no cotidiano do espaço escolar e da vida cotidiana, para melhor compreender essa dimensão curricular como instrumento de poder e de controle social vamos conceber o currículo a partir da perspectiva foucaultiana que contribui efetivamente para analisarmos essas relações, como, relações de poder. O currículo é um instrumento de poder que representa a voz dos que detêm socialmente os espaços privilegiados e seus interesses sociais.

A palavra currículo surge nas escolas no período em que emerge a necessidade de uma educação para as massas. Determinando assim, um percurso a ser seguido e completado. Se, as escolhas feitas no currículo estão relacionadas como os interesses de grupos que têm poder sobre a educação e os conhecimentos que são considerados ideais do ponto de vista social, aí se explica a relação entre currículo e controle social (SILVA; MELLO; FLORESTA, 2006, p. 11).

É esse instrumento de poder que fala de nós e/ou por nós, e que revela como nos tornamos sujeitos através das práticas cotidianas. [Nossas histórias, experiências e vivências]. Assim, podemos afirmar sobre a formação do sujeito como uma experiência presente nos discursos, nos currículos, na formação de professores e professoras, nas resistências e nos espaços sociais como um todo. Para melhor compreender as intencionalidades do currículo enquanto documento e suas inter-relações com a vida cotidiana nos apoiamos no conceito de cotidiano da filósofa Agnes Heller para ela a cotidianidade pré-existe ao homem e quando nascemos, já estamos inseridos nessa cotidianidade. Assim o indivíduo apesar de estar inserido na vida cotidiana e de seu movimento e relações sociais, sentimentos, paixões e ideias por exemplo, esse mesmo indivíduo não consegue perceber ou perceber-se como ser ativo e participativo da cotidianidade. Ora apesar da questão do currículo não ser um fenômeno

discutido e analisado nos escritos de Agnes Heller percebemos como o currículo é usado pelos grupos hegemônicos para manutenção da vida cotidiana, ordeira e dos valores da sociedade.

Assim a sociedade vai exigir desse indivíduo um amadurecimento social através das habilidades adquiridas pela escola e da partilha de saberes pelo grupo social a que pertence para poder viver a vida cotidiana e rotineira dessa sociedade. E, é essa rotina que contribui para o amadurecimento de homens e mulheres e até mesmo o reconhecimento das hierarquias sociais bem como das normas e da ética estabelecida para sobreviver em dada sociedade. Como podemos perceber essas regras e valores sociais vão sendo ao longo do tempo transmitidas pelos grupos sociais pelos adultos para os mais jovens dentro desse grupo comunitário são reproduzidos os valores hierárquicos da sociedade que ensina como cada indivíduo deve se comportar diante de cada situação ou diante de cada movimento social da cotidianidade de dada sociedade específica, seja enquanto indivíduo ser particular ou indivíduo genérico como afirma Heller (2016):

A vida cotidiana é a vida do indivíduo. O indivíduo é sempre, simultaneamente, ser particular e ser genérico. Considerando em sentido naturalista, isto não o distingue de nenhum outro ser vivo. Mas, no caso do homem, a particularidade expressa não apenas seu ser “isolado”, mas também seu ser “individual” (HELLER, 2016, p. 39).

Mesmo esse ser social sendo reconhecido como ser individual e particular nós entendemos que sua existência é tecida pela cotidianidade que expressa a essência e o caracteriza como sujeito pertencente aquela sociedade de forma genérica e não necessariamente esse reconhecimento se dá na conjuntura da sua particularidade enquanto a necessidades do EU. Podemos dizer que esse EU tem suas potencialidades e habilidades não reconhecidas pelo currículo quando concebemos que o currículo é genérico comum à todas as pessoas como se fosse uma forma que emoldura o gênero humano como sendo reconhecido e legitimado como humano-genérico em detrimento do EU particular como afirma Heller (2016):

Também é possível considerar como humano-genéricos, em sua maioria, os sentimentos e as paixões, pois sua existência e seu conteúdo podem ser úteis para expressar e transmitir a substância humana. Assim, na maioria dos casos, o particular não é nem o sentimento nem a paixão, mas sim seu modo de manifestar-se referido ao eu e colocação a serviço da satisfação das necessidades e da teologia do indivíduo (HELLER, 1996, p. 40).

Assim, o que podemos compreender a partir da análise feita pela filósofa Agnes Heller a respeito do homem é que mesmo reconhecendo-se sua particularidade enquanto ser humano ele precisa assumir a condição de ser genérico na vida cotidiana, uma vez que ele é produto

desse movimento cotidiano. Ele é ao mesmo tempo o EU e o NÓS na sociedade sendo assim, ele herda e preserva essa linearidade das relações sociais estabelecidas pelos padrões, normas e valores sociais. Essa ação de herdar e preservar pode se dar de forma consciente ou inconsciente na estrutura formativa do homem enquanto ser social. É importante pontuar que a vida cotidiana não é apenas um movimento estrutural de organização social ao qual não haja possibilidades e alternativas de transformação e/ou escolhas, a experiência da história nos mostra que sempre houve quem rompesse com a estrutura cotidiana. Por um outro lado mesmo que essas possibilidades de escolhas existam, elas são quase sempre guiadas pela consciência do ser genérico como nos mostra Heller (2016), levando em consideração as compreensões da vida cotidiana.

A vida cotidiana está carregada de alternativas, de escolhas. Essas escolhas podem ser inteiramente indiferentes do ponto de vista moral (por exemplo, a escolha entre tomar um ônibus cheio ou esperar o próximo); mas também podem estar moralmente motivadas (por exemplo, ceder ou não lugar a uma mulher de idade). Quanto maior é a importância da moralidade, do compromisso pessoal, da individualidade e do risco (que vão sempre juntos) na decisão acerca de uma alternativa dada, tanto mais facilmente essa decisão eleva-se acima da cotidianidade e tanto menos se pode falar de uma decisão cotidiana (HELLER, 1996, p. 44).

O exercício de escolher e decidir sobre algo confere ao homem a possibilidade de romper com a moral do humano-genérico numa ação que elevará sua condição acima da cotidianidade, ou seja, é por meio da consciência e reconhecimento do EU que este homem compreende sua coexistência entre o particular EU e da genericidade do NÓS. Essas ações vão se converter em ações concretas para além da concepção do humano-genérico. O currículo corresponde a essa perspectiva de manutenção da genericidade social, embora que haja experiências de currículo que sinalizem o rompimento das desigualdades e o reconhecimento das identidades e das diferenças, mas ainda é um desafio a materialização dessa perspectiva curricular motivada pelos conflitos sociais do reconhecimento das identidades de gênero na escola por exemplo. Homens e mulheres trans ainda são silenciados/as invisibilizados/as pela cotidianidade do espaço da escola e muitas vezes por aqueles e aquelas que ali transitam.

O repúdio ao corpo transgênero está intrinsecamente relacionado ao fato de que este corpo por si só já é considerado um corpo abjeto e vulnerável passível de exclusão e até mesmo eliminação por não corresponder com os padrões, valores da cotidianidade uma vez que sua existência já é objeto de negação do ser genérico para um ser gênero. Nesse sentido os conflitos morais da vida cotidiana ocorrem quando o humano é motivado pelos seus impulsos e finalidade de percebe-se no mundo. Segundo Heller (2016, p. 46). Os conflitos externos e puramente morais se produzem nos casos em que finalidade e seu objeto são entendidos como

instrumento de elevação do humano-genérico. O caso típico desse comportamento – ainda que não o único – é o serviço à comunidade.

Percebemos como as questões morais estão atreladas na vida cotidiana das pessoas interferindo diretamente na condição de homem-genérico NÓS e homem-humano EU até que ponto o ato de escolha interfere na vida particular e na vida cotidiana e suas consequências? Os conflitos sociais são as representações desses conflitos de estar a serviço da comunidade e está meu serviço no sentido de ser EU na sociedade. Para Heller (2016, p. 47) em nenhuma esfera da atividade humana (e não apenas no caso da elevação moral), é possível traçar uma linha divisória rigorosa e rígida entre o comportamento cotidiano e o não cotidiano. Compreendemos que não há uma separação de fato de ação individual cotidiano e do comportamento não cotidiano é na verdade essa expressão/compreensão da escola, da moral, da ética que melhor expressa a cotidianidade e suas intuições e suas características dominantes da vida cotidiana como afirma Heller (2016):

A característica dominante da vida cotidiana é a espontaneidade. É evidente que nem toda atividade cotidiana é espontânea no mesmo nível, assim como tampouco uma mesma atividade apresenta-se como idênticamente espontânea em situações diversas, nos diversos estágios de aprendizado (HELLER, 2016, p. 52).

A espontaneidade faz parte do processo de aprendizagem da vida cotidiana. Nesse sentido compreendemos que a espontaneidade tratada por Agnes Heller diz respeito a questão das motivações particulares que tendem a romper com as normas, padrões e valores impostos pela vida cotidiana. Isso não quer dizer que a espontaneidade seja capaz por si só de promover significativas transformações na sociedade, ou seja, na rotina da comunidade às motivações espontâneas ora são particulares, ora são genéricas a depender do movimento cotidiano de como vão se configurando as relações e tensões sociais. Por isso quando falamos de pessoas trans, estamos falando de corpos que rompem com a linearidade sistemática do cotidiano com uma junção da realidade socioeconômica e política da sociedade contemporânea. Esses corpos transgressores buscam participar ativamente do processo de sociabilidade ao qual as pessoas exercitam no dia-a-dia, rompendo com essa estrutura buscando novos espaços e/ou sentidos que contribuem para afirmar sua personalidade, identidade e acima de tudo sua cidadania. Fica evidente que a estrutura da vida cotidiana é parte integrante da própria estrutura da sociedade composta por camadas sociais de forma que não podemos pensar a indissociabilidade entre vida cotidiana e estruturas de poder na sociedade.

Agnes Heller nos leva a pensar a cotidianidade, não como um fenômeno apenas limitante da criatividade humana, mas como a vida cotidiana contribui para o processo de alienação por meio da atividade humana não consciente.

A vida cotidiana, de todas as esferas da realidade, é aquela que mais se presta à alienação. Por causa da coexistência “muda”, em-si, de particularidade e genericidade, a atividade cotidiana pode ser atividade humano-genérica não consciente, embora suas motivações sejam, como normalmente ocorre, efêmeras e particulares (HELLER, 2016, p. 63).

A cotidianidade essencialmente genérica potencializa o processo de alienação por meio das questões rotineiras da vida cotidiana. Quando o indivíduo não consegue perceber-se como sujeito consciente da sua particularidade e do seu papel na sociedade, acaba herdando e preservando de forma sistemática a cotidianidade. Assim, a cotidianidade contribui com o processo de alienação e homogeneização do humano-genérico. Mas é também na vida cotidiana que o indivíduo não alienado pode desenvolver possibilidades de reconhecimento do EU enquanto indivíduo humano consciente da importância da sua participação na sociedade.

É nessa perspectiva que Agnes Heller contribui para o entendimento que a condição da existência humana não é limitada a cotidianidade, uma vez que as relações humanas também são mediadas pela intersubjetividade dos indivíduos e suas experiências com o vivido. Nesse sentido ao pensar sobre os corpos transgressores especificamente o corpo trans nos leva a refletir sobre a contribuição do corpo trans no espaço da escola. Como esse corpo rabisca o cotidiano? Ao nos aprofundamos nos estudos de gêneros e de currículo percebemos que a própria existência de pessoa trans no espaço da escola já é por si só uma contribuição significativa que uma hora ou outra, sua chegada vai tensionar a necessidade de se discutir acerca desses corpos que rabiscam e impactam a cotidianidade da escola.

A necessidade dessa discussão não necessariamente pode ocorrer na perspectiva do reconhecimento e valorização do corpo, poder ser também no sentido de criar mecanismos de controle e invisibilidade do mesmo. O currículo atravessa a subjetividade humana, que por sua vez é legitimado no espaço da escola afim de promover o controle social do que e como deve ser ensinado e para quem deve ser ensinado. O currículo é nesse sentido uma construção social que prioriza interesses de grupos dominantes que exercem o poder sobre o conhecimento produzido e materializado na escola.

Compreendemos que o processo de educação ainda se configura, como um processo/campo de privilégios no que se refere à formação do sujeito. Esse processo demanda uma análise mais aprofundada sobre o processo de acesso e permanência de estudantes na

escola, sobretudo estudantes trans. Como o currículo da escola contribui para acolher ou expulsar aqueles e aquelas que socialmente já são excluídos desses espaços, da vida cotidiana, social e escolar?

Assim, compreendemos que as experiências com/na escola são construídas a partir de uma lógica, essa lógica representa o modelo dominante de pensar e aceitar apenas um modelo epistêmico de ser homem e mulher. Estamos a todo momento inserido num movimento de ensinar e aprender sob a ótica de alguma perspectiva ideológica, que ora nos tenciona e nos interpela a confrontar, resistir e a superar, ora nos silencia e nos remete ao campo do gueto social e do conhecimento epistêmico. Essa prática curricular sob a ótica dominante não reconhece o lugar de fala e de construção do saber de grupos subalternizados que almejam a emancipação de um currículo que reconheça e valorize as suas expressões de existências e de diferenças sociais e políticas amparadas nas contribuições epistemológicas de outras ciências. Assim, como nos apresenta Macedo (2013) sobre a concepção de currículo.

Ao longo de nossas elaborações sobre currículo, costumamos implicar a epistemologia, a sociologia, a antropologia, a política, a psicologia, o romance, a poesia, a fábula, o cinema, o teatro, o mito, a música, as artes plásticas e outras narrativas fora da prosa científico-educacional, como possibilidades de enriquecer/aguçar/ ampliar/problematizar a compreensão sobre as pautas e as práticas curriculares e suas questões, sem com isso perder de vista de onde falamos, de que falamos e qual o nosso compromisso explicitativo em termos do objeto e análise (MACEDO, 2013, p. 21).

O currículo está entrelaçado com o cotidiano da escola, mas está para além dos muros de qualquer instituição escolar. Está presente nas ações da vida cotidiana e reflete na escola de acordo uma condição histórica e social e, sobretudo, a partir da identidade social a qual ressignifica suas concepções de sociedade e de mundo. O currículo pode apresentar possibilidades outras de compreender e interpretar a vida cotidiana. A escola muitas vezes apresenta o currículo, como mero instrumento de disciplinaridade dos corpos que ali transitam.

Compreendemos que o currículo perpassa a concepção e contribuições desde período da modernidade para uma análise mais complexa da realidade. A luz dos estudos pós estruturalistas nos planos de ensino, nas políticas públicas e nas áreas da educação, não sendo mais possível reconhecê-lo apenas, de forma mecânica, mas, sobretudo como um instrumento mediador de toda organização pedagógica, dos planos de ensino, do cotidiano da escola e do que deve ser ensinado por exemplo, por sua vez, o currículo consolida as concepções hegemônicas de práticas e ações desenvolvidas nesses espaços.

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos de ensino. O currículo é uma prática na qual se estabelece diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam (SACRISTÁN, 2000, p.15).

É, nesse sentido, que a elaboração das propostas curriculares vai redefinindo o papel social da escola, que corresponde a um tipo específico de sociedade e de cidadão/ã que se quer formar/construir, por meio de um modelo de educação que, muitas vezes, reproduz as relações de dominação e exploração de uma classe hegemônica sobre outra. Na seleção dos conteúdos se propõe uma formação específica não necessariamente uma formação científica no sentido de deixar fora professores e professoras especialistas em currículo tampouco contextualizada com os saberes locais. A escola como campo de materialização do currículo é o chão do embate entre as propostas curriculares que ora condicionam o processo de ensino aprendizagem, ora promove resistências.

Nesse sentido, Arroyo (2014) nos ajuda a pensar sobre a função social da escola.

Como esses aprendizados sobre a função social esperada da escola nas lutas e na cultura popular estão distantes da própria visão que a escola tem de si mesma, que as políticas públicas, os currículos, as diretrizes curriculares e a própria docência têm da escola pública onde vão chegando essas infâncias/adolescências retirantes por escolas. Falta à reflexão e teoria pedagógica, às políticas aproximar-se mais do lugar, da função da escola por que lutam os movimentos sociais. Lutam por lugares e saberes menos ilustrados, civilistas sobre a função da escola popular. Saberes e direitos a outra escola, com outras funções sociais mais radicais. Tão radicais quanto suas experiências sociais e suas lutas por territórios de dignidade e de justiça (ARROYO, 2014, p. 248).

Percebemos a necessidade de repensar o currículo a partir da escola e dos contextos locais e ampliados. Arroyo faz uma crítica à ação pedagógica que não repensa seu papel, sua prática e seu currículo diante das novas demandas de sujeitos e da pauta dos movimentos sociais que requer novas concepções de sujeito e de escola. Entendemos que a função social da escola é da prática social, ou seja, se dá nas relações sociais mediadas pela formação social que a escola promove sob o locus de uma formação humana. A escola é formadora de sujeitos sociais e essa formação precisa efetivamente possibilitar a construção e a socialização do saber produzido e vivenciado nas práticas pedagógicas de professores e professoras para assegurar a

educação motivados pelo desejo de emancipar uma formação crítica, digna e acima de tudo justa.

Conceber o currículo como instrumento político de emancipação de políticas públicas para os “retirantes” que chegam à escola. Somos todos retirantes, em busca de um lugar, que acolha, que possibilite vivenciamos cotidianamente, prática de emancipação de sujeitos interligados a um currículo de vida, de cidadania e de igualdade e equidade de oportunidades de acesso e permanência na escola.

Para Lopes (2006) as políticas de currículo representam as comunidades hegemônicas que influenciam diretamente o Estado.

No caso específico das políticas de currículo, defendo que os discursos hegemônicos são disseminados por comunidades epistêmicas com capacidade de influência nos Estados-nação, muitas vezes perpassando distintas sociedades políticas. As comunidades epistêmicas são compostas por grupos de especialistas que compartilham concepções, valores e regimes de verdade comuns entre si e que operam nas políticas pela posição que ocupam frente ao conhecimento, em relações de saber – poder (LOPES, 2006, p. 40).

É, esse grupo privilegiado que opera/pensa as perspectivas estruturantes do currículo bem como das políticas públicas para educação sob o prisma dos que detém o poder político, econômico e social em relação ao processo de saber-poder na escola e na vida cotidiana. São as experiências cotidianas que materializam e concretizam as subjetividades e que dão forma de existir à subjetivação do ser, presentes também nas concepções de currículo. É aí que se encontram dois fatores/elementos centrais da perspectiva foucaltiana, o saber-poder e a resistência que por meio das brechas do poder que se reafirma a subjetivação da resistência às concepções ideológicas dominantes. Pensar o poder não apenas no campo da negatividade social, mas, que a resistência, é uma forma de subjetivação de provocar e promover mudanças no cotidiano e sobretudo no currículo e nas relações sociais verticalizadas por grupos que detém o poder que influenciam a produção do currículo e do saber. Silva (2010) nos mostra a necessidade de reorganização dos conteúdos e dos cursos de formação.

Por isso, é importante que os educadores, na discussão das diretrizes curriculares, nas formulações curriculares e na organização de novos curso de formação, estejam preparados para conhecerem e não reproduzirem o processo de “fabricação” dos sujeitos tão comum nas práticas cotidianas, pois são as atitudes consideradas “naturais” que precisam ser questionadas, despidas, raspadas (SILVA, 2010, p. 182).

Compreendemos como o cotidiano pode contribui para moldar os corpos e a “fabricação” dos sujeitos, por meio da lógica da naturalização da domesticação de indivíduos

socialmente marginalizados. A escola enquanto instituição social contribui para materializar a “fabricação” dos corpos por meio de seu currículo, que organiza e classifica a questão do saber-poder e assim reproduz verdades sobre a subjetivação dos corpos. Para Silva (2010) essa concepção pós-crítica de repensar o currículo vai ganhando espaço no campo acadêmico devido às discussões políticas e sociais são importantes para pensarmos novas propostas de debates, que contribuam para solidificar o campo das ideias acerca dos conceitos de identidade, currículo e sexualidade.

E essas discussões vão demonstrar uma correlação de forças, que vão demarcar o lugar das identidades no campo do debate nas relações de poder presentes no cotidiano da escola e na sociedade que reverbera esse campo de disputa e ações/expressões do nosso corpo, da nossa subjetividade, e das nossas potencialidades como sujeitos de formação e/em formação. Nessa perspectiva Silva (2010) pontua:

As teorias pós-críticas demonstram a existências de um novo tempo e as novas perspectivas epistemológicas denunciam seus equívocos, revelando a importância em problematizar as formas e o silêncio dos currículos, ou seja, o debate está aberto, as questões que envolve o Curso de Pedagogia e a formação estão cadentes neste cenário? Nesta perspectiva, essas teorias revelam ainda a necessidade de análise do papel do currículo na produção da identidade e da diferença social (SILVA, 2010, p. 183).

As concepções pós-críticas nos convidam a pensar/repensar as teorias do currículo, partindo dos silêncios e das questões silenciadas pelo próprio currículo na contemporaneidade. Qual o interesse em silenciar o discurso, saber-poder²⁸, sobre o corpo e sexualidade? Essa questão ainda é uma importante indagação quando discutimos currículo numa perspectiva hegemônica, que determina o que se deve ensinar e aprender, sem promover a reflexão, tampouco a democratização do conhecimento.

Para Ferrari e Marques (2011), em cada época história o silêncio apresenta uma dicotomia analítica de concepções de currículo, sobre o que se cala e o que se fala.

Novas problemáticas de constituição de subjetividades vão surgindo e não somos capazes de adiantá-las, fazem parte de um contexto histórico. Assim, cada época traz os seus silêncios, de forma que sempre estaremos trabalhando com essa categoria em relação a uma necessidade de falar, de ouvir, de escrever, de querer saber sobre algo

²⁸ Numa perspectiva Foucaultiana o poder deve ser entendido como uma relação flutuante, não está numa instituição e nem em ninguém, já o saber se encontra numa relação de formas e conteúdo. Dessa forma para legitimar o poder é preciso força, já para legitimar o saber é preciso aprender e ensinar. Dessa forma a formação do sujeito é constituída pelo poder e saber.

e alguém ancorada numa construção histórica e cultural. Romper o silêncio sobre alguma questão é falar do nosso tempo em relação a uma reflexão histórica de compromisso entre presente e passado (FERRARI; MARQUES, 2011, p. 9-10).

Romper com essa lógica de silenciamentos intencionais, demanda compromisso epistemológico com o campo do conhecimento e responsabilidade com a formação cidadã dos sujeitos. Assim, Silva (2010) propõe a necessidade de dar visibilidade às identidades produzidas pelo currículo e evidenciar as culturas nele silenciadas, questionadas, problematizando o como e o porquê o currículo se compromete na constituição de certas políticas de identidades e não de outras. Nesse sentido, Santomé (1995, p.161) afirma que os grupos marginalizados que não dispõem de poder costumam ser silenciados. “As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação. Para Torres Santomé os grupos sociais “minoritários” e marginalizados têm suas culturas, vivências e experiências silenciadas e/ou negadas pela produção do conhecimento hegemônico.

Compreender o que se é silenciado pelo currículo é trazer para o debate o quê e como são silenciados conteúdos específicos, a condição dos/as estudantes trans nas escolas e suas experiências com e na escola dando condições epistemológicas e democráticas para trabalhar as questões em sala de aula, legitimando o conhecimento e a liberdade de ensinar e aprender, assegurando estratégias de resistências e transgressão de “modelos” engessados de currículos pré-estabelecidos pelo sistema dominante. É ver o currículo como instrumento de fazer coisas as pessoas como nos mostra Santomé (1995) sobre o que implica o currículo na nossa vida.

Por isso, é importante ver o currículo não apenas como sendo constituído de “fazer coisas”, mas vê-lo como “fazendo coisas às pessoas”. O currículo é aquilo que nós, professores/as e estudantes, fazemos com as coisas, mas é também aquilo que as coisas fazem a nós. O currículo tem de ser visto em suas ações (aquilo que fazemos) e em seus efeitos (o que ele nos faz). Nós fazemos o currículo e o currículo nos faz (SANTOMÉ, 1995, p. 194).

Na prática, isso implica de fato o reconhecimento do currículo como instrumento capaz de moldar nossas práticas e sentidos que damos às demandas sociais. O currículo nos faz na medida que nos silencia ou nos potencializa a resistir, questionar e transgredir modelos sociais pré-estabelecidos por transformações e igualdade de direitos por exemplo. É entender que ao produzir o currículo somos também produzidos e mediatizados por ele. E essa produção e/ou reprodução depende das relações de poder que o currículo exerce sobre o grupo ou o grupo específico exerce sobre o currículo. A educação como instrumento de assegurar e constituir

direitos e deveres no desenvolvimento social, intelectual e humano, rompendo fronteiras da desigualdade de saberes e valorizando as subjetividades, possibilitando uma nova concepção de sociedade. Numa sociedade integrada, multicultural e global o espaço da escola é concebido como um espaço de disputas e/ou negociações permanentes que perpassa desde a formação dos/as professores/as bem como se configuram as questões de sexualidade perpassadas pelas relações de poder. A formação dos/as professoras/res a partir da questões de gênero e sexualidade, para além da formação acadêmica, que se limitava às questões da universidade requer uma formação efetiva e continuada, plena, que assegure o rompimento de ideologias hegemônicas, de exercitar o currículo, práticas sociais e culturais e que seja uma formação acima de tudo legitimadora da liberdade, do exercício do magistério, e da profissionalização docente²⁹. Uma formação efetivamente democrática e que tenha como princípio a emancipação dos/as estudantes na perspectiva crítica da equidade de direitos e deveres sociais e políticos que valorizem a pluralidade na concepção do currículo. Hagemeyer (2011) defende a ideia de pluralidade para refletimos sobre a concepção de currículo.

