

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

GEILSON PEREIRA SILVA

**UM NOME, UMA ESCOLA E SEU LUGAR: o nome social como
dispositivo de inclusão de corpos trans* e travestis na educação básica**

São Luís
2025

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

GEILSON PEREIRA SILVA

**UM NOME, UMA ESCOLA E SEU LUGAR: o nome social como
dispositivo de inclusão de corpos trans* e travestis na educação básica**

Dissertação de Mestrado, apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Ciências Sociais (CCSO), da Universidade Federal do Maranhão, São Luís, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Diversidade, Cultura e Inclusão Social.

Orientadora: Profa. Dra. Sirlene Mota Pinheiro da Silva

São Luís
2025

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Pereira Silva, Geilson.

Um nome, uma escola e seu lugar: : o nome social como dispositivo de inclusão de corpos trans* e travestis na educação básica / Geilson Pereira Silva. - 2025.

144 f.

Orientador(a): Sirlene Mota Pinheiro da Silva.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação/ccso, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2025.

1. Nome Social. 2. Transexuais. 3. Travestis. 4. Educação Básica. I. da Silva, Sirlene Mota Pinheiro. II. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

GEILSON PEREIRA SILVA

**UM NOME, UMA ESCOLA E SEU LUGAR: o nome social como
dispositivo de inclusão de corpos trans* e travestis na educação básica**

BANCA EXAMINADORA

Profª. Dra. Sirlene Mota Pinheiro da Silva (Orientadora)
Universidade Federal do Maranhão
Doutora em Educação

Profª. Dra. Joyce Alves da Silva (1ª Examinadora)
Doutora em Educação
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)

Prof. Dr. Jónata Ferreira Moura (2º Examinador)
Doutor em Educação
Universidade Federal do Maranhão

Profª. Dra. Iran de Maria Leitão Nunes (Interno ao Programa)
Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão

A todos os estudantes, do passado e do presente,
que não foram acolhidos e respeitados em sua
maneira de ser, viver e amar!

AGRADECIMENTOS

Uma vez li que nós somos os sonhos de nossos ancestrais. E falar de sonhos nos levam a pensar em percurso, e trilhar esse percurso requer abdicação, dedicação e coragem. Sonhos são feitos e realizados em conjunto. É a ancestralidade que sonha conosco e que olha por sobre os ombros essa trajetória. E olhando para agora, até esse momento, percebo que esse caminho não foi percorrido sozinho. Sinto-me no dever de agradecer a todos que caminharam comigo.

Agradeço à minha ancestralidade que através de mim viveu os mais diversos momentos nesta jornada de pesquisa e aprofundamento científico, e pôde concretizar os sonhos imaginados para nós. Agradeço a mim, que diante das dificuldades não pensei em desistir, e que no silêncio encontrou força onde parecia não existir.

Aos meus pais, Josenilce e Gilberto, por terem me dado a vida, o acolhimento e o apoio para que, do jeito particular de cada um, nunca me faltassem o amor e a força para estudar, para ter as oportunidades que tive e chegar até à Pós-Graduação como concretização de seus sonhos. Agradeço ao meu irmão Marlison, que o amo com o amor fraternal, e que me encorajou a não desistir da inscrição para a seleção do mestrado, e que durante todo esse percurso me apoiou materialmente e sentimentalmente. A todos os familiares, primas/os, tias/os e a minha amada avó pela felicidade em ter o primeiro membro da família a alcançar esse lugar e pelas constantes orações.

Agradeço imensamente à minha orientadora Prof^a. Dr^a Sirlene Mota Pinheiro da Silva que com amor e carinho acreditou em mim, me guiando de forma gentil na construção desse trabalho, que é nosso. Obrigado pelo seu acolhimento, ensinamento, pela escuta, pela amizade e pelos incentivos em viver esse mestrado com todas as oportunidades possíveis.

Gratidão à turma 24 do Mestrado em Educação por meio dos meus amigos/as Laura Feitosa, Kalynne Sued, Kaila Maria, Igor Machado e Victor de Macedo que levarei para sempre com as melhores lembranças, com os melhores momentos de almoço e descontração no Mercado das Tulhas após as aulas, e apoio nos momentos desafiadores de estudos. Ao meu amigo e Doutorando José Carlos Lima pela inspiração e partilhas engrandecedoras.

Às professoras Dr^a Joyce Alves da Silva, Dr^a Iran de Maria Leitão Nunes, Dr^a Maria das Dores Cardoso e ao professor Dr. Jónata Ferreira Moura pelas contribuições importantes e valiosas no exame de qualificação.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e à Universidade Federal do Maranhão (UFMA) por oportunizarem deixa-me ser formado na pesquisa e no ensino desde a graduação até chegar ao mestrado.

Às professoras e professores do PPGE/UFMA pela troca de experiências e saberes durante as disciplinas, eventos e momentos de formação.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Mulheres e Relações de Gênero (GEMGe/UFMA), pelas contribuições e aprofundamentos teóricos que foram úteis para pensar esta pesquisa.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Gênero e Sexualidade nas Práticas Educativas (GESEPE/UFMA), pela gentileza do acolhimento, dos estudos enriquecedores, dos eventos e projetos que me formaram como pessoa e pesquisador.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) pela oportunidade do acesso à Bolsa de Mestrado, sem essa ajuda material esse sonho não poderia ser concretizado.

Finalmente agradeço de todo o coração e com grande afeto aos estudantes coautores desse trabalho, que desde o primeiro contato foram acolhedores e se mostraram interessados em contribuir com esta pesquisa, e a partir das suas narrativas sonhar com uma escola que os acolha e os valorize. Agradeço também à gestão, técnicos e docentes da escola participante desta pesquisa por permitir que esse estudo fosse realizado de forma gentil e acolhedora.

[..] seu sorriso de menino, quantas vezes se escondeu, mas renova-se a esperança, nova aurora a cada dia, e há que se cuidar do broto para que a vida nos dê flor, flor e fruto. (Coração de Estudante – Milton Nascimento, 1983).

RESUMO

Esta dissertação integra-se ao Grupo de Estudos sobre Educação, Mulheres e Relações de Gênero (GEMGe) e ao Grupo de Pesquisa sobre Gênero e Sexualidades nas Práticas Educativas (GESEPE). O direito à autodeterminação de gênero para travestis, mulheres transexuais, homens transexuais, transmasculinas e não binários estão ligados à personalidade, à liberdade de expressão, da cidadania e dos valores e direitos que são lastro da atuação de diversos atores individuais, coletivos e internacionais. À luz da Resolução 242/2010, do Conselho Estadual de Educação do Maranhão que dispõe da prerrogativa para que jovens trans* e travestis tenham a garantia do uso do nome social e a mudança nos registros escolares, esta pesquisa objetiva analisar de que modo o uso do nome social se torna dispositivo de inclusão para jovens transexuais e travestis de uma escola no município de São Luís/MA. No percurso teórico metodológico realizou-se um estudo de abordagem qualitativa, com análise documental em resoluções e normativas, revisão bibliográfica por meio da produção teórica do transfeminismo a partir do conceito de cisgeneridade e cisnormatividade em Viviane Vergueiro (2016), Leticia Nascimento (2021), Amara Rodvalho (2017) e da teoria *queer* em Paul Preciado (2014; 2022), Judith Butler (2020) e Guacira Louro (1997), dentre outros. O levantamento de dados no campo se deu por meio da Entrevista Narrativa (Sandra Jovchelovitch e Martin Bauer, 2002) com quatro estudantes trans* e uma gestora, tendo a Análise de Discurso (Michel Foucault, 2014) como tratamento das informações geradas no lócus da pesquisa. Diante das narrativas a pesquisa revelou que a trajetória dos estudantes trans* em relação à utilização do seu nome é envolta de contradições que revelam uma dinâmica intencional de manutenção dos dispositivos de controle, vigilância e demarcação das corporalidades na geografia da cisnormatividade. A falta de formação e informação por parte dos gestores em relação ao instrumento da política do nome social se soma à manutenção de práticas violentas que esses alunos vivenciam em seu cotidiano, e para além disso, são levados a elaborar táticas contraofensivas e de fuga dos assujeitamentos da ordem sexo-gênero-nome-banheiro.

Palavras-chave: Nome Social; Transexuais; Travestis; Educação Básica.

RESUMEN

Esta tesis forma parte del Grupo de Estudio sobre Educación, Mujeres y Relaciones de Género (GEMGe) y del Grupo de Investigación sobre Género y Sexualidades en las Prácticas Educativas (GESEPE). El derecho a la autodeterminación de género de travestis, mujeres transexuales, hombres transexuales, personas transmasculinas y no binarias está vinculado a la personalidad, a la libertad de expresión, a la ciudadanía y a los valores y derechos que fundamentan la actuación de diversos actores individuales, colectivos e internacionales. A la luz de la Resolución 242/2010 del Consejo de Educación del Estado de Maranhão, que establece la prerrogativa de que se garantice a los jóvenes trans* y travestis el uso de su nombre social y el cambio en sus registros escolares, esta investigación tiene como objetivo analizar cómo el uso del nombre social se convierte en un dispositivo de inclusión para los jóvenes transgéneros y travestis en una escuela del municipio de São Luís/MA. El abordaje teórico y metodológico del estudio fue cualitativo, con análisis documental de resoluciones y reglamentos, y revisión bibliográfica de la producción teórica del transfeminismo a partir del concepto de cisgeneridad y cisnormatividad en Viviane Vergueiro (2016), Letícia Nascimento (2021), Amara Rodovalho (2017) y de la teoría queer en Paul Preciado (2014; 2022), Judith Butler (2020) y Guacira Louro (1997), entre otros. La recolección de datos en el campo se realizó a través de Entrevistas Narrativas (Sandra Jovchelovitch y Martin Bauer, 2002) con estudiantes y gestores trans*, siendo el Análisis del Discurso (Michel Foucault, 2014) el tratamiento de la información generada en el locus de investigación. A la luz de las narrativas, la investigación reveló que la trayectoria de los estudiantes trans* en relación al uso de su nombre está envuelta en contradicciones que revelan una dinámica intencional de mantenimiento de los dispositivos de control, vigilancia y demarcación de las corporalidades en la geografía de la cisnormatividad. La falta de formación e información por parte de los gestores en relación con el instrumento de la política del nombre social se suma al mantenimiento de las prácticas violentas que estos estudiantes experimentan en su vida cotidiana y, además, se ven abocados a desarrollar tácticas contraofensivas y a escapar de la sujeción del orden sexo-género-baño-nombre.

Palabras clave: Nombre social; Transexuales; Travestis; Educación básica.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|--|----|
| Figura 1 - Gráfico dos assassinatos de pessoas trans no Brasil entre 2017 e 2023 – ANTRA | 33 |
| Figura 2 - Fluxograma Estado do Conhecimento | 47 |
| Figura 3 - Transexuais que nomeiam os coautores da pesquisa | 62 |
| Figura 4 - Ativista Marsha P. Johson pseudônimo da gestora participante..... | 63 |
| | |
| Tabela 1 - Resultado da combinação dos descritores e trabalhos recuperados com utilização dos filtros do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes | 45 |
| Tabela 2 - Quantidade de trabalhos recuperados por ano (2019 a 2023) | 46 |
| | |
| Quadro 1 - Produções selecionadas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes | 48 |
| Quadro 2 - Resumo dos aspectos teórico-metodológico das pesquisas selecionadas | 49 |
| Quadro 3 - Matriculados, Turmas e Professores da escola..... | 54 |
| Quadro 4 - Identificação dos coautores | 62 |

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

| | |
|--------------------|--|
| ABRH | Associação Brasileira de Recursos Humanos |
| ABGLT Intersexo | Associação Brasileiras de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexo |
| ADI | Ação Direta de Inconstitucionalidade |
| ANTRA | Associação Nacional de Travestis e Transexuais |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CEE-MA | Conselho Estadual de Educação do Maranhão |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| CNI | Carteira Nacional de Identidade |
| CNS | Conselho Nacional de Saúde |
| CONEP | Conselho Nacional de Ética em Pesquisa |
| EJA | Educação de Jovens e Adultos |
| ENEM | Exame Nacional do Ensino Médio |
| GEP ² | Grupo de Pesquisa em Planejamento e Gestão de Pessoas |
| GESEPE | Grupo de Estudos e Pesquisa em Gênero e Sexualidade nas Práticas Educativas |
| LGBTQIA+ | Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis, Transexuais, <i>Queers</i> , Intersexo, Assexuais e outras diversidades de gênero e sexualidade |
| MEC | Ministério da Educação |
| MGI | Ministério de Gestão e Inovação |
| MPB | Música Popular Brasileira |
| MPF | Ministério Público Federal |
| PEE-MA | Plano Estadual de Educação do Maranhão |
| PPGE | Programa de Pós-Graduação em Educação |
| PPP | Projeto Político Pedagógico |
| PROUNI | Programa Universidade Para Todos |

| | |
|-------|--|
| RE | Recurso Extraordinário |
| SEDUC | Secretaria Estadual de Educação |
| SISU | Sistema de Seleção Unificado |
| STF | Supremo Tribunal Federal |
| TALE | Termo de Assentimento Livre e Esclarecido |
| TCLE | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido |
| UEMA | Universidade Estadual do Maranhão |
| UFMA | Universidade Federal do Maranhão |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| PREÂMBULO: SITUANDO-ME EM UM CLAMOR TRANSCENDENTAL | 16 |
| 1 “EU, CAÇADOR DE MIM”: nada a temer, fugindo das armadilhas, abro o peito à procura de mim..... | 22 |
| 1.1 “Quero falar de uma coisa, advinha onde ela anda”: espalhados, perdidos e achados | 31 |
| 2 “NO APERTO DO CASULO DA MINHA PRÓPRIA CRIAÇÃO”: (TRANS)criando caminhos | 40 |
| 2.1 “Não importa sua opinião, nossa vingança é permanecermos vivas”: transexualidades e travestilidades na produção científica..... | 43 |
| 2.2 “Me encontre lá, onde a fonte se esconde”: cenário da pesquisa | 51 |
| 2.3 “Um canto que fale por nós até que enfim tenhamos voz”: formas de ouvir e falar..... | 55 |
| 2.4 “Verdades sejam ditas, e hoje eu vim pra questionar”: Quem somos?..... | 60 |
| 3 “PAZ É CORPO. AFINAL, O QUE PODE UM CORPO?”: (Trans)tornando as possibilidades do ser | 65 |
| 3.1 “Entre a oração e a ereção, ora são, ora não são”: a castração do CISTema | 66 |
| 3.1.1 O dispositivo cisnormativo do nome | 79 |
| 3.2 “O que diz a pegada quase apagada que eu deixei no chão”: (Trans)saberes na educação ... | 87 |
| 4 O NOME E UMA ESCOLA: Onde se faz a inclusão? | 105 |
| 4.1 “Eu dei um grito em cima dela e falei: Não me chame nesse nome!”: A sistemática para me incluir | 105 |
| 4.2 O olhar vigilante: notas dos (des)acordos | 114 |
| 5 POR UMA ESCOLA TRANSCENTRADA | 122 |
| 5.1 “Escrevi um desejo”: reflexões para uma pedagogia TRANScentrada | 122 |
| 5.2 “Com sedas matei e com ferros morri”: afetos e afetamentos | 125 |
| REFERÊNCIAS | 129 |
| APÊNDICES | 137 |
| APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO | 138 |
| APÊNDICE B – ROTEIRO/FASES DA ENTREVISTA NARRATIVA COM ESTUDANTES TRANS* | 141 |
| APÊNDICE C – ROTEIRO DA ENTREVISTA NARRATIVA COM GESTORES | 143 |
| APÊNDICE D – BIOGRAFIA DE ATIVISTAS TRANSEXUAIS E TRAVESTIS QUE NOMEIAM OS PARTICIPANTES DA PESQUISA | 145 |
| ANEXOS | 147 |
| ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UFMA | 148 |
| ANEXO B – CARTA DE APRESENTAÇÃO DO PESQUISADOR À ESCOLA | 149 |

| | |
|--|------------|
| ANEXO C – CARTA DE AUTORIZAÇÃO DA SEDUC À ESCOLA..... | 150 |
|--|------------|

PREÂMBULO: SITUANDO-ME EM UM CLAMOR TRANSCENDENTAL

Determino que termine em nós e desate. E que amanhã possa ser diferente para elas. Que tenham outros problemas e encontrem novas soluções. E que eu possa viver nelas, através delas e em suas memórias (Oração - Linn da Quebrada, 2019).

O excerto da canção “Oração”, proclamada por Linn da Quebrada no início do vídeo clipe, postula a profecia em que travestis e transexuais são amadas, que o mundo precisa amá-las, relacionar-se, e construir um futuro coletivamente. Reconheço-me não estar travesti ou trans*¹. Mas poderia estar e ser. E que problema teria? Para mim, nenhum. Embora meu corpo não ocupe esse lugar, há afinidades, há encontros, há relações que me levaram a me juntar neste espaço. Sou afetado e todo tempo tocado a me fazer coletivo com essas vivências, não somente por compromisso a essa pesquisa, mas pela humanidade que somos e que me move.

Neste sentido, quando ouço essa canção e reflito sobre cada trecho, mobilizo em mim “pensamentos trans*”, que se fazem presentes em todos os lugares, nas músicas, nas artes e na academia. Quando falo em pensamentos trans* quero dizer que o pensar de uma pessoa trans* e travesti não é diferente de outros pensares. No entanto, este pensar parte de um lugar de conhecimentos situados, de uma posição social muitas vezes de violência, dado o país que estamos. Em muitos desses espaços, e principalmente na academia, nos espaços de formação epistemológica, há uma organização para excluir o corpo e a mente trans*. Quando autores cisgêneros invalidam construções epistemológicas de travestis, quando os acessos à universidade são restringidos, quando os currículos relevam a existência de corpos trans*, tudo isso são organizações de exclusão. Não é possível imaginar um novo mundo sem que o agora seja criado sem outros imaginários situados.

Afirmo e mobilizo esses saberes. Assumo a posição de organizar. Consumo saberes localizados traçando rotas analíticas em que me afetam e fazem reconhecer meu lugar. Neste

¹ Desde o título da nossa pesquisa utilizo o termo trans acompanhado de um asterisco(trans*), e ao fazê-lo quero utilizá-lo como termo englobador ou guarda-chuva, mas não limitador, para as identidades que não se conformam com os padrões de gênero estabelecidos pela cisgeneridade quanto uma relação direta entre sexo=gênero, de modo que quaisquer pessoas possam se reconhecer e identificar como quiser. Ao mesmo tempo, preciso fazer um movimento também de reconhecimento das identidades travestis, que mesmo podendo estar neste guarda-chuva, prefiro colocá-las em destaque dado o tensionamento político que estas fazem e são na América Latina, principalmente no Brasil em que o termo é mais usado, e de seu papel contranarrativo dos estereótipos que se formaram sobre essa identidade. Dessa forma quero evitar que caiamos nas mesmas armadilhas de uma classificação excludente e estigmatizadora.

sentido, falar de que lugar falo e de como a materialidade dessa dissertação toma seu espaço na produção de conhecimento, é não negar e nem silenciar, é compreender os processos e percursos que me familiarizaram com perspectivas trans* e questionar a minha própria perspectiva cis. Essa perspectiva cis mobiliza sentidos em que alguns corpos são naturalizados, de forma que se produz uma hierarquia e ao mesmo tempo uma norma em que as demais formas de situar-se em outras corporalidades são apontadas como patologizantes, ou seja, corpos que aceitam a normativa de gênero a partir do sexo biológico se veem superior a quem se nega acompanhar essa estrutura, e então a cisgeneridade toma lugar como a principal conformidade de gênero. Situar meu lugar de fala é também um cuidado ético, que antes de falar dos outros e a partir dos outros, dizer de que lugar sou e venho.

Não é fácil situar meu lugar enquanto corpo-pesquisador. Sou lido como um homem cisgênero, ou seja, minha identidade de gênero corresponde ao sexo biológico que me foi atribuído ao nascer. E essa condição me faz experimentar e ocupar espaços que não são questionados.

