

ALESSIA RODRIGUES MOURA



# VIOLÊNCIA E RESISTÊNCIA NA ESCOLARIZAÇÃO DE MULHERES TRANS NA AMAZÔNIA

Coleção Pós-Graduação da UNIR

  
**edufro**  
Editora da Universidade  
Federal de Rondônia

# VIOLÊNCIA E RESISTÊNCIA NA ESCOLARIZAÇÃO DE MULHERES TRANS NA AMAZÔNIA

*Alessia Rodrigues Moura*

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA

Reitora     Marcele Regina Nogueira Pereira  
Vice-Reitor     José Juliano Cedaro

EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA

CONSELHO EDITORIAL

Presidente     Lou-Ann Kleppa  
                  Ariana Boaventura Pereira  
                  Carlos Alexandre Trubiliano  
                  Eliane Gemaque Gomes Barros  
                  Gean Carla Silva Sganderla  
                  Leandro Soares Moreira Dill  
                  Márcio Secco  
                  Marli Lúcia Tonatto Zibetti  
                  Pedro Ivo Silveira Andretta  
                  Ricardo Gilson da Costa Silva  
                  Xênia de Castro Barbosa

COMISSÃO CIENTÍFICA

Marília Lima Pimentel Cotinguiba  
Patrícia Goulart Tondineli  
Quesler Fagundes Camargos  
Auxiliadora dos Santos Pinto



Editora Filiada



Edufro - Editora da Universidade Federal de Rondônia

BR 364, Km 9,5  
Campus Unir  
76801-059 - Porto Velho - RO  
Tel.: (69) 2182-2175  
[www.edufro.unir.br](http://www.edufro.unir.br)  
[edufro@unir.br](mailto:edufro@unir.br)

# VIOLÊNCIA E RESISTÊNCIA NA ESCOLARIZAÇÃO DE MULHERES TRANS NA AMAZÔNIA

Alessia Rodrigues Moura

Coleção Pós-Graduação da UNIR



Porto Velho - RO

© 2022 by Alessia Rodrigues Moura  
Esta obra é publicada sob a Licença Creative Commons Atribuição-Não  
Comercial 4.0 Internacional.



Imagem capa:  
[www.pngfind.com](http://www.pngfind.com)

Revisão:  
Marília Lima Pimentel Cotinguiba

Revisão gramatical:  
Klivy Ferreira dos Reis

Projeto gráfico:  
Edufro - Editora da Universidade Federal de Rondônia

Diagramação:  
Rosivan Diagramação & Artes Gráficas

O presente trabalho foi realizado com apoio do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica na Amazônia – PROCAD/Amazônia da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES/Brasil. Projeto PROCAD/Amazônia N° 1757/2018.

Catálogo da Publicação na Fonte  
Fundação Universidade Federal de Rondônia - UNIR

---

M929v Moura, Alessia Rodrigues.  
Violência e resistência na escolarização de mulheres trans na Amazônia / Alessia Rodrigues Moura. - Porto Velho: Edufro, 2022.

166 p.

Inclui bibliografia.  
ISBN: 9786587539980

1. Educação. 2. Violência. 3. Mulheres trans. I. Título

Biblioteca Central CDU 37:305(811.1)

Dedico este livro aos excluídos do sistema educacional em decorrência da expressão de gênero, cor, classe social e estética dissidente da norma.

*In memoriam*, Beatriz Presley e Grampola Lins, suas vidas não serão esquecidas.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha mãe, irmã e meu sobrinho, o que temos é muito melhor que qualquer relação normativa patriarcal.

À minha orientadora, Profa. Dra. Marli Lúcia Tonatto Zibetti, por acreditar no meu potencial.

À Profa. Dra. Lilian Caroline Urnau pelas primeiras oportunidades de iniciação científica.

Aos amigos e irmãs de caminhada!

Uma flor nasceu na rua!  
Passem de longe, bondes, ônibus, rio de aço do tráfego.  
Uma flor ainda desbotada ilude a polícia, rompe o  
asfalto.  
Façam completo silêncio, paralisem os negócios,  
garanto que uma flor nasceu.  
Sua cor não se percebe.  
Suas pétalas não se abrem.  
Seu nome não está nos livros.  
É feia. Mas é realmente uma flor.

(Trecho do poema "A flor e a náusea" de  
Carlos Drummond de Andrade)



# Sumário

10	<b>PREFÁCIO 1</b>
12	<b>PREFÁCIO 2</b>
14	<b>APRESENTAÇÃO</b>
23	<b>CAPÍTULO I</b> <b>QUE CORPOS SÃO VISTOS NA ESCOLA?</b>
30	<b>CAPÍTULO II</b> <b>O QUE SE NOMEIA POR TRANSEXUALIDADE</b>
39	PERFORMANDO A TRANSEXUALIDADE
45	A ORGANIZAÇÃO CIVIL DE PESSOAS TRANS
51	TRANSFEMINISMO
57	<b>CAPÍTULO III</b> <b>EDUCAÇÃO E TRANSGENERIDADE</b>
73	<b>CAPÍTULO VI</b> <b>METODOLOGIA</b>
75	OS CAMINHOS DA PESQUISA
76	AS PARTICIPANTES
77	A UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA - UNIR
78	A ANÁLISE DOS DADOS

<b>80</b>	<b>CAPÍTULO V</b>
	<b>GÊNERO E ESCOLARIZAÇÃO NAS TRAJETÓRIAS DAS PARTICIPANTES</b>
81	Valquíria
87	Jamile
91	Shaiene
95	As violências e violações institucionais que travam trajetórias escolares das travas
<b>109</b>	<b>CAPÍTULO VI</b>
	<b>O PAPEL SOCIAL E SOCIALIZADOR DA ESCOLA</b>
119	A ESCOLA/ESCOLARIZAÇÃO NA ÓTICA DAS PARTICIPANTES
134	CONSIDERAÇÕES FINAIS
140	REFERÊNCIAS

## PREFÁCIO 1

O direito a existência e o acesso ao ensino superior de Estudantes Trans

Este livro apresenta trajetórias de escolarização de pessoas trans que chegaram ao ensino superior. Suas lutas, estratégias de resistências são analisadas neste livro e nos levam a inúmeras reflexões sobre a responsabilidade coletiva com a produção de uma outra sociedade que seja garantidora de direitos humanos. Em um país que mais mata travestis e transsexuais no mundo e onde a expectativa de vida é de 35 anos, falar em ensino superior e direito à educação de pessoas trans é de suma importância. O leitor encontrará ao longo deste livro narrativas de resistência e de luta por respeito.

O propósito principal do livro é analisar as trajetórias de vida e de escolarização de estudantes transvestigêneres amazônidas da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), percorrendo desde a educação básica até a universidade. São apresentadas as trajetórias de três participantes com o objetivo de identificar elementos que contribuíram e/ou dificultaram suas trajetórias de escolarização anteriores à universidade, as condições materiais que permitiram a continuidade do estudo, as expectativas e projetos em relação ao ensino superior.

Esse estudo se insere em um conjunto de pesquisas realizadas no abrigo de um projeto de cooperação acadêmica apoiado pela CAPES, o Projeto de pesquisa Trajetórias de Escolarização de Jovens Estudantes Amazônidas, realizado em parceria estabelecida entre UNIR, Universidade Federal do Amazonas e Universidade de Brasília. Essa cooperação acadêmica foi motivada pela preocupação com a necessidade de criar estratégias para promover a permanência das(os) jovens no ensino superior e evidenciar as contribuições da psicologia para essa questão.

Alessia se soma a esse coletivo apresentando nesse livro importantes contribuições para que ampliemos o nosso olhar para as demandas das estudantes trans de uma universidade da Amazônia, à luz da psicologia. Ao dar voz as estudantes trans esse livro nos coloca frente a frente com demandas invisibilizadas pelas instituições de ensino e pela sociedade. A partir de trajetórias

de vida de pessoas concretas somos conduzidas a reflexões que nos convidam a nos implicarmos com movimentos de transformações das universidades públicas em espaços onde caibam todas as vidas. Vidas que devem ter a possibilidade de expressão, de reconhecimento, de acesso ao melhor.

Convido à leitura desse rico material desejando que ele possa ser instrumento de apoio para pesquisas, práticas profissionais, intervenções emancipatórias e reafirmação da vida e dos direitos das pessoas trans. Que estudantes como Valquíria, Jamile e Shaiene não necessitem sofrer violações dos seus direitos cotidianamente para acessar o ensino superior. Sigamos na luta para construir um outro mundo, mais plural e inclusivo.

Agosto de 2022

Iolete Ribeiro da Silva

Universidade Federal do Amazonas

## PREFÁCIO 2

Após anos dedicados a estudar os processos de escolarização articulando o campo das políticas educacionais com a apropriação e a materialização dessas políticas por parte dos sujeitos que as vivenciam nas escolas, é um privilégio prefaciá-lo este livro escrito por Alessia Rodrigues Moura que é produto de sua pesquisa de Mestrado em Psicologia, pois ele expressa, no espaço cotidiano das instituições escolares, a necessidade de políticas de enfrentamento à violência e ao preconceito aos estudantes LGBTQIA+.

Neste livro Alessia nos leva a percorrer a sua própria trajetória de vida e de escolarização em diálogo com as trajetórias de outras três estudantes transgênero que foram suas interlocutoras na pesquisa. E, nesse percurso, somos convocados/as a confrontar nossas histórias com as vivências narradas pelas participantes. Vivências carregadas de violência, de negação de direitos e de luta para permanecer na escola.

Conheci Alessia ainda estudante da Graduação em Psicologia e sua participação nas aulas, seu interesse em aprender mais, andavam lado a lado com sua luta para superar as dificuldades advindas de um percurso de escolarização que lhe negou o acesso a ferramentas que são exigidas dos estudantes no ensino superior, sem que as condições de aprendizagem na educação básica tenham lhes proporcionado oportunidades de aprender.

Assim, ao longo do curso fui acompanhando o esforço e o empenho dedicado às aulas, à iniciação científica, aos projetos de extensão, tanto como bolsista, quanto como voluntária. Empenhada em seguir estudando, Alessia preparou-se para a pós-graduação e tendo ingressado no curso dedicou-se a aprofundar teoricamente as temáticas que lhe são caras e que acredita serem necessárias à Psicologia: escolarização e transexualidade.

O texto que agora chega ao público nesta obra, para além do rigor acadêmico da pesquisa e do referencial teórico que o sustenta, é também um exemplo de pesquisa comprometida com a transformação social e criticamente engajada. O resultado é um texto cuja leitura é necessária a todos e todas que

defendem o direito à vida, à educação, à diferença. Aos docentes de todos os níveis de ensino é leitura obrigatória, pois permite refletir como nossas ações e omissões deixam marcas profundas na subjetividade dos estudantes, os/as quais temos o dever de educar para uma sociedade melhor, sem preconceito e sem exclusão.

Outro aspecto que merece destaque no livro é a qualidade dos dados obtidos por Alessia no diálogo com suas interlocutoras evidenciando que as relações construídas entre pesquisador e participantes é a base fundamental para a produção de pesquisas qualitativas. Ainda mais relevante é o estabelecimento de diálogos tão profícuos em momento de isolamento social decorrente da pandemia, exigindo a utilização de diferentes recursos tecnológicos para a realização da pesquisa.

Por fim, gostaria de destacar o quanto orientar temáticas tão desafiadoras em tempos de obscurantismo na sociedade brasileira, nos ensinam e nos desafiam. Conforme Paulo Freire (1997, p. 23)<sup>1</sup> “Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.”

Sou grata a todos e todas as estudantes que me desafiaram como docente a entrar em seus mundos, conhecer suas necessidades e projetos e crescermos juntos na direção de sermos mais humanos e mais felizes! Foi isso que Alessia me oportunizou!

Marli Lúcia Tonatto Zibetti  
Porto Velho, agosto de 2022.

---

<sup>1</sup> FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

## APRESENTAÇÃO

O presente livro resulta de uma pesquisa de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Trata-se de um estudo que não se insere no modelo tradicional de estudo científico que se ancora em uma pretensa neutralidade para reivindicar lugar de incontestável verdade. O estudo é de outra ordem, daquela em que o pesquisador é parte afetada pelo fenômeno que estuda, portanto, comprometido com a emergência de saberes que por muito tempo a academia desprezou. A motivação em apresentar os resultados em forma de livro surge da vontade de fazer esse conhecimento chegar em linguagem acessível ao maior número possível de leitores. Assim, neste espaço introdutório, apresento aos leitores meu lugar social de fala e minha relação com a temática.

Sou mulher transexual e os conflitos com as normas de gênero marcaram, desde o início, minha trajetória de escolarização. Eles atuaram como dispositivos de exclusão e precarização da apreensão dos conhecimentos sistematizados. Contudo, foi por meio da educação que compreendi melhor o sistema interseccional de opressão e as possibilidades de atuar contra ele.

Comecei a estudar aos cinco anos de idade, em 1982. Ao ingressar na educação infantil da Escola Municipal de 1º Grau Marechal Mallet tive meu primeiro contato com as normas sociais de gênero, com o sexismo e a transfobia. Até então, no convívio em família, com meus pais e irmão, eu não era questionada, não via nada de errado comigo. A “tia Lucília”, como era chamada a professora, foi a primeira a alertar meus pais para o meu “comportamento diferente”. Por diversas vezes ela me reprimiu por compor a fila das meninas, pelas minhas escolhas nas atividades lúdicas e por preferir estar em meio ao grupo feminino. Foi na pré-escola que escutei os primeiros xingamentos sobre minha performance de gênero: “mulherzinha”; “mariquinha”; “cabelos de Creuza”, ofensas que se tornaram comuns durante meu percurso escolar.

Nos anos sucessivos, os conflitos com as normas de gênero se intensificaram, meus pais haviam se separado e durante os quatro primeiros anos do

ensino fundamental, ora morando com minha mãe em Porto Velho, ora morando com meu pai em Guajará-Mirim, tive que estudar em diferentes escolas e em todas elas me senti excluída e, reiteradas vezes, sofri agressões verbais vindas de alunos, quase sempre meninos. Diferentemente de quando eu cursava a pré-escola, as professoras pareciam não se importar com o meu “desajuste social”, não tentavam, ao menos não diretamente, me “corrigir”, mas fechavam os olhos à violência que eu sofria. Passei a ter problemas de autoestima, me tornei introspectiva e cabisbaixa.

Os ataques e humilhações aumentaram ano a ano. A cada novo personagem televisivo que parodiasse os estereótipos de feminilidade ou homoafetividade eu recebia um novo apelido: “Roberta Close”, “Gretchen”, “Capitão Gay”, “Luana”, “Aroldo”, “Guta”, entre outros que minha memória tratou de apagar para preservar minha sanidade mental. Tais agressões e perseguições se materializavam durante as pausas para o intervalo e na saída da escola. Para me esquivar das situações constrangedoras eu tentava não sair da sala, mas nem sempre conseguia, habitualmente as professoras não deixavam que alunos permanecessem dentro de sala de aula nos horários de intervalo. Na hora da saída eu caminhava a passos rápidos na tentativa de sair antes dos colegas e demais estudantes que, geralmente, me agrediam - algumas vezes eu me escondia e esperava todos irem embora para depois, quando não houvesse mais nenhum aluno à vista, eu saísse.

Aos 10 anos, por dedução, eu achava que ser gay era ser homem e querer ser mulher. Sendo assim, mesmo que eu não admitisse esse desejo, as pessoas que me perseguiam sabiam que era exatamente isso que queria. Se minha hipótese estivesse certa eu era gay porque dentro da minha mente vivia uma vida em que eu podia usar roupas femininas, ter cabelos compridos e quantas bonecas quisesse. No meu mundo imaginário conseguia até me livrar daquele órgão que fazia de mim homem. Mas fora da minha mente, no mundo real, eu não poderia ser mulher e por isso eu era gay. Todavia, ser gay também parecia ser algo proibido porque sempre que meu pai encontrava uma oportunidade, ele dizia que se tivesse um filho gay o mataria.



Cursei a segunda etapa do ensino fundamental na Escola Estudo e Trabalho em Porto Velho. Eu tinha 11 anos e havia feito de tudo para morar com minha mãe e seu esposo porque temia que meu pai de fato me matasse.

Morar com minha mãe significava abrir mão, definitivamente, de uma vida materialmente segura que meu pai oferecia. Ele era dentista e tinha uma situação econômica mais confortável que a de minha mãe, que era professora de ensino fundamental com formação em nível médio - Magistério. Seu companheiro era balconista em farmácia, juntos, eles mantinham a casa com muita dificuldade, destarte aos 12 anos comecei a trabalhar. Era um emprego de meio período, arranjado pelo meu padrasto - recebia menos de um salário-mínimo que era usado para custear meus livros, uniformes, material escolar e, às vezes, outras pequenas despesas.

Apesar das dificuldades econômicas, me sentia mais aliviada e menos angustiada morando com minha mãe, o que não significa dizer que estava livre para ser eu mesma. Eu precisava me adaptar, passar despercebida, o mundo apresentado pela escola era destinado a homens e mulheres “de verdade”.

Na quinta série, minha professora de Língua Portuguesa me chamou para conversar e disse que eu precisava me “ajeitar”, tomar “jeito de homem”, naquele mesmo ano o professor de Matemática, após pedir para que ele repetisse a explicação sobre números primos, me mandou falar “grosso”, como “homem” e a sala inteira riu.

Na sexta série, apesar de não haver distorção em relação a minha idade e série, fui inserida em uma turma de alunos mais velhos. Dois professores construíram com essa turma relações permissivas disfarçadas de horizontais. Esses professores faziam “brincadeiras” durante as aulas imitando os alunos mais vulneráveis e eu fui a vítima mais recorrente. A partir disso, os colegas se sentiram autorizados a zombar de mim a qualquer lugar e hora.

No ano seguinte, eu já não suportava mais. Durante a sétima série fui perseguida por diferentes grupos dentro e fora da escola. Em casa, as cobranças para que eu engrossasse a voz, andasse de determinada forma, falasse sem gesticular, eram constantes. Essa tensa situação me levou a ter ideia suicida, passei a planejar dia, hora e local em que me mataria.

Quando perdia a coragem, adiava para uma data próxima do meu 17º aniversário. Precisava me matar antes do período de alistamento militar porque sempre que se discutia “o problema do meu comportamento” nas reuniões de família alguém dizia que eu era muito infantilizada, mimada, e que “viraria homem” durante o serviço militar.

No final do ano de 1988, antes de concluir a sétima série, fui selecionada por um programa de emprego para menores aprendizes, “Programa Bom Menino”, para trabalhar em repartição pública vinculada à Secretaria de Estado de Fazenda – SEFAZ. Eu havia acabado de completar 14 anos e esse emprego, de meio período, com remuneração de meio salário-mínimo, alavancou minha autoestima que se encontrava minada. O processo seletivo pela vaga me fez acreditar que estava valendo a pena passar por tudo o que eu estava passando na escola.

Nesse período, comecei a tomar hormônios. Havia descoberto, através de um programa de televisão, como eles funcionavam e em quais medicamentos achá-los. Quando minha mãe percebeu os resultados, contei a ela que não me sentia homem, que me percebia como mulher. Eu não conhecia, e ninguém ao meu redor, o conceito de transexualidade, não consegui explicar o que eu era, não tinha nome. Assumi a homossexualidade e a vontade de ser mulher.

Após iniciar a transição de gênero, adotei Alessandra como nome social. Na escola, os professores não respeitavam minha identidade e me chamavam pelo meu nome cível, justificavam dizendo que já estavam acostumados com meu nome de registro e que para eles era difícil se acostumar. Em contrapartida, os colegas foram mais receptivos, os que me perseguiam pararam, porque perdeu o sentido, e as meninas, se aproximaram mais.

Iniciei o ensino médio em 1990, no Instituto Estadual Carmela Dutra. À época era uma instituição que formava professores em nível de magistério. Eu estava disposta a seguir a mesma profissão que minha mãe e mostrar para ela que apesar de ser “travesti” eu iria conseguir romper com o lugar que a sociedade reserva para pessoas como eu.

A referida instituição adotava uniformes distintos para rapazes e moças. Desde o primeiro dia, me apresentei às aulas usando o traje feminino e os dois

primeiros anos transcorreram sem muitos problemas. Nesse período, minha maior dificuldade foi encontrar escolas para estagiar, pois cabia aos estudantes procurar escolas que aceitassem estagiários e sempre que me apresentava com a carta de recomendação constando o meu nome de registro eu era recusada com a justificativa de que não havia vagas e dias depois meus colegas conseguiam a vaga pleiteada por mim anteriormente. Nada disso me desanimava, eu tinha boas notas e, fora do ambiente estudantil, tinha conquistado amigos que me davam apoio e suporte emocional. Finalmente eu havia descoberto, graças a um trabalho de psicologia sobre sexualidade, que eu era transexual e que, em algum lugar do mundo, havia uma solução para o meu problema. Além disso, a nova chefe da repartição em que eu trabalhava era muito simpática e não se importava com o fato de eu performar uma identidade de gênero em discordância com meu sexo biológico e meu gênero cível.

Contudo, no ano seguinte, ao tentar renovar a matrícula do último ano do magistério fui chamada para uma conversa na diretoria. A conversa girou em torno da reclamação de um dos professores sobre um possível erro nos registros de chamada referente ao meu nome. Ao buscarem esclarecimentos foi constatado de que não havia erro algum, que meu nome era de fato o que constava na chamada e que meu sexo era masculino. Esclareci que nunca afirmei haver um erro, o referido professor chamava meu nome e eu respondia a chamada; o professor é quem deduzia haver um erro. Expliquei minha condição como transexual e o que era uma pessoa transexual, mas minhas justificativas não foram consideradas. A diretora Maria das Graças, argumentou que os professores eram espelhos para seus alunos, alegou que eu não era um bom exemplo e que, certamente, nenhum pai confiaria a educação de seu filho a mim, da forma como eu me apresentava. Ao final dessa constrangedora conversa, usando o regimento interno e o código de conduta dos alunos, afirmou que a renovação da matrícula estava condicionada a que eu, daquele momento em diante, passasse a usar o uniforme condizente ao meu gênero (sexo): masculino.

Não tive como não aceitar a condição imposta, faltava apenas um ano para a conclusão desta etapa de ensino e eu não queria perder tudo. Mas, quando as aulas de fato começaram não consegui cumprir as exigências. O caso che-

gou até a Secretaria de Educação e, apesar das muitas negociações, eu terminei sendo “transferida” da instituição. Ou seja, fui, disfarçadamente, expulsa.

Aquele ano escolar foi perdido e, para concluir o ensino médio, tive que refazer o segundo ano, porque não havia nenhuma outra escola da rede pública que oferecesse o curso de magistério e para cursar o colegial apenas o primeiro ano do curso de magistério era válido. Concluí o ensino médio na Escola Estadual Castelo Branco no período noturno. Era uma escola mais acolhedora, não havia qualquer restrição à forma como eu me vestia ou me comportava, minha presença era tolerada inclusive no banheiro feminino. Meu nome social era negociado entre mim e os professores e, apesar de um ou outro não respeitar, eu tentava fazer dar certo para que tudo acabasse.

Não acreditava mais que a escolarização pudesse me levar a algum lugar; o único motivo pelo qual decidi dar continuidade aos estudos foi o incentivo de minha mãe, estávamos nos reaproximando e eu não queria decepcioná-la. Nesse período, completei maioridade e fui desligada do único emprego formal que tive em toda minha vida. Após a conclusão do ensino médio, 1993, abandonei a esperança de conseguir romper com os lugares que a sociedade me reservava. Passei a perseguir o objetivo de realizar a cirurgia de transgenitalização e, para tanto, me entreguei às oportunidades que me possibilitaram realizar tal feito.

No ano de 1999 realizei a cirurgia em Bangkok e em 2000 obtive vitória no meu pedido de retificação de nome e sexo nos documentos, a partir de então, passei a sobreviver como cabeleireira.

Vinte anos após a conclusão do ensino médio, voltei a flertar com a escolarização. Motivada por amigos e familiares, em 2012 realizei a prova do ENEM para ingresso em 2013. Obtive uma pontuação suficiente para entrar em um dos cursos da Universidade Federal de Rondônia, mas não suficiente para o curso que eu desejava: Psicologia. Me inscrevi no PROUNI - Programa Universidade para Todos e fui contemplada com uma bolsa de 100% para cursar Psicologia. No segundo semestre do ano de 2013 ingressei no curso de Psicologia da FIMCA - Centro Universitário Aparício Carvalho. Entrei no curso ávida por aprender, mas me decepcionei com a dinâmica de ensino.

Por meio das aulas de Metodologia da Pesquisa, apesar da baixa carga horária e da superficialidade dos conteúdos, foi possível compreender a importância das pesquisas para o progresso das sociedades e melhoria das condições da vida das pessoas. Ficou claro, para mim, a relevância das universidades públicas por serem nichos de produção de conhecimento. Essa compreensão elevou ainda mais a vontade que eu tinha de estudar em universidade pública.

Esse sonho se concretizou em setembro de 2013, quando a Universidade Federal de Rondônia publicou o edital de seleção de estudantes para preenchimento de vagas ociosas, Vestibulinho. Neste edital, havia 20 vagas para o curso de Psicologia e uma delas foi preenchida por mim.

Ao desembarcar do ônibus, no campus da universidade, eu sentia um misto de alegria e medo. Enquanto caminhava a passos lentos em uma direção incerta, mas que certamente levaria até a sala de aula, em minha mente se passava um filme em que as imagens eram as experiências supra relatadas. Me preparei para enfrentar este período como quem se prepara para uma árdua batalha, estava disposta a aproveitar ao máximo essa oportunidade e ninguém iria me impedir, nem mesmo a curiosidade das pessoas sobre meu sexo, percepção que tive na turma que eu acabara de deixar.

Deparei-me com uma turma de 48 jovens fascinantes e aprendi muito com cada um deles. Apesar da diferença de idade, eu aos 38 anos, enquanto os demais colegas adolescentes na faixa etária dos 17 anos, em nenhum momento me senti excluída, inclusive alguns se tornaram amigos que levarei para o resto de minha vida.

Meu maior desafio, nessa etapa de ensino, foi superar as falhas de minha precária escolarização nas etapas anteriores. Até ingressar na universidade pública, eu considerava meu processo de escolarização exitoso. Apesar de tudo, havia finalizado o ensino médio, quase me tornado professora, alfabetizado quatro colegas transexuais que não tiveram as mesmas oportunidades que eu e, além de tudo isso, ingressei no ensino superior. Contudo, uma atividade de escrita me fez tomar consciência do real grau de conhecimento que eu dispunha e o que me faltava apropriação.

Após solicitar que escrevêssemos nossas impressões sobre um texto, a professora Marli Zibetti devolve as produções e discute aspectos a serem melhorados na escrita e, entre outras questões, pergunta: “Todo mundo aqui sabe a diferença de trás com S e traz com Z?” Eu não sabia, mas não respondi nada. Após todos os colegas rirem. A professora Marli, explicou a diferença e provocou uma discussão sobre qualidade de ensino e suas diferenças em escolas públicas e privadas. Além disso, nos fez refletir sobre meritocracia, oportunidades e privilégios. Apesar, do golpe em minha “ferida narcísica”, como diria Freud, terminei esta aula decidida a fazer o possível para reparar as deficiências de meu ensino médio e dedicar-me ao máximo para apreender o conhecimento que me seria disponibilizado.

Durante os cinco anos da graduação aproveitei todas as oportunidades que me foram ofertadas: participei de projetos de extensão com e sem bolsa, projetos de iniciação a pesquisa, grupos de estudos, cursos extracurriculares, seminários, encontros e colóquios. Por meio dos editais de assistência estudantil, obtive apoio financeiro para permanecer no curso e para participar de eventos dentro e fora do Estado de Rondônia.

A transexualidade é compreendida por muitas pessoas como um ato, desejo ou necessidade de transformação. Por essa ótica, acessar o ensino superior de qualidade possibilitou experiências estudantis que ressignificaram minha, então, precarizada escolarização transformando-a em exitosa. O sucesso de minha escolarização não reside no fato de hoje estar escrevendo este texto, mas sim em reconhecer essas vivências como um rico conhecimento que pode dialogar com outros saberes. Minhas vivências acadêmicas me levaram a acreditar na educação como instrumento de transformação social e humana. Esse entendimento se concretiza em um propósito no qual me engajo considerando as inúmeras variáveis que restringem esse patrimônio à poucos privilegiados. Nesse sentido, meu ingresso no mestrado em Psicologia, em 2019, oportunizou iniciar uma pesquisa com duas temáticas que me são caras, a transgeneridade e a educação, resultando em minha dissertação de mestrado, agora transformada em livro.

Assim, o presente livro se propõe apresentar as histórias de escolarização de pessoas transgênero e compreender as significações que elas atribuem a estas experiências por meio de narrativas entremeadas com a minha própria história.

O livro está organizado em seis capítulos, no primeiro situo os leitores sobre a temática. No capítulo seguinte discorro sobre a construção do conceito de transexualidade e sua apropriação e ressignificação pelo movimento social de pessoas trans, bem como apresento o panorama e os conceitos do transfeminismo. O terceiro capítulo aborda a realidade da educação formal de pessoas trans e os ensaios de políticas educacionais de inclusão desta população no ensino formal. Os caminhos metodológicos percorridos estão descritos no quarto capítulo. Os capítulos cinco e seis trazem os resultados da pesquisa. Inicialmente (capítulo cinco), apresento as histórias de vida das minhas interlocutoras, suas trajetórias de escolarização, e discuto as estratégias que cada uma adotou para não ampliar o alto índice de evasão escolar relacionado a esta população. No capítulo seis, abordo as experiências educacionais mais significativas das participantes, bem como, os caminhos que as conduziram até a Universidade Federal de Rondônia. Por fim, concluo com as considerações finais.

Espero, com a publicação dessas narrativas, permitir que os leitores e leitoras conheçam a realidade vivida por nós travestis, homens e mulheres trans dentro das escolas e, a partir disso, construam questionamentos sobre nossa presença nos espaços sociais.

## CAPÍTULO I: QUE CORPOS SÃO VISTOS NA ESCOLA?

“Pode o subalterno falar?”

(Spivak, [1942], 2010, p. 19)

Educação é um bem público e uma das bases fundamentais dos direitos humanos, da democracia, da paz e do desenvolvimento sustentável, portanto, deve ser acessível a todos. Esse entendimento está presente nos principais documentos que garantem direitos universais à pessoa humana. Na Carta das Nações Unidas (ONU,1945), documento que institui a Organização das Nações Unidas (ONU), a educação é uma das justificativas para união das nações. Na DUDH - Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU,1948), documento que proclama os direitos básicos de todos, a educação é um dos direitos fundamentais. No PIDESC - Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (ONU,1966) e no PIDCP Pacto Internacional de Direitos Cívicos e Políticos (ONU, 1966), documentos que integram e complementam a DUDH, a educação aparece como meta a ser alcançada, sua universalização é compromisso dos países signatários.

Corroborando, o artigo 26, §1 da DUDH, onde se declara que “[...] toda pessoa tem o direito à educação” (ONU, 1948), a Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no campo do Ensino em seu artigo IV institui aos países membros o compromisso de promover educação básica para todos, gratuita e obrigatória, e “[...] a educação superior deverá ser igualmente acessível a todos com base no respectivo mérito”. (ONU, 1960).

Nessa direção, a Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI (ONU, 1998), fruto da Conferência Mundial sobre Educação Superior realizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (ONU), ao versar sobre os objetivos do ensino superior, define no artigo 1º que são: a) ofertar educação pessoal e formação profissional qualificada na qual combine conhecimentos práticos e teóricos de alto nível; b) oportunizar acesso à educação superior e à aprendizagem permanente através



da oferta de amplas opções e de flexibilização no ingresso e na conclusão, objetivando a realização pessoal e a mobilidade social dos estudantes; c) produzir e divulgar conhecimentos científicos obtidos por meio de pesquisas e oferta de serviços à comunidade na forma de atividades de extensão; d) colaborar com a produção cultural, seja no seu fomento, aprimoramento ou compreensão; e) proteger e consolidar, através de formação crítica, valores sociais que tenham como foco a democracia e a cidadania plena e f) “[...] contribuir para o desenvolvimento e melhoria da educação em todos os níveis, em particular por meio da capacitação de pessoal docente”. (ONU, 1998)

Outrossim, semelhantes compreensões aparecem na legislação brasileira. A Constituição Federal de 1988, em seus artigos 205 e 206, assegura que é direito de todos o acesso ao ensino público gratuito e de qualidade. (Brasil, 1988). Normatizando o que prevê a Constituição, a Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, ao dispor sobre as finalidades do ensino superior em seu artigo 43, determina, no parágrafo II, que um dos objetivos desse nível de ensino é: “[...] formar diplomados nas diferentes áreas do conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua”. (Brasil, 1996).

Os dispositivos legais supracitados evidenciam a importância do ensino superior e o papel social das instituições que ofertam este elevado nível de escolarização. Assim sendo, seu acesso é essencial para a construção de uma carreira profissional sólida com vistas à obtenção de estabilidade financeira, realização pessoal e reconhecimento social. Contudo, historicamente, a educação brasileira se caracteriza “[...] por fortes desigualdades: ora pelo não acesso ao sistema escolar, ora pela exclusão dentro do próprio sistema ou, ainda, pelo acesso a padrões diferentes de qualidade educacional”. (Sampaio; Oliveira, 2015, p. 511).

Assim, compreende-se que, “[...] o acesso igualitário a serviços educacionais é um princípio desrespeitado no Brasil”. (Sampaio; Oliveira, 2015, p. 512). Com a finalidade de mobilizar esforços e investimentos para ampliar o acesso e melhorar a qualidade da educação foi elaborado pelo Governo Federal, na gestão da presidenta Dilma Rousseff, o segundo Plano Nacional de

Educação (PNE). Esta versão de 2014 contém 20 metas a serem alcançadas até 2024. Entre elas, três referem-se exclusivamente à etapa de ensino superior:

META 12: Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público; META 13: Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores; META 14: Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores.

Considerando essa realidade, Sampaio e Oliveira (2015), ao investigarem a desigualdade na esfera da educação, analisaram três dimensões desse fenômeno. A saber: o acesso, tratamento e qualidade. Ao analisar a qualidade educacional Sampaio e Oliveira (2015) afirmam que a desigualdade no acesso à educação é maior nas etapas do ensino infantil e superior, pois que, a expansão da oferta de vagas nestas etapas de ensino são, metas a serem alcançadas. Esses estudiosos acrescentam que essa desigualdade se agrava quando se leva em consideração a renda familiar *per capita* dos estudantes que acessam estes níveis de escolarização. Assim sendo, quem são os estudantes que estão acessando o ensino superior?

Segundo a estimativa de projeção da população brasileira realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2018 o Brasil atingiu, aproximadamente, o número de 210.147.125 habitantes. Calcula-se que 22% da população seja composta por jovens de 18 a 24 anos. Considerando que as políticas educacionais, ao elaborarem metas a serem atingidas se valem do conceito de “idade certa”, podemos afirmar que o Brasil tem aproximadamente 57.953.827 jovens considerados na idade certa, 18 a 24 anos (IBGE, 2018), para cursar o ensino superior, contudo, somente 21,7% frequentam esse nível de ensino e 3,5% concluíram a graduação (INEP, 2019) na idade esperada.

O Censo da Educação Superior de 2018 aponta que 57% dos estudantes matriculados nas Instituições de Ensino Superior (IES) são mulheres. Os homens representam 43% dos graduandos. Entre os 8.450.755 estudantes matriculados, apenas 26,7% são pretos e pardos. Se focarmos apenas nas IES da rede pública, essa realidade toma outra dimensão, a estimativa sobe para 50,3%, contudo, uma vez que pretos e pardos representam 55,8% da população brasileira, ainda há uma sub-representação, sobretudo na faixa etária de estudantes com idades entre 18 a 24 anos. Segundo esse levantamento, nas IES da rede pública, os discentes pretos e pardos na faixa dos 18 a 24 anos representam 21,2% das matrículas, os demais 78,8 se autodeclararam brancos (INEP, 2019).

As matrículas ocupadas por pessoas indígenas somaram 57.706, 1% do total de estudantes do ensino superior. Enfatizo que 57.706 representa 6% da população indígena brasileira que, segundo o último censo demográfico do IBGE, é de 896.917 indígenas (IBGE, 2010). A realidade da inclusão de pessoas com deficiência não é diferente da realidade indígena, pois apenas 43.633 estudantes com deficiência estão inseridos no ensino superior, 1% dos estudantes. Destaco que o censo de 2010 apurou que aproximadamente 67.953.827 habitantes declararam ter algum tipo de deficiência, isto é, 23% da população. O número de estudantes com deficiência no nível superior de ensino não atinge 1% da população com deficiência. (INEP, 2019).

Não há dados oficiais sobre a escolarização de pessoas transgênero, os pesquisadores da temática trabalham com dados fornecidos pelas organizações não governamentais que, para denunciar as graves violações dos direitos humanos de travestis e transexuais no Brasil e para reivindicar políticas públicas, produzem informações que são aceitas por entidades internacionais, inclusive pela Organização das Nações Unidas. Segundo a Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA), considera-se que 1,9% da população brasileira seja não-cisgênero, ou seja, se autodenominam como transexual, transgênero, travesti ou pessoa agênero. Destes, 1,1% pertencem à identidade de gênero feminina, os demais 0,8% se refere à categoria de identidade masculina e agênero. Estima-se “[...] que cerca de 0,02% estão na universidade, 72% não possuem o ensino médio e 56% o ensino fundamental”. (Benevides; Nogueira, 2021, p. 43).

Essas informações, constam no levantamento anual Dossiê dos Assassinatos e da Violência contra Travestis e Transexuais no Brasil referente ao ano de 2020; a pesquisa, além de denunciar o alarmante número de assassinatos de travestis e pessoas trans, enfatiza que esta população, cuja expectativa de vida é de 35 anos, tem 90% de sua população feminina sobrevivendo da prostituição devido à dificuldade de inserção no mercado de trabalho. A realidade de homens trans sobre o mundo do trabalho não é tão diferente, conforme Brito (2016), eles têm dificuldade de inserção e/ou permanência, fato que compromete a sobrevivência e abala os aspectos subjetivo, “[...] quando inseridos no mundo do trabalho, o capital apropria-se dos marcadores de diferença para potencializar a exploração e o controle sobre os trabalhadores”. (Brito, 2016, p. 81).

Refletindo sobre estes dados, recorro a estudos afeitos como os de Lopes (2017), Vergueiro (2015) e Andrade (2012) para afirmar que a população de travestis, transexuais e transgêneros é excluída dos espaços educacionais durante seu processo de escolarização. Esse público, geralmente é invisibilizado nos indicadores sociodemográficos<sup>2</sup> porque se trata de corpos e expressões não inteligíveis pela narrativa histórica dominante.

Por este enquadramento, a exclusão de pessoas trans está ancorada em discursos que naturalizam subjetividades construídas histórica e culturalmente por “homens”<sup>3</sup> para humanos com base nos atributos biológicos. A luta das mulheres por igualdade de direitos encontrou no conceito de gênero, cunhado por John Money, instrumentalização necessária para denunciar as diferenças

---

<sup>2</sup> O Censo Demográfico previsto para este ano de 2019 foi cancelado no último dia 23 de abril. Contudo, mesmo o que recenseamento ocorresse, a população de travestis e transexuais não seria representada na pesquisa, apesar das reivindicações do movimento civil organizado (França, 2020).

<sup>3</sup> Destaco para explicar ao leitor que homem nessa frase poderia ser interpretado simplesmente como humano, contudo quero enfatizar que historicamente as pactuações sobre os significados sociais que produzem sentidos para constituição da subjetividade humana, foram produzidas por humanos do sexo masculino. Butler ([2003] 2019a) ao se debruçar sobre os conceitos de gênero e sexo infere que sexo, assim como gênero, são construções históricas atribuídas a corpos humanos. Segundo Laqueur (2001), sexo e gênero não são categorias fixas irrelativisáveis. Este autor publicou um minucioso estudo que explana os diferentes paradigmas defendidos pela ciência sobre sexo e gênero. Da teoria do sexo único, defendida na antiguidade, à teoria da diferenciação sexual psicanalítica, evidencia-se o caráter histórico destes conceitos, cujo significado foi ajustado conforme os interesses vigentes.

sociais, políticas e econômicas entre homens e mulheres. Gênero, entendido como expressão social do sexo, expressa também as posições sociais que determinado sexo ocupa ou não.

Ao afirmar que “[...] ninguém nasce mulher: torna-se mulher” (Beauvoir, [1949] 1980, p. 14), Simone de Beauvoir denunciou que “o eterno feminino” é um projeto engendrado por meio de um sistema de significações para privilegiar socialmente o humano macho em detrimento à fêmea, forjando uma hierarquia social justificada na biologia dos corpos. Nessa direção, Butler ([2003] 2019a) avança a discussão ao inferir que tal sistema exige que os seres humanos, para terem sua existência socialmente reconhecida e legitimada, se enquadram em uma das duas distintas e opostas classificações que o sistema permite: masculino ou feminino.