A pluralidade de visões no âmbito das ciências em geral e principalmente das ciências humanas e sociais, evidenciam a necessidade de um currículo voltado aos problemas sociais e culturais da contemporaneidade, modificando as visões clássicas da seleção curricular tradicional. Identifica-se, por essa razão, três questões fundamentais apontados pelos autores da pós-modernidade e que figuram nos temas indicados pelos professores no trabalho curricular:

- a) as mudanças com relação à evolução da ciência e dos métodos de conhecer;
 - b) a formação de identidades culturais e subjetividades;
 - c) o poder da mídia na formação de valores ético-sociais nos alunos;
- (HAGEMEYER, 2011, p. 237).

A pluralidade perpassa a transversalidade de conteúdos trabalhados na escola. Sabemos que a formação para a cidadania contempla o trabalho com a complexidade da realidade, assegurando um currículo flexível que ampare as diversidades e diferenças sociais e culturais e sobretudo que rompa com a ideia de silenciamento de diferentes grupos sociais. Um currículo plural para nós é de fato um currículo que seja emancipatório e legítimo que seja representado

²⁹ O exercício do magistério vem sofrendo constantes ameaças à liberdade ensinar e aprender. Segundo Guilherme e Picoli (2018) em 2016, foi apresentado no Senado Federal o projeto de lei (PL) n. 193/2016, de autoria do senador pelo estado do Espírito Santo, Magno Pereira Malta, do Partido da República, que visa a incluir entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a lei n. 9394/1996 (Brasil, 1996), o Movimento Escola sem Partido (ESP). Na Câmara dos Deputados, por sua vez, foram apresentados outros dois PLs (n. 7180/2014 e n. 867/2015), sendo que o segundo foi apensado ao primeiro. Outros projetos de igual teor foram apresentados em 19 estados e diversos municípios da federação e reproduzem, quase em sua totalidade, a proposta sustentada pelo movimento de mesmo nome (EBC, 2016). Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v23/1809-449X-rbedu-23-e230042.pdf>>. Acesso em 10 dez 2019.

por todos os grupos sociais, que as narrativas desse currículo plural sejam capazes de assegurar as concepções de gênero, raça e classes sociais.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o tema pluralidade cultural visa “[...] capacitar o aluno a compreender, respeitar e valorizar a diversidade sociocultural e a convivência solidária em uma sociedade democrática” (BRASIL, 1997, p. 47). Compreendemos que a proposta dos PCNs apesar de não ser nova apresenta contribuições e limites no que se refere à documentação e publicação, ainda representa um desafio para assegurar essa concepção de currículo multicultural no ambiente escolar. Essa questão, frente a preconceitos e discriminações acerca da diversidade e das identidades, por isso é importante compreender os silêncios e resistências como forma de emancipar e oportunizar uma aprendizagem humanizada.

Tratar essas questões no contexto do campo do currículo é importante pois implica reconhecer a necessidade de avançar e/ou aprofundar essa discussão relacionadas às questões de gênero, sexualidade e diversidade sexual. Isso significa trabalhar e problematizar estereótipos, preconceitos, exclusão, LGBTfobia e a transfobia afim de promover não só o acesso, mas também a permanência de todas as pessoas e/ou grupos sociais na escola. Um currículo que contemple a diversidade e subjetividade e não reproduza estereótipos e discriminação sobretudo aos jovens estudantes trans.

A discussão sobre as relações de gênero tem como objetivo combater relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar para sua transformação. (MEC/PCN, 1997, p.144). É importante deixar claro que as questões de gênero vão muito além da problematização polarizada, muitas vezes entre o masculino e feminino; não queremos negar a existência dessas concepções de masculino e feminino, mas compreender outras possibilidades de identidades e vivências que transgridam o conceito de masculino e feminino sem negação e/ou silenciamento de outras perspectivas já historicamente valorizadas e emancipadas e privilegiadas pelos currículo tradicionais.

Assim, entendemos a emergência de pensar e refletir acerca de currículos, ou uma concepção curricular, que reconheça efetivamente a multiplicidade de manifestações da sexualidade humana, que promova o respeito e a valorização das diferenças, sobretudo, as pessoas trans, que devem ser igualmente respeitadas, valorizadas e acolhidas.

Nesse sentido, sendo a escola, uma instituição importante no que se refere à produção e/ou reprodução do conhecimento, impõe a si mesma a tarefa de reconhecer e valorizar outros

corpos outros sujeitos no currículo, problematizando e vivenciando outras possibilidades de existência e convivência respeitosa com o outro.

As instituições escolares são espaços que promovem a difusão de conhecimento e sentidos. Essa difusão perpassa as práticas dos profissionais da educação de todas as áreas, “moldando” um conhecimento dito e reconhecido como “verdadeiro”, ou seja, um currículo uniforme, não flexível e não mutável, distante da realidade de todos e todas que ali vivenciam suas experiências de formação subjetiva, social, histórica e humana que perpassa o currículo, nessa compreensão:

O currículo é instrumento essencial para a compreensão das políticas curriculares que dão as diretrizes de cada instituição, pois ele é o espaço onde se articulam os diversos contextos que as constituem. O currículo se apresenta, assim, como um espaço oportuno, onde o que está disposto no documento pode ser revisto, repensado, reescrito pelos sujeitos na dimensão do vivido, visto que estes sujeitos também são formuladores de currículo, a partir do momento em que ressignificam as políticas curriculares no âmbito local, considerando as especificidades presentes nos cotidianos escolares (CARMO; ALMEIDA, 2014, p. 25).

A necessidade de ressignificar o currículo partindo da realidade dos profissionais e dos estudantes, a partir do momento que compreendemos que todos os sujeitos envolvidos com a esfera da educação são agentes que contribuem para emancipar o currículo, num contexto democrático, daí a necessidade de uma formação sólida, comprometida com o conhecimento e a ressignificação da prática pedagógica e libertadora conforme afirma Santomé (1995), sobre educação libertadora: Uma educação libertadora exige que se leve a sério os pontos fortes, experiências, estratégias e valores dos membros dos grupos oprimidos. Implica também ajudá-los a analisar e compreender as estruturas sociais que oprimem para elaborar estratégias e linhas de atuação com probabilidade de êxito.

A cultura de silenciamento no conteúdo do currículo costumam silenciar grupos sociais que compõem a sociedade brasileira. A exemplo dos grupos em situação de opressão como; negros, mulheres, indígenas, LGBTQs e sobretudo as pessoas trans.

Homens e mulheres trans historicamente são invisibilizadas nos currículos de instituições escolares e quando aparecem, na maioria das vezes são colocados/as de forma pejorativas e discriminatórias em relação a sua existência. Temos a experiência de ver e ouvir no cotidiano da escola esses argumentos depreciativos a respeito das pessoas trans por parte de professores e professoras, gestores, funcionários técnico administrativos e até mesmo pelos colegas de salas que ainda resistem em respeitar o direito de todos e todas as pessoas a educação.

Uma educação que seja efetivamente laica, democrática e justa uma educação que compreenda que o ensinar e o aprender exige do/a professor/a uma convivência humanizada.

Segundo Freire (1997) ao expressar que o ensinar não é transferir conhecimentos, se não também no desenvolvimento da consciência de um ser humano inacabado em que o ensinar se torna um compreender a educação como uma forma de intervir na realidade da pessoa e do mundo.

O desafio de promover um trabalho crítico demanda coragem e o compromisso com as demandas da sociedade contemporânea. Necessita de um currículo autêntico flexível e possível, que, acima de tudo, priorize a formação e a qualidade da educação, atravessando as relações de poder, repudiando discursos que classificam e inviabilizam as diferenças dentro e fora do espaço escolar. Ou seja, um currículo que promova a dignidade social e humana. É essa a perspectiva de currículo que acreditamos e defendemos. Assim, pensamos que a construção do currículo precisa se dá de forma democrática, ou seja, compreender que o processo de construção curricular ser de forma coletiva na perspectiva do diálogo crítico-reflexivo que oportunize o processo de fala e escuta de todas as pessoas.

O currículo precisa assegurar plataformas de conteúdos que promovam a formação da consciência crítica e cidadã perante o mundo. Assim, como estamos inseridos em uma sociedade que não é e nunca foi inerte e sim dinâmica precisamos enquanto professores e professoras conscientes da importância do currículo pressionando o debate permanente mediado pela dialogicidade na perspectiva da construção e reconstrução do currículo. Queremos um currículo que contribua efetivamente para formação de um mundo menos injusto e mais solidário.

6 RESISTÊNCIA E HUMANIZAÇÃO: A (TRANS)EMANCIPAÇÃO E CORPOS ASSUJEITADOS

As pessoas trans socialmente e culturalmente representam o grupo de pessoas que estão em situações de constante vulnerabilidade social, sobretudo, em se tratando da concepção dos seus corpos que confronta a heteronormatividade fortemente verbalizada por diversos segmentos da sociedade como sendo a única e possível experiência de existência e vivência de seus corpos na sociedade e no mundo.

Pessoas trans são submetidos/as a uma constante análise dualista do masculino e feminino sob a lógica da sociedade patriarcal e heterossexista que segrega, negligencia, discrimina e promove a “exclusão social, econômica, cultural, sexual e de gêneros que, por sua vez, acarretam sofrimento psíquico e desvalorização de si” (PERES, 2002, p. 8). Nesse contexto percebemos as inúmeras dificuldades que a população trans tem quando se trata do acesso a bens e serviços (saúde, educação, emprego) e, sobretudo, políticas públicas que acolham e amparem essa população, bem como suas demandas na promoção da cidadania como aponta Peres (2002, p. 12). Hoje vemos um certo avanço nas conquistas feitas no espaço social, como consequência da organização política das travestis, que vêm construindo associações e ONGs que atuam na defesa dos direitos humanos e na promoção da cidadania da comunidade transgênero.

Segundo o pesquisador Wiliam Siqueira Peres há significativos avanços que objetivam a promoção da cidadania de travestis e transsexuais, contudo, ainda não é suficiente ou não chega a todas as pessoas que precisam desse acolhimento e desses serviços. Essas iniciativas ainda são trabalhos realizados pelas ONGs que atuam na maioria das vezes de forma isolada e sem a participação das instituições públicas que poderiam potencializar e expandir o acesso a diversos bens e serviços para todas as pessoas trans.

Quando o estado negligencia, nega e/ou não reconhece as pessoas trans como cidadãos/cidadãs de direito e deveres acaba por contribuir para que essas pessoas e a sociedade como um todo, passem a acreditar que o único lugar que elas/eles devem ocupar na sociedade é o lugar dos excluídos. Assim,

Acostuma-se com a ideia de que, por ser travesti, deve se contentar com migalhas dadas pelos programas governamentais ou, ainda, com os recursos que consegue através da prostituição, na maioria das vezes a única forma de renda e sobrevivência, dadas as dificuldades de acesso aos estudos e à profissionalização, impossibilitada por sua estética glamourosa e sedutora (PERES, 2002, p. 12).

As pessoas trans acabam acreditando e/ou percebendo que o seu lugar de pertencimento é esse lugar guetizado e marginalizado na sociedade e isso se dá em virtude das múltiplas dificuldades de acesso à profissionalização e o egresso ao mercado de trabalho que também reproduz as ideias heteronormativas e sexistas da sociedade.

Para as pessoas trans a sua existência é a própria transgressão perante a matriz heterossexual de existir no mundo. Por isso que elas e eles são estigmatizados/as e considerados/as como seres abjetos por assumirem sua identidade que é considerada transgressora dos padrões heteronormativos impostos pela sociedade patriarcal, conservadora e sexista. Assim, compreendemos que a vivência das pessoas trans é pautada pela resistência seja na família, na igreja ou pelo estado de tal modo que,

Na relação com a família encontra resistência em ser aceita, chegando muitas vezes a sofrer violências físicas e verbais, culminando muitas vezes na expulsão de casa. Na relação com a igreja (principalmente a católica e as evangélicas, pois o Candomblé as acolhe) nem sempre consegue ser acolhida, e, assim, exercitar suas crenças. Na relação com o estado, é negligenciada pela ausência de políticas públicas, o que não lhe permite acesso a bens e serviços de qualidade, assim como de maior participação social e política nas tomadas de decisões, de modo a promover a construção da cidadania. Na relação com o modelo da heterossexualidade que é imposto pelo patriarcalismo como prática compulsória, o processo de formação de sua auto-estima e de sua dignidade fica comprometido (PERES, 2002, p. 11).

Considerando as experiências das pessoas trans em relação ao processo de resistência ao preconceito e a discriminação presente no cotidiano das pessoas trans, Peres (2002), aponta esse processo como sendo processo perverso que perpassa por toda a vida dessas pessoas desde a esfera da família às esferas públicas causando-lhes dor e sofrimento pela rejeição e discriminação constante. Dessa forma, a vida de homens e mulheres trans vai sendo pautada e marcada por uma existência que exige deles e delas resistência cotidiana como possibilidade de sobrevivência. As múltiplas formas de resistência que tencionam as estruturas socioculturais provocando diversas fissuras nas relações sociais e políticas e nas concepções de identidade, gênero e sexualidade que vão conquistando espaço nas pautas dos movimentos sociais, sobretudo, os movimentos LGBTs e Transfeministas que apontam a resistência como instrumento de emancipação das intersubjetividade considerando as (trans)experiências de luta por igualdade, social, racial e de gênero que transgridam os mecanismos de silenciamento, invisibilidade e opressão rompendo com o estigma de lugar dos excluídos para dá lugar ao campo das lutas e das conquistas e acima de tudo pela humanização das relações e reconhecimentos das diferenças.

6.1 RESISTIR PARA EXISTIR: UMA PERSPECTIVA FOUCAULTIANA

Pensar sobre o conceito de resistência a partir de Michel Foucault é, sobretudo, reconhecer neste teórico sua abordagem significativa, teórica e a cientificidade dada por ele ao abordar a questão do saber-poder que perpassa pela resistência. Compreendemos que o saber numa perspectiva foucaultiana se refere às regras, organização e transformações sociais e políticas. Assim, todo saber é político porque está interligado às relações de poder. O poder vai assim definindo os mecanismos de resistências relacionados a correlações de forças que só existem graças a uma multiplicidade de manifestações de resistências que tecem a malha da sociedade e tencionam as relações de poder. Para Foucault (2013), o poder precisa ser compreendido,

[...] primeiro, como a multiplicidade de correlações de força imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização; o jogo que, através de lutas e afrontamentos incessantes as transforma, reforça, inverte; os apoios que tais correlações de força encontram umas nas outras, formando cadeias ou sistemas ou ao contrário, as defasagens e contradições que as isolam entre si; enfim, as estratégias em que se originam e cujo esboço geral ou cristalização institucional toma corpo nos aparelhos estatais, na formulação da lei, nas hegemonias sociais (FOUCAULT, 2013, p. 102-103).

Para Foucault o poder está em toda parte, porque origina-se de todos os lugares/espacos. Nesse sentido, para Foucault (2013, p. 103), o poder não é uma instituição ou uma estrutura, mas o que potencializa o que se refere “a uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada”. É interessante pontuar que essas estratégias não se dão por via de um modelo específico cristalizado e homogêneo, mas serve “para integrar essas correlações de força desequilibradas, heterogêneas, instáveis, tensas” (FOUCAULT, 2013, p.104). O poder é assim apresentado como sendo estabelecido por diferentes pontos de forças e resistências, uma vez que Foucault defende que onde há poder, há resistência, ou seja, é a própria sociedade matriz e mola propulsora do poder e das múltiplas formas de resistências,

[...] possíveis, necessárias, improváveis, espontâneas, selvagens, solitárias, planejadas, arrastadas, violentas, irreconciliáveis, prontas ao compromisso, interessadas ou fadadas ao sacrifício; por definição, não podem existir a não ser no campo estratégico das relações de poder (FOUCAULT, 2013, p. 106).

Para Foucault, os pontos de resistências não são estáticos, mas, transitam pela sociedade de várias formas, pelos grupos sociais e pelos corpos e almas demarcando os indivíduos e suas relações com o poder e com as resistências. Da mesma forma, que o poder precisa de uma rede

de sustentação e instituições sociais para existir as resistências são pulverizadas e dinamizadas entre os movimentos do tecido social que se opõem ao poder hegemônico por meio de múltiplas estratégias de resistências. Nessa conjuntura, as instituições sociais (Estado, instituições religiosas e educacionais, por exemplo) vão assumindo-se como instrumentos de uma rede de ações que visam inserir todos os indivíduos num modelo político socioeconômico cujo objetivo nada mais é do que o controle da subjetividade presente em cada ser social.

Essas instituições e diversos aparelhos do Estado vão tecendo manobras que tendem a fomentar a disciplinarização dos espaços sociais e dos corpos dos indivíduos que ali transitam ou residem por meios dos instrumentos de poder como também o controle da sexualidade presente nas relações de poder “a sexualidade não é o elemento mais rígido, mas um dos dotados da maior instrumentalidade: utilizável no maior número de manobras, e podendo servir de ponto de apoio, de articulação às mais variadas estratégias.” (FOUCAULT, 2013, p. 114). Foucault denominou esse controle como sendo parte de um dispositivo da sexualidade uma estratégia potente e perversa não necessariamente de repressão, mas de gerenciamento e controle da produção dos corpos, subjetividades e populações. Esse controle tende, sobretudo, potencializar a manutenção do poder sobre todos os corpos e os corpos desviantes são produzidos e reproduzidos pela mesma estratégia que os pune. Nesse sentido ao longo da história, os movimentos sociais vão criando estratégias de resistências para que os corpos desviantes possam assumir-se como são sem a prerrogativa da punição e sim da emancipação das suas identidades e de direitos sem, contudo, serem passivos de violências como punição de seus corpos e suas almas.

Segundo Foucault (2012, p. 32), “[...] diferentemente da alma representada pela teologia cristã, não nasce faltosa e merecedora de castigo, mas nasce antes de procedimentos de punição, de vigilância, de castigo e de coação.” Essa punição, vigilância, castigo e coação dos corpos tendem a estabelecer o saber-poder de modo que não se pode falar em centralização do poder, mas em redes microfísicas de relações de poder construtores de discursos, de práticas de subjetivações, de dispositivos, de modos de sentir, pensar e viver.

Para ele, existiria uma positividade nas relações de poder, uma produtividade que incita os corpos, produz saberes e sujeitos com potencialidade e habilidade amplas de sentir/pensar/agir. Assim, se o poder domina o corpo e produz saberes que, por conseguinte, produz corpos, o corpo também se volta contra o poder produzindo deslocamentos, visibilidades e variações nos modos de subjetivação e, conseqüentemente, resistências, ou seja,

o poder tenciona a positividade e não necessariamente a negatividade de sua existência. Já a resistência se apoia em suas conjunturas para tencionar essa relação.

Esse processo de saber-poder não se dá por acaso mais em promover um genocídio e/ou extermínio dos modos de existir, resistir e formas de viver aquietados por diversos instrumentos de controle da sociedade sob uma justiça paralela onde o Juiz não é mais o único detentor do poder de julgar e condenar. Segundo Foucault (2012, p. 24) “peritos psiquiátricos ou psicológicos, magistrados da aplicação das penas, educadores, funcionários da administração penitenciária fracionam o poder legal de punir”. Estamos em constante vigilância das nossas ações bem como dos nossos corpos, nossa cotidianidade é performatizada por relações de controle, de poder e de resistências. Nesse cenário, ao longo da história, até a contemporaneidade as escolas têm sido instrumento de adequação, reprodução e punição dos corpos transviados (com isso não estamos negando o papel trans-formador da mesma). Desse modo,

Em torno de cada uma dessas “representações” morais, os escolares se comprimirão com seus professores e os adultos aprenderão que lição ensinar aos filhos. Não mais o grande ritual aterrorizante dos suplícios, mas no correr dos dias e pelas ruas esse teatro sério, com suas cenas múltiplas e persuasivas (FOUCAULT, 2012, p. 109).

A disciplina faz parte do cotidiano da escola isso não é uma novidade. Todavia, como observa Foucault a questão é compreender como se dá essas representações de hierarquia e autoridade que caracteriza-se como relações de poder entre aluno-escola, aluno-professor professor-aluno, isso pode ser percebido na organização estruturante da escola e suas cenas persuasivas da cotidianidade desse espaço e, principalmente, o que é ensinado e como se ensina ou seja, como se transmite e/ou reproduz os valores hegemônicos que correspondem aos interesses da sociedade que detêm o poder. Nessa perspectiva, é interessante observarmos que o espaço da escola também é o espaço onde se manifesta sexo, gênero e desejos e esses elementos estão fortemente interligados com a intersubjetividade dos corpos que ali transitam, mas que também é uma ferramenta potente do biopoder.³⁰

Portanto, na perspectiva da sexualidade, o biopoder é responsável pela disciplinarização dos corpos de forma que todos correspondam aos padrões da heterossexualidade, ou seja, na escola será possível um adestramento desses corpos para que não haja desvio da lógica

³⁰ Em 1978, no curso intitulado Segurança, território, população, Foucault estabelece como fio condutor de suas análises o estudo do biopoder, definindo-o como “o conjunto dos mecanismos pelos quais aquilo que, na espécie humana, constitui suas características biológicas fundamentais, vai poder entrar numa política, numa estratégia política, numa estratégia geral do poder” (Foucault, 2008a, p. 3).

hegemônica dominante de sociedade. Assim, o biopoder tem a função de regular, controlar, invisibilizar, segregar, excluir, estigmatizar e destruir corpos transgressores. Essa prática potencializa o fosso das desigualdades da população LGBT, sobretudo, em se tratando dos/as estudantes trans na escola que quando não encontram na escola práticas de reconhecimento e fortalecimento das diferenças são enfraquecidos/as diante da vivência estigmatizadora das suas essências enquanto pessoa humana e percebe-se que esse anulação da sua identidade é uma extensão muitas vezes de casa, nas ruas e em diversos espaços públicos.

A partir dessa experiência, as pessoas trans se deparam com estratégias de resistências que permitem novas possibilidades de redefinir uma (trans)experiência com a escola que demandam novas configurações de emancipar o direito a ter direito, ou seja, de poder exercer a sua cidadania. Isso se configura por meio de políticas públicas de acesso e permanência de pessoas trans na escola por exemplo. O que não anula todas as dificuldades, mas representam um amparo legal de uma demanda de novos atores sociais que atuam no enfrentamento das desigualdades sociais, sexuais, violências, as transfobias, o racismo e acima de tudo de se reconhecer e de se inserir no mundo como cidadão/cidadã de poder exercer o direito de existir e viver com dignidade humana.

As ações do biopoder constituem a malha social especialmente quando nos referimos ao cotidiano das pessoas trans que se deparam com essas configurações de controle e vigilância desde a infância e segue por toda sua vida que exige delas e deles coragem para enfrentar, resistir e reivindicar o direito de viver. Para Foucault, a resistência representa um ponto de mutação de si mesmo, frente ao poder de forma irregular, mas capaz de promover mudanças e transformação,

Também são, portanto, distribuídas de modo irregular: os pontos, os nós, os focos de resistência disseminam-se com mais ou menos densidade no tempo e no espaço, às vezes provocando o levante de grupos ou indivíduos de maneira definitiva, inflamando certos pontos do corpo, certos momentos da vida, certos tipos de comportamento. Grandes rupturas radicais, divisões binárias e maciças? Às vezes (FOUCAULT, 2013, p. 106-107).

Nessa perspectiva, Foucault pontua que por mais que a sociedade apresente dispositivos repressores, os pontos de resistências provocam levantes individuais e coletivos inflando a coragem de lutar e de não ser mais o mesmo indivíduo frente ao poder, mas sim rompendo de vez com o lugar de exclusão assumindo-se como agente protagonista de luta, de resistência por uma causa, um movimento que amplie as possibilidades de ser e estar no mundo.

Para a filósofa Judith Butler há na sociedade corpos que importam e, nesse sentido, percebemos que o corpo excluído é também um efeito do poder, ou seja, os corpos das pessoas trans são corpos abjetificados pelo biopoder e consequentemente passíveis de punição, segregação, exclusão e aniquilamento social. Assim, Butler (2015, p. 16) questiona, “quais são as forças que fazem com que os corpos se materializem como “sexuados” e como devemos entender a “matéria” do sexo e dos corpos, de maneira mais geral, como circunscrição repetida e violenta da inteligibilidade cultural? Que corpos chegam a importar? E por quê?” Ela critica a maneira como os corpos são representados ou não representados bem como a colocação desse corpo ao campo unicamente da sexualidade os corpos (sexuados), os corpos abjetos. Para Judith Butler fica claro que o fato que determina a exclusão dos corpos é sobretudo o eixo da matriz da heteronormatividade hegemônica que vai determinado a produção de todos os corpos e sujeitos viventes na sociedade de tal modo que a heteronormatividade reapresenta “parte de uma prática regulatória que produz os corpos que governa” (BUTLER, 2000, p. 153). Desse modo a heteronormatividade vai se materializando como instrumento de poder e de controle aos corpos transviados a partir da demarcação de suas diferenças.

Apesar dessa demarcação pautadas pela (in)diferenças, os corpos das pessoas trans não se conformam com os modelos de materialização de supressão e negação de suas identidades e nessa tensão surgem brechas e possibilidades de resistências às normas e ao resistir eles e elas mostram a importância do corpo abjeto no sentido de desconstruir as estratificações de sexualidade e identidades.

A resistência é a possibilidade que as pessoas têm de confrontar o poder de exercer também o poder por meio da resistência ao romper com o modelo que classifica os corpos como “abomináveis”, tirando-os da margem do campo da abjeção social para o campo do enfrentamento e da luta. Uma luta pautada pelo direito de existir como também para que violências transfóbicas não sejam mais silenciadas e/ou invisibilizadas pela sociedade, pelo estado e pela mídia. A transfobia acarreta violações dos direitos humanos e da dignidade humana de existir, viver e ser feliz sem a negação do direito à cidadania.