Por um lado, isso só é possível porque em uma sociedade cisheteronormativa², em que a cisgeneridade e a heterossexualidade são centrais na intermediação de relações e acessos a determinados espaços, esse “direito” só é concedido a quem apresenta uma passabilidade³ cis, ou seja, quanto mais um corpo esteja em conformidade com imagens e formas de agir do imaginário da cisgeneridade determinística para mulher/homem. Devido a essa passabilidade eu simplesmente passo. Por outro lado, situar meu lugar de fala (e de escuta) não é tão simples em função de uma condição que também demarca meu lugar social na experiência social e na pesquisa.

Ainda que seja lido como um homem cis, escrevo a partir de um corpo de sexualidade desviante do que afirmam ser a norma. E sendo um homem homossexual, eu desvio e escapo de estruturas normalizantes da masculinidade, e aqui existe uma dificuldade que não é todo lugar que posso passar e dizer a quem meu afeto se dirige.

² A cisheteronormatividade constitui um domínio estratégico de poder e uma forma de governo em que a cisgeneridade e a heterossexualidade implicam numa repetição regulatória de comportamentos e significados sociais e subjetivos que aspira a uma auto naturalidade e priorização de UM só corpo, ou seja, ser cisgênero e heterossexual, os seus modos de ser e viver são exclusivamente naturais, éticos, verdadeiros e inquestionáveis, e quem transita ou escapa a essas normas representa a tentativa de destruição desse sistema de “verdades”.

³ Na concepção de T-Júlia Naomi (2023) a passabilidade seria a condição/imposição de existência de corpos trans* e travestis dentro da dinâmica da cisheteronormatividade. Assim, mulheres e homens trans vão recorrer a uma leitura social, a partir de seus corpos, para serem lidos pela sociedade como pessoas cisgêneras, ou seja, quanto mais uma pessoa trans é “passável” maior a possibilidade de interação e acessos a espaços sem serem questionados/as, e conseqüentemente sem serem violentados/as.

Quando se ocupa o lugar da norma você não fala, você existe de um lugar neutro e acaba falando dos outros. Mas ao escapar, é aí que você não deve falar. E desde pequeno eu estive nesse lugar do não dito, do silenciamento. Vergonha e medo eram os motivos. Foram atravessamentos históricos e coloniais, principalmente no sistema de educação, que nos reservaram um espaço extremamente violento e marginalizado.

Os atravessamentos também são memórias da travessia dos meus pais, que na dificuldade da agricultura e da pesca me possibilitaram sonhar. Foi uma constante luta entre colocar comida na mesa e tentar terminar os estudos. Em meio ao cansaço da labuta diária, minha mãe conseguiu concluir o ensino médio com o complemento para o magistério, porém não exerceu a profissão. Meu pai, no entanto, não conseguiu concluir o ensino fundamental, tentou o EJA, mas acabou abandonando pela desmotivação e cansaço ao passar o dia inteiro pescando.

Chegar até um campus universitário, para além de uma necessidade de mudança de vida, era um desejo que primeiro foi alimentado pela minha tia, que era a única e primeira com o ensino superior, formada no curso de Letras pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e atuando como professora de Língua Portuguesa. Nessa jornada pela educação básica, em meu último ano do ensino médio, no ano de 2014, ao fazer o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) consegui uma bolsa para cursar a licenciatura em história em uma faculdade do Estado do Pará. Em função das condições financeiras dos meus pais, não era possível me manter em uma cidade grande com todos os custos que permeiam essa etapa.

Somente em 2017 consegui uma bolsa pelo Programa Universidade para Todos (PROUNI) para cursar o Bacharelado em Administração em uma faculdade particular de São Luís. Com toda a coragem existente em mim, com o apoio dos meus pais e dos familiares consegui convencê-los da importância e do meu desejo de sair da minha cidade, Cururupu/MA, para a capital e iniciar este percurso. Foi um momento decisivo, e, no entanto, de entendimento que não seria fácil, tanto pela distância quanto pelos desafios financeiros.

No segundo semestre de 2018 alcancei meu objetivo principal: ingressar na Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Continuei no bacharelado em Administração, mas recomeçando o curso em virtude da incompatibilidade da carga horária que não era possível para o reaproveitamento das disciplinas da faculdade privada.

A universidade, enquanto espaço de construção de conhecimento, proporciona oportunidades de engajamento científico e nos motiva a avançar na descoberta de novos caminhos. Em 2020 ingressei no Grupo de Estudo em Planejamento Estratégico e Gestão de Pessoas (GEP²) sob a coordenação da Prof. Dr^a Amanda Aboud. Nesse grupo desenvolvemos

estudos na área de Empreendedorismo, das Pequenas e Médias Empresas e de estudos organizacionais na área de Gestão de Pessoas. Foi na linha de pesquisa em gestão de pessoas que me encontrei e pude desenvolver meus estudos sobre Diversidade e Inclusão.

No ano de 2022 defendi a pesquisa do meu trabalho de conclusão de curso com o tema “*Gestão da Diversidade: uma análise das práticas de diversidade e inclusão no Maranhão*”. Em agosto desse mesmo ano recebi a outorga do grau me tornando Bacharel em Administração pela Universidade Federal do Maranhão. Incentivado pela minha orientadora, submeti meu trabalho à 6ª edição do Prêmio Ser Humano, organizado pela Associação Brasileira de Recursos Humanos (ABRH) seccional do Maranhão, que premia iniciativas e estudos na área de gestão de pessoas. Minha pesquisa venceu a categoria de trabalho acadêmico e foi um dos momentos mais marcantes da minha vida como pesquisador.

Para mim não era o bastante, precisava me engajar, e foi nesse momento que conheci o projeto da ONG “TODXS BRASIL” que desenvolve o ensino e promoção de lideranças LGBTQIA+⁴ para o empreendedorismo e empoderamento. Foram 5 meses de imersão, debates e muito estudo acerca das vivências de toda a comunidade, e onde pude perceber as dificuldades que persistem no acesso a muitos espaços pela nossa comunidade, principalmente a partir das histórias e narrativas compartilhadas por pessoas trans* e travestis no espaço escolar.

Ainda nos resquícios da pandemia de COVID-19 que assolavam o mundo e da atuação de um governo declaradamente transfóbico, vivenciamos a interdição e ameaça da retirada de diversos direitos já conquistados pela nossa comunidade. A agenda contra os estudos de gênero, a dita “ideologia de gênero”⁵, foi o discurso que permeava todos os debates públicos e ciclos da sociedade, estabelecendo esse “cenário fantasmático” (Judith Butler, 2024) em que se forja o imaginário social e se organiza a estratégia amedrontadora de uma destruição na qual o gênero é considerado responsável. É nesse cenário que agendas antitrans ganham corporificação, ganham adeptos, inclusive de militantes de movimentos sociais feministas e outros que se nomeiam “progressistas”, mas endossam a exclusão, a vulnerabilidade, “a censura, o *bullying*

⁴ A sigla da diversidade sexual e de gênero ao longo dos anos vem sofrendo atualizações de modo que acompanhe também o processo de entendimento e autoconhecimento dos desejos e das experiências humanas. Nesse sentido utilizamos esta sigla, que apresenta as seguintes orientações sexuais e gêneros: Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Travestis, *Queers*, Intersexo, Assexuais e o “+” representa que ainda existem outras experiências, inclusive os aliados da comunidade.

⁵ O termo foi adotado por lideranças católicas para se referir aos estudos feministas e de gênero/sexualidade. Com o avanço de movimentos de extrema-direita e do fundamentalismo religioso, se tornou significativo para políticos que combatem a influência dos movimentos feministas e LGBTQIA+. A política antigênero então se tornou uma luta contra a “ideologia de gênero” a partir de campanhas, iniciativas legais e decisões públicas, que recebem também o apoio massivo de diferentes setores da população (Judith Butler, 2024).

e a patologização se tornam as estratégias-chave do movimento antigênero” (Judith Butler, 2024, p.47).

Nesse contexto, o gênero é apresentado como ideologia única que contesta a realidade da diferença sexual encontra seu mote nas identidades transexuais, travestis e não binárias. Judith Butler (2024) em seu mais novo livro *Quem tem medo do gênero?* explica que:

A identidade trans é considerada uma escolha, uma expressão excêntrica ou excessiva de liberdade pessoal, e não uma verdade individual e uma realidade social dignas de reconhecimento público. Muitas vezes, a redução da identidade de gênero a uma escolha pessoal é seguida pela afirmação de que a criação de identidades de gênero está tomando o lugar da criatividade divina (p. 50).

Essas identidades são vulnerabilizadas na escola, a partir das ideias que se cultivam por meio desses discursos político-religiosos, e onde se veem limitadas nos espaços de cidadania. Assim vou me aproximando à construção dessa dissertação observando as tessituras que se fazem nas vivências e trajetórias de pessoas transexuais e travestis na escola.

Escolhi como *locus* a linha de pesquisa em “Diversidade, Cultura e Inclusão Social” vinculado ao grupo de pesquisa em Educação, Mulheres e Relações de Gênero que de certo modo já estava enraizada em minhas leituras. Ao propor pesquisar e analisar o nome social como possibilidade de acesso de pessoas trans* e travestis à educação na rede estadual, busco trazer à centralidade do debate das políticas públicas de educação, identidades que por muito tempo vivenciaram o “não dito”, assim como dar visibilidade a um problema que implica em outros campos da vida, como emprego e renda.

Essa condição corporal, subjetiva e política do meu corpo gay, pardo e pobre justificam meu engajamento, minhas relações e meus posicionamentos ao escrever essa dissertação em que também faço um movimento de crítica na qual os espaços acadêmicos foram construídos historicamente sem perspectivas de travestis e transexuais que sempre ocuparam espaços (sendo silenciadas), e que foram limitadas pelo imaginário cis, branco, heterossexual e europeu.

Por fim, esta parte da dissertação que chamo de preâmbulo é o marcador de aproximação das escolhas que farei durante a escrita e das mediações de mudança que quero cultivar ao final dela. Nesse espaço específico quero chamar atenção inclusive ao meu modo de escrita, que em muitos momentos assumirei para mim a palavra, mas entendendo minha posição, dou abertura para que outras/outros falem em meu lugar. É o momento que deixo minha perspectiva cis ser questionada. São escolhas epistemológicas e políticas que não tenho medo de fazê-las em meio ao cânone da escrita acadêmica.

Quando intitulo esta seção de “situando-me em um clamor transcendental” penso que anterior a mim outros corpos pretenderam esse lugar, e como já escrito, foram limitadas/os. Só posso ocupar esse lugar enquanto sexualidade desviante, por que antes de mim travestis e transexuais deram a cara a tapa nos momentos históricos desse país. O traviarcado⁶ sustentou o que podemos colher hoje. Então só posso me situar e construir coletivamente, me unindo a esse clamor para que a universidade transicione, a educação transicione e nossos olhares transicione.

Portanto, como meu posicionamento não pode falar sozinho, eu escuto, eu reflito, e deixo falarem. Assim criamos práticas teóricas e metodológicas articuladas entre corpos cis/trans, realizando uma fazedura constante de estranhamentos, questionamentos e talvez conclusões.

⁶ Ao falar de traviarcado se fala da ancestralidade de travestis que ousaram e lutaram por visibilidade, mas também das narrativas de liderança que revertem a estrutura patriarcal e cisnormativa da sociedade. Assim o traviarcado é um movimento de protagonismo, reconhecimento, valorização, de poder e decisão de corpos trans* e travestis de agora e outrora.

1 “EU, CAÇADOR DE MIM”: nada a temer, fugindo das armadilhas, abro o peito à procura de mim

*Longe se vai
Sonhando demais
Mas onde se chega assim
Vou descobrir o que me faz sentir
Eu, caçador de mim
(Eu Caçador de Mim – Milton
Nascimento, 1981)*

Início esta seção tentando me reconectar com a trajetória que me trouxe até aqui. Ouço Milton Nascimento nessa tentativa de interiorizar o que pretendo e o caminho que vamos percorrer juntos. O início da nossa “caçada” que não tem um fim, mas que procura alcançar algo. Quero localizá-lo, querido/a leitor/a, estudante, professor/a, na temporalidade e nos sentimentos que me atravessam no início dessa escrita, mas não quero enchê-lo de uma carga formal de palavras, quero dialogar e aproximar você das inquietações que me levaram a produzir, juntamente com os coautores/as, este trabalho, os caminhos que queremos trilhar na procura da (TRANS)⁷ formação. Ocasionalmente é final de uma sexta-feira, que se apresenta nublada, melancólica e trivial em que começo redigir minhas reflexões, meus pensamentos, a expressar o que há em meu peito como resultado de uma caminhada de *pensaresfazeres*.⁸

Milton Nascimento, grande cantor da Música Popular Brasileira (MPB), ao compor a canção “Eu caçador de mim”, que dá tonalidade ao início desta escrita, descreve nossos processos históricos, culturais e afetivos de busca, de forma lírica centraliza na figura do caçador, que de forma destemida e cansativa luta para ir atrás do que lhe apraz. Esta figura remonta os primórdios da nossa existência civilizatória no planeta, para sobreviver às intempéries do tempo, nossos antepassados procuraram reinventar estratégias que lhes dessem condições de vida. Tais condições adversas moldaram também a forma como este se relacionava com os outros.

⁷ Durante todo o texto queremos fazer um movimento de reafirmação e valorização da construção dos saberes TRANS, bem como localizar o leitor na centralidade da temática, para tanto utilizaremos alguns conceitos e palavras que estarão antecedidos pelo termo TRANS entre parênteses.

⁸ Na perspectiva pós-estrutural os termos aglutinados indicam uma intencionalidade de transgredir a normativa das dicotomias herdadas pelo modelo hegemônico de escrita acadêmica, pensando também que o cotidiano, assim como em pesquisas nos/dos/com os cotidianos, não se apresentam de forma homogênea sem admitir outras lógicas e diálogos, e que nos leva a práticas e vivências múltiplas (Carlos Eduardo Ferraço, 2023; Nilda Alves, 2010). Neste caso, o termo *pensaresfazeres* enfatiza o permanente movimento na qual tecemos nossas redes de saberes, que não podem ser pensadas de forma separada, o pensar e o fazer partem de uma interdependência em que eles se misturam e se constroem juntos.

Mas o caçador é alguém, como bem diz Milton Nascimento, “doce ou atroz, manso ou feroz”. Ele se constitui a partir de uma identidade que é construída nesse processo de procura, de entendimento de si, de relações, de medos e de silêncio. Esse deslocamento que o caçador faz é também um movimento que fazemos em nossa escrita. “O que torna o mundo visível não é uma questão ociosa” (Judith Butler, 2022, p. 37), antes é uma saída de si para as representações que construímos sobre nós.

Quero dizer que, sempre estamos a correr e buscar a essência e a explicação para nossa existência, do lugar ontológico de recriação de nós, um processo que se retroalimenta a partir das relações que dão sentido à nossa vida. Na pesquisa acadêmica também fazemos esse movimento de caça por que queremos encontrar o que, ou o fato, que implica na nossa realidade como seres humanos, ou melhor dizendo, que provoca em nós sinergia.

Essa procura traduz nossa capacidade humana de estender os processos de conhecimento ao longo de toda a vida. Não é algo estanque. Nessa procura definimos objetivos, o que queremos encontrar, ou reencontrar, e para tanto precisamos caminhar, correr, procurar entre os lugares escondidos ou até mesmo amedrontadores. A construção da nossa identidade é resultado de um processo de caçada. Eu e você, em muitos momentos da vida, nos perguntamos: “Quem sou?”. Talvez podemos lembrar nessas horas da máxima socrática: “Conhece-te a si mesmo”.

Uma das questões centrais da discussão sobre a identidade é a tensão permanente entre essencialismo e não essencialismo, ou seja, ao que se propõe como uma identidade dada, natural e, portanto, biológica, e aquela que é construída a partir de um processo relacional com a cultura, com a história e com/nas relações interpessoais. Essa disputa também oferece um conteúdo que tangencia as discussões para um esforço filosófico da “verdade”, uma verdade fixa que não pode ser confrontada. O local desses discursos se materializa no corpo, no estabelecimento de fronteiras que define quem somos (Kathryn Woodward, 2014).

Em contraponto a esta abordagem “naturalista”, Stuart Hall (2014) aciona uma abordagem discursiva para falar sobre os processos de identificação, dessa forma ele entende que este não se completa de imediato, mas como algo em constante processo. A identificação, esse processo de compreensão da sua identidade assim como a do outro, é cheia de articulações, de saturações, uma sobredeterminação, uma falta, e nesse jogo, todas as práticas de significação estão sujeitas ao da *différance*⁹. Desse modo, ao operar através da *différance*, ela abrange um

⁹ A *différance* é uma teorização de Jaques Derrida (2001) a partir de um neologismo da palavra na língua francesa, em que carrega um duplo sentido de diferença e diferimento. Dessa forma o conceito faz alusão ao modo pelo qual o significado nunca está presente em si mesmo, mas que depende do que está ausente. Hall (2014) utiliza o termo

trabalho discursivo, “o fechamento e a marcação de fronteiras simbólicas, a produção de efeitos de fronteira” (Stuart Hall, 2014, p.106).

O que Hall (2014) sugere é que a identidade não pode ser concebida a partir de uma posição essencialista, e que esta não assinala um núcleo estável na qual a passagem do EU, do início ao fim, não tenha ocorrido nenhuma mudança no decorrer da história. Compreende-se então que não há uma referência em que o “EU” permanece, sempre e já, o mesmo, idêntico ao longo do tempo. Mesmo admitindo uma identidade cultural em que o “eu coletivo” se esconde no interior de muitos “eus”, de um povo com histórias e ancestralidade partilhada, que mantém algo em comum, oferecendo a possibilidade de uma identidade coletiva capaz de estabilizar e fixar como unidade imutável que sobrepõe as outras diferenças, esta concepção, no entanto, não seria capaz de suportar que as identidades não são nunca unificadas, que antes de tudo, na modernidade tardia, elas são cada vez mais fragmentadas, fraturadas, nunca singulares, mas multiplamente construídas ao longo dos discursos, práticas e posições inter cruzadas. Desse modo, a identidade está compelida a uma historicização radical, em constante processo de mudança e transformação.

Quando criança, nos enchamos de questionamentos sobre nossas características, nosso tom de pele, nosso cabelo, o tamanho de nossas orelhas, nariz e boca, porque temos os olhos desta cor e não de outra, até chegar nas nossas genitálias, principalmente quanto ao tomar banho com outras crianças na escola, reparávamos no outro e questionávamos o/a professor/a: por que eu tenho um “pipi”? Por que o meu não é igual ao dela? Com certeza a maioria de nós recebíamos como resposta apenas um argumento: Por que você é menino e ela é menina, ou vice versa. Naquele momento guardávamos aquela informação e não questionávamos mais nada. De certo, assimilamos algo: EU SOU um menino ou EU SOU uma menina.

As possibilidades de nos transformar em outro eram sempre atrativos e, no entanto, cheios de perigos. Em minha infância lembro que ao sair do banho e já no quarto, pegava uma toalha e enrolava na cabeça de modo que fazia de conta ser um cabelo grande como o da minha mãe, achava aquilo um máximo, e ficava me vendo no espelho, imitando os movimentos de cuidado, mas temeroso de que se alguém me visse repreenderia por estar fazendo coisa de “menininha”. É como o caçador, que muitas vezes quer ultrapassar a fronteira para buscar o que quer, mas não sabe o que vai enfrentar do outro lado ou o que o espera, e, portanto, teme arriscar sua vida. Naturalmente aceitamos o que é dito sobre nós e para nós. Tais concepções ancoram uma única possibilidade de existência em nossos corpos.

para argumentar que, embora a identidade seja construída por meio da diferença, o significado não é fixo ou completo, mas que existe um deslizamento e esta identidade é fluída.