Nesse sentido, o binarismo masculino/feminino nomeia e categoriza as experiências de identificação de pessoas, ao longo de suas vidas, com o sexo/gênero que lhes foi designado e registrado no momento do nascimento (atribuição tutelada pelos saberes médico e jurídico). Assim, Lopes (2017, p. 23) esclarece que:

As pessoas que se identificam com um gênero que não corresponde ao seu sexo biológico, por exemplo, são chamadas transgêneros, pois transcendem este binarismo sobre o qual se sustentam, historicamente, as noções de gênero. Já aquelas cuja identidade de gênero corresponde ao seu sexo biológico, são chamadas de pessoas cisgêneros.

Pesquisadoras transfeministas<sup>4</sup> como Andrade (2012) e Vergueiro (2015) ao retomarem seus respectivos percursos de escolarização, explicitaram que a escola é ambiente inóspito para a vivência da transexualidade, especialmente durante o processo de transição de gênero, pois segundo as autoras, manter-se na escola demanda alto nível de resiliência. Nesse caminho, Louro (2000) explica que, declaradamente ou não, as escolas exercem uma pedagogia de gênero que privilegia a cisgeneridade<sup>5</sup>. São práticas que legitimam identi-

---

<sup>4</sup> Atualmente o movimento feminista possui múltiplas vertentes, o transfeminismo tem uma agenda de reivindicações específica criada por e para a população transgênero.

<sup>5</sup> Denomina-se cisgeneridade as práticas sociais que constroem identidades de gênero a partir do gênero atribuído ao nascimento, ou seja, tendo como referência apenas aspectos biológicos.

dades compreendidas como dentro da norma e marginalizam identidades (e corpos) dissidentes. Segundo Andrade (2012, p. 247), a inconformidade de gênero impõe que pessoas trans sejam “[...] ocultadas, negadas e/ou violentadas”, forçando-as ao abandono do processo de escolarização e, assim, a escola camufla a expulsão produzindo a evasão involuntária.

Considerando tais apontamentos e a centralidade da educação para o desenvolvimento humano, este estudo se propõe a realizar uma investigação sobre o percurso de escolarização de estudantes travestis e transexuais da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) objetivando conhecer suas histórias de escolarização e compreender as trajetórias de vida e de escolarização de estudantes amazônicas travestis e transexuais da mesma universidade, desde a educação básica até o ingresso no ensino superior.

É importante frisar que os processos de escolarização de pessoas transgêneros é uma temática que ainda necessita de estudos mais profundos. Contudo, a maioria dessas produções sobre esta temática abordam as trajetórias de escolarização que, no máximo, estacionaram ao concluírem o ensino médio. Tais produções, apesar de representarem a realidade da grande maioria da população trans, não evidenciam os fatores que conduzem essa população a uma experiência educacional exitosa.

Ressalto a pesquisa de Lopes (2017), que realizou um estudo com recorte na realidade rondoniense. O pesquisador investigou as possíveis interferências das expressões de gênero e sexuais nas trajetórias escolares de pessoas trans na cidade de Porto Velho-Rondônia e, com esse objetivo, entrevistou cinco mulheres trans com diferentes níveis de escolarização. Suas colaboradoras possuíam graus de escolaridades que variavam entre o ensino fundamental e a pós-graduação *stricto sensu*. Ainda segundo o autor, o processo de escolarização deixou marcas dolorosas na subjetividade de suas entrevistadas, mas, apesar disso, a educação se revelou caminho possível para a inserção social e laboral destas mulheres. As inferências de Lopes (2017) provocaram os questionamentos que norteiam o presente livro.

## CAPÍTULO II: O QUE SE NOMEIA POR TRANSEXUALIDADE

“O lixo vai falar, e numa boa”.

(Gonzalez, 2018, p. 193)

Considerando as subjetividades que envolvem as vivências das colaboradoras deste estudo, pretendo revelar nesse capítulo a mirada das ciências médicas e da psicologia, para o fenômeno social que foi convencionado chamar de transexualidade<sup>6</sup>. Discorro sobre os caminhos que forjaram o conceito de transexualidade e como este, gestado para construir uma patologia, se constituiu em uma categoria identitária. Após apresentar um breve panorama sobre o movimento social transgênero, finalizo apresentando a corrente teórica transfeminista ou feminismo transgênero.

A transexualidade<sup>7</sup> é uma experiência humana subjetiva e individual sobre a qual recai diferentes e divergentes olhares. Recorro a Laqueur (2001), Bento (2008) e Jesus (2014; 2019), para afirmar que o trânsito de gênero não é um fenômeno dos dias atuais. Conforme estes pesquisadores, esta experiência está registrada na história das civilizações em diferentes períodos e culturas,

---

<sup>6</sup> Stefani (2015) aponta em sua dissertação de mestrado que, para acessar direitos fundamentais (saúde, educação, respeito a partir do reconhecimento e validação do gênero performado), algumas mulheres que nasceram com genitálias lidas como masculinas, precisam se submeter a uma identidade transgênera. A pesquisadora faz referência a um grupo organizado (“ARACÊ – Mobilização Social em Direitos Humanos, Feminismo e Sexualidades”) que questiona a transexualidade enquanto identidade. Este grupo utiliza o termo entre aspas para denunciar, não somente seus aspectos patológicos, bem como, “a suposta identidade “trans” ou “transexual”, como única possibilidade e escolha de vida” (Stefani, 2015, p. 23) para mulheres que nasceram com pênis.

<sup>7</sup> “Transexualidade”; “transgeneridade”; “travestilidade”; “gênero inconforme”, são conceitos que implicam diferentes significados e compreensões identitárias, contudo, neste texto, opto por utilizá-los para mencionar experiências de trânsito de gênero e/ou pessoas que não se reconhecem no gênero atribuído ao nascimento. “Transvestigênera” é um termo recente que surgiu dentro do movimento social de pessoas trans com o objetivo de unificar, em uma única palavra, todas as identidades trans. Alguns sites e blogs atribuem sua cunha à ativista Indiara Siqueira, outros à Indiara Siqueira e a vereadora Érika Hilton. Leocádia Aparecida Chaves, em seu artigo “Autobiografias trans: um levante em formação”, publicado na revista “estud. lit. bras. Contemp”, atribui a Indiara Siqueira.

e com múltiplas interpretações, cabendo ao ideal de gênero de cada época e sociedade regular as possíveis tensões desencadeadas por sua manifestação<sup>8</sup>.

Pela ótica da medicina e da psicologia, a transexualidade é um transtorno psíquico que se caracteriza pela não identificação do sujeito com o gênero que lhe foi atribuído no momento do nascimento, por esse olhar, a transexualidade é uma experiência de rejeição ao próprio corpo. (Bento, 2008; Munin, 2018). Entende-se que a pessoa transexual necessita adequar o sexo, e consequentemente, o corpo ao gênero em que se reconhece.

A construção do conceito de transexualidade teve como marco inicial o lançamento do livro *Die Transvestiten* em 1910, escrito por Magnus Hirshfield, um médico alemão de origem judaica. Na obra, Hirshfield afirma que homossexuais, andrógenos, pessoas intersexos e travestis teriam seus comportamentos “desviantes” assentados em uma base orgânica e involuntária, compreendendo-os como um terceiro sexo. Nesse contexto, o autor utiliza pela primeira vez o termo “transexualismo” para se referir ao que ele denominou de

---

<sup>8</sup> Contar a história da humanidade é, também, contar a história do que hoje se convencionou chamar de transgeneridade. Há mais de cinco mil anos a Índia cultua divindades “trans”: Ardhanarishvara, divindade que representa a junção do deus Shiva e da deusa Parvati, é metade homem e metade mulher, assim como a divindade Lakshmi Narayana, que também é metade homem e metade mulher e representa a junção dos deuses Lakshmi e Narayana (Odier, 2019). No século III, o imperador romano Heliogábalo vestia-se com roupas femininas, usava maquiagem e perucas. Segundo historiadores, Heliogábalo chegou a oferecer uma fortuna ao médico que lhe concedesse uma genitalia feminina. Casou-se oficialmente com cinco mulheres, mas os relacionamentos mais duradouros foram com homens a quem tratava como maridos (Bardour, 2011). Durante os séculos XII e XIII, os cavaleiros templários franceses cultuavam a divindade Bafomé, um bode que era homem e mulher que representava o sagrado e o profano. Nos séculos XV e XVI, os imigrantes europeus se escandalizaram ao chegar na América do Norte e constatar que todas as tribos indígenas tinham entendimento de no mínimo três e até cinco gêneros sexuais e humanos. Para a etnia Navajos, Nádleei eram os transformados, pessoas especiais que não eram nem homem e nem mulher, mas as duas coisas juntas. Os Ojibwa entendiam que os Nilzh Naridoowag eram pessoas de dois espíritos, hoje simbolizado na sigla LGBTQIA<sup>2+</sup> (mais atualizada como LGBTQQICAPF2K+) com o número 2. O povo Lakota, também conhecidos como Dakata, usavam Winkte para nomear machos com comportamentos de fêmeas e para o povo Sheyenne haviam os Hemaneh, pessoas que eram metade homens e metade mulher. No século XVI, aqui, nas terras tupiniquins, viveu Xica Manicongo, tida, até o presente momento, como a primeira travesti da história do Brasil (Jesus, 2019). Os primeiros registros sobre a mitologia africana datam do século XVII. Para muitas religiões originárias na África ou de matrizes africanas, o orixá Oxumarê é uma divindade que vive seis meses do ano como homem e seis meses do ano como mulher e simboliza a ambiguidade (Prandi, 2000).



“transexualismo psíquico” (Castel, 2001), o fenômeno orgânico que acomete os intermediários sexuais.

Segundo Munin (2018), Hirshfeld escreveu *Die Transvestiten* com o objetivo de produzir conhecimento útil na luta pela descriminalização da homossexualidade, uma vez que, até 1994, o código penal alemão, em seu parágrafo 175<sup>9</sup> punia práticas homoafetivas. Munin (2018, p. 34) esclarece que Hirschfeld, além de produzir a obra embrionária para o que hoje é conhecido como transexualidade:

Hirschfeld também fundou, em 1917, em Berlim, o Instituto de Ciência Sexual, instituição que, além de pesquisas, realizou cirurgias de remoção de pênis e construção de neovaginas a partir de 1920. A técnica para vaginoplastia era conhecida desde a segunda metade do século XIX. Harold Gillies, um dos pais da cirurgia plástica, em 1917 experimentou em soldados mutilados técnicas de faloplastia. Um aluno de Hirschfeld, Eugen Steinach, teria tentado em 1912 um implante de ovários em um homem.

Verifica-se que na Alemanha e na Dinamarca ocorreram as primeiras experiências de redesignação sexual, entre elas estão: a) a realizada pelo médico forense Felix Abraham em 1921 (considerado primeiro caso de transexual redesignado, a saber: Rudolf) e b) a realizada por Kurt Warnekros em 1923 (no então, Einar Wegener pintor que após a retirada dos testículos e do pênis passou a se chamar Lili Elbe<sup>10</sup>). A primeira faloplastia em um homem transexual<sup>11</sup> só veio a ocorrer bem mais tarde. Entre 1946 e 1949 quando Harold Gillies

---

<sup>9</sup> O parágrafo 175 de 1871 previa crime o que fosse considerado “luxúria contra o que é natural”. Em 1933, com a ascensão do regime nazista o código penal foi reformulado e esse parágrafo foi alterado, o que antes era “luxúria contra o que é natural” deu lugar à apenas “luxúria” e possibilitou maior margem para uma interpretação ainda mais abrangente por parte dos magistrados sobre os comportamentos a serem condenados, além do coito sexual entre homens. O parágrafo 175 esteve em vigor no lado oriental até 1967, e, no lado ocidental, até 1969, mas, somente em 1994 foi retirado definitivamente do código penal alemão. (Molina; Andrade, Silva; 2018).

<sup>10</sup> Sua história é retratada no filme *A Garota Dinamarquesa*, do diretor Tom Hooper, lançado em 2016.

<sup>11</sup> Alguns pesquisadores utilizam o gênero atribuído com base no sexo biológico para se referir a pessoas trans, nessa direção homem-trans é pessoa que nasceu homem e se reconhece como mulher e vice-versa. Me posiciono neste texto, em defesa da identidade de gênero autodeclarada, ou seja, ao me referir à homens e mulheres trans, estou me referindo à forma como essa pessoa se reconhece.

realizou 13 cirurgias em Laura Dillon que após os procedimentos adotou o nome de Michael Dillon.

Nesse contexto de luta pela descriminalização da homossexualidade, a sexologia dava seus primeiros passos na Alemanha, impulsionada principalmente pelos estudos produzidos pelo Instituto de Ciência Sexual de Berlim. Apesar dos avanços na compreensão da sexualidade divergente, as pessoas que demandavam cirurgias de redesignação sexual eram lidas como homossexuais infelizes. Os estudiosos da diversidade sexual dessa época dividiam-se em duas correntes: a primeira que advogava que a homossexualidade, em todas as suas formas de expressão, não seria passível de cura, portanto, não cabia punição ou discriminação e a segunda que, apesar de também defender a descriminalização da homossexualidade, argumentava que as sexualidades dissidentes eram patologias e que quando não se conseguia a “cura”, os “desviados” deveriam ser mantidos sob vigilância e a prática homoerótica precisava ser evitada. (Simões; Facchini, 2009).

É importante salientar que quando se começou a estudar o trânsito de gênero, o “desconforto” com o gênero atribuído ainda não era considerado uma patologia, assim, os primeiros experimentos de transgenitalização precederam a exigência de avaliação psicológica e aprovação de especialistas da psique. Verifica-se, conforme Munin (2018, p.35), a existência de um diálogo entre a comunidade científica e a militância dos direitos civis nesse período, porém:

A ascensão de regimes autoritários tanto de direita como de esquerda, a Crise de 1929 e as duas Guerras Mundiais fizeram com que as novas gerações de estudiosos se tornassem mais conservadoras e alinhadas com a interpretação que patologizava as sexualidades fora das normas binária e heterossexual. Devido a essa mudança, o diálogo entre militância e a “ciência médica” se tornou desigual, tendendo à patologização daqueles que não se enquadravam no padrão normativo binário e heterossexual, trocando a busca por uma base natural dessas sexualidades pela prevenção dessas “anormalidades” (grifo no original).

Com a instalação do nazismo na Alemanha, em 1933 o Instituto de Ciência Sexual foi saqueado e destruído, teve sua biblioteca queimada, seu prin-

cipal fundador, Hirschfeld deixou a Alemanha e morreu no exílio em 1935. Existem relatos que acusam os nazistas de realizarem experimentos de transição de gênero involuntária em seus prisioneiros de guerra durante a Segunda Guerra Mundial. Em 1975, Georges Marie André Schwidenhammer, um ex-prisioneiro de guerra, se tornou a primeira pessoa de gênero transicionado a solicitar, e conseguir, retificação de seus documentos. Ele havia sido preso pela Polícia Secreta do Estado Alemão – GESTAPO, e submetido a tratamentos hormonais. (Castel, 2001).

O conceito de transexualidade como patologia se desenvolveu após a Segunda Guerra Mundial, nos Estados Unidos da América e se tornou hegemônico no conhecimento médico, após o sexólogo David O. Cauldwell retomar o termo transexualismo, cunhado por Magnus Hirschfeld. O caso veio a público em 1949 com a publicação do artigo de autoria de Cauldwell “*Psychopatia Transexuallis*”, sobre o estudo de um caso de transexualidade feminina.

A partir da publicação de Cauldwell, surgiram outros artigos representando transexualidade como uma categoria distinta da homossexualidade. Estas publicações que defendiam a especificidade dos transexuais, diferenciando-as de outras vivências de sexualidade, principalmente da travestilidade, se estenderam por toda a década de 1950 e se pluralizaram com maior intensidade, nas décadas de 1960 e 1970. (Bento, 2008; Castel, 2001). Arán e Murta (2009, p.25-26) explicam que:

A partir de então, começaram a ser esboçadas as especificidades da transexualidade e delineadas novas teorizações médicas e sociológicas - como os estudos de Harry Benjamin (1966), John Money (1969) e Robert Stoller (1973, 1982) -, que, somadas ao progresso da biologia e da viabilidade técnica para adequação do corpo à identidade de gênero, deslocaram essa experiência de uma situação individual e absolutamente marginal para um problema médico-legal reconhecido e passível de tratamento.

Corroborando com a patologização da experiência trans, o livro do endocrinologista alemão Harry Benjamin, “O fenômeno transexual”, publicado em 1966, forneceu as bases para se diagnosticar o “verdadeiro transexual”. Ben-

jamin dedicou-se a estabelecer a diferenciação entre transexualidade e outras formas de vivência de gênero e sexualidade. Benjamin entendia que a cirurgia de transgenitalização era a única alternativa terapêutica possível para pessoas transexuais conforme explana Bento, (2008, p. 96):

Para evitar que cometam suicídios, as cirurgias deveriam ser recomendadas, defendia Herry Benjamin. Esta posição contrapunha-se à dos profissionais de psicologia, psiquiatria e psicanálise, sempre reticentes às intervenções corporais como alternativas terapêuticas, consideradas por muitos psicanalistas como mutilações. Benjamin, ao contrário, afirmava que para o “transexual de verdade”, psicoterapias eram inúteis. Nesse caso, apenas as cirurgias poderiam representar a solução para as “enfermidades” daqueles que tem abjeção ao corpo (grifo no original).

Na perspectiva defendida por Benjamin, foi realizado em Londres, no ano de 1969, o primeiro congresso da Associação Herry Benjamin que, em 1977, passaria a ser chamada de *Harry Benjamin International Gender Dysphoria Association* (HBIGDA). A associação HBIGDA legitimou-se como uma das instituições responsáveis pela normatização do tratamento de pessoas transexuais em todo mundo. A HBIGDA publica periodicamente as Normas de Tratamento (*State of Care* ou SOC), documento que norteia profissionais que trabalham com transexuais em todo mundo. Atualmente, o *State of Care* está na 7ª versão, criada em 2012.

O termo “disforia de gênero”, referindo-se à transexualidade foi usado pela primeira vez por John Money, em 1973. Money desenvolvia estudos com pessoas que sofriam de hermafroditismo, atualmente conhecido como intersexualidade<sup>12</sup>. No livro *Man and woman, boy and girl*, publicado em parceria com e Anke Ehrhardt, em 1973, os autores definem dois conceitos importantes para a compreensão da transexualidade e da intersexualidade, identidade de gênero e papel de gênero. Segundo Money e Ehrhardt,(1996, p.4) identidade de gênero seria:

[...] a identidade, harmonia e persistência da individualidade de alguém como masculina (homem), feminina (mulher) ou ambivalente, em maior

---

<sup>12</sup> Na área médica como Distúrbio da Diferença Sexual (DDS).

ou menor grau, especialmente como ela é experimentada com sua própria consciência e comportamento; identidade de gênero é a experiência privada do papel de gênero.

Papel de gênero por sua vez seria:

[...] tudo o que uma pessoa diz e faz para indicar aos outros ou a si mesmo seu grau de masculinidade, feminilidade ou ambivalência; isso inclui, mas não se restringe, ao desejo e resposta sexual; papel de gênero é a expressão pública da identidade de gênero e identidade é a experiência privada do papel de gênero.

Atualmente, disforia de gênero é um termo presente nos documentos médicos e psicológicos que regulamentam o atendimento e o tratamento de pessoas que vivenciam a transexualidade. Trata-se de uma categoria classificatória de diferentes sofrimentos psíquicos ligados à identidade de gênero. Segundo a APA, Associação Americana de Psiquiatria (2014 p. 451-452):

Disforia de gênero refere-se ao sofrimento que pode acompanhar a incongruência entre o gênero experimentado ou expresso e o gênero designado de uma pessoa. Embora essa incongruência não cause desconforto em todos os indivíduos, muitos acabam sofrendo se as intervenções físicas desejadas por meio de hormônios e/ou de cirurgia não estão disponíveis.

Outrossim, a sétima versão das Normas de Atenção à Saúde das Pessoas Trans e com Variabilidade de Gênero (2012, p.05) reitera que:

A disforia de gênero refere-se ao desconforto ou mal-estar causado pela discrepância entre a identidade de gênero de uma pessoa e o sexo a ela atribuído no momento do nascimento (e o papel de gênero associado e/ou características sexuais primárias e secundárias).

Contudo, os primeiros manuais e protocolos que orientaram os profissionais da saúde no tratamento da transexualidade e no atendimento aos pacientes, classificou a “disforia de gênero” como “transexualismo”, conforme se verifica em Perelson, (2011). Com essa denominação, em 1980, a transe-

xualidade é incluída na terceira versão do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM III (APA, 1980), produzido pela Associação Americana de Psiquiatria (*American Psychiatric Association - APA*) definida como um distúrbio da identidade sexual.

Na quarta versão desse manual - DSM IV (APA, 2002), transexualismo foi alterado para Desordem de Identidade de Gênero e na última atualização, DSM V, transexualidade é referida como Disforia de Gênero definida como “[...] incongruência acentuada entre o gênero experimentado/expresso e o gênero designado de uma pessoa” (APA, 2013, p. 452) e refere-se às identidades de gênero inconformes com a norma e não apenas à transexualidade definida por John Money.

A Organização Mundial da Saúde (OMS), ao publicar a 10ª versão da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde CID-10, incluiu “transexualismo” como doença de ordem sexual. (ONU, 1989). Ao contrário dos demais manuais e protocolos aqui citados, o CID 10, não traz nenhuma problematização ou características desse transtorno que está identificado pelo código F 64,0. Em 2018, a OMS anunciou que em sua próxima versão, CID 11, que entrará em vigor em 2022, a transexualidade deixará de constar em sua classificação. (MMFDH, 2018).

As variações e mudanças dos termos, “Transexualismo”, “Desordem [ou transtorno] de “Identidade de gênero”, “Disforia de Gênero” explicitam as tensões sociais entre a comunidade científica e a sociedade civil organizada pelos direitos das pessoas trans. Verifica-se que as atualizações conceituais da medicina e da psicologia sobre transexualidade têm por objetivo suavizar os estigmas decorrentes do diagnóstico de “pervertido”, “transtornado” e “neurótico delirante”, ideias que estão engendradas nas formulações de “Transexualismo”, “Desordem de “Identidade de gênero” e “Disforia de Gênero”. A gênese conceitual se perpetua por meio do ideal de normalidade. Ainda nos dias atuais, apesar das reformulações, se considera que disforia de gênero é uma doença que, segundo Murta (2007, p.37) “[...] aponta como única possibilidade de

tratamento a realização da cirurgia de conversão sexual e a utilização de hormônios<sup>13</sup>, para uma possível “cura”.

Com base no SOC, DSM- 5 e CID - 10, observa-se a pressuposição de que transexualidade, por ser uma doença, tenha sintomas universalizados sem nenhuma problematização da realidade social de cada país. Considero importante salientar que a transexualidade, incluindo todos os termos médicos utilizados para denominá-la, não tem em sua constituição de ordem patológica uma etiologia clara e definitiva. Na falta de critérios pragmáticos para constituição do diagnóstico, Bento (2008), Athayde (2001) e Munin (2018) apontam que os especialistas recorreram, e ainda recorrem, aos significados sociais de masculinidade e feminilidade construídos historicamente. “As definições do que seja um/a homem/mulher de verdade se refletem e emergem nas definições do que seja um/a transexual de ‘verdade”’. (Bento, 2008, p. 19-20 – grifo no original).

Hoje, no Brasil, o Conselho Federal de Psicologia (CFP), seguindo as tendências internacionais que visam despatologizar a transexualidade e oferecer assistência às pessoas que buscam atendimento clínico, estabeleceu normas de atuação para os e as profissionais da psicologia por meio da Resolução 01 de 29 de janeiro de 2018. No documento o CFP enfatiza o caráter autônomo da autodeterminação da identidade de gênero de cada sujeito, assim no art. 8º desta resolução:

É vedado às psicólogas e aos psicólogos, na sua prática profissional, propor, realizar ou colaborar, sob uma perspectiva patologizantes, com eventos ou serviços privados, públicos, institucionais, comunitários ou promocionais que visem a terapias de conversão, reversão, readequação ou reorientação da identidade de gênero das pessoas travestis e transexuais.

---

<sup>13</sup> Em 2014, Daniela Murta publicou o artigo: “Sobre a apropriação médica da transexualidade e a construção do ‘Transtorno de Identidade de Gênero’: Considerações sobre a psiquiatrização das vivências Trans” (grifo no original), publicado no 16º volume da revista **História Agora**, p. 69-83. Nesse texto a autora revisita essa afirmação e a reitera pois, segundo ela, há “uma relação direta entre essa experiência” trans “e a adequação cirúrgica do sexo ao gênero” (p.79), e diante da demanda pela cirurgia de redesignação de sexo, o DSM IV, que descreve e estabelece critérios para o “transtorno de identidade de gênero” (grifo meu), continua sendo útil para construir o diagnóstico (p.79-80). Aponto para o fato de 2014 ser o ano de publicação do DSM-5, versão que reclassifica “Transtorno de Identidade de Gênero” para “Disforia de Gênero”. Aponto estes elementos para enfatizar a tentativa da autora de suavizar sua afirmação, sem reconhecer seu caráter patologizador.

A CFP 01/2018 é a primeira resolução do Conselho Federal de Psicologia que trata especificamente do atendimento a pessoas transgênero. Até sua sanção os psicólogos brasileiros respaldavam suas práticas na resolução CFP 01 de 1999 que veta aos profissionais de psicologia realizarem terapias referente à “cura gay<sup>14</sup>”. Outrossim, em 20 de setembro de 2019 o Conselho Federal de Medicina sancionou a Resolução 2.265 estabelecendo novo entendimento sobre os cuidados à pessoa transgênero. Na prática, o documento revoga a resolução anterior, CFM nº 1.955 de 2010, que entendia a transgeneridade como “[...] desvio psicológico permanente de identidade sexual”. Na nova resolução utiliza-se “incongruência de gênero” para abordar o desconforto de pessoas transgênero que buscam alterar o corpo para melhor expressar o gênero de autoidentificação. O documento explicita o caráter não patológico da transgeneridade apontando a terapia de afirmação de gênero, que inclui hormônio terapia, acompanhamento psiquiátrico e protocolos cirúrgicos, como um conjunto de procedimentos multidisciplinares que têm como objetivo promover a saúde integral da pessoa transgênero. Teoricamente, a nova proposta traz em seu bojo um olhar singular para cada indivíduo com queixa de incongruência de gênero.

Entendo que tais proposições supracitadas são caminhos para se construir novas perspectivas de cuidados à pessoa trans, todavia, se faz necessário incluir estas e estes sujeitas/os nos processos decisórios da construção dos protocolos de atendimento. A ciência detém o conhecimento sobre tratamentos, técnicas e procedimentos, mas nós (usuárias/os) sabemos onde (e como) dói.

## **PERFORMANDO A TRANSEXUALIDADE**

Em meados dos anos 1950 os achados de Cauldwell desencadearam uma avalanche de publicações sobre transexualidade. Em 1952, o caso de

---

<sup>14</sup> A resolução CFP 01 de 1999 enfrentou diferentes investidas judiciais desde sua instituição. Em setembro de 2017 sofreu seu último ataque, ao ser alvo da Ação Popular nº 1011189-79.2017.4.01.3400, movida por um grupo de psicólogas e psicólogos defensores do uso de terapias de reversão sexual. A Justiça Federal da Seção Judiciária do Distrito Federal, ainda em setembro de 2017, acatou parcialmente o pedido liminar, reabrindo o debate sobre o uso de terapias de reversão sexual. Em 2018 O Supremo Tribunal Federal aceitou a reclamação constitucional solicitada pelo CFP e em abril de 2019 a ministra Cármen Lúcia suspendeu definitivamente a ação popular por meio de medida cautelar.



transgenitalização de Christine Jorgensen ganhou repercussão midiática em nível mundial. O jornal *The New York Daily News* destacou em sua primeira página da edição de 1º de dezembro a história do ex oficial das forças armadas que se tornou mulher após uma cirurgia de “mudança de sexo”. Christine foi eleita a mulher do ano em 1954 e nos anos sucessivos participou de filmes, escreveu uma autobiografia e uma peça de teatro narrando sua história.

A história de Christine popularizou a transexualidade no mundo todo. Segundo Munin (2018), os depoimentos de Christine se constituíram em uma espécie de modelo para as candidatas à cirurgia de redesignação e para a própria comunidade científica. Ela “[...] justificava sua condição usando argumentos biológicos e hormonais e se descrevia como uma ‘mulher presa em um corpo de homem’, frase já conhecida na época e que se tornou comum entre transexuais de todo o mundo”. (Munin, 2018, p.37 – Destaque no original).

A popularização da transexualidade ficou centrada em personalidades midiáticas como um fenômeno extraordinário de “mudança de sexo”. Após Christine Jorgensen (1926 – 1989) nos Estados Unidos da América, Jacqueline Charlotte Dufresnoy (1931- 2006), mais conhecida por Coccinelle difundiu a discussão sobre transexualidade na França. Esta *Showgirls* francesa se submeteu a cirurgia de transgenitalização em 1958, na cidade de Casablanca, Marrocos. Na Inglaterra o caso de Roberta Cowell (1918-2011) foi bastante divulgado. Trata-se de um ex aviador (Robert Cowell) que se submeteu a cirurgia de redesignação sexual em 1954.

No Brasil, em 1990, a modelo Roberta Gambine Moreira (1964), mais conhecida pelo nome artístico de Roberta Close, causou polêmica ao posar nua para uma revista masculina após passar por uma cirurgia de transgenitalização realizada em Londres, em 1989. Roberta Close não foi a primeira mulher trans brasileira a se submeter a este tipo de cirurgia<sup>15</sup>, contudo, por ser uma cele-

---

<sup>15</sup> A primeira cirurgia de redesignação sexual no Brasil, foi realizada em 1971 pelo cirurgião Roberto Farina em Waldirene Nogueira. Farina foi denunciado pelo Conselho Nacional de Medicina em 1978 e foi preso e condenado por lesão corporal grave. Foi absorvido em uma instância superior após o parecer de uma junta médica do Hospital das Clínicas de São Paulo, local onde ocorreu a cirurgia. A junta médica usou os conceitos internacionais sobre a terapêutica para transexuais para demonstrar que a intervenção é o tratamento recomendado. (Munin, 2018).

bridade nos meios de comunicação muito antes de realizar o procedimento, sua história trouxe a público a discussão da transexualidade, travestilidade e intersexualidade, o Brasil se perguntava o que era Roberta Close? (Rito, 1998).

Considerando que a transexualidade é uma experiência identitária subjetiva, singular, e de múltiplas construções psíquicas, a instituição de critérios e exigências para o acesso aos serviços de transexualização com base no discurso de determinados sujeitos, de determinada sociedade, em determinado período histórico, obriga que outros atores sociais que desejam acessar os serviços transexualizadores se enquadrem às exigências e conseqüentemente ao discurso hegemônico “sobre o verdadeiro transexual”.

Se o feminino está relacionado à passividade, fragilidade, emotividade e o masculino à racionalidade, atividade, competitividade, conseqüentemente espera-se que pessoas transexuais performem tais padrões. Estes cânones constituem um mapa e orientam médicos e psicólogos que se aproximam de pessoas que vivem a transexualidade. Para Bento (2008, p. 58), “[...] a formulação de um diagnóstico diferenciado para transexualidade terminou por produzir um sujeito transexual universal e homogêneo”. (Bento, 2008, p. 58). Reforçando esse entendimento, a pesquisadora Munin (2018, p. 38) afirma que:

Considerando a representação de transexuais como pessoas com algumas características em comum, pode-se inferir que pessoas do mundo todo que em sua intimidade desejavam pertencer ao sexo oposto ao seu sexo biológico, ao tomarem conhecimento da história de Christine Jorgensen e, conseqüentemente, da conceituação feita pela medicina de uma pessoa transexual, passaram a se reconhecer como transexuais. Seguindo essa linha de pensamento, ainda hoje todos os dias essa história se repetiria. Pessoas de culturas variadas, ao tomarem conhecimento, seja pela mídia, pela internet ou por textos acadêmicos, do discurso médico sobre a transexualidade, reconhecem-se nessa representação, formando assim sua identidade enquanto transexuais.

Para Munin (2018), a necessidade íntima e individual de submeter-se à cirurgia de transgenitalização obriga o sujeito a absorver o discurso médico, mesmo quando esse discurso não lhe representa. Segundo essa autora, a iden-

tidade transexual coletiva teve seu início na construção das exigências protocolares para o acesso às cirurgias de adequação do corpo e sexo ao gênero de autorreconhecimento. Essa identidade, marcada pelos estereótipos de masculino e feminino e pela rejeição das características genéticas secundárias que identificam homem e mulher, sobrevive nos dias atuais por meio dos protocolos médicos, psicossociais e jurídicos utilizados por especialistas que atuam no atendimento de pessoas trans, como apontam os trabalhos de Bento (2008)<sup>16</sup>, Stefani (2015)<sup>17</sup> e Munin (2018)<sup>18</sup>.

Concordo com Bento (2008), Stefani (2015) e Munin (2018), ao afirmarem que a transexualidade só encontra inteligibilidade e inserção integral no gênero humano quando lida pela ótica da medicina e da psicologia. Destarte, assimilar e performar o que estes saberes definem como “características diagnósticas” para transexualidade, significa buscar estratégias de sobrevivência em sociedade, acesso aos serviços institucionais e garantia

---

<sup>16</sup> O trabalho de Bento (2008) relata a Odisseia de Andrea Stefanie para realizar cirurgia de redesignação sexual. Andrea precisou se submeter a cinco perícias psicológicas para obter laudos que a autorizassem a realizar a cirurgia. Os dois primeiros laudos a consideraram inapta por Andrea não performar a feminilidade de um “transexual verdadeiro” (grifo meu). Somente os três últimos laudos recomendaram Andrea para cirurgia de transgenitalização por considerá-la dentro das exigências. Ao analisar os cinco laudos comparando-os com os protocolos e manuais em que se basearam os profissionais que os elaboraram, Bento (2008) encontra inconsistências e contradições nos cinco documentos.

<sup>17</sup> Stefani (2015), em sua dissertação de mestrado intitulada “As mulheres de fato e a obrigatoriedade da submissão ao que se nomeia de transexualidade: dilemas da identidade”, denuncia a obrigatoriedade de mulheres que nasceram com pênis e homens que nasceram com vagina submeterem-se à identidade transexual para terem acesso a direitos fundamentais, como o reconhecimento as suas dignidades. Stefani questiona a necessidade de laudos psiquiátricos e/ou psicológicos para que pessoas trans acessem serviços médicos, jurídicos e institucionais. Para tanto, a autora discorre sobre as histórias de cinco mulheres que nasceram com pênis, incluindo a si mesma, que foram levadas ao assujeitamento à identidade transexual embora não se reconheçam nesta categoria identitária.

<sup>18</sup> Munin (2018) realizou uma pesquisa de mestrado onde analisou o processo transexualizador oferecido pelo Hospital das Clínicas de São Paulo de 1993 a 2013. Para tanto, a autora entrevistou 26 mulheres e 10 homens, todos transexuais usuários e ex-usuários do serviço. Na análise das histórias orais, Munin (2018) identificou que, nos depoimentos dos participantes, comparece a defesa das especificidades da transexualidade em relação as demais formas de transgeneridade. A análise dos participantes sobre o processo transexualizador oferecido pelo hospital das clínicas, apresentou a percepção de cobrança de uma performance de gênero alinhada aos estereótipos de gênero. Alguns participantes relataram perceber comentários e falas da parte da equipe multidisciplinar que desprivilegia a vivência travesti, fomentando cisão, rivalidades e exclusão dessa identidade.

de direitos, mesmo que essa performance seja “mecânica”, “robotizada”, não autêntica e custe o preço de assumir-se como um eterno doente mental. Para Goffman (1988, p.08), os estigmas relacionados à saúde mental se enquadram nas culpas de caráter individual.

Construímos uma teoria do estigma; uma ideologia para explicar a sua inferioridade e dar conta do perigo que ela representa, racionalizando algumas vezes a animosidade baseada em outras diferenças, tais como a classe social. Utilizamos termos específicos de estigma como aleijado, bastardo, retardado, em nosso discurso diário como fonte de metáfora e representação, de maneira característica, sem pensar no seu significado original.

A instituição e manutenção da transexualidade como um problema de saúde mental está relacionada à leitura de um humano universal que tem o seu gênero retratado por seu sexo, sua sexualidade determinada pelas funções reprodutivas de seu corpo. A vivência da transexualidade se caracteriza pela divergência entre a pessoa, dita trans e as normas estabelecidas para os gêneros. Uma vez que, gênero, sexo e sexualidade só adquirem inteligibilidade na lógica binária produzida pelo paradigma do dimorfismo: homem/pênis, mulher/vagina e a heterossexualidade é a única possibilidade “saudável” de experiência sexual, dado sua função reprodutiva. Nesse contexto, o trânsito de um gênero a outro encontra limites intransponíveis.

Esses limites, compõem a gênese que caracteriza a transexualidade na perspectiva da patologização. Por essa ótica, a limitação da vivência plena do gênero de identificação está assentada em dois fatores, na predominância do biológico como determinante da verdade última do sujeito e/ou nas possíveis consequências da experiência social dos sujeitos transexuais.

O tratamento, que se inicia a partir do diagnóstico e deve levar o paciente até a cirurgia de reatribuição sexual, tem a função de amenizar o sofrimento psíquico do sujeito transexual. Desse modo, o olhar lançado para a pessoa que vivencia a transexualidade é de desajustada, transtornada e, portanto, incapaz de decidir sobre seu corpo e sua identidade e por isso, necessita da tutela médica/psi como apontado por Estefani (2015), Munin (2018) e Bento (2008).

Concordo com Bento (2008, p.18), ao apreender a transexualidade como “[...] uma experiência identitária, caracterizada pelo conflito com as normas de gênero” (Bento, 2008, p.18) e acrescento que, sendo uma experiência singular e pessoal, não há um modelo universal de performar a transexualidade porque não há um modelo único de performar masculinidade e feminilidade. Os sentidos e significados de ser homem e ser mulher, além de estar inseridos em um processo histórico, têm suas atualizações subordinadas aos valores culturais de cada sociedade com suas macros e micros regiões.

Interpretar a transexualidade como uma experiência identitária é romper com a perspectiva que define a pessoa como doente e encontra em sua singularidade a fonte de seus conflitos. É um olhar para além dos limites da experiência existencial, é problematizar “[...] a distribuição dos corpos na estrutura social como resultado de disputas de visões”. (Bento, 2008, p.32). Isso implica em “[...] considerar o próprio discurso científico como elemento premente da ideologia de gênero como um dos guardiões da norma de gênero” (Bento, 2008, p.32) e considerar as ressignificações do sujeito para sua experiência que escapa do domínio dos saberes médico e psicológico como apontado por Bento (2008), Stefani (2015) e Munin (2018).

O que pretendi explicitar é que, 1) a preocupação dos primeiros estudiosos da transexualidade em encontrar “o transexual verdadeiro” e “desmascarar os farsantes”, forjou uma performance caricata sobre transexualidade que, em alguns casos, foi absorvida e constituiu a subjetividade e a identidade de sujeitas e sujeitos. Porém, 2) dado a rigidez dos estereótipos em que se alicerçam tais performances, esta atuação pôde ser (e ainda é) encenada sem muitas dificuldades, conforme evidencia a pesquisa de Munin (2018) ao apontar que as candidatas a cirurgia de transgenitalização do Hospital das Clínicas de São Paulo sabem exatamente o que esconder e o que revelar à equipe avaliadora para serem aprovadas para os procedimentos desejados. Por fim, 3) fora do conceito patológico, a transexualidade não encontra inteligibilidade, ou seja, a pessoa transgênero, para ter acesso a direitos, precisa assumir a identidade de doente (Bento, 2008; Stefani, 2015; Munin, 2018) para ser minimamente compreendida como ser humano.

## A ORGANIZAÇÃO CIVIL DE PESSOAS TRANS

A apropriação da vivência que hoje é chamada de transexualidade pelos saberes médico/psi, revela a abrangência do poder alcançado por estas ciências a partir da autoridade recebida para delimitar parâmetros de normalidade para práticas e identidades sexuais. Contudo, o deslocamento desta vivência dissidente para a interpretação de uma condição anormal não se deu sem resistência, pois o poder não “[...] é um sistema de dominação que tudo controla e que não deixa nenhum lugar para a liberdade”. (Foucault, [1994] 2009, v.4 p.721).

Como sinalizado anteriormente, na aurora da sexologia muitos estudiosos, sobretudo na Alemanha, militaram pela discriminação da homossexualidade, nesse período podemos afirmar a existência de uma parceria entre a comunidade científica e o movimento social, a Berlim de 1920 era considerada uma cidade acolhedora para a comunidade homoafetiva de toda a Europa. Molina, Andrade e Silva, (2018, p. 712) lembram que:

Para possibilitar a implementação de políticas públicas voltadas para a população LGBTTI, surgiu em 1922 o Comitê Científico-Humanitário, que possuía o lema da concepção da “justiça por meio da ciência”, lutando democraticamente por isonomia de direitos para as minorias (destaque no original).