Na obra Quadros de Guerra: quando a vida é passível de luto? A filósofa Judith Butler nos mostra como a vida pode ser enquadrada em molduras socioculturais e políticas que vão sendo moldadas a partir das relações de poder. Assim, para Butler, a existência é representada pelo enquadramento dos corpos sobretudo os corpos vulneráveis, precários e abjetos ou seja, vidas não reconhecíveis pela normatividade. A vida que é enquadrada pela lógica normativa torna-se precária e vulnerável diante das vidas não são enquadradas nessa mesma lógica de

reconhecimento dos corpos que são marcados pelo biopoder que separa os corpos vivíveis dos não vivíveis na sociedade “na verdade, uma figura viva fora das normas da vida não somente se torna o problema com o qual a normatividade tem de lidar, mas parece ser aquilo que a normatividade está fadada a reproduzir: está vivo, mas não é uma vida” (BUTLER, 2018, p. 22).

Esta vida que é considerada não-vida pela normatividade por estar fora do enquadramento normativo e por isso não pode ser reconhecida como uma vida vivível no sentido de ser reconhecida, respeitada e valorizada, por outro lado, é reconhecida como uma vida vulnerável passível dos dispositivos normatizadores por meio do enquadramento da reversão e da instrumentalização social que julga e condena sob a acusação de ousar existir/viver e por isso precisa ser enquadrada novamente na sociedade sob o lócus dos corpos passíveis de existir. Desse modo,

[...] um dos sentidos de “ser enquadrados” significa ser objeto de uma armação, de uma tática mediante a qual a prova é manipulada de maneira a fazer uma acusação falsa parecer verdadeira. Algum poder manipula os termos do aparecimento e torna-se impossível escapar do enquadramento/armação; alguém é incriminado, o que significa que é acusado, mas também julgado por antecipação, sem provas válidas e sem nenhum meio óbvio de retificação (BUTLER, 2018, p. 27).

Nesse sentido, os corpos das pessoas trans são submetidos constantemente ao processo de enquadramento dos seus corpos por meio da reversão e do (re)conhecimento de sua existência (não necessariamente) reconhecê-los como vidas. A normatividade sociocultural hegemônica assume o papel de enquadrar e/ou armar contra essas vidas no sentido de puni-las sem que essas pessoas possam verbalizar suas existências pelo direito de existir. Os enquadramentos socioculturais e políticos acabam determinando quais vidas podem ser ou não reconhecíveis como vidas, mas, acabam sendo relegadas à experiência de uma vida precária que é negligenciada até a morte. Em sendo assim,

A precariedade implica socialmente, isto é, o fato de que a vida de alguém está sempre, de alguma, forma nas mãos de outro. Isso implica estamos expostos não somente àqueles que conhecemos, mas também àqueles que não conhecemos, isto é, dependemos das pessoas que conhecemos, das que conhecemos superficialmente e das que desconhecemos totalmente (BUTLER, 2018, p. 31).

Para a filósofa Judith Butler, o processo de reconhecimento de uma vida, requer de nós uma compreensão de responsabilidade entre a fronteira do “eu” e do “outro” no sentido de reconhecer as obrigações/cuidados para com os outros socialmente condicionados à

sobrevivência. Porém sob a lógica do enquadramento somos colocados em molduras diferentes do espaço que ocupamos e passamos a não reconhecer o “outro” que está fora da nossa moldura como uma vida. Mas, julgamos que a vida do outro está em nossas mãos desde que, seja passível de emoldura-se na bolha normativa. Ou seja, algumas vidas humanas são dignas de proteção enquanto outras não, sejam essas vidas conhecidas ou anônimas de acordo com determinadas condições de vida, assim, “embora seja uma condição generalizada, a vida precária é, paradoxalmente, a condição de estar condicionado. Em outras palavras, podemos afirmar que toda vida é precária, o que equivale a dizer que a vida sempre surge e é sustentada dentro de determinadas condições de vida” (BUTLER, 2018, p. 43).

Desta maneira, a sociedade passa a não reconhecer as pessoas trans como vidas humanas, mas, como vidas precárias por romperem com os enquadramentos normativos pelo simples fato de existirem e assumirem outras condições de existência. O reconhecimento do outro constitui-se numa relação de sobrevivência em que o enquadramento sociocultural e político funciona normativamente em circulação e estrutura as relações de poder que transcende o processo de socialidade hierarquizado pelas condições de vidas que, por sua vez, potencializam as formas de precariedade social. Nesta perspectiva,

Essa distribuição diferencial da condição de precariedade é, a um só tempo, uma questão material e perceptual, visto que aqueles cujas vidas não são ‘consideradas’ potencialmente lamentáveis e, por conseguinte, valiosas, são obrigados a suportar a carga da fome, do subemprego, da privação de direitos legais e da exposição diferenciada à violência e à morte (BUTLER, 2018, p. 47).

Para Butler, a precariedade e a condição precária são conceitos que se entrecruzam. Ela nos ajuda a pensar sobre o que e quem define a existência de vidas passíveis de serem vivíveis bem como impõem as outras vidas às violações de direitos, violência e até mesmo a morte. As condições de precariedade vão sendo construídas, reproduzidas, materializadas e executadas na medida em que os corpos transviados vão sendo expostos na sociedade. Não é só a ausência de leis que produz a precariedade dos corpos transgêneros, mas, a própria coerção social que legitima o exercício do poder e restringe o acesso a direitos básicos (saúde, educação, lazer e empregabilidade) que vai potencializar as penalidades sociais às pessoas que transgridam os dispositivos binários de gênero em virtude da sua natureza transgressiva. Nesse sentido, Butler (2018) considera o corpo como um fenômeno social,

[...] tanto na sua superfície quanto no seu interior, o corpo é um fenômeno social: ele está exposto aos outros, é vulnerável por definição. Sua mera sobrevivência depende de condições e instituições sociais, o que significa que, para “ser” no sentido de

“sobreviver”, o corpo tem de contar com o que está fora dele (BUTLER, 2018, p. 57-58).

Desse modo o corpo de uma pessoa trans passa a ser considerado um corpo vulnerável pois a sua identidade e seu gênero não se enquadra nem se emoldura nas categorias disponíveis de homem/mulher masculino/feminino, ou seja, é reconhecível como um fenômeno social. Assim, corpos que transgridam os dispositivos normativos passam a ser reconhecíveis como não corpos e que precisam ser modelados de acordo como os estereótipos em consonância com o contexto sociopolítico-cultural materializando-se em identificação e condutas relativos às categorias de gênero a qual a pessoa foi classificada ao nascer. Portanto, os corpos transgressores dessas categorias normativas são (re)conhecidas como vidas não passíveis de luto. “Uma vida não passível de luto é aquela cuja perda não é lamentada porque ela nunca foi vivida, isto é, nunca contou de verdade como vida” (BUTLER, 2018, p. 64).

Nesse sentido, Judith Butler reverbera acerca da perspectiva das vidas dos corpos transgressores aqueles que rompem com os enquadramentos existentes na sociedade contemporânea (jurídicos, normativos, políticos, sociais, econômicos e culturais) que pressupõem um modelo específico de vidas que tensionam as relações de poder. Relações essas que endossam a concepção de vidas a serem protegidas e quais serão negligenciadas por meio dos enquadramentos sociopolíticos-culturais. Segundo Butler (2018, p. 85), “esses enquadramentos normativos estabelecem de antemão que tipo de vida será digna de ser vivida, que vida será digna de ser preservada e que vida será digna de ser lamentada.” Dessa maneira aqueles corpos que fogem ao tipo específico de ser e viver de acordo com a normatividade passam a ser as vidas passíveis de luto e desprovidas de reconhecimento e representação social que perpassa pelo enquadramento liberal e multicultural como afirma Butler (2018, p. 198) “[...] caracterizam-se por pertencerem a certos tipos de identidades culturais, concebidos de formas variadas como individual ou multiplamente determinados por uma série de categorias que incluem etnicidade, classe, raça, religião, sexualidade e gênero”.

Assim, Butler nos ajuda a compreender as múltiplas manifestações vivíveis como sendo um intercâmbio de coligações de forças e resistências que expressam na malha social e dinâmica constituídas e reconstituídas no decorrer das relações sociais que vão sendo performatizadas pela normatividade e regras à vida transitivamente na sociedade. Para tanto é importante compreender os corpos não convencionais como potências de relações biopolíticas. Pensar acerca dos corpos trans é, sobretudo, acentuar os corpos que se afirmam para viver, resistir e sobreviver. A população trans luta constantemente pelo reconhecimento da sua identidade e

pela erradicação das múltiplas formas de violências, invisibilidade e transfobia pela sociedade e pelo poder público.

Nesse sentido é urgente pensar na perspectiva de acesso aos serviços públicos de forma humanizada sem discriminação e, principalmente, sem considerar as pessoas trans como “subumanas e subalternas”, ou seja, refletir sobre políticas públicas que visem humanizar o processo de permanência a bens e serviços na sociedade.

Discutir resistência numa perspectiva foucaultiana implica pensar uma perspectiva emergente da própria teoria queer quando os estudos queerpolíticos reverberam as experiências dos movimentos sociais LGBT e feministas de militância que denunciavam a abjeção dos corpos queer de ser e estar no mundo. E esses movimentos podem ser pensados como estratégias de resistências aos dispositivos de controle sociopolíticos que corroboram com uma autossuperação, que potencializam as capacidades de resistências como alternativa de se contrapor ao poder.

Dessa forma, diante de dispositivos de controle que promovem a todo momento vigilância, adequação e enquadramentos dos corpos, os sujeitos sociais vão buscar/pensar materialidade de estratégias para resistir aos dispositivos de poder tendo sua própria experiência de vida como resistência e liberdade. Nesse contexto, o pensamento foucaultiano alicerçado nas existências sociopolíticas do sujeito com a contemporaneidade evidencia as fissuras que permitiram questionar as estruturas do poder para além do sair do armário como afirma Miskolci (2011),

Assim, ao contrário da antiga política gay e lésbica liberacionista que pregava o sair do armário como libertação, uma política queer foca nas relações de poder e nas fissuras dentro de regimes que permitiriam a constituição de formas de resistência. Trata-se de uma tentativa clara de aplicação contemporânea da proposta foucaultiana de uma estética da existência, mas a partir de uma ética não-normativa que se baseia em experiências subjetivas marcadas pela abjeção (MISKOLCI, 2011, p. 54).

Para Miskolci (2011), a teoria queer está para além do campo da subjetividade individual, ou seja, o queer contribui para uma compressão do campo sociocultural-político no sentido de legitimar as identidades sexuais subversivas como possibilidades de resistências por meio de uma ética não-normativa, que se apresenta em oposição às hegemonias heteronormativas culturalmente reproduzidas e aceitas na sociedade por meio do rechaço social das vidas precárias da população LGBT, sobretudo, a população trans. De tal modo que,

As vidas precárias seriam aquelas vividas em terreno hostil, aquelas cuja socialização foi marcada pelo rechaço social. Sendo mais claro, as vidas precárias seriam a de

todos/as que aprenderam a se compreender a partir da injúria, da experiência de serem ofendidos por estarem sob a suspeita ou serem comprovadamente sujeitos fora da norma heterossexual (MISKOLCI, 2011, p. 54).

Todas pessoas que não se enquadram na lógica normativa sexista passam a ser rechaçadas socialmente sendo a eles/as subtraídos todos os direitos sociais e até mesmo o direito de existir ou tendo de sujeitar-se às condições de uma vida precária marcada pela abjeção social subordinadas à invisibilidade dos seus corpos e à subalternização das suas existências. A resistência, portanto, afirma-se no rompimento aos dispositivos de poder pautados no reconhecimento de si.

Nesse sentido tanto Foucault quanto Miskolci nos ajudam a pensar a resistência a partir da política do pensamento queer na contemporaneidade no sentido do reconhecimento de uma existência precária, ou seja, reconhecendo a própria condição do corpo abjeto como instrumento político e resistente ao poder. Assim, as pessoas trans vão performatizando suas lutas na compreensão da própria subjetividade para ocupar espaços sociais historicamente negados a eles e elas, o que implica fortalecimento da identidade de si e dos movimentos sociais.

O pensamento queer vai solidificando-se assumindo sua condição política oposta ao biopoder através das experiências e da subversão das vivências individuais e coletivas dos sujeitos, tecendo relações sociais não apenas no campo das sexualidades, mas, como instrumento que interpela outras condições dominantes, normativas presentes na sociedade. Para como Miskolci (2011), a perspectiva queer promove uma ética coletiva a partir da própria abjecção, de modo que,

Ao invés de celebrar o Orgulho Gay, propõe partir da experiência social da vergonha como meio para trazer ao discurso as formas como nossa sociedade construiu a fronteira entre a aceitação e o rechaço social com eixo na sexualidade. Tal possibilidade contrasta fortemente com as hegemônicas que têm como objetivo a assimilação nos termos dados e que, portanto, apontam para a normalização como passo supostamente inevitável para se alcançar a igualdade política, a qual, no presente, tende a ser confundida com a obtenção de direitos (MISKOLCI, 2011, p. 58).

Segundo Miskolci a pessoa queer passam a reconhecer a própria condição de abjeção como instrumento de resistência que questiona a normatividade e reivindica igualdade de direitos sociais e políticos, ou seja, as pessoas passam a dialogar entre si e organizam-se em pró de uma luta que contemple não apenas direitos sexuais, mas também direitos sociais protagonizando resistências ao poder sociopolítico e reivindicando outras possibilidades de existência alicerçada na resistência à humilhação e à violência cotidiana de direitos.

Segundo Miskolci (2011), ainda há no Brasil um caminho longo a percorrer para atingirmos a igualdade de direitos para todos e todas. Urge maior reconhecimento e valorização das diferenças afim de não permitir que a luta dos movimentos sociais anti-homofobia e transfobia não sejam cooptados pelo Estado e a resistência configure-se em estratégia política governamental limitando-se apenas “[...] a proteção e a tolerância de identidades ao invés de problematizar as normas sexuais como um todo.” Segundo Miskolci configura uma armadilha aos movimentos sociais.

Ao invés de transformar esta experiência em força política de resistência e questionamento da heteronormatividade, parece mais forte, no contexto brasileiro, a manutenção de uma perspectiva que busca conciliar a armadilha identitária da qual o movimento parece não saber sair (MISKOLCI, 2011, p. 65).

Miskolci, chama a atenção a respeito das armadilhas do Estado ao promover o enquadramento das lutas dos movimentos sociais que acabam descaracterizando o protagonismo de resistência desses atores sociais. Ou seja, é importante uma interpelação crítica constante e análise de conjuntura dos movimentos coletivos LGBTs e de pessoas trans assegurando uma agenda e pautas que contemplem os anseios coletivos de resistência mediatizados pela coragem de transformação por meio de posições políticas efetivas de resistência.

Desse modo, as estratégias de resistência na perspectiva foucaultiana estão interligadas por uma perspectiva crítica queer de (re)construir uma identidade política em oposição aos dispositivos de saber-poder regulatórios e disciplinares acerca dos corpos. A tomada de decisão e de poder pelos corpos discriminados e estigmatizados implica a tomada de consciência da importância da organização e da luta política de enfrentamento as múltiplas formas das violações de direitos, exclusão e discriminação.

Para Foucault (2013), poder e resistência retroalimentam-se da história, ou seja, a resistência é uma manifestação de poder e o poder é um instrumento de resistência que tensiona a malha social. Assim, podemos dizer que não existe um local único de poder e de resistência.

O poder e a resistência estão em toda parte entrelaçados pelas vias dos dispositivos punitivos/repressores bem como a transformação/superação das desigualdades e da transfobia. Nessa perspectiva, a resistência queer através do pensamento crítico e político reconhece as múltiplas formas de opressão e se entrelaça como uma resistência plural que privilegia as múltiplas estratégias resistentes ao poder.

Assim, para Foucault é preciso analisar as estratégias de resistências para compreender o funcionamento do poder. Ou seja, as pessoas trans precisam identificar as estratégias de resistências de acordo com espaço sociopolítico compreendendo os dispositivos de poder. Nesse sentido Foucault pontua,

Gostaria de sugerir uma outra forma de prosseguir em direção a uma nova economia das relações de poder, que é mais empírica, mais diretamente relacionada à nossa situação presente, e que implica relações mais estreitas entre a teoria e a prática. Ela consiste em usar as formas de resistência contra as diferentes formas de poder como um ponto de partida. Para usar uma outra metáfora, ela consiste em usar esta resistência como um catalisador químico de modo a *esclarecer as relações de poder, localizar sua posição, descobrir seu ponto de aplicação e os métodos utilizados*. Mais do que analisar o poder do ponto de vista de sua racionalidade interna, ela consiste em analisar as relações de poder através do antagonismo das estratégias (grifo nosso) (FOUCAULT, 1995, p. 234).

Percebemos que para compreender os dispositivos do poder é preciso antes analisar as formas de resistências que são antagonônicas às múltiplas formas de poder. E assim sendo, vão sendo lapidadas as estratégias de resistências contra o poder e seus instrumentos de opressão. Os movimentos sociais LGBTs e de pessoas trans contemporâneos exercem importante papel nas relações sociais individuais e coletivas na (re)apropriação dos corpos e dos espaços.

A invisibilidade das pessoas trans na sociedade é marcada pela lógica dos enquadramentos dos corpos vivíveis, ou seja, reconhecendo apenas como sujeitos de direitos os corpos normatizados. Quando corpos abjetos que sempre foram assujeitados se manifestam no campo da resistência promovem a quebra das regras do próprio corpo transgênero isso significa assumir-se como corpo resistente e garantir a visibilidade. Desse modo, torna-se uma tarefa complexa partindo da compreensão que quando o corpo se reconhece e resiste, o poder estabelece outras formas de enquadramento desse corpo, seja por meio da mídia, dos costumes ou dos padrões socioculturais contemporâneos.

Nesse sentido, o poder da resistência não estabelece modelos lineares de resistência. Resistir torna-se um exercício constante de transitar pelas verdades absolutas dos dispositivos de controle que estabelece a biopolítica das esferas públicas e privadas da sociedade. Portanto, pensar as novas configurações de resistências implica atenuar as análises constantes dos dispositivos de poder. Nessa perspectiva o corpo transgênero representa o lugar de resistência ao poder normativo, quando ele apropria-se ressignificando as experiências de existências outras por meios dos seus corpos transgressores que desejam serem livre e legítimos reverberando a diversidade e especificidade das diferenças, das lutas, das representações e do reconhecimento de si. Resistir por um corpo autônomo e livre.

6.2 A HUMANIZAÇÃO DOS CORPOS TRANSGÊNEROS EM PAULO FREIRE

Tendo em vista a materialidade do processo de humanização no pensamento de Paulo Freire, entende-se que somente por meio do processo de conscientização e do diálogo os seres humanos poderão deixar de serem tratados como coisas, e passarem a serem tratados como seres conscientes de si e do seu papel na sociedade e no mundo afim de erradicar a concepção de situações de desumanização dos corpos humanos. Todavia essa mudança só será possível a partir do reconhecimento da própria condição de seres desumanizados a qual o corpo transgênero por si só já é desumanizado, subalternizado e oprimido. É nessa perspectiva que o pensamento de Paulo Freire nos ajuda a pensar sobre as desigualdades sociais, violências e violações de direitos em meio a uma sociedade patriarcal e arbitrária bem como o espaço da escola onde há uma potente e clara relação de forças entre oprimidos e opressores.

As pessoas trans estão inseridas nessa relação de poder verticalizada pela desigualdade e pela invisibilidade dos seus corpos e são elas/eles que podem perceber a presença do oprimido e do opressor. Nesse sentido Freire (2018), pontua:

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegaram pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo reconhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela (FREIRE, 2018, p. 42-43).

Desta forma, Freire discorre sobre a necessidade de as pessoas oprimidas tomarem consciência das condições que a elas foram impostas reconhecendo a presença do oprimido e do opressor. Só assim será possível exercitar a transformação por meio de uma práxis que segundo Freire (2018, p. 52) “[...] é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido.” Essa superação vai exigir o exercício da criticidade das pessoas trans sobre a realidade opressora, na qual estão inseridas na busca da libertação das condições de opressão e do opressor que reside em cada ser humano.

Desse modo, o processo de humanização e desumanização concebe a ideia do ser humano consciente da sua inconclusão e da compreensão sobre a sobrevivência e resistência dos corpos humanos como possibilidades de existências mundanas. No dizer de Freire (2018),

Mas, se ambas são possibilidades, só a primeira nos parece ser o que chamamos de vocação dos homens. Vocação negada, mas também afirmada na própria negação.

Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada (FREIRE, 2018, p. 40).

Para Paulo Freire, o processo de humanização é o resgate da dignidade humana que outrora foi roubada e negada a homens e mulheres de “serem mais humanos”. Através das estruturas do diálogo resistentes na luta pela sobrevivência é que as pessoas vão tecendo a práxis e reconhecendo-se como oprimidas. Ao perceberem-se como oprimidas, as pessoas precisam buscar a libertação que será conquista por uma via dialógica em que não haja vencedores e vencidos, mas sim uma transformação de consciência individual e coletiva que alicerça as bases de uma sociedade sem opressores e sem oprimidos em suas dimensões éticas, sociopolíticas, culturais, étnicas, raciais e de gênero, ou seja, a busca pelo Ser Mais como afirma a pesquisadora Maria Margarete Sampaio de Carvalho Braga, pois, para ela Paulo Freire propõe a constituição da humanização como superação das condições de alienação e exploração. Segundo Braga (2012, p. 33), “a humanização dos sujeitos humanos pressupõe a humanização do mundo em que vivem por decorrência, homens e mulheres mais humanizados/as, possivelmente, empreenderão esforços para a constituição de uma sociedade mais humanizada.” Assim, a humanização corresponde ao processo de libertação em prol de uma sociedade mais justa e menos desigual objetivando a constituição do Ser Mais³¹. Em sendo assim,

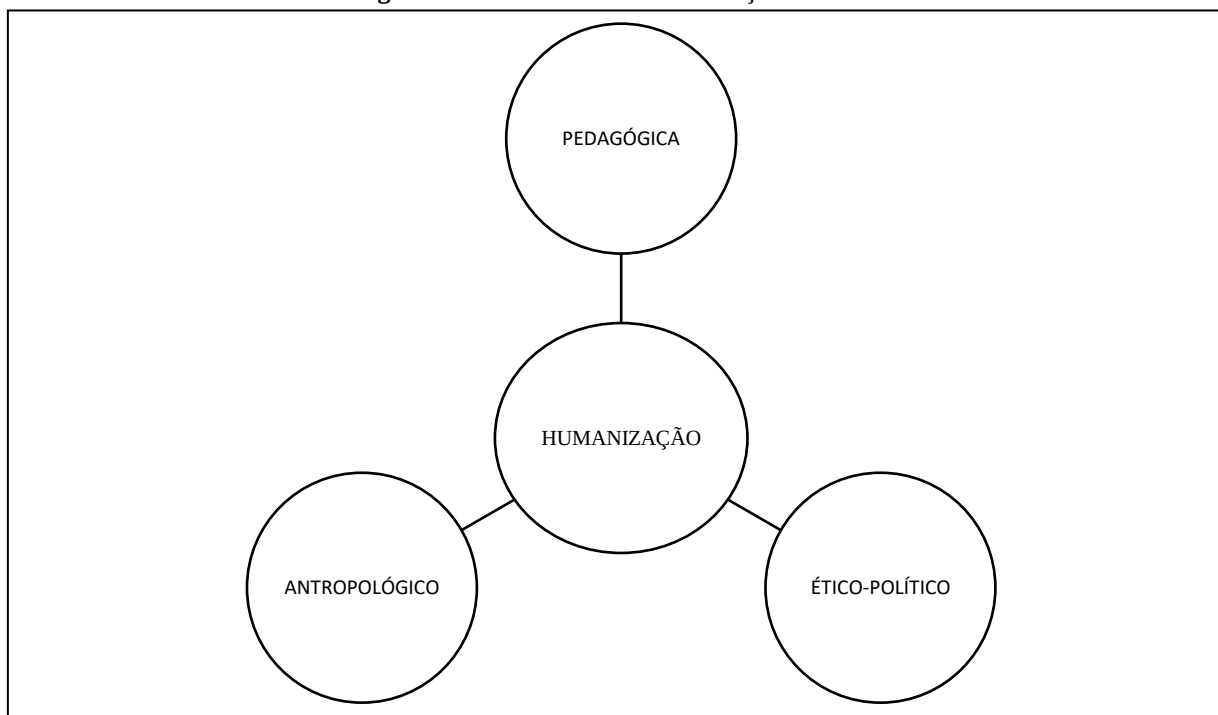
A humanização se configura no pensamento freireano como versão parcialmente construída da dignidade individual e coletiva, posto que o ser humano e a sociedade não são; o ser humano e a sociedade estão sendo. As relações sociais não se dão de forma natural, mas são marcadas pela culturalidade e historicidade do ser humano, levando ao entendimento de que o ser humano é um ser de comunicação, que recorre ao diálogo como caminho para a sua pronúncia no mundo, com vistas à realização de sua vocação ontológica do Ser Mais. (BRAGA, 2012, p. 35).

Para a pesquisadora, a constituição da humanização precede o reconhecimento da desumanização do sujeito como ser no mundo e com o mundo. Ou seja, perceber a inconclusão do ser humano diante de uma sociedade inconclusa, mas, dinâmica, pluricultural e diversa. A libertação almejada principalmente pelos oprimidos não se refere na perspectiva freireana a possibilidade de uma sociedade onde cada um faz o que lhe for conveniente, mas sim um

³¹O “ser mais” incita neles o ato, a força, a coragem de se potencializarem enquanto indivíduos. “Faz-se necessário a criação de espaços de ação-reflexão, reflexão-ação que propiciem que o “ser mais” se emancipe, pois este, está inscrito na natureza dos seres humanos” (FREIRE, 2010, p. 75). Disponível em: <<https://www.fapcom.edu.br/wp-content/uploads/2018/05/Marcos-comfilotec-artigo-ensaios-1.pdf>>. Acesso em 10 mai. 2019.

libertação que oportunize que cada ser humano, possa desenvolver sua vocação ontológica de Ser Mais, ou seja a possibilidade real de que os seres humanos possam desenvolver suas potencialidades humanas em que homens e mulheres aprendam a humanizar-se na reciprocidade mediatizados/as pela práxis comunicativa e tangenciadas por meios dos processos de dimensões da humanização.