Esse caráter essencialista nos impede de transgredir as fronteiras, pois vigora um regime de verdades que atribui significados, e é por meio destes que damos sentidos à nossa existência, inclusive sugerindo que esses sistemas simbólicos¹⁰ tornem possível o que somos e o que podemos nos tornar. Os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares nos quais podemos nos posicionar e a partir dos quais podemos falar. Tomo por exemplo os brinquedos na nossa infância, sempre divididos por cores e por características que logo de antemão classificavam, e ainda o fazem, como “de menino” e “de menina”. Esse sistema simbólico dita a posição que devemos ocupar. Claramente, a produção desses significados e a produção das identidades são posicionados nos e pelos sistemas de representação que estão estreitamente vinculados.

Como encarar isso? Como encarar a produção dessas simbologias e representações que demarcam o que podemos ser em contrapartida do que queremos? Nessa perspectiva nada há de “natural”, a começar pela própria concepção de corpo e de natureza. Essa compreensão só é adquirida quando partimos do pressuposto que a corporeidade é condição de presença, participação e significação no mundo e que está em um movimento que busca a vida em determinado tempo histórico cultural (Wilma Nista-Piccolo e Wagner Moreira, 2012).

O corpo, então, ganha um sentido social. E, no entanto, todas as práticas de significação envolvem relações de poder, técnicas estas que acabam definindo quem é incluído e excluído. Michel Foucault (1979) argumenta que o poder exercido sobre o corpo é resultado de uma relação entre o saber e o poder, em que o “EU” não existe, mas que o sujeito se constrói a partir de suas ações, técnicas, estratégias e processos. Para ele, o poder produz efeitos dominantes sobre o corpo como consequência das articulações ideológicas em que, dotado de consciência, o poder se apodera. Além disso, a partir do modelo disciplinador¹¹ dos séculos XVII e XVIII, forma-se uma rede de mecanismos pela qual o corpo se torna obediente, controlando o indivíduo, permitindo criar corpos (e sujeitos) submissos – corpos dóceis.

Um das chaves que nos ajudam a compreender essa produção da corporeidade e da identidade advém dos estudos de gêneros. Sobre isso Arthur Bogéa (2019) nos lembra que

¹⁰ Referem-se a um conjunto de códigos estruturados e estruturadores que fornecem novas formas de dar sentido às experiências, que cumprem uma função política de instrumentação e imposição de legitimação da dominação e o meio ao qual as desigualdades sociais ganham sentidos (Kathryn Woodward, 2014; Pierre Bourdieu, 1989).

¹¹ A engrenagem social dos séculos XVII e XVIII mobilizou técnicas de disciplinar não só a construção das subjetividades, mas buscou colocar os indivíduos em “seus lugares”. Na concepção de Michel Foucault (1987), a sociedade disciplinar, por meio de suas instituições jurídicas, médicas e escolares tinham como objetivo produzir corpos dóceis, ou seja, eficazes economicamente e submissos politicamente. Todos esses mecanismos de produção eram controlados, de modo que pudesse ser normatizado e que a principal operação disciplinar é a constituição de quadros vivos (técnicas de poder e processo de saber) que “transformam as multidões confusas, inúteis ou perigosas em multiplicidades organizadas” (Michel Foucault, 1987, p. 174).

trazer essas temáticas relacionadas aos gêneros se torna um desafio e uma ousadia ao mesmo tempo, e que a discussão dessas questões se torna um campo de confronto diante de uma estrutura que vem sendo produzida e reproduzida ao longo do tempo, e que sustentada por relações de poder que a todo momento, através da institucionalização das normas, do silêncio e dos discursos, buscam problematizar o que tem sido estudado nessa área.

Essa institucionalização das normas e dos mecanismos de “docilidade” dos corpos se apresenta desde o seio familiar até chegar à escola, são as chamadas tecnologias de gênero (Teresa de Lauretis, 2019) que circunscreve nossos corpos, as nossas atitudes e pensamentos a um molde. Recordo-me que muitas vezes fui interpelado nas minhas relações familiares a me portar de uma maneira que julgavam como o correto e verdadeiro, a “falar feito homem”, a brincar em “brincadeiras de homem” e apenas com homens. Outras vezes, essas interpelações eram feitas em tons insultuosos, como “mulherzinha”, “viadinho”, “florzinha” e tantos outros. Discursos que se repetiam também na escola, de certo que eu não podia sentar e cruzar as pernas, pois aquele modo era somente de meninas, assim como não podia andar com as meninas. Talvez essa tenha sido minha primeira transgressão das normas: só andava com meninas, fazia trabalho com as meninas e brincava somente com as meninas.

Confesso que essas interpelações também eram violentas, os xingamentos entreouvidos no corredor da escola, constranger a jogar futebol nas aulas de educação física, a não usar roupas com determinada cor, até chegar ao ponto que por muito tempo eu não utilizava o banheiro na escola por medo de algum tipo de ataque. Assim, só comecei a utilizá-lo no ensino médio, e frequentava apenas na metade de uma aula, certo que teria poucos ou nenhum estudante lá. Essas configurações das normas de gênero promovidas no espaço escolar são compreendidas a partir do que nos fala Michel Foucault (2021) sobre a escola como um espaço onde o poder disciplinar produz saber. A escola utiliza de métodos que permitem controle sobre os corpos, legitimam o poder nas relações, naturalizando tantas vezes os processos de estigmatização das identidades e disciplinamento das ações e comportamentos.

Ao iniciar essa seção com a música de Milton Nascimento, queria ao mesmo tempo rememorar o cotidiano da minha vida na escola e como aquele tempo eu me via em uma longa caçada a procura de mim, da minha identidade, sofrendo as interdições da família, da igreja, dos meus colegas e da própria escola, que esperava ser o lugar em que poderia ser quem eu era. Na realidade, chegou um momento que eu era autor das próprias violências na qual eu era submetido.

Compreender a sexualidade como parte da minha identidade e parte de quem eu sempre fui, demandou de mim um esforço de negar minha própria autonegação. De modo mais claro,

por ser de uma família religiosa, as concepções acerca do que pode e não pode se tornam cada vez mais presentes, inclusive nas relações afetivas que cultivamos ao longo da vida, e mesmo não entendendo o que sentia ao olhar um menino, os discursos que me rodeavam era de que “um homem não pode se relacionar com outro” e juntamente com ele a máxima: é pecado!

Quando assistíamos novela e havia um casal homossexual na trama, o silêncio, o constrangimento tomavam conta da situação. Michel Foucault (2021) explica que esses discursos e não discursos (o não dito) tem um objetivo global de dizer NÃO a todas as sexualidades errantes ou improdutivas, e dessa forma funciona como um mecanismo de dupla incitação: prazer e poder. Não obstante, se resume ao prazer em exercer um poder que questiona, espia, espreita, apalpa, investiga e revela, ao mesmo tempo de um prazer que se abraça por ter escapado desse poder, fugido, enganando-o ou travestindo-se.

E por muito tempo eu precisei enganar-me, eu precisava fugir. Fugi até cansar de correr atrás de uma “mudança” que não viria, e só recentemente, para ser mais preciso, em 2019, é que “descobri o que me fazia sentir”.

Ao aceitar minha sexualidade, me aceitar e compreender que ela me constitui como sujeito foi o ponto de partida também para olhar para as causas que estavam postas diante de mim. Mesmo nesse processo anterior de autonegação da minha identidade, as questões de preconceito, de discriminação, de *bullying* chegavam até mim de forma apreensiva, incômoda e com um tom de que eu não podia falar ou fazer nada em relação a isso, pois saberiam quem eu era. Talvez tenha sido o momento mais doloroso ver as injustiças contra a comunidade que mais tarde passaria a pertencer (ou já pertencia desde meu nascimento?) e, no entanto, tinha que permanecer imóvel no meu casulo de ego e ignorância.

Na escola eu tinha muitos amigos que passaram por este mesmo processo de auto aceitação, e em conversas mais recentes, achávamos graça pois todos nós sabíamos quem éramos e tínhamos que esconder para não sofrer *bullying* ou outro tipo de violência, principalmente entre nós mesmos. É nesse ambiente que corpos de todas as identidades sexuais e de gênero transitam, sem sabermos os conflitos internos, e mesmo assim a escola delimita os seus espaços de atuação por meio de símbolos e códigos que impõe o que pode ou não pode fazer, separa e informa o lugar dos pequenos e grandes, dos meninos e meninas, e aponta quem deverá ser o modelo para o ajustamento dos sujeitos (Guacira Louro, 2014).

Se para mim, que estava em conformidade com o *CIS*tema¹² generificado da cisheteronormatividade, mesmo sendo um homem gay, imagino que para outros estudantes que

¹² O termo é uma construção da epistemologia transfeminista que entende a arbitrariedade do sistema colonial de gênero como determinante para que perspectivas não cisgêneras sejam excluídas, minimizadas ou silenciadas. O

não se viam nesses corpos e nesses comportamentos normativos a dor era ainda maior. Nesse sentido, falo principalmente das transidentidades¹³ que já existiam nos meus (minhas) colegas de escola e que naquela época talvez ainda não se entendiam como transexuais, travestis e não binários e que o longo processo de reconhecimento, de busca pelas suas identidades, fora sofrível diante de um ambiente que não era, e muitas vezes continua não sendo propício para diversos corpos e formas de existir.

Sobre essa realidade Guacira Louro (1997) nos chama atenção para um exercício de escuta sobre o que é dito sobre os sujeitos, e mais além, sobre o que não é dito, ao que é silenciado, e nesse movimento, escutar os sujeitos que não são, que não podem existir por não poderem ser nomeados. E nada mais representativo que o ocultamento e negação das homossexualidades pela escola. Ao não se falar deles/as a atitude imediata é eliminá-los, ou ao menos que estes sejam evitados pelos estudantes “normais”, para que ao não conhecer não possam querer ser e nem os desejar, e aqui o silenciamento se transmuta numa garantia da “norma”. Ou seja, a ignorância, esse não conhecimento, é a mantenedora desses valores e comportamentos tidos como bons ou confiáveis. Essa negação das homossexualidades (e das transidentidades) no espaço escolar acaba por confiná-los na gozação de suas identidades, nos insultos dos recreios e jogos, e tudo isso estrategicamente produzido para que esses/as jovens se sintam desviantes, “anormais”, indesejados ou ridículos.

Não somente corpos gay e lésbicos são reconhecidamente desviantes e no entanto sofrem a ausência da fala e o ocultamento, mas mais ainda corpos travestis, transexuais e não binários sofrem as duras penas da normalização, do ocultamento, do silenciamento e o impedimento da garantia de seus direitos e de sua existência.

É partindo dessas constatações que para mim já eram questionáveis no passado, que retomam a mim e me aproximam dos(as) coautores(as) dessa pesquisa. Falo em coautores por que me surge uma preocupação epistemológica de não reproduzir esse silenciamento e deslocá-los(as) a um lugar passivo de objetos da minha pesquisa. Não posso reproduzir aquilo que critico. E para isso pretendo percorrer esse caminho teórico-metodológico TRANScentrado em que dou lugar à produção científica de autoras(es/ies) transexuais, travestis e não binários a partir de um exercício de interpretação que farei de suas experiências e realidades, e que se

CISistema então tem como objetivo enfatizar o caráter estrutural e institucional de perspectivas cis+sexistas (T-Viviane Vergueiro, 2016). Aprofundaremos essa construção da cisgeneridade e cisnormatividade no capítulo 3.

¹³ As transidentidades são todas aquelas que não se sentem e algumas outras se sentem em conformidade com o sistema binário de sexo e gênero, e para tanto usamos esta terminologia como englobador. Ao longo do trabalho será possível perceber que cito apenas algumas como transexuais, travestis e não binários, mas que de certa forma estão compreendidas e representadas nessas identidades-chaves.

unirá ao aprofundamento teórico que tive durante estes anos no Programa de Pós-graduação em Educação da UFMA (PPGE/UFMA). Ressalto que faço esse movimento metodológico para garantir que outras vozes sejam ouvidas e reconhecer a contribuição de transexuais e travestis pesquisadoras que a partir de suas experiências e TRANSleituras de mundo nos dão o aporte teórico para esta pesquisa.

Mas pode um homem *gay* e cisgênero, falar de pessoas transexuais, travestis e não binárias? Para responder esse questionamento quero usar uma frase que escutei de uma colega trans* que tive na disciplina “Relações Sociais de Gênero” no curso de Ciências Sociais (UFMA), que na ocasião fazia como optativa para aprofundar-me teoricamente para a escrita do meu projeto de pesquisa de conclusão de curso da graduação. Em uma discussão sobre uma temática que falava sobre as transidentidades, ela tomou a palavra e após alguns minutos em sua reflexão sobre o texto ela disse: “Eu não tenho o aprofundamento teórico, mas eu tenho a experiência”. Desde então essa frase nunca saiu da minha mente, entendi que muitas vezes a experiência é fonte de conhecimento, mas que também não invalida quem tem leituras sobre determinados temas, entretanto, quando unimos os dois temos uma complexidade de aprofundamento e construção de saber que fortalece o que pretendemos articular com a pesquisa.

É também a partir de uma observação que me aproximo desta temática. Essas primeiras observações começam no ano de 2020 ao acompanhar a rotina de Alexia Brito (Bota Pó ou Botinha, para os íntimos), uma influenciadora digital, transexual e estudante da rede estadual de educação do Maranhão que reside na cidade de Bacabal/MA. Pude acompanhar a transição de Bota Pó por meio de seus vídeos, da aceitação de sua família, mas também da quantidade de discursos de ódio que aquela adolescente recebia na rede social e que a deixavam triste. Ao mesmo tempo o seu sucesso nas redes e a demanda do público em saber mais sobre a nova influenciadora do país, levou Alexia a mostrar seu cotidiano na escola, no momento do recreio com suas amigas e alguns momentos da sua rotina de estudo. E nessas observações que muitas perguntas surgiam em minha mente.

Ora, sabendo que naquele período Alexia estava em processo de transição e até então ela ainda não havia mudado sua biografia em seu perfil com seu nome, me perguntava como a escola acolhia aquela aluna? Como a chamavam na sala de aula, uma vez que conhecíamos apenas por Bota Pó e já performava sua identidade de gênero como menina? Os professores respeitavam o nome social na hora da chamada? Foram esses e alguns outros questionamentos que pairavam a minha mente naquela época e que foram determinantes para a escolha do tema que pretendia pesquisar ao submeter meu projeto no processo seletivo do PPGE.

A partir de então comecei a pesquisar sobre nome social para pessoas transexuais e travestis e como essa política poderia ser determinante para a inclusão destes corpos na educação. O nome social, em sua concepção, é o reconhecimento, reafirmação e autodeterminação da identidade de gênero de uma pessoa transexual ou travesti. De modo objetivo, é a nomeação que uma pessoa trans/travesti se outorga em contrapartida do nome que lhe atribuíram no nascimento, e que este último no momento não representa e acompanha o conjunto de particularidades e subjetividade de seu gênero. Na seção três fazemos uma reflexão teórica sobre o nome social e as narrativas que são utilizadas para descredibilizá-lo.

Dessa forma, falar sobre transexuais, travestis e não binárias na educação se torna um movimento desafiador para questionar como os discursos de inclusão e diversidade são tão demasiadamente usados no cotidiano, mas que paradoxalmente disfarçam a exclusão de algumas identidades e realidades, e que promovem ainda a violência e vulnerabilidade para estas/es estudantes.

T-Luma Andrade¹⁴ (2012) diz que a interdição do nome social na chamada e nos registros escolares, a dificuldade de uso do banheiro, entre outros fatores, e um regimento escolar que cerceia e pune expressões culturais das travestis (e transexuais em geral) também se configura como violência, já que impedem o direito básico de estudar. Nesse sentido a escola revela sua face mais cruel quando, ao invés de socializar e criar vínculos, as marcam como inferiores, seja na utilização do nome social, que é uma das maiores dificuldades pela negação da escola em não atender o que já é garantido por lei, ou na hora de realizarem suas necessidades fisiológicas nos banheiros que ainda separam os corpos a partir de uma lógica anatômica e biologizante.

Este trabalho não pode depender da sensibilidade somente de alguns, enquanto outros profissionais da escola interditam por meio do dito e não dito a permanência destes corpos. Abordar as experiências trans* e travestis na/com a escola, suas relações, suas narrativas, memórias e trajetórias, evidenciando a necessidade dessa pesquisa, de modo que, se compreenda as soluções impostas como forma de cercear essas identidades e que provocam a expulsão e o afastamento, ao mesmo tempo que inaugura um campo de disputas protagonizado por essas vidas, com possibilidades outras de enfrentamento e resistência.

Na subseção seguinte continuo minha aproximação com a temática fazendo alguns apontamentos até chegar à problemática da pesquisa e seus objetivos. Concluo esta subseção

¹⁴ Durante todo o trabalho, ainda na perspectiva de TRANScentralizar essa pesquisa e em respeito a contribuição epistemológica de trans* e travestis, utilizei a letra T, na primeira chamada, antecedendo o nome da/o/e autora/or/e trans/travesti/NB para que suas identidades sejam reconhecidas e respeitadas como intelectuais.

com uma frase de Paulo Freire (2013) do seu livro “*Por uma pedagogia da pergunta*” em que diz: “Radicalmente, a existência humana implica assombro, pergunta e risco. E, por tudo isso, implica ação, transformação” (p. 52).

1.1 “Quero falar de uma coisa, advinha onde ela anda”: espalhados, perdidos e achados

*Pode estar aqui do lado
Bem mais perto que pensamos [...]
Já podaram seus momentos
Desviaram seu destino
Seu sorriso de menino
Quantas vezes se escondeu[...]
(Canção de Estudante – Milton
Nascimento, 1983)*

O anseio por achar nosso lugar no mundo, a trajetória percorrida e que se há de percorrer, compõe a narrativa da canção composta por Milton Nascimento. Desejei retomar nossa escrita a partir dessa canção, e especificamente desse trecho, por dois motivos: é uma canção que a sua melodia e composição me emocionam e para refletirmos quais as canções nossos estudantes compõe e são ouvidas a partir de suas trajetórias no modelo de ensino e escola que temos hoje. Quantas vezes a própria escola “já podaram seus momentos, desviaram seu destino”, e aqui, localizo na própria trajetória de estudantes transexuais e travestis que são expulsos e abandonam a escola pela CISTemática da invisibilidade e vulnerabilidade em que suas identidades são cotidianamente levadas a experimentar. Nesta subseção quero apresentar nossos/as coautores/as, a sua realidade em nosso país, os avanços e retrocessos de seus direitos, e a problemática que envolve a nossa pesquisa.

Antes de tudo, quero me remeter a um discurso feito pela Deputada Federal Erika Hilton, travesti e negra, uma das primeiras em séculos de história desse país a sentar numa cadeira do nosso parlamento, eleita no pleito de 2022 pelo Estado de São Paulo. Esta fala foi realizada em ocasião da retomada da discussão sobre o casamento civil entre pessoas do mesmo gênero no segundo semestre de 2023 e que mobilizou toda a comunidade a debater e enfrentar mais uma tentativa de retirada de um direito conquistado com muita luta. Erika Hilton (2023) crítica a mobilização de um discurso, que sob véus da religiosidade, intentam contra nossos direitos fundamentais e de participação cidadã:

A sociedade teve guerras históricas, horrorosas e as piores delas foram aquelas que foram feitas em nome de Deus. As cruzadas é um exemplo disso. A escravidão é um exemplo disso. O nazismo é um exemplo disso. A ditadura militar que torturou, explodiu silicões de travestis nos porões da ditadura, matou, escondeu corpo. A fez também em nome de Deus. Nós não caímos

mais nesta farsa, nós não caímos mais nessa encenação de dizer: ah não, estamos aqui falando em nome Deus. Então somos pessoas boas, somos pessoas dignas, honradas. Falsos Profetas![...] Nós estamos aqui para alertar que não existe uma guerra entre cristãos e LGBTs. Não existe uma tentativa de combater a igreja. Não existe uma perseguição ao evangelho [...] *O que nós estamos tentando como muito sacrifício e com muita dificuldade, defender os pouquíssimos direitos que temos em uma sociedade que nos pisa todos os dias, constantemente* [...] E tenho muita certeza que nenhuma pessoa LGBT irá procurar uma igreja, discriminatória e preconceituosa, para fazer seus casamentos. Então não sejam maus caráter. Nós não viemos aqui montada no cinismo (2023, [s.p] - grifo nosso).