Na Alemanha, essa cooperação tem fim com a ascensão do governo nazista. No restante do mundo, a Segunda Guerra Mundial produz transformações políticas e sociais que favoreceram a disseminação de um ortodoxismo científico mais alinhado com a patologização dos comportamentos que fogem aos padrões normatizados, como explica (Munin, (2018, p.53) ao afirma que:

[...] no início da História da transexualidade, quando começaram as experiências com os hormônios e as cirurgias de redesignação sexual, as pessoas que procuravam por esse atendimento não eram vistas pela medicina como portadoras de uma patologia, apenas após a Segunda Guerra Mundial que essa concepção ganhou força e se tornou hegemônica na medicina.

Se por um lado médicos e terapeutas organizavam-se em associações e pactuavam protocolos de atendimento, manejo e tratamento dos que buscavam

adequação (social, psicológica, sexual) através das cirurgias de redesignação sexual, por outro, “[...] os transexuais que não concordavam em ser classificados como portadores de uma disforia de gênero também começaram a se organizar” (Munin, 2018, p.53), entre o final da década de 1960 e o começo dos anos de 1970.

Considera-se a Revolta de Stonewall como um marco na luta do movimento de Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgêneros – LGBT no mundo. Em 1969, período de explosão dos movimentos sociais, atos homossexuais eram ilegais em quase todos os estados americanos, com exceção no estado de Illinois. Em Nova York<sup>19</sup>, os policiais invadiam bares e boates frequentados por gays, lésbicas, bissexuais e transgêneros para fechar os locais com abordagens sempre violentas e humilhantes. No dia 28 junho do citado ano, os policiais invadiram *Stonewall Inn*, um bar gay famoso de *Greenwich Villag* em *Manhattan* para fechá-lo, mas naquela noite os frequentadores reagiram e se recusaram a abandonar o local. A manifestação, marcada por violento confronto, foi protagonizada por lésbicas e transgêneros negros e latinos. As transgêneras<sup>20</sup> Marsha P. Johnson, Miss Major Griffin-Gracy e Sylvia Rivera atuaram na linha de frente durante os confrontos, porém, nos anos seguintes, quando a organização ganhou densidade, tiveram suas vozes silenciadas dentro do movimento por serem consideradas “inapropriadas” para representar o movimento de direitos civis para gays, lésbicas e bissexuais. (Faccini, 2009).

Assim sendo, somente em meados dos anos 1970 a organização de pessoas transexuais adquire consistência suficiente a ponto de dar início à luta pela despatologização das vivências trans. Os militantes compreendem que “[...] a ideia de que a identidade sexual é em si um preconceito e limita a liberdade individual”. (Castel, 2001, p.81). Este entendimento é gestado no ápice dos movimentos de contracultura e de antipsiquiatria. Para Castel (2001), p.90):

É tempo de os “transgender” ou transexuais, transvestistas, homossexuais de apresentação voluntariamente ambígua, mas também certos hermafroditas,

---

<sup>19</sup> Nesse período, no estado de Nova York vigorava uma lei de 1845 que criminalizava a travestilidade (FACCINI, 2009).

<sup>20</sup> Transgredir o uso correto da língua é uma estratégia dos movimentos sociais para denunciar opressões e reivindicar suas pautas. A flexão da palavra transgênero tem objetivo de visibilizar a autodeterminação de gênero das pessoas referidas, respeitando suas identidades.

empreenderem uma desconstrução lúdica, mas também politicamente armada dos estereótipos sexuais onde se aliena o desejo. Parece que o primeiro a utilizar o termo transgender para designar uma forma de coalizão contestatória dos inimigos dos estereótipos sexuais foi um transvestista militante, Charles Prince (que se tornou Virginia). Utilizando os hormônios para feminilizar sua aparência, mas recusando a emasculação cirúrgica, Prince tornou-se um dos principais especialistas das práticas transvestistas.

Nos Estados Unidos, associações como a *Transsexual Action Organization* (TAO), a *Transsexual Menace* e o Serviço de informações de Gênero Educacional Americano (AEGIS) se destacaram. A união entre transexuais, portadores de DDS, crossdressers, travestis e pessoas que vivem o gênero fronteiro, resulta em um movimento mais forte a partir da década de 1990. Nesse período, uma das principais conquistas são as vagas de representação nas associações de profissionais que lidam com transexualidade (Munin, 2018). Segundo Munin (2018, p.54), a organização de pessoas trans pela despatologização e por direitos civis atingiu o continente europeu e em 2007 ocorreram:

[...] manifestações em Madri, Barcelona e Paris reivindicando a despatologização da transexualidade. Em outubro de 2009, 27 cidades em 17 países tiveram manifestações. Também em 2009 ocorreu a primeira Assembleia Trans Internacional. A partir de grupos ativistas, principalmente espanhóis, surgiu a Campanha Internacional Stop Trans Pathologization (STP). Trata-se de uma plataforma que, em 2009, iniciou uma divulgação internacional via internet e obteve a adesão de grupos em diversos países. Desde então, todos os anos a organização internacional vem realizando ações em prol de sua causa. Em 21 de outubro de 2017, em razão do Dia Internacional de Ação pela Despatologização Trans, ocorreram 70 ações em 41 cidades espalhadas pelo mundo.

Em 2017, a campanha *Stop Trans Pathologization* (STP) obteve o apoio de 417 instituições de todos os continentes. (Costa; Campello, 2020). Conforme Munin (2018, p. 54 – 55), trata-se de grupos e redes ativistas, instituições públicas e organizações políticas que, na luta pela despatologização da experiência trans, traçaram alguns objetivos específicos:



1. A retirada da categoria de “disforia de gênero” / “transtornos de identidade de gênero” dos manuais internacionais de diagnóstico (as próximas versões: DSM-5 e CID-11).
2. A abolição dos tratamentos de normalização binária a pessoas intersex.
3. O livre acesso aos tratamentos hormonais e às cirurgias (sem tutela psiquiátrica).
4. Serviço público de atenção à saúde trans-específica (acompanhamento terapêutico voluntário, atendimento ginecológico/urológico, tratamentos hormonais, cirurgias).
5. A luta contra a transfobia: fomentar a formação educacional e a inserção social e no mundo do trabalho das pessoas trans, assim como visibilizar e denunciar todo tipo de transfobia institucional ou social.

Além de questionar a patologização da transexualidade, a campanha STP também questiona a patologização do DDS. Ao compreender a DDS, assim como a transexualidade, como uma variabilidade natural da norma binária (homem/mulher), a organização política de militância LGBT questiona “[...] a necessidade de ‘normatizar’ os corpos de pessoas com DDS, principalmente os corpos de crianças” (Munin, 2018, p.55- Grifo no original), advogando o direito de que, ao crescerem, elas mesmas decidam como e se querem adaptar, cirurgicamente, seus respectivos corpos a um dos dois sexos.

No Brasil, a primeira organização oficial de pessoas trans data de 1992, com a criação da Associação de Travestis e Liberados (ASTRAL), no Rio de Janeiro. Anteriormente, as líderes fundadoras do movimento transgênero brasileiro atuavam em outras organizações. Giovana Baby, uma das fundadoras do movimento, atuava no movimento de prostituta e afirma que foi este movimento que gestou politicamente o movimento transgênero do Brasil (Giovana Baby, 2020, DVD). Segundo a militante, a Associação Damas da Noite, criada no Espírito Santo em 1979, registro em 1981, reunia mulheres cisgênero, travestis e transgênero profissionais do sexo para reivindicar o direito de exercer a prostituição, única via possível de sobrevivência para travesti e transexuais, e o acesso a saúde.

[...] o mercado formal de trabalho nem era uma reivindicação nossa. Queríamos exercer a prostituição sem sermos perseguidas e uma das pautas mais

interessante era a questão de saúde porque, os médicos, naquela época, não se atendiam prostitutas, travestis então, nem passava na porta da unidade de saúde.

A epidemia do vírus do HIV/AIDS obrigou as travestis e transexuais a se organizarem de forma diretiva para reivindicar ações imediatas de assistência à saúde em todas as esferas de gestão pública. A chegada da epidemia abateu gravemente esta população que sobrevivia, em sua maioria, da prostituição e morando coletivamente em pensões e/ou repúblicas geralmente organizadas e comandadas por seus pares; as transgêneras mais experientes que eram vistas como uma “autoridade<sup>21</sup>”. Nestas casas havia uma alta rotatividade de suas moradoras por se tratar de população nômade ou flutuante<sup>22</sup>. Por meio destas casas onde circulavam pessoas trans de diferentes regiões, a convivência de pessoas trans com a experiência de militância facilitou o processo de organização. (Carrijo, et al, 2019).

A ASTRAL foi registrada em 15 de maio de 1992 como uma associação de travestis e liberados. Nessa época, a transexualidade, assim como outras formas de identidades transgênero, eram desconhecidas no Brasil. Inclusive a própria identidade travesti estava em construção, elas se posicionavam politicamente enquanto “pessoas” sem generificação. Por “liberados” as fundadoras pensaram nos rapazes gays que se vestiam de mulher para exercer a prostituição ocasionalmente<sup>23</sup>. Destaco que as travestis não eram contempladas nas

---

<sup>21</sup> Existem diferentes olhares lançados para estas figuras. Algumas eram vistas e retratadas como tiranas, rufiãs e exploradoras. Outras eram descritas como mães, protetoras e solidárias ao prestar assistência às trans que adoeciam por HIV/AIDS. As vezes uma mesma pessoa era descrita das duas formas. O que é importante destacar é a importância destas casas para a organização das pessoas trans e, enfazito, a solidariedade entre as moradoras para com as que adoeciam com AIDS como aponta o artigo de Carrijo, et. al. (2019).

<sup>22</sup> Classifica-se como nômade a transexual e/ou travesti que não tem residência fixa e circula por diferentes municípios, estados da federação ou por diferentes países, morando em pensões, hotéis, repúblicas, casas de amigos e etc.. Denomina-se flutuante a travesti e/ou transexual que tem residência fixa, mas se desloca para outras regiões, por um período planejado, motivada por interesses econômicos e sempre retorna à sua residência.

<sup>23</sup> Importante não confundir com “travestilidade flutuante” conceito proposto por Sales; Souza e Peres (2017) para se referir a jovens que reivindicam para si identidades de gênero binárias que se alternam entre os dois polos, nem com as “montagens recreativas” ou performances artísticas estilo *drag queen* ou transformista (versão brasileira dos anos 1970 e 1980 da arte *drag* estadunidense). A motivação dos “liberados” era a sobrevivência até conseguir algo melhor, ou apenas sexo ocasional.

pautas dos movimentos de gays, lésbicas e bissexuais, este movimento que iniciou com a sigla GLS, na década de 1990 era conhecido como GLB.

Em 1993, com apoio do ISER - Instituto de Estudos da Religião, a AS-TRAL realizou o I ENTLAIDS - Encontro Nacional de Travestis e Liberados que Atuam na Prevenção da Aids. O encontro contou com representantes de diferentes regiões do Brasil. A terceira edição do evento realizado em 1995 contou com 250 participantes e pela primeira vez todas as regiões do Brasil foram contempladas. O foco destes encontros era a AIDS e as doenças oportunistas, mas nesse bojo também se discutia a violência policial contra travestis e transexuais em todos os estados do Brasil e o uso do nome social. No terceiro encontro foi criada uma rede de articulação em tempo integral, a Rede Nacional de Travestis – RENATA, que em 1997 passou a se chamar RENTRAL para agregar o “L” de liberados da sigla ENTLAIDS<sup>24</sup>.

Somente em 1995 a letra “T”, representando as identidades de gênero dissidentes, integrou o movimento de gays, lésbicas e bissexuais no Brasil. A sigla GLB foi alterada para GLBT durante o “VII Encontro Brasileiro de Gays e Lésbicas” realizado em Curitiba. Não foi uma conquista fácil, havia muita resistência à inserção de travesti e transexuais neste movimento, contudo o movimento trans conquistou o apoio da delegação nordestina, que era maioria. (Lorensi, 2010).

A rede RENTRAL atuou com esta nomenclatura até o ano de 2000, quando o movimento repensou sua abrangência de pautas e as muitas organizações não governamentais que o compunham. Nesse sentido, no ENTLAIDS de 2000 realizado em Porto Alegre a RENTRAL passou a se chamar ANTRA - Articulação Nacional de Transgêneros, para contemplar os debates que estavam sendo desenhados no Brasil e no mundo, mas em 2002, a partir de um novo entendimento sobre identidades estigmatizadas ANTRA passou a sig-

---

<sup>24</sup> Essas estratégias de alterações de nomenclaturas atende o objetivo de implicar ativistas que se sentiam mais comprometidas com determinadas pautas em detrimento outras como, por exemplo, o combate e a prevenção da AIDS em prejuízo das questões da cidadania de pessoas trans. Além disso, se buscava agregar as demandas dos financiadores das ações desenvolvidas pelas ativistas.

nificar Associação Nacional de Travestis e Transexuais. Esta última nomeação foi registrada em cartório no mesmo ano e é usada até o presente momento. A ANTRA é a instituição que responde oficialmente pelas discussões política referentes a população de travestis, transexuais e transgêneros do Brasil.

A ANTRA, por meio de diferentes diretorias, coordenou projetos como o Projeto Tulipa de 2002 a 2007 que fomentou a formação política de suas e seus militantes. A metodologia de educação por pares é o diferencial de seus projetos sendo elogiada por inúmeros pesquisadores. (Carrijo, et al, 2019). Atualmente, a ANTRA, assim como diversas instituições que atuam na promoção e defesa de direitos humanos, tem suas ações restringidas diante do direcionamento que o governo do presidente Jair Bolsonaro deu às políticas relacionadas para este setor. Contudo, o movimento resiste e segue realizando ações e denunciando a violência sofrida por travestis e transexuais por meio do Observatório da Violência Contra Travestis e Transexuais que mapeia e constrói dossiês anuais sobre estas violências.

No Brasil e no mundo, o movimento transgênero, por meio de suas pautas identitárias, encontra no movimento feminista alicerce para suas reivindicações. Entretanto, há dentro do movimento feminista correntes que não reconhecem a experiência trans na categoria mulher. Reconhecendo gênero a partir de atributos biológicos, essas feministas radicais excluem mulheres trans de suas agendas reivindicatórias. Em decorrência do posicionamento desta corrente feminista radical, e da necessidade de se produzir conhecimento alinhado aos saberes da população transgênero, surge uma corrente feminista pensada para e por mulheres não-cisgênero, o transfeminismo.

## **TRANSFEMINISMO**

Tendo em vista que meu objetivo é investigar as trajetórias de vida e de escolarização de estudantes amazônidas transgênero da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), desde a educação básica até o ingresso no ensino

superior, apresento o transfeminismo como lente teórica capaz de apreender as especificidades que envolvem vivências da transexualidade e travestilidade.

O transfeminismo, também denominado feminismo transgênero, surgiu nos Estados Unidos em meado dos anos de 1990 e, assim como o feminismo tradicional, é fruto da aliança entre movimento social e estudos acadêmicos, no entanto, emerge da reivindicação por espaço dentro das demais correntes do movimento feminista. A ativista Kaas (2015, blog virtual) explica que:

O transfeminismo surge como uma corrente feminista voltada às questões das pessoas trans. Frustradxs com a falta de visibilidade e até mesmo exclusão dentro do próprio movimento feminista, as pessoas trans se organizam para lutar em prol de sua emancipação e autonomia, frente uma estrutura que mantém essas pessoas à margem. Tal estrutura pode ser definida através do que se convencionou chamar de cissexismo.

O transfeminismo chega ao Brasil, enquanto movimento e teoria, por meio de redes sociais e blogs de reflexões tendo a internet como principal instrumento de divulgação. Em seus fundamentos revela-se a crítica às produções científicas tradicionais, “[...] masculinas ou positivistas, como preferirem” (Jesus, 2015, p.19), e aos estudos sobre transexualidade produzidos pelo olhar cisgênero que busca representar a alteridade da população trans. Tais representações, construídas a partir de modelos biologizantes e normatizadores, muitas vezes desumaniza e/ou inviabiliza a existência da pessoa trans.

Esta corrente teórica propõe “[...] a realização de conexões teóricas e pragmáticas entre feminismo, e movimento transgênero estabelecendo diálogos entre linhas de pensamento e reivindicações históricas do feminismo” (Jesus, 2015, p. 10) buscando uma perspectiva inclusiva que se contraponha à noção patologizante das identidades trans<sup>25</sup>. Outrossim, trata-se de construir

---

<sup>25</sup> A compressão de identidade trans na teoria transfeminista é ampla e plural. O livro “Transfeminismo: teorias e práticas”, que foi referência para esse texto, organizado pela pesquisadora e Dra. Jaqueline Gomes de Jesus, especifica com mais ênfase as identidades “Mulheres e homens transexuais, travestis, crossdressers e outras pessoas transgênero que não se enquadra nos modelos anteriores, em diálogo direto com pessoas intersexuadas” (Jesus, 2015, p.10), contudo, compreendemos que são identidades que se forjam no processo histórico, podendo haver muito mais expressões de identidades trans.

estratégias discursivas críticas vinculadas ao imaginário social de uma cisão morfológica rígida e imutável entre sexo e gênero que se traduz na divisão binária dos gêneros (masculino e feminino), em suposta concordância com o sexo biológico. Esse binarismo imaginário (homem pênis/mulher vagina) se apresenta nas práticas sociais como um fator de opressão para pessoas trans por regular corpos não conformes aos seus ditames.

O transfeminismo utiliza-se de conceitos próprios como “cisgeneridade”, empresta formulações de outras correntes teóricas para usá-las como foram pensadas, como “interseccionalidade” e “passabilidade”, mas também, empresta e reformula conceitos para melhor explicitar as opressões experienciadas por pessoas trans, como é o caso de “transfobia”, “cissexismo”, “cisnormatividade”.

Cisgeneridade é um termo cunhado pelo movimento transgênero para estrategicamente, evidenciar o sistema binário normatizador vigente nas práticas sociais e assim 1) explicitar que gênero é construído; 2) que o constructo, gênero, origina-se das convicções morais e sociais; 3) que gênero não é o reflexo de uma genitália como já problematizado por Butler. ([2003] 2019a). Cisgeneridade tem sido assimilada como uma simples forma de nomear pessoas que se identificam com o gênero que lhes foi atribuído antes ou após o nascimento. Apesar disso, o objetivo de sua concepção é evidenciar que “[...] tanto pessoas trans quanto pessoas cisgêneras passam por processos de identificação de gênero”. (Vergueiro, 2015, p. 232).

O conceito de interseccionalidade foi absorvido do feminismo negro. É um termo criado para designar múltiplas opressões interdependentes e não hierarquizadas, conforme cunhado por Kimberlé W. Crenshaw (1989). A interseccionalidade considera as múltiplas matrizes que originam a identidade de uma pessoa, sem pretensão de propor uma teoria universal da identidade. “O transfeminismo reconhece a intersecção entre as variadas identidades, identificações, dos sujeitos e o caráter de opressão sobre corpos que não estejam conformes aos ideais racistas, e sexistas da sociedade”. (Jesus, 2015, p. 11). Ao utilizar o conceito de interseccionalidade o transfeminismo, além de denunciar e empoderar corpos abjetos, também produz pertinentes fissuras no sistema patriarcal cisheteronormativo que forja a abjetificação e ininteligibilidade de

gênero; portanto a interseccionalidade se revela um potente dispositivo, de análise e de reivindicação política nas reflexões transfeministas.

Passabilidade ou “passar por”, é um conceito utilizado para nomear ou atribuir autenticidade a uma performance gênero/classe/raça. Relaciona-se com as pactuações sociais sobre originalidade, legitimidade e natureza de um grupo ou um gênero humano. Em outras palavras, podemos dizer que se trata da aptidão que uma pessoa tem, ou adquire, para ser lida como pertencente a um grupo ou categoria identitária diferente da sua, seja: identidade racial, etnia, casta, classe social, orientação sexual, gênero, religião, idade e/ou status. O termo, “passar por” está em uso desde o final de 1920 denotando algo falso passando por genuíno ou um impostor se passando por outra pessoa. O transfeminismo utiliza este conceito para apontar exclusões de corpos que se diferenciam da estética cisgênero, isto é, os que não passam por. Trata-se de desconstruir a visão da estética cisgênero como objetivo de vida de pessoas trans.

Transfobia é usado para se referir ao “[...] medo ou ódio com relação a pessoas transgênero” (Jesus, 2014, p. 103) que se materializa em violência física, moral, psicológica, patrimonial e nos assassinatos. Trata-se de um dispositivo estrutural e estruturante que, através do machismo e do sexismo, produz exclusão e o genocídio da população transgênero, sendo a população feminina a mais atingida. O termo tem origem no conceito de homofobia e objetiva denunciar a violência e a discriminação dirigida especificamente à população trans.

Cissexismo é o dispositivo que alimenta e perpetua a transfobia estrutural nas sociedades. Hailey Kaas (2012, blog virtual), colaboradora do blog “Transfeminismo”, entende que cissexismo:

Primeiramente é a desconsideração da existência das pessoas trans na sociedade. O apagamento de pessoas trans politicamente por meio da negação das necessidades específicas dessas pessoas. É a proibição de acesso aos banheiros públicos, a exigência de um laudo médico para as pessoas trans existirem, ou seja, o gênero das pessoas trans necessita legitimação médica para existir. É a negação de status jurídico impossibilitando a existência civil-social em documentos oficiais.

Outrossim, cissexismo é a opressão exercida pela cisgeneridade sobre pessoas trans. É uma forma institucionalizada de colocar pessoas trans às margens da sociedade a partir de discursos de normalidade, padronização e recorrência que, além de privilegiar a cisgeneridade, impõe a binaridade, homem e mulher, às identidades e corpos trans. Esses discursos, direta ou indiretamente, excluem ou invalidam vivências trans.

Cisnormatividade é definida por Vergueiro (2015, p. 26) como um “[...] elemento institucionalizado” nas práticas cotidianas “[...] que atravessa sociedades e culturas de formas interseccionais”. O conceito de cisnormatividade é um convite à reflexão sobre a idealização e naturalização da identidade de gênero e formação corporal conforme com o sexo atribuído. Para Vergueiro (2015) pensar estes elementos instituídos e instituintes é denunciar a força opressora que eles exercem, a partir de diversos dispositivos, sobre corpos e identidades não conformes com a norma.

A cisnormatividade pode ser entendida como o sistema que produz e regula normas sociais; nessa direção, o termo cisnormatividade explicita o fato que esse sistema privilegia a cisgeneridade, isto é, corpos em conformidade com o sexo atribuído às pessoas, antes ou após o nascimento. As cisnormatividade está articulada a teorias e discursos eurocêntricos a serviço de valores patriarcais machistas, racistas, capitalistas e colonizadores. (Vergueiro, 2015).

Até recentemente, todos os termos criados para designar pessoas trans eram forjados por pessoas cisgênero em sintonia com a cisnormatividade. A ativista Indiara Siqueira em parceria com a vereadora Érika Hilton cunharam o conceito de “transvestigênera” para reunir em uma única palavra todas as identidades não cisgênero. Em entrevista concedida à revista eletrônica “Universa” do site Uol, a vereadora Érika Hilton afirmou: “Quando cunhamos transvestigênera, além de ser uma nomenclatura de nós, trans, para nós mesmas, estamos incluindo todas as pessoas que não são cis - travestis, mulheres trans, homens trans, não binárias, *genderfluid* etc”. (Gonzalez, 2021).

A maioria dos *sites* e *blogs* atribuem a autoria do conceito “transvestigênera” apenas a Indiara Siqueira, inclusive a pesquisadora Leocádia Aparecida Chaves em seu texto “Autobiografias trans: um levante em



formação”, publicado em abril de 2021 na revista “Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea”. Meu propósito ao apresentar esta ferramenta conceitual é situar o leitor sobre o significado e a origem militante do conceito que será utilizado no presente livro.

Considero o transfeminismo uma “mediação teórica forte” para este trabalho por dialogar com diferentes teorias sem degenerá-las ao explicitar seu recorte na perspectiva transgênero e por representar um rompimento nas formas tradicionais de se produzir conhecimento em ciência social. Nesse sentido, subverte a ordem pesquisador – colaborador ao esfumaçar e borrar os contornos que caracterizam estas figuras.

## CAPÍTULO III: EDUCAÇÃO E TRANSGENERIDADE

“O “clássico” não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial”.

(Saviani, 2003, p.13)

Pensar a educação de pessoas trans demanda reflexões sobre o que entendemos por educação e o papel das instituições de ensino. Neste capítulo pretendo discorrer sobre escolarização de pessoas transgênero refletindo sobre a realidade das escolas, suas possibilidades e limitações considerando sua função primordial: a socialização sistematizada dos conhecimentos produzidos pela humanidade.

Do surgimento do ser humano aos dias atuais, a humanidade edificou um vasto e excepcional patrimônio cultural e científico que vem sendo expandido e difundido de geração a geração ao longo do tempo por meio da educação. Nesse sentido, educação é “[...] mediação pela qual os seres humanos garantem a perpetuação de seu caráter histórico” (Paro, 2001a, p.10), ou seja, por meio da apropriação do que já foi produzido, o ser humano avança na construção de sua humanidade histórica ao apropriar-se da cultura.

Os conhecimentos, as artes, as ferramentas, os valores, os hábitos e costumes são instrumentos culturais forjados pelos seres humanos e indispensáveis ao convívio social. Uma vez inserido em uma cultura, o sujeito, desde o seu nascimento, é compelido a aprender e utilizar estes instrumentos. Parte deste patrimônio cultural é ensinado nos núcleos sociais aos quais o indivíduo pertence: família, religião, entre outros convívios socializantes, porém, há uma dimensão desta produção cuja apropriação depende de ensino mediado, planejado e sistemático. A escola é o espaço privilegiado para a socialização deste tipo de conhecimento, seu papel social é instrumentalizar os educandos com elementos culturais necessários para a vida em sociedade. Sobre a escola, Paro (2001a, p 10) esclarece:

[...] por um lado é uma mediação indispensável para a cidadania, ao prover, de modo sistemático e organizado, a educação que atualiza historicamente as novas gerações; por outro, porque não pode dar conta de todo saber produzido historicamente, ela precisa fazer isso de modo seletivo, priorizando aquilo que é mais relevante para a formação dos cidadãos.

Vitor Henrique Paro (2001a) defende que há uma interdependência entre educação, cidadania e democracia. Reconhece-se a imprescindibilidade da educação para o exercício da cidadania ao se pactuar a educação básica como o mínimo de conhecimento para o exercício da cidadania na maioria dos países. Por democracia, Paro (2001b) entende que constitui uma mediação para o exercício da liberdade construída pelo homem que se diferencia da liberdade natural que aprisiona o homem às suas necessidades. Nesse sentido, educação concorre para compreensão e construção da liberdade no sentido amplo, para seu exercício e reconhecimento, no âmbito coletivo e individual.

O exercício pleno da cidadania, em um regime político dito democrático, necessita que a população seja educada para governar, escolher e fiscalizar os governantes. “A escola surge, então, como grande instrumento de construção da ordem democrática difundindo-se a ideia de ‘escola redentora da humanidade’”. (Saviani, 2017, p. 654 – Destaque no original). Contudo, Dermeval Saviani (2003, p. 13) aponta que educação “[...] é o trabalho de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Segundo o autor, o objetivo da educação: “[...] diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos, e de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo”. (Saviani, 2003 p.13).

Para Saviani (2003), as instituições de ensino devem assegurar a socialização do saber sistematizado, ou seja, dos conhecimentos que os educandos não teriam acesso por outro meio. Diante da miríade de elementos culturais existentes, a escola precisa priorizar o que é essencial distanciando-se do conhecimento espontâneo.

O papel humanizador da educação evidenciado por Paro (2001a, 2001b) e Saviani (2003) enfrenta desafios para ser efetivado no contexto das sociedades em que as desigualdades sociais são mais acentuadas. No Brasil, a desigualdade social faz com que a escola, além de socializar saberes, seja também espaço de acolhimento, proteção e alimentação para educandos oriundos das camadas sociais mais vulneráveis. (Iervolino, 2011).

Outrossim, não basta estar no espaço escolar para que o aprendizado significativo ocorra, é necessário trabalho intencional do professor e participação ativa do educando (Paro, 2001a), além disso, precisamos considerar as contradições existente dentro da instituição escolar. Estudiosos que se dedicam a compreender os processos de escolarização de pessoas transgênero apontam que esta população é banida do espaço escolar antes de concluir o ensino médio, mais precisamente 72% da população trans não possui o ensino médio. (Nascimento, 2021, p. 178).

As dificuldades enfrentadas por pessoas trans, dentro do espaço escolar têm sua gênese na estrutura binária em que a escola se apoia para reproduzir o modelo social vigente. Segundo Saviani (2017, p. 655), a comunidade escolar opera com:

[...] expectativas contraditórias: queremos, pela ação educativa, contar com cidadãos ativos, críticos e transformadores, mas no fundo desejamos que esses mesmos cidadãos sejam dóceis, colaboradores, compreensivos das **diferenças e desigualdades**, respeitosos da ordem social e conformados à situação vigente; submissos, portanto, às normas e valores próprios da sociedade tal como se encontra constituída. (Grifos meu.)

Antes de dar continuidade as explanações, considero importante esclarecer a disparidade entre o conceito de “diferença” e “diversidade” quando tratamos de exclusões e desigualdades. Ao anunciar as expectativas inconscientes ou conscientes dos operadores da educação formal, Saviani (2017) é rigorosamente preciso ao eleger o conceito de “diferenças” em detrimento ao conceito de “diversidades”. Em muitos estudos e nos documentos governamentais que objetivam discutir ou fomentar inclusão, há um descompasso entre o foco na

“diferença”, como instrumento capaz de fornecer a compreensão dos mecanismos que engendram a desigualdade na educação, portanto, critério essencial para a defesa de interesses antidiscriminatórios utilizado nos movimentos sociais e nas pesquisas acadêmicas comprometidas com a equidade, e a noção de “diversidade”. A abundante presença do termo “diversidade” principalmente nas manifestações públicas do Estado ofusca a compreensão das desigualdades vivenciadas pelas minorias sociais.

A UNESCO é a principal propagadora da ideia de diversidade. Na Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (ONU, 2002) enfatiza-se o respeito à diversidade como estratégia de superação de conflitos relacionados à raça, racismo, etnocentrismo e discriminação. Nesse contexto, Nesse contexto, Vianna, (2015, p.796) explana que:

A utilidade do conceito de diversidade sexual refere-se, portanto, à legitimidade das múltiplas formas de expressão de identidades e práticas da orientação sexual e expressões das identidades de gênero. Mas vem marcada pela conservação de um termo que mascara a desigualdade social. A palavra diversidade tem, portanto, muitos significados, politicamente construídos e dirigidos a problemáticas muito diferentes e às vezes até contraditórias da discriminação.

A estratégia de utilização da palavra “diversidade” tem como objetivo atrair empresários e outros possíveis investidores em projetos financiados pelo Banco Mundial, inclusive os que discutem gênero e diversidade sexual, entre outros nichos que compõem a miríade de significados que engloba o termo diversidade. Concordo com Vianna (2015), ao afirmar que o emprego do termo “diversidade” tem, por um lado, ganhos em termos de apoio na discussão e implementação de políticas específicas como as de geração de emprego e renda, mas, por outro, há perdas em termos de singularidade de demandas e agendas políticas. Advogar por diversidade não especificamente pressupõe a superação das bases materiais desiguais. Uma vez que diversidade é vista, principalmente, como “[...] manifestações artísticas, culturais, lúdicas, comportamentais, ordeiras, cooperativas, participativas no convívio social harmonioso” (Arroyo,

2010, p. 1404), ignorando-se as radicais carências expressadas pelas diferenças, quando constituídas em desigualdades.

O conceito de “exclusão” está relacionado de forma visceral ao de “desigualdade”. Por meio do acesso desigual à renda, bens, serviços e educação, a exclusão é aumentada, intensificada e perenizada. Nessa direção, o Estado, ao optar por diversidade não somente minimiza as desigualdades como forja uma identidade unificada para todos os homossexuais, incluídas as identidades de gênero que compõem o movimento LGBT. As travestis e transexuais, grupo humano com 90% de sua população feminina sobrevivendo da prestação de serviços sexuais (Benevides; Nogueira, 2021), é o grupo que menos obtém reconhecimento nesta identidade coletiva precariamente trabalhada nas escolas [quando era trabalhada] e em outros aparelhos do Estado.

Retomo os esclarecimentos de Saviani (2017) sobre a incongruência no discurso dos operadores e trabalhadores da educação, que afirmam desejar alunos críticos e questionadores, mas suas práticas reproduzem o contrário, para afirmar que corpos trans e travestis são corpos desobedientes (Odara, 2020; Nascimento, 2021) e questionadores, mesmo quando silenciados. Trata-se de corpos que, ao transgredir a construção que alinha sexo ao gênero, resiste à docilização. Segundo Louro ([1997] 2012, p.94), “à escola foi atribuída, em diferentes momentos, a produção do cristão; do cidadão responsável; dos homens e das mulheres virtuosos/as; das elites condutoras; do povo sadio e operoso; etc.”; ao reproduzir modelos e estereótipos hierárquicos entre homens e mulheres produz e reproduz opressões para corpos que não se enquadram nesses modelos.

Nesse enquadramento, o não reconhecimento das identidades autoconstituídas resulta em “[...] humilhação e estigmatização, invisibilidade e menosprezo – pode gerar sentimentos de injustiça entre crianças, adolescentes e jovens durante o percurso escolar”. (Carvalho; Oliveira, 2017, p. 60). Ademais, estudos que buscaram compreender as experiências escolares de pessoas trans explicitam vivências de exclusão e preconceito somadas a percepção de estranhamento e incompreensão sobre a hostilidade recebida dentro do ambiente escolar já nos primeiros anos de escolarização, momento em que estas pessoas não compreendiam o real motivo de sofrerem as violências citadas (Franco;

Ciciliane, 2015, Cruz; Santos, 2016; Saleiro, 2017; Amorim; Brancaleoni, 2019). Tais estudos apontam a construção de políticas públicas educacionais voltadas para a inclusão de pessoas trans como caminho para superação da evasão destas pessoas da escola.

Se a escola tem o papel de socializar os conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade, produção cultural indispensável para que os indivíduos se tornem sujeitos conscientes, emancipados e capazes de exercer suas cidadanias, a presença participativa de todos os educandos na escola torna-se condição *sine qua non* para que a escola cumpra sua função. Além de sua função ontológica, a escola tem compromisso, durante a custódia dos estudantes, com o bem-estar e sua integridade, física, psíquica e emocional, cabendo implicações legais quando não assumem essa responsabilidade, como elucidam Pazó e Salles (2015) e Ortiz (2018).

Segundo Pazó e Salles (2015), com base na Constituição Federal de 1988, no Código Civil de 2002 e no Código de Defesa do Consumidor de 1990, instituições de ensino públicas e privadas podem responder judicialmente pela integridade física, psíquica e emocional dos seus educandos. A combinação destes dispositivos obriga estas instituições a agirem em defesa do bem-estar coletivo e individual e prevê reparos quando comprovado o dano e a responsabilidade, ou ausência de ação da instituição.

Semelhante entendimento encontra-se no estudo de Ortiz (2018). Este pesquisador mexicano ao relacionar os direitos humanos ao direito à identidade, levantou sanções internacionais cabíveis a países que violam os direitos humanos de pessoas trans, contudo, tais dispositivos que envolvem embargos econômicos, sanções diplomáticas, militares e desportivas, raramente são aplicadas quando se trata de violações de direitos humanos da população LGBT. Para Ortiz (2018), a construção de um modelo educacional inclusivo e respeitoso das diferenças, tem como ponto de partida a proteção dos direitos humanos das minorias e passa pelo ensino da bioética<sup>26</sup> como

---

<sup>26</sup> Bioética é um campo de estudo inter, multi, transdisciplinar que engloba a biologia, a medicina, a filosofia, o direito, as ciências exatas, as ciências políticas e o meio ambiente e outros saberes. Para o pesquisador Claudio Cohen (2008, p. 474), “a Bioética nasce dos conflitos trazidos pela transformação humana e seus valores, por exemplo, quando colocamos a questão

componente curricular de ensino desde o nível fundamental para se discutir questões moralmente difíceis de se debater como aborto, eutanásia, direitos individuais relativos ao próprio corpo.

Discutir gênero, sexo, corporeidade, diversidade e sexualidade na escola é uma estratégia para o enfrentamento das violências e exclusões produzidas no âmbito das relações sociais, o que vem sendo proposto em muitos estudos. No Brasil, as primeiras sementes na direção desta estratégia sobrevieram no governo do então presidente, Luiz Inácio Lula da Silva, com a instituição do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos - CNEDH, por meio da Portaria 98 de 09 julho de 2003, da Secretaria Especial dos Direitos Humanos – SEDH. (Brasil, 2003).

A partir da instituição do CNEDH e da SEDH, foram criadas políticas públicas de educação pautadas na promoção de uma sociedade mais justa, democrática e na construção de uma cultura de respeito à diversidade humana<sup>27</sup>. Nesse sentido, as Conferências Nacionais realizadas durante os governos dos presidentes Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011) e Dilma Rousseff (2011-2016) se materializaram no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH. (Brasil, 2003), Programa Brasil Sem Homofobia (Brasil, 2004) e, conseqüentemente, Projeto Escola Sem Homofobia e no Plano Nacional de Educação de 2014. (Brasil, 2014).

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos - PNEDH, consiste em um conjunto de propostas de ações para a instituição de uma cultura de respeito aos direitos fundamentais da pessoa humana por meio da educação em nível fundamental, médio e superior. Educação em direitos humanos é uma determinação da ONU a partir do Programa Mundial de Educação para os Direitos Humanos – PMEDH, instituído em 2004, aos países membros. A primeira versão do PNEDH foi elaborada em 2003, no mesmo ano de criação do CNEDH, e focava em concepções de direitos humanos a partir dos direitos

---

de a quem pertence a nossa vida: ao próprio indivíduo, à sociedade ou a Deus”.

<sup>27</sup> Destaco que educação em direitos humanos, enquanto política pública no Brasil, teve seu pontapé inicial com a promulgação da constituição Federal de 1988. Utilizo o marco da criação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos para me referir as políticas educacionais que visam a equidade de gênero e a superação da LGBTfobia.



civis. A atual versão de 2010 apresenta propostas de diálogo com as questões de gênero e diversidade sexual, agrupadas no eixo “Educação e Cultura em Direitos Humanos”, tais propostas estão articuladas com o Programa Nacional de Direitos Humanos III – PNDH-3. Dessa forma, o PNEDH (Brasil, 2010, p.150) preconiza que:

Na educação básica, a ênfase do PNDH-3 é possibilitar, desde a infância, a formação de sujeitos de direito, priorizando as populações historicamente vulnerabilizadas. A troca de experiências de crianças de diferentes raças e etnias, imigrantes, com deficiência física ou mental fortalece, desde cedo, um sentimento de convivência pacífica. Conhecer o diferente, desde a mais tenra idade, é perder o medo do desconhecido, formar opinião respeitosa e combater o preconceito, às vezes arraigado na própria família.

No Programa, essa concepção se traduz em propostas de mudanças curriculares, incluindo a educação transversal e permanente nos temas ligados aos Direitos Humanos e, mais especificamente, o estudo da temática de **gênero e orientação sexual**, das culturas indígena e afro-brasileira entre as disciplinas do ensino fundamental e médio (Grifo meu).

No ensino superior as metas previstas visam a incluir os Direitos Humanos, por meio de diferentes modalidades como disciplinas, linhas de pesquisa, áreas de concentração, transversalização incluída nos projetos acadêmicos dos diferentes cursos de graduação e pós-graduação, bem como em programas e projetos de extensão.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos orientado pelo PNDH -3 (Brasil, 2007) é um marco nas políticas públicas de educação por equidade de gênero e inclusão da diversidade, mas, “[...] existe um certo distanciamento do que se estabelece nos marcos legais e nas diretrizes em relação a realidade das escolas” (Santos; Lage, 2017, p.75), a implementação da educação em direitos humanos, enquanto componente curricular ou como tema transversal, ficou a cargo da gestão de cada estado. Em muitos estados, como Rondônia, a articulação pela construção de Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos não ultrapassou a formação dos comitês de elaboração e de execução.

Além das falhas na implementação do PNEDH, a facultatividade dos temas a serem abordados foi um fator que desfavoreceu o êxito desta política em fomentar uma escola mais acolhedora para a população LGBT. A pesquisa de Santos e Lage (2017), intitulada “Gênero e diversidade sexual na educação básica: um olhar sobre o componente curricular Direitos Humanos e Cidadania da rede de ensino de Pernambuco”, apontou que a Gerência de Políticas de Educação em Direitos Humanos, Diversidade e Cidadania (GEDH) do estado de Pernambuco ao atualizar o currículo da rede estadual de ensino para contemplar educação em direitos humanos privilegiou o tema “[...] ‘Equidade de Gênero’ considerando apenas as questões ligadas às mulheres”. (Santos; Lage, 2017, p. 79 grifo no original). Segundo os autores, “Há um completo silenciamento do documento sobre as questões de diversidade sexual e, também, sobre outras questões relacionadas ao gênero, como por exemplo sobre a transexualidade”. (Santos; Lage, 2017, p. 79).