Figura 4 – Dimensões da Humanização em Paulo Freire



Fonte: Elaborado pelo autor, 2019.

A concepção de humanização em Paulo Freire, segundo Braga (2012), se desenvolve a partir de seu pensamento teórico-filosófico por meios dos movimentos que transitam entre si para a concretude e materialização da humanização expressa em três dimensões: antropológica, pedagógica e ético-política. Nesse sentido Braga (2012) afirma:

A dimensão antropológica enfatiza a historicidade como elemento sócio e culturalmente construído pelo ser humano; a dimensão pedagógica atribui ao diálogo o caráter de mediação na dialética ação-reflexão-ação; a dimensão ético-política compreende a autonomia como expressão do concreto pensado do devir humano. (grifo nosso) (BRAGA, 2012, p. 35).

Essas dimensões são fundamentais no processo de (re)humanização do humano, pois, possibilita a partir do diálogo a compreensão acerca da história humana e da necessidade de reconhecer-se como sujeito que pode “Ser Mais” no mundo e com o mundo. Bem como sua

compreensão/conscientização com base na relação entre opressor e oprimido, tendo a educação como campo da desumanização e humanização por uma educação libertadora (não estamos contudo afirmando que só o campo da educação é o chão fértil para a materialização da dimensão de humanização, pois, reconhecemos que toda forma de pensar, agir e sentir numa perspectiva emancipadora promove aprendizagem bem como a convivência humana entre as pessoas e com o mundo).

A dimensão antropológica de humanização possibilita o homem perceber-se como sujeito histórico e participante da história do mundo. E assim, almejar Ser Mais (humanização). “A humanização pressupõe ações humanizadoras. Objetivá-la é transpor da condição de substantivo – humanização – para a condição de verbo - humanizar” (BRAGA, 2012, p. 38).

Segundo Braga (2012), humanizar corresponde ao processo de humanizar-se individualmente para materializar-se enquanto humanização na coletividade.

Por sua vez, a dimensão pedagógica de humanização reverbera a ideia do diálogo como instrumento de fala-escuta a partir do reconhecimento como sujeitos históricos que problematizam as condições de sua existência. Para Braga (2012, p. 40), é preciso refletir para além do diálogo/contato. “Reconhecer o homem e a mulher como seres de relações, necessariamente, não significa negar os contatos, uma vez que se não houver contato, não haverá relações, entretanto, o estabelecimento do diálogo pressupõe ir além dele.”

Nesse sentido, compreendemos que o diálogo contribui para que as pessoas trans possam se perceber como sujeitos históricos de ser e estar no mundo. E assim, passam a compreender que podem Ser Mais do que as condições de negação, invisibilidade e violências que a elas são impostas por meio de diversas esferas da sociedade patriarcal, normativa e produtora e reprodutora dos binarismos de gênero.

Dessa maneira, quando as pessoas trans passam a se perceber como sujeitos históricos e oprimidas elas também, se reconhecem como agentes de transgressão sociopolítica e cultural e passam a enfrentar o olhar do outro acerca dos seus corpos sob implicações e implicâncias que surgem na manifestação desses olhares sejam nos espaços públicos ou privados.

Ao desenvolverem a criticidade, elas e eles vão assumindo-se como protagonistas de suas histórias organizando-se pela autonomia individual e coletiva da dimensão ético-política da humanização. Segundo Braga (2012), as pessoas assumem-se como seres humanos produtores de saber e de transformação, quando

A humanização, do ponto de vista da dimensão ético-política do pensamento freireano, se organiza na compreensão da autonomia, entendida na dinamicidade da

percepção da humanidade dos seres humanos como fazedores de coisas, transformadores, contempladores, falantes, sociais, produtores de saber. Segundo Freire, foi a capacidade de olhar com curiosidade o mundo em sua volta, de se “espantar” diante dele, atuar sobre ele, perceber coisas a partir dessa atuação e do olhar sobre essa atuação, que o homem se tornou “bicho-gente”. A aprendizagem sobre as coisas foram sendo construídas na elaboração delas, ao tempo em que fazendo-as, o ser humano mudava o mundo e a si mesmo (BRAGA, 2012, p. 43).

O exercício de protagonizar/socializar suas experiências e vivências potencializa o processo de humanização das pessoas trans ao se reconhecerem como agente de transformação de Ser Mais no mundo assumindo essa possibilidade como vocação ontológica do humano. O Ser Mais tem como objetivo a conscientização para libertação da opressão sobre seus corpos que emergem potencial autonomia e atitudes individuais e coletivas de transformação. Assim, o Ser Mais promove a coragem de emancipar-se democraticamente por meio da ação-reflexão, reflexão-ação que é a tomada de consciência dos seus de direitos bem como a consciência de perceber sua condição de ser inconcluso. Para Braga (2012, p. 44) “a condição de ser inconcluso é que possibilita o ser humano vivenciar a promoção da sua transitividade ingênua para a transitividade crítica, momento em que ele se constitui como sujeito de decisão.”

A ação-reflexão reflexão-ação desenvolvidas por pessoas trans possibilita que elas e eles rompam com a condição de transitividade ingênua (exploração, opressão, marginalização, discriminação e exclusão) para um estágio mais elevado de transitividade crítica (libertação, humanização, criticidade, visibilidade, resistências, emancipação e transformação) o que contribui para formação de um novo ser pela humanização. “Esse processo só se efetiva na e pela humanização, materializada na existência de vida humana e digna para todos/as; uma vida digna não só como objeto de discurso, mas como construção social.” (BRAGA, 2012, p. 45).

A dignidade das pessoas trans perpassa pela garantia e conquistas de acesso à direitos básicos (saúde, educação, lazer, emprego) nesse sentido, a escola desempenha uma importante função como ferramenta de mudança pelo processo das dimensões de humanização de modo que,

A função social da escola revela uma intencionalidade política, haja vista que Freire em toda sua práxis pedagógica propôs uma educação marcada pela reciprocidade entre atos educativos e atos políticos, por acreditar que a educação só cumpriria a sua função fundamental de contribuir com a humanização do sujeito humano, caso se transformasse em ferramenta de mudança social (BRAGA, 2012, p. 60).

Para a pesquisadora, a educação se constitui como uma elaboração humana institucionalizada ou não capaz de promover a ação-reflexão, reflexão-ação política, social e econômica que contribui efetivamente para o processo de humanização da pessoa humana. Contudo pontuamos que o acesso e permeância a educação escolarizada ainda é um desafio

para muitos/as estudantes trans. Pois a escola é estruturada de acordo com princípios normativos hegemônicos dominantes que muitas vezes acabam por produzir e reproduzir os dispositivos de opressão que subalterniza e inferioriza os corpos transgressores. Braga (2012, p. 61), afirma que a educação tanto pode ser instrumento de transformação, bem como de alienação social. “A educabilidade tanto pode se constituir num elemento importante para a formação da consciência reflexiva da cultura, da reconstrução crítica do mundo humano, da abertura de novos caminhos, como pode se constituir em processo de alienação individual e coletiva.” Nessa perspectiva, a educação escolarizada ao mesmo tempo que representa em dado momento os interesses de grupos dominantes (opressores), também podem possibilitar democraticamente a mobilização em prol de transformação e humanização dos sujeitos (oprimidos) filiando-se a princípios de uma educação humanizada.

Para Braga (2012, p. 62), “uma formação humanizadora, assentada na compreensão de que a escola possa contribuir com a busca do Ser Mais dos grupos sujeitados da sociedade, encontra lugar e tempo numa escola pública democrática.” A autora chama a atenção à necessidade de se garantir a democratização da escola pública como sendo a garantia de uma formação humana, que compreenda a dinâmica e a diversidade social para alicerçar um projeto de inclusão, conscientização e transformação da realidade do ser humano, sobretudo, quando nos referimos à humanização e reconhecimento dos/as estudantes trans.

Contudo, a escola pública é o campo mediador do conhecimento erudito e científico que pode promover experiências de libertação e humanização. “Ao assumir feições humanizadoras, em termos das concepções e das práticas que as corporificam no cotidiano pedagógico, a escola tende a contribuir para o desvelamento e compreensão da realidade e, por vezes, favorecer a aceitação submissa” (BRAGA, 2012, p. 63). Considerando as contribuições da pesquisadora, concordamos com ela que a escola pública deve ser receptiva às questões que estão para além do saber erudito e científico. Ou seja, a escola ao assumir uma concepção pedagógica de humanização passa a considerar todos e todas estudantes por meio da sua condição de Ser Mais, isso significa reconhecer as diferenças e, especialmente, a demanda dos estudantes trans que é sabido como sendo o mais assediados moralmente no ambiente da escola inclusive muito mais que gays, lésbicas e bissexuais. É o grupo de estudantes mais expostos a diversas manifestações violências, violência física inclusive por parte de colegas, professores e funcionários, dificultando, desse modo, seu acesso e permanência ao espaço da escola e à promoção de sua transemancipação, humanização.

6.3 TRANSEMANCIPAÇÃO: CONCEPÇÕES INTERSUBJETIVAS CONSCIENTE

Inicialmente nossa ideia é pensar a emancipação como sendo algo que transcenda as concepções consciente de emancipar-se para libertar-se da condição de oprimido bem como ocorre o desenvolvimento do processo emancipatório. Sabemos que o conhecimento científico por si só não assegura a emancipação dos sujeitos é preciso aprofundar as discussões do campo científico com a realidade cotidiana das pessoas para que essas pessoas possam se reconhecer como pessoas não emancipadas e a partir dessa premissa compreendem que a emancipação leva homens e mulheres à tomada de consciência da condição de oprimidos e assim, buscar libertar-se.

Segundo Tiago Felipe Ambrosini, as categorias sobre emancipação humana ou educação emancipatória nem sempre compreendidas no seu sentido literal, pois,

As categorias emancipação humana ou educação emancipatória são recorrentes nos discursos sobre educação. Porém, nem sempre se compreende ou se deseja compreender seu real significado. Para tanto é necessário partir de uma fundamentação filosófica do conceito a fim de esclarecer o sentido radical da palavra emancipação (AMBROSINI, 2012, p. 378-374).

Para Ambrosini, a concepção de educação emancipatória é aquela que ultrapasse a ideia do ensino puramente técnico, mas que possibilite a tomada de consciência do seu lugar no mundo frente ao mercado de trabalho e as dimensões de uma sociedade plural. “Em Paulo Freire a emancipação deixa de ser somente uma proposta filosófica, social ou crítica, mas passa a ser fundamentalmente uma tarefa educacional, direcionada especificamente para a práxis pedagógica” (AMBROSINI, 2012, p. 386-387). Assim, a contribuição de Paulo Freire é justamente transcender o sentido de emancipação do campo filosófico para o chão das experiências da educação que assegure uma práxis pedagógica de trans-formação social, política e econômica. A emancipação vai sendo ressignificada pela humanização que se opõe à desumanização. Sob essa perspectiva,

Paulo Freire, portanto, elabora um pensamento que fundamenta uma educação para a emancipação, reconhecendo a autonomia do sujeito racional, que tem conhecimento e liberdade, e que coletivamente, sem negar os saberes construídos na experiência, pode romper com a estrutura social opressora e construir uma sociedade emancipada (AMBROSINI, 2012, p. 389).

Nesse sentido, a tomada de consciência possibilita a humanização dos corpos e resistências às estruturas sociais opressoras, ou seja, o corpo das pessoas trans tornam-se o

próprio dispositivo de resistência que se emancipa e leva a emancipação a outros corpos, a libertação do preconceito. O corpo emancipado é aquele corpo consciente do seu papel social e político. Este corpo se constrói individualmente e coletivamente alçando a sua condição de Ser Mais, por meio de uma perspectiva educativa.

As pesquisadoras Menezes e Santiago (2014) apresentam a concepção freireana de educação emancipatório por meio de um currículo emancipado com a finalidade de libertação e humanização dos sujeitos.

A concepção freireana de educação, na qual as finalidades, os conteúdos, as ações estão articulados para possibilitar a humanização e a libertação dos sujeitos contribuiu na orientação das políticas curriculares, construindo um horizonte de possibilidades para a emancipação humana a serviço da transformação social (MENEZES; SANTIAGO, 2014, p. 48).

Quando a escola se compromete com a superação das teorias tradicionais caracterizadas pelo modelo de enquadramento e ajustes das concepções sociopolíticas de ensinar e aprender esta escola, por sua vez, filiar-se à concepção curricular e das teorias críticas de promover efetivamente mudança social. A conscientização crítica possibilita a pessoa trans à ação-reflexão reflexão-ação acerca da sua emancipação intersubjetiva e seu compromisso sociopolítico e cultural utilizando-se do diálogo como instrumento de empoderamento dialético.

A escola (tradicional) ainda é um ambiente basicamente hostil as identidades de gênero-divergente como afirma a pesquisadora mulher trans Letícia Lanz (2017), para ela uma escola que não se compromete com um currículo crítico e dialético reproduz e estrutura suas bases pedagógicas e epistemológicas na reprodução normativa dos corpos e do saber.

Estruturalmente planejada para lidar apenas com alunos cisgêneros e heterossexuais, qualquer variação nesse arranjo é visto como transgressão às próprias normas de funcionamento da escola. Por isso ela continua sendo um ambiente hostil às identidades de gênero-divergentes. Pessoas transgêneras desafiam padrões tradicionais de homem e mulher e são essas duas categorias identitárias que fundamental a própria existência da escola (LANZ, 2017, p. 255).

O processo de emancipação precisa pautar as propostas curriculares estruturantes da concepção de escolar com a realidade contemporânea que é marcada por processos de exclusão silenciamento e invisibilidade enquadradas na concepção tradicional de pensar a escola como espaço para um grupo específico que corresponde ao modelo de cisgeneridade e heterossexualidade de modelo hegemônico de sociedade.

Romper com esses modelos patriarcais-machistas compreende pensar o currículo numa perspectiva crítica-emancipatória como afirmam Menezes e Santiago (2014, p. 60).

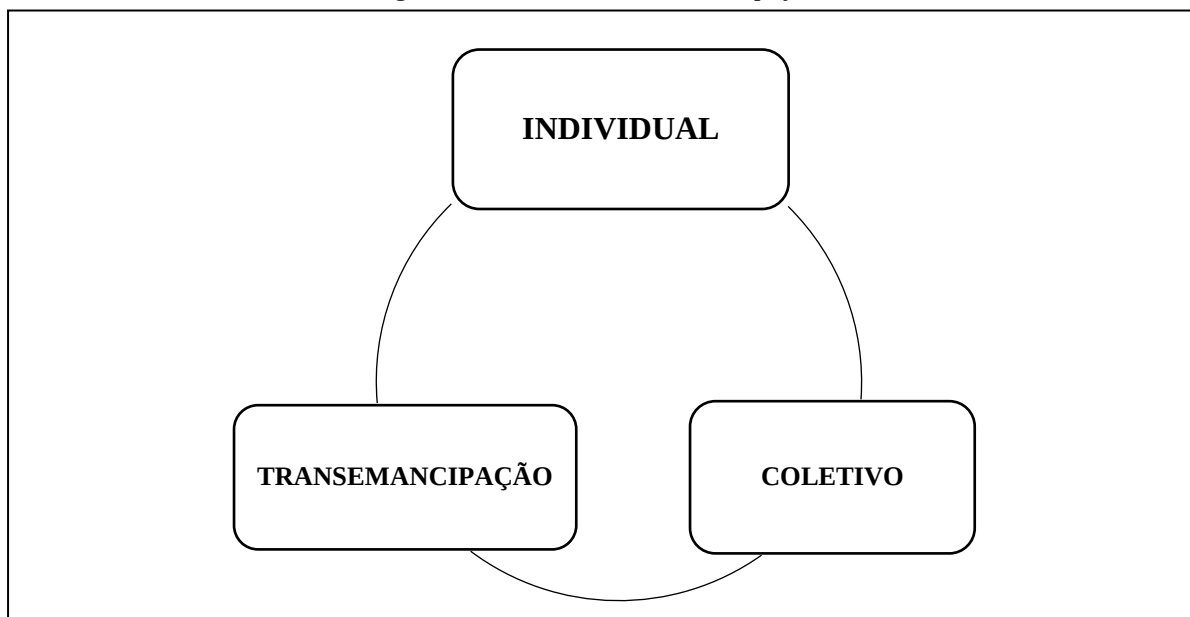
Essa compreensão crítico-emancipatória possibilita pensar o currículo na direção de um projeto social que pode colaborar para a emancipação dos homens e das mulheres, assim como, subsidiar a orientação de novos caminhos para a elaboração de políticas curriculares comprometidas com ações educativas coerentes com a proposta educacional libertadora (MENEZES; SANTIAGO, 2014, p.60).

Esse movimento decorre da compreensão da Educação como ato de conhecimento e como ato político. Sendo assim, as pesquisadoras apontam a educação como possibilidade de emancipação-libertação de modelos sociopolítico excludente bem como propostas pedagógicas curriculares que acolham, amparem e acima de tudo criem condições para as pessoas empoderarem-se, sobretudo, as pessoas trans. Desse modo, a emancipação é um processo de libertação e humanização que liberta os oprimidos e opressores.

Nessa perspectiva, compreendemos o empoderamento como o processo de auto emancipação que corresponde ao pertencimento de ser e estar no mundo, ou seja, a transformação de um sujeito como sujeito ativo, que obtenha poder de transformação individual e coletiva, isto é, promovendo ações e mobilizações de transformações individuais e coletivas na perspectiva da cidadania.

Dessa forma, a emancipação humana é a capacidade de perceber as contradições sociais, culturais e dialéticas e refletir sobre a contemporaneidade da sociedade e da escola bem como a condição humana das pessoas no cotidiano social e das instituições. A emancipação do corpo transgênero assume o compromisso coletivo de transformação humana por um mundo melhor para si e para o outro.

Podemos afirmar que a transemancipação constitui-se na tomada de consciência espiritual/mental e corpórea da pessoa trans, cujo corpo torna-se o próprio dispositivo que se emancipa em coletividade e ao sair da condição de subalternização leva à emancipação.

Figura 5- Processo de Transemancipação

Fonte: Elaborado pelo autor, 2019.

A tomada de consciência individual corresponde ao processo de subjetivação do seu corpo e identidade diferenciados, perante as condições reais e cotidianas e transfobia que esse sujeito social experimenta e confrontam-se reconhecer e legitimar-se enquanto corpo transgênero e das condições reais das estruturas de opressão.

A consciência coletiva ocorre quando as pessoas trans começam a participar de ações coletivas que visam tanto questionar como transformar as estruturas que mantém e reforçam as desigualdades de gênero.

A transemancipação materializa-se quando a pessoa trans cria condições e leva para a cotidianidade meios, instrumentos e/ou dispositivos de transformação, ou seja, o corpo transemancipado legitima-se pela ação-reflexão, reflexão-ação da sua condição humana na perspectiva da libertação. O corpo transemancipado empodera-se da sua condição rompe a trama opressor-oprimido por meio da compreensão das forças de poder que estruturam, suprimem, oprimem e enquadram os corpos em classes, raças, etnias e gêneros. Ao perceber-se emancipado o corpo transgressor atua para mudar-transformar a realidade sociocultural, política e econômica alicerçada na autoaceitação de si. Segundo Laz (2017), aceitar-se é libertador, isto é,

Sentir-se suficientemente empoderada para afirmar diante do mundo a própria identidade extingue o medo, a vergonha e a culpa que afligem a pessoa transgênera, recuperando a sua autoestima e a sua autoconfiança, abaladas pela infância de viver encarcerada no próprio cárcere-armário, as vezes por muitas décadas (LAZ, 2017, p.284).

A transemancipação consolida o pensamento crítico da visibilidade com dignidade como conquista individual e coletiva do reconhecimento dos seus corpos por meio da autoceitação, participação nos movimentos sociais, sociopolíticos e econômicos. A transformação-humanização valoriza as identidades intersubjetivas e sociopolíticas de ser e estar no mundo.

A transemancipação é uma conquista processual, não linear, de construção de várias linhas emancipatórias que possibilita cortar as linhas negativas de estigmatização, disciplinarização, regulação promovidas pelo biopoder. Nisso, reverter os efeitos negativos do biopoder e suas biopolíticas que passa também pelo desenvolvimento do sentimento de pertença (enquanto instrumento de resistência), e com isso, de encontro e partilha com outras pessoas que aproximam-se em suas experiências, estilos de vida, desejos, projetos.

Nessa direção, é salutar ponderar que, em decorrência dos efeitos do biopoder (exclusão, violências, discriminação, ridicularização, humilhação, disciplinarização) se tornar presente em todas as fases e vivências das pessoas trans, nos mais diversos espaços – espaço familiar, escolar, de lazer, enfim – o enfrentamento ocorre nas redes relacionais cotidianas dessas pessoas.

Isso porque, ainda em conformidade com o pensamento foucaultiano, não há que falar-se em centralização do poder, mas em redes microfísicas de poder, assim, são nessas relações que os corpos abjetivados produzem estratégias de superação em nível de individualidade, coletividade e de construção política.

Desse modo, pensando em vivências transemancipadas e nos remetendo a Butler (2018), quando também sugere entender os corpos abjetivados, nesse caso, das pessoas trans, como agentes de resistências ao biopoder e suas biopolíticas, acredita-se que, um corpo despotencializado pode tornar-se empoderado, um corpo que reivindica direitos, enfrenta pela própria existência como corpo a heteronormatividade, as normas hegemônicas regulatórias de gênero, desejo, sexualidade, e tornar-se participantes das esferas coletiva de poder.

Como resultado dessas resistências, tanto em nível individual (entender-se cidadão/ã) quanto no plano coletivo (está organizado sociopoliticamente), empenhadas pelas pessoas trans, suas existências denunciam o binarismo, o moralismo e a universalização que pairam sobre as identidades sexual e de gênero, produzindo formas legítimas e cidadãos de modo de existir.

Isso porque, conforme Freire (1979) quando somos capazes de compreender e enfrentar a realidade, o contexto social pela no qual vivemos, somos do mesmo modo capaz de questionar e desenhar possibilidades, traçar soluções para os desafios que nos apresentam.

7 VOZES E LEITURAS DE SUJEITOS TRANSEMANCIPADOS DE CARUARU: UM OLHAR COMPREENSIVO-EXPLICATIVO

Os corpos transgêneros ainda ocupam a posição no imaginário social como sendo o corpo abjeto, invisível e dessa forma esses corpos são transportados para o campo da vulnerabilidade social e negação de direitos, sobretudo, o direito a educação. Assim, para construirmos as relações de diálogo com os/as participantes da pesquisas nos apresentamos nas escolas identificadas que tinham estudantes trans matriculados/as, conversamos com a equipe gestora e entregamos a carta de anuência e pontuamos a importância da pesquisa e a finalidade da nossa visita em conhecer o espaço escolar, bem como as contribuições voluntárias dos/as estudantes. Construimos uma agenda de visitas (duas vezes por semana) e as entrevistas ocorreram no contra turno para não prejudicar o tempo pedagógico dos/as estudantes em sala de aula.

É nesse sentido que as pessoas trans participantes da pesquisa relatam experiências negativas e positivas as quais acompanham seus corpos, almas, subjetividades e suas existências. Muitas vezes essas experiências interacionais são reverberadas no espaço familiar, escolar, instituições públicas e privadas e na sociedade como um todo.

7.1 A POSIÇÃO DOS CORPOS TRANSGÊNEROS: O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE SEXUAL E DE GÊNERO

As relações sociais marcadas pelo patriarcado estão presentes em todas as instituições e esferas da sociedade. Para uma pessoa trans torna-se, mais difícil estabelecer-se enquanto corpo e pessoa de direito e deveres, pois, desde o primeiro momento da compreensão da sua identidade que os corpos transgêneros já lidam com a discriminação. Muitas vezes as violências e violações que ocorrem no âmbito familiar aprofundam a frustração do existir da pessoa trans. Desse modo, o desencantamento com a realidade vai se dando pelas relações truculentas e hostis desde as relações intrafamiliares (pais/mães, avôs/avós, irmãos/irmãs, tios/tias, primos/primas) que vão sendo configuradas e reproduzidas na sociedade como afirma nosso entrevistado Bruno.

Olha a primeira palavra que vem na cabeça é frustração. Porque você sendo trans você vai passar por muitas frustrações por vários meios sociais, tanto em relacionamento como conviver em sociedade sabe, porque é um tabu muito grande ainda. **A gente é tratado como indigente** muitas vezes em várias questões (grifo nosso) (Estudante Bruno, 2019).

Para Bruno que é um homem trans, a sua percepção sobre os corpos transgêneros perpassa pela frustração em relação às expectativas acerca da sua vivência. Ele pontua que o corpo transgênero é tratado como indigente³² pela sociedade. Ou seja, as pessoas trans passam a assumir uma luta dupla. A primeira pelo reconhecimento da sua identidade enquanto pessoa humana; a segunda a luta pela cidadania como afirma Bento (2017, p. 261) “Esse corpo tinha humanidade, mas estava excluído da cidadania.” A abjeção social dos corpos os coloca no campo da invisibilidade e da indigência social.

Dessa forma, podemos dizer, a partir do relato de Bruno que para as pessoas trans existe um abismo entre existir e ser reconhecido como gente na sociedade.

Na família, bom ... (pausa) minha experiência não é uma das melhores. Meu pai morreu quando eu tinha 4 anos, aí eu convivo só com minha mãe e com meu irmão. Minha mãe, ela convive comigo, mas vamos dizer que ela aceita, mas não entende, ela tolera porque ela é minha mãe, né. O que não é a realidade de muitos que as vezes são expulsos de casa ou coisa assim. Enfim, a relação não é muito boa com a família, não! (Estudante Bruno, 2019).