Inúmeras são as notícias que retratam a realidade da comunidade LGBTQIA+ no Brasil, cheia de percalços, lutas, sangue, deslegitimação e patologização das nossas identidades e formas de ser no mundo. Perpassam por todas as esferas da sociedade: a família, a escola, o emprego, a igreja e etc.

São ameaças de interdições de nossos direitos e outras que são conquistados apenas por via judicial em vista da morosidade do parlamento, que por diversas questões fundamentadas na “fé”, impedem que tenhamos “vida em abundância”, o que é um paradoxo. O nome social foi um dos direitos de transexuais e travestis que foi conquistado através dos movimentos sociais por via judicial, e que através do entendimento da suprema corte do país, mobilizou alguns estados a estabelecerem legislações para atenderem a essa demanda.

O arranjo político-social deste país deixa evidente, além da protelação em garantir os direitos fundamentais a este grupo como qualquer cidadão, cultiva uma cultura de violência estrutural que se legitima através de relações hegemônicas de poder e na qual desloca seu aparato **necropolítico** e **biopolítico** de quem deve ou não viver, e de gestão da vida. Em relação aos termos grifados, destaco que o primeiro é um conceito de Achille Mbembe (2018) que faz referência ao poder social e político de governamentalidade dos corpos para definir quem pode morrer e quem pode viver, ou seja, a distribuição desigual da capacidade de viver e morrer. E o segundo tem como foco estabelecer mecanismos de controle que não mais incidirão apenas na corporeidade individual, mas a uma população, estabelecendo censuras entre grupos de acordo com o interesse político. Foucault (2021) diz que a partir do momento em que a vida biológica passa a ser objeto da política, e além disso, passa a ser administrada, é que são estabelecidos os mecanismos da biopolítica.

Lembro da série *Pose* (2018) que de modo pessoal me arrebatou pela sua produção e enredo, narra a vida de transexuais, travestis, gays e lésbicas que viviam nas periferias dos Estados Unidos entre a década de 1970 e 1980, retratando seu modo de vida nos bailes, conhecido como *Ballroom*. Eram festas que exaltavam a comunidade, a construção da realidade

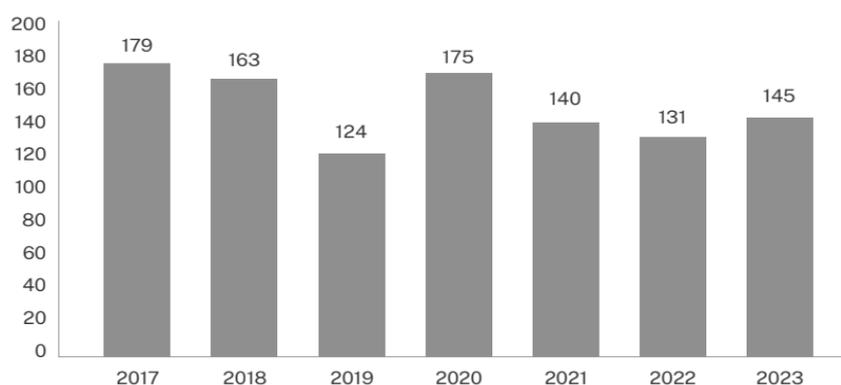
que não se podia viver, a beleza e simpatia de homens e mulheres trans, mas que ainda assim cultivavam um vínculo familiar em suas experiências.

Recordo que em uma das temporadas o pivô central do enredo era a epidemia de HIV/AIDs que assolava o mundo, e que ainda hoje é pivô de preconceitos, principalmente ao associá-la a uma doença de transexuais e travestis. Em uma das cenas a comunidade se rebelou contra os discursos que eram proferidos contra a comunidade e como a política, as mídias e a igreja se mostravam contrárias às formas de prevenção e a favor da precariedade dos atendimentos aos enfermos, num gesto de quem queria que estes estivessem mortos.

O movimento de transexuais e travestis muito colaborou para o fortalecimento e conquistas de direitos para a comunidade LGBTQIA+. No entanto, isso não as(os) salvou da realidade bruta que se mostra no nosso país. A Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA) desde o ano de 2002 mapeia, produz estudos e denuncia em várias instâncias os assassinatos contra pessoas trans no Brasil. E desde 2017 a ANTRA publica anualmente um dossiê que aglutina todas as informações de casos de violências contra transexuais e travestis, que são mapeadas com a ajuda de vários coletivos e ONGs que apuram os casos, uma vez que muitas delegacias não especificam o crime como transfobia.

Segundo o dossiê, desde que esse mapeamento teve início, cerca de 7 anos, 2017 a 2023, o resultado foi um total de 1057 (um mil e cinquenta e sete) assassinatos de pessoas transexuais, travestis e não binárias. Somente em 2023 tivemos 145 casos e 131 em 2022. Abaixo apresento um gráfico da série história para melhor visualizarmos esses números:

Figura 1 - Gráfico dos assassinatos de pessoas trans no Brasil entre 2017 e 2023 – ANTRA



Fonte: ANTRA (2024, p. 44)

Esses dados representam uma média de 151 assassinatos cometidos por ano e 13 a cada mês. Segundo o dossiê entre o ano de 2022 e 2023 o país registrou um aumento de 10,7% em

relação ao ano de 2022, em contrapartida, o país registrava uma queda de 5,7% nos assassinatos gerais da população. O país é recordista pelo 14º ano consecutivo de mortes de pessoas trans* no mundo, o que demonstra a massiva disseminação e recusa da sociedade, o ódio e a crueldade contra pessoas transexuais e travestis, num projeto biopolítico de aniquilamento dessas identidades. Realidade permeada de vários contextos e preconceitos que são aprendidos, perpetuados e que ao poder público a urgência tem sido lenta.

Para T-Sophia Rivera (ANTRA, 2024, p.57):

[...] preciso ter atenção àquilo que está por trás dessa realidade. Meninas expulsas de casa, entre 13 e 15 anos de idade, expulsas de suas escolas e da vida social, econômica e política desde cedo, configuram não somente um abandono e violação de direitos, mas também uma problemática drástica.

Essa realidade começa a partir dessa expulsão de casa, da falta do acolhimento e do respeito que também parte da escola. Em um dado de 2017, a Rede Nacional de Pessoas Trans mostrou que 82% dos adolescentes e jovens deixaram o ensino médio entre 14 e 18 anos de idade. A discussão de gênero chega ao ambiente escolar já arraigada pela força das normas e convenções sociais que excluem e maltratam, principalmente quando estas não cumprem o que é esperado pelo gênero que lhes foi atribuído quando nasceram.

Na “Pesquisa sobre vivências reais de crianças e adolescentes transgêneros dentro do sistema educacional brasileiro” (Thamirys Nunes, 2021) são apresentados alguns dados a partir do olhar dos pais que declaram ter uma criança ou adolescentes trans*. A pesquisa contou com a participação de 120 famílias, na qual 56 representavam uma criança trans (5 a 11 anos de idade) e 64 reconheciam ter um/a adolescente trans (12 a 17 anos de idade). Nessa amostragem foi possível identificar que 76,67% dos participantes declararam que a criança/adolescente já faziam a utilização do nome social, e os motivos que faziam com que o restante não utilizasse estão nas limitações burocráticas e a escolha do nome que ainda não havia sido realizada.

Além disso, quanto ao perfil das escolas em que essas crianças e adolescentes estavam matriculadas, 65 responderam que estavam em uma escola da rede privada e 55 em escolas públicas, estaduais ou municipais. A partir disso, a pesquisa abordou sobre o respeito ao nome social, na qual, mesmo uma parcela pequena de 1,67% que reconheciam ter uma criança/adolescente trans com nome social, estes não solicitaram a inclusão nos registros da escola. Ao tratar sobre as vivências de transfobia e *bullying*, 93 famílias afirmaram que em algum momento a criança/adolescente foi vítima, e ao tipificar essas violências, as famílias identificaram as agressões emocionais, que são aquelas ligadas ao descaso com a presença,

ausência de interação, ausência de convites para as ocasiões, assim como os olhares e cochichos.

Ao procurar identificar quais os principais agentes causadores dessas práticas de *bullying*, 65% dos familiares afirmaram vir de funcionários da instituição, enquanto 35% vindos de pais de outros estudantes. Nesse recorte 56% das famílias indicaram que entre os funcionários da escola, os professores eram os maiores agentes dessas violências, seguindo de 23% da direção da escola.

Diante desses dados, observa-se que a escola se apresenta como um ambiente hostil para transexuais e travestis, em que a intenção é que esses corpos se tornem obedientes, úteis, dóceis e importa que:

Estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos. Procedimento, portanto, para conhecer, dominar e utilizar. (Michel Foucault, 1987, p. 131).

Dessa forma, o direito à autodeterminação de gênero para travestis, mulheres transexuais, homens transexuais, transmasculinas e não binários estão ligadas à liberdade de expressão, da cidadania e aos direitos de identidade de gênero, valores e direitos que são lastro da atuação de diversos atores individuais, coletivos e internacionais, além de serem inspiração para os Princípios de Yogyakarta de 2006, na qual dispõe de legislação internacional de Direitos Humanos em relação à orientação sexual e identidade de gênero.

Os princípios de Yogyakarta são diretrizes elaboradas por especialistas de 25 países que, reunidos na cidade de Yogyakarta, Indonésia, em 2006, por iniciativa da Comissão Internacional de Juristas e do serviço Internacional de Direitos Humanos, propôs premissas sobre aplicação de legislação internacional de direitos humanos sobre orientação sexual e identidade de gênero. Esses princípios, por mais que não seja um tratado internacional propriamente dito, é amplamente aceito pelos estudiosos do mundo inteiro (CLAM, [s.d]).

Quando tratamos da autodeterminação, presumimos também que o nome adotado por uma pessoa trans adquire o mote do direito à personalidade e à dignidade humana. Partindo desse pressuposto que o Recurso Extraordinário (RE) 670.422, movido por uma pessoa transexual contra a justiça do Rio Grande do Sul que negou o pedido de mudança de nome no registro civil, alegando que este só poderia mediante cirurgia de redesignação sexual foi julgado pelo Supremo Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul em 11 de setembro de 2014 e levado ao Supremo Tribunal Federal que, em 2018, por meio da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 4.725 foi votado a repercussão geral.

A discussão chegou ao STF em 2012 e obteve repercussão geral para além do caso concreto. O julgado então entendeu que era direito fundamental subjetivo a alteração do prenome e de classificação de gênero no registro civil, não exigindo assim nada além da manifestação da vontade da pessoa transexual, podendo exercer tanto pela via judicial como via administrativa, reconhecendo o direito à identidade de gênero, assegurando o direito à dignidade da pessoa humana na qual se afixou a tese proferida pela corte, independente de cirurgia de redesignação sexual (Brasil, 2018).

Para além do registro civil, o nome social carrega os sentidos do corpo que operam a feminilidade, masculinidade, ou nenhuma destas classificações binárias como constituintes da personalidade e identidade. Dessa forma, o nome pela qual são reconhecidas as/os transexuais, travestis e não binários, atua em um processo de relacionamento como parte de um reposicionamento na estrutura social a partir do rompimento das noções binárias do sexo designado. Assim, o nome social é adotado por pessoas trans*, travestis e não binários para serem reconhecidas em suas relações sociais e que, de certo modo, interferem diretamente nas relações desses grupos vulneráveis.

Para tanto, o primeiro regramento que se tem conhecimento quanto a adoção do nome social é o da Secretaria de Educação do Estado do Pará que estabeleceu uma normativa em 02 de Janeiro de 2009 onde todas as escolas da rede pública passariam a registrar no ato da matrícula dos/as estudantes o prenome social de travestis e transexuais, que posteriormente foi ampliado a partir de uma segunda normativa, o decreto nº 1.675 de 21 de maio de 2009, na qual toda a Administração Pública do Estado, direta ou indireta, deveria respeitar o nome social de transexuais e travestis nos seus atendimentos, independentemente do registro civil.

De todo modo, em 2016, a então Presidenta da República, Dilma Rouseff, amplia o acesso do nome social através do decreto nº 8.727 de 28 de abril de 2016, em que dispõe do uso do nome social por transexuais e travestis no âmbito da administração pública federal, autárquica e fundacional (Brasil, 2016). No MEC (Ministério da Educação) desde a edição do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) do ano de 2014, os/as estudantes poderiam solicitar o nome social para o exame. A partir daí a cada ano a participação de pessoas transexuais e travestis no exame passou a crescer com a possibilidade do uso do nome social, ainda que intermediado por entraves burocráticos e que acaba inviabilizando ou desestimulando o/a estudante.

Entretanto, é somente em 2018 que o MEC, através do parecer nº 14, de setembro de 2017 (Brasil, 2017) do Conselho Nacional de Educação (CNE), homologou a portaria nº

33/2018 que regulamentava o uso do nome social nas escolas da educação básica do Brasil (Brasil, 2018).

No Maranhão, a Secretaria de Estado da Educação (SEDUC), por meio do Conselho Estadual de Educação (CEE) aprovou o parecer nº 293/2010 na qual recomendou a elaboração da resolução nº 242/2010 de 19 de agosto de 2010 (CEE, 2010) que dispunha às instituições de ensino público e privadas, integrantes da rede de educação do Estado do Maranhão, a inclusão do nome social de travestis e transexuais nos seus registros internos de modo a garantir a inserção destes no contexto escolar. Em 19 de abril de 2018 uma portaria conjunta da Secretaria de Direitos Humanos e Participação Popular (SEDHPOP) e a Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) reafirmaram a inclusão do nome social nas documentações da educação básica do estado. Por fim, em 2019 foi aprovada a Lei nº 11.021 de 14 de maio de 2019 (Maranhão, 2019) na qual garantia o direito ao uso do nome social em todos os órgãos públicos do Estado do Maranhão.

A partir das inquietações que me acompanharam e relatado nas subseções anteriores, com base no artigo 2 da Resolução 242/2010 do Conselho de Educação do Maranhão que versa:

Os estabelecimentos públicos e privados integrantes do Sistema Estadual de Ensino do Maranhão, em respeito à cidadania, aos direitos humanos, à diversidade, ao pluralismo e à dignidade da pessoa humana devem assegurar condições de acesso, permanência e sucesso escolar de travestis e transexuais (CEE-MA, 2010).

Partindo do pressuposto da constituição de um arcabouço normativo que permita a inclusão de pessoas trans* e travestis na escola e que esta seja efetivado através do nome social, da relevância científica e social desta pesquisa, justifica-se portanto, por meio das questões que envolvem as identidades transexuais, travestis e não binárias diante de uma agenda política, fundamentalista e discursiva antitrans que se estabeleceu nos últimos anos no país, no entendimento de que por meio da escola é possível que estes corpos ascendam socialmente, ainda que este espaço seja hostil, preconiza-se a busca por uma (TRANS)formação.

Diante disso, a problemática geradora de nosso estudo parte do seguinte questionamento: De que modo o uso do nome social se torna dispositivo¹⁵ para inclusão de jovens transexuais e travestis em uma escola de São Luís? Além desta, outras inquietações

¹⁵ Ao mencionar este termo nos valem da explicação apresentada por Michel Foucault (2021) ao estudar a história da sexualidade. Assim, dispositivo seria o conjunto heterogêneo de discursos, instituições, decisões regulamentares, leis e medidas administrativas que atuam como um aparelho ou uma ferramenta para constituir os sujeitos e organizá-los. Neste caso, o nome social seria essa ferramenta (numa sociedade cisnormativa) de constituição de existência de corpos trans* e travestis e a possibilidade de acesso a determinados espaços.

surgiram, das quais se destacam: Nas resoluções, decretos e leis é possível a inclusão do nome social nos registros escolares. Mas, na prática escolar, o que de fato acontece? Como transexuais e travestis são recebidos/as pelos profissionais que atuam nas escolas? Vivenciam formas de discriminação no cotidiano escolar? Quais e por quem? Seus nomes sociais são respeitados e contribuem no acesso e permanência desses/as jovens na escola? O que são postos para esses corpos, são de fato incluídos no currículo e nas ações das escolas? De que forma?

A escolha desta escola se deu por meio de uma conversa com uma colega de turma que relatou sobre uma conversa com sua irmã, professora desta escola, na qual discutiam a realidade de alguns estudantes transexuais que estavam ali tentando sobreviver a este CISTema educacional, e posteriormente me apresentou este espaço educacional. Depois dessa primeira aproximação, busquei coletar mais informações, em conversas informais e através de colegas pesquisadores do GESEPE, e nisto buscar a autorização para a realização da pesquisa.

Assim, para responder esta problemática e às questões norteadoras, objetivamos analisar de que modo o uso do nome social se torna dispositivo de inclusão para jovens transexuais e travestis em uma escola de São Luís. Para tanto, percorreremos um caminho teórico-metodológico que nos ajudará responder tais questionamentos a partir dos objetivos específicos seguintes:

- a. Analisar documentos e produções acadêmicas voltadas à inclusão de travestis e transexuais na educação.
- b. Problematizar, a partir das solicitações de troca para o nome social e nas vivências escolares de estudantes travestis e transexuais, os mecanismos de aceitação e formas de discriminações sofridas devido sua identidade de gênero e o uso do nome social;
- c. Discutir possíveis ações voltadas à inclusão, acesso e permanência de estudantes transexuais e travestis no desenvolvimento curricular em uma escola de São Luís - MA.

A seguir contextualizo a estrutura deste trabalho dividido e organizado em quatro seções, além desta introdução, seguindo uma cronologia lógica de desenvolvimento teórico e metodológico.

Nesta introdução propus apresentar nosso caminho, das inspirações e questões, que surgiram em minha trajetória escolar e no ensino superior que me levaram a chegar na problemática da pesquisa, assim como os objetivos, que nos conduzirão a responder essas indagações.

Na segunda seção, apresento a (TRANS)criação do caminho metodológico a qual faremos na (TRANS)construção da pesquisa. Apresento o tipo de pesquisa, as análises

bibliográficas e documentais, a escola, os coautores, os instrumentos de análise e as estratégias utilizada para chegarmos às informações necessárias a este estudo.

Na terceira seção faço uma discussão teórica a partir do conceito da cisgeneridade e cisonormatividade como analítica para pensar os processos de reconhecimento, inclusão e acesso de corpos trans* e travestis na dinâmica social, bem como a relação explícita que produz na autodeterminação do nome. A partir da pesquisa do tipo Estado do Conhecimento de produções científicas, se analisará as experiências e vivências de transexuais e travestis nas modalidades da educação básica, assim como as relações com a temática central da nossa pesquisa. As epistemologias transfeministas dão corpo teórico a esta pesquisa.

E na quarta seção desenvolvo a análise dos discursos mobilizados na entrevista narrativa, apresentando as interlocuções teóricas, os apontamentos e reflexões acerca do que se constatou ao longo da construção dessa pesquisa.

Nosso estudo é fomentado e apoiado pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Na próxima seção apresento o caminho teórico-metodológico empregado para a coleta dos dados, as fases e justificativas da escolha, o tipo de análise a ser feita, o nosso campo de atuação, bem como a pesquisa do tipo Estado do Conhecimento de Teses e Dissertações que tratam sobre a questão central da nossa pesquisa.