Alinhado ao Programa Nacional de Direitos Humanos e objetivando combater o alto índice de violência sofrida pela população LGBT no Brasil, em 2004 foi lançado o Programa Brasil Sem Homofobia (PBS). Segundo o texto introdutório, além de combater a violência, o programa tinha o escopo de: “[...] promover a cidadania de gays, lésbicas, travestis, transgêneros e bissexuais, a partir da equiparação de direitos e do combate à violência e à discriminação homofóbicas, respeitando a especificidade de cada um desses grupos populacionais”. (Brasil, 2004, p.8). A construção do Programa Brasil Sem Homofobia, sob a responsabilidade da Secretaria Especial de Direitos Humanos e a o apoio do Ministério da Saúde envolveu a participação de 17 ministérios, inclusive o Ministério da Educação por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD<sup>28</sup>.

O PBS pleiteou, por meio da educação, mudar o entendimento e o comportamento da sociedade brasileira em relação à população LGBT, nesse sentido, por meio da SECAD foi criado um projeto de formação continuada

---

<sup>28</sup> Em 2011 essa secretaria passou a ser denominada Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Por meio do Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019 a SECADI foi extinta no governo do presidente Jair Bolsonaro.

para docentes sobre a temática de gênero, sexualidade e homofobia, o Projeto Escola Sem Homofobia compreendia, além da mediação pedagógica humana, o fomento à produção de material didático pedagógico para o combate a homofobia. (Vianna, 2015).

Segundo Vianna (2015), O Programa Brasil Sem Homofobia dispunha de poucos recursos, buscava, por meio da cooperação entre governo, sociedade civil e a iniciativa privada, superar este entrave. Nos anos de 2005, 2006 e 2007 o MEC por meio da SECAD, lançou o edital “Formação de profissionais da Educação para a Cidadania e Diversidade Sexual” com o objetivo de angariar apoio financeiro e recursos humanos para a realização de capacitação docente em gênero, sexualidade e LGBTfobia. Em maio de 2011, após sofrer uma ofensiva campanha contra sua impressão e distribuição, o material didático supracitado foi vetado pela, então, presidenta Dilma Rousseff.

Com a supervisão do Ministério da Educação, o kit escola sem homofobia, que se popularizou como “kit gay” havia sido elaborado por notáveis Organizações Não Governamentais (ONGs)<sup>29</sup> - com reconhecida experiência em educação para reconhecimento e valorização da diferença humana. Sobre o kit, Vianna (2015, p. 803) esclarece a finalidade de cada item ao detalhar que:

O material é composto de um caderno com atividades para uso de professores(as) em sala de aula, seis boletins para discussão com alunos(as) e três audiovisuais, cada um com um guia, um cartaz e cartas de apresentação para gestores(as) e educadores(as). O convênio estabelecido com o MEC para a elaboração do kit incluiu a capacitação de docentes e técnicos(as) da educação, além de representantes do movimento LGBT de todos os estados do país, visando à utilização apropriada do material junto à comunidade escolar.

O alvo do veto presidencial foram os três vídeos que, por pressão das bancadas religiosas no Congresso Nacional, foram considerados inadequados;

---

<sup>29</sup> Participaram da elaboração do Kit Escola Sem Homofobia ONGs nacionais e internacionais, entre elas a *Pathfinder International*; a Comunicação em Sexualidade (ECOS); a Soluções Inovadoras em Saúde Sexual e Reprodutiva (Reprolatina); a *Global Alliance for LGBT Education* (Gale); e a Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT).

os demais itens seriam distribuídos às escolas, mas, sem data prevista. O fato é que o material nunca chegou às escolas e se constituiu um importante objeto de estudo para os pesquisadores das temáticas: gênero, sexualidade e LGB-Tfobia. Nas eleições presidenciais de 2018, a polêmica discussão sobre o “Kit Escola Sem Homofobia” retorna ao cenário político a partir de deturpações que objetivaram mobilizar emocionalmente os eleitores mais conservadores. À época, o ministro do Supremo Tribunal Eleitoral, Ricardo Lewandowski, veio a público desmentir a existência de um “kit gay”, esclarecer sobre o Projeto Escola sem Homofobia e proibir o, então, deputado federal e candidato a presidência da república, Jair Bolsonaro, de utilizar o termo “kit gay” em sua campanha eleitoral. (Carvalho, 2019).

A construção de uma sociedade mais equânime em respeito às diferenças humanas por meio da educação, orientou a formulação do Plano Nacional de Educação, especialmente a versão em vigor, de 2014, com metas a serem alcançadas até 2024. Este documento representa um significativo avanço, pois estabelece metas referentes à equidade, respeito e ao combate à discriminação das diferenças sexuais e de gênero, contudo, apesar dos argumentos educacionais, científicos e curriculares que o sustentam, em 2015 esta política sofreu retaliação nos âmbitos municipais e estaduais. (Tolomeotti, Carvalho, 2016; Silva, Barbosa, 2018; Lima, 2020).

No bojo da 16ª meta do Plano Nacional de Educação de 2014, escopo que versa sobre a formação docente e a formação continuada dos professores, encontram-se estratégias que objetivam, além de formar e capacitar professores para a atuação docente, minimizar as tensões no ambiente escolar desencadeadas por intolerância à diversidade [entendo que se trata de diferença]. A formação continuada em gênero e sexualidade para professores do ensino básico é apontada como meio para assegurar a) convivência harmoniosa entre os diferentes atores escolares; b) a permanência na escola de educandos que não se enquadram nos padrões de normalidade construídos socialmente para o binarismo homem/mulher e heterossexualidade/homossexualidade e c) garantir um futuro sem violência para todas as mulheres e a população homoafetiva. (Santos, Lage, 2017; Magalhães, Ribeiro, 2019; Rueda, 2019).

O estudo “Um currículo degenerado: os planos de educação e a questão de gênero nos documentos educacionais”, publicado pelas pesquisadoras Tamires Tolomeotti e Fabiana Carvalho em 2016 sobre a aprovação do Plano Municipal de Educação da cidade de Maringá é um panorama que exemplifica o esvaziamento promovido pelos setores políticos conservadores e religiosos dessa política educacional em todas as regiões do Brasil. Segundo Tolomeotti e Carvalho (2016), houve uma “degeneração” desta política a partir do apagamento da palavra “gênero” e, simultaneamente, um cancelamento das discussões sobre relações de gênero e diversidade sexual e de gênero nos currículos escolares. Oficialmente, o Plano Nacional de Educação ainda é uma política ativa, enquanto orientador dos currículos escolares de municípios e estados, mas na prática, o objetivo de promover equidade de gênero e inclusão da diversidade sexual e de gênero foi abandonado e, mais do que isso, combatido.

As alterações dos Planos de Educação em municípios e estados, além de produzirem um retrocesso na luta pela equidade de gênero e diversidade, mudaram os rumos da educação brasileira que se materializa em perseguição à liberdade de cátedra e no esquadramento das bases nacionais curriculares (Saviani, 2017; 2020). Para a pesquisadora Claudia Pereira Vianna (2015, p. 795), o insucesso dos ensaios do Estado em promover equidade de gênero e inclusão da diversidade sexual e de gênero por meio da/e na educação sobreveio de tensões sociais desconsideradas na implementação das políticas que objetivam estas finalidades, segundo a autora:

[...] a formação docente que procurou desconstruir identidades de gênero e veicular os principais conceitos nessa área teve como fortes protagonistas organizações não governamentais e integrantes do movimento LGBT, por meio dos editais do MEC e do Programa Brasil Sem Homofobia. Ao organizarem cursos e encontros, praticaram ações diretas e criaram um campo de conflitos algumas vezes propício para a produção de novos aprendizados.

As reformas realizadas nas políticas educacionais para inserção da ótica de gênero e diversidade sexual iniciadas na gestão do presidente Lula, significou uma mudança de paradigma com “tenso processo de negociação que

determinou a supressão e/ou concretização de reformas, planos, projetos, programas e ações implementados pelo Estado e pelos movimentos sociais e ações coletivas que pressionam por novas políticas públicas” (Vianna, 2011, p. 209). Essas ações foram assimiladas por setores conservadores da sociedade como imposição e conflitantes com os valores tradicionais (ou cisheteronormativos), como a ideia de família constituída por pai (homem/pênis), mãe (mulher/vagina) e filhos, com uma forte “[...] concepção de infância pura e ingênua em que as crianças não possuíam sexualidade, sendo esta necessariamente encontrada apenas no mundo adulto”. (Vianna, 2015, p.8002).

Encaminhamentos no âmbito legal e pedagógico sobre gênero e sexualidade, historicamente, sempre estiveram marcados por tensões, conflitos e jogos de saber-poder presentes nas relações sociais. Recorro a Silva (1995, p. 195) para afirmar que:

As narrativas contidas no currículo, explícita ou implicitamente, corporificam noções particulares sobre conhecimento, sobre formas de organização da sociedade, sobre os diferentes grupos sociais. Elas dizem qual conhecimento é legítimo e qual é ilegítimo, quais formas de conhecer são válidas e quais não o são [...], o que é autorizado ou não [...].

Por essa ótica, fica evidente que culturas de grupos minoritários como os apontados por Santomé (1995, p 161-162), os:

[...] que não dispõem de estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação. Entre essas culturas ausentes podemos destacar as seguintes: [...] as etnias minoritárias ou sem poder; o mundo feminino; as sexualidades lésbica e homossexual; a classe trabalhadora e o mundo das pessoas pobres; as pessoas com deficiências físicas e/psíquicas.

Além dos destaques feitos por Santomé, a realidade material no chão de escola, na América Latina, é marcada pelo reconhecimento das identidades que confluem gênero e sexo em identidades homem/pênis e mulher/vagina e a deslegitimação de identidades e subjetividades que fogem desse ideal. (Grotz

e et. al, 2016; Franco, 2016; Molina, 2020). Estudos como o de Lopes (2017), Silva e Schmidt (2020; 2021) e Silva (2021) denunciam que a partir do não reconhecimento da identidade de gênero de travestis e pessoas trans, efetiva-se um ambiente hostil e inóspito para estas pessoas que se intensifica quando atravessado por outros marcadores como classe social e etnia. Essa opressão interseccional se explicita nas histórias relatadas pelas participantes deste estudo, Valquíria, Jamile e Shaiene, conforme apresentarei mais adiante.

A baixa escolarização de travestis e transexuais e “os altos índices de evasão/expulsão escolar de pessoas trans no ensino básico” (Silva; Vaz, 2019, p. 211), deixam evidente “[...] como a cisgeneridade funciona como marcador para um desfecho bem-sucedido nos percursos escolares” (Silva; Vaz, 2019, p. 211), privilégio que se estende inclusive às minorias que mantêm o alinhamento masculino/homem/pênis e feminino/mulher/vagina. Não obstante, a amplificação da oferta de vagas nas escolas públicas nos últimos anos, a formação escolar continua sendo o principal entrave para que travestis e transexuais alcancem a cidadania.

As iniciativas de inclusão de pessoas trans na educação ainda são escassas. Os primeiros movimentos nessa direção foram leis estaduais que objetivavam garantir o uso do nome social nas escolas públicas e privadas que, em 2018, o MEC, por meio da Resolução nº 1 de 19 de janeiro de 2018 do Conselho Nacional de Educação, estendeu para todas as escolas brasileiras. (Brasil, 2018). Idiossincraticamente, desde 2015 a capital do Estado de São Paulo disponibiliza bolsa de qualificação para travestis e transexuais profissionais do sexo estudarem ou fazerem um curso profissionalizante. A gestão pública municipal paga o valor de um salário-mínimo para as interessadas em voltar a estudar. (Prefeitura SP, 2022).

As ações afirmativas nas universidades, timidamente, começam a tomar corpo. A Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) em 2007 se manteve na vanguarda<sup>30</sup> das políticas afirmativas ao instituir vagas destinadas à população trans. Em seguida a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

---

<sup>30</sup> A Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) foi a primeira instituição pública a adotar política de cotas para pessoas negras e estudantes oriundos de escolas públicas (Silva; Vaz, 2019).

em 2012, e a Universidade Federal da Bahia (UFB) em 2019. Atualmente, das 302 instituições públicas de ensino superior existentes no Brasil, apenas 12 adotam políticas de cotas para pessoas trans<sup>31</sup>. (Maia, 2019).

As cotas para pessoas trans no ensino superior são imprescindíveis para a superação da exclusão e das múltiplas desigualdades que recaem sobre (nós) travestis e transexuais, mas sozinhas elas não são suficientes para sobrepujar as radicais necessidades de formação escolar da população trans e travesti. As condições de permanência são tão importantes quanto o ingresso. Sobre este aspecto, os subsídios materiais compõem o básico para a permanência, mas o êxito envolve rede de apoio, sentimento de pertencimento, conhecimento escolar prévio que subsidie as novas apropriações e, principalmente, os afetos que a pessoa trans constrói com o processo de formação que vivencia.

Existe um considerável interesse dos pesquisadores pela educação formal, informal e não formal de pessoas trans, travesti, transexuais e transgênero. Ao iniciar este percurso de estudo, para me situar sobre o estado do conhecimento sobre educação de pessoas trans, realizei buscas nos sítios eletrônicos que acomodam material de diversas revistas científicas. Entre 10 e 30 de junho de 2019, rastreei nas plataformas do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Eletrônica Científica Online – SCIELO, por trabalhos que abordassem educação formal de pessoas trans. Esta busca foi repetida entre 14 e 27 de janeiro de 2021. Somadas as duas tentativas, encontrei, a partir de diferentes descritores, 40 estudos em língua portuguesa publicados entre 2015 e 2020 que versavam sobre escolarização de pessoas trans. Os estudos foram analisados integralmente: 10 abordavam a experiência de pessoas trans pela ótica de outros atores escolares sem a perspectivas das sujeitas tema dos estudos. Cinco estudos eram exclusivamente documentais e utilizavam os documentos governamentais e políticas públicas, somados a estudos de referência. Três trabalhos mesclavam

<sup>31</sup> Atualmente a Universidade Federal de Rondônia – UNIR encontra-se com um número elevado de vagas ociosas em diferentes cursos. Estava em curso a construção de um edital com representantes dos movimentos sociais que contemplates especificamente as populações: indígena, negra, ribeirinha e transgênero. Apesar das articulações, o edital foi publicado prevendo cotas para todos os grupos minoritários envolvidos na construção, excerto para pessoas transvestigêneres.



estudos documentais e entrevistas com sujeitas. Havia, também, dois ensaios teóricos e 20 trabalhos que se concentravam em “dar voz” a pessoas trans e travestis sobre seus processos de escolarização. Os trabalhos, enfatizavam a) o banimento dos corpos trans dos espaços escolares; b) as biopolíticas estatais de produção da evasão escolar involuntárias; c) os sofrimentos decorrentes das múltiplas violências e violações de direitos a que a pessoa trans está submetida no espaço educacional.

Em nenhum dos 40 estudos encontrados durante as referidas buscas, ou em outras produções que tive acesso sobre educação de pessoas trans, me deparei com apontamentos sobre questões relacionadas a defasagem de conhecimento. Questiono como uma provocação ao leitor, se estar incluída/o significaria apenas estar no espaço escolar livre de perseguições? O insucesso no rendimento escolar não é, também, uma forma de sofrimento e exclusão?

Para a cientista social Bader Sawaia (2007, p.99) analisar a exclusão pela ótica da emoção de quem a experiencia “[...] é refletir sobre o ‘cuidado’ que o Estado tem com os seus cidadãos. Elas são indicadoras do (des)compromisso com o sofrimento do homem, tanto por parte do aparelho estatal quanto da sociedade civil e do próprio indivíduo” (grifo no original).

Neste dramático momento de ameaça à democracia e às populações politicamente minoritárias, existe um “adocimento” coletivo gestado no medo e que se traduz em ressentimento e busca por um “bode expiatório”. Há uma disputa de narrativa que, por meio do pânico moral, desenha as pessoas transgênero como personificação do mal social e político por meio do simbolismo da ruptura do que foi pactuado como “normal”. Este estudo, que se propõe ética e politicamente em favor do direito das travestis e transexuais de se apropriarem do máximo possível do conhecimento científico construído pela humanidade, almeja entender como três mulheres transexuais chegaram ao ensino superior na Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e como elas vivenciam a graduação em meio à pandemia da covid-19 e a instabilidade política e econômica do país.

## CAPÍTULO VI: METODOLOGIA

“Para o investigador qualitativo divorciar acto, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado”. (Bogdan, Biklen, 1994, p. 48).

Neste capítulo apresento o percurso metodológico que guiou a efetivação do presente estudo. Na busca por um método que possibilite maior participação das colaboradoras durante todo o processo de investigação, elegi a abordagem qualitativa como método mais congruente com a posição de coautoria que desejei que elas ocupem, visto que, como esclarece Chizzotti (2001, p. 83-84), neste tipo de pesquisa:

Cria-se uma relação dinâmica entre pesquisador e pesquisado que não será desfeita em nenhuma etapa da pesquisa, até seus resultados finais. Esta relação viva e participante é indispensável para se apreender os vínculos entre as pessoas e os objetos, e os significados que são construídos pelos sujeitos. O resultado final da pesquisa não será fruto de um trabalho meramente individual, mas uma tarefa coletiva, gestada em muitas microdecisões, que a transformam em uma obra coletiva.

Além disso, tendo em vista as questões orientam do presente estudo, considero a pesquisa qualitativa o método apropriado para fornecer os instrumentos necessários para a apreensão da realidade estudada. Segundo Flick (2009, p. 20), este tipo de abordagem tem relevância singular nos estudos das relações sociais, seus “[...] conceitos sensibilizantes” possibilitam um alcance que é essencial para explicar fenômenos sociais novos: análises interpretativas do mundo. Seu objetivo, segundo Denzin e Lincoln (1994) é compreender os significados de fatos, situações, problemas, eventos que constituem as condições em que se inserem determinados grupos, famílias, coletivos ou instituições, levando em consideração o ponto de vista dos/das participantes.

Para Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa apresenta cinco características básicas. A primeira delas refere-se à pesquisador/a como principal

instrumento de produção de dados, uma vez que somente ele/a tem visão ampla e complexa do contexto em que os fenômenos ocorrem. Porém, o/a pesquisador/a deve estar atento/a e receptível às informações presentes no campo, é necessário imergir na atmosfera do ambiente tendo o devido zelo no momento da análise dos dados. A descrição dos fenômenos a partir do ambiente em que acontece é a segunda característica. O fenômeno estudado é descrito de acordo com o contexto em que ocorre. A terceira característica diz respeito à relevância do processo investigativo propriamente dito em detrimento de resultados descontextualizados de seu processo de produção. A quarta característica refere-se à análise dos dados. Segundo os autores, os dados devem ser analisados de forma indutiva, mas os fenômenos são compreendidos em sua materialidade.

Finalizando o conjunto de características básicas apontadas por Bogdan e Biklen (1994) sobre a pesquisa qualitativa, os significados atribuídos pelos/as participantes aos fenômenos estudados figura objeto de interesse dos/as pesquisadores/as. “Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador”. (Bogdan; Biklen, 1994, p. 51). Outrossim, Chizzotti (2001, p. 84) esclarece que:

Na pesquisa qualitativa todos os fenômenos são igualmente importantes e preciosos: a constância das manifestações e sua ocasionalidade, a frequência e a interrupção, a fala e o silêncio. É necessário encontrar o significado manifesto e o que permanece oculto. Todos os sujeitos são igualmente dignos de estudo, todos são iguais, mas permanecem únicos, e todos os seus pontos de vista são relevantes [...].

Com semelhante perspectiva, Minayo (1996, p.101) afirma que “[...] a investigação qualitativa requer como atitudes fundamentais a abertura, a flexibilidade, a capacidade de observação e interação com o grupo de investigadores e com os atores sociais envolvidos”, objetivando apreender os sentidos que as pessoas atribuem ao fenômeno.

Nessa direção, Löwy (2008) compreende que a pesquisa em ciências sociais considera o conhecimento como uma interpretação da realidade. Partindo

de uma perspectiva crítica, o autor afirma que uma concepção dialética dessa realidade pressupõe a existência de um contínuo movimento de transformação que deve ser analisado a partir das transformações históricas do fenômeno. As mudanças ocorridas no fenômeno ao longo do tempo relacionam-se com a forma que as pessoas explicitam sua compreensão sobre ele e sobre o mundo.

Nesta perspectiva, o foco do presente estudo em apreender as trajetórias das participantes compreendendo as transformações decorrentes do processo formativo no ensino superior, bem como, o recorte na forma como elas significam suas experiências de escolarização e formação, caracterizam a escolha pelo método qualitativo.

## **OS CAMINHOS DA PESQUISA**

A presente pesquisa foi realizada entre 2019 e 2022, período em que o mundo enfrentou, e ainda enfrenta, a pandemia da Covid 19. Inicialmente, havíamos planejado realizar 4 entrevistas, em diferentes momentos e formatos, com cada participante. A necessidade de isolamento social imposta pela emergência sanitária nos obrigou a adaptar a pesquisa em execução ao imperativo da realidade que se estabelecia.

Até as primeiras medidas de isolamento decretadas pelo poder público estadual, havíamos realizado uma única entrevista presencial com a colaboradora Valquíria. Com as participantes Jamile e Shaiene foi necessário uso de ambientes virtuais para a realização da entrevista narrativa. As interlocutoras tinham acesso limitado a rede de internet e, por isso, a quantidade de entrevista precisou ser reduzida a uma única entrevista.

As entrevistas eram autonarrativas, ou seja, com o mínimo de interferência da pesquisadora. Esse tipo de entrevista é rico pela espontaneidade do conteúdo que emerge e por dar protagonismo ao colaborador/a no direcionamento do relato. Contudo, os muitos conteúdos relatados livremente pelas minhas interlocutoras, necessitavam de um posterior detalhamento para extração dos sentidos mais íntimos impressos nas experiências vividas por elas. Percebi que as conversas informais entre mim e as colaboradoras no

aplicativo de mensagens para celular (WhatsApp) continham informações valiosas para este estudo. Decidi, com o consentimento das participantes, utilizar estes diálogos e aprofundar as informações que surgiram nas entrevistas por meio deste aplicativo.

## AS PARTICIPANTES

As participantes deste estudo são três mulheres transgênero estudantes da Universidade Federal de Rondônia – UNIR, maiores de 18 anos, que aceitaram participar voluntariamente desta pesquisa. Procurei selecionar estudantes ingressantes na graduação, autoidentificadas como transgêneros objetivando apreender as expectativas e as transformações imediatas que o ensino superior provoca.

O contato com a primeira participante se deu por meio de uma rede social. A segunda participante foi indicação de uma amiga que temos em comum. A terceira colaboradora, foi uma amiga de longa data que solicitou participar da pesquisa após assistir uma participação minha em debate online sobre mercado de trabalho para pessoas trans.

As participantes são jovens mulheres-transgênero entre 20 e 26 anos, recém ingressas no ensino superior. São moradoras da Zona Leste de Porto Velho - Rondônia. Duas residem com familiares e uma divide um apartamento com um amigo.

**Tabela 1:** Síntese dos dados das participantes

<b>Perfil</b>	<b>Valquíria</b>	<b>Jamile</b>	<b>Shaiene</b>
<b>Cor/etnia</b>	Negra	Negra	Afro-ameríndia
<b>Idade</b>	22	20	26
<b>Estado Civil</b>	Solteira	Solteira	Solteira
<b>Filhos</b>	Não	Não	Não
<b>Curso de Graduação</b>	Licenciatura em Teatro	Licenciatura em História	Licenciaturas em Letras em Espanhol
<b>Ano de ingresso</b>	2020/1	2020/1	2019/2

<b>Forma de ingresso</b>	ENEM	ENEM	ENEM
<b>Cotista</b>	Não	Não	Não
<b>Recebe auxílio</b>	Aguardava o edital	Sim	Sim
<b>Religião</b>	Acredita em Deus	Candomblecista	Católica
<b>Ativ. Remunerada</b>	Não	Não	Não

**Fonte:** Elaborada pela pesquisadora com base nos dados de identificação obtidos via entrevistas

Nenhuma das participantes fez cursinho pré-vestibular. Apenas uma afirmou ter estudado para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) sozinha de forma sistemática durante todos os dias do ano anterior ao ingresso; uma afirmou ter estudado apenas nos dias que antecederam o exame e; uma afirmou não ter estudado nada. As três participantes tentaram ingressar no ensino superior por meio do ENEM em anos anteriores.

## **A UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA - UNIR**

A Universidade Federal de Rondônia é uma instituição pública federal de ensino superior localizada no estado de Rondônia, sua instituição se deu através da Lei nº 7011 de 8 de julho de 1982.

A UNIR possui oito campi situados nas cidades de Ariquemes, Cacoal, Guajará-Mirim, Ji-Paraná, Porto Velho, Presidente Médici, Rolim de Moura e Vilhena, sua sede administrativa está localizada na capital do estado, a saber: Porto Velho.

Esta universidade, comprometida com ensino, pesquisa e extensão, oferece 54 cursos de graduação. Conta com 16 programas de pós-graduações, sendo que, quatro programas oferecem mestrado profissional, sete disponibilizam mestrado acadêmico, quatro dispõem de mestrado e doutorado. Um dos programas disponibiliza apenas um doutorado, trata-se do Programa de Pós-Graduação da rede Bionorte, um programa interinstitucional composto por Instituições da Amazônia Legal.

O campus José Ribeiro Filho está situado no município de Porto Velho e, administrativamente, está organizado em cinco núcleos. São eles, Núcleo de Ciências Sociais Aplicadas (NUCSA); Núcleo de Saúde (NUSAU); Núcleo de Ciências Humanas (NCH); Núcleo de Tecnologia (NT) e Núcleo de Ciências Exatas e da Terra (NCET). Seu funcionamento colegiado tem como base a Legislação Federal, seu estatuto próprio, seus regimentos e resoluções.

## A ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados envolve reflexão crítica, porquanto, conforme salienta Minayo (2008, p. 299) “[...] analisar, compreender e interpretar um material qualitativo é, em primeiro lugar, proceder a uma superação da sociologia ingênua e do empirismo, visando a penetrar nos significados que os atores sociais compartilham na vivência de sua realidade”. Para Bogdan e Biklen (1994), uma vez em campo, a análise dos dados é prontamente iniciada a partir da utilização sistemática dos procedimentos adotados.

À vista disso, ao ouvir as narrativas de minhas colaboradoras, uma análise embrionária se iniciou a partir das recordações relatadas e, posteriormente, outras compreensões surgiram ao transcrever cada entrevista e diálogo registrado em mensagens de áudio e texto.

Concluído o trabalho de produção e organização das informações, realizei leituras e releituras das transcrições e anotações feitas no diário de campo que me possibilitaram, juntamente com as “fichas de dados das/os participantes”, construir o perfil socioeconômico inicial das participantes e fazer as primeiras apreensões das significações que elas atribuem à suas respectivas trajetórias de vida e escolarização.

A partir das primeiras apreensões obtidas com as reiteradas leituras do conjunto de informações, destaquei 10 temáticas relevantes e recorrentes, a saber: a) relação com o próprio corpo; b) relação com os professores e figuras de autoridades; c) relação com os colegas; d) relação com família, e) relações sociais fora do ambiente familiar e escolar; f) relação com a comunidade; g) violência institucional; h) violência entre colegas ou *bullying*;

i) rendimento escolar; j) representações sobre o ensino superior e expectativas de futuro. Posteriormente, estas temáticas orientaram a produção do texto que priorizou as histórias singulares de cada participante, considerando os elementos em comum.

Durante o processo de análise foi fundamental ter em mente as construções subjetivas das participantes atravessadas pelos marcadores sociais de classe, raça/etnia, sexualidade, identidade de gênero, estética e localidade em que residem, por isso, optei por relatar suas histórias de vida na primeira sessão de análise buscando ser mais fiel possível às suas narrativas.



## CAPÍTULO V: GÊNERO E ESCOLARIZAÇÃO NAS TRAJE-TÓRIAS DAS PARTICIPANTES

“Sou travesti! Coloca isso na tua dissertação”.

(Shaiene, entrevista 18/11/2020)

O objetivo deste capítulo é apresentar as histórias de vida das participantes com a finalidade de compreendermos a singularidade e o lugar social de cada uma para, posteriormente, apreender os pontos em que suas histórias se encontram de forma distinta e plural. Assim como Andrade (2012, p.45), “[...] para apresentar minhas interlocutoras e suas trajetórias, objetivando facilitar o acesso às suas intimidades e evitar reações negativas futuras”, optei por utilizar nomes fictícios, ainda que as participantes tenham autorizado o uso de suas reais identidades.

Valquíria, Jamile e Shaiene são três jovens, mulheres-trans, não brancas, estudantes da graduação da Universidade Federal de Rondônia. As três participantes são moradoras da Zona Leste<sup>32</sup> do município de Porto Velho-Rondônia. Todas são provenientes de famílias com renda per capita até meio salário-mínimo, ou seja, elas vivenciam opressões interseccionais que operam, com intensidades distintas, mas simultâneas, nas dimensões de gênero, sexualidade, raça, classe social, estética e colonialidade.

Considero importante destacar que todas as participantes cursaram as etapas de escolarização em escolas públicas e que, são as primeiras integrantes de suas respectivas famílias a ingressarem no Ensino Superior.

Além disso, chama atenção que, malgrado os enfrentamentos e rejeições que todas elas enfrentaram nos seus núcleos familiares, nenhuma foi expulsa

---

<sup>32</sup> A Zona Leste de Porto Velho é a região que concentra o maior número de famílias beneficiárias dos programas sociais “Bolsa Família” e “Minha casa minha vida”. Esta região, com 87.199 habitantes, possui 23 bairros, 16 creches, 54 escolas municipais, 24 escolas estaduais, 20 áreas de lazer, nove unidades de saúde incluídas uma Unidades de Pronto Atendimento –UPA (Cavalcante, 2015). É uma região que se expandiu desordenadamente e, por diversos fatores, é percebida como a região mais carente de estrutura e com mais famílias em situação de vulnerabilidade.

de casa durante o processo de escolarização o que, segundo Amorim e Brancaloni (2019) pode ter contribuído para a permanência delas na escola.

## **Valquíria**

Minha primeira interlocutora é Valquíria de 22 anos, estudante do 1º período do curso de Teatro, moradora do bairro Ayrton Senna. O primeiro contato com a participante foi por meio das redes sociais. Valquíria comemorava seu ingresso na universidade e comentou sua conquista na postagem de uma amiga que temos em comum. Ao notar seu comentário, que envolvia sua identidade de gênero, eu a adicionei em minha rede e, quando o convite foi aceito, me apresentei e apresentei minha pesquisa. A entrevista foi realizada no Campus da Universidade Federal de Rondônia, na sala de trabalho de minha orientadora, reservada para esta finalidade.

Entrevistei Valquíria em sua primeira semana de aula, momento em que ela vivia as emoções de ingressar no ensino superior e os desafios de adaptação à uma nova fase de vida. A entrevista durou 90 minutos, a participante dizia ainda não acreditar no que estava vivendo, foi selecionada em segunda chamada, havia tomado conhecimento de sua aprovação e, logo em seguida, teve um curto espaço de tempo para tomar posse da vaga.

Iniciei a entrevista parabenizando-a pela aprovação no processo seletivo e pedindo para a conhecer melhor. Valquíria inicia sua narrativa marcando seu lugar social e de fala: “[...] sou uma mulher trans, negra da periferia da cidade de Porto Velho, da Zona Leste, sempre vivi nessa área da cidade. Atualmente, eu moro no Bairro Ayrton Senna, que é um bairro super precário, longe de tudo e de difícil acesso” Valquíria fala com muito orgulho de sua trajetória de vida e de escolarização: “Eu sou de família de baixa renda, entendeu? Venho de uma escola pública, também da Zona Leste, toda a minha trajetória é na Zona Leste” (entrevista 21/02/2020). Conforme Ávila (2006, p. 25):

Termos como *favela*, *cortiço*, *periferia*, ou mesmo as palavras *gueto* e *subúrbio*, vez ou outra, são usados para designar o lugar de moradia dos pobres da cidade, tanto pela literatura acadêmica como pelo pensamento do senso

comum. Mas, embora pareçam significar a mesma coisa, há entre os diversos modos de habitação popular, expressivas diferenças que variam desde o processo de formação e desenvolvimento desses locais – numa perspectiva mais histórica – até a forma de significação atribuída pelos seus moradores (Grifos no original).

Nesse sentido, a fala de Valquíria evidencia seu sentimento de pertencimento à comunidade e valorização de sua origem:

[...] amo a Zona Leste, é uma região precária, falta tudo, iluminação pública; asfaltamento; saneamento básico; segurança; as escolas são mal destruídas, mas as pessoas se ajudam. [...] Lá, na Zona Leste, eu sou Valquíria, não sou só mais uma travesti, sou a filha da D. Sônia e do Sr. Valdir, pessoas simples, mas honestas. [...] nós mudamos para o bairro quando tudo ainda era só mato.

Nas palavras de Valquíria, verifica-se o reconhecimento da desassistência do poder público em termos de políticas públicas estruturais que atendam a comunidade em que a interlocutora vive. Contudo, apesar das dificuldades, há entre os membros da comunidade união e solidariedade, laços que a fazem sentir-se pertencente, algo que não sente em outros espaços urbanos “No Centro e na Zona Sul eu não sou bem-vinda nem mesmo em locais LGBT”.

As afirmações de Valquíria sobre sua comunidade, remetem ao estudo de caso realizado pelos pesquisadores Danilo Dias e Marcos Lopes de Souza, intitulado “‘Parece uma mulher, mas é um traveco’: produções discursivas marginais e transfóbicas nas vivências de uma travesti professora”, publicado em 2019. O estudo, que objetivou analisar os discursos sobre uma travesti professora que lecionava em escolas de uma região periférica da cidade de Jequié-BA, explicitou a relação da colaboradora com a comunidade em que vive e atua. Nesse sentido, ficou evidente no caso estudado que “ser travesti na periferia não é algo perturbador”. (Dias; Souza, 2019, p.25), pois a sujeita do estudo “se reconhece como parte da comunidade e mais do que isso, ela traz uma possibilidade de entendimento que toma perspectivas de maior reconhecimento do pertencimento no qual se insere”. (Dias; Souza, 2019, p.25). Assim como a

protagonista do estudo de caso de Dias e Souza (2019), Valquíria, além de se reconhecer como parte da comunidade, tem consciência da leitura que a comunidade faz sobre si, o que retroalimenta seu sentimento de pertencimento.

A narrativa de Valquíria foi fortemente conectada com suas raízes, sua família é composta pelos genitores, oito irmãos, cunhado e o sobrinho. Todos [12 pessoas] convivem, segundo ela, harmoniosamente, na mesma residência de cinco cômodos, “o que falta em estrutura, física e financeira, sobra em amor e compreensão” enfatiza a colaboradora.

Quanto à escolarização, Valquíria relata que sempre estudou em escolas públicas e teve a maior parte do seu processo de escolarização cursado em modalidade regular, com exceção dos dois últimos anos do Ensino Médio, cursados na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no período noturno. Sobre o período de escolarização, a participante afirma que, “foi na escola que eu me descobri [uma pausa], descobri que eu era gay...” (entrevista em 21/02/2020) e que o período final do Ensino Médio “[...] foi difícil!” (Entrevista em 21/02/2020). Segundo Louro (2000, p. 30), a escola é:

[...] um dos espaços mais difíceis para que alguém “assuma” sua condição de homossexual ou bissexual. Com a suposição de que só pode haver um tipo de desejo e que esse tipo – inato a todos – deve ter como alvo um indivíduo do sexo oposto, a escola nega e ignora a homossexualidade (provavelmente nega porque ignora) e, desta forma, oferece muito poucas oportunidades para que adolescentes ou adultos assumam, sem culpa ou vergonha, seus desejos. O lugar do conhecimento mantém-se, com relação à sexualidade, como lugar do desconhecimento e da ignorância. (Grifo no original).

Valquíria é uma mulher trans, entretanto, assim como toda pessoa transgênero, antes de experienciar discriminações transfóbicas, vivenciou a homofobia no controle de seu corpo. Uma vez tendo transitado de gênero, as opressões acerca de sua suposta sexualidade dissidente não se encerram para dar lugar as que emergem em decorrência da identidade de gênero. Distinguir-se enquanto sujeito desejante é processo natural do desenvolvimento humano, contudo este processo, que se engendra nas relações e nos espaços sociais, é violento e pode

produzir devastador mal-estar quando o desejo não é valorado pela estrutura social pactuada. Valquíria não explicita os mecanismos que a levaram a tomar consciência de sua sexualidade, mas estudiosos apontam que um dos principais agentes deste desencadeamento é a homofobia compreendida por Junqueira (2007, p. 60-61) como:

Um conjunto de emoções negativas (tais como aversão, desprezo, ódio, desconfiança, desconforto ou medo), que costumam produzir ou vincular-se a preconceitos e mecanismos de discriminação e violência contra pessoas homossexuais, bissexuais e transgêneros (em especial, travestis e transexuais) e, mais genericamente, contra pessoas cuja expressão de gênero não se enquadra nos modelos hegemônicos de masculinidade e feminilidade. A homofobia, portanto, transcende a hostilidade e a violência contra LGBT e associa-se a pensamentos e estruturas hierarquizantes relativas a padrões relacionais e identitários de gênero, a um só tempo sexistas e heteronormativos.

Segundo Valquíria, a dificuldade nos últimos dois anos tem a ver com a identidade de gênero que passara a expressar naquele período, porque:

A partir do momento que a gente começa a vivenciar essa identidade (trans) começa a enfrentar os obstáculos, porque enquanto você aceita a sua identidade masculina é tudo muito mais fácil, mas, quando você reivindica outra identidade e passa a vivê-la, começa a vir os empecilhos e um deles é na área escolar.

As dificuldades apontadas pela interlocutora serão analisadas posteriormente, mas sobre a tomada de consciência acerca de sua identidade de gênero, a participante afirma: “Durante o Ensino Fundamental I eu tive um percurso normal, sem perceber grandes diferenças entre mim e as demais crianças”. Valquíria percebeu-se diferente durante a trajetória no Ensino Fundamental II, momento em que cogitou ser gay, mas no final desta etapa “[...] eu comecei a me sentir incomodada com minha vestimenta e foi onde que eu comecei a me descobrir”. Estudos que versam sobre os percursos escolares de pessoas transgênero como os de Amorim e Brancaloni (2019) apontam que no iní-

cio de suas trajetórias escolares estudantes transgênero não entendem o que lhes acontece, mas têm a percepção de haver “algo de errado”. Segundo Bento (2011), em casos mais conflitantes com as normas binárias de gênero e sexualidade, as crianças trans não entendem os motivos de seus comportamentos despertarem repressões de seus cuidadores ou as fazerem preteridas em relação às outras crianças. Mas “[...] na escola se aprende que a diferença faz diferença” (Bento, 2011, p. 556), as pessoas trans são impelidas a se experimentarem porque transbordam a proteção do “armário”.

O processo de tomada de consciência de sua autoidentidade foi gradual e experimental. O que a princípio era um incômodo, deu lugar a um exercício de autorreflexão, “Eu resolvi parar para me olhar no espelho e comecei a experimentar peças de roupas femininas e foi onde eu me senti bem e comecei a usar publicamente”, para, finalmente, transformar-se em autoaceitação “Conforme eu fui me experimentando nesse papel feminino eu compreendi que eu era uma mulher”.

A vivência da transexualidade afetou muito mais a dimensão social/escolar de Valquíria do que a familiar. Segundo ela: “Eu nunca precisei assumir nada em casa, nunca precisei ter aquela conversa difícil que a maioria precisa ter para ser si mesma. Meus pais sempre souberam e nunca foram de questionar, sempre exigiram respeito e eu dou respeito e me dou ao respeito”. A mãe de Valquíria, apesar de não se opor a sua transição de gênero, se mostrou temerosa quando ao futuro da filha: “[...] você sabe das consequências, não é?” Em resposta ouviu de Valquíria: “[...] sim, eu sei e eu vou arcar com cada uma delas”.

Para Valquíria, as consequências a que sua mãe se referia eram as dificuldades de inserção no mercado de trabalho, rejeição de familiares e amigos e vulnerabilidade às violências, porém a participante está determinada a tomar as rédeas de seu destino e em não aceitar o lugar às margens que a sociedade reserva a todas as mulheres-trans e travestis. Sobre isto, deixa claro: “Não vou entrar na estatística de ser mais uma trans morta na beira de uma esquina enquanto tenta ganhar a vida”.