A família é exatamente o núcleo, em que Bruno teve as primeiras impressões resistentes à sua identidade trans. Apesar da resistência dos membros da sua família em reconhecer e tratá-lo como homem trans, ele compreende que há outros homens trans que não têm as mesmas oportunidades quando se trata de ter e conviver em meio ao núcleo familiar.

Nesse sentido, Bento (2017) afirma que o processo de exclusão das pessoas trans começa muito cedo de modo que,

Quando as famílias descobrem que o filho ou a filha está se rebelando contra a “natureza” e que desejam usar roupas e brinquedos que não são apropriados para seu gênero, o caminho encontrado para “consertá-lo” é a violência. Geralmente, entre os 13 e 16 anos, as pessoas trans fogem de casa e encontram na prostituição o espaço social para sobrevivência financeira e construção de redes de sociabilidade (BENTO, 2017, p. 234).

Dessa forma, quando pensamos na existência de corpos transgêneros passamos a compreender que a questão das violências e violações transfóbicas na maioria dos casos inicia-se desde o núcleo familiar e acaba refletindo em altos índices de violência institucional, sociocultural e econômica contra a população trans.

³² Segundo do Dicionário Aurélio 1. Muito pobre; paupérrimo. s2g. 2. Pessoa indigente; mendigo.

São muitos os obstáculos a serem superados, sobretudo, em se tratando do amparo legal à essas pessoas. A esse respeito a estudante Alice mulher trans aluna do 3º ano do ensino médio nos relatou,

A minha família me exclui de tudo por causa da minha orientação, né. Porque não é opção é orientação sexual. Me excluem de tudo geralmente não me falam nada. Natal, final de ano, semana santa, comemorações. Ninguém nunca me convidou até mesmo quando minha vó faleceu, eles não iam me dizer, já pra eu não tá lá no velório. Já foi a minha irmã que me disse (minha irmã é mais próxima de mim). Esses dias minha irmã postou umas fotos em família, aniversário e natal. Tá a família inteira reunida e só eu que não estou no meio, entendeu como é? **Pra minha família eu não existo!** (grifo nosso) (Estudante Alice, 2019).

A exclusão familiar relatada por Alice demonstra a condição de muitas pessoas trans em nosso país. O não reconhecimento dos corpos e da identidade trans acomete muitas pessoas a conviver com o sofrimento e o abandono familiar, relegadas à própria sorte. Esse corpo “invisível” transita entre sobreviver e existir. Alice demonstra toda sua dor quando lembra emocionada do momento que foi expulsa de casa pela mãe.

A dor do desamparo familiar, do amor e do acolhimento marca os corpos “transgressores”, vítimas de um dispositivo repressor/punitivo que não permite que as pessoas trans existam com integridade e dignidade. O dispositivo do poder punitivo tende a punir rigorosamente o corpo transgênero no intuito de reenquadrar esse corpo na lógica heteronormativa por meio de um processo violento e arbitrário como aconteceu com Alice.

Meu pai desceu para Salgueiro³³ e me trouxe para Caruaru. Chegando aqui, eu passei do meus 13 até meus 16 anos só apanhando com cabo de vassoura, fio de cabo de aço, taco de sinuca. **Agora cabo de aço que eu falo é de poste mesmo**, pois, meu pai é eletricitista. **Apanhei que só pra virar homem**. Porque ele dizia assim que se eu tivesse de ser mulher eu tinha nascido com uma buceta no meio das pernas (Grifo nosso) (Estudante Alice, 2019).

As múltiplas formas de violência presentes na fala da estudante Alice, nos mostra que a transfobia no Brasil que opera de múltiplas formas estruturais, objetiva desumanizar, reprimir, coibir e corrigir as expressões de sexualidade e das identidades divergentes da heterossexual. Tanto que para Alice as agressões sofridas pelo seu pai tendo o objetivo de fazer com que ela “virasse homem”, ou seja, seu pai a violentava para corrigir sua identidade de gênero.

Para o pai de Alice, ela só poderia ser reconhecida como mulher se tivesse a genitália feminina. As violências e violações cometidas contra Alice é reflexo de uma sociedade

³³ O Município de Salgueiro pertence à Mesorregião do Sertão Pernambucano. Naturalidade da estudante Alice.

patriarcal opressora que ainda entende sob a lógica heteronormativa as pessoas LGBTs e, sobretudo as pessoas trans como pecadoras, criminosas, doentes, corpos desviantes que precisam ser corrigidos e enquadrados nos padrões normativos. De tal modo que,

Para muchas personas trans, el descubrimiento del cuerpo sexuado significa un momento de asignación de sentido de las distintas agresiones, insultos y rechazos familiares. Tener un/a pene/vagina y no conseguir actuar de acuerdo con las expectativas, o sea, no conseguir desarrollar el género “apropiado” para su sexo, es un descubrimiento experimentado con gran sorpresa para algunos (BENTO, 2017, p. 78).

Todas essas arbitrariedades empurram esses corpos para o campo da vulnerabilidade social uma vez alijados da família, da escola e da sociedade tendem a sobreviver entre o medo e perigo de existir.

Devido às discussões, eu tentei voltar pra casa pra casa da minha mãe, minha mãe me botou pra fora da casa dela. Aí passei dois dias na casa de uma amiga minha no sertão e durante esses dois dias eu tive que sair pra fazer praça, bater calçada, fazer programa em posto de gasolina pra poder comprar o que comer. Aí eu passei dos meus 17 aos 21 anos fazendo programa. Até que eu não aguentei mais e voltei para Caruaru (Estudante Alice, 2019).

Ao analisar a fala de Alice, percebemos que o fato de ser uma pessoa trans é extremadamente difícil. A transfobia acaba ceifando vidas pelo preconceito, discriminação e intolerância, limitando os espaços que elas/eles podem ocupar ou mesmo de estar. Sem alternativas dignas de sobrevivência o que lhe restam como espaço de sobrevivência é a prostituição. Sobrevivendo na clandestinidade marcadas pelo estigma e a segregação de uma cidadania precária que marca o lugar da rejeição como possibilidade de existência. Uma existência marcada pela marginalidade, desigualdade, invisibilidade e silenciamento dos seus corpos e das suas subjetividades o que corrobora para altos índices de transfeminicídio.³⁴

A questão da empregabilidade ainda representa um grande desafio, pois, o mercado de trabalho reproduz as concepções discriminatórias em relação às pessoas trans e assim limitam o campo profissional dessas pessoas que acabam não se vendo em espaços públicos de emprego formal como a estudante Larissa pontua,

³⁴ De acordo com dados da ANTRA o Transfeminicídio vem se reproduzindo entre todas as faixas etárias. Uma pessoa Trans apresenta mais chances de ser assassinada do que uma pessoa cisgênera. Porém estas mortes acontecem com maior intensidade entre travestis e mulheres transexuais, negras. Assim como são as negras as que tem a menor escolaridade, menor acesso ao mercado formal de trabalho e a políticas públicas.

É mais difícil na questão de emprego é muito raro. Você não ver uma pessoa trans em um banco, você não ver uma pessoa trans em uma secretária, aí é muito difícil. É mais difícil nessa área porque o povo diz que a gente que é trans tem que ter uma vida digna, mas **como eu vou ter uma vida digna se eu não tenho um trabalho?** Como eu vou ser? Então o que vai me restar é a prostituição ou o tráfico aí é muito complicado (grifo nosso) (Estudante Larissa, 2019).

A questão da empregabilidade³⁵ é uma questão que preocupa muito as pessoas trans. E elas percebem que para a sociedade seus corpos e suas identidades não são aceitas. Mas, compreendem, por um outro lado, que ter um emprego e trabalhar representa uma possibilidade de inclusão social. A mobilidade social dos seus corpos transitivamente está interliga às condições dignas de existência que passa principalmente pelo reconhecimento da sua identidade. A exclusão acompanha Larissa desde a infância; felizmente ela encontrou possibilidade de reconfiguração familiar e sociabilidade em outro espaço.

Já na família é muito difícil é muito complicado ... (pausa) eu fui para casa de acolhimento eu passei 4 anos. Eu perdi minha mãe muito nova eu tinha 8 anos de idade aí eu passei um tempo com meu pai. Também não deu certo porque ele era alcoólatra e não aceitava minha orientação sexual e isso eu descobri muito nova. Eu já descobri assim com uns 9 anos de idade: eu já disse eu quero ser mulher, já escolhi meu nome também com 9 anos, eu sou Larissa e eu vou ser Larissa. Eu nunca negava essa questão e ele bebia muito, **nunca aceitava**, assim, **as vezes aceitava, mas quando era na frente do povo era muito difícil**. Quando minha mãe morreu aí ficou só eu e mais dois irmãos; aí meu irmão acabou entrando na vida errada e a minha irmã se casou, acabou que o destino foi esse aí: eu fui pra uma casa de acolhimento, onde eu passei 4 anos eu acho que foi minha salvação, né? Foi minha salvação! Hoje eu moro sozinha e trabalho (grifo nosso) (Estudante Larissa, 2019).

A transfobia vai deixando marcas muitas vezes irreversíveis no corpo e na alma de homens e mulheres trans. As múltiplas formas de arbitrariedade contra a população trans está associada questões sociopolíticas e culturais da negação das diferenças. A coesão social vai corroborar para o processo de dominação dos corpos, ou seja, a coesão do corpo social por meio dos múltiplos dispositivos opressores externos não permitiam que o pai de Larissa a aceitasse de forma plena, ou seja, entre ela e a sociedade a força e o desejo do asujeitamento ao corpo de Larissa, fazia com seu pai a nega-se e renega-se enquanto filha na condição de mulher trans perante a sociedade.

³⁵ De acordo com dados levantados pela ANTRA, 90% da população de Travestis e Transexuais utilizam a prostituição como fonte de renda, e possibilidade de subsistência, devido à dificuldade de inserção no mercado formal de trabalho e a deficiência na qualificação profissional causada pela exclusão social, familiar e escolar. Disponível em: <<https://antrabrasil.files.wordpress.com/2018/02/relatc3b3rio-mapa-dos-assassinatos-2017-antra.pdf>>. Acesso em 18 de jun. de 2019.

A transfobia cotidiana e a negação da identidade acompanharam Larissa desde a sua compressão em relação ao seu corpo. Larissa (2019), nos relata como se davam as violências quando era mais jovem.

Quando eu era menor era mais difícil, era: abusando, xingando, era mais difícil, mas depois que eu me afirmei como mulher mesmo, eu me sinto mais segura de enfrentar. Às vezes, eu reclamo muito, sabe, mas eu sei que tem outras trans que passam por coisas bem piores que eu (Estudante Larissa, 2019).

Para Larissa, a autoafirmação do corpo, da sua subjetividade e identidade promove-lhe confiança para enfrentar as adversidades de uma existência trans marcada pela negação e, principalmente, pela descrença de uma vida possível em sociedade, sobretudo, quando se refere a viver em outros espaços que não seja a vivência da prostituição como afirma Larissa (2019);

Acho que é a questão da gratidão e agradecer tudo que fizeram por mim. Minha família dizia que eu ia ser mais uma trans, mais uma prostituta, mais uma beira de estrada, entendeu? Assim, querendo ou não, teve uma pessoa que acreditou em mim. E aí eu acho que eu tenho que devolver dessa forma e querendo ou não foi uma coisa boa pra mim e gratidão se paga com gratidão, né? E eu quero fazer um curso na área de saúde pra ajudar mais gente, como fizeram comigo senão eu não estaria aqui, né (Estudante Larissa, 2019).

Essa concepção de associar mulheres trans com prostituição está interligado ao fato de que na sociedade ainda são muitos os casos em que as pessoas trans encontram na prostituição uma alternativa de sobrevivência financeira como afirma Bento (2017, p. 234), “Geralmente, entre os 13 e 16 anos, as pessoas trans fogem de casa e encontram na prostituição o espaço social para sobrevivência financeira e construção de redes de sociabilidade.” A estudante Larissa representa um caso atípico a essa questão da prostituição descrita por Bento (2019), podemos dizer que Larissa desenvolveu uma (trans)resiliência em sua vivência o que lhe permite olhar pra si e refletir sobre outras pessoas trans, sob a perspectiva de gratidão e solidariedade para com outras pessoas. Mesmo não tendo apoio familiar Larissa conseguiu ser acolhida e dar continuidade aos seus estudos e hoje ter uma profissão como cabeleireira o que lhe permite sonhar e acreditar num futuro melhor.

Diferentemente de Larissa, a estudante Mônica nos relata sobre o acolhimento familiar uma vez que considera a família sendo importante para enfrentar as adversidades sociais e a transfobia.

Desde que eu nasci eu não me sentia bem com meu corpo e sempre tive vontade de ser menina, entendeu? Eu desde meu 5 e 6 anos eu só brincava com meninas eu nem

chegava perto de menino. Todo mundo da minha família sabia: comprovam bonecas pra mim. Eu só queria boneca e roupa rosa. A minha mãe só não queria que eu virasse trans, ela queria que eu fosse assim, gayzinho boy, aí eu me sentei com ela e disse que não me sentia bem no meu corpo. Eu me olho no espelho e não me sinto bem até hoje porque eu tenho órgão genital masculino, ainda. Mas, ela me apoiou sempre. Ela me chama de Mônica. As pessoas perguntam se ela tem filho e ela diz que só tem menina eu sou a filha dela amada, aí eu fico muito orgulhosa, entendeu? Em ver que toda minha família me apoia do jeito que eu sou. Então, minha família me apoiando eu não ligo pra opinião das outras pessoas. A minha mãe é um amor de pessoa, ela compra roupa pra mim, compra tudo, tudo, tudo pra eu ficar bonita, ela é a minha vida... (choro) (Estudante Mônica, 2019).

Mônica destaca a família como alicerce de apoio e proteção em que ela sente-se segura para viver sua identidade sem as arbitrariedades impostas pela heteronormatividade que segrega e enquadra as pessoas trans a uma condição de abandono familiar e negação das suas identidades. Desse modo, configura-se o ambiente familiar muitas vezes em um ambiente doentio e de violações e violências simbólicas e físicas. Para Mônica o apoio da sua família lhe possibilita condições de enfrentar a transfobia e compreender a transição (masculino/feminino) do seu corpo, mesmo pontuando que inicialmente sua mãe não queria que se assumisse como mulher trans. Isso sugere a dinâmica do imaginário social na subjetividade trans que supostamente resultaria numa transformação imediata de toda uma construção social, psicológica e identitária da pessoa trans, conforme Lanz (2017), o assumir-se enquanto indivíduo trans é um processo lento que não corresponde a uma transmutação aligeirada. De modo que,

Quando se fala de uma pessoa transgênera assumir a sua identidade - sair do armário -, a primeira coisa que vem na cabeça da própria pessoa (e certamente na cabeça de quem estiver por perto) é que ela irá transformar-se, em todos os sentidos, numa pessoa do gênero oposto àquele em que foi classificada ao nascer. Ou seja, se for homem, assumir 'significaria começar agora mesmo a viver como mulher e se for mulher, começar a viver como homem mudando, de uma vez por todas, praticamente tudo em sua vida: corpo, voz, vestuário, calçados, gestos, atitudes, comportamentos socialmente esperados, expressão de emoções e até mesmo – como, infelizmente muitas pessoas transgêneras ainda imaginam ser possível – a sua própria orientação sexual, de modo a torna-la compatível com o seu novo gênero (LANZ, 2017, p. 273).

Assim, para Lanz quando estamos falando em “assumir” estamos falando em iniciar um processo de transição que se dará de forma lenta e complexo para a pessoa trans, bem como para com as pessoas com as quais ela convive. É um processo de reconhecer o próprio corpo como sendo um corpo trans. Deste modo, alcançar as várias possibilidades e potencialidades de teor existencial da própria condição trans.

Nesse sentido, Mônica ao transicionar seu corpo no seio familiar encontra força e, sobretudo, amorosidade na relação intrafamiliar para legitimar-se enquanto pessoa trans no

mundo. Ao mesmo tempo que reconhece que outras pessoas trans não têm essa mesma oportunidade. Segundo ela,

A maioria das minhas amigas hoje estão morando só, outras estão usando drogas ou morando na rua porque a família não apoia. Eu acho que as famílias tinham que usar a consciência que é filho independente do que for; trans, homem, mulher, ladrão a gente precisa apoiar pra essa pessoa não cair em situação de vulnerabilidade porque é muito difícil (Estudante Mônica, 2019).

Muitas pessoas trans acabam sendo obrigadas a ocupar o espaço da vulnerabilidade social em virtude do preconceito, discriminação e transfobia. A condição de corpo vulnerável em que a sociedade vai negligenciando as pessoas trans acaba fragilizando as relações sociais, familiares, bem como o mundo do trabalho. Ou seja, as pessoas trans vão ocupando o espaço da desvantagem sociopolítica e cultural o que dificulta a sua sobrevivência e a possibilidade de uma existência com o mínimo de dignidade.

A violência transfóbica também está presente no espaço da escola como nos relata Mônica (2019),

Quando eu comecei logo a transição eu tinha cabelo pequeno e tal, eu sofri muito em outra escola. Eles me batiam, eu ficava com mancha roxa nos braços e no corpo e me chamavam de gay e eu chorava, chorava, chorava ... (pausa) (choro) muito difícil a pessoa pensa que é fácil, mas não é não. Hoje eu peço a Deus e agradeço por ser essa pessoa assim por que eu já sofri muito, muito, muito. Logo no começo quando eu comecei a me assumir pra minha família com 15 anos foi muito difícil; aí foi que eu comecei a sofrer mais na rua e na escola. Só as meninas que sempre conversavam comigo, mas, os meninos sempre me xingavam, sempre me batiam eu sofri muito (Estudante Mônica, 2019).

A transfobia escolar faz parte da experiência que Mônica teve em anos anteriores com a escola. As agressões ocorridas dentro do espaço da escola nos chamam a atenção pois, Mônica em nenhum momento faz menção à interferência ou ações inibitivas por parte da escola (Gestores, professores e demais funcionários) em relação às constantes violências cometidas contra ela.

Nesse sentido, percebemos que o corpo transgênero³⁶ é invisibilizado e renegado tanto na sociedade como no espaço escolar.

³⁶ "É importante lembrar, sempre, que TRANSGÊNERO não é uma CONDIÇÃO ESTRUTURAL, determinada pela natureza, como MACHO (que tem pênis), e FÊMEA (que tem vagina). GÊNERO se refere à classificação que a sociedade faz dos indivíduos a partir da presença de um pênis ou de uma vagina ao nascer. Se tem um pênis, a pessoa é imediatamente classificada como homem; se tem uma vagina, como mulher. E os classificadores ficam simplesmente desorientados quando aparece alguém com pênis e com vagina, simultaneamente, - a condição chamada intersexual, sem saber em qual dos dois grupos classifica-las. Tal classificação é acompanhada de uma lista de atributos, restrições, direitos e deveres QUE NÃO TÊM NADA A VER COM HERANÇA BIOLÓGICA, MAS COM REGULAMENTAÇÕES DE CONDUTA IMPOSTAS PELA SOCIEDADE. Transgênera é a pessoa

A transfobia escolar causa sofrimento que contribui para o adoecimento psicológico, o assujeitamento e readequação dos corpos. Verificamos que o espaço escolar passa a reproduzir os estigmas sociais da invisibilidade sobre as pessoas trans negando a elas/eles o direito à educação e cidadania. Pois,

Ao serem expulsas de casa, as pessoas não conseguem se manter dentro da estrutura formal de ensino. Passam a não mais se enxergar como cidadãos e têm suas possibilidades de qualificação ou realização profissional comprometidas. Como segunda instituição de acesso social, e a primeira fora do seio familiar, a escola concentra o maior espectro daquilo que as pessoas aprendem em suas famílias. Os valores, a religiosidade, a intolerância ao diferente e consequentemente como reagir a isso são ensinados aos seus membros (BENEVIDES; NOGUEIRA, 2019, p. 46).

Pensar o espaço escolar como possibilidade de um espaço acolhedor de mudança e empoderamento dos corpos e, sobretudo, das diferenças humanas na perspectiva das identidades sexuais e de gênero, leva-nos a refletir acerca do papel social da escola na contemporaneidade a partir dos relatos das/os estudantes trans. A questão da família, da escola e das diversas esferas da sociedade responsáveis por assegurar direitos básicos dos cidadãos ao que nos parece é reprodução de ideia que a escola também não é lugar para as pessoas trans. Mediante o relato de Mônica, as pessoas trans que estejam cursando o Ensino Médio, em algum momento, são vítimas de transfobia dentro da escola e as levam ao abandono escolar; por outro lado, quando uma pessoa trans, principalmente, quando ela ou ele está passando pela fase de transição e encontra uma escola que valorize as diferenças, esse espaço social passa a ser o lugar de legitimidade da sua vivência humana e cidadã como nos relata Mônica.

O que eu aprendo na escola me fortalece e me faz ser uma pessoa melhor. Esta escola é uma coisa que me mudou muito, entendeu? **Eu quero ter minha casa, construir meus sonhos, arrumar um marido ... (risos) igual a toda mulher.** Eu sou uma mulher! **Eu estou no 2º ano e vou continuar aqui até terminar meu 3º ano** porque as meninas da limpeza me adoram, as coordenadoras a diretora, todo mundo gosta de mim aqui. **Daqui eu só saio quando terminar o Ensino Médio.** Eu me encontrei nessa escola. De todas as escolas que eu já estudei essa foi a única que eu mais me senti livre e respeitada por ser eu mesma (grifo nosso) (Estudante Mônica, 2019).

Para Mônica, a escola que ela estuda é um espaço acolhedor que possibilita seu desenvolvimento intelectual e humano e acima de tudo hoje ela sente-se segura, valorizada e

que transgride frontalmente essas regulamentações, rejeitando o determinismo sociocultural de ser homem ou de ser mulher pelo simples fato de ter nascido macho ou fêmea, respectivamente. Ao contrário de macho e fêmeaTransgênero é". (grifo da autora) (LANZ, Letícia. 2019). Disponível em: <<https://www.facebook.com/groups/transgente/>>. Acesso em 06 de out de 2019.

respeitada não por ser considerada uma aluna excepcional em relação às demais, mas justamente por ser respeitada como todas as demais estudantes. A escola que Mônica estuda apresenta um clima de confiança e valorização das diferenças, não só pela maneira empolgada e eufórica e o brilho nos olhos quando Mônica falava, mas podemos perceber isso na observação e nas conversas com a equipe gestora dessa unidade escolar.

É interessante também destacar no relato de Mônica, como ela acaba reproduzindo elementos que reverberam conotações machistas acerca da representação da mulher na sociedade. Quando ela afirma “Eu quero ter minha casa, construir meus sonhos, arrumar um marido igual a toda mulher” isso nos mostra o alcance do imaginário patriarcal que Mônica absorve e reproduz como sendo um modelo ideal sonhado por todas as mulheres. Mônica, também se coloca nesse lugar (concepção machista) de eleger esse modelo quanto ao enquadramento do seu corpo trans. Nesse sentido, a concepção transfeminista busca empoderar mulheres trans para superar e romper com o patriarcalismo no modo de pensar e de ser das vivências transgêneras. Segundo Jesus e Alves:

O feminismo transgênero ou transfeminismo é, particularmente, um movimento intelectual e político que: 1) desmantela e redefine a equiparação entre gênero e biologia; 2) reitera o caráter interacional das opressões; 3) reconhece a história de lutas das travestis e das mulheres transexuais, e as experiências pessoais da população transgênero de forma geral; e 4) é aberto, e pode ser validado por quaisquer pessoas, transgênero ou cisgênero (JESUS; ALVES, 2012, p. 15-16).

O pensamento transfeminista promove a reflexão-ação na perspectiva da libertação das múltiplas formas de opressão machista, superando os dispositivos do sexismo para além do corpo na perspectiva do masculino e feminino. Assim o transfeminismo é um movimento plural de empoderamento e repúdio às práticas opressoras sobre os corpos das mulheres sejam elas transgêneras ou cisgêneras.

Nessa perspectiva, a partir dos relatos de Mônica verifica-se que nessa escola as/os profissionais são comprometidos/as, efetivamente, em promover uma educação pautada no respeito às diferenças.

Podemos afirmar que esta escola pauta um modelo de educação não LGBTfóbica, ou seja, para além do binarismo de gênero (masculino e feminino) dos padrões heteronormativos. Esta escola assume nas ações pedagógicas um compromisso em promover um ambiente inclusivo e saudável, onde o respeito às diferenças é desenvolvido pelos profissionais da escola o que faz que Mônica apesar de residir em um bairro distante da sua escola, ela não pensa na

possibilidade de ir pra outra unidade escolar, pois, é nesse ambiente social e aprendente que ela sente-se respeitada e com possibilidades humanizantes e profissionais.

7.2 ESCOLA E RELAÇÕES DE PODER: INTERINFLUÊNCIAS AMBIVALENTES

A escola é uma instituição social que historicamente (re)produz discursos de verdade e poder, desse modo, a escola vai assumindo sua função sociopolítica de instrumento de disciplinamento dos corpos e das mentes por meio dos dispositivos de saber-poder que enquadra os corpos em uma ordem normativa sexista e classista. Ao mesmo tempo, ela também pode potencializar processos de formação humana. Para Junqueira (2009, p. 161) “Denominador comum de tal apelo é a compreensão de que, a fim de tornar a escola um espaço estratégico para a formação cidadã e transformação social, é preciso perceber que, ao construir e transmitir conhecimento, ela também fabrica sujeitos e subjetividades”.

Dessa forma, a escola mostra-se ambivalente em suas funções socioculturais. Enquanto reprodução da lógica de dominação e controle, ela ainda representa um importante instrumento de reprodução de discursos e dispositivos de poder acerca de fenômenos sociais, culturais e econômicos. De modo que,

Esses dispositivos do preconceito, mesmo quando superados teoricamente na educação, persistem nas práticas pedagógicas que, pelo pacto do silêncio, negam a Esses dispositivos do preconceito, mesmo quaexistência de hierarquizações sexuais. Analisar as configurações da sexualidade na escola pode ser um dos modos para (des)construir formas de intervenção, de crítica e de geração de conhecimentos nos amplos debates sobre identidade de gênero e orientação sexual (TORRES, 2010, p. 41).