2 “NO APERTO DO CASULO DA MINHA PRÓPRIA CRIAÇÃO”: (TRANS)criando caminhos

*Ter um corpo que transita e me faz
enxergar
Eu vou, eu sigo, estou onde eu
sempre quis estar
Se eu sinto cheiro no ar, sempre
vou me entregar
(Transgressão – Jup do Bairro,
2020)*

Na (TRANS)criação desta pesquisa, definir quais caminhos percorrer para responder os questionamentos e alcançar os objetivos propostos não foram decisões fáceis. São essas escolhas que apontam, para quem lê, os passos dados pelo pesquisador. Nesse sentido, há um exercício de harmonização, de reunião de ideias, de questionamentos, de idas e voltas, e um aprofundamento teórico-metodológico para alinhar as perspectivas com o que se pretende pesquisar. Vale ressaltar que diferente do que José Carlos Meihy e Fabíola Holanda (2015) argumentam sobre a transcrição como um processo de transformação do oral para o escrito, numa perspectiva de recriar a fala para uma melhor comunicação do sentido e intenção do que foi registrado, tomamos a aglutinação da palavra TRANS + criação para compreender o processo de construção epistemológica na qual as transidentidades participam nessa pesquisa.

Nesse sentido, Dagmar Mayer e Marlucy Paraíso (2012, p. 15) escrevem que “uma metodologia de pesquisa é sempre pedagógica porque se refere a um *como fazer*, como fazemos ou como faço minha pesquisa”. Ao iniciarmos com o trecho da música “Transgressão” da travesti negra Jup do Bairro, apontamos também para esse processo criador da pesquisa como consequência desse *pensarfazer* que o próprio objeto direciona e a transformação do caráter normativo dos métodos de pesquisa.

Dessa forma, enveredamos no caminho metodológico das pesquisas pós-críticas, a partir do entendimento dos interesses que englobam essa perspectiva ao objeto de estudo. As pesquisas pós-críticas fazem um movimento de questionamento do conhecimento, em seus efeitos de verdade e poder, a constituição do sujeito a partir de seus diferentes modos de subjetivação e a educação em suas diferentes práticas produzidos e instituídas. Essas pesquisas problematizam as promessas de liberdade, cidadania, justiça e democracia (Marlucy Paraíso, 2004).

Por isso, nos movimentamos, nos afastamos das convicções, nos aproximamos dos conceitos e pensamentos que nos ajudam a interrogar, descrever e analisar nosso objeto. Nessa

perspectiva, nossa pesquisa se configura na abordagem descritiva qualitativa, com o intuito de descrever as características de um fenômeno ou grupo, e identificar suas possíveis relações. Essa escolha parte de uma preocupação que não está centrada na representação numérica, mas no “aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma trajetória” (Mirian Goldenberg, 2011, p. 12).

Os estudos descritivos são marcados por uma apresentação do problema e a necessidade de detalhamento de mais informações acerca do que se quer investigar (Naresh K. Malhotra, 2001; Antonio Carlos Gil, 2017). Do ponto de vista da abordagem, a pesquisa qualitativa permite realizar um estudo mais aprofundado sem que haja a indisponibilidade ou falta de abrangência das variáveis. Para Yin (2016) a abordagem qualitativa tem a capacidade de representar as visões e perspectivas dos participantes de um estudo, logo ela abrange condições contextuais, sejam elas sociais, institucionais, ambientais em que a vida das pessoas se desenrolam.

Para que esta pesquisa se sustente como constructo teórico, o primeiro meio de investigação que utilizamos foi o levantamento dos dados bibliográficos e científicos, visto que a finalidade é correlacionar a nossa pesquisa com o universo teórico a partir de um modelo que fundamente as interpretações dos significados dos dados e fatos coletados (Cleber Prodanov e Ernani Freitas, 2013). Buscamos nas produções científicas de dissertações e teses, livros e periódicos online, fundamentar as ideias que ao longo deste trabalho teceremos e para nos ajudar a alcançar os objetivos propostos. Dessa forma centraliza-se nas temáticas que envolvem o nome social de transexuais e travestis e suas vivências escolares.

Para localizar as produções científicas em bases de dados online, como o Catálogo de teses e dissertações da CAPES, adotamos os descritores: transexual; transexual e escola; transexual e nome social; nome social. Após fazer filtros e adotar critérios de seleção, as produções foram estudadas e analisadas a fim de identificarmos as principais discussões que colaboraram com as categorias de análise da nossa pesquisa. Além disto, procuramos identificar, mediante um lastro temporal adotado, as contribuições de teses e dissertações a partir do Estado do Conhecimento, o que nos possibilitou apreender outras perspectivas teóricas sobre a temática em estudo.

De forma geral, as construções teóricas sobre as relações de gênero, da sexualidade, da transgeneridade, travestilidade e da diversidade na educação, são referenciadas na análise bibliográfica na qual se destacam autoras/es como T- Viviane Vergueiro (2016), T-Letícia Nascimento (2021), T- Luma Andrade (2012), T-Megg Rayara (2017; 2018; 2020), T-Sara York (2020), T-Amara Moira Rodovalho (2017), T-Paul Preciado (2011; 2017), Judith Butler

(1999; 2016), Michel Foucault (2014; 2021) e Guacira Louro (1999; 2003; 2018) dentre outras/os.

A análise documental procura, a partir de documentos primários e secundários, fontes de informação oficiais acerca da temática da pesquisa e de como esta é abordada nas documentações que organizam a educação a nível nacional e estadual. Diante disso, destacamos o parecer nº 293/2010 e a resolução do CEE-MA 242/2010, a portaria nº 33/2018 do MEC, o decreto presidencial 8.727/2016, a Lei 11.021/2019 do Estado do Maranhão, assim como o Plano Nacional de Educação (PNE) do decênio 2014-2024, o Plano Estadual de Educação do Maranhão (PEEMA) 2014-2024, o Projeto Político Pedagógico (2019) da escola em estudo.

O papel do pesquisador ultrapassa a mera observação dos fenômenos, sendo assim, o principal instrumento de pesquisa, a partir do seu envolvimento com o campo que pretende analisar. Esse envolvimento não impede o processo de investigação, pelo contrário, cria condições concretas para que se possa captar os significados produzidos pelo fenômeno pesquisado. Portanto, este trabalho se caracteriza como uma pesquisa de campo do tipo participante a partir da compreensão de que somente inserido no espaço em que a problematização se faz materializada, o pesquisador poderá apreender, coletar dados e interpretá-los para construir os significados buscados.

Dessa forma, a pesquisa de campo em educação é caracterizada pela possibilidade de atuação *in loco* para coletar os dados referentes à problematização ora levantada, em que através dos dados e na análise destes, é possível a construção do saber educacional e o avanço dos processos educativos (Marília Tozoni-Reis, 2009). É no campo que procuramos atingir o segundo e terceiro objetivo desta pesquisa. Para tanto, a escola localizada na cidade de São Luís/MA, integrante da rede Estadual de Educação no modelo de Ensino Médio Integrado, foi escolhida como *locus*, mediante os critérios a serem explicados nas próximas subseções.

O objeto da pesquisa, como já mencionado anteriormente, aciona as abordagens metodológicas necessárias para que este seja compreendido. Ao escolher a pesquisa de campo, justifica-se também a abordagem qualitativa que é desenvolvida, visto que a interpretação das informações coletadas no campo visa compreender os fenômenos construídos a partir das relações no contexto social. Dessa forma, as interpretações qualitativas ultrapassam as manipulações das variáveis ou uma ação experimental, e busca apresentar o significado das ações, crenças, valores, o cotidiano e as atitudes dos indivíduos diante do fenômeno, neste caso, construído socialmente na escola.

A fim de respondermos às questões éticas da pesquisa e o cuidado com a integridade das/os participantes, que nesta pesquisa atuam como coautoras/es, seguimos as resoluções e

orientações inerentes, que constam na Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde (CNS) que estabelece normativas para a pesquisa com seres humanos. Dentre essas orientações, estão: privacidade; confidencialidade; anonimato; permissão dos participantes a partir do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), bem como orientações ao pesquisador sobre seu agir ético, à proteção das/os participantes, e a atuação durante e depois da pesquisa (Brasil, 2016), conforme Apêndice A.

O projeto de pesquisa foi submetido ao Conselho de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Maranhão, localizado na Avenida dos Portugueses, 1966, CEB Velho, Bloco C, sala 7, CEP: 65.080-040, e aprovado em fevereiro de 2025, conforme anexo A. Não obstante, o referido projeto de pesquisa anteriormente foi apresentado aos gestores da escola em que foi realizada a pesquisa, seguindo o regimento do Conselho de Ética em Pesquisa, e por meio da Carta de Apresentação do PPGE/UFMA, conforme anexo B, recebeu autorização, bem como a autorização para a realização da pesquisa pela Secretaria Estadual de Educação do Maranhão (SEDUC), exposto no anexo C.

Para além disso, um dos compromissos que atenderemos junto ao CEP e CONEP ao sermos solicitados, será a apresentação do estudo, assim como informá-los das eventuais mudanças e interrupções ocorridas ao longo da pesquisa. Assim como manter a pesquisa em arquivo seguro, seja físico ou digital, no período de 5 anos, conforme art. 28 da resolução 510/2016.

2.1 “Não importa sua opinião, nossa vingança é permanecermos vivas”: transexualidades e travestilidades na produção científica

*Esse corpo ancestral
Nunca precisou de aval para
existir
Hoje todos vivem a nos punir
E nossa opção é resistir
Para existir
(Ancestravas – Ayô Tupinambá,
2022)*

Ao trazer no título desta subseção o trecho da música “Ancestravas” da cantora travesti negra Ayô Tupinambá, quero toma-lo no mesmo movimento de questionamento da canção, que desloca os sentidos à exaltação da luta e da própria corporeidade existencial de pessoas trans* e travestis que vieram antes de nós, que contribuiram com as lutas pelos direitos de todas as

peçoas LGBTQIA+ e também na produção de saberes nos movimentos sociais, no cotidiano a partir das suas vivências e ao chegar nas universidades continuam a empreitada de “existir” em seus escritos e produções científicas.

Com intuito de alcançar um dos objetivos dessa pesquisa, realizamos um levantamento e seleção de teses e dissertações que foram publicadas nos últimos cinco anos, entre 2019 e 2023, por serem pesquisas mais recentes, na qual chamamos de Estado do Conhecimento, com uma abordagem qualitativa de análise a partir da leitura dos resumos e da íntegra dos documentos. Para Marília Morosini e Cleoni Fernandes (2014) trabalhos deste tipo buscam identificar, registrar e levar à reflexão determinada produção científica de uma área ou assunto, pois a partir dessa pesquisa se toma o conhecimento sobre o que está sendo escrito em nível de pós-graduação *stricto sensu*.

Nesse sentido, a pesquisa do tipo Estado do Conhecimento possibilita uma ampla visão dos movimentos de pesquisa ligados ao objeto de investigação. Em resumo, é um estudo fundamental para compreender quais passos a pesquisa precisa avançar e direciona para as questões a serem exploradas – reforço de resultados encontrados ou criação de novos ângulos. Para além disso, esse processo investigativo da pesquisa do tipo Estado do Conhecimento fornece um mapeamento de ideias que dão segurança sobre as fontes de estudo, principalmente apontando subtemas passíveis de maior exploração ou até mesmo compreender os silêncios significativos a respeito do tema.

No campo da pesquisa em educação esse estudo permite entender como foram desenvolvidas a relação entre a temática desenvolvida e a prática pedagógica, para além disso, os efeitos na vida cotidiana da escola e como isso ultrapassa para outras esferas da vida social.

O processo de pesquisa e seleção dos estudos para a análise levam em consideração critérios que são estabelecidos pelo pesquisador afim de que este possa ser contemplado com os dados necessários que se voltam para seu objeto de estudo. Nesse sentido, os estudos nos possibilitaram conhecer outras perspectivas teórico-metodológicas em que nosso objeto fora situado, as indagações e limitações da própria pesquisa. No desenvolvimento deste estudo adotamos critérios como: recorte temporal, a ligação com o tema da nossa pesquisa e o local em que fora produzido.

Nos valem do repositório do Catálogo de Teses e Dissertações no portal de periódicos da Capes, na qual fizemos o mapeamento dessas Teses e Dissertações entre os anos de 2019 a 2023. Os catálogos são instalados de modo a criar as condições para que os pesquisadores interessados em temas afins possam estabelecer o primeiro contato com o trabalho, recuperem-no e possibilitem também a circulação e intercâmbio entre a produção construída e aquela a ser

construída. Dessa forma, eles permitem o rastreamento do que já fora produzido e orientam o leitor na pesquisa bibliográfica de determinada área.

Marília Morosini e Cleoni Fernandes (2014) ao tratar sobre os momentos que envolvem a pesquisa do tipo Estado do Conhecimento, destacam que na fase exploratória é possível ter uma visão e construir uma avaliação do grau de relevância e da pertinência do tema. Para além desta fase, o estudo e análise que emerge dos trabalhos selecionados nos inspira na organização de possíveis categorias que podem representar algumas hipóteses *a priori*, elementos esses que são necessários no entendimento da problemática e na interpretação dos dados da pesquisa.

As fases que envolvem a pesquisa do tipo Estado do Conhecimento se dão a partir: da fonte de produção científica (nacional/internacional); seleção dos descritores; organização do *corpus* de análise (leitura flutuante dos resumos, seleção dos primeiros achados na bibliografia anotada); análise das fontes selecionadas; considerações acerca do campo e tema da pesquisa e suas contribuições (Marília Morosini *et al*, 2021).

Os trabalhos foram localizados a partir dos descritores, na qual o critério utilizado foi a correlação com a nossa pesquisa e que se encontravam no título, no resumo ou palavras chaves, que após filtrados e realizada a leitura dos resumos, foram selecionados para a leitura na íntegra. Os descritores utilizados foram: (D1) “Transexual”; (D2) “Transexual” AND “Escola”; (D3) “Transexual” AND “Nome Social”; (D4) “Transexual” AND “Acesso”; (D5) “Nome Social”. A utilização do operador AND ajuda o pesquisador a fazer combinações de descritores que estão relacionados à temática em estudo, assim como estabelecer um primeiro filtro dos trabalhos que precisa recuperar.

Ao realizarmos as buscas utilizando esses descritores encontramos um total de 1559 produções científicas de diversas áreas do conhecimento. Na tabela 1 evidenciamos os resultados da pesquisa com os filtros utilizados e a quantidade de trabalho selecionados. Quanto aos critérios de seleção, filtrou-se apenas teses e dissertações publicadas nos anos entre 2019 e 2023, visto que são produções mais recentes e que poderiam trazer contribuições teórico-metodológicas mais atualizadas. Outro critério utilizado foram as produções escritas no âmbito dos programas de Pós-Graduação em Educação, e que para além deste selecionamos os ligados à Educação Profissional e Tecnológica, Educação Sexual, Educação, Cultura e Comunicação, que estão dentro da grande área da educação e que poderiam nos trazer pesquisas realizadas em alguma ou a partir de uma modalidade de ensino.

Tabela 1 - Resultado da combinação dos descritores e trabalhos recuperados com utilização dos filtros do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes

| | Sem Filtros | Filtro anos | Filtro Programa | Selecionados |
|-----------|-------------|-------------|-----------------|--------------|
| D1 | 545 | 262 | 24 | 4 |
| D2 | 3 | 3 | 2 | 0 |
| D3 | 2 | 1 | 0 | 0 |
| D4 | 4 | 3 | 1 | 0 |
| D5 | 1005 | 26 | 6 | 4 |

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Constatamos que os descritores 1 e 5 recuperaram um maior número de produções em que a temática da nossa pesquisa foi abordada. Tais descritores não houveram combinações, mas apenas as palavras “Transexual” e “Nome social. Nas demais combinações, ao passar pelos filtros de seleção, não apresentaram nenhum trabalho em vista da duplicidade do trabalho em outras combinações de descritores. Na tabela 2, fizemos o demonstrativo da quantidade de trabalhos por ano após os filtros “ano” e “programa”.

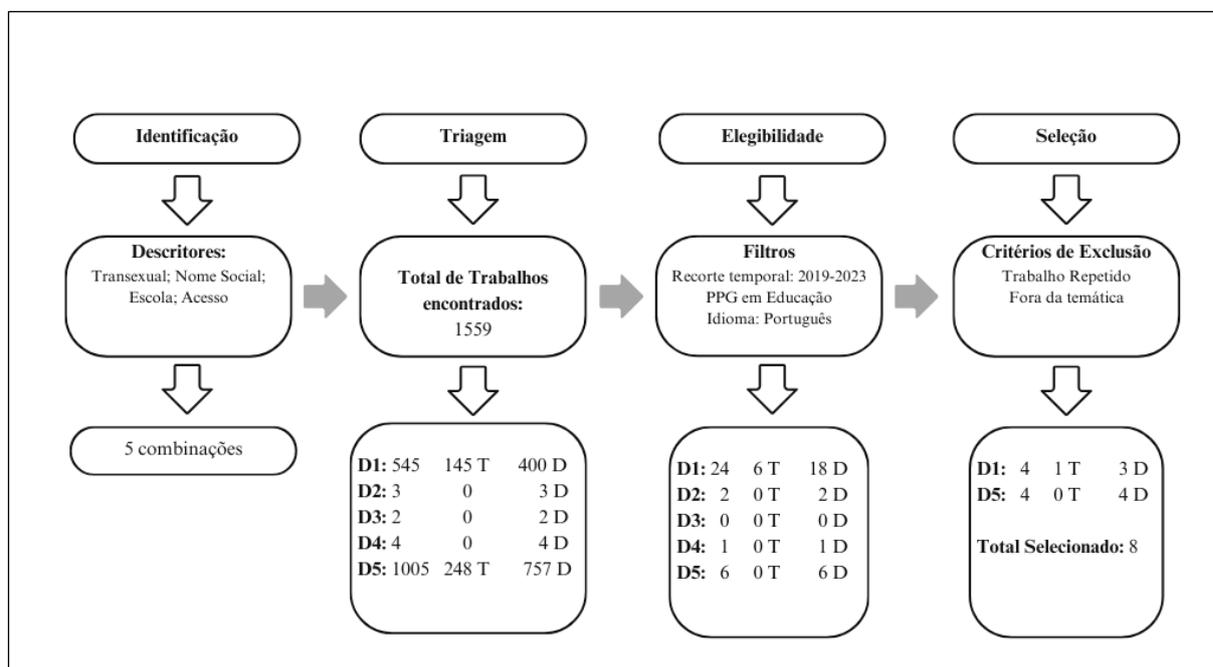
Tabela 2 - Quantidade de trabalhos recuperados por ano (2019 a 2023)

| | 2019 | 2020 | 2021 | 2022 | 2023 |
|-----------|------|------|------|------|------|
| D1 | 2 | 8 | 4 | 4 | 6 |
| D2 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| D4 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| D5 | 3 | 2 | 0 | 1 | 0 |

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Percebemos que os anos de 2020 e 2022 foram os que apresentaram maior frequência de trabalhos envolvendo a temática da pesquisa, seguido dos anos de 2023 e 2019. Concluímos a partir disso que os trabalhos envolvendo as transexualidades e travestilidades tem sido objetos recorrentes nas pesquisas em educação, trazendo diversos aspectos dessa realidade nas modalidades de ensino. Observamos também que a maioria desses trabalhos tem como *locus* de atuação o ensino superior, acompanhando uma tendência dessa questão que tem suscitado interesse das universidades em virtude da entrada desses corpos na academia e a necessidade de mapeamento e desenvolvimento de ações afirmativas e políticas institucionais de acesso e permanência. Na Figura 2 trazemos um fluxograma que demonstra as etapas e resultados obtidos na construção dessa pesquisa do tipo Estado do Conhecimento.

Figura 2 - Fluxograma Estado do Conhecimento



Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

A figura 2 apresenta as etapas de identificação dos descritores, após realizada a triagem e pesquisa no banco de dados, a elegibilidade e seleção dos estudos para nossa análise. As letras “T” e “D” remetem as palavras Teses e Dissertações, respectivamente, e que classificam os tipos de trabalhos encontrados. Ao final de todo o processo de filtragem conforme os critérios já mencionados e utilizando os critérios de exclusão, selecionamos 8 trabalhos, sendo 1 Tese e 7 Dissertações que se relacionavam com a proposta da nossa pesquisa.