Em 2008 foi iniciado o monitoramento dos assassinatos de travestis e transexuais no Brasil e, desde então, o Estado brasileiro ocupa 1º lugar no ranking mundial. O ano record de assassinatos foi 2017 com 179 registros. Em 2020 houve um aumento de 43,5% (175) em relação ao ano anterior, que contabilizou 124 mortes. 72% das vítimas expressavam o gênero feminino, ou seja, eram travestis e mulheres-trans e 78% delas eram negras (BENEVIDES; Nogueira, 2020), assim como as participantes deste estudo. Para denunciar esta alarmante realidade, pesquisadores alinhados com os movimentos sociais de pessoas trans construíram o conceito de transfeminicídio que “[...] se caracteriza como uma política disseminada, intencional e sistemática de eliminação da população trans no Brasil, motivada pelo ódio e nojo”. (Bento, 2014 p.02).

A vivência da transexualidade, por vezes, implica em autoconstrução do corpo e imagem orientados por padrões estéticos forjados em ideais que cindem capitalismo, racismo, colonialismo e cisgeneridade em um “modelo” a ser alcançado. Embora Valquíria esteja satisfeita com alguns aspectos de sua autoimagem: “Eu sou muito grata a Deus pelo fato de eu ser bem feminina, não ter aquele problema de estar na balada e os caras perceberem de cara que eu sou trans, [...] eu passo tranquila como mulher e isso ajuda. Não tenho nem voz grossa”, ela não é indiferente a esta engrenagem de produção de subjetividade: “[...] sou baixinha e gordinha, tenho dificuldade nas relações interpessoais, principalmente para namorar”. A colaboradora complementa elencando as opressões interseccionais que a afligem: “Por eu ser *plus size* eu nunca namorei, porque existe um preconceito maior. Além de ser trans e preta, ainda ser gorda...”, mas compreende: “[...] isso é algo que eu quero trabalhar em mim”.

Porém, Valquíria não se deixa conduzir pelas cobranças sociais que demandam o encaixe das pessoas trans nos padrões estéticos enfatizados, Valquíria tem parcimônia na construção de sua estética e sua transição de gênero não é a qualquer preço, “[...] não tomo hormônios, nunca tomei”. Não tomo porque eu tenho medo de automedicação, não temos um ambulatório para pessoas trans, sem falar que eu posso ficar ainda mais gorda”.

Travestis, mulheres e homens transexuais têm direito a saúde integral e humanizada segundo a Portaria nº 2.836, de 1º de dezembro de 2011 do Mi-

nistério da Saúde que institui a Política Nacional de Saúde Integral de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (Brasil, 2011) e a Portaria nº 2.803 de 19 de novembro de 2013 que “Redefine e amplia o Processo Transexualizador no Sistema Único de Saúde (SUS)” a qual revogou a Portaria nº 1.707, de 18 de agosto de 2008 (Brasil, 2008), que instituiu o serviço. (Brasil, 2013).

Passados mais de 10 anos da instituição da primeira política pública para pessoas trans, no âmbito da saúde, a população trans brasileira conta com cinco (05) centros de referência com atendimento ambulatorial e hospitalar, nenhum localizado na Região Norte, para atendimentos de média e alta complexidade. Há, também, 23 ambulatórios de rede espalhados pelos diferentes Estados da Federação que realizam encaminhamentos e atendimentos de baixa complexidade. Destes 23 ambulatórios de rede, dois estão situados na Região Norte, mas nenhum em Rondônia. (ANTRA, 2020).

Nos relatos de Valquíria, a ideia de uma relação afetiva com investimento libidinal aparece em segundo plano, sobre possíveis relações declara: “Não para namorar, até porque eu nem quero mais, a gente que é trans, você deve saber disso, a gente convive com uma solidão constante. A solidão é praticamente parceira e companheira de muitas de nós”. No momento, o foco da interlocutora é concluir o ensino superior que ingressou, cursar outras duas faculdades, Jornalismo e Direito, além, é claro, de Mestrado e Doutorado, e, tendo em vista sua perseverança, “[...] sou muito de me impor, se eu digo vou fazer tal coisa, eu faço!”, não tenho dúvidas de que ela realizará todos os seus objetivos.

## **Jamile**

Jamile foi minha segunda entrevistada, tem 20 anos, se autoidentifica como mulher trans negra. No período da entrevista, havia deixado a casa paterna para viver sua identidade de gênero e dividia um apartamento com um amigo.

Entrevistei Jamile em maio de 2020 e por conta da pandemia da Covid-19, a entrevista foi realizada em ambiente virtual por meio da plataforma Google Meet. Jamile iniciou sua narrativa, explicando que sua transição de gênero era tão recente quanto seu ingresso no ensino superior, pois “Até bem



pouco tempo eu me autoidentificava como uma gay afeminada”. Explica que “[...] sempre quis fazer a transição”, sempre desejou “[...] vestir com roupas e acessórios femininos”, mas esperou “[...] passar na faculdade para iniciar esse processo”, porque “tinha medo de ser expulsa de casa”. Reforço os dados que já apresentei, que é, em média, por volta dos 13 anos que “meninas” travesti e transexuais são expulsas de seus lares, rompem os laços familiares, evadem da escola e passam a sobreviver da prostituição. (Benevides, Nogueira, 2021).

O ingresso no ensino superior se constituiu, para Jamile, em um passaporte para viver sua identidade de gênero:

[...] eu comecei meu processo de transição de gênero assim que comecei a receber os auxílios estudantis, tive que sair de casa, então está sendo tudo.... Muito intenso; [...] acho que fiz a coisa certa, não suportaria passar por isso que estou passando se estivesse no ensino médio completamente dependente de meus pais.

Para Jamile, perceber-se diferente foi a partir de atribuições externas: “[...] eu tive uma infância normal, eu demorei a perceber que eu era diferente, eram as pessoas que enxergavam em mim diferenças que eu não enxergava”. Desse modo, “As pessoas sabiam mais sobre mim do que eu mesma. Eu fui perceber que eu era diferente na adolescência”. Assim como Valquíria, Jamile se percebeu diferente na adolescência, contudo, mais acentuadamente Jamile explicita que identificou precocemente que seus cuidadores suspeitavam de haver “algo errado” com ela. Ainda que não fosse claro, Jamile sentiu-se “inadequada” por não reproduzir os padrões cisheteronormativos de performance de gênero. (Amorim; Brancaleoni, 2019).

Ao tomar consciência de sua subjetividade, Jamile evitou ao máximo os embates relacionados a sua identidade de gênero, “Minha família é machista, de origem nordestina, então eu me controlava em casa para não causar conflitos, mas todos percebiam”. Segundo Colling, Arruda e Nonato (2019) acentuar intencionalmente a performance de gênero com base na linguagem e nos signos culturais pactuados sobre masculino e feminino, é a estratégia que corpos abjetos encontram para sobreviver. Logo, há lugar e hora para uma

pessoa trans (em pré-transição) ser ela mesma. Têm momentos que é preciso ser mais “durinha”, controlando ações e gestos, e outros em que pode “soltar a franga”, na “fechação<sup>33</sup>” com as amigas.

A espiritualidade é uma dimensão importante na vida desta colaboradora, Jamile é candomblecista e enfrenta dificuldades para vivenciar sua espiritualidade por conta de sua identidade de gênero:

[...] estou vivendo a transição de gênero e encontro barreiras lá no terreiro... Os guias [as entidades espirituais] vêm falar comigo, brigar comigo, porque eu estou fazendo a transição. [...] Mas eu não ligo, sei quem eu sou, tenho minha fé e encontro estratégias para lidar com os percalços nesse caminho religioso.

Estes trechos das falas de Jamile levantam duas questões que considero importante refletir: 1) o trânsito de gênero enquanto uma ação em andamento, o que se constrói para além da identidade? Essa engenharia tem fim? 2) Entre a transexualidade e o sagrado, quais caminhos são possíveis?

A ideia de que gênero é uma construção social se mostra bem aceita nos espaços acadêmicos e nos movimentos sociais especialmente nos movimentos feministas e LGBT. Partindo deste pressuposto, alguns pesquisadores pós-estruturalistas defendem que gênero e sexo são discursos construídos para corpos sexuados, nesse sentido, Judith Butler ([2003] 2019a), uma das principais expoentes dessa linha de pensamento, defende no célebre livro “Problema de Gênero: Feminismo e subversão da identidade” que os gêneros, masculino e feminino são performances. Por essa ótica, faria sentido se conceber uma mulher com pênis ou um homem com vagina, pois, as ditas “características biológicas” tornam-se vazias de sentido diante da predominância da subjetividade sobre a matéria corpórea. Toadvia, mais tarde, na obra traduzida para o português em 2016 “Corpos que importam: os limites discursivos do ‘sexo’”, a filósofa elabora melhor o conceito de performatividade, já apresentado na obra anterior. Na

---

<sup>33</sup> Fechação é um termo do pajubá que significa chamar a atenção, ser admirada, ou o centro das atenções. O pajubá é uma linguagem criada pelas travestis para se protegerem dos perigos. O pajubá foi criado a partir da necessidade de se criar códigos de comunicação para alerta de perigos. (Lib; Vip, 2006 [2017], p. 47).

obra, performatividade é explicada como discurso inscrito nos corpos, ou seja, a construção material do discurso.

Ao aprofundar seu conceito de performatividade, Butler (2019b) reorganiza sua teoria e responde a críticos como Paul B. Preciado que entende que gênero demanda reconhecimento, portanto, uma substancialidade corpórea para que a performance seja crível: “O gênero é antes de tudo prostético, quer dizer, não se dá senão na materialidade dos corpos. É puramente construído e ao mesmo tempo inteiramente orgânico [...]. O gênero se parece ao dildo<sup>34</sup>. Porque os dois passam da imitação”. (Preciado, 2017, p. 25). Jamile constrói sua identidade a partir de uma performance de gênero que desenha no corpo o discurso construído historicamente sobre o feminino. Desse modo, vale-se de hormônios femininos sintéticos para re/modelar, pernas, coxas, quadris, seios, tônus muscular e cutâneo, objetivando expressar sua feminilidade. Diferentemente, Valquíria performa o feminino valendo-se de tecnologias menos invasivas, serve-se apenas de roupas, maquiagens e acessórios, instrumentos que foram historicamente utilizados para marcar o feminino. Ambas são mulheres legítimas, válidas e tão artificiais quanto as mulheres cisgênero.

O segundo ponto que merece reflexão é a dimensão da religiosidade na vida de Jamile. Todas as participantes professaram uma fé religiosa, contudo em todos os relatos a fé é vivida de forma idiossincrática dos preceitos prescritos pelas religiões professadas. Esta relação subjetiva que as colaboradoras têm com a religião vai ao encontro dos achados de Roberto (2016, p.86), que em seu trabalho de conclusão de curso pesquisou a relação transexualidade e religião. Para tanto, entrevistou 14 mulheres trans residentes no Distrito Federal. Segundo o autor, suas participantes:

---

<sup>34</sup> Nos dicionários, “dildo” significa: “Dispositivo, geralmente de forma fálica, usado para estimulação sexual”. Para Paul Beatriz Preciado “dildo” é uma tecnologia forjada para substituir o pênis. Segundo o autor, o dildo supera o pênis porque o pênis performa o dildo. Preciado afirma que: “O sexo como órgão e prática, não é nem um lugar biológico preciso nem pulsão natural. O sexo é uma tecnologia de dominação heterossexual que reduz o corpo a zonas erógenas em função de uma distribuição assimétrica de poder entre os gêneros (feminino/masculino), fazendo coincidir certos afectos com determinados órgão, certas sensações com determinadas reações anatômicas”. (Preciado, 2017, p.25)

De modo geral, são religiosas e espiritualizadas, apesar de não vincularem tais práticas a determinadas igrejas ou grupos religiosos reconhecidos. Segundo elas mesmas, ao contrário do que muitas pessoas imaginam, é possível ser travesti e transexual sendo religiosas e espiritualizadas, ainda que não haja espaço para as suas respectivas crenças e práticas de fé singulares.

Jamile é a única participante que, apesar dos conflitos, continua integrada e participativa no grupo religioso que escolheu. Sua vivência religiosa é mais alinhada com as regras e normas estabelecidas pelas autoridades de sua religião, o que não significa integração irrestrita. Para a pesquisadora Weiss (2012), a presença de pessoas trans em “igrejas inclusivas” mobiliza reflexões que alinham a proposta da “espiritualidade”, enquanto trajetória de busca evolutiva humana, à necessidade de integrar socialmente pessoas transgênero excluídas, ainda assim, se faz necessária uma “teologia inclusiva” que, estrategicamente, oportunize a fala a pessoa trans para uma pedagogia inversa que, e de fato, humanize.

Jamile projeta seu futuro com base em valores que lhes são caros, desse modo, deseja, “Fazer a retificação de documentos”, “[...] terminar a faculdade”, “Fazer concurso público (passar), fazer mestrado, doutorado... Enfim, seguir a carreira acadêmica”, e assim como Valquíria, deseja “[...] cursar direito, ser advogada”. Jamile sonha com uma vida que ela considera normal. O que é uma vida normal, indago, e ela me responde “Uma vida com trabalho, amigos, família, cachorro... Marido, ir no seu encontro religioso... no meu caso, que sou candomblecista, ir nas sessões”.

## **Shaiene**

A última participante, assim como Jamile, foi entrevistada no período da pandemia da Covid-19. Desta forma, a entrevista foi realizada em ambiente virtual e foram seguidos os mesmos procedimentos relatados anteriormente.

Shaiene tem 26 anos, se autodeclara afro-indígena e foi bastante enfática ao se posicionar politicamente quanto a própria identidade de gênero, “[...] coloca na tua dissertação que eu SOU TRAVESTI!”.

A sociedade marginaliza, patologiza e subalterniza as identidades trans principalmente a travesti. Nesse sentido, a vivência da travestilidade carrega estigmas mais acentuados de prostituição, promiscuidade e criminalidade, fazendo com que as travestis convivam com sentimentos de exclusão e vergonha. A urgência de pessoas trans, principalmente, mulheres e travestis, em produzirem conhecimento potente, capaz de transformar suas realidades e de atuarem politicamente para esse fim, faz com que cada vez mais vozes se afirmem na luta política por meio da identidade. Mas que vozes tem força para ecoar? Sobre este aspecto, Viviane Vergueiro (2018, p.10), proeminente pesquisadora transgênero que, assim como Shaiene se posiciona politicamente como travesti, explicita dimensões importantes deste posicionamento:

Sou travesti, e a desesperança medo e vergonha que me levaram a negar por anos esta afirmação estão agora diante de mim, face a face, conforme escrevo desde uma situação relevantemente estável em termos profissionais e econômico, da presença generosa de amor e afeto de pessoas queridíssimas, e desde os privilégios de minhas origens étnico-raciais brancas e amarelas (leste-asiático), de minha formação de classe média, e de meu acesso à educação formal e atividades profissionais instigantes. Se de alguma maneira dizer *sou travesti* constitui parte daquilo que torna minha escrita possível neste espaço, é crucial reconhecer também as complexidades e privilégios que estão relacionados a esta possibilidade, e, portanto, suas potências e limitações epistêmicas. (Grifo no original).

Entendo que abrir mão da segurança da passabilidade, que uma performance de gênero alinhada aos padrões hegemônicos da cisnormatividade determina, para assumir politicamente uma das (muitas) identidades transgênero é, em alguma proporção, fazer luta política. Caberia, mas não é o objetivo deste estudo, refletir sobre o alcance destes posicionamentos, o que desejo pontuar é que eu e todas as participantes, em trincheiras diferentes, estamos lutando o mesmo combate.

Shaiene é a única do grupo de participantes com quem eu já mantinha uma relação de amizade. Conheci Shaiene em 2007 por meio de amigos que temos em comum e, apesar da proximidade, eu sabia muito pouco sobre sua

história de vida. Até o momento da entrevista, nossas conversas eram sobre assuntos do cotidiano ligados a moda, cinema, maquiagens, viagens ou situações engraçadas e curiosas que, frequentemente, são vivenciadas por pessoas trans. Notei, principalmente, que nunca havíamos compartilhado nossas significações sobre as histórias que contávamos uma a outra.

Shaiene inicia sua narrativa, explicando suas origens ancestrais. Shaiene nasceu em Guajará-Mirim cidade da fronteira com a Bolívia; a interlocutora conta que sua avó, já falecida, era indígena, foi tirada do seio da família aos 13 anos e foi levada para a cidade para trabalhar como empregada doméstica para uma família não indígena em troca de comida e escolarização. Shaiene narra com orgulho a história de sua avó, mãe e pai que, segundo ela, “[...] era um homem negro de dois metros de altura e olhos tristes”, mas que “[...] gostava de fazer piadas”. A interlocutora afirma que durante muito tempo enxergou suas origens como “[...] um peso, que mais atrapalhava”, mas que agora na universidade “[...] tenho aprendido a me apropriar da minha história”.

As raízes de Shaiene se revelam cada vez mais significativas na medida em que ela constrói sua narrativa. A participante afirma que sempre conviveu com apelidos que explicitavam pejorativamente suas características étnicas e por isso sempre se sentiu excluída:

Antes de eu transitar as pessoas me chamavam pelo apelido de [suprimido para preservar a identidade da participante], esse apelido começou dentro de casa, na família de meu pai. Após a transição, depois que eu virei travesti, muitas trans e pessoas da comunidade passaram a me chamar pelo apelido [...] como forma de dizer que eu era estranha, feia, selvagem, incivilizada.

A arte *drag queen* foi o ponto de partida para Shaiene se perceber uma pessoa trans: “Eu comecei fazendo *drag queen*, eu já tinha me montado no carnaval, já conhecia alguns gays, esses gays me apresentaram a pessoas que faziam *drag queen* em festas, algumas faziam profissionalmente outras amadoramente e eu me aproximei dessas pessoas”. A participante afirma que até começar a fazer performances artísticas *drag queen* era um jovem tímido, com poucos amigos. A personagem que interpretava, quando em cena, passou a ser

seu alter ego: “[...] um dia percebi que eu era bem mais alegre, comunicativa e mais feliz quando eu estava montada, e comecei a querer ficar montada sempre”. Estas percepções motivaram reflexões que a fizeram entender que em si “havia uma necessidade, [...] uma vontade de vivenciar outro gênero”. Essa autopercepção de Shaiene somente foi possível porque a performance *drag queen* borra as fronteiras entre os gêneros, conforme apontou Butler ([2003] 2019). Santos (2012, p. 72) explica que:

Ao se montarem, as drag queens atribuem um sentido metafórico ao seu corpo. Trata-se de um ser/estar masculino/feminino ao mesmo tempo, dividindo o mesmo corpo. O fenômeno drag nos permite estar diante de um corpo híbrido, marcado pela justaposição de signos convencionados por normas de gênero como pertencentes a seres do sexo feminino em um corpo masculino.

Na fala de Shaiene fica claro que “vivenciar outro gênero”, não, necessariamente, significa performar as identidades de gêneros binárias homem e mulher. Embora, de início, pretendesse performar o feminino idealizado, percebeu que seria impossível enquadrar-se em padrões estéticos tão restritos, “nunca fui feminina o suficiente, nem na aparência e nem no comportamento”. Além das questões estéticas, para a participante, ‘mulher’ é um conceito que se relaciona com o sagrado, esta ideia está alicerçada na concepção da vida: “[...] acho muito forte, dizer que sou mulher, sinto como se estivesse tomando um lugar que não é meu, vejo mulher como mãe, como alguém que pode dar à luz, amamentar”. Diferentemente, para Shaiene, ser travesti é ocupar um lugar no feminino sem profanar a ordem biológica e, ainda sim, contestar a ordem social:

Eu encontro nesse lugar de não normalidade, não binariedade, uma autenticidade em que eu me reconheço. Parece muito falso, para mim, eu me afirmar como mulher e me afirmar como travesti é inverter a lógica do normal. Todo mundo está esperando que eu me posicione como mulher para depois me negar esse lugar. Agora eu mesmo já faço isso. Ser travesti é ser também não binária.

Segundo Shaiene a universidade tem contribuído com sua identidade étnica e de gênero: “Na universidade, a partir de leituras como Estevão Fernandes e Djamila Ribeiro, eu pude me apropriar dessas discussões como forma de compreender como a racialização afeta a minha vida, minha identidade de gênero e minha orientação sexual”. A potência destas reflexões nas significações de Shaiene se revelam nos muitos diálogos informais que tive com esta interlocutora, diálogos estes que subsidiam grande parte das próximas análises. Por ora, importa destacar a tomada de consciência da colaboradora para estas dimensões de sua existência. Para Shaiene identidade étnica e de gênero, outrora percebidas como elementos opressores vazios de significados são, hoje, instrumento de resistência e luta política pela via do conhecimento acadêmico.

Valquíria, Jamile e Shaiene são jovens mulheres de seus tempos, elas se afirmam, se aut nomeiam e determinam qual performance de feminilidades lhes cabe e quais não e, a partir disso, transitando entre ideias e conceitos globais, nacionais e regionais, elas constroem o novo, a singularidade de serem elas mesmas e se permitem. Se permitem sonhar sonhos, antes, impensáveis para pessoas trans na região Amazônica, querem não só uma, mas duas ou três graduações com direito a mestrados e doutorados. Elas anseiam pela academia, querem apreender e produzir conhecimento. Desejam intensamente escreverem um final mais feliz para suas histórias de escolarização.

### **As violências e violações institucionais que travam trajetórias escolares das travas<sup>35</sup>**

No ambiente escolar, assim como em toda estrutura social, operam mecanismos que privilegiam determinadas características humana, assim “[...] as relações da sexualidade, de gênero, valores culturais, étnicos-raciais, religiosidade permeiam o processo formativo educacional”. (Odara, 2020, p.85). Estes

<sup>35</sup> Nos dicionários oficiais da língua portuguesa a palavra ‘trava’ não é relacionada a pessoas trans. Porém, no senso comum, trava é usado pejorativamente como referência às mulheres trans. Trata-se de uma abreviação das palavras “travesti”, tal como “traveco”, “travecão”, “travoso”, que são usadas para humilhar, desumanizar e ofender pessoas trans. Se apropriar destes conceitos e ressignificá-los é estratégia de enfrentamento dos movimentos sociais das ativistas trans inseridas na academia, a partir da visibilidade e naturalização de nossas existências. Trava, permanece sendo algo extremamente pejorativo quando usado por pessoas não trans.



mecanismos que atuam por meio do racismo, machismo, sexismo, patriarcado, colonialismo e heterossexismo, são normas binárias de gênero explicadas pelo transfeminismo por meio da normatividade cisgênera ou cisnormatividade. (Jesus, 2015; Vergueiro, 2015; Nascimento, 2021).

De modo geral, a escola é o primeiro espaço de convivência cotidiana da criança fora do meio familiar. Portanto, a educação infantil propicia às crianças suas primeiras experiências com as diferenças. Em algum grau, participar deste estudo desencadeou nas participantes lembranças dolorosas que pareciam adormecidas sobre esta etapa de escolarização. Após a realização das entrevistas, minhas colaboradoras passaram a refletir mais, e profundamente, sobre suas trajetórias de escolarização. O contato contínuo que mantive e mantenho com cada uma delas, decorrente dos laços de empatia e identificação que construímos, permitiu-me, além de acessar informações que não emergiram durante o momento que elas narravam livremente suas histórias, oferecer escuta qualificada e empática. Jamile, posteriormente, me procurou para atualizar seus depoimentos, outras fizeram isso em encontros fortuitos em que conversamos informalmente sobre diversos aspectos de nossas vidas.

Sabe, aquele dia da entrevista eu falei que percebi na adolescência [que era diferente]? Então, foi verdade, só percebi ser diferente quando fiz 14 anos. Mas, como eu disse, as pessoas percebiam algo errado em mim. Saí da sala [virtual] de reunião pensativa sobre nossa conversa e me lembrei que na pré-escola, eu queria brincar com as bonecas das meninas; havia um dia na semana que devíamos levar brinquedos. Resumindo, a professora não deixava. Um dia eu estava fazendo roupinha para a boneca da minha colega com folhas de papel sulfite que haviam sobrado da atividade anterior, a professora viu e me tomou a folha dizendo para não estragar papel e me mandou ir brincar com meninos. Mais tarde ela disse a mim que bonecas eram brinquedos de meninas e que eu nunca deveria brincar com brinquedos de meninas. Era a primeira vez que ela [a professora] brigava comigo, nunca mais brinquei de bonecas.

Outrossim, em trocas de mensagens de áudio com Shaiene, a interlocutora queixou-se das mensagens de cunho religioso postadas por um colega

no grupo de *Whatsapp* de sua turma de graduação. Shaiene percebe estas mensagens como dirigidas a ela porque, segundo ela, as mensagens contêm conteúdo transfóbicos:

Isso me revolta [transfobia com argumento religioso]! Me lembra uma experiência que tive na sétima série quando um garoto, do nada, começou a me xingar. Me chamou por nomes horríveis, palavrões absurdos e terminou usando a bíblia para justificar seu direito de me ofender! Ele disse que Deus não se agradava de pessoas como eu e que eu tenho mais é que queimar no fogo do inferno porque somos criadas por Satanás! Me rebaixou, me chamou de aidética, doente e um monte de outras coisas. Me ofendeu tanto que, dessa vez, quem partiu para a violência física fui eu... E fui eu que ainda peguei uma advertência e uma suspensão de 15 dias.

Valquíria, ao iniciar sua transição de gênero, percebeu que a equipe escolar passou a ter uma visão acusatória sobre ela:

Eu passei a ser vista na escola pelos professores, e pela equipe escolar toda (após o início da transição de gênero), como o “estudante que dava problema”. Sem falar que os conflitos que surgiram com os demais alunos por conta da minha identidade eu tive que resolver sozinha, sem nenhuma ajuda ou intermediação de uma autoridade escolar. Na verdade, parecia que eu era culpada pelas pessoas me xingarem ou ficarem de chacota comigo.

Considerando estes episódios relatados pelas colaboradoras e a minha experiência narrada na apresentação deste texto, fica evidente o mecanismo de atuação do s[c]istema<sup>36</sup> de produção de gênero conforme. A atribuição de gênero às pessoas no momento (ou antes) do nascimento, por meio da “[...] declaração ‘É uma menina!’ ou ‘É um menino!’ também começa uma espécie de ‘viagem’, ou melhor, instala um processo que, subsequentemente, deve seguir um determinado rumo ou direção”. (Louro, [1997] 2012, p.15, destaques no original).

---

<sup>36</sup> Grafia proposital alusiva à cisgeneridade. Usarei esta forma gráfica no decorrer desta dissertação para me referir ao sistema de dominação que opera na, e para, produção de corpos, identidades e subjetividades cisgênero.

Os relatos lançam luz sobre as relações de poder que atravessam e constroem os corpos e sustenta a biopolítica que determina que corpos sobreviverão e que corpos serão eliminados ou deixados morrer. (Foucault, [1978] 2021). No caso de Jamile, ela entendeu muito cedo as regras do poder disciplinar, abandonou as bonecas e passou a imitar o que outros meninos faziam. Sacrificou sua autenticidade para minimizar a humilhação e o preconceito.

Para Foucault ([1975] 2014), a escola é uma das instituições disciplinares cuja função é docilizar os corpos, ou seja, instituir uma disciplina nos corpos dos indivíduos a partir de regras mecânicas e inquestionáveis. Para alcançar este objetivo, a escola e a estrutura social como um todo, se valem de ações punitivas que excluem e penalizam quem não se alinha aos padrões (de comportamento, subjetividade e estéticos) instituídos pelo pacto social. Trata-se de uma política de controle que inviabiliza a existência do diferente e inconforme, do corpo que transgredir, como observamos no depoimento de Shaiene:

O mais difícil para mim, até antes de me transformar, foi não ter onde fazer minhas necessidades, antes de assumir minha identidade feminina, já era difícil usar banheiros públicos, mas depois ficou impossível, não somente na escola, mas em todos os lugares. Eu simplesmente preferia não discutir, me sentia muito envergonhada de ser barrada [no banheiro]. Na escola aconteceu uma única vez, a situação foi tão humilhante que eu desisti de estudar naquele ano, nos anos seguintes eu não usei banheiro algum, nem água eu tomava.

Um corpo trans é um corpo rebelde, um corpo que questiona seu lugar nas filas, nos banheiros, nas aulas de educação física e reivindica outro nome, outra forma de ser e de estar no mundo. Diante das opressões e tensões que o corpo de Shaiene sofreu ao colidir com as normas binárias de gênero, estar na escola tornou-se insuportável. A interlocutora precisou recuar para, em um segundo momento, retornar com uma estratégia clara para permanecer estudando: não confrontar:

Eu me senti sem o direito de exigir ser tratada no feminino. Eu nunca ia ao banheiro, controlava minhas necessidades, quase não bebia água, o professor de educação física, me tirou das aulas práticas e me deixou fazendo trabalhos para compensar a falta de aulas práticas.

Shaiene, se percebeu sem voz, sem direitos entre os muros da escola, se sujeitar às normas foi sua estratégia, pois, valeu-se de uma micropolítica de resistência tornando-se obstinada em perseguir seu objetivo, em que pesem todas as negações, mas sem abrir mão de si, de sua identidade feminina evidente nos seus modos, nos acessórios, na customização de seu uniforme e na cor do seu batom vermelho.

Diferentemente, ao se deparar com as proibições impostas pela cisnormatividade, Valquíria utilizou sua voz para reivindicar sua dignidade capturada por este s[c]istema perverso que privilegia corpos conformes. Contudo, na falta de uma política efetiva que garanta seu direito de existir dentro da escola, isto é, que lhe permita utilizar o banheiro conforme o gênero que se reconhece, que assegure o direito a utilizar o nome com o qual se autoidentifica, construiu estratégias para transgredir as normas binárias de gênero:

[...] a diretora me viu entrando no banheiro das meninas e ela me questionou o porquê de eu estar usando o banheiro das meninas. Eu falei “ué eu vou usar o banheiro das meninas porque eu só uso o banheiro feminino”. Aí ela disse “ah, mas você é homem, você tem que usufruir do banheiro masculino” eu disse que não, que eu era transexual e que eu não poderia usar o banheiro masculino”, e nisso já começou aquele debate e tal. Ela acabou não aceitando, mas, tendo que me engolir, porque eu disse a ela que não iria deixar de usar o banheiro feminino só porque ela queria. [...] ela me proibiu, mas eu continuei usando, só evitava de usar em horários mais frequentados. Uma outra coisa que eu fazia era ir ao banheiro sempre com uma amiga mulher [cisgênero], assim eu me sentia mais segura e ela olhava se alguém estava vindo. (Valquíria).

O s[c]istema cisheteronormativo atua interseccionalmente com suas normas sobre os corpos transgênero muito antes destes corpos se movimentarem para a transição de gênero. Para Junqueira (2009), estas normas são responsáveis por corpos dissonantes da hegemonia se reconhecerem como abjetos e privados de direitos. O corpo de Jamile enfrenta mais categoricamente os conflitos com as normas binárias de gênero na atual etapa de sua formação, ou seja, no ensino superior, mas seu desconforto com estas normas já era presente:

Quando eu estudava no ensino básico, eu não era trans, mas eu não gostava de ir ao banheiro, [...] nem passava pela minha cabeça usar o banheiro feminino, mas sempre que eu entrava no banheiro [masculino], eu sentia medo, evitava usar. Agora na universidade é que eu estou enfrentando estas questões sobre o banheiro feminino. [...] aconteceu um momento de estranhamento com uma senhora lá na universidade, mas não deu nada, eu segui usando e veio a pandemia, não chegou a se tornar um problema institucional. [...] eu tive poucas aulas, mas já percebi.... Tinha professores na UNIR, antes da pandemia, que resistiam em me chamar pelo nome social, mas assim... não tive conflitos, mas eu tinha outras expectativas com relação a isso.

Os depoimentos de Shaiene, Valquíria e Jamile sobre suas experiências de embate com as normas de gênero durante o processo de escolarização nos levam a questionar quais são os interesses em voga e que ideologias vêm sendo atendidas quando banheiros para homens são desenhados de uma certa forma e banheiros para mulheres de outra? Para Paul Preciado (2018), a disposição dos banheiros públicos revela muito mais do que o uso utilitário para satisfação de necessidades fisiológicas. Neles, a arquitetura opera de forma silenciosa, discreta e certa como um tipo de tecnologia de gênero. Um aparato que sustenta, confirma ou prescreve o comportamento que cada gênero deve ter. O *design* dos banheiros públicos define quem mijar em pé e quem mijar sentado, quem mijar com companhia e quem se esconde em uma cabine para mijar, quem vai junto e quem vai sozinho ao banheiro, quem ocupa o espaço de pé e quem vigia as outras pessoas pelo espelho. Banheiro fala!

Além de terem sido banidas dos banheiros e de terem suas identidades negadas, as colaboradoras experienciaram desconforto e sensação de deslocamento durante as aulas de Educação Física, isso porque este componente curricular opera de forma interseccional como um território de demarcação hierárquica de gênero e normatividade, uma vez que, uma vez que, de acordo com Goellner e Figueira, (2002, p. 29):

O corpo é também a roupa e os acessórios que o adornam, as intervenções que nele se operam, a imagem que dele se produz, as máquinas que nele se

acoplam, os sentidos que nele se incorporam, os silêncios que por ele falam, os vestígios que nele se exibem, a educação de seus gestos... enfim, é um sem limite de possibilidades sempre reinventadas e a serem descobertas.

Considerando que os corpos estão para além dos fatores biológicos, Jamile narra sua experiência com as aulas de Educação Física como algo “muito ruim”, porque “[...] tinha que ir de shorts” e, na época, “[...] não era trans”, porém sentia “[...] muita disforia” relacionada ao corpo. Ela “não gostava de mostrar as pernas finas com muitos pelos”. Para as colaboradoras, as aulas de Educação Física atuavam como uma vitrine onde os corpos eram expostos para evidenciar que elas não pertenciam as duas únicas possibilidades existenciais de humanidade, como verificamos na fala de Shaiene:

Eu odiava as aulas de educação física principalmente depois que eu transicionei de gênero, [...] porque as roupas femininas, para fazer exercício físico, são reveladoras das formas anatômicas, era difícil “aquendar a neca” e ficar à vontade para executar os movimentos.

Concordo com Santos (2015), ao afirmar que, nós, pessoas transvesti-gêneres, somos alvos de olhares genitalizados e genitalizantes, que investigam descompassos entre nossos corpos e nossas genitálias. Trata-se de “[...] uma gigantesca lupa, ou uma espécie de lente de aumento que procura ver os órgãos e as práticas sexuais, centrando-se na suspeita de uma genitália diferente da esperada”. (p. 648-649). Esconder a genitália ou “aquendar a neca”, no país que mais mata pessoa trans, principalmente, travestis e mulheres trans, supera o simples “suposto” desejo de performar cisgeneridade, de passar por “mulher de verdade”. Frente à transfobia que articula machismo, cissexismo, patriarcado e cisheteronormatividade, este artifício performativo torna-se uma questão de sobrevivência para mulheres travestis e transexuais que têm pênis porque seus órgãos genitais ameaçam a dogmática, porém frágil, heterossexualidade masculina.

Embora todos os atores envolvidos soubessem que Shaiene é, nas palavras dela, “travesti”, a explicitação da anatomia de seus órgãos genitais externos, que as roupas femininas de atividade física produzem, poderia ativar reações

repressivas violentas contra si. Já Valquíria, consciente de seu direito à educação e a autoidentidade, mobilizou seu único recurso de reivindicação, sua voz:

[...] tem mais, o professor vendo que eu era trans queria que eu fizesse os jogos com os meninos que nem me queriam nos seus times. Eu tive que botar a boca no trombone, eu disse que estava sofrendo discriminação e humilhações, disse que aquilo que estava acontecendo não era certo. Eu precisava da presença e da nota na disciplina para passar eu não podia ser humilhada daquela forma. Sabe no que resultou? Daquele dia em diante o professor passou atividades isoladas para mim, enquanto todos faziam atividades em grupo eu corria em volta da quadra, fazia polichinelo.

As falas das participantes indicam formas distintas de enfrentar as adversidades relativas às normas binárias de gênero. Ao contrário de Valquíria, que reivindica usando sua voz e apontando a exclusão que o s[c]istema produz, Shaiene optou pelo não embate e utilização de estratégias sutis, mas não menos eficazes de resistência. Seu corpo travesti no espaço escolar, mesmo em silêncio, contesta e instiga discussões, reflexões acerca da cisnormatividade:

No colégio que eu cursei o Ensino Médio tinha um grupo de estudantes que queriam fundar um grêmio estudantil eles eram incentivados por um professor filiado ao PT. Eles me convidaram para participar junto com eles, para levantar esta discussão LGBTQAI+, mas eu não aceitei. Inclusive esse professor, o professor L., ele veio falar comigo sobre a possibilidade de reivindicar nome social e melhores condições para minha permanência na escola, mas para mim era tudo uma questão política, estava perto das eleições municipais, [...] era 2011 ou 2012, eu acho!

O sujeito político é fundado nas contingências e na articulação “[...] de discursos econômicos, políticos e culturais e de práticas institucionais que instituem pontos de identificação possíveis de reivindicação social e política”. (Tosta, 2010, p.1). Identidades coletivas como a indígena, ribeirinha, negra, travesti e transexual e etc., são potentes no encadeamento e mobilização de pessoas, discursos e demandas porque tais identidades se vinculam à percursos

históricos de lutas. Ao afirmar, “sou travesti”, Shaiene é ela mesma, mas também todas as pessoas travestis vivas ou mortas nas esquinas, becos e ruas que ninguém vê. É Xica Manicongo, travesti, preta, escravizada que desafiou as normas binárias de gênero no século XVI e precisou abrir mão de sua identidade para fugir da pena de morte. “Nossos passos vêm de longe”. (Bairros, 2006 p.43). Todavia, sujeitos políticos que reivindicam suas agendas políticas valendo-se de uma identidade coletiva precisam de parcimônia ao se vincularem a grupos e coletivos com diferentes agendas políticas, pois arriscam terem suas reivindicações específicas colocadas em segundo plano. Shaiene, apesar de toda representatividade interseccional que sua identidade articula, naquele momento não se sentia representante da população transgênero, muito menos do povo negro ou do povo indígena.

Nas trajetórias de escolarização de Valquíria, Jamile e Shaiene, aparece, em maior ou menor grau, a violência moral praticada pelos professores e demais membros da equipe escolar e/ou o silenciamento destes atores em face a sua materialização ou a outras formas de violência:

[...] o professor de educação física estimulava os alunos a me humilhar pra ficar rindo, pra se divertir. Eles me chamavam de gazela durante as atividades, tinha vez que até mesmo o professor chamava, mas corrigia na mesma hora fingindo que tinha se confundido. [...] O jeito era eu entrar na esportiva e ofender eles também, mas eram todos unidos contra mim e eu sozinha contra todos. (Jamile)

Por várias vezes eu tentei me expressar, eu tentei me manifestar, mas ninguém fazia nada. Não adiantava contar para a direção [que estavas sofrendo *bullying*]. Uma das vezes ouvi do diretor que era muita delicadeza minha, que era pra eu tomar atitude de homem. [...] quando eu ia me defender, eu era a errada na cabeça deles. [...] eu não ficava calada chamava eles de hipócritas e eles chamavam a minha mãe que ficava do meu lado. Minha mãe sempre ficou do meu lado!. (Valquíria)

Uma garota, logo quando eu voltei a estudar, era uma menina que era zoada por ser “machudona”, me chamou de “viadinho cego” quando eu esbarrei



nela na hora de comprar um lanche na cantina. E ela falou isso com muita raiva. Na hora que eu olhei pra ela eu não acreditei que ela estivesse falando aquilo. Mas em vez de brigar eu deixei passar e depois, chamei ela para conversar, disse que ela sendo ou não “sapatão” as pessoas discriminavam ela por isso [orientação sexual e performance de gênero], e que o mais sábio era nos aliar para enfrentar isso tudo juntas e deu certo. (Shaiene,)

Segundo dados da pesquisa “O Ambiente Educacional no Brasil: as experiências de estudantes LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais)”, realizada pela Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT), de forma eletrônica entre dezembro de 2015 e março de 2016 com estudantes LGBTs, 60 % sentiram insegurança no ambiente escolar por conta da orientação sexual e 43% por conta da expressão de gênero; 48% ouviram, de seus pares, comentários LGBTfóbicos e 55% ouviram a respeito especificamente de pessoas trans. Sobre agressões verbais, 73% dos respondentes afirmam terem recebido por conta da orientação sexual e 68% pela identidade ou expressão de gênero; a orientação sexual motivou a agressão física recebida por 27% dos estudantes que responderam e a identidade ou expressão de gênero motivou a mesma violência sofrida por 25% destes estudantes. Outrossim, 56% dos estudantes que colaboraram com a pesquisa sofreram assédio sexual dentro da escola.

A eficácia das ações dos agentes escolares para coibir as violências sofridas é discutível, pois 36% consideraram ineficazes, sendo que 39% dos entrevistados responderam que suas famílias não foram contatadas pelas equipes de profissionais que atuam nas suas respectivas escolas (ABGLT, 2016). Participaram deste estudo 1016 estudantes que se autoidentificam como gay, lésbica, bissexual, travesti e transexual e outros transgêneros, com idades entre 13 e 21 anos. A pesquisa foi realizada em 25 estados e no Distrito Federal (Tocantins foi exceção).