Nesse sentido, para uma pessoa trans a escola representa também espaço de constantes violações de direitos. As pessoas trans, muitas vezes, se deparam com resistência até mesmo no ato da matrícula como nos relata Bruno (2019).

No começo, quando eu pedi o nome social e registrei por que é lei, porém as funcionárias não tinham conhecimento disso. Elas diziam que eu precisava de um advogado porque teve outra pessoa trans que tentou fazer, mas, precisou de um advogado, quando não é assim. **Eu estava com o regulamento que dizia claramente como é.** E só depois de muita insistência, ela botou o nome social e ainda botou errado né, No SIEPE é uma confusão. Porém já foi quebrada a regra vamos dizer assim, tipo diz claramente meu nome de registro só pode ser tratado em assuntos internos da gestão, documentação, essas coisas (grifo nosso) (Estudante Bruno, 2019).

O uso do nome social em estabelecimentos públicos de ensino no estado de Pernambuco já foi homologado por meio de resolução desde 2017, por meio da Instrução Normativa nº 02/2016, e com publicação no Diário Oficial do Estado em 17/11/2016, que garante o direito ao uso do nome social a estudantes trans da rede estadual de ensino. No entanto, podemos perceber, a partir do relato de Bruno, que os funcionários da secretaria da escola não conheciam esse documento e mesmo não conhecendo e estando Bruno com o documento em mãos no ato da matrícula, foi-lhe imposta uma série de dificuldades para que ele conseguisse efetuar a sua matrícula. Evidencia-se a ausência de uma política de formação em rede que atenda a todos os profissionais das escolas estaduais na intenção de compreender as demandas de educação e diversidade, sobretudo, quando se trata de estudantes trans.

A estudante Alice também encontrou dificuldades para efetuar a matrícula na escola da rede estadual como nos relata,

A primeira vez que eu fiz a matricula aqui foi em 2016. A diretora não queria fazer minha matrícula. Ela disse que não tinha vaga, que já estava cheio. Botaram um monte de dificuldade para eu não entrar (Estudante Alice, 2019).

A primeira dificuldade enfrentada por uma pessoa trans diante da escola é a negação da vaga; em segundo momento as dificuldades com a documentação em relação ao nome deles e delas. As pessoas trans sentem na pele, no corpo e na alma cotidianamente a abjeção aos seus corpos como se este corpo não fosse digno de ocupar este espaço. Ou seja, as pessoas com seus corpos passíveis de vidas que importam, acabam expulsando e negando os corpos abjetos. O que podemos perceber, tanto nos relatos de Bruno e Alice é que para escola suas existências só podem ser reconhecidas se forem possíveis de serem enquadradas em modelos padronizados de um existir normativo. Portanto, as vidas que não se enquadram nessa perspectiva devem ficar de fora da cidadania, não existir.

Os corpos abjetivados são relegados a ocupar o espaço do inabitável e da invisibilidade social. Desse modo, os corpos abjetos são aqueles que não podem existir, pois, não correspondem a uma estrutura sociocultural emoldurada pela estética punitiva e corretiva de ser e estar no mundo. As dificuldades impostas às pessoas trans entrelaçam-se entre o acesso e a permanência das pessoas trans no espaço escolar.

Conforme, Bruno narra:

Eu mesmo já ouvi de alunos tipo só porque eu fui usar o banheiro e eles disseram: esse não é o teu banheiro! Teve um caso de um amigo meu que também é trans. Ele foi usar o banheiro masculino aqui em baixo e o funcionário da escola chegou a falar

bem vulgarmente: você não tem pau para usar esse banheiro e, esse caso, foi levado para a gestão da escola e a gestão simplesmente disse: ele já é de idade, ele não sabe o que diz; mas o funcionário ainda trabalha aqui. Aí fecharam e abriram um banheiro que pode entrar vários. Eu sinceramente não me sinto seguro, nem confortável, então eu falei com a gestão então e a gente entrou num consenso que eu ficaria usando o banheiro dos professores. Então eu estou usando o banheiro da sala dos professores. Porque eu não me submeteria a usar o banheiro feminino por medo da agressão de ir ao banheiro coletivo masculino (Estudante Bruno, 2019).

O relato de Bruno tem ligação direta com a transfobia escolar, o que demonstra uma proibição indireta desde a questão do uso e acesso ao banheiro de acordo com sua identidade de gênero, bem como o uso do nome social nos documentos escolares. A escola estabeleceu uma relação de constrangimento social em virtude do binarismo de gênero reproduzido nesse espaço formativo. Ao eleger o banheiro da sala dos professores como sendo o espaço possível e seguro para que Bruno pudesse usar, a escola não assume seu compromisso em promover um posicionamento pedagogicamente coerente com o que está descrito no Projeto Político Pedagógico da Escola. A saber;

O lema base da Filosofia Educacional da Escola XX, é educação para a paz, a solidariedade e o respeito à diversidade, procurando transformar a criança num indivíduo capaz de compreender e transformar a própria realidade buscando ao mesmo tempo a satisfação e o bem coletivo. Formar cada estudante, cidadão(ã): responsável, íntegro e produtivo (Projeto Político Pedagógico, 2018, p. 40).

O projeto Político Pedagógico da escola aponta intencionalidades pautada nos marcos legais educacionais que reverberam a responsabilidade com o projeto de educação alicerçado em ideais democráticos e igualitários do processo de aprendizagem. No entanto, o relato do estudante Bruno nos revela a materialidade frágil ou inexistente dessas intencionalidades propostas pela escola por meio do seu PPP. Essa escola não tem conseguido assegurar uma transformação proposta de educação pela paz e o respeito à questão da diversidade. Parece não reconhecer as diferenças de gênero e identidade como possibilidades legítimas que compõem o conceito de diversidade na escola.

O que nos chama a atenção também é o fato de Bruno ser estudante do 3º ano do Ensino Médio regular, no turno da tarde, e enfrentar uma série de obstáculos para permanecer na escola. Já a estudante Alice, aluna da mesma escola, porém cursando o 3º ano do Ensino Médio regular no turno da noite, pelo menos o seu acesso ao banheiro tem seu direito assegurado.

Segundo ela,

Eu uso o banheiro feminino. Até agora não reclamaram não e não disseram nada sobre isso, não. Nem a gestão, nem os estudantes, nem os professores, ninguém proibiu ou reclamou comigo sobre isso. Assim, no começo tinha muita diferença na maneira de tratar, de conversar de tudo. Como eu disse a primeira coisa foi de negar a minha

matrícula e tendo a vaga né. Mas agora está tudo caminhando. Só alguns meninos que ficam enchendo o saco às vezes (Estudante Alice, 2019).

Percebemos que mesmo estando devidamente matriculados/as (Alice e Bruno) na mesma escola e cursando em horários diferente, Bruno por ser estudante no horário da tarde encontra maior resistência ao uso do banheiro pelos colegas da escola que não permitem o uso ao interpelá-lo sobre seu gênero e usar isso como critério que possibilita o acesso ou não ao espaço do banheiro. Os constrangimentos cometidos contra Bruno levaram-no a aceitar usar o banheiro da sala dos professores por resguardar sua integridade física e psíquica.

Já a estudante Alice ao cursar o 3º ano, à noite nessa mesma escola, sente-se mais segura de usar o banheiro feminino sem ser interpelada por ninguém ou orientada a usar outro espaço que não este. O universo de estudantes nesse horário³⁷ é composto exclusivamente por jovens e adultos que em sua maioria já trabalha no centro da cidade e/ou desempenham atividades outras com alguma renumeração. O ritmo da escola também tem outra configuração em virtude do ritmo da demanda de estudantes e não há intervalo uma vez, que o tempo pedagógico já é comprometido com a saída antes do horário por questões de segurança no bairro.

Acreditamos que este perfil de estudantes não necessariamente seja o grupo de maior respeitabilidade em relação à diversidade sexual e de gênero, mas que esse grupo não demonstra preocupação, principalmente, as mulheres em dividir o espaço do banheiro com uma mulher trans. Ao mesmo tempo que Alice pontua não haver obstáculo ao uso do banheiro, ela nos relata a transfobia nos discursos de alguns alunos.

Eu ouço piada quando eu passo no corredor e gritam é menino ou menina? Eita essa coca é fanta, entendeu? Sempre, rola piadinhas nos corredores da escola se eu disser que não tem preconceito, tem sim, porque já soltam a piada pra ver se a pessoa diz alguma coisa só pra acontecer a agressão porque se a pessoa revida, eles partem pra agressão. Ai eu já falei pra diretora, mas ninguém faz nada (Estudante Alice, 2019).

Os alunos abusadores tentam nos corredores da escola expor a identidade de Alice como se isso a levasse a reenquadrar seu corpo ou emoldurar-se nos dispositivos de repressão, que eles usam para molestar simbolicamente sua integridade. Alice também nos relata a negligência por parte da gestão escolar em relação a suas queixas sobre as ações de discriminação sofridas nos corredores da escola. Na escola, há micro relações de poder, materializadas nos corredores, pois, observamos a presença direta e indireta de controle por parte dos colegas e pela omissão

³⁷ No período noturno a Escola XX oferta Ensino Médio Regular. Ensino Médio Educação de Jovens e Adultos (EMEJA) e o Programa Travessia – Programa de Aceleração de Estudos de Pernambuco.

de docentes e coordenações, pois, não adianta queixar-se das constantes violações, quando nenhuma ação é tomada pela gestão escolar.

Parece-nos que a escola não reconhece a transfobia como ação violenta que atenta ao princípio de cultura de paz e do respeito à diversidade que a escola elege como princípio norteador para sua prática pedagógica.

A escola potencializa as desigualdades ao negligenciar e/ou relativizar a violência contra Alice e Bruno dentro da escola. Estabelecendo um controle que conduz de forma omissa as experiências dos/as estudantes trans que verbalizam sua angústia e o sentimento de que nada de concreto é feito para punir ou (re)educar seus agressores.

Nessa perspectiva, as estudantes Larissa e Mônica nos relatam outras experiências marcadas pelo respeito e inclusão de seus corpos e suas identidades de forma humanizada pautadas numa perspectiva de integração e valorização das diferenças.

Quando eu estudava na escola da rede municipal eles fazem um cadastro e você escolhe três escolas da rede estadual pra estudar o ensino médio, aí eu escolhi as três e que eu fui escolhida foi essa aqui. **Eu estou concluindo e foi tudo muito tranquilo não teve a negação de nenhum direito não. Eles tratam todo mundo igual.** Assim, fica até uma amizade entre a gente porque eles querem descobrir várias coisas sobre essa questão de ser trans e é como eu disse né, como eu sei me poupar de muitas coisas aí é tranquilo com isso. Eu uso o banheiro feminino e não tenho nenhum problema em usar, não. Todo mundo me respeita aqui! (grifo nosso) (Estudante Larissa, 2019).

Eu uso o banheiro feminino. Desde que eu vim me matricular aqui eu perguntei se poderia colocar na chamada meu nome social e **nunca tive problema no uso do nome nem com o uso do banheiro.** Eu sou uma vitoriosa! Eu conheço outras trans que estudam em outra cidade que ela fica apertada e não vai no banheiro pra não sofrer preconceito. Todo mundo aqui me trata como uma mulher. Eles sentam comigo, conversam, perguntam se eu quero me operar, essas coisas. Os meninos não chegam muito junto pra conversar, mas todos falam respeitosamente comigo e as meninas todas falam comigo brincam, interação, fazemos trabalhos juntas, peças de teatro e dançamos... a relação com a minha turma é excelente! (grifo nosso) (Estudante Mônica, 2019).

Larissa, estudante do 3º ano do Ensino Médio regular, à noite, e Mônica, estudante do 2º ano do Ensino Médio regular pela manhã, as duas demonstram satisfação pelo acolhimento e a forma como a escola as recebeu desde a matrícula e permanência nessa unidade de ensino. Esta tem estabelecido uma relação de respeito tanto a equipe gestora, professores/as e demais funcionários da instituição. Podemos perceber que esta escola alinha a sua prática didática com projetos de intervenção como Mônica relata com entusiasmo a sua participação nas oficinas de teatro da escola.

Esta escola no início do ano letivo vivencia o Projeto de Orientação contra o Bullying de acordo com Lei Estadual. Este projeto objetiva combater o Bullying dentro da escola promovendo reflexão por meio de teatros e palestras e ações pedagógicas sobre a valorização do ser humano e convivência em harmonia com as diferenças. Esta escola está comprometida de fato com um projeto de escola inclusiva que acolhe e assegura a permanência dos estudantes, sobretudo, os estudantes trans por meio de projetos e oficinas respaldados tanto pela Secretaria Estadual de Educação bem como a proposta pedagógica da escola.

Figura 6 - Projeto de Combate ao Bullying e Respeito a Diversidade³⁸



Fonte: autor, 2019.

Os projetos vivenciados na escola contribuem efetivamente em favor de ações afirmativas de enfrentamento da violência e transfobia de modo que as estudantes Larissa e Mônica se reconhecem na escola e com a escola as ações pautadas pelo respeito à diversidade e aos direitos humanos também se refletem na prática pedagógicas dos/as professoras/es que estabelecem uma relação voltada para a aprendizagem sem discriminar ou estigmatizar as

³⁸ LEI Nº 13.995, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2009. Dispõe sobre a inclusão de medidas de conscientização, prevenção, diagnose e combate ao bullying escolar no projeto pedagógico elaborado pelas escolas públicas e privadas de educação básica do Estado de Pernambuco, e dá outras providências. Art. 1º As escolas públicas e privadas da educação básica do Estado de Pernambuco deverão incluir em seu projeto pedagógico, medidas de conscientização, prevenção, diagnose e combate ao bullying escolar. Disponível em <<http://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=912&tipo=TEXTUALIZADO>>. Acesso em 30 de jul. 2019. Esta imagem compõe a exposição de fotos, onde são expostas “As boas práticas da escola” exposta no corredor de acesso à escola para divulgar o trabalho que é realizado contra o preconceito, discriminação, bullying e diversidade.

estudantes trans. Os projetos relatados pelas estudantes Mônica e Larissa estão inseridos na proposta pedagógica da escola, a saber:

Os projetos vivenciados têm como objetivo mobilizar a comunidade escolar na concretização de uma gestão verdadeiramente democrática e participativa, que assegure o ingresso, a permanência e o sucesso do aluno a partir do processo ensino aprendizagem dinâmico, eficaz e com qualidade (Projeto Político Pedagógico, 2019, p.3).

Diferentemente da atmosfera que ocorre na escola, onde estuda Bruno e Alice estudam nessa escola os projetos interdisciplinares estão presentes no currículo da escola e promovem propostas transversais no corpo das disciplinas que assegura a promoção do debate e a formação numa perspectiva da cultura de paz e valorização das diferenças.

Na escola que Bruno estuda, segundo ele, há uma ausência por parte da escola em tratar as questões de gênero e diversidade.

A escola nunca foi à frente para falar sobre diversidade e sobre a diversidade LGBT e quando teve como eu disse foi bem desrespeitoso e não foi acessível para todos os alunos da escola; aí o coletivo foi formado e a gente mesmo se reúne aqui na biblioteca e planeja os eventos e repassa tudo para a gestão o que a gente fez. Aí a gestão autoriza e a gente repassa para os alunos. Não foi iniciativa da escola, a escola fica com o crédito de algumas coisas que a gente realiza na escola, mas é iniciativa não é da escola (Estudante Bruno, 2019).

Bruno relata as dificuldades da escola em promover ações mais incisivas em relação ao respeito da diversidade gênero e da população LGBT na escola. As poucas ações como palestras e debates são pensados pelos próprios alunos a partir da autorização da gestão da escola. Dá-nos a perceber é que nesta escola há uma resistência em pautar as discussões de forma clara e objetiva nos projetos e no currículo da escola tanto que Bruno afirma que não se reconhece nos conteúdos trabalhados em sala de aula.

Olha eu acho que é só importante para área de trabalho porque tipo, o ensino é uma coisa muito delicada de se falar. Se for falar da biologia, por exemplo, quantos tabus não existem dentro da biologia que precisam ser desconstruídos do masculino e do feminino. A gente estava estudando genética, por exemplo, nem todo casal é hétero nem toda pessoa é cis e isso não é mostrado porque eles querem um certo padrão, mas isso aí é outra coisa que tem que ser desconstruída sim. Mas nenhuma disciplina me fortalece além da área de trabalho limitar-se a questão de ENEM e de vestibular. A gente é indigente em várias áreas, infelizmente é assim que se apresenta para nós (Estudante Bruno, 2019).

Para Bruno, o currículo da escola é excludente, quando ele não se sente representado nos conteúdos e não tem sua participação incentivada por meio dos projetos da escola. Os

dispositivos de saber-poder do currículo invisibilizam os corpos transgêneros ao ponto de Bruno compreender que as áreas do currículo tratam de forma indigente esses corpos. Ou seja, há uma notável configuração intencional sobre o que é ensinado no espaço da escola: o conhecimento é controlado, vigiado com vistas a fazerem prevalecer os privilégios da matriz heterossexual como nos afirma Junqueira (2009):

A escola configura-se, assim, como um espaço institucional de opressão, o que se deve, ainda, à participação ou à omissão dos sistemas de ensino, da comunidade, das famílias, da sociedade, das instituições e do Estado. Trata-se, enfim, de ambiente privilegiado para a produção e a reiteração da matriz heterossexual, bem como para o alinhamento normalizante que dá coerência à sequência sexo-gênero-sexualidade (JUNQUEIRA, 2009, p. 166).

O silenciamento do currículo corresponde a uma abordagem intencional de negar as existências de outras identidades que não sejam aquelas enquadradas pela heteronormatividade. Nessa perspectiva, a educação não consegue emancipar uma formação consistente para a diversidade, tampouco uma insurgente multiplicidade de conteúdos e demandas que estão muito além da sequência sexo-gênero-sexualidade que muitas vezes é abordada pela escola numa perspectiva produtivista, moralista e punitiva.

Nesse sentido, Alice também pontua sua insatisfação com o currículo da escola.

Desde o tempo que eu estou aqui nenhum professor falou de identidade de gênero e sexualidade nem de nada desse tipo. Assim, na parte de português, matemática, geografia, história nada coincide com a minha identidade de gênero e nem um assunto de identidade de gênero e de orientação sexual foi discutido em sala de aula, não. Pelo menos não na minha sala, não. Eu não vejo que me ajuda muito os assuntos. Agora, assim, serve para vestibular essas coisas, mas pra me representar ou me ajudar não (Estudante Alice, 2019).

Tanto Bruno quanto Alice não se sentem representados/as pelos conteúdos trabalhados na escola. Percebemos que há negligência por parte da equipe gestora da escola, bem como a relação professor-aluno não é pautada numa perspectiva da educação em direitos humanos que reconfigure as relações de poder no espaço da escolar. Assim, uma escola que seja pautada a educação na e pela diversidade precisa ampliar as discussões para além das hierarquias enraizadas socioculturalmente nesse espaço de modo que,

Tornar a escola[como] um ambiente efetivamente educativo para todas as pessoas, numa perspectiva crítica, democrática, transformadora, libertária e emancipatória requer que nela a diversidade seja considerada, além de um direito, um fator de estímulo e enriquecimento (JUNQUEIRA, 2009, p. 169).

Para tanto, isso implica numa retomada aprofundada da concepção de currículo numa perspectiva crítica e pós-crítica que cimentem pedagogicamente os processos de conscientização que darão respaldos a uma prática educativa humanizadora a partir do momento em que se reconhece a realidade social contemporânea e as demandas dos diversos grupos sociais como a dos movimentos LGBTs e, especificamente, as demandas da população trans que transitam no espaço da escola. Doutra parte, chama-nos a atenção o olhar crítico e emancipador, de resistência, desses estudantes que, de formas variadas, buscam estratégias de superação dessas reprimendas curriculares estabelecidas nas escolas como veremos a seguir.

7.3 CORPOS TRANSEMANCIPADOS NA ESCOLA: UM CAMINHO ABERTO DE OUSADIA E PERSISTÊNCIA

A transemancipação corresponde à tomada de consciência das condições de opressão/exclusão, ou seja, é o corpo transitivamente emancipado que possibilita criar estratégias de resistência individual e coletiva para o enfrentamento das condições de subalternização.

Nesse sentido, podemos dizer que a transemancipação é a materialização das possibilidades de pensar e reinventar outro modelo de emancipação social como afirma Boaventura de Sousa Santos (2007), a saber:

[...] a emancipação social é um conceito absolutamente central na modernidade ocidental, sobretudo porque esta tem sido organizada por meio de uma tensão entre regulação e emancipação social, entre ordem e progresso, entre uma sociedade com muitos problemas e a possibilidade de resolvê-los em outra melhor, que são as expectativas (SANTOS, 2007, p. 17).

A emancipação social nessa perspectiva corresponde a um determinado grupo social e/ou uma sociedade que reconhece as tensões a partir das experiências vividas das suas condições de opressão e das múltiplas manifestações de desigualdades. Ou seja, é a partir desse reconhecimento da abjeção dos corpos e grupos sociais que os sujeitos passam a organizar-se em uma possibilidade real de transformação para além das expectativas do próprio grupo.

Assim o corpo vai legitimando-se pela ação-reflexão, reflexão-ação na perspectiva de uma emancipação social que assegure a libertação de si e do outro. Para o estudante Bruno, os coletivos sociais são importantes para processo de emancipação e resistência.

Um professor de história incentivou a gente a fazer um coletivo que é o coletivo Jovens Transcendentais. **O nosso coletivo é composto por jovens negros, gays, lésbicas e transexuais.** A gente se reúne pra tratar das coisas da escola diversidade, inclusão, projetos, gincanas essas coisas, sabe. Então o que eu tenho feito é resistir, né. **Resistir juntos com meus amigos, junto com o coletivo a gente tá lutando contra todo tipo de opressão e a gente permanece resistindo.** Acho que a união é que faz a força (grifo nosso) (Estudante Bruno, 2019).

Bruno compreende que a necessidade de resistir às estruturas de opressão e invisibilidade dentro da escola ao perceber que é preciso unir-se para traçar caminhos e possibilidades de confrontar os dispositivos opressores, pautando demandas de visibilidade existencial e conceitual no processo de ensino aprendizagem como projeção de uma escola mais inclusiva. Bruno é membro do coletivo Jovens transcendentais. Este coletivo é composto por jovens LGBTQs e negros, ou seja, há uma junção de forças étnico-raciais e identitárias que se percebem mais fortes quando juntos resistem às opressões. No período que estávamos realizando a coleta de dados nas escolas, Bruno nos convidou para participar de uma das reuniões do coletivo Jovens Transcendentais e observamos que o coletivo é composto por um grupo heterogêneo de jovens estudantes que demonstraram empoderamento em relação às condições de opressão e de assujeitamento dos seus corpos e das suas identidades. Nesta reunião foram discutidas as atividades de encerramento do primeiro semestre letivo e ficou decidida, por unanimidade, a realização de uma palestra no auditório sobre educação e diversidade sexual com a participação da secretária de saúde e do coletivo Lutas e Cores.³⁹ Logo em seguida o grupo encaminhou as demandas para equipe gestora autorizar a consecução da mesma.

Podemos afirmar que o coletivo Jovens Transcedentais, do qual Bruno é membro assíduo e participativo, existe como sendo um coletivo pensado com jovens e para os jovens estudantes da escola preocupados/as em proporcionar uma emancipação das identidades e subjetividades como proposta educativa que objetiva transformar as possibilidades de uma vivência mais humanizada e respeitosa entre os/as estudantes no espaço da escola, bem como um resistência social para além dos muros da escola.

³⁹ O coletivo Lutas e Cores tem contribuído significativamente para o processo de formação e empoderamento de estudantes LGBTQs, sobretudo, jovens estudantes transgêneros. Conquistando visibilidade, credibilidade e respeito junto as secretaria estadual de educação e promovendo debates e formação em gênero, sexualidade e direitos humanos em de Caruaru para estudantes, professores e comunidade em geral.

Figura 7 - Cartaz do Coletivo Jovens Transcendentais ao lado do quadro de avisos da escola



Fonte: autor, 2019.

Com certeza, a tomada de consciência das diversas condições de exclusão e invisibilidades da população LGBT, dentro e fora da escola, possibilita o reconhecimento das suas subjetividades individuais na perspectiva de um movimento de superação das desigualdades via a emancipação social. Segundo Ambrosini (2012, p. 380) “A emancipação racional do sujeito dentro de uma coletividade é condição de possibilidade de uma comunidade emancipada. O critério da racionalidade, portanto, deve estar presente tanto no indivíduo (moral) como na sociedade (política).” A tomada de consciência demanda uma percepção do sujeito acerca das estruturas sociais e políticas na perspectiva de transformação da realidade pensando em outras pessoas que possam vir a ocupar o espaço escolar como afirma Bruno:

Tem que pensar no futuro porque assim, como eu outra pessoa trans futuramente vai estar aqui e a gente precisa pensar no futuro por que a gente é o futuro, né? E estando aqui é importante pra gente estudar. A nossa luta só parte da gente mesmo e a gente não pode esperar nada de ninguém. Porque não vai acontecer. É uma realidade triste, muito triste, muitos acabam não aguentando, não sendo forte a pressão emocional não é fácil (Estudante Bruno, 2019).

Bruno demonstra segurança e empoderamento ao reconhecer as dificuldades enfrentadas na escola e aponta a preocupação com a possibilidade de outras pessoas trans chegarem na escola e dessa forma o coletivo (Jovens Transcendentais) ser para Bruno um espaço de reflexão e de reivindicações que viabiliza a possibilidade real de outros/as estudantes trans encontrarem um ambiente menos hostil e mais humanizado.