Ao fazer a seleção destes trabalhos para compor nossa análise, usamos como critérios de exclusão aqueles que já haviam sido repetidos em algum momento e os que estavam fora da temática proposta por nossa pesquisa. A partir da leitura dos títulos e resumos escolhemos 8 produções que apresentavam a transexualidade e as travestilidades como temáticas centrais dos trabalhos, assim como o nome social. Nos títulos a maioria dos trabalhos faziam referência às experiências e trajetórias de estudantes trans* ou travestis na escola, e a partir daí eram desenvolvidas as categorias e variáveis que se relacionavam com a história de vida desses/as estudantes.

No quadro 1 apresentamos em detalhe as produções selecionadas, com a categoria de trabalho, título, autora/or, a filiação institucional e o ano de publicação.

Quadro 1 - Produções selecionadas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes

| Categoria | Título | Autor (a) | Instituição | Ano |
|--------------------|---|------------------------------|---|------------|
| Tese | (Trans)Trajetórias de Vida e de Escolarização de Travestis e Transexuais no contexto da Educação de Jovens e Adultos em Santa Catarina | T-Gabriela da Silva | Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) | 2023 |
| Dissertação | CAMINHOS DA GESTÃO: o nome social como ferramenta para a identidade de gênero dos discentes transexuais na educação profissional e tecnológica do IFES – campus Colatina a partir do decreto 8.727/2016 | Maria do Carmo Conopca | Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santos (IFES) | 2020 |
| Dissertação | Resistindo para (re)existir: identidades trans por entre experiências e memórias com a escola | Bruno Rodrigues Ganem | Programa de Pós-Graduação em Educação Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) | 2020 |
| Dissertação | EDUCAÇÃO E SEXUALIDADE: a discriminação do público trans no contexto escolar | Lucas Périco | Programa de Pós -Profissional em Educação Sexual da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) | 2021 |
| Dissertação | Impactos Políticos Pedagógicos do uso do nome social nas Histórias de vida de Travestis Negras Brasileiras | T-Elisha Silva de Jesus | Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) | 2022 |
| Dissertação | Mares, currículos e criaturas marítimas: investigando políticas de acesso e permanência de pessoas transgêneras no ensino superior brasileiro | T-Catarina de Cássia Moreira | Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) | 2020 |
| Dissertação | EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE: uma análise do uso do nome social no CEFET-MG na perspectiva de sujeitos transexuais e travestis | Luciana Rodrigues da Silva | Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) | 2019 |
| Dissertação | Dos Saberes e outros trânsitos: percursos de alunos e alunas trans*, políticas de acesso e permanência, 7 anos depois da política de nome social | T-Keo Silva | Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) | 2019 |

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

O trabalho intitulado “Mares, currículos e criaturas marítimas: investigando políticas de acesso e permanência de pessoas transgêneras no ensino superior brasileiro” da autora T-Catarina de Cássia Moreira (2020) estuda as políticas de acesso e permanência no ensino superior, e por mais que este imediatamente não houvesse relação com nossa pesquisa no que tange o *lôcus* educação básica, após a leitura do resumo a selecionamos para análise em vista do estudo aprofundado sobre o nome social, trazendo contribuições importantes para nossa pesquisa, e como a garantia deste resulta no acesso e permanência de pessoas trans* e travestis nas universidades. Assim como o trabalho intitulado “Dos Saberes e outros trânsitos: percursos

de alunos e alunas trans*, políticas de acesso e permanência, 7 anos depois da política de nome social” do autor T- Keo Silva (2019) que trabalhou nessa mesma perspectiva.

Destaco também que 4 dos 8 trabalhos selecionados são de autoras(es) transexuais/travestis, que caminham nessa construção de (TRANS)saberes na academia a partir de suas trajetórias de vida. Vale ressaltar que o valor social e cultural das epistemologias, conforme nos destaca Maurice Tardif (2017), reside na capacidade de renovação e perpassa também na introdução às tarefas cognitivas consideradas essenciais para comunidade científica. Pressupõe que o novo surge e pode surgir como reatualização do antigo por meio dos processos de aprendizagem.

Diante disso, os Trans-Saberes, se constituem numa perspectiva da própria vivência como *corpus* teórico de leitura do mundo e das relações que se formam. As experiências e vivências de transexuais e travestis produzem sentidos, criam realidades e funcionam como potentes mecanismos de subjetivação que fundam uma ordem epistemológica a partir da relação entre conhecimento e a vida humana.

Nesse sentido, no quadro 2 apresentamos o resumo destas produções, trazendo as escolhas teórico-metodológicas, os autores/as mais citados e que embasam o estudo, e os procedimentos de coleta e análise dos dados. A ordem de apresentação das informações segue a mesma do quadro anterior.

Quadro 2 - Resumo dos aspectos teórico-metodológico das pesquisas selecionadas

| Tipo da Pesquisa | Autores(as) referenciados | Fundamentos teóricos-metodológicos |
|--|---|---|
| Pesquisa de Campo Escrivência | Carla Akotirene (2019); Grada Kilomba (2019); Judith Butler (2016); Paulo Freire (2016; 2018a e 2018b); Michel Foucault (2014); Miguel Gonzalez Arroyo (2011); Sueli Carneiro (2020); Patrícia Hill Collins (2021); Conceição Evaristo (2020); Jaqueline Gomes de Jesus (2009); Guacira Louro (2004;2013 e 2015); Leticia Nascimento (2021); Megg Rayara (2017; 2018; 2020); Sara York (2020); Jovanna Baby da Silva (2021) | A autora busca através da (Trans)Escrivência sua e das(os) autoras(es)-participantes tratar sobre as corporalidades, subjetividades e identidades no EJA. A autora utilizou como método de coleta um questionário sociocultural identitário e uma carta-corpo escrita pelas(os) autoras(es)-participantes, e analisa a partir da análise de conteúdo. |
| Pesquisa Documental Pesquisa de Campo Estudo de caso | Berenice Bento (2006); Pierre Bourdieu (1989); Judith Butler (2003); Paulo Freire (1987); Sayonara Nogueira <i>et al</i> (2017) | A autora busca nas bases legais sobre nome social e a regulamentação do nome social no IFES no reflexo nas ações dos gestores e na rotina dos discentes transexuais. Como método de coleta a autora utilizou entrevista estruturado e pesquisa documental. A pesquisa obteve como produto uma minuta de regulamentação de um Núcleo de Estudos de Gênero e Sexualidades e um cordel elaborado a partir dos relatos colhidos durante a pesquisa. |

| | | |
|---------------------------------------|---|--|
| Pesquisa Narrativa | Luma Andrade (2012); Berenice Bento (2006; 2011; 2014;2017); Judith Butler (1999;2003;2019); Jaqueline Gomes de Jesus (2014; 2018); Michel Foucault (1992; 2014a; 2014b; 2004); Jorge Larrosa (2011; 2002; 2017); Guacira Louro (2000; 2014; 2018); Denise Sepulveda e José Antonio Sepulveda (2018; 2019); Joan Scott (2012) | O autor desenvolve a pesquisa a partir da relação de pessoas trans na/com a escola, levando em consideração suas experiências e trajetórias de vida em um contexto histórico-socio-cultural. O autor utiliza método de escuta ativa através da conversa com as (os) sujeitas(os)-participantes, e a construção do estudo parta de suas existências e relatos. |
| Pesquisa de Campo | Luma Andrade (2012); Marcos Benedetti (2005); Berenice Bento (2011; 2017); Judith Butler (2004; 2003); Michel Foucault (2009a; 2009b); Guacira Louro (1977; 2008) | O autor busca por meio da entrevista semiestruturada abordar as trajetórias de estudantes trans na escola, apresentando as concepções de gênero, sexualidade, transexualidade, das violências vivenciadas e como interfere na permanência desses corpos nesse ambiente. |
| Pesquisa de Campo | Megg Rayara de Oliveira (2020); Berenice Bento (2011;2014); Jaqueline Gomes de Jesus (2012;2019); Achille Mbembe (2018); Richard Miskolci (2012); Lélia González (1984); Kimberlé Crenshaw (2020) | A autora procura compreender o impacto do decreto 8.727/2016 sobre o nome social, na história de vida de travestis negras e a partir das histórias narradas em entrevista com 3 travestis, buscou discutir os processos educativos possibilitados ou não pela adoção do nome social, bem como a relação com o racismo nesse processo. |
| Pesquisa Documental | Berenice Bento (2011; 2014;2008); Michel Foucault (1995); Guacira Louro (2000;2003; 1999); Tomas Popkewitz (1988; 2001; 2002); Sirlene da Silva (2011); André dos Santos (2019) | Por meio de análise de documentações, resoluções das universidades do norte e nordeste do país e legislações que respondem às necessidades e demandas de pessoas trans*, como ocupação de espaços físicos, uso do nome social e adoção de cotas, apresenta como que essas políticas participam dos processos de subjetivação das pessoas trans, de modo a influenciar no acesso e permanência de seus corpos na educação superior. |
| Pesquisa de Campo Pesquisa Documental | Claudio Alves (2017); Luma Andrade (2012); Berenice Bento (2006; 2014; 2003); Judith Butler (2002; 2006; 2017); Michel Foucault (1999; 2014; 2015; 2017); Paulo Freire (2006); Jaqueline Gomes de Jesus e Hailey Alves (2012). Jaqueline Gomes de Jesus (2014); Guacira Louro (1997; 2001; 2004; 2009; 2018); Richard Miskolci (2003; 2007a; 2008; 2009) Larissa Pelúcio (2004; 2006; 2007); Paul Preciado (2011; 2017) | A autora busca analisar a forma que as políticas públicas voltadas à inserção social da população trans* e travesti interferem nos processos de exclusão. analisa de forma empírica o nome social no decreto 8.727/2016 em análise documental e de entrevista semiestruturada com 3 estudantes transexuais/travestis do CEFET-MG. |
| Pesquisa de Campo Pesquisa Documental | Gayle Rubin (1984); Judith Butler (2003); Raewyn Connell (2014); Walter Mignolo (2008); Berenice Bento (2008; 2011; 2014; 2016); Amara Moira Rodovalho (2017); Luma Andrade (2012); Rogério Junqueira (2012); Guacira Louro (2001); Viviane Vergueiro (2016); Michel Foucault (2001; 2005; 1977); Jaqueline Gomes de Jesus (2012) | A pesquisa debruça sobre uma análise das resoluções internas (2012 e 2015) da UFSC a respeito do nome social e utiliza de entrevistas com estudantes que se autodeclararam trans nos cursos de graduação da UFSC com o objetivo de identificar as principais mudanças e contribuições advindas da entrada de pessoas trans na universidade. |

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

As produções selecionadas foram construídas a partir de metodologias envolvendo principalmente pesquisas de campo e documentais. Nessas pesquisas de campo os autores buscaram por meio da compreensão das trajetórias de vida de estudantes transexuais, apontar os impactos que políticas públicas, como a do nome social, tiveram na construção de suas subjetividades e corporalidades na escola e nas relações que se davam para fora desse ambiente. Portanto, só é possível apreender sobre esses processos de acesso, permanência e inclusão/exclusão por meio do olhar de quem viveu tais mecanismos em seu cotidiano.

Os recursos metodológicos também possibilitaram que os pesquisadores reinventassem a forma de entendimento desses processos, que se deram por meio da escrevivência, da carta-corpo, da pesquisa narrativa, de uma escuta ativa por meio de uma conversa informal, que somados à pesquisa documental de resoluções, decretos e portarias normativas construíram um eixo de análise e crítica dos engendramentos de possibilidades para pessoas trans* e travestis.

Neste sentido, o aporte teórico utilizado pelas pesquisas partiu dos estudos culturais, dentro da perspectiva pós-estruturalista, em que se destacam autoras/es como Judith Butler (1999; 2016; 2003), Michel Foucault (2014; 2021), Guacira Louro (1999; 2003; 2018) e Berenice Bento (2008; 2011; 2014; 2016), alguns fazendo uma interlocução com estudos decoloniais na perspectiva pós-moderna de Carla Akotirene (2019), Grada Kilomba (2019), Sueli Carneiro (2020), Patrícia Hill Collins (2021), Conceição Evaristo (2020), Achille Mbembe (2018) e Lélia González (1984) e os apontamentos para as epistemologias transfeministas que fazem intersecção com essas duas perspectivas teóricas anteriores em autoras/es como T-Leticia Nascimento (2021), T-Jaqueline Gomes de Jesus (2009; 2015), T-Viviane Vergueiro (2016), T-Luma Andrade (2012), T-Megg Rayara (2017; 2018; 2020), T-Sara York (2020), T-Amara Moira Rodovalho (2017) e Paul Preciado (2011; 2017).

2.2 “Me encontre lá, onde a fonte se esconde”: cenário da pesquisa

*Me encontre lá
Onde a fonte se esconde
Na linha do horizonte
Onde
Onde
Onde a fonte se esconde
Onde ainda anda
(Onde – Linn da Quebrada, 2021)*

Na (TRANS)criação dos caminhos metodológicos, busco situar a fonte na qual são corporificadas as tensões e a compreensão das estratégias de reconhecimento de corpos e

subjetividades que fogem da ordem normativa do CISTema. De que forma encontrar esse lugar? Após a chegada no PPGE e das primeiras mudanças no projeto de pesquisa, me deparei com esse momento de formulação de recursos para encontrar nosso lugar de atuação.

A predileção por trabalhar esta questão em uma escola do Ensino Médio foram motivadas por duas constatações *a priori*: o ensino médio é o momento da vida em que esses estudantes já têm uma compreensão de suas identidades, o processo formativo de suas subjetividades ganha amadurecimento pelas suas trajetórias de vida e nas relações com outros que já experimentam as liberdades da juventude.

É no Ensino Médio que o contato com outras diversidades de gênero e sexualidade acontecem, é nele que as conversas sobre essas questões fazem parte do cotidiano desses estudantes e é também nessa fase da vida que os desdobramentos da afetividade se tornam mais comuns. Nos lembra Paolo Nosella (2011, p. 1053) que “o princípio pedagógico específico do Ensino Médio, fase final da Educação Básica, decorre do momento vivido pelo jovem em busca de sua autonomia e identidade moral, intelectual e social.” Além disso, a faixa etária nos permite entrar em temáticas que não seriam possíveis com outras idades e que necessitariam de anuência de seus responsáveis legais.

A escola escolhida fica localizada no bairro da Cidade Operária, que no espaço urbanístico é permeado de narrativas e influencia as instituições e modos de viver da comunidade. De acordo com Marcele Correa (2013) a construção do bairro da Cidade Operária foi resultado do movimento expansionista da cidade de São Luís por volta da década de 1960 e 1970, quando àquela época a cidade passava pela implantação do sistema viário e pela migração rural, que por conta disso demandava de mão de obra na construção civil, tanto na execução das novas vias como na construção de novos conjuntos e loteamentos financiados pelas Cooperativas Habitacionais (Cohab).

Com esse crescimento, outras áreas da grande ilha foram adensadas formando manchas urbanas descontínuas. Desse modo, o bairro da Cidade Operária, surgiu no contexto do regime militar, sob a tutela do Banco Nacional de Habitação (BNH) com o intuito de legitimar o governo militar nas camadas populares. Esses movimentos da política habitacional adotadas nesse período fizeram parte de um projeto de desenvolvimento econômico pretendido, mas ligado também às questões sociais, de modo que buscasse conciliação das necessidades de moradia e da legitimação de um regime político.

A construção do conjunto habitacional da Cidade Operária se deu em 1987, na gestão do prefeito João Castelo. Inicialmente foram construídas 7.500 unidades habitacionais de um total de 15.000 que eram previstas no projeto. Esse processo foi antecedido pela devastação da

área vegetal, cerca de 860 hectares, anteriormente ocupada pelo assentamento do povoado Parque Zelândia, que subsistiam por meio da agricultura e na qual ainda era preservada as bacias hidrográficas.

Urbanisticamente, a Cidade Operária tem uma estrutura do tipo unidade de vizinhança, mesmo não sendo projetada para isso, visto que sua estruturação propiciou certa autonomia quanto à prestação de bens e serviços para seus moradores, além de atender outros bairros que foram surgindo com o próprio processo de expansão do seu entorno, o que pode configurar como um processo de periferização da periferia. Além disso, estas localidades foram crescendo sem nenhum tipo de infraestrutura local, planejamento urbano e que levou a população de baixa renda a buscar alternativas de moradia, ocupando áreas desprezadas pelo mercado imobiliário.

A escola foi estabelecida por meio do decreto 23.001/2006 e lei de criação nº 8.777/2008 no intuito de ofertar às adjacências da Cidade Operária o ensino médio regular e educação de jovens e adultos (EJA) com oferta nos turnos diurno e noturno. Sua mudança para uma escola do tipo “Centro Educa Mais” foi autorizado pelo parecer nº 47/2009 e reconhecido pela resolução nº 39/2009 do Conselho Estadual de Educação (PPP 2019).

Segundo Ádria Aquino Utta (2022), a criação dos Centros Educa Mais é resultado da adoção da política de Educação Integral no Maranhão implementada pela medida provisória nº 212 de 17 de dezembro de 2015, que na ocasião criou o Programa de Educação Integral (PROEIN) no sistema estadual de ensino. Somente em 2016, que essa medida provisória se torna a lei nº 10.414 aprovada pela assembleia legislativa do Estado em 07 de março de 2016. Com a reorganização das escolas estaduais, as escolas de tempo integral passaram a denominar “Centro Educa Mais” por meio do decreto estadual nº 35.240 de 03 de outubro de 2019.

Os Centro Educa Mais são escolas públicas estaduais de ensino médio propedêutico, na qual funcionam em jornada de tempo integral de nove horas-aulas para os estudantes e oito horas-aulas para os professores. Conforme as Diretrizes Operacionais, os Centros Educa Mais adotam “currículo integralizado e diversificado, matriz curricular flexível, aulas e atividades complementares que se desenvolvem com a participação e a presença contínua dos estudantes, professores e equipe gestora em todos os espaços e tempos da escola” (Maranhão, 2021).

Com base nos dados do Projeto Político Pedagógico (2019) e do Censo Escolar de 2023, buscamos trazer algumas informações sobre os aspectos estruturais administrativos e físicos da escola. De forma geral, o ambiente é composto por 15 salas de aula climatizadas, 1 pátio coberto, que também funciona como refeitório, 1 sala de Secretaria, 1 Sala de Gestão Geral, 1 sala de Gestão Adjunta, 1 sala de Suporte Pedagógico, 1 sala para professores, 1 sala de vídeo, 2 laboratórios de Informática, 1 sala extra para realização de projetos, 1 Biblioteca, 1 Auditório,

1 Quadra poliesportiva coberta, 1 cantina, 2 banheiros (Masculino e Feminino), 1 banheiro unissex para professores, 1 banheiro para funcionários, e vestuário para prática de esportes.

É constituída de recursos técnicos pedagógicos de multimídia como: 1 impressora multifuncional, 1 DVD, 1 *Scanner*, 6 aparelhos de som, 1 TV, 5 equipamentos de multimídia, acesso à Internet *wi-fi* banda larga para professores e estudantes, e 9 computadores com acesso à internet.

Quanto ao quadro de profissionais que atuam na escola, o Censo Escolar 2023 informou que existem 3 auxiliares administrativos, 9 profissionais de serviços gerais, 6 profissionais de alimentação, 2 profissionais que atuam na supervisão e apoio pedagógico, 1 secretário/a e 2 profissionais que atuam na gestão escolar, Diretor/a e Coordenador/a Pedagógico/a.

A escola funciona nos turnos diurno e noturno na qual atuam o Ensino Médio Integral, o Ensino Técnico, o EJA (Educação de Jovens e Adultos) e Educação Especial. No quadro três apresentamos as informações da quantidade de estudantes matriculados por modalidade de ensino, quantas turmas funciona para cada uma delas e o quantitativo de professores/as.