Em que pese práticas de violência psicológica e moral contra pessoas transgênero no ambiente escolar, estudiosos da temática como Franco e Cici-liane (2015), Amorim e Brancaloni (2019) apontam que estas violências são naturalizadas e silenciadas e que episódios de violência física, sexual e patrimonial, são consideradas como mais graves e, portanto, quando denunciadas,

passíveis de punições. As violências, exclusões e negações de direitos são elementos substancialmente explorados nas produções que abordam escolarização de pessoas transgênero, contudo, o sofrimento das pessoas que são alvo destas práticas injustas pouco é abordado.

As reverberações de contar e recontar experiências, por vezes dolorosas, vividas na escola, em um período de desenvolvimento psíquico e emocional marcado, levou a mim e as minhas interlocutoras catarses emocionais que potencializaram as significações do Ensino Superior em nossas trajetórias de formação educacional. As múltiplas violências, micropolíticas de manutenção do *status quo* da cisgêneridade e da cisonormatividade colonial em nossos percursos de escolarização muitas vezes nos fizeram sentir, interseccionalmente e em diferentes níveis, desvalorizadas, desrespeitadas, subalternizadas, humilhadas, não humanas, não dignas, por sermos quem somos e ocuparmos o lugar social que ocupamos. Este sofrimento se relaciona ao sofrimento ético-político cunhado pela psicóloga social Bader Sawaia (2007, p. 104-105) como um sofrimento que:

[...] abrange as múltiplas afecções do corpo e da alma que mutilam a vida de diferentes formas. Qualifica-se pela maneira como sou tratada e trato o outro na intersubjetividade, face a face ou anônima, cuja dinâmica, conteúdo e qualidade são determinados pela organização social. Portanto, o sofrimento ético-político retrata a vivência cotidiana das questões sociais dominante em cada época histórica, especialmente a dor que surge da situação social de ser tratado como inferior, subalterno, sem valor, apêndice inútil da sociedade. Ele revela a totalidade ética da vivência cotidiana da desigualdade social, da negação imposta socialmente às possibilidades da maioria apropriar-se da produção material, cultural e social de sua época, de se movimentar no espaço público e de expressar desejo e afeto.

Sofrimento ético-político, de modo geral, é usado para analisar a inclusão perversa, fruto das relações de poder e servidão. Trata-se do sofrimento vivenciado por trabalhadores catadores de materiais recicláveis, segundo o estudo de Miura e Sawaia (2013), pelos usuários dos CRAS, população estuda por Maheirie, Miranda, Sawaia e Iñiguez-Rueda (2021), ou pelos

moradores de comunidades, conforme investigação de Pacheco e Bomfim (2021). Diante das múltiplas violências que travestis, mulheres e homens transexuais vivenciam entre os muros das instituições educacionais, não seria, também, uma inclusão perversa?

Preocupada se estaria fazendo uso equivocado do conceito de SEP-Sofrimento Ético-Político ao analisar a experiência de pessoas-trans na escola, reportei meus questionamentos a própria Bader Sawaia que, para minha surpresa, generosamente respondeu ao meu e-mail:

Fico feliz com seu interesse pelo conceito de SEP e em usá-lo para analisar a vivência da inclusão perversa de mulheres-trans. Entender o SEP é buscar formas de enfrentá-lo, fortalecendo a potência de vida. Claro que pode usá-lo em sua pesquisa. Ele é a configuração de dimensões materiais, políticas e subjetivas. Demonstra que o que nos move é a busca da vida, da alegria, um direito natural de todxs. Espero que continue ampliando minhas reflexões. (15 de dez. 2021).

Pessoas de gênero dissidentes estão incluídas socialmente de modo perverso, principalmente travestis e mulheres-trans, que vivenciam em suas realidades a precarização de suas vidas no regime de verdades (Foucault, [1966] 2016) que constrói o discurso dominante. Nesse sentido, além dos enfrentamentos diários, a pandemia da Covid-19 agravou as difíceis condições de existência das pessoas trans. Além do retardo nas ações governamentais para subsidiar financeiramente o isolamento da população, grande parte do público transgênero não recebeu os recursos previstos no Auxílio Emergencial devido à dificuldade de comprovar identidade civil ou pelas regras impostas que priorizava famílias e um integrante por residência. (Benevides, 2022).

Com as participantes deste estudo, a realidade não foi muito diferente. Valquíria, Jamile e Shaiene recebiam auxílios estudantis pela Universidade Federal de Rondônia quando começou a pandemia. Valquíria recebia auxílio alimentação e auxílio transporte, Jamile o auxílio moradia e o auxílio transporte e Shaiene recebia o auxílio acadêmico. Durante o primeiro semestre de 2020 as interlocutoras continuaram recendo a ajuda fornecida pela instituição de ensino, ainda que as atividades acadêmicas estivessem suspensas por ocasião

da pandemia da Covid-19. Nesse período, meu contato com Valquíria, a quem eu já havia entrevistado presencialmente, se intensificou motivado pelo interesse dela em produzir conteúdo para as mídias digitais sobre população trans. Percebi que nossas trocas de mensagem eram ricas em informações para esta pesquisa e nos ajudavam a manter o mínimo de equilíbrio psicoemocional. A partir disso, busquei construir algo semelhante com Jamile, a quem entrevistei de forma virtual, e estreitei mais os laços com Shaiene.

Está sendo muito difícil para mim fazer o isolamento. Na verdade, o isolamento mesmo não existe aqui em casa, te falei na entrevista que moramos em 13 pessoas e a casa é pequena. Quando falo que está difícil, estou falando dos amigos, sou muito festeira, adoro um forró (risos). [...] Todo mundo aqui já teve Covid-19, eu tive fraca, mas minha mãe ficou mal, meu pai está sem trabalho e o que está salvando é os auxílios e ajuda das pessoas. Eu pedi o auxílio emergencial, com o endereço da casa de um amigo que não vai solicitar, estou esperando. (Valquíria)

Durante a entrevista online, Jamile evidenciou sua frustração com a suspensão das aulas. A colaboradora enfrenta a instabilidade emocional provocada pelas tensões nos vínculos afetivos em decorrência do trânsito de gênero. O uso da terapia hormonal e o isolamento social imposto pela pandemia da Covid-19 aumentam a fragilidade do período, sua ansiedade é por:

Fazer a retificação de documentos que eu ainda não fiz... Não fiz porque, como eu disse, iniciei a transição esse ano, e veio a pandemia e atrapalhou tudo, mas vou fazer isso sim! Até porque estou sem nenhum documento, eu fui assaltada dentro do campus unir (ônibus) quando voltava do campus, e eu estava com todos os documentos, até reservista. [...] Eu estou muito triste com essa pandemia, com o fato de ter que frear o ritmo das aulas. Agora com as aulas online estou pagando apenas duas disciplinas que nós nem sabemos se serão validadas. Estou triste. Estou triste porque não estava nos meus planos esse período sem aula, está sendo difícil para mim manter o isolamento social, porque eu estou tomando hormônios, as mudanças estão acontecendo... e eu... quero sair e mostrar essas mudanças físicas para todo mundo, para os rapazes principalmente [risos]!

No segundo semestre de 2020, as participantes passaram a receber o Auxílio Emergencial disponibilizado pelo Governo Federal. Em 2021, sem nenhuma assistência financeira, Valquíria, Jamile e Shaiene, precisaram buscar formas de sobreviver. Valquíria conseguiu trabalho como atendente em uma lanchonete, no mês de abril, contraiu Covid-19 e teve sintomas fortes. Na terceira contaminação, Valquíria ficou internada 20 dias:

Tenho medo sim mana, claro que eu tenho! Muito medo, só eu sei o que eu passei, mas aqui em casa as coisas estão difíceis, só posso pedir a misericórdia de Deus, não vejo a hora de chegar a minha vez pra vacinar, mas enquanto isso, eu vou me arriscar e trabalhar. [...] não eu não quis as aulas online, eu não tenho internet com capacidade e nem um celular que suporte o tempo de conexão.

Entre as participantes, Jamile foi a única a receber o auxílio digital fornecido pelo Ministério da Educação (MEC), via Universidade, para acompanhar as aulas online. Ou seja, recebeu um chip telefônico que permite acesso a rede de internet, mas não conseguiu a ajuda financeira para aquisição de aparelho receptor (laptop ou celular com mais suporte). Sem recursos para se manter, retornou à casa do pai. Seu retorno foi condicionado à interrupção de seu processo de transição de gênero. Atualmente, Jamile segue estudando da forma que é possível e suas amigas organizaram uma vaquinha online para arrecadar recursos para manter sua terapia hormonal.

Durante a pandemia, Shaiene trabalhou ajudando a mãe a preparar comida para entrega. Infelizmente, a mãe de Shaiene foi uma entre as 650 mil vítimas que a Covid-19 fez no Brasil até a data em que eu escrevo este texto. Shaiene tornou-se arrimo de família, ela está à frente das atividades financeiras que mantém os integrantes de sua família. O retorno de Shaiene a graduação é incerto.

## CAPÍTULO VI: O PAPEL SOCIAL E SOCIALIZADOR DA ESCOLA

“Uma coisa é ser trans, outra coisa é ser trans universitária!”.

(Jamile, entrevista, 14/09/2020)

A qualidade da educação é um dos fatores que dificulta o acesso de estudantes de escola pública, em especial os provenientes de famílias com baixa renda, ao ingresso no Ensino Superior. (Sampaio; Oliveira, 2015). Valquíria, Jamile e Shaiene são mulheres moradoras da região mais pobre de Porto Velho. Elas se reconhecem e se afirmam politicamente como travesti e mulheres transexuais negras de famílias com renda per capita de até meio salário-mínimo por integrante<sup>37</sup> e cursaram o Ensino Básico nas escolas públicas da região em que vivem. Elas, assim como eu, fazem parte dos 0,2% da população trans presente nas faculdades e universidades.

As palavras na epígrafe são de Jamile, ao me explicar sua decisão de esperar ingressar na universidade para iniciar a transição de gênero. Seu objetivo foi postergar e amenizar o enfrentamento de mais um marcador social de diferença que se somaria a sua identidade. O status de universitária restitui humanidade a existências transgênero, em especial as que somam opressões de raça, classe e estética generificada. Entre as colaboradoras deste estudo, Jamile é a única que sempre teve certeza de que uma hora entraria em algum curso de graduação da Universidade Federal de Rondônia, em suas palavras:

Eu tinha certeza que entraria na UNIR porque eu estudava, eu pedia ajuda para a Lauri [mulher trans e doutoranda] e uma amiga mestra, a Josy [nomeada como mulher trans], conhece? [...] sempre quis fazer a transição, sempre quis me vestir com roupas e acessórios femininos, mas eu esperei passar na faculdade para iniciar esse processo. [...] eu adiei meu processo de transição porque eu queria fazer com segurança com empoderamento, com

---

<sup>37</sup> Esta afirmação está baseada no fato das participantes terem recebido Auxílio Emergência disponibilizada pelo Governo Federal durante a pandemia e nas regras para o recebimento deste benefício. Além disso, elas e suas famílias são inscritas no Cadastro Único para o programa “Minha Casa, Minha Vida”.

conhecimento, você consegue me entender? Uma coisa é ser trans, outra coisa é ser trans universitária!

Jamile compreendeu cedo que a educação formal seria caminho para sua liberdade e realização de seus sonhos e, principalmente, via de fuga do “destino natural” às mulheres trans e travestis, a prostituição, trabalho autônomo na área da beleza, e a morte até os 35 anos. (Benevides; Nogueira, 2021). Decidida a ter mais escolhas em termos de futuro profissional, se dedicou aos estudos seguindo os conselhos da amiga Lauri, amiga trans de longa data que a influenciou nas escolhas: “A Lauri sempre me falava dos professores, inclusive eu escolhi o mesmo curso que o dela”. (entrevista, Entrevista 14/09/2020). Jamile conseguiu sua vaga na universidade na segunda tentativa graças a seu esforço e dedicação e a ajuda das amigas professoras e transexuais Lauri e Josy que fizeram o possível para ajudar Jamile a se preparar para o exame do ENEM.

Apesar de corpos trans serem pouco vistos nos espaços educacionais (Santana; Polizel; Maio, 2016), nas últimas duas décadas, o advento dos direitos civis da população LGBT, fruto de luta política dos movimentos organizados, fez com que, pessoas trans, como eu e minhas interlocutoras, passassem a considerar possível ocupar lugares, até então, negados na sociedade. Luma Andrade, em 2012, foi a primeira mulher autodeclarada travesti a conquistar um título de doutorado no Brasil. Esta estudiosa, nascida “de uma família carente do interior do estado do Ceará, filha de agricultores analfabetos” (Andrade, 2019, p.331), conta que estudar era uma questão de sobrevivência e que sempre dizia a si mesma: “Nossa Senhora, tenho que continuar na escola, tenho que procurar uma vida melhor para mim e para minha família. A única saída é a educação. Não vejo outra saída”. Para esta estudiosa (2019 p. 334):

Os estudos eram como se fosse uma fuga. Como se eu entrasse no meu mundo e me fechasse, porque isso era permitido. Minha mãe dizia: “Olha, ele não quer namorar, porque está estudando, pensando no futuro”. As pessoas incorporavam esses discursos. Então eu podia, isso era permitido. Entrar no meu mundo e me fechar nele eu poderia. A cobrança de ter namorada era superada em função de estar em outra ótica, no papel de estudar. Assim me assujeitava àquilo que era permitido. (grifo no original).

A importância da representatividade de pessoas trans em espaços de poder ou de prestígio social será melhor explorado mais adiante, por ora, importa ressaltar a dimensão da solidariedade e a rede de apoio que possibilitou a Valquíria, Jamile e Shayene alcançarem o ensino superior. Nesse sentido, a união de mulheres trans e travestis é pela dor comum. Dor de conviver com o medo (ou com a realidade) de ser expulsa do seio familiar antes de completar a maioridade e de morrer ou ver suas irmãs morrerem precocemente (Benevides, 2021). É uma empatia originada no sofrimento e no sentimento de desamparo que não encontra sentido no significado atribuído ao conceito de “sororidade” ancorada aos feminismos tradicionais. Assemelha-se ao sentimento de união entre mulheres negras definido por Vilma Piedade (2019) como “dororidade”, porque “Assim como o barulho contém o silêncio. Dororidade, pois, contém as sombras, o vazio, a ausência, a fala silenciada, a dor causada pelo Racismo. E essa Dor é preta” (Piedade, 2019, p. 16), afirma a autora. Ouso incluir que essa dor também é indígena e cisheteronormativa, capacitista.

Contudo, é importante elucidar que a rede de apoio não se constitui somente de pessoas trans, como no caso de Jamile, mas pode se constituir de diferentes formas e por diferentes atores. Valquíria ao lembrar de sua trajetória escolar, período em que enfrentava cotidianamente o desafio de caminhar a pé uma considerável distância para ir à escola contava nos dias de chuva com a solidariedade de uma de suas professoras:

Passei um ano e meio indo para a aula a pé e debaixo de chuva com lama batendo na altura do joelho. Apesar de eu morar na Zona Leste, e a minha escola ser nessa zona, havia uma distância enorme entre minha casa e a escola. Do bairro Airton Sena até o bairro Mariana é pernada. Eu saía de casa 5:30 da tarde para conseguir chegar as 7:30, 7:40 [noite] na escola. Eu passava na casa de um amigo, que era caminho, e nós íamos juntos. Para você ter uma ideia, teve vezes de estar chovendo tanto na hora de voltar para casa que uma professora chegava a oferecer carona. Uma professora que nem dava mais aula para mim sentia pena e me oferecia carona. Até hoje eu sou grata a essa professora, tenho um respeito enorme por ela, assim que eu passei na UNIR eu avisei para ela. [...] ela foi a única pessoa que reconheceu meu



esforço para estudar, ela via minha dificuldade e uma vez a gente conversou, e ela expressou o quanto me admirava, porque como eu disse para ela, seria mais fácil desistir e ir me prostituir, mas eu queria mesmo era estudar.

A determinação e força de vontade de Valquíria sensibiliza pessoas a contribuir com seu projeto de vida. A colaboradora ingressou na universidade sem recursos para subsidiar sua condução e alimentação dentro do campus, que fica a 20 km de distância de sua casa. Sobre os primeiros dias de aula na universidade

[...] está sendo outro desafio! Porque eu continuo morando no mesmo lugar e preciso pegar dois ônibus para vir. Nesses primeiros dias estou pegando carona com esse meu primo que me dá uma força. Eu acordo 5hs para vir e pego carona de moto até o centro com meu primo. Mas já está sendo um desafio ter dinheiro para a passagem, eu estou tendo ajuda de meu primo e dessa amiga [que ajuda com dinheiro] que eu falei.

A histórica desigualdade social brasileira é fruto das múltiplas políticas exploratórias implantadas no Brasil desde o início de sua colonização até os dias atuais. (Lopes; Silva; Sousa, 2021). As políticas de dominação ultrapassam as fronteiras territoriais e determinam quem, onde e como as pessoas vão viver. Segundo Foucault ([1978] 2021, p.431) são biopolíticas uma vez que, se trata dos “[...] problemas postos à prática governamental pelos fenômenos próprios de um conjunto de viventes constituídos em população: saúde, higiene, natalidade, longevidade, raças...”. Nosso país tem um vasto e diversificado contingente populacional desprovido de cidadania plena, sendo pessoas em situação de rua, camponeses, indígenas, ribeirinhos, quilombolas, cortiçados, favelados, migrantes, sem-teto, sem-terra, desempregados e moradores de periferias que, amiúde, sofrem opressões interseccionais de gênero, sexualidade, identidade de gênero e raça.

Sobre educação em contextos materiais desfavoráveis, o sociólogo francês Bernard Lahire se debruçou sobre esta temática. Lahire ([1997] 2004) analisou cadernos de avaliação, fichas escolares e as entrevistas de 27 crianças com rendimento escolar exitoso e suas famílias, sete professores, quatro diretores. Após um minucioso trabalho de observação, categorização e análise o autor

identificou elementos singulares em cada caso estudado. Lahire ([1997] 2004) concluiu que, embora o escasso rendimento econômico seja um conhecido fator do fracasso escolar, valores relacionados à significação da educação dentro do ambiente familiar, relação dialógica entre escola e família, meio social diversificado com interações diversas e rotina doméstica disciplinada, são fatores com maior probabilidade de potencializar o êxito educacional nas classes populares do que uma renda econômica mais alta.

Como era uma turma de EJA, muitos deles trabalhavam, e eu comecei a ganhar dinheiro fazendo os trabalhos escolares de meus colegas, principalmente da turma do fundão porque **meu caderno era o mais atualizado e minhas notas eram as melhores**. [uma pausa rápida]. Então, **foi assim que eu virei líder de sala e obtive o reconhecimento dos colegas** embora os professores ignorassem meus esforços, e olha que eu dei meu sangue trabalhando no projeto de reciclagem! (Valquíria - Grifos meu).

Os grifos que fiz concernente à fala de Valquíria são para destacar o valor social do conhecimento. Valquíria afirma que conquistou “reconhecimento” da parte de seus colegas por meio de seu ótimo desempenho escolar, inclusive “da turma do fundão”, os colegas que mais a excluíram e a agrediram verbalmente com “piadinhas” em um primeiro momento. Provoca-me a refletir sobre o empenho investido, por mim e minhas colaboradoras, para apreender os conhecimentos científicos sistematizados. Considero que este esmero é um mecanismo de defesa, uma estratégia de sobrevivência e uma busca íntima por valorização que se constitui em determinadas condições.

É inegável que a escolarização formal tem desempenhado na sociedade a função de possibilitar “posição social menos insegura a grupos mais vulneráveis e mais próximos a ter seus direitos violados” (Lopes, 2017, p.79), fato este que, por si, pode motivar singularmente estudantes integrantes de grupos vulneráveis a empregarem mais esforços por êxito educacional, em circunstâncias menos favoráveis, do que estudantes que não pertencem a estes grupos, conforme o grau de consciência que estes indivíduos têm das vulnerabilidades a que estão expostos.

Contudo, somente a tomada de consciência sobre a realidade vulnerável vivida não garante trajetórias escolares exitosas nem ao menos motivação para o estudo formal e pode produzir ação contrária. Assim como Lahire ([1997] 2004), que analisou o sucesso escolar de estudantes das classes populares na França e Macedo ([2010] 2015) que investigou o mesmo fenômeno com estudantes de Portugal, Aguiar Neto (2021) realizou semelhante estudo com recorte na realidade brasileira. Estes estudos indicam que os vínculos de afeto que os estudantes constroem e os significados que seus familiares atribuem ao ensino formal são elementos que favorecem o êxito escolar.

O estudo de Jorge Morgan de Aguiar Neto, “Sucesso escolar e desigualdade social: o poder do capital subjetivo”, publicado em 2021 na Revista Eletrônica de Ciências Sociais - CSOnline, lançou luz sobre o enigma do êxito escolar nas classes sociais populares do Brasil. O artigo está dividido em três seções, na primeira o autor analisa as contribuições de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron sobre a reprodução das estruturas sociais e culturais na escola e na universidade, bem como o conceito de habitus, publicado em 1970 na obra “A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino”, onde os autores apontam que a escola reproduz os valores sociais dominantes perpetuando a desigualdade social e econômica porque privilegia os já privilegiados socialmente. Na segunda sessão o autor se debruça sobre as contribuições de Lahire ([1997] 2004) que aponta que os elementos idiossincráticos das histórias de vidas dos sujeitos são responsáveis por produzir sucesso escolar nas classes populares. Na última sessão o autor apresenta os resultados de sua pesquisa qualitativa sobre o êxito escolar de universitários provenientes de classes populares, em que realizou entrevistas com 14 graduandos de duas instituições de Ensino Superior.

Os colaboradores do estudo de Aguiar Neto (2021) são 14 jovens recém ingressos no Ensino Superior, com idades entre 18 e 19 anos. cursaram o Ensino Fundamental e Médio em escolas públicas. Foram bem colocados nos processos seletivos em que foram selecionados (entre os 5 primeiros lugares) para cursos muito concorridos, Engenharia; Direito; Psicologia; Medicina; Arquitetura; Administração, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS e Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC. Além disso, conforme Aguiar Neto, (2021, p. 77):

Dos quatorze estudantes da amostra, (11) se declararam brancos e (3) negros, desses estudantes, (4) se declararam com renda mensal de 1 a 2 SM, uma renda muito baixa; (5) estudantes declararam renda mensal de 3 a 4 SM, uma renda considerada média: jovens que recebendo ajuda financeira através de mesada ou ajuda de custo. Depois, (5) estudantes declararam renda mensal de 4 a 5 SM, uma renda relativamente alta dentro do esperado, e que destoa do conjunto analisado, mas que não pode ser descartada, visto que esses estudantes contemplam o principal critério da amostra, ou seja, todos eles são oriundos do ensino fundamental e médio da escola pública e estão matriculados em cursos concorridos e prestigiados do sistema universitário.

Segundo Aguiar Neto (2021), a desigualdade escolar, ou seja, a desigualdade presente dentro do ambiente escolar, apontada por Bourdieu e Passeron não se refere a desigualdade de acesso, uma vez que estes estudiosos estudaram a realidade francesa que democratizou o acesso à educação formal, inclusive ao Ensino Superior, a partir de políticas públicas. Nesse sentido, com uma aprovação anual de apenas 30% de seus graduandos, o processo francês de seleção que define os “eleitos”, acontece durante a graduação e não no ingresso. Para Aguiar Neto (2021), as contribuições de Bourdieu e Passeron, de modo geral, são importantes para se analisar a condições desiguais em que estudantes competem por oportunidades, principalmente se levarmos em consideração as políticas de expansão educacional vividas no Brasil no período 2004 a 2017, momento em que o acesso ao ensino superior do Brasil foi ampliado por políticas públicas nos governos dos ex-presidentes Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff. Todavia, Aguiar Neto (2021) afirma que Bourdieu e Passeron desconsideram as especificidades nas trajetórias individuais, nesse aspecto, as contribuições de Lahire ([1997] 2004) são indispensáveis para a análise do sucesso escolar improvável das classes populares dentro de um sistema educacional que reproduz privilégios, conforme apontam Bourdieu e Passeron ([1970] 2014). A partir destas análises e seus achados em campo, Aguiar Neto (2021, p.85) desenvolve o conceito de “capital subjetivo” que, em suas palavras:

[...] destaca o caráter pessoal que envolve as ações e as disposições, tendo em vista que é desenvolvido a partir das experiências e das trocas culturais e simbólicas estabelecidas pelos indivíduos com o núcleo socializador e com a

sociedade. **Trata-se de uma noção que não separa o capital social e cultural das subjetividades dos sujeitos, que são individuais**, permitindo revelar as influências de um capital que atua em todas as esferas da vida social e, portanto, dentro e fora das esferas familiar e escolar, ajudando a definir e (re)pensar as situações de desigualdades e de distribuição das oportunidades escolares. (Grifo meu).

Ao apresentar uma visão de totalidade que une as subjetividades individuais aos elementos ratificados como produtores de sucesso/fracasso escolar, capital social e cultural, Aguiar Neto (2021) avança nos estudos sobre o sucesso escolar nas classes populares porque introduz a capacidade criativa dos estudantes e suas famílias de classes populares, de suprirem carências estruturais e epistêmicas sem desconsiderar as condições desiguais. Ou seja, “[...] quando são criadas oportunidades, as famílias do campo ou de baixa renda vão buscar esse investimento escolar mesmo que não tenham a experiência escolar e o capital cultural esperados”. (Aguiar Neto, 2021, p.80). É importante destacar que, segundo o autor, o sucesso escolar de seu grupo de colaboradores foi fruto de um projeto de vida coletivo e não um acontecimento fortuito, pois, apesar das dificuldades narradas, todos os participantes tinham como único compromisso estudar, situação semelhante à de Valquíria, Jamile e Shaiene. Contudo, os participantes do estudo de Aguiar Neto (2021), percebem o êxito escolar que tiveram “[...] como algo eminentemente pessoal – um mérito próprio e/ou da família – sendo as diferenças escolares compreendidas por esses estudantes como naturais ou naturalizadas”. (Aguiar Neto, 2021, p.81).

A percepção dos entrevistados de Aguiar Neto (2021) sobre a própria trajetória escolar, vai de encontro a visão que minhas interlocutoras têm de seus percursos de escolarização. Valquíria, Jamile e Shaiene entendem que as diferenças de oportunidades são produzidas interseccionalmente pelo s[c]istema classista, racista, cisheteronormativo, cissexista, colonial, que se traduz não apenas no mecanismo que produz evasão escolar involuntária de pessoas trans (Andrade, 2012), mas, também, nas limitações da escola pública em instrumentalizar adequadamente seus educandos. Cientes desta realidade, e objetivando aumentar as chances de ingresso, elas escolheram cursos menos disputados:

Não, não é isso que eu sonho para minha vida [Teatro]. É a oportunidade possível. Meu sonho é trabalhar na área de jornalismo, fazer o curso de jornalismo, é área que eu tenho afinidade principalmente a área de comunicação digital, marketing, mas essa foi a única porta que abriu. Teatro é o curso que eu achei que conseguiria entrar com a nota que eu tive. Não fui muito bem no Enem e pensei que esse curso era pouco procurado e que eu conseguiria entrar, e de fato entrei, na segunda chamada, mas entrei. Eu pensei em me inscrever em direto ou em jornalismo, mas pelo corte da minha nota eu vi que não conseguiria. (Valquíria).

Eu terminei em 2013 e no mesmo ano eu tentei, então, eu fiz oito vezes o ENEM para passar somente na última tentativa. [...] Em 2014 eu fui selecionada pela cota para indígenas, mas eu não tinha como provar minha origem. Eu não pertencia a nenhuma tribo, nem nome de etnia eu tinha. Consegui uma bolsa com 100% no PROUNI, mas eu queria uma vaga numa instituição federal. E eu fui olhar onde minha nota tinha possibilidade de entrar, então eu vi que dava em letras em espanhol. Não era curso que eu queria, mas era o que dava para fazer na UNIR (Shaiene)

Em que pese Jamile ter conseguido ingressar no curso que planejou, em suas palavras: “mesmo estudando tanto eu só entrei na terceira chamada”. Ainda que meu grupo de colaboradoras não tenham ingressado com as melhores notas de corte em seus respectivos cursos de graduação, ou sequer terem ingressado em 1ª chamada, suas trajetórias também são exitosas porque chegaram à universidade concorrendo em situação interseccionalmente desigual com os demais estudantes. Seriam casos improváveis de sucesso escolar por, além de pertencerem ao estrato social mais baixo das classes populares, serem negras e mulheres trans e não seria espantoso se, diante de todos os obstáculos que enfrentaram, elas atribuíssem a si mesmas todo o mérito de suas conquistas, mas:

[...] eu fui poupada de trabalhar, meus irmãos, todos eles ajudavam [o pai em obras de construção civil]. [...] os filhos homens faziam 15, 16 anos, iam ajudar. Eu nunca fui porque eu estudava e tinha ótimas notas eles diziam que eu tinha dom para os estudos, mas eu tinha mesmo era medo de ir pegar no pesado e por isso eu estudava. [...] se eu tivesse que ir trabalhar com

meus irmãos, com certeza eu teria parado de estudar antes de terminar o ensino médio como eles. Tenho o dever de não desistir da faculdade porque custou. [...] sim custou o suor deles também. (Valquíria).

A maioria dos meus colegas de escola trabalhavam, mas não sabiam, ajudavam os pais em suas tarefas. Eu ajudava minha avó a vender tapioca na feira, mas eu só fazia isso nas férias e eles o ano todo. Isso já foi uma oportunidade..., e quando eu virei travesti então? Qual é a travesti que tem oportunidade de continuar estudando e sem se preocupar com onde vai dormir o que vai comer? Tu sabe bem disso. (Shaiene).

Para Maria Helena Souza Patto ([1984] 2015), pioneira nos estudos brasileiros sobre dificuldades escolares, o fracasso escolar é uma violência sociopolítica produzida socialmente. É uma violação de direitos que não começa, mas se efetiva na escola. Com assente na obra de Patto ([1984] 2015), Zibetti (2021) infere que, quando a escola não cumpre “[...] seu objetivo principal, ou seja, garantir o acesso à escolarização, em todos os níveis a todas as pessoas com garantia de aprendizagens necessárias aos estudantes em cada etapa do seu processo”. (p.171), fracassa não somente a escola, mas a sociedade como um todo. Por se constituir no processo histórico que envolve multifatores, me filio a Zibetti (2021) ao pontuar que é necessário que esse fenômeno seja investigado a partir de suas políticas públicas de enfrentamento, por perspectivas críticas que busquem “[...] entender como as decisões governamentais – sejam de âmbito federal, estadual ou municipal – materializam-se, impactam a vida das pessoas e repercutem nas ações das unidades escolares”. (Zibetti, 2021, p.171).

Shaiene está certa, eu conheço os enfrentamentos que envolvem a vivência trans, e sei, também, que sem escolas públicas e gratuitas, sem políticas públicas educacionais de ampliação, inclusão e permanência de estudantes de grupos minoritários e das camadas sociais economicamente mais baixas, sem os esforços de nossas famílias (no sentido mais abrangente) para nos manter estudando, inclusive no ensino superior e na pós-graduação, sem as múltiplas redes de apoio que nos fortalecem materialmente, emocionalmente e psicologicamente e, principalmente, sem as reivindicações e conquistas dos movi-

mentos LGBT por direitos, não haveria, nós, os 0,02% de pessoas trans nas universidades.

## **A ESCOLA/ESCOLARIZAÇÃO NA ÓTICA DAS PARTICIPANTES**

Considerando os apontamentos de Lahire, ([1997] 2004) e Aguiar Neto (2021) foi possível afirmar que as experiências singulares (Lahire, [1997] 2004), a criatividade para suprir necessidades e responder exigências (Aguiar Neto, 2021) foram potentes agentes promotores do êxito escolar de minhas interlocutoras, mas, também, conforme elas mesmas enfatizaram em suas narrativas, suas redes de apoio, consciência crítica acerca do ensino recebido e os percursos de escolarização de pessoas trans consideradas referências.

No que concerne ao patrimônio cultural e científico socializado pela escola e sua apropriação, Valquíria considera que assimilou com eficiência o que lhe foi disponibilizado. Em conversa por aplicativo de mensagem sobre seu desempenho escolar a interlocutora afirmou, por áudio, que suas notas durante o ensino básico eram sempre altas:

Minha escola fazia feira de ciências, os projetos surpreendiam a cada ano. [...] claro que isso era graças à professora de Ciências que buscava renovar sua forma de dar aula. [...] Ela lutava por nós, pela feira, porque tinha gente da escola que não apoiava. Era impossível não prestar atenção nas aulas dela, tanto que todo mundo tirava nota boa, claro que eu tirava nota 10 [risos]. Eu sempre tirava nota 10 em todas [disciplinas]. Podiam até me chamar de ‘veadinho’, mas eu era o ‘veadinho’ que tirava nota 10. Mas assim, a gente sabe que não era em toda escola pública que tinha isso e era tão positivo, e nós tínhamos consciência disso, que fomos nós [os alunos] que chamávamos os jornais para fazer cobertura.

As falas de Valquíria denotam orgulho por seu desempenho escolar no nível básico e o reconhecimento à dedicação de sua professora e ao seu papel de ensinar. Considero importante refletir sobre estes dois aspectos.

No que concerne à importância que Valquíria atribui ao seu desempenho escolar, Oliveira e Rego (2003, p.14) afirmam que o psiquismo humano



funciona “[...] com base em sentidos e significados construídos historicamente e compartilhados culturalmente”. Valquíria está inserida em uma sociedade capitalista cuja cultura valoriza socialmente e simbolicamente a educação formal. No imaginário desta interlocutora, forjado no meio cultural em que está inserida e compartilhado por seus demais integrantes, alcançar a nota 10 está atrelado à excelência de desempenho fruto de inteligência e/ou esforços individuais. Se considerarmos os fatores interseccionais, que são, a meu ver, os reais motivadores de sua ‘autoestima escolar’, veremos que o grau máximo de excelência não é um resultado esperado para uma aluna negra-transsexual-periférica, nem mesmo nas escolas públicas, devido às significações que estes marcadores carregam. Portanto, é plausível a estima de Valquíria por seu feito e revela afetividade com relação ao saber apreendido. Todavia, a dimensão afetiva no tocante ao aprendizado, não necessariamente se revela pela dimensão do desempenho:

[...] eu entrei na primeira série eu tinha sete anos e eu não sabia ler. Mas, não só eu não sabia ler, eu não sabia tirar do quadro... Nossa! Eu demorei muito para aprender a ler. Diferente das outras crianças. Os meus amigos conseguiram aprender a ler rápido e eu não. No ano seguinte a mesma coisa, eu era repetente, reprovei, e mesmo assim eu não conseguia aprender a ler e acompanhar as aulas e eu lembro que já tinha chego julho e eu não sabia ler. [...] então eu passei as férias com minha tia que morava em um assentamento do MST e lá tinha essa professora que eu te falei, a Fátima, foi ela que me ensinou. Nunca vou esquecer o nome dela, nunca! Eu ia pra casa dela todos os dias. Fico até emocionada porque eu lembro até a primeira palavra que eu li, que li sozinha. Eu li “sorriso” na pasta de dente, nossa que alegria! **O mundo se desvendou para mim naquele dia. Eu tinha aprendido a ler!** Eu fiquei muito feliz eu liguei para minha mãe e minha avó para contar pra elas e todo mundo. Lá em casa lá em casa uma criança com oito anos que sabia ler, era muito inteligente! Eu só não era na escola, mas em casa eu era! (Shaiene – Grifo meu).

Por meio das palavras, tom de voz, olhar cabisbaixo, Shaiene expressa seu sofrimento ao relembrar a dificuldade que teve para aprender a ler e escre-

ver. A “virada de chave”, acontece quando ela aprende a “olhar’ o mundo pela escrita” (Facci, 2007, p.140 -grifo no original), ou seja, decodificar os códigos linguísticos e decifrar os enigmas das mensagens escritas em sua língua materna. Tudo muda porque Shaiene adentra o mundo dos humanos leitores, um mundo do qual seus cuidadores não faziam parte:

[...] lá em casa, minha avó é analfabeta e minha mãe e tia são semianalfabetas. Apesar delas serem excelentes nas contas, éramos nós, na época meu primo, [os escolares] que liamos as bulas de remédios, rótulos de produto, etc... Meu pai era alfabetizado, ele tinha estudado até a 8ª série, mas ele era bem ausente, ficava nas invasões.

Havia, em Shaiene, o desejo de aprender a ler e escrever para:

Eu queria muito aprender a ler, muito mesmo! Pra você ter uma ideia, **eu chegava a chorar porque eu não conseguia**, e eu estava perto de completar nove anos e ia ser reprovada de novo! [...] A professora tinha dito para minha mãe que ela me ensinasse nas férias porque provavelmente eu seria reprovada. E assim, eu queria aprender para ensinar lá em casa.

A escola e o professor desempenham importante papel no desenvolvimento psíquico do aluno. Teóricos do desenvolvimento convergem sobre a premissa de que o ser humano se desenvolve em etapas que são nomeadas e tipificadas conforme cada pressuposto teórico. Para Leontiev (2021), em cada uma das fases da vida, o ser humano desempenha uma atividade que domina seu cotidiano e seus processos psicológicos e de socialização. Assim, uma criança em idade pré-escolar tem o brincar como atividade dominante, ao adentrar o ensino fundamental sua atividade dominante passa a ser o estudo e, posteriormente, quando adulto, sua atividade dominante será trabalhar. Entender que o estudo é a atividade dominante na vida de um escolar, é compreender que sua realidade material está voltada para esta finalidade, ou seja, as relações sociais e familiares, principalmente com adultos, serão intermediadas pelo papel social que a atividade de estudo institui. Além disso, conforme Facci (2007, p. 138), “O Desenvolvimento desta atividade condiciona as mudanças

mais importantes nos processos psíquicos da criança e nas particularidades psicológicas num dado estágio de desenvolvimento”.

Shaiene havia superado o período pré-escolar, em que seu desenvolvimento estava centrado nas atividades lúdicas, e chegado ao 1º ano do ensino fundamental, momento em que estudar passa a ser atividade dominante - agente do desenvolvimento das funções psicológicas superiores - e a alfabetização o foco da atividade de estudo. As demandas sociais instalaram em Shaiene a necessidade de aprender a ler e escrever, ponto de partida para o aprendizado dos conceitos. A angústia de não conseguir realizar tal feito se transforma em choro, ou seja, “dor”, sofrimento psíquico e emocional por perceber o tempo passar e não avançar. Ao descrever o tempo que se passou até que, finalmente, conseguisse ler, a colaboradora o relaciona com sua idade. Isto evidencia que, não obstante a pouca idade, Shaiene tinha consciência de sua distorção idade-série e que tal situação lhe era fonte de vergonha, ansiedade e medo de mais uma reprovação. Contudo, o encontro com a professora Fátima surtiu transformações:

Voltei das férias confiante, lendo tudo o que via, rótulos, pote de margarina tudo. Na sala de aula, precisava ver [risos], eu tirava onda lendo as coisas dos cartazes. Naquele ano eu não reprovei, no ano seguinte eu pedi para ir morar com minha tia, mas minha avó não deixou e eu passei a ter dificuldades em matemática, não com as operações que minha mãe ensinava, com os outros fatores, mas eu nunca mais reprovei. [...] Sim! Cheguei na universidade!

Os relatos de Shaiene desvelam, aos meus olhos, a importância da escola e da educação formal. Apesar das inúmeras contradições existentes na escola e nas políticas que subsidiam sua manutenção e práticas (Patto, [1984] 2015), a escola é, por excelência, instrumento que propicia a materialização de oportunidades. Há muito o que mudar para fazê-la de fato democrática e plural em diálogo ‘com’ o outro e não ‘para’ o outro (Freire, 1996). Nesse contexto, se pode vislumbrar a inclusão de saberes ‘tradicionais’; ‘travestis’; ‘de terreiros’; ‘insurgentes’; ‘inclusiva de gênero’ e estudos Queer e feministas, (MORGADE, 2015; 2016; Ortiz 2018; Torres; Saraiva; Gonzaga 2020; Odara, 2020) sem desprezar o conhecimento clássico.

A superação da dimensão eurocêntrica da educação formal, destacada por críticos e estudiosos da educação demanda olhares e diálogos transdisciplinares com ênfase nas diferenças, sem perder de vista a função ontológica das instituições de ensino, a transmissão do saber sistematizado. Para estes pensadores como Grotz, et. al (2020) e Odara (2020) o conhecimento transmitido pelas escolas é branco, cisnormativo, elitista, portanto, burguês. Saviani (2003), nos ensina que “O que hoje é denominado ‘saber burguês’ é um saber do qual a burguesia se apropriou e colocou a serviço de seus interesses” (p.79). É urgente que o proletariado, urbano, camponês ou de povos tradicionais, se aproprie do saber sistematizado “[...] porque se o povo tem acesso ao saber erudito, o saber erudito não é mais sinal distintivo de elite, quer dizer, ele torna-se popular” (Saviani, 2003, p.79) e a serviço da emancipação.