Mas a pesar da luta ser maior que a gente a mudança enorme que a gente precisa é da gente e de toda uma sociedade e é complicado fazer isso. Nós não estamos sozinhos. se eu existo outros existem como eu. Então, nós juntos fazemos nossa resistência e nossa luta pra continuar aqui dentro da escola, dentro da sociedade, dentro de uma área de trabalho. Porque a sociedade é isso e a gente faz parte dessa sociedade (Estudante Bruno, 2019).

A ação coletiva empodera as pessoas trans na resistência e na produção de estratégias de sobrevivência ao ocupar o espaço da escola, apesar das constantes violações e violências simbólicas psicológicas descritas por Bruno. Podemos afirmar que Bruno é um estudante transemancipado ao reconhecer a abjeção do seu corpo, quando ele nos relata numa citação anterior: “nós somos indigentes!”. Ao mesmo tempo, ele ressalta que as pessoas necessitam reconhecer sua identidade individual (eu) e coletiva (nós) para criar estratégias de resistir às arbitrariedades, pensando em outros/as estudantes trans que possivelmente chegarão à escola.

Dessa forma, as pessoas trans vão construindo conhecimento a partir das suas vivências e experiências e tecendo resistências que são lapidadas pela trajetória de suas vidas, produzindo saberes para alcançar a emancipação. Segundo Santos (2007), todo conhecimento parte da “ignorância” para emancipação.

Todo conhecimento se distingue por seu tipo de trajetória, que vai de um ponto A chamado "ignorância" a um ponto B chamado "saber", e os saberes e conhecimentos se distinguem exatamente pela definição das trajetórias pelos pontos A e B. Podemos dizer que na matriz da modernidade ocidental há dois modelos, dois tipos de conhecimento que podem se distinguir da seguinte maneira: o conhecimento de regulação e o conhecimento de emancipação. A tensão política é também epistemológica (SANTOS, 2007, p. 52).

Desse modo, o (re)conhecimento possibilita a superação da “ignorância” para a condição do saber epistêmico de sua existência, rompendo com os enquadramentos sociais a partir da tomada de consciência individual e coletiva, tornando-se um sujeito consciente da sua condição de ser e estar no mundo na perspectiva da superação da relação opressor/oprimido e das violações de direitos.

Diante desse cenário de violações de direitos, Alice resiste em meio à incerteza de viver no dia seguinte. Conforme Alice nos relata,

Tanto na escola como na sociedade os que percebem dizem coisas, xingam é uma barra. Você se levanta de manhã e diz assim bora a luta, bora seguir em frente sem saber se vai ter volta. Porque você nunca sabe se vai voltar ou não pra casa (Estudante Alice, 2019).

A cotidianidade da pessoa trans é marcada pelas violências e exclusões sociais⁴⁰ a ponto de Alice relatar sua angústia e medo sobre a incerteza de viver em meio a uma sociedade que é excludente e que reforça todos os dias o processo de desumanização do ser transgênero. Alice demonstra ter consciência das inúmeras dificuldades a ela impostas pelo simples fato de sua existência transgênera. A transfobia se manifesta na sociedade e nas instituições. Alice foi vítima de transfobia institucional, quando ela teve a matrícula negada na escola. Segundo ela nos relata:

Aí eu fui na GRE fui atrás dos meus direitos só que pra gente que é transexual o povo exclui os direitos da gente dizem que somos seres diferentes aí eu corri atrás e consegui fazer matrícula. **Este ano eu vim em janeiro e consegui renovar a matrícula. Eu já estava com a identidade em mãos já com o nome certo e consegui renovar sem burocracia** (grifo nosso) (Estudante Alice, 2019).

A matrícula foi negada para Alice motivada pelo preconceito e discriminação que não a reconheceram como cidadã, como alguém portador do direito de estudar. No entanto, Alice não se cala diante das manifestações transfóbicas, ela vai à Gerência Regional de Educação (GRE) para requerer seu direito de estudar e com isso exercendo a sua cidadania. Nessa atitude, percebemos que Alice busca como estratégia de resistência denunciar a negação da sua matrícula junto ao órgão superior para conseguir efetivar sua matrícula na rede regular de ensino. Atitudes e/ou posturas discriminatórias contra as pessoas trans materializam e potencializam o fosso das desigualdades existentes na sociedade. Para Santos (2007, p.62). é preciso pensar uma emancipação que priorize o reconhecimento das diferenças. “[...] necessitamos construir a emancipação a partir de uma nova relação entre o respeito da igualdade e o princípio do reconhecimento da diferença.” Alice resistiu e resiste cotidianamente na busca de garantir o seu direito à educação, quando podemos dizer que Alice transmuta da abjeção/negação do seu corpo e da sua identidade para o empoderamento/emancipação e reconhecimento de si como cidadã de direitos.

Assim, as tessituras da concepção do pensamento emancipatório nos ajudam a compreender que as estratégias de resistências traçadas por Bruno e Alice (estudantes da mesma escola) possibilitam que uma outra escola é possível a partir da resistência que ambos estabelecem com e no espaço escolar. Ou seja, a escola não tem apenas o papel de formação

⁴⁰ Segundo Camila Svenson; “Só em 2019, o número de assassinatos em decorrência da transfobia (ódio ou aversão à identidade de gênero) já chegou a 123, sendo 65 vítimas travestis e 53 mulheres transexuais, de acordo com relatório do Grupo Gay da Bahia, a mais antiga associação brasileira em prol dos direitos LGBT.” Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2019/06/19/politica/1560972279_749450.html>. Acesso em 06 ago. 2019.

numa perspectiva de uma educação escolarizada, mas para além dessa questão, uma formação humanizada que possibilite o empoderamento desses sujeitos. Bruno e Alice desenvolvem a transemancipação no reconhecimento das negações/violações de direitos e nas resistências estabelecidas pela escola. Bruno se fortalece no coletivo Jovens Transcendentais e na formação com esse grupo enquanto Alice vai em busca do seu direito em outras esferas, na GRE- Gerência Regional de Educação, elas denúncia transfobia e exige o direito a matrícula. No cartório, ela consegue a retificação do nome social.

As relações de poder vão sendo mediatizadas/tencionadas pela via dialógica, mas principalmente no campo do enfrentamento resistente dos/as estudantes trans. Ou seja, o sujeito transemancipado não se limita nesse caso apenas ao acesso e à permanência na escola, mais há uma postura de emancipação política que tenciona as micro relações de poder na tomada de consciência individual e coletiva. Segundo Ambrosini (2012), a emancipação acontece pela via do esclarecimento do direito à cidadania plena e democrática.

No pensamento contemporâneo o filósofo Theodor Adorno retoma a proposta kantiana de emancipação através do esclarecimento. Esse pensador, também com forte influência marxista, proclama a necessidade de se resgatar o que Kant argumentou sobre o esclarecimento. Segundo ele, é fundamental ter em vista que a construção de um sujeito racional e livre é condição de possibilidade de uma sociedade democrática (AMBROSINI, 2012, p. 381).

Nesse sentido, a escola, que valoriza e comunga dos princípios democráticos, assegura uma educação pautada no reconhecimento da diversidade e das diferenças como potencialidades das pessoas, coibindo toda forma de exposição, hostilização, discriminação e manifestações das múltiplas violências transfóbicas. Uma escola que promova uma educação do esclarecimento de conteúdos e de humanização como possibilidade de formar uma sociedade democrática em direitos e deveres. Ou seja, a escola pode contribuir para promover a diversidade ao legitimar seu papel social em garantir um espaço democrático, político a partir da liberdade de reflexão sobre as diferenças e diversidade de identidades humanas.

Nessa perspectiva, Larissa e Mônica (alunas da mesma escola) nos relatam o espaço da escola como um desafio, mas também como um espaço que possibilita que elas possam sonhar com um futuro melhor. A estudante Mônica compreende a educação como possibilidade de mobilidade social. De modo que,

Eu vou pela minha cabeça eu acho que tipo, se eu parar os estudos por causa de gracinha ou por causa do preconceito eu nunca vou ter um emprego. Eu nunca vou ser reconhecida. Mesmo eu sendo trans eu trabalhando e estudando eu vou mostrar que

eu sou aquela pessoa trans, mas eu consegui, entendeu? **Posso enfrentar barreiras, tudo, mas com estudo e emprego eu vou mostrar ao Brasil que eu sou um ser humano igual a todo mundo!** Eu penso em fazer um curso superior, medicina veterinária e **ocupar o meu lugar** (grifo nosso) (Estudante Mônica, 2019).

Mônica reconhece os obstáculos impostos à sua existência, mas ela demonstra convicção na perspectiva de a educação contribuir na sua formação profissional, social e humana possibilitando-lhe ocupar espaços historicamente negados às pessoas trans. O corpo emancipado no espaço da escola é, sobretudo, um corpo em formação (ou cidadão em formação). A transemancipação se dará em via de regra pela consciência da identidade e dos desafios a ela imposta socialmente. Mônica apresenta clareza desses desafios, mas também reverbera a resistência em não desistir, não deixar de estudar apesar da transfobia nos espaços da escola e na sociedade a qual ela está infelizmente exposta cotidianamente. Assim como Mônica, Larissa também reconhece a educação como instrumento de empoderamento para ascender socialmente e ocupar espaços de empregabilidade garantindo-lhe dignidade de uma vida possível de ser vivida.

Meus sonhos e tudo que eu tenho a construir por mais difícil que seja... (pausa) eu **quero fazer minha faculdade, quero realizar meus sonhos e enfrentar tudo de cabeça erguida. Não é fácil, mas se desistir é pior.** Eu sempre digo assim para outras pessoas trans, que elas pensem no futuro, né? Que olhem o hoje, mas pensando no amanhã e esse futuro passa pela escola. Assim, se a gente não estudar eu acho que fica mais difícil da gente conseguir alguma coisa lá fora, né (grifo nosso) (Estudante Larissa, 2019).

No dizer de Larissa, fica claro para nós o quanto ela tem consciência dos obstáculos sociais impostos às pessoas trans. Mas ela pensa a educação numa perspectiva de progressão para ocupar outros espaços de formação e novas relações sociais que legitimem a igualdade de direitos como cursar uma faculdade, por exemplo. Larissa também demonstra expectativa positiva sobre a sua vivência a partir do saber adquirido pela e na escola na questão da empregabilidade.

Assim, a transemancipação se dará pela práxis mediatizada pelas relações de superação das condições de exclusão para o empoderamento das pessoas trans resistentes às opressões heteronormativas, sociopolíticas e econômicas. Romper com o paradigma das desigualdades na perspectiva opressor-oprimido é possível a partir da conscientização da realidade. Ou seja, a percepção do processo de coisificação/abjeção aos corpos e identidades nas relações cotidianas em diferentes esferas sociais promove uma pedagogia libertadora como afirma Freire (2018),

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação (FREIRE, 2018, p. 57).

Nesse sentido, as pessoas ao desvelarem as condições de exclusão/opressão vão ressignificando outras possibilidades de resistências desalienantes, conscientes de si e das necessidades de transformação de uma realidade opressora que os anula enquanto humano, gente e cidadão/ã. Assim, a educação quando possibilita essa reflexão-ação e ação-reflexão política emancipatória, legitima a tomada de consciência. Mônica nos relata sobre suas intencionalidades resistentes de permanecer na escola.

Porque eu tendo um emprego eu vou mostrar a sociedade que eu superei todas as barreiras e cheguei até lá. Por isso eu não quero e eu não vou desistir. Eu penso em me casar e maior vontade é ser mãe, tipo se eu tiver uma condição financeira boa, né? Eu acho assim, o amor que minha mãe me deu, eu fico olhando e penso, como é bom ser mãe e você ver aquela sua filha crescendo e lhe dando apoio, igual você fez (grifo nosso) (Estudante Mônica, 2019).

Para Mônica, a questão da empregabilidade é uma condição importante para ocupar os espaços sociais e a escola é, para ela, uma alternativa possível de ingressar no mundo do trabalho. Mônica destaca a consciência da “transgressão de gênero” que seu corpo efetivamente legitima ao transitar em meio aos binarismos de gêneros como afirma Lanz (2017):

De todas as maneiras e para todos os efeitos, a pessoa transgênera é, antes de tudo, alguém que viola normas, que se desvia do que é considerado “normal”, que subverte e transgredir a ordem social, política e cultural vigente. Por isso mesmo, representa uma clara e evidente ameaça à estabilidade do dispositivo binário de gênero que está na base da nossa organização sociopolítica e cultural. Em razão disso, por mais que a pessoa transgênera apresente estado de sanidade mental, inteligência e lucidez, será considerada “anormal” por transgredir os parâmetros de normalidade ditados pela ordem binária de gênero, que só admite a existência de homem e mulher (LANZ, 2017, p. 112).

Para Lanz o corpo transgênero é por si só um corpo transgressor das normas sociais alicerçadas em um binarismo arbitrário que enquadra as pessoas por meios dos dispositivos repressores e punitivos. Para Mônica, ser consciente dessas arbitrariedades e mesmo diante das inúmeras dificuldades e obstáculos que ela sofreu em outra escola e na sociedade mesmo assim, ela ainda acredita que só por meio da educação escolarizada, ela poderá efetivamente ter maiores oportunidades de acesso ao mundo do trabalho e assim realizar seus sonhos. Este é o

fato que a faz resistir e lutar para ser reconhecida como qualquer pessoa que tem pleno direito à cidadania.

Eu sempre aconselho outras pessoas trans a estudarem. Eu tenho até uma amiga trans que ela começou a estudar aqui comigo e ela desistiu e tipo, eu fico aconselhando ela, mas, ela não quer nada com a vida. Eu já cansei de avisar que ela vai ficar velha, dei conselho pra gente ficar vindo juntas pra uma ajudar a outra. Pra gente mostra que a gente é trans, mas a gente vai ter nosso emprego, nosso dinheiro pra gente entrar e sair sem depender de ninguém. Mas ela não ouve conselho de ninguém (Estudante Mônica, 2019).

A transemancipação enquanto tomada de consciência individual e coletiva (eu e nós) é evidente no seu relato ao exprimir seus objetivos e intencionalidades, bem como as suas estratégias de resistências pautadas pelas convicções de egresso ao mundo do trabalho e sua independência financeira, mas também como possibilidade de não ser empurrada para o campo na vulnerabilidade social. Mônica atesta a sua preocupação social ao falar da sua amiga que também é uma pessoa trans, sobre o futuro que ela terá ou não, uma vez que com o passar dos anos e sem formação escolar, profissional e crítica, ela poderá ocupar unicamente os espaços relegados à marginalidade social, sendo alvo em potencial das múltiplas formas da violência transfóbica.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos a educação como um processo social legítimo das vigências de direitos civis e políticos, consolidada muitas vezes por um currículo sociocultural que privilegia a hegemonia da ordem normativa de pensar e categorizar as identidades e diferenças muitas vezes alijando para o campo da invisibilidade os corpos abjetos, por não reconhecer suas subjetividades e diferenças. Assim perpassamos pela compreensão da educação para além das estruturas reprodutoras do poder, mas como também construção de espaços sociopolíticos e econômicos que possibilitam transformação social.

Dessa forma em nossa trajetória enquanto professor da educação básica tenho percebido que a educação ainda é para alguns grupos sociais uma conquista a ser alcançada enquanto o espaço da escola, como direito público para todos e todas. Muitas vezes alguns grupos sociais (étnicos, LGBT e identitários) percebem-se como não pertencentes a este espaço ou a eles e elas são negados esses direitos, sobretudo, às pessoas trans. A relação das pessoas trans com a escola é a problemática geradora da questão da nossa pesquisa: Quais as estratégias de permanência de pessoas trans no ensino médio na escola pública? Essa inquietação surge da nossa necessidade de compreender sobre as constantes violações de direitos da pessoa humana cidadão/ã que acabam ficando de fora da escola ou sendo expulsos/as por uma série de ações arbitrárias que não reconhecem suas identidades, mas também entender como aqueles/as resistem e tentam conseguir concluir a educação básica apesar de todo um sistema opressor.

Para responder tal inquietação perpassamos pela ideia central que é compreender quais as estratégias de resistências e permanências das pessoas trans no ensino médio da rede pública estadual em Caruaru –PE. Nesse sentido, fomos trilhando o caminho das epistemologias que nos levaram ao diálogo profundo com a literatura científica, a fim de dar sentido, subsídio teórico à nossa escrita a partir das questões de corpo, gênero, sexualidade e identidades.

Diante desse contexto, fomos lapidando nosso olhar para as experiências e resistências que os/as estudantes trans protagonizam no enfrentamento à transfobia nos espaços das escolas da rede estadual no agreste de pernambucano. Ou seja, voltar-se para as questões de inclusão que garantem ou que deveriam garantir o acesso e permanência da população LGBT, sobretudo, a população trans. Nesse sentido, nosso objetivo geral é:

Compreender quais as estratégias de resistências de pessoas trans no ensino médio da escola pública no contexto do agreste pernambucano?

Na busca dessa resposta, elegemos três categorias teóricas; a primeira delas é a posição dos corpos. Essa categoria nos ajudou a pensar “geograficamente” qual a posição que os corpos das pessoas trans estão alocados na sociedade. Em primeiro lugar, o corpo das pessoas trans não ocupam socialmente e culturalmente o espaço social. Esses corpos são obrigados a ocupar o espaço da invisibilidade, da opressão, da exclusão e da abjeção. A abjeção aos corpos transgêneros é reforçada pelos dispositivos normativos que categorizam quais os corpos são dignos de ocuparem os espaços sociais e quais devem ser silenciados e até mesmo aniquilados socialmente em virtude da questão das identidades de gênero que por si são transgressores do binarismos (masculino/feminino) e passam a ser considerados/as sobre a perspectiva da abjeção social. Por isso, esse corpo passa a ser rejeitado e excluído do cotidiano social. E essa percepção está presente na fala de todos/as os/as participantes da pesquisa em que eles/elas narram suas vivências e experiências com a família, escola e sociedade relacionando essas experiências de enfrentamento da transfobia, especificamente, no espaço da escola, chão do nosso objeto de pesquisa.

Elegemos como a segunda categoria teórica a escola e relação de poder. Por escola, nós compreendemos como sendo a instituição social que historicamente serviu e ainda serve como instrumento aos grupos hegemônicos que determinam o currículo, bem como o que se ensina e o que se aprende na escola. Ou seja, a escola acaba reproduzindo as relações de dominação e exploração/opressão do saber e das relações sociais. Contudo, na nossa pesquisa a partir das narrativas dos/as participantes e da observação participante podemos afirmar que as escolas também são espaços que a todo momento ocorrem movimentos que tensionam as relações de poder e assim os grupos sociais socialmente silenciados e invisibilizados vão conquistando direitos e legitimando suas demandas e protagonizando espaços de acolhimento, formação e articulação entre os grupos que empoderam-se e legitimam o acesso e as estratégias de permanências.

Nesse sentido, para melhor compreender as relações de poder no espaço da escola, a partir das narrativas dos/as participantes da pesquisa, apoiamo-nos nas obras do filósofo Michel Foucault. Sabemos que para Foucault a educação não era o cerne de suas obras, no entanto ele abordava o sujeito e as micro relações de poder. E essas relações vão se dando por meio dos dispositivos de controle e vigilância, bem como o enquadramento dos corpos dos sujeitos sociais. E esse corpo era possível de ser moldado. Assim, a escola acaba reproduzindo essa concepção em adestrar os corpos “desviantes” por meio dos seus discursos opressores e punitivos e todo aquele corpo, que não se enquadra, deve ficar de fora desse espaço, pois uma

das funções sociais desse espaço ainda é: preparar homens e mulheres por meio de disciplina (disciplinar) “modelando corpos” possíveis para a convivência em uma sociedade possível.

É nessa perspectiva que as pessoas trans entrevistadas vão partilhando conosco suas experiências de enfrentamento a essas representações de opressão e de negação das suas identidades e subjetividades: se, por uma lado, algumas escolas assumem o papel da negligência e da indolência em relação à população trans; de outro lado, ocorre a resistência dos sujeitos que vai tensionar as relações de poder no espaço da escola e promover transformações ainda que tímidas no sentido de ampliar significativamente a visibilidade da diferenças sociais e identitárias.

Como terceira categoria analítica, elegemos a transemancipação no sentido de perceber o corpo que transita pela sociedade e que existe e resiste para existir. A partir das experiências das resistências dos/as participantes da pesquisa, percebemos que os corpos transgêneros transmutam pela convivência humana e pela cidadania. Nesse sentido, ousamos pensar conceitualmente acerca da emancipação e da cidadania e estabelecer como categoria o conceito de transemancipação. Assim, a concepção de humanização em Paulo Freire foi indispensável para estabelecer a relação com o processo de desumanização ao qual as pessoas trans são submetidas cotidianamente desde as primeiras manifestações (transição de gênero ainda que de forma processual) em que eles e elas são submetidos/as a toda forma de violência e violações de direitos humanos.

Essas categorias foram importantes para a análise dos dados obtidos, uma vez que pretendemos apresentar os resultados dessa pesquisa, seguindo o roteiro das promessas anunciadas no corpo dos objetivos específicos.

Com base em nosso primeiro objetivo específico: identificar pessoas trans matriculadas no ensino médio na escola pública, mediante os dados fornecidos pelas referidas unidades, acompanhados das narrativas dos referidos sujeitos. Inicialmente a coleta de dados se deu mediante a visita a GRE – Gerencia Regional de Educação Agreste Centro Norte em Caruaru para apresentar as intencionalidades da pesquisa e fazer o levantamento do quantitativo de estudantes trans nas escolas. Como os dados estavam desconhecidos, pois, ao chegar na unidade de ensino alguns gestores relataram não ter sido realizada matrícula de pessoas trans neste ano. Voltamos a GRE onde fomos orientados a entrar em contato com a Secretaria de Educação de Pernambuco onde podemos entregar a carta de anuência e então ter acesso às informações precisas referentes ao quantitativo dos/as estudantes trans matriculados/as na rede estadual em Caruaru bem como as respectivas unidades de ensino.

Identificamos 05 estudantes trans matriculados/as em 03 escolas estaduais em Caruaru. Sendo 02 homens trans (sendo que um era menor de idade e, portanto, não participou da pesquisa) e 03 mulheres trans. Bruno e Alice alunos/as da mesma escola. Assim como Larissa e Mônica estudavam na mesma escola em turnos diferentes. Dessa forma compreendemos que alcançamos a que se propõe o primeiro objetivo.

Nosso segundo objetivo: identificar a presença ou ausência de propostas pedagógicas de enfrentamento da transfobia por parte das escolas pesquisadas. Os/as participantes da pesquisa fizeram menção à ausência de ações afirmativas de valorização das diferenças e identidade de gênero bem como a ausência de formação para os profissionais da escola.

Nesse sentido Bruno e Alice foram enfáticos em relatar a ausência específica de propostas curriculares. Notamos a partir das narrativas de Bruno e Alice que na escola eles/as estão matriculados/as além de não existir projetos, propostas que emancipem o respeito à identidade e as diferenças. Tanto Bruno como Alice relataram não se sentir representados nos conteúdos trabalhados em sala de aula. Ao analisarmos o PPP (projeto político pedagógico) dessa escola identificamos os princípios norteadores que a escola elegeu como forma de lastrear as ações que efetivamente promovam a democratização da educação.

Esses princípios norteadores são: educar para paz, a solidariedade e o respeito à diversidade. O que observamos é que a escola propõe uma ação educativa resguardada em documento, no entanto, no cotidiano do espaço escolar não percebemos a efetivação dessas ações por parte de funcionários. Aqui recordamos as posturas transfóbicas em relação ao estudante Bruno. Já Alice nos relatou a transfobia por parte de colegas e aponta a negligência da gestão escolar em coibir, educar e/ou punir os seus abusadores.

Já na escola que Larissa e Mônica estudam, o Projeto político pedagógico dessa escola faz menção à política de formação continuada em respeito à diversidade e questões étnico-raciais como forma de garantir o acesso e permanência de todos e todas como possibilidade democrática de ensino e qualidade da aprendizagem. Verificamos na fala de Larissa que a mesma não encontrou obstáculo para se matricular, tampouco de permanecer na escola. Somam-se a isto as experiências de Mônica quando ela afirma que sente-se representada nos conteúdos ensinados e também respeitada e valorizada por todos/as. Ela também cita os projetos de teatro (que abordam questões como gravidez na adolescência, preconceito, racismo e LGBTfobia) que tem servido de instrumento didático e possibilitador de uma compreensão igualitária acerca das questões de gênero.

Podemos dizer que esta escola materializa o seu PPP a partir da realidade cotidiana, ou seja, ao elaborar o seu projeto político, a escola não apenas se comprometeu em pautar as demandas relevantes à diversidade, mas efetiva suas intencionalidades, cotidianamente, por meio dos projetos transversais que a escola promove no decorrer do ano letivo. Assim, podemos perceber que os/as professores/as executam esses projetos e a escola tem exposto um mural com as ações exitosas que os/as professoras e professores realizam com os/as alunos/as sobre inclusão, diversidade e respeito às diferenças.

No terceiro objetivo, propomos conhecer os saberes que emergem das experiências de pessoas transgêneras que contribuem para o enfrentamento da transfobia na escola. Podemos afirmar que todos/as os/as participantes da pesquisa, em suas vivências na cotidianidade social e na escola, estabelecem experiências e sentidos que emergem dos saberes oriundos dos movimentos de resistência e de sobrevivência.

As violências transfóbicas aparecem nas falas de todos/as que perpassam pelo seio familiar, a escola e a sociedade. Bruno demonstra esses saberes ao lutar para ter seu nome social legitimado nos registros da escola bem como no dia a dia da sala de aula. Para isso, ele busca os documentos e normativas legais que garantem o uso do nome social. Na luta pela permanência na escola, Bruno reconhece que outro obstáculo é o uso do banheiro, que a ele foi negado, quando interpelado sobre sua condição para ter acesso àquele espaço.