Quadro 3 - Matriculados, Turmas e Professores da escola

| Modalidade de Ensino | Turmas | Matriculados/as | Professores/as |
|-----------------------|--------|-----------------|----------------|
| Ensino Médio Integral | 10 | 334 | 23 |
| EJA/Técnico | 3 | 120 | 11 |
| Educ. Especial | 7 | 12 | 33 |

Fonte: Censo Escolar 2023 (adaptado pelo autor 2024)

No total a escola atende 454 (quatrocentos e cinquenta e quatro) estudantes, na qual no turno Diurno funcionam 10 turmas com um total de 334 estudantes, e no turno Noturno funcionam 3 turmas com 120 estudantes. Pelos dados obtidos pelo Censo Escolar as turmas que funcionam à noite são do EJA complementado pelo Curso Técnico, enquanto as turmas diurnas são do Ensino Médio Integral. Em que se prese as turmas da Educação Especial compreendemos que os 12 estudantes matriculados/as se encontram divididos em 7 turmas, sejam elas do Ensino Médio Integral ou do EJA. Quanto à quantidade de Professores/as, o Censo aponta que há 34 em atuação nos dois turnos.

Ao traçar o perfil dos estudantes, o censo divulga os seguintes dados:

- 223 se declaram do sexo Feminino; e 231 do sexo masculino.
- Em relação à identidade étnica/racial, 58 se declaram brancos/as, 13 pretos/as, 291 pardos/as.

- Quanto à faixa etária 7 estudantes encontravam-se com entre 11 e 14 anos; 313 estudantes entre 15 e 17 anos; e 134 estudantes com mais de 18 anos.
- Quanto a divisão por série, 123 encontravam-se no 1º ano do Ensino Médio; 137 no 2º ano do Ensino Médio; e 74 no 3º ano do Ensino Médio. (O censo não quantificou por série os estudantes do EJA).
- Quanto ao local em que moram, 308 estudantes da Zona Urbana e 146 da Zona Rural.

Logo, os participantes da pesquisa são os/as estudantes trans*/travestis, como já indicado no início desta seção, e o corpo gestor da escola. A inclusão deste público se deu em detrimento aos objetivos que a pesquisa buscou abordar como a trajetória escolar de estudantes trans* e travestis, as questões que envolvem o reconhecimento e utilização do nome social, os processos de construção da identidade e aceitação, assim como a compreensão das relações, permissões e interdições dos Gestores e Professores, o convívio com estes e com os demais estudantes, e como essas relações são criadas e sustentadas.

Como já mencionado, o critério de inclusão foi a aceitação como participante da pesquisa mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para maiores de 16 anos e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) para menores e seus responsáveis, quando necessário.

2.3 “Um canto que fale por nós até que enfim tenhamos voz”: formas de ouvir e falar

Os atravessamentos na construção dessa pesquisa parte das nossas vivências particulares na escola, dos questionamentos que se apresentam nas relações e averiguando quem já produziu sobre a nossa temática em estudo, para só então adentrar no universo que é o *locus* da nossa pesquisa: a escola.

No início desta subseção faço uma referência à música “Canto pra sobreviver” de Ayô Tupinambá, em que ela faz da sua voz uma extensão de articulação sobre-viver. É através da voz ou do canto que é possível compreender a cena de construção na/pela vida dos indivíduos. É por meio dessa estratégia que é possível se colocar diante da luta por igualdade que pessoas trans* e travestis tem travado e denunciado quando seus direitos não são respeitados. “Não canto só para celebrar, tem canto que me faz doer”.

Quero elucidar as escolhas metodológicas dessa pesquisa nessa perspectiva de garantir a escuta a quem “grita até estremecer”. É uma escolha que compreende não só a demanda da

própria problematização que faço, mas também do exercício de construção de uma pesquisa (TRANS) centrada em que deslocamos o objeto de uma posição passiva de estudo para um lugar ativo como coautor/a da pesquisa. Não é uma pesquisa *sobre*, mas acima de tudo uma pesquisa *com*. Desta forma, “Trata-se de contribuir, à moda de um aprendiz, para visibilizar o quanto essas pessoas, que têm seus direitos sistematicamente violados, estão lutando ferrenhamente pela sua dignidade” (Valéria Melki Busin, 2015, p. 19).

Para Jorge Larrosa (1994) a etimologia da palavra narrar vem do latim *narrare*, que pode ser compreendida como arrastar para frente, que também deriva da palavra *gnarus*, que ao mesmo tempo significam ‘o que sabe’ e ‘o que viu’. Esse jogo de palavras que é mencionado pelo autor, articula a própria expressão e atitude da história e do historiador. Dessa forma, justifica a ideia de que aquele que narra leva para frente, difundindo de novo, o que viu e ouviu, e do qual conserva um sinal em sua memória.

Portanto, na perspectiva da entrevista com narrativas queremos apreender sobre nosso campo de atuação por meio do olhar, da escuta e da fala de estudantes trans* e travestis que sempre estiveram presentes, ainda que a escola os/as oculte e negue estrategicamente (Guacira Louro, 1997). Para Sandra Jovchelovitch e Martin Bauer (2002), por meio da narrativa que as pessoas se lembram do que aconteceu, colocam a experiência em sequência, encontram explicações e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida social e individual. Por meio das palavras e sentidos que são desenvolvidos significados específicos das experiências e do modo de vida.

Longe de querer ser um pesquisador que quer explicar a vida e história de outros, procuro participar dessas histórias que se convergem uma na outra nas relações que são estabelecidas dentro das experiências vivenciadas, e que para além disso me proponho a enxergar as hierarquias que são produzidas a partir deste lugar e como este lugar, a academia, pode investir diretamente na constituição dos lugares de outros grupos subalternizados (Djamila Ribeiro, 2017).

Mais uma vez, longe de apenas “dar voz”, quero me pôr à escuta das pessoas que narram suas trajetórias de vida, não em uma posição de escuta e apropriação destas falas, e por isso tomo essa escrita como exercício de construção conjunta, mas para que “o outro permaneça como outro e não como outro eu, ou como outro a partir de mim mesmo” (Jorge Larrosa, 2002 p. 137). Para isso, a entrevista narrativa se faz apropriadamente requerida pelo próprio objeto que me dirijo a estudar e analisar, é através dela que é possível reconstruir significações que os sujeitos atribuem no processo de escolarização, uma vez que a partir do “falar de si”, reinventam

o passado, ressignificam o presente e o vivido, para então narrar a si mesmos (Sandra Andrade, 2012).

Segundo Sandra Andrade (2012) dada a perspectiva contemporânea das referências da sociolinguística interacional, da antropologia e dos estudos culturais, a entrevista é apontada como uma forma ressignificada, tomando a troca que se estabelece – entrevistador/a/entrevistado/a – e sua análise, abandonando pressupostos iluministas de verdade, objetividade e atemporalidade do discurso. Dessa forma, as histórias contadas através da entrevista narrativa não são dadas como prontas ou acabadas, mas são documentos produzidos na cultura por meio da linguagem, no encontro entre pesquisador e sujeitos da pesquisa. Tais documentos adquirem diferentes significados ao serem analisados no contexto de determinado aporte teórico, época e circunstâncias sociais e culturais.

As narrativas que são construídas, revelam as relações de poder que atravessam as histórias, pois são entremeadas pelos discursos hegemônicos, que muitas vezes, encadeiam os eventos no tempo, descreve e posiciona os atores, estabelece a cena e organizam os fatos num enredo ou trama (Tomaz Tadeu Silva, 1995 *apud* Sandra Andrade, 2012). Por isso que a narrativa não é uma contação de histórias isoladas, é antes uma tentativa de ligação tanto no tempo quanto no sentido. Ao considerar os acontecimentos isoladamente, eles se apresentam como simples proposições que descrevem acontecimentos independentes, mas se estão estruturados numa história, a maneira como são contados permitem a produção de sentidos do enredo. E é exatamente o enredo que dá coerência e sentido à narrativa, fornecendo contexto para a compreensão de cada acontecimento, descrições, atores, objetivos e relações que constituem a história (Sandra Jovchelovitch e Martin Bauer, 2002).

Ao assumir a entrevista narrativa como metodologia e possibilidade para trabalhar a trajetória de vida e o cotidiano escolar de estudantes trans* e travestis como campo de construção de conhecimento, o faço também para assumir um papel contranarrativo dos discursos hegemônicos que se fazem na escola, o que se torna um desafio na articulação teórico metodológico da possibilidade de desconstruir e desnaturalizar o *status quo* dos métodos de produção do conhecimento a partir de um outro modo de pensar, falar e (re)criar práticas sociais.

Nesse sentido, Dagmar Meyer e Marlucy Paraíso (2012, p. 16) afirmam que

Essas metodologias são construídas de modo claro e combativo porque precisamos que nossas lutas por construir outras perguntas e outros pensamentos na educação sejam mais compreensíveis. Por isso, construímos nossos modos de pesquisar movimentando-nos de várias maneiras: para lá e para cá, de um lado para o outro, dos lados para o centro, fazendo contornos,

curvas, afastando-nos e aproximando-nos. Afastamo-nos daquilo que é rígido, das essências, das convicções, dos universais, da tarefa de prescrever e de todos os conceitos e pensamentos que não nos ajudam a construir imagens de pensamentos potentes para interrogar e descrever-analisar nosso objeto. Aproximamo-nos daqueles pensamentos que nos movem, colocam em xeque nossas verdades e nos auxiliam a encontrar caminhos para responder nossas interrogações. Movimentamo-nos para impedir a paralisia das informações que produzimos e que precisamos descrever-analisar. Movimentamo-nos, em síntese, para multiplicar sentidos, formas, lutas.

É nesse movimentar-se que construímos os pensamentos e os passos para desenvolver e multiplicar os sentidos. Assim, as etapas do movimento da entrevista narrativa ultrapassam o esquema de pergunta-resposta e propõe outro modo para estabelecer essa narrativa. No modo pergunta-resposta o pesquisador está impondo estruturas: seleciona o tema e tópicos; ordena as perguntas; verbaliza as perguntas com sua própria linguagem. Na entrevista narrativa a influência do entrevistador se torna mínima, assim como o ambiente precisa estar preparado para evitar tais influências (Sandra Jovchelovitch e Martin Bauer, 2002).

Ao substituir o esquema pergunta-resposta se abre a possibilidade para que a partir de sua linguagem, o entrevistado exponha os acontecimentos, mas a própria entrevista narrativa se vale de uma estrutura lógica que ofereça essa espontaneidade. Desta forma, Sandra Jovchelovitch e Martin Bauer (2002) apresentam uma sintetização das fases da entrevista narrativa que envolve: a preparação da entrevista; a iniciação, em que é explicada como será realizada, sem haver interrupções e onde é lançada o tópico central da entrevista narrativa, que a partir dela será desenvolvida a história que faz parte da vida do participante; a narração central, momento em que é desenvolvida a narrativa e o pesquisador somente faz uma escuta ativa, e algumas anotações sem interrupções; a fase de questionamento, momento em que as questões exmanentes elaboradas antes da entrevista são traduzidas em questões imanentes, advindas da própria narrativa do participante, que são questionamentos empregando palavras do próprio informante como “o que aconteceu antes/depois?”; e por fim, a fase conclusiva, que após desligado o gravador, algumas discussões complementares e informais são estabelecidas a fim de fornecer luz sobre as informações narradas.

Importante atenuar que a questão central que direciona a pesquisa deve fazer parte da experiência do participante, assim como possuir relevância social, pessoal e/ou comunitária. Ao mesmo tempo deve ser ampla para que assim o narrador desenvolva suas histórias e falas de forma longa, com situações iniciais, podendo percorrer o passado até chegar àquele momento, apresentando uma contextualização dos fatos que quer narrar (Jónata Moura e Adair Nacarato, 2017).

A entrevista narrativa foi desenvolvida com os/as estudantes trans* e travestis em vista da apreensão de suas histórias de vida e para entender os processos de escolarização diante da garantia do reconhecimento ou não do uso do nome social, conforme Apêndice B. Da mesma forma, utilizamos este tipo de entrevista para o corpo gestor, de forma que nos possibilitou a discussão da temática com a mobilização dos sentidos nas relações de poder que se estabelecem entre gestor e estudantes (Apêndice C).

Quanto à análise desses dados reunidos por meio da entrevista narrativa, além das próprias documentações normativas utilizadas sobre o nome social, escolhemos tratá-las a partir da Análise de Discurso (Michel Foucault, 2014). Nessa perspectiva o discurso é entendido como prática produtiva de verdades, saberes e subjetividades, em que o que dizemos sobre as coisas nem sempre são as próprias coisas, nem a representação destas, mas ao falarmos sobre elas nós a constituímos. No entendimento de Michel Foucault (2014), o discurso não nomeia apenas as coisas da realidade preexistente, antes de tudo, é uma força constituinte e define, por meio das relações heterogêneas de poder-saber, o que pode ser dito – e por quem – em determinado tempo histórico (Shirlei Rezende Sales, 2012).

O que se propõe a partir desse procedimento metodológico, ainda que Michel Foucault não tenha pretendido construí-lo como método, é analisar aquilo que efetivamente foi dito nos materiais, cessando continuidades, acolhendo cada momento do discurso e tratando-o no jogo de relações em que está imerso. Assim, admite-se que emaranhado numa teia de complexidade e instabilidade, o discurso pode ser “instrumento e efeito de poder, e também obstáculo, escora, ponto de resistência, ponto de partida de uma estratégia oposta” (Michel Foucault, 2021, p. 110).

Outro pressuposto é que

[...] não existe um discurso do poder de um lado, e em face dele, um outro contraposto. Os discursos são elementos ou blocos táticos no campo das correlações de forças; podem existir discursos diferentes e mesmo contraditórios dentro de uma mesma estratégia; podem, ao contrário, circular sem mudar de forma entre estratégias opostas (Michel Foucault, 2021, p. 111).

Busca-se, portanto, interrogar os discursos da escola em sua “produtividade tática (que efeitos recíprocos de poder e saber proporcionam) e em sua integração estratégica (que conjuntura e que correlação de forças torna necessária sua utilização em tal ou qual episódio dos diversos confrontos produzidos)” (Michel Foucault, 2021, p. 111). Assim, trata de descobrir não a origem de determinado discurso e nem a intenção na qual foi produzido, mas analisar por

que aquilo foi dito daquela forma e naquele momento, interrogando as condições de existência daquele discurso (Michel Foucault, 2021).

Na perspectiva do sujeito foucaultiano, em que este é efeito do discurso, e do pós-estruturalismo, que considera a fragmentação, dispersão e a historicidade do sujeito, e que este não tem uma identidade unificada, na qual sua subjetividade é produzida em diferentes momentos, instituições, pelos diversos discursos, instaurando provisoriedade, a compreensão dos processos de produção da subjetividade de estudantes trans* e travestis parte da análise das práticas pela qual eles/as foram levados/as a pensar sobre si, a se decifrar, reconhecer e a se anunciar como sujeitos de determinado tipo.

Por meio desses procedimentos procura-se analisar como que o nome social se torna dispositivo de inclusão, quais efeitos são produzidos no cotidiano desses jovens a partir de sua trajetória na escola, os processos de formação subjetiva e de corporalidade, assim como as relações de poder que são instaurados nos discursos que circulam esse ambiente.

2.4 “Verdades sejam ditas, e hoje eu vim pra questionar”: Quem somos?

Quando nos propomos a ouvir, partimos do princípio Freiriano do ato solidário e democrático da qual sonhamos em que “não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida ao demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles” (Paulo Freire, 2022, p. 111). Nesse sentido, a escolha metodológica e a forma como escolhemos conduzir esta pesquisa nos mobiliza a pensar que tipo de estrutura social queremos empreender para quem esteve sempre no lugar de escuta. Esse lugar da qual a colonialidade cisnormativa reservou para “outros” e que para si deu a propriedade da fala e do discurso. Essa recusa em escutar é algo que percebemos com bastante frequência em espaços institucionalizados de produção de saber, ainda que propositalmente se coloque como subversivos, defendam o teor da desobediência ou se intitulem como espaços diversos e democráticos (T-Bruno Pfeil e T-Cello Pfeil, 2024).

A música “Pra quem duvidou” do coletivo de Rap Quebrada queer na qual intitula essa seção, denuncia as contradições do deixar falar e do ouvir em que nossa comunidade é submetida, inclusive de uma arbitrariedade colonial que preza o “pediram para eu pegar mais leve pra não incomodar” (Quebrada Queer, 2019). No entanto, é a partir deste incomodo que se coloca em desarticulação as práticas narcísicas e da alteridade da cisheteronormatividade.

Assim, ao tomar conhecimento do local em que esta pesquisa se realizaria, as visitas foram recorrentes para entender a dinâmica da escola, mas também para pensar em como se

abordaria os/a coautores/a sem que isso se tornasse um método de buscas de objetos passivos de uma empreitada de entendimento de um fenômeno da natureza. Essas visitas ocorreram entre os meses de setembro a dezembro de 2024, e em uma destas, em observação a esse espaço, uma cena me chamaria atenção: alguém circula pela escola com um pedaço de tecido amarrado envolta da cabeça, como se imitasse um cabelo longo. De imediato retomo àquela memória de infância em que fazia este mesmo jogo performativo na frente de um espelho. Mas aquela cena na escola me tomou de sobressalto sobre os mecanismos de performatividade que podem ser acionados na vivência da transexualidade nos espaços institucionais na intenção de determinar e fazer-se reconhecida a sua identidade de gênero.

Como forma de estabelecer um primeiro contato com os coautores, me reuni com os “jovens protagonistas”, uma iniciativa dos Centro Educa Mais na qual os estudantes desempenham papel de liderança e influência nas atividades e jornada de cada aluno da escola. Nesse bate-papo foi apresentado a pesquisa, o seu objetivo, assim como iniciou-se um debate fluido entre eles sobre o nome social e da experiência dos estudantes trans* que estavam naquela escola, principalmente em vista da participação de uma menina trans* que fazia parte deste grupo e que compartilhou sua experiência escolar e sendo solícita em participar da pesquisa. Nesta reunião os estudantes se colocaram à disposição em fazer um primeiro contato com os/a estudantes trans*, explicando a intenção da pesquisa, para que posteriormente o pesquisador tivesse o contato mais direto.

No mês de novembro de 2024 foi realizada esse contato com os/a estudantes trans* em um momento mais dinâmico, e na qual a pesquisa foi apresentada, com seus objetivos e metodologia. Na medida em que a conversa fluía entre eles, algumas questões foram sendo colocadas a respeito da problemática e que ao final compartilharam o desejo de fazer a entrevista narrativa no formato de uma roda de conversa. Essa escolha por parte dos estudantes se deu pelo conforto em falar sobre as experiências que compartilhavam entre si e para se sentirem à vontade em tratar de episódios mais sensíveis.

Diante disso, a pesquisa de campo se deu no início do mês de dezembro de 2024, durante o horário da manhã, no laboratório de física da escola, local indicado pela gestão em vista da acústica para a gravação. Novamente foi explicado aos/a estudantes a pesquisa, os seus objetivos e a metodologia, estando tudo esclarecido, foi feito a assinatura do TCLE e TALE.

A pesquisa com narrativa foi conduzida com a participação de 4 estudantes, sendo uma menina e três meninos trans*. A fim de não identificarmos e visando privacidade e integridade física, psicológica e social dos estudantes, adotamos pseudônimos para descrever suas narrativas. Levando em consideração a perspectiva TRANScentrada na qual a pesquisa se

propôs adotar, optamos por nomear os estudantes com a identificação de ativistas trans* que marcaram e foram importantes para a visibilidade da população, intelectual e socialmente.

Figura 3 - Transexuais que nomeiam os coautores da pesquisa



Fonte: elaborado pelo autor (2025).

Na imagem figuram quatro pessoas trans* que deixaram o seu legado na política, na academia, nas artes e na sociedade, conforme biografias dispostas no Apêndice D. Quatro pessoas distintas, de regiões do país que talvez nunca se encontraram, mas que enfrentaram o CISTema institucional para atuarem em espaços de visibilidade, de fala e de existência, e mobilizando as diversas experiências da transexualidade a ocupar a sociedade e seus lugares. No quadro 4, apresentamos as informações iniciais concedidas no momento anterior ao início da pesquisa com narrativas, dispostas em ordem a partir das primeiras falas. Essa fase denominamos de perfil dos coautores.