Os impactos das políticas públicas multisetoriais na vida das famílias com baixo poder aquisitivo é descortinado na narrativa de Shaiene. Segundo a colaboradora, o programa de distribuição de renda “Bolsa Família” foi essencial no período de maior dificuldade econômica de sua família, 2006 a 2009, e garantiu que Shaiene e a irmã se ocupassem apenas com os estudos: “Nesse período a mamãe passou a receber o bolsa família, ela não deixou mais a gente ir para feira ajudar [a vender tapioca], nem eu e nem a minha irmã, [...] acho que eu tinha uns 12 anos e a minha irmã nove”. Além disso, em 2011 a mãe de Shaiene foi beneficiada pelo programa de moradia popular “Minha casa Minha Vida”. O sonho de abrir o próprio negócio e sair das feiras itinerantes, ocorreu em 2013 por meio do “Programa Crescer” - Programa Nacional do Microcrédito, uma política pública de distribuição de crédito para pequenos empreendedores sem taxas e com juros baixos. Na universidade, embora sem aulas por conta da pandemia da Covid-19, as políticas de assistência estudantil garantiram parte das necessidades de Shaiene durante o ano de 2020, período difícil e incerto, que vitimou muitos brasileiros e brasileiras de todas as idades. Entres estes, a mãe de Shaiene.

Para Jamile a escola teve outro papel importante em sua vida, além de humanizá-la. Em diferentes momentos em que nos comunicamos, encontros casuais, conversas por aplicativos de mensagens e ligações, esta interlocutora

expressou sua gratidão à escola, principalmente pela dimensão da socialização. Em uma destas conversas lamentávamos o isolamento imposto pela pandemia da Covid-19, era junho e lembrávamos dos arraiais, próprio desse período. O diálogo caminhou para recordações sobre festividades promovidas nas escolas. Jamile, ao lembrar dos muitos dia das mães, dos pais, das crianças, do estudante e, principalmente, festas juninas e/ou primavera e rifas que tinham como objetivo arrecadar fundos para alguma ação ou obra na escola, Jamile escreveu:

Aqui no bairro não tem nada, não tem praça, quadra de esporte nem mesmo campinho de futebol, seria muito caro, para meus pais, se deslocar com todos os filhos até o centro para obter algum lazer. A escola era o único espaço de diversão e lazer, local para encontrar os amigos.

Valquíria e Shaiene expressaram sentimentos semelhantes ao lembrarem os primeiros anos de sua escolarização, período em que suas desbravadoras famílias se estabeleciam na Zona Leste da capital rondoniense:

A escola mais próxima da minha casa é a “Auta de Souza”, era uma chácara onde funcionava um centro espírita kardecista; eles faziam atividades para a comunidade, atividades de lazer e de assistência. Depois, se transformou em uma associação de moradores e mais tarde em uma creche. Hoje é uma escola de Ensino Fundamental das séries iniciais administrada pela prefeitura, mas com pessoas da comunidade; então a comunidade sempre teve uma forte participação, a horta, por exemplo, até um dia desses, tinha e era utilizada por todos. [...] De vez em quando, entregam enxovais de bebês para grávidas sem recursos. (Valquíria)

[...] tinha dia que a gente não tinha o que comer porque não tinha fogão nem gás em casa, meu pai vivia de fazer invasão! [...] Invadia, fazia um barraco, morava dois, três meses, vendia e ia embora pra invadir outro, em outro lugar... Então a merenda da escola era a única refeição completa e eu rezava para ser macarrão com sardinha ou sopa. [...] Às vezes, a merendeira dava comida escondido para eu trazer pra casa. (Shaiene)

Ao analisar as críticas sobre as funções extracurriculares atribuídas à escola, considero apropriadas as ponderações que apontam que esta sobrecarga

de responsabilidades limita a especificidade de sua ação educativa, socializar os conhecimentos científicos edificados pela humanidade. Entretanto, é importante considerar que, diante da inexistência de outros aparelhos, ou de políticas públicas que supram as necessidades dos moradores de uma determinada região, a escola se transforma na única célula do poder público dentro desta comunidade. Ao investigar as transformações ocorridas em uma pequena comunidade Moreira (1993) aponta as relações com a escola formal. Segundo o autor, a escola ao propagar valores predominantes das metrópoles, produz desarticulação do sujeito com o meio que o circunda, todavia, concomitantemente, aligeira esta desarticulação ao se apresentar como meio de mobilidade social para os membros da comunidade. Moreira (1993) pontua que a escola é tida como via única de instrumentalização para a superação de problemas econômicos, sociais e éticos. A escola não é uma ilha isolada de seu entorno, ela precisa estar atenta às necessidades do público que atende, relacionando saberes populares e sistematizados, priorizando o conhecimento científico necessitando a instrumentalização de seus educandos. (Paro, 2001a).

Para Saviani (2003, p.14), “[...] a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado”. Sua razão de existir é “para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber” (p.15), portanto, a escola não pode perder de vista que sua atividade nuclear, ou principal é a “[...] transmissão-assimilação de conhecimentos sistematizados”. (Saviani, 2003, p. 16). O que não significa que o autor defenda que a escola não deva se comprometer com atividades suplementares, ‘acessórias’, principalmente se elas se relacionam com as necessidades dos educandos. No caso da realidade apontada por Valquíria, Jamile e Shaiene, a escola pode, por meio das instâncias de gestão participativa, associação de pais e professores; conselhos escolares; grupos democráticos para construção do PPP - Projeto Político Pedagógico, colaborar com a comunidade instruindo-os e/ou atuando em conjunto para a reivindicação de políticas públicas. Destaco, que a relação escola e comunidade vem sendo abordada por importantes estudiosos, porém sob o prisma da participação social na escola ou pela ótica da relação harmoniosa/conflituosa família e escola, conforme

observamos nos estudos de Urnau et al, (2016), Paro (2018), Albuquerque e Aquino (2021) e Nyari, et. al. (2019).

Valquíria, Jamile e Shaiene estão trilhando os caminhos da formação universitária. Em 2020, quando eu as convidei para colaborarem com este estudo, elas estavam iniciando o percurso e tinham grandes expectativas. Para Valquíria ingressar no ensino superior:

Ah mana, era um sonho [Semblante entusiasta e brilho nos olhos]! Eu terminei meu ensino médio em 2016, pelo fato de eu nunca ter feito um curso, eu achava que não ia conseguir e por isso não tentava. Queria chegar aqui com a mente bem para essas questões de conhecimento aprofundado, como eu nunca fiz nenhum curso, nem de informática básica eu achava que não conseguiria. [...] Ao mesmo tempo eu estou muito feliz, eu achei que eu ia demorar mais para entrar na universidade. Que nem eu falei para minha mãe, depois de quatro anos sem estudar, eu achava que tinha perdido todo o conhecimento que eu havia adquirido no ensino médio e mesmo assim eu consegui.

Não obstante, a felicidade por ter ingressado na universidade, Valquíria almeja o curso de jornalismo. Segundo a interlocutora, a escolha pelo curso de teatro foi uma estratégia para chegar onde deseja:

O céu é limite [riso], mas no momento no curso de jornalismo [onde deseja chegar], já me informei sobre o Vestibulinho e vou ficar de olho. O primeiro dos meus sonhos é jornalismo [curso] e depois direito. E eu pretendo fazer os dois cursos, se Deus permitir. Mas o teatro vai ser a primeira porta porque com teatro eu também consigo eliminar matérias de jornalismo e de direito.

Sobre seus planos após a graduação, Valquíria afirma:

Me vejo formada e trabalhando na área da comunicação, que é o que eu quero [daqui a cinco anos]. Mas em questão do trabalho, vou aceitar a oportunidade que surgir, o importante que seja um trabalho fixo. E que eu possa ter esse autoconhecimento, que as pessoas possam valorizar mesmo, porque hoje em dia as pessoas não valorizam muito e [pausa] sabendo que é isso que eu sou, é isso que eu quero, é isso que eu estou buscando, que eu não

estou ali à toa, que tem toda uma história para eu estar ali. Passei por muitas coisas para estar ali, esse respeito né, a busca pelo respeito no meu trabalho.

Por seu turno, Jamile, esperava encontrar na universidade um ambiente mais acolhedor às diferenças. Em suas palavras:

Eu imaginava que era mais... é... Acolhedor! Não que eu tenha sido hostilizada, não é isso, não fui. Mas achava que os professores estariam acostumados com pessoas como eu. Mas também assim, eu entrei na UNIR, e ainda não tomava hormônios. Só agora, que realmente os hormônios fizeram efeitos, já são seis meses que estou tomando... Eu só tinha os cabelos compridos... então... eu não tinha a passabilidade que eu tenho hoje. Até para solicitar o uso do nome social na DIRCA foi difícil. [...] Mas fora isso, foi tranquilo, a minha turma parece que compreendeu super bem.

Os anseios de Jamile englobam, principalmente, o conhecimento que esta etapa de ensino socializa, a participante afirma ter “[...] expectativa com relação às aulas do professor Marcos Teixeira, que ainda não deu aula para mim. Também tenho expectativas com relação à disciplina de estudos de gênero”. Quando graduada Jamile deseja ingressar “[...] no serviço público, é mais certa para nós [trans]. Vou deixar para fazer direito depois de estar empregada como professora. Pelo menos terei uma garantia. [...] fazer mestrado, doutorado... Enfim,”.

Para Shaiene, estudar em uma universidade pública agrega mais valor à sua formação. Segundo a colaboradora o ensino público superior “faz toda a diferença” devido à valorização que a sociedade atribui. Como já explicitado anteriormente, a interlocutora abriu mão de uma vaga em uma instituição privada com bolsa de 100% pelo PROUNI no curso que almejava para cursar Letras em Espanhol, uma opção menos atraente aos seus olhos, mas na Universidade Federal de Rondônia, instituição com mais prestígio segundo seu julgamento. Shaiene prioriza a qualidade do saber:

A universidade se mostrou um mundo de conhecimento que eu nem imaginava que existia. São conhecimentos que extrapolam os limites do meu curso. Isso tem muito a ver com as pessoas que eu me aproximei, encontrei



na UNIR um amigo que faz Ciências Sociais e ele me apresentou a outras pessoas, engajadas em temáticas identitárias, afro, indígena, ribeirinha, migrante, e tem sido ótimo a troca com essas pessoas, alguns são do DCE.

Embora tenha conquistado uma vaga na instituição que sonhava estudar, Shaiene é cautelosa ao fazer planos para seu futuro:

Eu sou travesti! Não sou feminina, não tenho passabilidade, tenho cara de indígena e nariz afro, isso tudo, junto, me coloca no lugar de onde eu nunca vou sair, da cozinha lá de casa [onde produzem o que vendem]. Fico muito feliz em dar esse orgulho para minha mãe, dela poder dizer que tem um filho na universidade e tenho gostado de tudo que eu tenho aprendido, mas fora dos limites da Unir a realidade é a mesma [uma pausa longa]. Ao mesmo tempo que esses novos conhecimentos chegam através da Universidade, eu tento colocar meus pés no chão.

Idade, gênero, cor da pele, local onde moram, profissão que exercem, existência ou não de necessidades específicas, orientação sexual, estética, peso, são marcadores sociais que intensificam a luta diária de transvestigêneres. Cada enfrentamento, ainda que bem-sucedido, gera tensão e dor, deixando cicatrizes após superação. Shaiene está certa, nada está dado, haverá mais lutas e, talvez, algumas batalhas serão perdidas, contudo, é essencial continuar lutando, ou seja, buscando ocupar os espaços que aspiramos, por nós, pelas próximas, e pelas que já se foram. Nenhuma conquista é um feito individual, principalmente as conquistas de sujeitos pertencentes a grupos cuja diferença se constitui em desigualdade.

Durante as entrevistas e nos diálogos subsequentes, Valquíria, Jamile e Shaiene repetidamente mencionaram as trajetórias de vida-escolarização de algumas mulheres-trans que, na construção de suas falas, foram desenhadas como uma referência ou exemplo de trajetória possível para além do trabalho sexual ou dos trabalhos informais subalternizados pela lógica capitalista:

A Lauri é uma grande referência, acho que para todas nós trans da Zona Leste, principalmente para as negras. A gente enfrenta muito preconceito. Por se trans, por ser negra, por ser da ZL (Zona Leste). Inclusive dos

LGBTs do centro e Zona Sul. O fato dela (Lauri) ser trans, negra e professora, ser concursada... Ser da Leste... Me motiva muito, muito mesmo! Porque se ela conseguiu eu também consigo. [...] Antes eu achava que só ela tinha faculdade, mas agora tem você, né? E vai ter muito mais. (Valquíria).

Segundo dados apresentados no documentário “Revelar [*Disclosure*]”, produzido em 2020 pela Netflix, 80% da população estadunidense nunca conviveu com uma pessoa trans (*Disclosure*, 2020), se estima que esta realidade se estenda mundo afora. Significa dizer que grande parte da população mundial, incluso pessoas trans, têm nas representações midiáticas a única referência para construírem suas representações sociais sobre pessoas trans/transgêneros/transsexuais e travestis. Uma vez que a mídia, por décadas, representou pessoas trans como desumanas<sup>38</sup>, delinquentes<sup>39</sup>, doentes<sup>40</sup>, anormais<sup>41</sup>, não se pode esperar que as pessoas construam conceitos positivos ou que representem de fato as pessoas transgênero. A visibilidade positiva trans e travesti é fundamental para a superação dos estereótipos e ressignificação social da população trans. Além disso, o sofrimento de jovens transexuais que não reconhecem nos estereótipos forjados para o agenciamento de micropolíticas de controle e manutenção do poder, demanda que se teça redes de apoio psicoemocionais da ordem do simbólico para fins de identificação:

---

<sup>38</sup> Ver documentário realizado pelo Jornalista Goulart de Andrade, exibido em 1985 no, então, programa Comando da Madrugada. O Jornalista foi premiado pelo pioneirismo em trazer a público as condições precárias de vida das travestis e documentar a realização da “bombaço”, aplicação de silicone industrial (geralmente usado para lubrificar máquinas) no corpo para construir formas femininas.

<sup>39</sup> Ver, “Pixote, a Lei do Mais Fraco” (1981) de Héctor Babenco, “Rainha diaba” (1974) de Antonio Carlos da Fontoura e o remake (porque transfobia uma vez só não basta) “Madame Satã” (2002) de Karim Aïnouz, além das telenovelas e programas humorísticos, e de jornalismo policial.

<sup>40</sup> Ver os filmes “Psicose” (1960), de Alfred Hitchcock, e “O Sol É Para Todos” (1962), de Robert Mulligan, “Vestida Para Matar” (1980), de Brian De Palma, “O Silêncio dos Inocentes” (1991), de Jonathan Demme, e “A Garota Dinamarquesa” (2015), e o brasileiro “O Beijo da Mulher Aranha” (1985), de Hector Babenco, além de muitos outros.

<sup>41</sup> Ver “Traídos Pelo Desejo” (1993) de Neil Jordan, o filme mostra o corpo trans feminino desnudo e a reação de repulsa do parceiro ao vomitar por ter visto o órgão genital da parceira. A cena foi reproduzida nas produções cinematográficas subsequentes, sempre que um homem se envolve ou se interessa por uma mulher trans, construindo uma espécie de manual de “como reagir” a um corpo trans.

Eu tenho uma amiga trans, a Lauri, ela é professora de história, mestra e agora está fazendo doutorado, a Lauri sempre foi um norte para mim, um exemplo, porque temos realidades parecidas. A Lauri sempre me deu conselhos, eu sempre busquei a opinião dela que era mais experiente, e eu vi que Lauri, se transformou de verdade quando estava na faculdade e ela sempre dizia que a UNIR era um ambiente acolhedor e que nos oferece muitas oportunidades. Mas eu também estou muito feliz de te (para pesquisadora) conhecer posso te fazer uma pergunta?

Jamile, assim como as demais participantes, é jovem e está ávida por conhecimento. As participantes deste estudo buscam o conhecimento científico, mas entendem que o saber empírico de suas antecessoras pode fazer desta busca um percurso mais suave e, espero eu, prazeroso. Nesse contexto, se identificar com a outra, ou seja, se projetar nas mais experientes, possibilita antecipar possíveis problemas e dificuldades a serem enfrentados considerando o racismo e a transfobia estrutural e estruturante:

Quando a Alessandra entrou em Ciências Sociais eu me senti muito representada, pela cor. Eu te conheço há muito tempo e sempre te achei um exemplo (para pesquisadora), mas eu nunca me comparei contigo. Porque você é operada, branca, feminina, passa fácil por mulher. Fiquei muito feliz quando você passou na UNIR e comemorei porque nem as operadas estão nesse lugar, são poucas. E apesar do tempo que eu te conheço, minha visão sobre você mudou somente naquela palestra que você fez no SESC, no dia do filme “bicha travesti”. Até aquele dia achava que você tinha vergonha de dizer que é trans e nesse dia você falou, falou sobre a sua vida, a tua experiência, coisas que eu nem sabia. Então esse posicionamento político foi essencial para eu ver que você está abrindo espaço para outras. Tanto que a primeira pessoa, fora da minha família, para quem eu contei que eu tinha passado na UNIR foi você. (Shaiene)

Em 2017, a atriz norte-americana, Sandra Caldwell, aos 65 anos, após 30 anos de carreira reconhecida, principalmente, no Canadá, revelou ter recebido a atribuição de gênero masculina ao nascer. Após mais de 40 anos vivendo

sua mulheridade, se identificar abertamente como mulher transgênero significou para Sandra Caldwell uma libertação:

Você sabe como é ir a um set e ter medo? Sua cabeça está tentando desesperadamente permanecer na cena. Você acorda com medo. Você vai dormir com medo. Você está tentando descobrir se alguém vai cair a bomba naquele dia, no dia seguinte. Quando isso vai acontecer? (Caldwell, 2017, tradução minha).<sup>42</sup>

Até bem pouco tempo não havia referências positivas na mídia sobre pessoas trans. No Brasil, as poucas figuras públicas eram recorrentemente vítimas de escrutinação e humilhação pública. No período de minha adolescência e juventude, década de 1980 e 1990, Rogéria, Roberta Close e Telma Lipp eram as celebridades transgênero mais conhecidas e em suas aparições públicas televisivas eram interpeladas por indagações como: “Onde você esconde seu segredo?”, “Você tem orgasmo?”, “Isso tudo é seu mesmo?” Estas personalidades foram importantes para a configuração do atual cenário em que a atriz A Maia interpreta uma personagem de grande destaque na novela “Quanto Mais Vida Melhor” (2021) exibida na Rede Globo no horário das 19hs, e a multiartista e educadora cultural Linn da Quebrada engendra relevantes discussões na sociedade a partir de sua participação no reality show “*Big Brother Brasil*” também exibido na emissora citada. Mas, crianças, adolescentes e jovens que, como eu, não se reconheciam com o gênero que lhes foi atribuído no nascimento, ao se depararem com o escárnio público das personalidades citadas, era um aviso de que, na melhor das hipóteses, aquele poderia ser seu destino, uma vez que a realidade material local era bem mais dura.

A falta de referências positivas sobre aceitação, integração, humanização e respeito por pessoas transexuais, travestis e transgêneros, faz com que pessoas-trans construam suas subjetividades a partir de referenciais exclusivamente cisgênero do meio em que circulam. Isso implica na introjeção

---

<sup>42</sup> No original: Do you know what it’s like to go on a set and be afraid? Your head is trying desperately to stay in the scene. You wake up afraid. You go to sleep afraid. You’re trying to figure out if somebody’s going to drop the bomb that day, the next day. When is it going to happen? (HAIGNEY, *The New York Times*, 28/08/2017)

de padrões estéticos, valores e subjetividades construídas no bojo de biopolíticas que perpetuam a dominação branca cisheteronormativa. Nesse contexto, passabilidade se constitui como um dispositivo que atribui valor, estima, afetos positivos a pessoa trans passível. Isto é, quanto mais próxima do conjunto de valores e estética cisgênero, mais aceita/tolerada a pessoa trans se torna. Trata-se da cisgenerificação da pessoa-trans, que, por um lado, pode se constituir em uma forma de alienação, mas, por outro, foi, e ainda é, estratégia individual de acesso e sobrevivência.

Em minha experiência particular, as primeiras referências de pessoas-trans ocupando lugares que eu vislumbrava ocupar, me chegou quando eu já havia concluído meu processo de transição de gênero. Eram professoras transgênero que, diferente de mim, realizaram a transição de gênero a partir de um lugar de estabilidade, ou seja, após concluírem a graduação e passarem em concurso público. Estas representações, por mim festejadas, pouco me influenciaram a alcançar o estatuto social sonhado, uma vez que, minha realidade era oposta. Para fazer conexão com a fala de Jamile, uma coisa é ser trans e querer ser professora, outra coisa é ser docente e transitar de gênero. A diferença estava nas frestas que o s[c]istema cisheteronormativo permitia naquele momento histórico. A meu ver, as articulações entre capitalismo, machismo e misoginia, produzia [e ainda produz] a figura estática do “professor/a” sem subjetividade. Tal produção nunca correspondeu à realidade, mas, para efeitos de controle, essa imagem era acionada para mediar as relações entre os demais atores escolares e a professora/o trans. Para o caminho inverso, isto é, uma pessoa trans se tornar professor, não havia fissura.

Atualmente, as fendas nos filtros que excluem pessoas trans começam a se abrir. A representação de pessoas trans como Erica Malunguinho, Erika Hilton, Tammy Miranda e outras/os, em espaços públicos e na política somada aos 4% de pessoas trans em empregos formais (Benevides; Nogueira, 2018) agenciam reflexões, discussões e tencionam demandas. De minha parte, considero que a passabilidade foi um dispositivo que eu acionei conforme os meus interesses para ter acesso a espaços que eram negados a pessoas-trans., entretanto, este dispositivo nunca me desconec-

tou [também esse nunca foi o objetivo] da população e experiência trans. Assim como Vergueiro (2018) reconheço os privilégios que me permitem eternizar nesta escrita meu posicionamento enquanto mulher transexual. Escrevo, hoje, deste lugar de mulher transexual branca, de 46 anos, classe média envolta na rede de afetos, generosidade e amor que construí e sob a proteção que o acesso à educação formal proporciona. Ao reconhecer estes privilégios, admito os limites epistêmicos que este mesmo lugar impõe.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na potência dos afetos e por meio da dororidade que une as histórias das participantes deste estudo, percorri os caminhos que compuseram esta escrita por múltiplas mãos. Construir considerações sobre o que foi produzido remete a refletir sobre o ponto de partida e os atravessamentos até o ponto de chegada considerando o período vivido que se reflete nesta escrita enlutada, porém, resistente.

Objetivando analisar as trajetórias de vida e de escolarização de estudantes transvestigêneres amazônidas da Universidade Federal de Rondônia - UNIR, desde a educação básica até o ingresso no ensino superior, acionei minha comunidade, trans/travesti, e minhas redes de afetos para chegar até Valquíria e Jamile que, juntamente com Shaiene, assentiram em cooperar com este estudo.

Para alcançar o objetivo principal desta investigação, foi necessário desdobrá-lo em outros objetivos: a) identificar nas narrativas das estudantes os elementos que contribuíram e/ou dificultaram suas trajetórias de escolarização anteriores à universidade; b) levantar as condições materiais (moradia, deslocamento, alimentação, rede de apoio) dessas jovens durante a frequência ao ensino superior e as condições em que estão dando continuidade à educação no sistema remoto durante a pandemia da COVID-19; c) Compreender suas expectativas e projetos em relação ao ensino superior.

Ciente das especificidades que os conceitos transgênero, transexualidade e travestilidade possuem, busquei, no ponto de confluência destes conceitos, a possibilidade de construir conhecimento sobre o processo de escolarização de pessoas que vivenciam ‘um gênero outro’ divergente do atribuído, antes ou no momento do nascimento. Para tanto, revisei a construção desses conceitos.

O que foi nomeado por transexualismo, travestismo têm registros na história da humanidade desde os tempos mais remotos e por séculos foi acomodado nas relações sociais, de diferentes sociedades. A ótica ocidental dos saberes médicos e psicológicos, a partir do surgimento da sexologia, produziu narrativas que, até bem pouco tempo, patologizavam vivências e pessoas que não se adequavam ao que estava sendo construído como normal. Nesse

contexto, o trânsito de gênero passou a ser compreendido como uma doença. A resignificação destes conceitos se deu por meio da organização das pessoas afetadas pelos estigmas e preconceitos.

O transfeminismo e seus conceitos, se confirmaram como potente instrumento de análise das relações sociais hierarquicamente desiguais que marginalizam pessoas trans e travestis. A cisgeneridade, conceito ‘tanque de guerra’ do transfeminismo que deve ser entendido como uma narrativa ou ato de narrar o mundo que não revela o mundo, mas, sim, uma visão de cultura, um posicionamento político e um projeto social, denuncia um s[c]istema engrenado por múltiplos mecanismos de exclusão, assim, ao emprestar do feminismo negro o conceito de interseccionalidade, o transfeminismo se consolida como uma ferramenta útil aos estudos de gênero.

Valquíria, Jamile e Shaiene são mulheres que vivem suas identidades interseccionalmente afetadas pelos marcadores de raça, classe, identidade e expressão de gênero, estética e local em que são domiciliadas e residentes. Estes marcadores se constituem em opressões simultâneas e não hierárquicas que operam pela lógica da marginalização. Apropriação e resignificação do lugar abjeto atribuído a elas, foi meio para produção das fissuras, no s[c]istema, o que as levou até a universidade.

Transitando entre assujeitamento e resistência, as participantes forjaram estratégias para permanecer estudando, não obstante as micropolíticas que produzem a evasão involuntária dos corpos trans da escola. As participantes apontaram formas distintas de lidar com a) a negociação do uso do nome social; b) com as práticas de atividade física segregadas por gênero e obrigatórias; c) interdição ao uso do banheiro correspondente ao gênero de identificação; e d) as violências explícitas no ambiente escolar desencadeadas pela rejeição de seus corpos dissidentes da norma. A saber, a estratégia de Valquíria foi usar a denúncia e a reivindicação para exercer seu direito de acesso à educação. Jamile escolheu suavizar suas relações ao levar na esportiva as violências e violações sofridas no ensino médio, desse modo, a interlocutora, além de retribuir na mesma medida os insultos recebidos, conseguiu acolhimento dos colegas e se tornou uma das estudantes mais populares de sua escola. Atualmente, na uni-



versidade, Jamile lida com estas questões buscando seus direitos. Shaiene firme em seu objetivo de continuar estudando, escolheu a resistência do silêncio para manter seu corpo travesti no espaço escolar. Seu sacrifício foi compensado pela oportunidade de saciar sua sede de conhecimento na universidade.

Ao analisar as trajetórias de escolarização de minhas interlocutoras, me esforcei para, não somente denunciar as múltiplas exclusões que se materializam no chão da escola, mas, também, apreender, das colaboradoras, suas experiências educativas com maior significado e a percepção delas sobre a educação formal recebida. Para este fim, me apoiei em arcabouços teóricos que defendem a educação humanizadora, emancipatória e democrática e nos estudos sobre educação inclusiva de gênero.

As participantes apontaram suas redes de apoio como principais agentes do êxito que obtiveram em suas trajetórias de escolarização. A valorização do conhecimento apreendido na escola, em alguns casos, colide com as produções afetivas dirigidas a um/a determinado/a professor/a. Nestes casos, as participantes abstraíram em suas narrativas as figuras docentes de desafeto para dar ênfase ao conhecimento assimilado. As interlocutoras, em suas respectivas narrativas, evidenciaram que em seus processos de subjetivação, a educação formal e os conhecimentos apreendidos foram agentes das construções de autoestima, autoimagem positiva e autovalorização.

Shaiene, a colaboradora que estava há mais tempo na universidade no momento da entrevista, um semestre inteiro, ao entrar em contato com obras sobre racismo, passou a questionar a racialização colonial que sofre por ser negra e indígena, se assumir politicamente como travesti foi consequência de sua conscientização. Valquíria e Jamile têm grandes expectativas em relação à formação acadêmica. Ainda que ingressantes no ensino superior, sentem em seus cotidianos a responsabilidade de serem universitárias e exemplo para a comunidade transvestigênera. Valquíria, provocada pelo lugar que agora ocupa, busca formação na militância trans para atuar como educadora social nas mídias digitais e redes sociais. Jamile materializa no corpo as transformações simbólicas que o atual período produz. Seu processo de transição de gênero é documentado em seu blog online, bem como seu cotidiano de universitá-

ria trans estudando online com poucos recursos financeiros. Jamile constrói esse material intencionando realizar, no futuro, pesquisas acadêmicas, seja para conclusão do curso ou para mestrado e doutorado.

As participantes vivenciam o período da pandemia de covid-19 e do ensino remoto de forma precária, dado os limitados recursos que possuem. Entre as participantes, Jamile foi a única a aderir ao ensino remoto porque foi contemplada com auxílio inclusão digital fornecido pelo governo federal por meio da Universidade Federal de Rondônia - UNIR. A colaboradora, recebeu um chip de telefone com acesso à internet para participar das aulas remotas, porém, seu pedido de assistência para aquisição de aparelho receptor do sinal, *notebook*, *smartphone*, foi indeferido. Todas as participantes priorizaram, porque foram obrigadas a priorizar, construir formas materiais de sobrevivência durante o atual período pandêmico. A paralização da formação universitária é sentida pelas participantes como frustração paulatina de um sonho e o estacionamento, por prazo indeterminado, de suas vidas.

A ocupação dos espaços acadêmicos por pessoas trans amazônidas, foi a força motor para as participantes deste estudo continuarem estudando e construir seus projetos de vida envolvendo a academia. No decorrer do processo de realização das entrevistas e diálogos para produzir o conjunto de informações que sustenta esta investigação, reiteradamente as participantes citaram os nomes de Lauri Miranda (doutoranda/UFRS) e Josy Maria (doutoranda/UNESP) como exemplos para elas e a comunidade trans, figuras de identificação e representação positiva na sociedade.

A pandemia da covid-19 atravessou vidas por todo o planeta e a humanidade foi obrigada a se adaptar a essa nova realidade enquanto a ciência buscava uma vacina, um remédio, uma cura. Conosco, pesquisadores da área de humanas, não foi diferente. Este estudo se encontrava em pleno desenvolvimento quando foi interrompido pela citada emergência sanitária. Se fez necessário reconfigurar o projeto para dar continuidade ao estudo, o contato humano, real precisou ser mediado por câmeras, lentes, microfones. As mudanças trouxeram perdas, mas também ganhos. Faltou o contato físico, “o olho no olho”, a experiência de estar com as colaboradoras nos lócus em que elas interagem, em seus bairros, no

campus da universidade, faltou, principalmente a experiência universitária que, por serem ingressantes, as participantes não tiveram oportunidade de vivenciar. Contudo, entre os *on-line* e *off-line* dos aplicativos de redes sociais, plataforma *Google Meet* e *WhatsApp*, verdadeiros redutores de danos, construímos, eu e minhas interlocutoras, formas singulares de estabelecer conexões e trocas de experiências e concatenações de ideias e afetos. Acredito que as projeções e transferências imagéticas construíram pontes e abriram canais de comunicação que possibilitaram falas mais pensadas, elaboradas, livres da urgência de respostas imediatas em entrevistas presenciais ou em ambiente virtual síncrono.

Dadas as limitações impostas, este estudo deve ser entendido como uma provocação para investigações que abordem as condições em que as pessoas trans percorrem o ensino superior. Termina esta trajetória investigativa com antigas e novas questões me inquietando. As poucas vivências das interlocutoras não permitem responder se a Universidade Federal de Rondônia - UNIR está preparada para atender as necessidades materiais, pedagógicas e sociais das Valquírias, Jamiles e Shaines que ingressam ou ingressarão em seus cursos de graduação. Durante o transcorrer de um percurso de graduação, o ensino, o curso, a instituição e os atores envolvidos são significados e ressignificados reiteradamente por aqueles/as que o percorrem. Certamente Valquíria, Jamile e Shaiene serão outras na metade e, principalmente, ao fim do percurso. Compreender estas transformações possibilita reivindicar e construir políticas públicas de acolhimento e permanência que, certamente, beneficiarão, não apenas a população trans, mas toda a comunidade discente universitária.

As trajetórias das participantes mostram que elas têm muito o que ensinar e muitas possibilidades de aprender, portanto, construir espaços de diálogo, reflexões e trocas de experiências é uma alternativa para o enfrentamento às micropolíticas de controle cisheteronormativas racistas, classistas e coloniais. Além disso, as escolhas por cursos com baixa procura, como meio para ingressar nas universidades, pode ocasionar dificuldade em acompanhar cursos que demandam determinado conhecimento prévio. Portanto, fomentar grupos de estudos que atendam possíveis dificuldades das/os graduandas/os em acompanhar seus respectivos cursos, é uma estratégia para minimizar a evasão universitária. As

conquistas de direitos que a população trans obteve por meio dos movimentos sociais, como o direito a identidade cível que reconheça a identidade de gênero autodeclarada, está colocando luz sobre uma população que sempre foi invisibilizada. Vislumbra-se o aumento gradual de pessoas trans nos espaços escolares e, conseqüentemente, nas universidades. É necessário que a universidade se movimente para construir, juntamente com a população trans, políticas públicas de inclusão e permanência em diálogo interseccional com outras minorias.

Construir este estudo com apoio e validação de minhas irmãs trans e travestis, significou, para mim, a possibilidade de nomear o sofrimento escolar e as perseguições transfóbicas que nossos corpos transvestigêneres vivenciam dentro da escola e que são agravadas com a soma de outros marcadores de diferença. Esta dissertação é um grito por inclusão, mas, também, por direito à educação de qualidade. A vergonha de não dominar o conhecimento que deveríamos ter assimilado, nos apropriado, mecanizado em nossos comportamentos e em nossos processos cognitivos não pode ser um impedimento para as necessárias reparações. Se eu não sabia a diferença entre “trás” e “traz”, ou tenho dúvidas sobre “como usar corretamente a crase”, o fracasso não é meu. É o insucesso de um sistema de ensino que falha em não me garantir o direito básico de acessar o conjunto de conhecimentos produzidos pela humanidade. Ao não garantir a) condições mínimas de segurança; b) acesso/transporte; c) conforto psicológico e material na escola; d) professores capacitados e bem remunerados; e) estrutura física adequada para seus educandos, o s[c]istema educacional opera intencionalmente para privilegiar os “eleitos”, ou seja, a burguesia branca, cisgênero que pode pagar por educação de qualidade.

Para encerrar, retomo, como ato político, aos conceitos que me fizeram tomar consciência da necessidade de superar as limitações de minha escolarização no nível básico, conforme discorri no texto de apresentação: ‘trás’, com S e acento agudo, é advérbio de lugar. ‘Traz’ com Z é o verbo ‘trazer’ flexionado no presente do indicativo. Nós, pessoas trans e travestis, fomos escondidas/os por trás das cortinas da normalidade e colocadas às margens, nos limites do que é humano. Educação, formal e não formal, traz instrumentalização para trans formar e transformar a realidade material que está posta.

## REFERÊNCIAS

A GAROTA DINAMARQUESA [The Danish Girl]. Direção: Tom Hooper. Produção de Tom Hooper; et al. Reino Unido / EUA / Alemanha / Dinamarca / Bélgica / Japão: Universal Studios; 2015. 1 DVD, 119 min.

AGUIAR NETO, J. M. de. Sucesso escolar e desigualdade social: o poder do capital subjetivo. **Revista Eletrônica de Ciências Sociais**, Juiz de Fora, MG, n. 32, p. 65-88, abr.2021. DOI: <https://doi.org/10.34019/1981-2140.2020.32387>.

ALBUQUERQUE, J. A. de; AQUINO, F. de S.B. Psicologia escolar e relação família-escola: um estudo sobre concepções profissionais. **Revista Psicologia em Pesquisa**, [S. l.], v. 15, n. 1, p. 1-22, fev. 2021. DOI: <https://doi.org/10.34019/1982-1247.2021.v15.29033>.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION - APA. **Manual de Diagnóstico e Estatística de Distúrbios Mentais: DSM III-R**. São Paulo: Manole, 1980.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION - APA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM IV**. Tradução: C. Dornelles. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION - APA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM V**. Tradução: M. I. C. Nascimento. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2013.

AMORIM, S. M. G.; BRANCALEONI, A. P.L. Vozes abjetas: a trajetória escolar de um grupo de pessoas transexuais do interior de São Paulo. **CADERNOS CIMEAC**, Uberlândia, MG, v. 9, n. 2, p. 118-144, 2019. DOI: [10.18554/cimeac.v9i2.3074](https://doi.org/10.18554/cimeac.v9i2.3074).

ANDRADE, C. D. de. **A rosa do povo**. 27 ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

ANDRADE, L. N. de. Assujeitamento e disrupção de um corpo que permanece e resiste: possibilidade de existência de uma travesti no ambiente escolar. **RECIIS**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 330-239, abr/jun. 2019. DOI: <https://doi.org/10.29397/reciis.v13i2.1822>.

ANDRADE, L. N. de. **Travestis na escola**: assujeitamento e resistência à ordem normativa. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2012.

ANDRADE, S. S. A entrevista narrativa significada nas pesquisas pós-estruturalistas. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. **Metodologias de pesquisas pós-crítica em educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2021, p. 173-194.

ANTRA. Associação nacional de Travestis e Transexuais. **Como acessar o sus para questões de transição?** Salvador, 27 de jul. 2020. Disponível em: <https://antrabrazil.org/2020/07/27/como-acessar-o-sus-para-questoes-de-transicao/>. Acesso em 23 fev. 2022.

ARAGAKI, S.S.; et. al. Entrevistas: negociando sentidos e coproduzindo versões de realidade. In: SPINK, M.J.P.; et. al. (Orgs), **A produção de informação na pesquisa social**: compartilhando ferramentas. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2014, p. 57-72.

ARÁN, M.; MURTA, D. Do diagnóstico de transtorno de identidade de gênero às redescrições da experiência da transexualidade: uma reflexão sobre gênero, tecnologia e saúde. **Physis Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, V.19, n. 1, p. 15-41, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-73312009000100003>.

ARROYO, M. G. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out./dez. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400017>.

Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. Secretaria de Educação. **Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2015**: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais. Curitiba: ABGLT, 2016.

ATHAYDE, A. V. L. de. Transexualismo masculino. **Arq Bras Endocrinol Metab**, Rio de Janeiro, v. 45, nº 4, p. 407-414, ago. 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0004-27302001000400014>.

ÁVILA, M. P. “**Periferia é periferia em qualquer lugar?**” Antenor Garcia: estudo de uma periferia interiorana. 2006. 112 f. (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

LIB, F.; VIP. A. **Aurélia** - A Dicionária da Língua Afiada. 24. ed. Rio de Janeiro: Editora da Bispa, 2017.

BAIROS, L. Lembrando Lélia Gonzalez. *In*: WERNECK, J.; MENDONÇA, M.; WHITE, E. C. (Org.). **O livro da saúde das mulheres negras**: nossos passos vêm de longe. Rio de Janeiro: Pallas, 2006.

BARDOUR, J. Heliogábalo o imperador travesti. *In*: ASSOCIAÇÃO AGOSTINHO DA SILVA. Blog **Visão periférica, ouvir ver e falar**. Lisboa, Portugal, 5 maio 2011. Disponível em: <http://josmaelbardourblogs-potcom.blogspot.com/2011/05/heliogabalo-o-imperador-travesti.html>. Acesso em 02 mar. 2022.

BAUER, M.; W.; JOVCHELOVITCH, S. Entrevista narrativa. *In*: BAUER, M.; W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: Um manual prático. Tradução: Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes. 2014. p. 90-113.

BEAUVOIR, S. O. **O Segundo Sexo**: a experiência vivida. Nova Fronteira, 1980.

BENEVIDES, B. G.; NOGUEIRA, S. N. B. (Org.) **Assassinatos e violência contra travestis e transexuais no Brasil em 2018**. São Paulo: Expressão Popular, ANTRA, IBTE, 2019. Disponível em: <https://antrabrazil.files.wordpress.com/2019/12/dossie-dos-assassinatos-e-violencia-contra-pessoas-trans-em-2018.pdf>. Acesso em: 15 abril, 2029.

BENEVIDES, B. G.; NOGUEIRA, S. N. B. (Org.) **Assassinatos e violência contra travestis e transexuais no Brasil em 2019**. São Paulo: Expressão Popular, ANTRA, IBTE, 2020. Disponível em: <https://antrabrazil.files.wordpress.com/2020/01/dossic3aa-dos-assassinatos-e-da-violc3aancia-contra-pessoas-trans-em-2019.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2020.