Para não ficar sem usar o banheiro, ao qual muitas pessoas trans são submetidas e, por isso, acabam “desistindo” da escola, Bruno aceita usar o banheiro da sala dos professores como estratégia de preservar sua integridade física, e psicológica mesmo reconhecendo que isso não educa os demais estudantes para convivência pacífica e respeitosa à diversidade.

Nesse sentido, os saberes que as pessoas trans constroem e ressignificam na cotidianidade do espaço da escola perpassa pelo conhecimento dos documentos legais para assegurar os direitos referentes ao uso do nome social; reconhecem os discursos transfóbicos e denunciam essas constantes agressões simbólicas, psicológicas e abusivas a gestão escolar.

Negociam o uso dos espaços como uso do banheiro da sala dos professores mesmo reconhecendo não ser a alternativa mais plausível para emancipar o respeito às diferenças mais uma medida ainda que paliativa que representa alguma segurança.

Esses sujeitos sociais reconhecem nos estudos, possibilidades de enfrentamento da transfobia escolar e social e a partir da sua formação escolarizada conseguem se posicionar frente às violências e acionar órgãos competentes.

A resistência constitui a malha social das vivências das/os estudantes trans buscando autonomia bem como independência socioeconômica como trampolim para a mobilidade social.

Empoderam-se por meio dos debates em sala de aula e nos projetos (teatro, dança, etc.).

Articulam-se em movimentos para estudar para melhor compreender sobre si e o outro a tal ponto que, eles/elas preocupam-se com os/as estudantes trans que possam chegar na escola e transitar por uma escola mais inclusiva.

Nosso último objetivo, propomos caracterizar as estratégias de resistências das pessoas trans nas escolas em termos de afirmação cidadã e de continuidade da formação escolar.

As/os participantes da pesquisa utilizam diversas estratégias de resistências para se afirmar e garantir direito a serem reconhecidas como qualquer outra pessoa na escola. elencamos algumas dessas estratégias.

- Utilizam as atividades curriculares numa perspectiva transemancipatória (teatro, dança, etc);
- Articulação de forças que envolvem outros estudantes, professores, coordenação e gestão (compreensão e transformação de papéis sociais);
- O enfrentamento de tensões na resistência do uso do nome social e da utilização dos banheiros, tomando conhecimento dos marcos legais e deles se servindo no ato da matrícula e da defesa do uso do nome social;
- A formação e participação em coletivos que promovem o debate sobre diversidade, gênero e sexualidade e pautam as demandas que corroboram com o enfrentamento a LGBTfobia e transfobia (coletivo jovens transcendentais);
- Recorrer, de algum modo, aos movimentos sociais LGBTs, a exemplo do Lutas e Cores, ATRACA, entre outros presentes em Caruaru.

Nesse sentido, percebemos que esses/as jovens estudantes têm conhecimento dos marcos legais, bem como dos instrumentos de articulação que lhes permitem se fortalecer na resistência para além do espaço escolar. Após apontar os resultados dos nossos objetivos, entendemos que a pergunta norteadora da nossa pesquisa: quais as estratégias de permanência de pessoas trans no ensino médio na escola pública foi respondida a partir das narrativas das pessoas trans e das análises realizadas dessas narrativas em consonância com os aportes teóricos que subsidiaram novos significados das questões em voga.

Outra questão importante que vale a pena pontuar é, que apesar de haver marcos legais e normativos que orientam as escolas da rede estadual de Pernambuco, algumas escolas ainda não conhecem essas normativas e desconhecem a política estadual de educação e diversidade. Acreditamos que a efetivação das políticas públicas terá experiências exitosas por meio de uma formação em rede para todos e todas os/as profissionais das escolas do estado de Pernambuco.

Nesse sentido, algumas inquietações nos chegam: quais as dificuldades em implementar propostas curriculares que legitimam o respeito à diversidade e combata a LGBTfobia e transfobia na escola? Diante da crescente pauta conservadora que assombra o país, como garantir a efetividade de acesso e permanência das pessoas trans na escola? Ao concluir a educação básica, como garantir o acesso e permanência de pessoas trans na educação superior e no mundo do trabalho?

Chegando ao final dessa trajetória, mas não da finitude das questões aqui apresentadas e aprofundadas, compreendemos que as estratégias de resistências e permanências de pessoas trans na escola indicam a urgência de políticas públicas cada vez mais definidas, cujas compreensões e efetivações dar-se-ão através de lutas efetivas dos sujeitos individuais e coletivos. Para tanto, a educação libertadora, emancipatória, faz-se indispensável na formação desses sujeitos que lutam, resistem, bem como de todos/as que advogamos que “Outro Mundo é Possível”.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZOTTI, A. J. O Método nas Ciências Sociais. In: ALVES-MAZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2ª ed. São Paulo: Pioneira, 2001.

AMORIM, Sylvia Maria Godoy. **Escola e transfobia**: vivências de pessoas transexuais. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2018.

AMBROSINI, Tiago Felipe. Educação e Emancipação Humana: uma fundamentação filosófica. **Revista HISTEDBR**. Campinas, n.47, p.378-391, 2012.

ANDRADE, Luma Nogueira de. **Travestis na Escola**: assujeitamento e resistência à ordem na normativa. 2012. 278 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BENTO, Berenice. **A Reinvenção do corpo**: sexualidade e gênero. Na experiência transexual. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

_____. Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. In: **Estudos Feministas**. Florianópolis, p.548-559, 2011.

_____. Berenice. **Transviad@s**: gênero, sexualidade e direitos humanos. Salvador: EDUFBA, 2017.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRAGA, Denise da Silva. **A experiência transexual**: estigma, estereótipo e desqualificação social no intramuros da escola. In: 34ª ANPED: Natal, 2011.

_____. **Heteronormatividade e sexualidades LGBT**: repercussões dos discursos escolares sobre sexualidade na constituição das sexualidades não normativas. Tese (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2012.

BRAGA, Maria Margarete Sampaio de Carvalho. **Práticas pedagógicas docente-discente e humanização**: contribuição de Paulo Freire para a escola pública. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

BRANDÃO, Zaia. **Pesquisa em Educação**: conversas com pós-graduandos. São Paulo. Loyola, 2002.

BRASIL, Cristiano. **Transexual, Transversal, Transgressão**: o que dizem docentes sobre trans na escola. 122 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2016.

BRASIL, José Anselmo Nunes. Gênero e pós-modernidade. Araraquara - SP. **Cadernos de Campo**, nº 5, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Brasília, DF, 1997.

BUTLER, Judith. **Corpos que pensam**: Sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO. Guacira Lopes (org.). **O corpo educado**: Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autentica, 2010.

_____. Judith. **Quadros de Guerra**: quando a vida é passível de luto? 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

_____. Judith. **Corpos que importam**. Sapere Aude. Belo Horizonte, v.6, n.11, p.12-16, 2015.

_____. Judith. **Corpos que pesam**: sobre os limites discursivos do “sexo”. 2ª ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2000.

CARMO, Priscilla Maria Silva do; ALMEIDA, Lucinalva. As contribuições do eixo curricular pesquisa e prática pedagógica no currículo pensado do curso de pedagogia. **Revista FAFIRE**. Recife, v. 7, n.1, p. 22-34, 2014.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CONNELL. R. W. Como teorizar o patriarcado? In. **Educação & Realidade**. v. 16, nº 2, p.85-93, jun/dez. Porto Alegre: UFRGS, 1990.

COSTA, Cristina. **Sociologia**: introdução à ciência da sociedade. 2ª ed. São Paulo. Moderna, 1997.

DANILIAUSKAS, Marcelo. **Relações de gênero, diversidade sexual e políticas públicas de educação**: uma análise do programa Brasil sem homofobia. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FERRARI, Anderson. **Sujeitos, subjetividades e Educação**. Juiz de Fora: Editora. UFJF, 2010.

FERRARI, A.; MARQUES, L. P. **Silêncios e Educação**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 23ª ed – Rio de Janeiro. Edições Graal, 2013.

_____. Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. tradução de Raquel Ramalhete. 40 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

FRANCO, N.; CICILLINI, G. A. **Professoras travestis e transexuais brasileiras e seu processo de escolarização: caminhos percorridos e obstáculos enfrentados**. In: 36ª ANPED: Goiânia, GO, 2013.

_____. **Universo trans e educação: construindo uma área de conhecimento**. In: 37ª ANPED: Florianópolis, SC, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 2. ed. São Paulo: Paz e

_____. Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. Terra, 1997.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo. Atlas, 2006.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora Unesp, 1991.

HAGEMEYER, Regina Cely de Campos. Currículo e mudança: práticas mediadoras como catálise, ultrapassagens e referências para a formação docente na contemporaneidade. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.1, pp.232-251, 2011.

HALL, Stuart. **A identidade Cultural na Pós Modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva; Guacira Lopes Louro. 12. Ed. Rio de Janeiro, RJ: Lamparina, 2015.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

JESUS, Jaqueline Gomes; ALVES, Hailey. Feminismo Transgênero e Movimentos de Mulheres Transexuais. **Cronos**, Natal, v. 11, n. 2, 2010.

JESUS, Jaqueline Gomes de. Transfobia e crimes de ódio: Assassinatos de pessoas transgênero como genocídio. In: **História Agora**, Santa Catarina, v.16, nº 2, p. 101-123, 2016.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia nas Escolas: um problema de todos. In: **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas / Rogério Diniz Junqueira (organizador). – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

_____. Educação e Homofobia: o reconhecimento da diversidade sexual para além do multiculturalismo liberal. In: **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas / Rogério Diniz Junqueira (organizador). – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

_____. Heteronormatividade e Homofobia. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (org). **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

LANZ, Letícia. **O corpo da roupa**: a pessoa transgênera entre a transgressão e a conformidade com as normas de gênero. Uma introdução aos estudos transgêneros. 2ª ed Curitiba: Movimento Transgente, 2017.

LOPES, Alice Casimiro. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, pp.33-52, 2006.

LOURO, Guacira Lopes. **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 9ª ed. Petropolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. 12^a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. **Um corpo estranho.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

_____. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. 12. ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2011.

LYON, David. **Pós-modernidade.** São Paulo: Paulos, 1998.

MAFFESOLI, Michel. **O tempo retorna:** formas elementares da pós-modernidade. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

MENEZES, M. G.; SANTIAGO, M. E. Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório. *Pro-Posições*, v. 25, n. 3, p. 45-62 set./dez. 2014.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social:** teoria método e criatividade. 17^a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

_____. Trabalho de Campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. 32^a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer:** um aprendizado pelas diferenças. 2^a ed. Belo Horizonte: Autentica, 2016.

_____. Não ao sexo rei: da estética da existência foucaultiana à política queer. In.: SOUZA, Luiz Antônio Francisco de; SABATINE, Thiago Teixeira; MAGALHÃES, Boris Ribeiro de (orgs.). **Michel Foucault:** sexualidade, corpo e direito. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

MODESTO, Edith. Transgeneridade: um complexo desafio. **Via Atlântica**, São Paulo, n. 24, p. 49-65, Dez/2013

NETO, Otávio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa Social**. 23.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

OLIVEIRA, Denize Cristina de. Análise de Conteúdo Temático Categorical: Uma proposta de sistematização. **Rev. Enferm**, Rio de Janeiro, out/ dez, p. 569-76, 2008.

OLIVEIRA, Anna Luiza A. R. Martins. Diversidade Sexual e Escolar: reflexões sobre os discursos dos profissionais da Educação. Disponível em: <
<http://www.abrapee.psc.br/xconpe/trabalhos/1/112>>. Acesso em 28 de fevereiro de 2018. PDF.

PAMPLONA, Renata Silva. **O kit anti-homofobia e os discursos sobre diversidade sexual**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP: 2012.

PERES, William Siqueira. Cenas de Exclusão Anunciadas: travestis, transexuais, transgêneros e a escola brasileira. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (org). **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

PERES, William Siqueira. Biossociabilidade contemporânea e a expressão travesti. **Revista de Psicologia da UNESP**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 8-17, 2002.

PETERS, Michel. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

RAMPAZZO, Lino. **Metodologia científica**: para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação. São Paulo. Edições Loyola, 1998.

REIDEL, Marina. **A pedagogia do salto alto: histórias de professoras transexuais e travestis na educação brasileira**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, 2014.

_____. Identidades trans: onde estamos? Para onde vamos? In: FERRARI, A.; CASTRO, R. P. (orgs). **Diversidades sexuais e de gêneros: desafios e potencialidades de um campo de pesquisa e conhecimento**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte. Letramento: Justificando, 2017.

SALES, Adriana. População trans não existe para a escola brasileira. **Gazeta Online**. Publicado em 26 de novembro de 2017. Disponível em <<https://www.gazetaonline.com.br/noticias/cidades/2017/11/adriana-sales--populacao-trans-nao-existe-para-a-escola-brasileira-1014108764.html>>. Acesso em: 26 nov. 2017.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. Tradução Mouzar Benedito. São Paulo. Boitempo, 2007.

SANTOS, Maria do Carmo Gonçalves. **As contribuições do currículo da formação para a prática pedagógica docente com gênero e sexualidade na educação básica**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2016.

SANTOS, Tiago Zeferino dos. **Quando o 'estranho' resolve se aproximar**: a presença da professora transexual e as representações de gênero e sexualidade no ambiente escolar. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2015.

SANTOS, Dayana Brunetto Carlin. **A escola como empreendimento biopolítico de governo dos corpos e subjetividades transexuais**. In: 36ª ANPED: Goiânia, GO, 2013.

_____. **Corpos e subjetividades trans na escola e nos movimentos sociais:** a reinvenção das tentativas de captura por meio das normativas oficiais. In: 37ª ANPED: Florianópolis, SC, 2015.

_____. **Docências trans 1:** entre a decência e a abjeção. In: 38ª ANPED: São Luís, MA, 2017.

SCOTE, Fausto Delphino. **Populações Transexuais e Universidade:** o desafio da aceitação e efetivação da igualdade de direitos ao acesso no ensino superior. In: 4º Seminário Internacional de Educação e Sexualidade & 2º Encontro Internacional de Estudos de Gênero. Vitória, ES, 2016.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. In: **Educação & Realidade**. V. 16, nº 2, jun/dez. Porto Alegre, 1990.

SILVA, Aline Ferraz da. **Currículo e diferença:** cartografia de um corpo travesti. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Fernando Pessoa, Boa Vista, 2014.

SILVA, K; MELLO, R.M.A.V; FLORESTA, M.G.S. **História Social do Currículo e das Disciplinas Escolares:** Um estudo sobre o curso de Pedagogia. Pesquisa: Iniciação Científica/PIBID/CNPq/UFV, 2006.

SILVA, Naiane França da. O espaço social e a identidade sexual na pós-modernidade. **Revista fórum identidades**. Itabaiana: GEPIADDE, Ano 1, v. 02, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula:** uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2014.

SILVA, Wilton Carlos Lima da. Auguste Comte, o positivismo e a Educação. In. CARVALHO, Alonso Bezerra de; SILVA, Wilton Carlos Lima da. (org). **Sociologia e Educação**. São Paulo: Avercamp, 2006.

TEDESCHI, Sirley Lizott; PAVAN, Ruth. A produção do conhecimento em educação: o Pós-estruturalismo como potência epistemológica. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 3, P. 772-787, set./dez, 2017.

TEIXEIRA, Marcelo Augusto de Almeida. Provocações para uma sociologia da sexualidade: Sistemas, linguagem, amor. **Plural**, São Paulo, v.22, n 2, p.182-203, 2015.

TORRES, Marco Antonio. **A diversidade sexual na educação e os direitos de cidadania LGBT na Escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TORRES, Marco Antonio. **Docência, transexualidades e travestilidades**: a emergência rede trans EDUC Brasil. In: 36ª ANPED: Goiânia, GO, 2013.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo. Atlas, 2010.

VIEIRA, Rafael de Lima. **Intencionalidades Políticas no Pensamento Educativo da Militância LGBT em caruaru**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA. Caruaru, 2013.

WILLIAMS. James. **Pós-estruturalismo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ANEXO A – CARTA DE ANUÊNCIA



GRE- Agreste Centro Norte- Caruaru- PE

CARTA DE ANUÊNCIA COM AUTORIZAÇÃO PARA USO DE DADOS

Declaramos para os devidos fins, que aceitamos o pesquisador **Antônio Alves de Santana** Mestrando do Programa de Pós – Graduação em Educação Contemporânea da UFPE-CAA PPGEDUC a coletar dados para desenvolver sua pesquisa/projeto de dissertação de Mestrado intitulada de **PESSOAS TRANSGÊNERAS NA ESCOLA: EXPERIÊNCIAS E RESISTÊNCIAS NO CONTEXTO DO AGRESTE PERNAMBUCANO** que está sob a orientação do Prof. Dr. Everaldo Fernandes da Silva que tem como objetivo: Compreender as condições de acesso e permanência ou não das pessoas transgêneras nos espaços escolares, realçando, sobretudo, as estratégias de resistências afirmativas e de permanência nas escolas públicas do ensino médio de Caruaru-PE.

Identificar pessoas transexuais matriculadas no ensino médio da escola pública, mediante os dados fornecidos pelas referidas unidades, acompanhados das narrativas dos referidos sujeitos. Esta autorização está condicionada ao cumprimento do pesquisador aos requisitos da Resolução 466/12 e suas complementares, comprometendo-se o mesmo a utilizar os dados pessoais dos sujeitos da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Caruaru, 26 de fevereiro de 2019.

Flávio Carlos da Silva

FLÁVIO CARLOS SILVA
GESTOR
GRE Agreste Centro Norte – Caruaru -PE

Flávio Carlos da Silva
Gerente Regional
Mat. 255 167-5

ANEXO B – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS/AS ESTUDANTES TRANS

TÍTULO DA PESQUISA: PESSOAS TRANS NA ESCOLA: EXPERIÊNCIAS E RESISTÊNCIAS NO CONTEXTO DO AGRESTE PERNAMBUCANO

ORIENTADOR: Profº. Dr. EVERALDO FERNANDES DA SILVA

PESQUISADOR: ANTÔNIO ALVES DE SANTANA

Sou estudante do programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco – PPGEDUC/CAA e em razão de estar realizando uma pesquisa cujo objetivo geral é: compreender quais as estratégias de resistências de pessoas trans no ensino médio na escola pública. E específicos: 1) Identificar pessoas trans matriculadas no ensino médio na escola pública, mediante os dados fornecidos pelas referidas unidades, acompanhados das narrativas dos referidos sujeitos; 2) Identificar a presença ou ausência de propostas pedagógicas de enfrentamento da transfobia por parte das escolas pesquisadas; 3) Conhecer os saberes que emergem das experiências de pessoas trans que contribuem para o enfrentamento da transfobia na escola; 4) Caracterizar as estratégias de resistências das pessoas trans nas escolas em termos de afirmação cidadã e de continuidade da formação escolar. Solicito sua participação para responder a esta entrevista e permissão para gravação da mesma.

• Caracterização dos/as participantes da pesquisa.

- Nome Social
- Idade
- Local de origem/ Residência atual
- Sua condição civil – casado/a solteiro/a
- Atuação profissional

Questões para a entrevista:

1. Para você: o que é ser um/uma homem/mulher trans na sociedade? Na família?
2. Como se deu o seu acesso e a sua permanência na escola? Foi e/ou tem sido difícil?

3. Você percebe que existem diferenças no tratamento por parte da escola em relação às pessoas trans?
4. Você já passou por alguma dificuldade na escola enquanto homem/mulher trans, que tenha atribuído ao fato da transfobia (discriminação, preconceito, intolerância)?
5. Como acontece o seu acesso aos banheiros? Como a escola tem se posicionado em relação a isto (estudantes; gestão etc.)?
6. O que você fez ou tem feito para enfrentar as dificuldades de acesso e/ou de permanência na escola?
7. As questões de gênero são tratadas na escola? De que modo?
8. Os saberes produzidos na escola têm sido importantes para o fortalecimento da sua identidade trans?
9. Quais os motivos que o/a leva a continuar ou retomar a escola?
10. Como se dá a relação entre você e os docentes em sala de aula?
11. Você aconselharia outra pessoa trans a estudar, a frequentar a escola?

**ANEXO C – ORIENTAÇÃO SOBRE A INSTRUÇÃO NORMATIVA Nº 03/2016
REFERENTE AO USO DO NOME SOCIAL PELOS/AS ESTUDANTES DA REDE
ESTADUAL DE ENSINO**



SECRETARIA EXECUTIVA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
GERÊNCIA DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, DIREITOS HUMANOS E
CIDADANIA

A Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, através da Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação/ Gerência de Políticas Educacionais de Educação Inclusiva, Direitos Humanos e Cidadania-GEIDH, orienta sobre a Instrução Normativa nº 03/2016 referente ao uso do nome social pelos/as estudantes da Rede Estadual de Ensino.

Compreendendo a importância de fortalecer as políticas públicas educacionais alinhadas ao enfrentamento a LGBTfobia, a Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco divulgou uma **Instrução Normativa** referente à garantia do uso do nome social pelas travestis e transexuais na matrícula da Rede Estadual. A normatização, publicada no Diário Oficial em 03 de dezembro de 2016, dispõe de orientações quanto ao reconhecimento institucional da identidade de gênero e sua operacionalização, estabelecendo parâmetros para a garantia das condições de acesso e permanência de pessoas transgêneras nos sistemas e unidades de ensino.

O desrespeito ao nome social das/dos adolescentes transexuais/travestis nos espaços educacionais é um fator preponderante no aumento das taxas de evasão escolar e vulnerabilidade social deste segmento, contrariando os dispositivos legais que versam sobre a democratização do acesso e permanência na escola (Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei de Diretrizes e Bases).

A Secretaria Estadual de Educação orienta as Gerências Regionais de Educação a tomar pública e acompanhar a efetivação desta instrução normativa nas unidades de ensino, compreendendo a escola enquanto espaço de construção de subjetividades, ações inclusivas e promoção da cidadania. Segue abaixo a parte da Instrução Normativa nº03/2016 que trata do uso do nome social.

Diário Oficial do dia 03-12-2016 – Página da Secretaria de Educação

Instrução Normativa SEE nº 03/2016

Art. 68 Os (As) estudantes, maiores de 18 (dezoito) anos, que se reconheçam com orientação de gênero diversa (travestis e transexuais) têm direito de requisitar o registro do nome social no ato da matrícula e para uso no Diário de Classe.

§ 1º Entende-se por nome social aquele pelo qual travestis e transexuais se identificam e são identificados pela sociedade.

§ 2º Os (As) estudantes menores de 18 (dezoito) anos, que desejarem fazer uso do nome social, no âmbito das escolas da Rede Estadual de Ensino, deverão ter a autorização por escrito do pai, mãe ou responsável legal.

§3º A expedição de documentos de escrituração escolar contemplará, concomitantemente, o registro do nome civil e o registro do nome social.



Vera Lúcia Braga de Moura

Gerente de Políticas Educacionais em Educação Inclusiva, Direitos Humanos e Cidadania
– GEIDH

**ANEXO D - OFÍCIO CIRCULAR Nº 36/2017 INFORMANDO AOS GESTORES(AS)
DAS GERÊNCIAS REGIONAIS DE EDUCAÇÃO SOBRE A INSERÇÃO DO NOME
SOCIAL DO/A ESTUDANTE DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE PERNAMBUCO**



SECRETARIA EXECUTIVA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
GERÊNCIA DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, DIREITOS HUMANOS E
CIDADANIA

Recife, 08 de junho de 2017.

Ofício Circular nº 36/2017

Prezados(as) Gestores(as) das Gerências Regionais de Educação,

Informamos que a inserção do nome social do (a) estudante das Escolas Estaduais de Pernambuco já se encontra disponível no Sistema de Informações da Educação de Pernambuco – SIEPE. Destacamos o conceito de nome social conforme instrução normativa nº03/2016 (DOE-PE de 03.12.2016) entendido como aquele pelo qual estudantes travestis e transexuais se identificam e são identificados pela sociedade, não sendo, portanto, sinônimo de apelido.

A Secretaria Estadual de Educação orienta as Gerências Regionais de Educação a tornar pública a criação deste campo de dados no SIEPE para que os devidos ajustes sejam realizados garantindo assim, a efetivação plena deste direito. Salientamos a importância do acompanhamento desta instrução normativa nas unidades de ensino, haja vista o elevado número de casos que fogem ao princípio previsto na normatização.

Atenciosamente,

Vera Lúcia Braga de Moura

Gerente da Gerência de Políticas Educacionais de Educação Inclusiva, Direitos Humanos e
Cidadania.

ANEXO E – FORMULÁRIO DE REQUERIMENTO PARA UTILIZAÇÃO DO NOME SOCIAL ⁴¹**FORMULÁRIO DE REQUERIMENTO PARA UTILIZAÇÃO DO NOME SOCIAL**

Estudante: _____

Nome Social: _____

Série: _____

R.G.: _____ CPF: _____

Data de Nascimento: ____/____/____

O(a) estudante matriculado(a) com o número _____, solicita que seja utilizado o Nome Social nos registros escolares conforme artigo 67 da Instrução Normativa da SEE Nº 007/2017 e da Resolução CNE/CP 1/2018.

_____, ____/____/____
(cidade e data)

Assinatura do(a) estudante

Assinatura do pai, mãe ou responsável legal (para menores de 18 anos)

RESERVADO À SECRETARIA DA ESCOLA

Requerimento Atendido Em: ____/____/____

Assinatura do servidor(a)

⁴¹ O documento possibilita que o nome seja trocado na matrícula, fichas de frequência e cadernetas eletrônicas. Interessados/as em adotar o nome social devem preencher o formulário e entrega-lo à gestão da escola. Em Pernambuco, a mudança é possível desde 2017, após entrar em vigor a Instrução Normativa nº 02/2016, elaborada pela Secretaria Estadual de Educação e publicada no Diário Oficial do Estado em 17/11/2016, que vem garantir este direito. Disponível em: <<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&cat=36&art=4136>>. Acessado em: 28 jul. 2019.