BENEVIDES, B. G.; NOGUEIRA, S. N. B. (Org.) **Assassinatos e violência contra travestis e transexuais no Brasil em 2020**. São Paulo: Expressão Popular, ANTRA, IBTE, 2021. Disponível em: <https://antrabrazil.files.wordpress.com/2021/01/dossie-trans-2021-29jan2021.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2021

BENEVIDES, B. G. (Org.) **Assassinatos e violência contra travestis e transexuais no Brasil em 2021**. São Paulo: Expressão Popular, ANTRA, IBTE, 2022. Disponível em: <https://antrabrazil.files.wordpress.com/2022/01/dossieantra2022-web.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2022.

BENTO, B. **O que é transexualidade**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

BENTO, B. Na escola se aprende que a se aprende que a diferença faz a diferença. **Rev. Estud. Fem.** Florianópolis, SC, v. 19, n. 2, p. 548-559, maio/ago. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2011000200016>.

BENTO, B. Brasil: país do transfeminicídio. **Centro Latino-americano em Sexualidade e Direitos Humanos**. Rio de Janeiro, 5 jun. 2014. Disponível em: <https://goo.gl/kXgdUJ>. Acesso em: 23 fev. 2022.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto – Portugal: Porto Editora, 1994.



BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 7. ed. São Paulo: Vozes, São Paulo, 2014.

BRASIL. **Constituição da república Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-1)**. Brasília: SDH, 1986. Disponível em: <https://nacaomestica.org/blog4/wp-content/uploads/2017/02/PNDH01.pdf>. Acesso em: 22 fev.2022.

BRASIL. **Lei nº 9394/96**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-2)**. Brasília: SDH, 2002. Disponível em: <https://direito.mppr.mp.br/arquivos/File/PNDH2.pdf>. Acesso em: 22 fev.2022.

BRASIL, Secretária Especial de Direitos Humanos. **Portaria nº 98/1993 de 09 de julho de 2003** - Institui o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Disponível em: [https://www.normasbrasil.com.br/norma/portaria-98-2003\\_185641.html](https://www.normasbrasil.com.br/norma/portaria-98-2003_185641.html). Acesso em: 22 fev. 2022.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2003.

BRASIL. **Decreto nº 5.159**, de 28 de julho de 2004. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação, e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/d5159.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Combate à Discriminação. **Brasil Sem Homofobia**: Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual. Brasília: Ministério

da Saúde, 2004. Disponível em: [https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil\\_sem\\_homofobia.pdf](https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil_sem_homofobia.pdf). Acesso em 22 fev. 2022.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº 1.707**, de 18 de agosto de 2008. Institui o Processo Transexualizador no Sistema Único de Saúde (SUS). Disponível em: [https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2008/prt1707\\_18\\_08\\_2008.html](https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2008/prt1707_18_08_2008.html). Acesso em: 23 fev. 2022.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)**. Brasília: SDH, 2010

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº 2.836**, de 1º de dezembro de 2011. Institui, no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS), a Política Nacional de Saúde Integral de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. Disponível em: [https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2011/prt2836\\_01\\_12\\_2011.html](https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2011/prt2836_01_12_2011.html). Acesso em: 23 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Diretrizes e normas regulamentadoras sobre pesquisa envolvendo seres humanos. **Resolução nº 466**, de 12 dez 2012. Publicada no **Diário Oficial da União nº 12**, 13 de junho de 2013 – seção 1, p. 59, Brasília, 2013.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº 2.803**, de 19 de novembro de 2013. Revoga a Portaria nº 1.707, de 18 de agosto de 2008. Redefine e amplia o Processo Transexualizador no Sistema Único de Saúde (SUS). Disponível: [https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2013/prt2803\\_19\\_11\\_2013.html](https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2013/prt2803_19_11_2013.html). Acesso em 23 fev. 2022.

BRASIL. **Lei no 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: [http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf). Acesso em: 05 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510 de 07 abril de 2016. Publicada no **Diário Oficial da União nº 98**, 24 de maio de 2016 – seção 1, p. 44-46, Brasília, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 1**, de 19 de janeiro de 2018. Define o uso do nome social de travestis e transexuais nos registros escolares. Publicado no **Diário Oficial da União nº 15**, 22 de janeiro de 2018 - seção: 1 | p. 17, Brasília, 2018.

BRASIL. **Decreto nº 9.665**, de 2 de janeiro de 2019. Revoga o Decreto nº 5.159, de 28 de julho de 2004. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/Decreto/D9665.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/Decreto/D9665.htm) Acesso em 22 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual. **Carta Circular nº 1**, de 03 mar. 2021. Brasília, 2021. Disponível em: [http://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/documentos/CARTAS/Carta\\_Circular\\_01.2021.pdf](http://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/documentos/CARTAS/Carta_Circular_01.2021.pdf). Acesso em: 24 maio 2021.

BRITO, C.G.S. Transmasculinidades: o direito à identidade de gênero anula o direito ao trabalho? **(Syn)thesis**, Rio de Janeiro, vol. 9, nº 1, p. 75-83, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/synthesis/article/view/42321> Acesso em: 24 maio 2021.

BUTLER, J. **Problemas de Gênero**: feminismo e subversão da identidade. 18. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019a. Tradução de Renato Aguiar.

BUTLER, J. **Corpos que importam**: os limites discursivos do sexo. São Paulo: N-1 Edições, 2019b. Tradução de Veronica Daminelli e Daniel Yago Françolli.

CALDWELL, S. To Play Transgender, Sandra Caldwell Had to Open Up About Who She Is. Entrevista cedida a HAIGNEY, S. **The New York Times On-Line**: Revista eletrônica de variedades, New York, 28 ago. 2017. Disponível em: <https://www.nytimes.com/2017/08/28/thea->

ter/to-play-transgender-sandra-caldwell-had-to-open-up-about-who-she-is.html. Acesso em: 25 fev. 2022.

CARRIJO, G; et. al. Movimentos emaranhados: travestis, movimentos sociais e práticas acadêmicas. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, SC, v.27, n. 2, p. 01-14, jun. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2019v27n254503>.

CARVALHO, K. **Lewandowski afirma que ‘Kit gay’ era “obviamente inverossímil”**. [2019]. Disponível em: <https://observatoriog.bol.uol.com.br/noticias/lewandowski-afirma-que-kit-gay-era-obviamente-inverossimel> Acesso em: 22 fev. 2022.

CASTEL, P. H. Algumas reflexões para estabelecer a cronologia do “fenômeno transexual” (1910-1995). **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 21, nº. 41, p. 77-111, nov. 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-01882001000200005>.

CARVALHO, G. P. de; OLIVEIRA, A. S. Q. de. Gênero, transexualidade e educação: reconhecimento e dificuldades para emancipação. **Revista Educação e Emancipação**, v. 10, n. 4, p. 58-75, ed. especial, set.- dez.2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.18764/2358-4319.v10n4p58-75>.

CAVALCANTE, D. F.B. **As competências essenciais na atenção pré-natal: as ações dos enfermeiros na Zona Leste do município de Porto Velho – RO**. 2015. 86 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino em Ciências da Saúde) – Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2015.

CHAVES, L. A. Autobiografias trans: um levante em formação. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, [S.l.], n. 64, p. 1-15, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2316-4018644>. Acesso em 02 maio 2022.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2001.

COLLING, L.; ARRUDA, M. S.; NONATO, M. N. Perfechatividades de gênero: a contribuição das fechativas e afeminadas à teoria da performatividade de gênero. **Cadernos Pagu**, Campinas, SP, n. 57, p. 1-34, dez.2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/18094449201900570002>.

COMANDO DA MADRUGADA. 1982. Direção: Goulart de Andrade, Documentário. 26 min. *In*. Arquivo transformista. Raridade! Goulart de Andrade e Travestis PARTE 1 (remaster) Brazilian Travesti documentary. Youtube, 02 maio 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zNB-gPWZF0Ig>. Acesso em: 22 maio 2021.

CONSELHO FEDERAL DE MEDICINA. **Resolução nº. 2.265/2019**. Diário Oficial da União. Brasília, 09 jan. 2020.

CONSELHO FEDEDERAL DE PSICOLOGIA. **Resolução nº 01/2018**. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2018/01/Resolu%C3%A7%C3%A3o-CFP-01-2018.pdf>. Acesso em 24 maio 2021.

COSTA, W. O. S. dos A.; CAMPELLO, L. G. B. Direitos humanos e solidariedade: a campanha stop the transpathologization. **Revista Jurídica Direito & paz**, São Paulo, v. 16, n. 43, p. 64-86, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://revista.unisal.br/lo/index.php/direitoepaz/article/download/1123/539/>. Acesso em 03 mar. 2022.

CRENSHA.W. K. Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. **The University of Chicago Legal Forum**. n. 140 p.139-167, 1989. Disponível em: <https://philpapers.org/rec/CREDTI>. Acesso em 03 mar. 2022.

CRUZ, T. M.; SANTOS, T. Z. dos. Experiências escolares de estudantes trans. **Rev. Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, RS, v. 24, n. 1, p. 115-137, Jan./Abr. 2016. DOI: <https://doi.org/10.17058/rea.v24i1.7041>

DENZIN, N. K., LINCOLN, Y.S. **Handbook of Qualitative Research**. London: Sage, 1994.

DIAS, D.; SOUZA, M. L. de. “Parece uma mulher, mas é um travesco”: produções discursivas marginais e transfóbicas nas vivências de uma travesti professora. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, PR, v. 18, n. 212, p. 19-30, 7 jan. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/43388>. Acesso em: 23 fev. 2022.

DISCLOSURE. Direção: Sam Feder. Produção: Disclosure Films, Bow and Arrow Entertainment (in association with), Field of Vision. Roreiro. Sam Feder. Estados Unidos da América: Junho de 2020. 1 DVD (108 min.). 1 hora 48 minutos, widescreen, color. Documentário sobre a representação cinematográfica de pessoas trans.

FACCI, M. G. D. “Professora, é verdade que ler e escrever é uma coisa fácil?” - Reflexões em torno do processo ensino-aprendizagem na perspectiva vigot-skiana. *In*: MEIRA, M. E. M.; FACCI, M. G. D. (Org.). **Psicologia Histórico-Cultural**: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 135 – 154.

FACCINI, R. Entre compassos e descompassos: um olhar para o “campo” e para a “arena” do movimento LGBT brasileiro. **Bagoas**, Natal, RN, v. 3, n. 04, p. 131-158, nov. 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/2300>. Acesso em: 24 maio 2021.

FLICK, U. Pesquisa qualitativa: por que e como fazê-la. *In*: FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 20-38.

FRANÇA. C. **Após Censo 2021, Brasil vai continuar desconhecendo sua população LGBTI+**. LUME - Rede de Jornalistas, [S.L] dez. 2020. Disponível em: <https://rededejornalistas.com/2020/12/09/apos-censo-2021-brasil-vai-continuar-desconhecendo-sua-populacao-lgbti/>. Acesso em: 12 maio 2021.

FRANCO, N. A educação física como território de demarcação dos gêneros possíveis: vivências escolares de pessoas travestis, transexuais e transgêneros. **Motrivivência**, Florianópolis, SC, v. 28, n. 47, p. 47-66, maio, 2016. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2016v28n47p47>.

FRANCO, N.; CICILIANE, G. A. Professoras trans brasileiras em seu processo de escolarização. **Rev. Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 325-346, maio-ago. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-026X2015v-23n2p325>.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 144 p.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. São Paulo: Paz e Terra, 2021. 432 p.

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas**. 10. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2016. 564 p.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**: nascimento das prisões. 46. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014. 296 p.

FOUCAULT, M. **Estética**: leitura e pintura, música e cinema. 2. ed. São Paulo: Forense Universitária, 2009. 432 p.

GIOVANA BABY: uma trajetória do movimento de travestis e trans no Brasil. Direção: Cláudio Nascimento e Marcio Caetano. Produção: Grupo Arco-Íris. Rio de Janeiro: 2020. 1 vídeo (16 min.46s.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uy7FfY66YqM> Acesso em 24 maio 2021.

GOELLNER, S. V.; FIGUEIRA, M. L. M. Corpo e gênero: a Revista Capricho e a produção de corpos femininos. **Motrivivência**, Florianópolis, SC, n. 19, 1-13 p, jan. 2002. DOI: <https://doi.org/10.5007/%25x>.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

GONZALEZ, L. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *In: Primavera das rosas negras: Lélia Gonzalez em primeira pessoa. Diáspora Africana: Editora Filhos da África, 2018.*

GONZALEZ, M. Resistência e identidade: por que elas preferem ser chamadas de travestis. *In: Universa.Uol.* São Paulo, 5 abr. 2021. Disponível em: <https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2021/04/05/por-que-mulheres-trans-preferem-se-apresentar-como-travestis.htm>. Acesso em: 03 mar. 2022.

GROTZ, E.; et. al. La Educación Sexual Integral y la Perspectiva de Género en la Formación de Profesorxs de Biología: un análisis desde las voces de lxs estudiantes. *Ciência e Educação*, Bauru, SP. v. 26, p. 1-17, set. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1516-731320200035> .

GROTZ, E.; et. al. La educación sexual del colectivo trans: una comparación entre el currículo real de un bachillerato popular y el prescripto em los lineamientos curriculares nacionales de argentina. *Bio-grafatiene*, Bogotá, Colombia, vol. 9, nº 16, p. 205 -122, jan./jun. 2016. DOI: <https://doi.org/10.17227/20271034.vol.9num.16bio-grafia205.222>.

HOLLY, M. L; ALRICHTER, H. Diário de pesquisa. *In. SOMEKH, B.; LEWIN, C. (Org.) Teoria e Métodos de Pesquisa social.* Petrópolis: Vozes, 2015. p. 79-89.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2010** – Características Gerais da População: Resultados da Amostra. IBGE: Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd\\_2010\\_religiao\\_deficiencia.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf). Acesso em: 16 nov. 2020.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Projeção da população 2018.** IBGE: Rio de janeiro, 2018. Disponível



em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9109-projecao-da-populacao.html?edicao=21830&t=downloads>. Acesso em: 30 nov. 2020.

IERVOLINO, T. Estudantes: “**A gente não quer só merenda. A gente quer alimentação escolar com qualidade**”. [2021]. Disponível em: <https://alimentacaoescolar.org.br/materiasinvestigativas/estudantes-gente-nao-quer-so-merenda-gente-quer-alimentacao-escolar-com-qualidade/#:~:text=Para%20muitos%20dos%20alunos%20da,t%C3%AAm%20menos%20de%2014%20anos>. Acesso em: 21 fev. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior em 2018**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 17 out. 2020.

JESUS, J. G. Transfobia e crimes de ódio: Assassinatos de pessoas transgênero como genocídio. **Revista História Agora**, v. 16, p. 101-123, 2014. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/276928712/Transfobia-e-crimes-de-odio-Assassinatos-de-pessoas-transgenero-como-genocidio>. Acesso em: 22 maio 2021.

JESUS, J. G. [Org.]; et al. **Transfeminismo: Teorias e Práticas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Metanoia, 2015.

JESUS, J. G. Xica Manicongo: a transgeneridade toma a palavra. **Revista Docência e Cibercultura**, v. 3, n 1, p. 250-260, 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/41817/29703>. Acesso em 22 maio 2021.

JUNQUEIRA, R. D. O reconhecimento da diversidade sexual e a problematização da homofobia no contexto escolar. *In*: RIBEIRO, P. R. C.; et. al. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade: discutindo práticas educativas**. Rio Grande do Sul: Editora da FURG, 2007. p. 59-69.

JUNQUEIRA, R. D. Homofobia nas Escolas: um problema de todos. *In*: JUNQUEIRA, R. D. (Org.). **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009. P. 13-53.

KAAS, H. O que é cissexismo? *In*. KAAS, H.; VERGUEIRO, V.; NICHOLAS, T. **Transfeminismo interseccional relacionado às questões trans**. São Paulo, 04 ago. 2012. Disponível em: <https://transfeminismo.com/o-que-e-cissexismo/>. Acesso em: 24 maio 2021.

KAAS, H. O que é transfeminismo? Uma breve introdução. *In*. KAAS, H.; VERGUEIRO, V.; NICHOLAS, T. **Transfeminismo interseccional relacionado às questões trans**. São Paulo, 02 set. 2015. Disponível em: < <https://transfeminismo.com/o-que-e-transfeminismo-uma-breve-introducao/> > Acesso em: 24 maio 2021.

KRIPKA, R. M. L.; SCHELLER, M.; BONOTTO, D. de L. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. **Revista de Investigações UNAD**, Bogotá, v. 14, n. 2, p. 55-73, jul./dec. 2015. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/322589335.pdf>. Acesso em: 24 maio 2021.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares**. As razões do improvável, 2.ed. São Paulo: Editora Ática, 2004.

LAQUEUR, T. **Inventando o Sexo**: corpo e gênero dos gregos a Freud. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

LEONTIEV, A. N. **Atividade, consciência, personalidade**: São Paulo: Mi-reveja Editora, 2021.

LIMA, T. Educação básica e o acesso de transexuais e travestis à educação superior. **Revista IEB**, São Paulo, n. 77, p. 70-87, dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-901X.v1i77p70-87>

LOPES, S. G.; SILVA, A. L. DOS S.; SOUSA, C. L. DE. Vivências e memórias entre a Escola Monsenhor Lopes e a Comunidade Forte. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, DF, v.102, n. 260, p. 43-62, jan./abr. 2021. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.102.i260.4044>

LOPES, F. R. **Transgêneros**: narrativas de escolarização na Amazônia. 2017. 143 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2017.

LORENSI, G. VII EBGL, 1995: Opiniões se dividem. *In*: COLAÇO, R.; MORANDO, L.; FREITAS, I. **Blog museu bajubá**: territórios LGBTI+. [S. I.], 25 mar. 2010. Disponível em: <https://museubajuba.org/vii-ebgl-1995-opinies-se-dividem/>. Acesso em 03 mar. 2022.

LOURO, G. L. Pedagogias da sexualidade. *In*: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

LÖWY, M. **Ideologias e ciência social**: elementos para uma análise marxista. São Paulo: Cortez, 2008.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU. 1986.

MACEDO, I. **O sucesso escolar de minorias**. Lisboa: Novas Edições Acadêmicas, 2015.

MADAME SATÃ. Direção: Karim Ainouz. Produção de Walter Salles et al. Brasil: Miramax, 2002. 1 DVD, 105 min.

MAGNUS, H. **Die Transvestiten**: Untersuchung Über den Erotischen Verkleidungstrieb; Mit Umfangreichem Casuistischen und Historischen Material. Berlin: Forgotten Books 1910 [2018].

MAGALHÃES, J. C.; RIBEIRO, P. R. C. Saberes e (in)visibilidades dos corpos trans nos espaços educativos. **Ensino em Revista**. Uberlândia-MG, v.26, n.1, p.121-146, jan./abr. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.14393/ER-v-26n1a2019-6>.

MAHEIRIE, K.; et. al. Psicologia nos CRAS: uma análise do dissenso e dos processos de coletivização. **Psicologia & Sociedade**, [S. l.], n.33, p. 1-17, out. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2021v33232754>.

MAIA, D. **Ao menos 12 universidades federais do país têm cotas para alunos trans**. maio, 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/05/ao-menos-12-universidades-federais-do-pais-tem-cotas-para-alunos-trans.shtml>. Acesso em: 22 fev. 2022.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2008.

MINISTÉRIO DA MULHER, DA FAMÍLIA E DOS DIREITOS HUMANOS, **OMS retira transexualidade da lista de doenças e distúrbios mentais**. In: GOVERNO FEDERAL. 22 jun. 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2018/junho/organizacao-mundial-da-saude-retira-a-transexualidade-da-lista-de-doencas-e-disturbios-mentais>. Acesso em: 02 mar. 2022.

MIURA, P. O; SAWAIA, B. B. Tornar-se catador: sofrimento-ético político e potência de ação. **Psicologia & Sociedade**, [S. l.], v. 2, n.25, p. 331-341, ago. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/5C6kGM6PmSrZTrN-qN7cC8Rk/abstract/?lang=pt#>. Acesso em 24 fev. 2022.

MOLINA, L. P.P. “Yo solo soy”: Os processos de transições corporais de estudantes trans no Bachillerato Popular Trans Mocha Celis. **Sexualidad**,

**Salud y Sociedad**, Rio de Janeiro, nº 34, p. 108-125, abril, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-6487.sess.2020.34.07.a>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sess/a/ttQbzzHjTDjrDJbQPgVWHHK/?lang=pt> Acesso em 22 fev. 2022.

MOLINA, L.P.P.; ANDRADE, L. M., SILVA, P. A. P. Rudolf Brazda e o Parágrafo 175: a luta de um prisioneiro homossexual nos campos de concentração. **Antíteses** [S. l.], v. 11, n. 22, p. 709-726, jan. 2018. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/33443>. Acesso em: 22 maio 2021.

MONEY, J.; EHRHARDT, A. A. **Man & Woman, Boy & Girl: Gender Identity from Conception to Maturity**. New Jersey: Jason Aronson, Inc; 1996.

MORGADE, G. **Educación sexual integral con perspectiva de género: la lupa de la ESI en el aula**, Rosario: Homo Sapiens, 2016, 136 p.

MORGADE, G. Políticas de educação sexual integral - Saberes, práticas e corpos em tensão. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 9, n. 16, p. 63-71, 2015. DOI: 10.22420/rde.v9i16.484.

MOREIRA, H. L. F. Marudá: aspectos da mudança social em uma comunidade de pescadores da Amazônia. In: FURTADO, L.; LEITÃO, W.; MELLO, A. F. (Org.). **Povos das águas: realidade e perspectivas na Amazônia**. Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi, 1993.

MUNIN, P. M. **Processo Transexualizador: discurso, lutas e memórias - Hospital das Clínicas de São Paulo (1997-2013)**. 2018. 165 f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

MURTA, D. A **psiquiatrização da transexualidade: análise dos efeitos do diagnóstico de Transtorno de Identidade de Gênero nas práticas de saúde**.

2007. 129 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

MURTA, D. Sobre a apropriação médica da transexualidade e a construção do “Transtorno de Identidade de Gênero”: Considerações sobre a psiquiatrização das vivências Trans. **Revista História Agora**, v. 16, p. 69-83, 2014. Disponível em: [Sobre\\_a\\_apropriação\\_médica\\_da\\_transexualidade\\_e\\_a\\_construção\\_do\\_Transtorno\\_de\\_Identidade\\_de\\_Gênero\\_Considerações\\_sobre\\_a\\_psiquiatrização\\_das\\_vivências\\_Trans](#). Acesso em: 22 maio 2021.

NASCIMENTO, L. **Transfeminismo**. São Paulo: Jandaia, 2021.

NYARI, N. L. D.; et. al. A percepção da comunidade escolar quanto ao perfil do gestor diante do processo de gestão democrática. **Revista Estudos e Pesquisas em Administração**, [S. l.], v. 3, n. 3, p. 77-97, 2019. DOI: 10.30781/repad.v3i3.9201.

O BEIJO DA MULHER ARANHA [Kiss of the Spider Woman]. Direção: Hector Babenco. Produção de Francisco Ramalho Jr.; et al. EUA; Brasil: Embrafilme, 1985. 1 DVD, 120 min.

ODARA, T. **Pedagogia da desobediência**: travestilizando a educação. Salvador: Devires, 2020.

OLIVEIRA, M. K. de O.; REGO, T. C. Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto. *In*: ARANTES, V. A. (Org.). **Afetividade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003. P. 13-34.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Carta das nações unidas**. ONU, Paris: 1945. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/carta/> Acesso em: 21 nov. 2019

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Assembleia Geral das Nações Unidas. ONU,

Paris: 1948. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no campo do Ensino**. Conferência Geral da organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO. ONU, Paris: 1960. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000109.pdf>. Acesso em: 11 maio 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos**. Assembleia Geral das Nações Unidas. ONU, Paris: 1966. Disponível em: [http://www.unfpa.org.br/Arquivos/pacto\\_internacional.pdf](http://www.unfpa.org.br/Arquivos/pacto_internacional.pdf). Acesso em: 21 nov. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais**. Assembleia Geral das Nações Unidas. ONU, Paris: 1966. Disponível em: [http://www.unfpa.org.br/Arquivos/pacto\\_internacional.pdf](http://www.unfpa.org.br/Arquivos/pacto_internacional.pdf). Acesso em: 21 nov. 2020

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Organização Mundial da Saúde. **Código Internacional de Doenças - CID 10**. F 64.0 – Transexualismo, 1989. Brasília, 1993. Disponível em: <https://www.bulas.med.br/cid-10/>. Acesso em 22 fev. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação**. Conferência Mundial sobre Educação Superior - UNESCO, Paris: 1998. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html>. Acesso em: 11 maio 2021

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA - UNESCO. **Declaração universal sobre a diversidade cultural**. Organizações das Nações Unidas, 2002. Disponível em:

[http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/diversity/pdf/declaration\\_cultural\\_diversity\\_pt.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/diversity/pdf/declaration_cultural_diversity_pt.pdf). Acesso em: 21 fev. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA - UNESCO. **Plano de Ação**: Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos. Brasília: UNESCO, 2004. Disponível em: [http://www.dhnet.org.br/dados/textos/edh/br/plano\\_acao\\_programa\\_mundial\\_edh\\_pt.pdf](http://www.dhnet.org.br/dados/textos/edh/br/plano_acao_programa_mundial_edh_pt.pdf). Acesso em: 22 fev. 2022.

ORTIZ, M. A. L. Educación, bioética y respeto por la diversidad sexo-genérica. **Espacio i+d**, Chiapas; México, vol. 7, n° 16, fev. 2018. DOI: <https://doi.org/10.31644/IMASD.16.2018.a02>

O SILÊNCIO DOS INOCENTES [The Silence of the Lambs]. Direção: Jonathan Demme. Produção de Grace Blake; et al. EUA: Orion Pictures Corporation, 1991. 1 DVD, 118 min.

O SOL É PARA TODOS [To Kill a Mockingbird]. Direção: Robert Mulligan. Produção de Alan J. Pakula. EUA: Universal International Pictures, 1962. 1 DVD, 129 min.

PACHECO, F. P.; BOMFIM, Z. A. C. Afetos e implicações psicossociais do viver sob ameaças de desapropriação do espaço. **Psicologia & Sociedade**. [S. l.], v. 33, p. 1-15, fev. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2021v33249219>. Acesso em: 22 fev. 2022.

PARO, V. H. **Gestão Escolar, democracia e qualidade do ensino**. 2. ed. São Paulo: Intermeios, 2018. 135 p.

PARO, V. H. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001a. 150 p.

PARO, V., H. Políticas educacionais: considerações sobre o discurso genérico. *In*: DOURADO, L., F.; PARO, V., H. (Org). **Políticas públicas e educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001b. Cap. 2, p. 29-48.



PATO, M. H. S. P. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. 4. ed. São Paulo: Editora Intermeios, 2015. 454 p.

PAZÓ, C.; SALLES, G. Transexualidade e o direito fundamental à educação: uma análise sobre a responsabilidade civil das instituições privadas de ensino. **Revista de Direito Brasileira**, Florianópolis, SC, v. 11, n. 5, p. 239-258, 2015. DOI: 10.5585/rdb.v11i5.297.

PERELSON, S. Transexualismo: uma questão do nosso tempo e para o nosso tempo. **Revista EPOS**, Rio de Janeiro, v 2, n 2, p. 01-19, 2011. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epos/v2n2/04.pdf>. Acesso em: 22 maio de 2021.

PIEDADE, V. **Dororidade**. São Paulo: Editora nós, 2019.

PIXOTE, a lei do mais fraco. Direção: Hector Babenco. Produção de Hector Babenco; et al. Brasil: Embrafilme, 1980. 1 DVD, 127 min.

PRANDI, R. **Mitologia dos orixás**. São Paulo: Companhia da Letras, 2000.

PRECIADO, P. B. **Manifesto contrassexual**. 2. ed. São Paulo: N-1 Edições, 2017.

PRECIADO, P. B. Lixo e Gênero. Mijar/Cagar. Masculino/Feminino. **Revista Select**, [S. l.], n. 38, abril 2018. Disponível em: <https://www.select.art.br/lixo-e-genero-mijar-cagar-masculino-feminino/#:~:text=A%20partir%20do%20in%C3%ADcio%20do,da%20genitalidade%20e%20da%20analidade>. Acesso em 23 fev. 2022.

PSICOSE [PSYCHO]. Direção: Alfred Hitchcock. Produção de Alfred Hitchcock. EUA: Paramount Pictures, 1960. 1 DVD, 109 min.

RAINHA DIABA. Direção: Antônio Carlos Fontoura. Produção de Roberto Farias et al. Brasil: Lanterna Mágica, 1975. 1DVD, 101 min.

RITO, L. **Muito prazer, Roberta Close**. Rio de Janeiro: Record, 1998. 239. p.

ROBERTO, P. H. **Religiosidade, travestilidade e transexualidade**: conflitos no modo de ser e estar no mundo. 2016. 109 f. TCC. (Graduação em Psicologia) – Universidade Católica de Brasília, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ucb.br:9443/jspui/handle/123456789/9603>. Acesso em 24 fev. 2022.

RUEDA, A. La Educación Sexual Integral: indagaciones desde las agendas travestis trans. **Rev. Mora**, Buenos, Argentina, nº 24, p. 255-262, 2019. DOI: <https://doi.org/10.34096/mora.n25.8538>.

SALES, A.; SOUZA, L. L. de; PERES, W. S. Travestis brasileiras e escola: problematizações sobre processos temporais em gêneros, sexualidades e corporalidades nômades. **Fractal: Revista de Psicologia**. Niterói, RJ, v. 29, n. 1, p. 71-80, jan./abr. 2017. DOI: <https://doi.org/10.22409/1984-0292/v29i1/1530>.

SALEIRO, S. P. Diversidade de gênero na infância e educação: contributos para uma escola sensível ao (trans)gênero. **Rev. ex æquo**, Lisboa, Portugal, Portugal, n.º 36, p. 149-165, 2017. DOI: <https://doi.org/10.22355/exaequo.2017.36.09>.

SAMPAIO, G. T. C.; OLIVEIRA, R. P. de. Dimensões da desigualdade educacional no Brasil. **RBPAAE**, Brasília, DF, v. 31, n. 3, p. 511 - 530 set./dez. 2015. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol31n32015.60121>.

SANTANA, N. N.; POLIZEL, A. L.; MAIO, E. R. As/os trans são vistas/os na escola?. *Revista Ártemis*, [S. l.], v. 22, n. 1, dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/artemis/article/view/28382>. Acesso em: 24 fev. 2022.

SANTOS E. S.; LAGE, A. C. Gênero e Diversidade Sexual na Educação Básica: Um olhar sobre o componente curricular Direitos Humanos e Cidadania da rede de ensino de Pernambuco. **Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, SE, v. 10, n. 22, p. 69-82, mai./ago. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v10i22.6042>.

SANTOS, D. B. C. A biopolítica educacional e o governo de corpos transexuais e travestis. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 45, n. 157, p. 630-651, jul/set 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053142970>.

SANTOS, J. F. DOS. Meu nome é “Híbrida”: Corpo, gênero e sexualidade na experiência *drag queen*. **Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad**. Córdoba, Argentina, v. 4, n. 9, p. 65-74, ago./nov. 2012. Disponível em: <http://www.relaces.com.ar/index.php/relaces/article/view/160/134>. Acesso em 23 fev. 2022.

SANTOMÉ, J. T. (1995). As culturas negadas e silenciadas no currículo. *In*: SILVA, T. T. da. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Uma introdução aos estudos culturais em educação. Rio de Janeiro: Vozes, p.159- 177.

SÃO PAULO. Prefeitura Municipal. **Transcidadania**. São Paulo: Prefeitura Municipal, 31 jan. 2022. Disponível em: [https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/direitos\\_humanos/lgbti/programas\\_e\\_projetos/index.php?p=150965](https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/direitos_humanos/lgbti/programas_e_projetos/index.php?p=150965). Acesso em 03 mar. 2022.

SAVIANI, D. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. **Roteiro**, Joaçaba, SC, v. 45, p. 1-18, 2020. DOI: 10.18593/r.v45i0.21512. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/21512>. Acesso em: 22 fev. 2022.

SAVIANI, D. Democracia, educação e emancipação humana: desafios do atual momento brasileiro. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, SP, v. 21, p. 653-662, set./dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-353920170213000>. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/21512>. Acesso em: 22 fev. 2022.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados.

SAWAIA, B. B. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. *In*: SAWAIA, B. B. (Org.) **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis: Vozes, 2007.

SAWAIA, B. B. **Sofrimento ético-político** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <psi.alessia@gmail.com> em 15 dez. 2021.

SILVA, L. M.; SCHMIDT, B. B. Francinny, Úrsula e Welly: mulheres trans-negras universitárias em Rondônia – experiências de opressão e resistência. *In*: BRANCHER, V. R.; COLLING, A. M.; PORTO, E. Q. (Org.). **Caminhos possíveis a inclusão V: gêneros, (trans)gêneros e educação - alguns enfrentamentos**. Curitiba: Brazil Publishing, 2020, p. 168-188.

SILVA, L. M., L.; SCHMIDT, B. B. Mulheres Trans-Negras universitárias em Rondônia - experiências de opressão e resistência. *In*: VELOSO, I.; et. al. (Org.). **Dissidências sexuais e de gênero em diversos campos de lutas: o sentido do Direito à existência**. Porto Velho: EDUCAR, 2021, p. 94-112.

SILVA, L. M. Como os movimentos LGBT+ e de mulheres vêm atuando na luta contra as opressões interseccionadas e as desigualdades sociais em Rondônia. *In*: ALMEIDA, J. R. de; RODRIGUES, R. R. (Org.). **História pública em movimento**. São Paulo: Letra e Voz, 2021, v. 1, p. 20-39.

SILVA, P. M. G. da; BARBOSA, K. S. Do eclipse ao raiar do para si LGBT na política educacional brasileira. **Rev. Katálysis**, Florianópolis, SC, v. 21, n. 3, p. 564-573, set./dez. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-02592018v-21n3p564>.

SILVA; K.VAZ, A. F. Pessoas trans no ensino superior: lutas por acesso e permanência, a exemplo da Universidade Federal de Santa Catarina (2012-2015). **Crítica Cultural**. Palhoça, SC, v. 14, n. 2, p. 209-221, jul./dez. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.19177/rcc.14022019209-221>.

SILVA, T. T. da. Currículo e identidade social: territórios contestados. *In*: SILVA, T. T. DA. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 190-207.

SIMÕES, J. A.; FACCHINI, R. **Na trilha do arco-íris**: do movimento homossexual ao LGBT. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2009, p.85-86.

SPIVAK, G. C. **Pode o subalterno falar?**. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2010.

STEFANI, A. **As mulheres de fato e a obrigatoriedade da submissão ao que se nomeia de transexualidade**: dilemas da identidade. 2015. 247 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

TOLOMEOTTI, T.; CARVALHO, F. A. DE. Um Currículo Degenerado: Os Planos de Educação e a Questão de Gênero nos Documentos Educacionais. **Revista Ártemis**, vol. 22, nº 1, p. 73-84, jul./dez., 2016. DOI: 10.15668/1807-8214/artemis.v22n1p73-84.

TORRES, M. A.; SARAIVA, I. M. M.; GONZAGA, R. M. Sexualidades no contexto escolar: violência ética e disputas por reconhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, Brasília, v. 25, p. 1-25, nov. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250049>

TOSTA, A. L. Z. Pensando identidades e políticas: notas sobre a constituição da “travesti” como sujeito político. *In*: FAZENDO GÊNERO. 9., 2010, Florianópolis, **Anais eletrônicos...** Florianópolis: ACC-UFSC. Disponível em: <http://www.fg2010.wwc2017.eventos.dype.com.br/>. Acesso em: 24 fev. 2022.

TRAÍDOS PELO DESEJO [The Crying Game]. Direção: Neil Jordan. Produção de Paul Cowan; et al. Reino Unido; Japão: Miramax, 1992. 1 DVD 112 min.

URNAU, L. C.; et al, Retratos da gestão democrática escolar: enquadres da participação de estudantes do ensino fundamental. *In*: ZIBETTI, M. L. T.;

URNAU, L. C. (Org.) **Jovens/ adolescentes em processos educativos**: contribuições da psicologia escolar. Porto Velho: EDUFRO, 2016. p. 72- 95.

ODIER, D. **Kali. Mitologia, Práticas Secretas e Rituais**. Santo André, SP: Presságio Editora, 2019.

VERGUEIRO, V. **Por inflexões decoloniais de corpos e identidades de gênero inconformes**: uma análise autoetnográfica da cisgeneridade como normatividade. 2015. 243 f. Dissertação (Mestrado Cultura e Sociedade) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

VERGUEIRO, V. **Sou travestis**: estudando a cisgeneridade como uma possibilidade decolonial. Brasília, DF: Padê editorial, 2018.

VESTIDA PARA MATAR [Dressed to Kill]. Direção: Brian De Palma. Produção de Fred C. Caruso; George Litto; Samuel Z. Arkoff. EUA: Filmways Pictures, 1980. 1 DVD, 105 min.

VIANNA, C. O movimento LGBT e as políticas de educação de gênero e diversidade sexual: perdas, ganhos e desafios. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, SP, v. 41, n. 3, p. 791-806, jul./set. 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-97022015031914>.

VIANNA, C. **Estudos sobre gênero, sexualidade e políticas públicas de educação**: das ações coletivas aos planos e programas federais. 2011. Tese (Livre-Docência) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

WEISS, F. J. DE. **Unindo a cruz e o arco-íris**: vivência religiosa, homossexualidades e trânsitos de gênero na igreja da comunidade metropolitana de São Paulo. 2012. 302 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2012.

WORLD PROFESSIONAL ASSOCIATION FOR TRANSGENDER HEALTH (WPATH). **Normas de atenção à saúde das pessoas trans e com variabilidade de gênero**: WPATH 7. Tradução: L. Berredo. 7. ed. [S.l.], 2012. Acesso em [https://www.wpath.org/media/cms/Documents/SOC%20v7/SOC%20V7\\_Portuguese.pdf](https://www.wpath.org/media/cms/Documents/SOC%20v7/SOC%20V7_Portuguese.pdf). Acesso em: 22 maio 2021.

ZAGO, N. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. *In*: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. T. (Org.) **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 287-309.

ZIBETTI, M. L. T. Políticas Públicas Para O Enfrentamento Ao Fracasso Escolar: reflexões a partir de um percurso formativo. *In*: SOUZA, M. P. R. de. (Org.). **Psicologia e políticas públicas para a educação Básica na América Latina**: pesquisas, impasses e desafios. São Paulo: Editora do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo IP/USP, 2021, v. 1, p. 168-176.

A Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR) é uma instituição pública de ensino superior criada em 1982. Ao longo de aproximados 40 anos, as ações de ensino, pesquisa e extensão formaram profissionais qualificados para atuação em todas as esferas da sociedade e do mercado de trabalho. A partir do ano 2000, com o início da oferta de cursos de Pós-Graduação, essa ação foi sendo ampliada, sendo ofertados, atualmente, 24 mestrados e 04 doutorados, abrangendo diversas áreas do conhecimento e priorizando pesquisas atinentes às questões ambientais, sociais, educacionais, culturais, econômicas e geográficas da Amazônia e especialmente de Rondônia. Como política de apoio e fortalecimento à Pós-Graduação e à pesquisa na Universidade, a Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa (PROPESQ) instituiu a publicação de livros elaborados pelos programas de Pós-Graduação, como atividade de divulgação e compartilhamento dos resultados das pesquisas produzidas por pesquisadores desta Instituição, tendo a Editora da Universidade Federal de Rondônia (EDUFRO), como unidade sistematizadora de todas as produções. Dessa forma, esta coleção, composta por 13 livros elaborados cada um por um PPG da UNIR, apresenta temas e abordagens disciplinares e transdisciplinares, divulga os resultados das pesquisas elaboradas nessa Instituição e aproxima a UNIR das Instituições Estaduais, Municipais e de toda a Sociedade.

*Maria Madalena de Aguiar Cavalcante – Diretora de Pós-Graduação  
Artur de Souza Moret – Pró-Reitor de Pós-Graduação e Pesquisa*

O desafio da Fundação Universidade Federal de Rondônia no ensino de graduação e de Pós-Graduação nunca foi tão grande, principalmente a partir dos recursos cada vez menores. Nesta pandemia por covid-19, o desafio foi não parar e a Pós-Graduação da UNIR não parou: defesas de dissertações e teses tornaram-se on-line e as produções acadêmicas-científicas não cessaram. Estes 13 livros da Coleção Pós-Graduação são a demonstração de que o esforço para o crescimento e a consolidação se mantém firme e constante. O futuro da Pós-Graduação na UNIR é o resultado das ações articuladas entre todos os atores, com maior abertura para a sociedade e para os setores públicos e com um grande objetivo que nos motiva, o de contribuir na formação em excelência de professores e pesquisadores nos países limítrofes. Os resultados nos colocam em papel de destaque na Amazônia e é isso o que desejamos: ser uma Instituição pública e gratuita, com forte apoio da sociedade para a oferta de cursos e formações que promovam o Desenvolvimento Regional e Sustentável do Estado de Rondônia

*Marcele Regina Nogueira Pereira – Reitora*