Quadro 4 - Identificação dos coautores

| Pseudônimo | Idade | Cor/Raça | Gênero | Bairro |
|-----------------|---------|----------|-----------|----------------------|
| Sabrina Drumond | 16 anos | Preta | Feminino | Jardim Tropical |
| João Nery | 15 anos | Pardo | Masculino | Jardim América |
| Paulo Vaz | 16 anos | Branco | Masculino | Jardim São Cristóvão |

| | | | | |
|---------------|---------|--------|-----------|-----------------|
| Brendon Teena | 16 anos | Branco | Masculino | Cidade Operária |
|---------------|---------|--------|-----------|-----------------|

Fonte: informações concedidas pela/os coautores da pesquisa (2024) elaborado pelo autor (2025).

A entrevista narrativa também fora realizada com a Gestora Pedagógica em exercício no período em que a pesquisa de campo ocorreu. Diante disso, optamos também por nomear a participante com um pseudônimo de uma pessoa trans*, ainda que esta se reconheça como uma pessoa cisgênera, na medida que esta teve um papel importante no reconhecimento e atendimento das políticas direcionadas aos estudantes trans* na escola. As narrativas com a gestora foram concedidas no mês de abril de 2025.

Figura 4 - Ativista Marsha P. Johnson pseudônimo da gestora participante



Fonte: elaborado pelo autor (2025).

A gestora, conforme informado por ela, tem uma trajetória de 20 anos construídos no chão da escola, como também nas instâncias superiores de gestão da educação no Estado do Maranhão. Essa trajetória de vivência e estudos faz com que essa mulher cisgênera, Pedagoga, negra e de 49 anos de idade tenha desempenhado um papel importante na dinâmica e trajetória escolar dos coautores da pesquisa enquanto era gestora pedagógica.

Desta forma, tendo em vista o conteúdo que coautores e participantes mobilizaram em suas narrativas, a análise de discurso proposta para esta pesquisa buscou “trabalhar arduamente com o próprio discurso, deixando-o aparecer na complexidade que lhe é peculiar” (Rosa Maria Fischer, 2001, p. 198). Assim, para Michel Foucault (2008) os discursos são feitos de signos, sinais, mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar as coisas, e esse “mais” que que é necessário aparecer e preciso descrever. Nesse intuito de que esse “mais” apareça, propomos identificar nas informações narradas os significados configurados do reconhecimento do nome social e como constituem os/as sujeitas em suas subjetividades na trajetória escolar, assim como as mobilizações institucionais de garantia da autodeterminação.

Portanto, na realização das análises o discurso é tomado como ele é, assim, não se ocupa do problema do sujeito falante, no entanto examina as diferentes maneiras pelas quais os discursos cumprem sua função dentro do sistema estratégico em que o poder está implicado e pelo qual este poder funciona (Michel Foucault, 2006). Logo, para analisar os discursos produzidos e reproduzidos sobre o nome como papel legitimador da autodeterminação de gênero de sujeitos/as trans* e os efeitos produzidos na escola pesquisada, não busco descrevê-los como frutos essenciais da natureza ou psicológicos, mas analisados como produções constituídas de uma estrutura que reitera aspectos normativos do corpo, do gênero e da subjetividade, expressas e materializadas no corpo lido e pelo corpo que lê.

As informações foram agrupadas por categorias ora suscitadas nas narrativas, que no decorrer das mobilizações levantadas pelos estudantes se deram de forma não linear, mas mediante à conversa dinâmica que ia se desenrolando nas narrativas. A forma como a entrevista narrativa foi desenvolvida no formato de roda de conversa permitiu que diversos assuntos fossem retomados ao longo dos acontecimentos narrados. Já na entrevista narrativa realizada com a gestora ela se deu de forma mais linear, tendo uma dinâmica lógica dos fatos que ocorreram.

Após esse agrupamento as narrativas foram interpretadas à luz das construções transfeministas e das produções científicas de transexuais e travestis a partir do entendimento que essas interpelações foram vivenciadas também por estes autores, de modo que a partir destes/as os *pensares/fazeres* são tecidos num movimento em que os saberes não podem ser pensados de forma separada, o pensar e o fazer, a experiência e a produção científica, a vivência e a interpretação de mundo. Logo, as interpretações advindas da produção narrativa dos coautores e da participante da escola permitiu a verificação dos discursos de gênero, identidade, autodeterminação e reconhecimento que são produzidos e reproduzidos no espaço escolar e quais referências são apresentadas e priorizadas, ou até mesmo negociadas, nas representações corporais e subjetivas da prática educacional.

Na próxima seção fazemos as aproximações teóricas acerca do nome social a partir da compreensão da categoria da cisgeneridade e cisnormatividade, construção teórica do transfeminismo, e como esta categoria está explicitamente ligada ao reconhecimento e autodeterminação do nome e identidade de transexuais e travestis. Além disso, apresento as análises das teses e dissertações da pesquisa do tipo Estado do Conhecimento e suas principais contribuições para nossa pesquisa.

3 “PAZ É CORPO. AFINAL, O QUE PODE UM CORPO?”: (Trans)tornando as possibilidades do ser

*Foi difícil pra mim prosseguir
Caminhei por ruínas e escombros
Alguma guerra aconteceu aqui
[...]
Paz é corpo
Afinal, o que pode um corpo?
O juízo judaico-cristão me silencia
Mas é
Que eu falo demais
(Sinfonia do Corpo – Jup do
Bairro, 2021)*

O nome, no processo de reconhecimento das identidades trans* e travesti, exerce um papel de conformidade com a produção subjetiva e corporal do gênero que se constrói, mas também desempenha uma função intrínseca atribuído a ele para inserir os sujeitos na dinâmica social de pré-existência. Nesse sentido, o nome não só nomeia um sujeito, assinalando relação a um núcleo familiar ou ancestral, mas possibilita um ato normativo de exercício da cidadania e de reconhecimento da visibilidade política de seus direitos.

O nome escolhido por transexuais e travestis, que diverge daquele outrora adotado por seus pais no momento do nascimento e que mantém uma relação sexo-gênero, que convencionamos chamar de “nome social”, exerce os mesmos objetivos que o nome civil exerce para quaisquer cidadãos: registra sua existência como cidadão de direitos e deveres, reafirma e reconhece sua identidade para o ordenamento jurídico, e possibilita acessar espaços e instituições. No entanto, há uma dificuldade de assimilação social e institucional de reconhecimento da identidade que foge essa lógica cisnormativa, e que constantemente impede e exclui a sociabilidade de transexuais e travestis nos diversos âmbitos sociais em função desse primeiro mecanismo constitutivo de visibilidade que é o nome.

Neste capítulo proponho aprofundar a constituição do nome como possibilidade de existência para corpos em fuga da lógica cisnormativa e o atravessamento nas trajetórias educacionais, principalmente ao compreender que legitimamos um ato violento e excludente quando o nome social de transexuais e travestis não são respeitados ou então são vistos como um apelido ou de menor importância na dinâmica institucional e social.

3.1 “Entre a oração e a ereção, ora são, ora não são”: a castração do CISTema

Transtornar as possibilidades do ser implica imediatamente compreender o que está posto como viável para existir quando pensamos a constituição identitária a partir do que se entende por gênero. Historicamente nos voltamos novamente ao entendimento da noção de diferença essencial entre homens e mulheres, regulado pelos seus sexos biológicos, e que a partir dessa percepção se moldou as estruturas culturais e hierárquicas de poder na sociedade. O gênero, conforme Joan Scott (1995), se desvela desses fundamentos que enfatizam o determinismo biológico como engendramento de corpos naturais numa perspectiva de verdade única.

Esse regime de verdade que condiciona a existência de vidas vivíveis tem acionado, desde o século XVII, mecanismos de controle dos corpos e se esses corpos são passíveis de adentrarem à dinâmica social. E justamente nessa relação de poder que o gênero se encontra e é produzido. A própria concepção de corpo não é um dado imutável, o que corrobora com nossa compreensão de que não existe nada exclusivamente natural. São processos culturais, plurais, mutáveis, fronteiros, complexos e ilimitados.

Pensando diretamente nas questões da construção da corporeidade¹⁶, da identidade e do gênero, precisamos fazer algumas desmistificações do que se impõe como verdade. O próprio conceito de gênero, conforme nos recorda Guacira Louro (1997) e Joan Scott (1995), é relacional e se constitui politicamente, independe das bases biológicas, como o sexo, e organiza os papéis que são exercidos. E por muito tempo, ou até hoje, a anatomia sexual é considerada organizador natural da sociedade, delimita o lugar onde pessoas com vagina devem estar e pessoas com pênis não devem estar. O sexo é então visto como elemento essencial na feitura (constituição) corporal de uma pessoa, isto é, se torna determinante da personalidade e identidade (Jeffrey Weeks, 2000).

Entretanto, esse essencialismo biológico não encontra conformidade com sujeitos que ultrapassam a margem das concepções que se formaram sobre o ser homem e mulher em função do sexo. Embora o sexo descreva diferenças anatômicas básicas do corpo na qual vemos diferenciar homens e mulheres, ele estrutura uma proposta normativa que condiciona um alinhamento entre o autorreconhecimento, a subjetividade, como o sujeito se vê e aquilo que

¹⁶ Segundo Vilma Nista-Piccolo e Wagner Moreira (2012) a corporeidade é entendida como o movimento que busca a vida em determinado tempo histórico. O corpo possui singularidades que só pode ser compreendido na pluralidade com a existência de outros corpos, assim este não pode ser considerado apenas por aspectos biológicos essenciais e estruturais, mas através de uma dinâmica de relações e vivências com os outros e com o meio.

foi atribuído como verdade sobre si, assim o sexo se torna inevitavelmente regulador (Michel Foucault, 2021).

O importante nessa história [...] é que tenha sido construído em torno do sexo e a propósito dele um imenso aparelho para produzir a verdade, mesmo que para mascará-la no último momento. O importante é que o sexo não tenha sido somente objeto de sensação e de prazer, de lei ou de interdição, mas também de verdade e falsidade, que a verdade do sexo tenha se tornado coisa essencial, útil e perigosa, preciosa ou temida; em suma, que o sexo tenha sido constituído em objeto de verdade (Michel Foucault, 2021, p. 63).

A cisgeneridade, esse sistema que organiza e normatiza nossas construções corpóreas e subjetivas por meio desse reconhecimento por meio do sexo anatômico, será considerada (e desconsiderada) para compreender a formação do dispositivo do nome social enquanto possibilidade de existência.

Nesse sentido, Judith Butler (2020) se questiona porque o sexo tem um caráter invocativo de um “antes” não histórico como premissa básica para garantir a existência das pessoas. Ao tentar responder esses questionamentos que se formam ao estudarmos sexo, gênero e sexualidade, a própria autora reitera que ao nos afirmamos como “homens” ou “mulheres” não é, certamente, tudo o que somos, isso por que os traços que determinam essa terminologia ou significado não é exaustivo em si e transcendem “a parafernália específica” do que chamaremos de gênero. Desse modo, por mais que o sexo biológico se apresente como início e fim das determinações ontológicas, é a compreensão do gênero que nos permitirá ler coerentemente as relações que são construídas no entorno dele.

O gênero, por mais que se tenha cristalizado seu entendimento como uma construção social e cultural, nem sempre se constituiu de forma coerente e consistente na história, inclusive por que o próprio gênero mantém uma intersecção com outras categorias analíticas como a raça, a classe, a etnia ou região, que condicionam e formam as identidades. Por isso que o gênero é culturalmente construído, não podendo ser o “resultado causal do sexo e nem tampouco tão aparentemente fixo quanto o sexo” (Judith Butler, 2020, p. 26). Assim, a cisgeneridade é resultado de um processo sociocultural de atribuição do gênero a partir do sexo que tenta limitar as expressões, a experiência interna e individual de gênero de todas as pessoas, principalmente daquelas que não se sentem incorporadas nesse sistema sexo=gênero.

Os processos que produzem esses significados são investidos por essa ideia de natural ou essencial dos quais se produz a naturalização de alguns corpos e sua autoidentificação ao gênero. Entretanto, se o gênero carrega significados culturais assumidos pelo corpo sexuado, não se pode aceitar que ele decorre de um sexo deste ou daquela maneira. A distinção entre

sexo e gênero é levada ao limite por que se demanda uma descontinuidade entre o corpo sexuado e o gênero culturalmente construído (Judith Butler, 2020). Essa proposição de cisão pensada por Butler chega pelos vários questionamentos acerca do sexo, o que de fato ele é, e como ele se inscreveu (ou foi discursivamente escrito) na história com um caráter imutável. Ela chega à conclusão que, assim como o gênero, o sexo seja tão culturalmente construído, visto que o sexo como fato natural fora produzido discursivamente pelos discursos científicos a favor de interesses políticos e sociais, conforme explicado por Michel Foucault (2021).

Portanto, não se pode definir o gênero como uma interpretação cultural do sexo, em que o anterior seja concebido como uma inscrição cultural num sexo previamente estabelecido. Assim, o próprio sexo é resultado de um meio discursivo/cultural em que o que se atribui como “um sexo natural” fora produzido e estabelecido como anterior à cultura, e mesmo assim a cultura age sobre o próprio sexo.

Considerando essas formulações teóricas de Butler sobre a materialização contínua do sexo em um corpo, vemos que no imaginário social essa configuração triádica de corpo-sexo-gênero é produzida, nos levando a uma necessidade de problematização, a partir da categoria da cisgeneridade, do que seriam homem/mulher de “verdade” e como isso segue estabelecendo corporalidades sexuadas, evidenciando que este “só ganha significado no discurso no contexto das relações de poder” (Judith Butler, 2020, p. 162).

Para T-Viviane Vergueiro (2016) a construção analítica da cisgeneridade é fundamentada a partir da percepção de que conceitos sobre corpos e identidades de gênero são constituídos em distintos contextos socioculturais. A compreensão dessa categoria e das propostas político-socioculturais advindas dela, se torna uma luta contra os efeitos de poder deste discurso considerado como científico/verdadeiro, idealizada então, através de conceitos como “biológico” e “natural”. Uma dessas propostas político-socioculturais da cisgeneridade é ignorar a existência de corporeidades que não se veem ou rejeitam esse sistema binário de sexo e gênero.

O próprio conceito de cisgeneridade foi pensado a partir e na vivência de vozes de gênero-falhas (Viviane Vergueiro, 2016) de modo a efetivar um exercício crítico que é utilizado contra as pessoas de corpos e identidades inconformes, desde a caracterização até sua marginalização, operacionalizadas dentro desse CISTema. Assim, o conceito de cisgeneridade é parte deste exercício de problematização das hierarquias de autenticidade e inteligibilidade entre corpos e identidades de gênero por meio de uma proposição conceitual.

Ao fazer uma genealogia da cisgeneridade, Viviane Vergueiro (2016) toma a pré-discursividade como categoria histórica para pensar a produção de sexos-gênero a partir de

critérios objetivos e de certas características corporais, independente das autopercepções ou posições interseccionais e socioculturais em que estejam localizadas. Assim, o conceito central na pré-discursividade é o sexo, que vai fornecer respostas inequívocas para a materialidade do gênero. Para ela “a necessidade sistêmica de defender a categoria de ‘sexo’ corresponde, assim, à defesa da ‘naturalidade’, da ‘materialidade’ verificável da pré-discursividade da cisgeneridade” (Viviane Vergueiro, 2016, p. 62).

Ainda assim, faz parte de um projeto colonial a sustentação dos referenciais de homem e mulher atribuídos pelo sexo como verdade supostamente natural, principalmente quando estes são pensados na manutenção institucional da família nuclear e da reprodutibilidade. Dessa forma, o traço cisnormativo é demasiadamente relacionado à colonização de pessoas, corpos e gêneros (inconformes) por meio de instrumentos de saber-poder que atribuem definições oficiais de sexo e gênero.

Nesse meio outro aliado da cisgeneridade se estabelece nesse projeto referencial e colonial de anormalização (Carlos Skiliar, 2009) que é a heteronormatividade. Este conceito é importante para entender a cisnormatividade, isso por que há uma relação intrínseca entre gênero e sexualidade que atribui uma correspondência: homens/mulheres (cis) devem se relacionar sexualmente com o sexo oposto. Essa ideia parte de um aspecto naturalizador da heterossexualidade como única possibilidade de relação entre humanos, estabelecendo assim uma lógica de poder que constrói sua base como sexualidade ‘saudável’ ou em conformidade com os desígnios da natureza (reprodução), e que implica uma relação direta com o sexo “biológico”.

Por sua vez, a heteronormatividade, enquanto conceito dos estudos *queer*, tem sua base em um outro conceito, o da “heterossexualidade compulsória” pensada por Adrienne Rich (2010), que não se restringe a uma escolha por quem se deseja, mas numa ótica de dominação que enfatiza o caráter sistêmico estreitamente ligado à produção de uma instituição que legitima e privilegia a heterossexualidade como fundamental na organização da sociedade.

Deve-se considerar o que Judith Butler (2020) compreende como “matriz de normas de gênero coerentes” (p. 44) como definidor das identidades de gênero ininteligíveis – aquelas que afrontam a normatividade – “isto é, aqueles em que o gênero não decorre do sexo e aqueles em que as práticas do desejo não ‘decorrem’ nem do ‘sexo’ e nem do ‘gênero’” (p. 44). Percebe-se que as definições da cisgeneridade acompanham e se situam em decorrência a uma suposta coerência pré-discursiva, e, portanto, binária, entre o sexo e gênero. Logo, a inteligibilidade cisgênera implica uma inteligibilidade heterossexual.

A cisgeneridade então se apresenta como uma proposição normativa (cisnormatividade) que está atrelada a um projeto limitador e desumanizador de corpos, identificações e identidades não normativas. É importante ter em mente que essa articulação entre corpo-sexo-gênero transformada em norma é resultado de uma mecânica de poder para atribuir uma realidade analítica e visível sobre o que “não existe ordem”. Ademais são interdições discursivas, médicas e sociais/culturais de produção de inteligibilidade. É na cisnormatividade que a noção de “homem/mulher de verdade” vai caracterizar discursivamente que corpos podem ser reais e fictícios. Assim, enquanto corpos de homens e mulheres cis são reconhecidos como reais/naturais, corpos trans* são considerados como artificiais/anormais.

A cisnormatividade joga com questionamentos legitimadores para existência de corpos trans*: É homem ou mulher? Quando se tornou mulher/homem? Aparentemente são perguntas inocentes, mas que tentam produzir no interior de si uma chancela de quem pode se denominar ou ser “homem” ou “mulher”. Assim, revela-se, paradoxalmente, a existência de uma rede de significados, que se revelam no corpo e na subjetividade, determinando que aspectos são considerados de “homem” e de “mulher” fixados no aspecto biológico dos órgãos sexuais.

Ora, se o gênero é materializado no corpo por meio dos processos discursivos e que através da cultura ganham significados, percebemos então o paralelo que é estabelecido pela cisgeneridade para os corpos trans*. Nesse sentido, T-Leticia Nascimento (2021) afirma que a cisgeneridade convoca pessoas (cis) a se olharem e perceberem o quanto seus gêneros são tão artificiais e produzidos, quanto dizem ser os gêneros de pessoas trans*. Ao indagarem sobre a dimensão construtiva do gênero em corpos trans*, a cisgeneridade não se coloca nesse mesmo espaço de produção e esquivava-se das próprias construções como seres generificados e reafirmando a naturalidade da concepção de seus gêneros.

T-Amara Rodvalho (2017) aborda como a categoria “cis” (gênera) só foi conceituada já na virada do século XXI, enquanto o termo que o opõe, “trans”, foi pensada ainda na década de 1920 como resultado das produções das ciências psi (psicologia, psiquiatria, psicanálise) e da medicina para classificar quem cruzava as margens das determinações de gênero. O “cis” nomeou essa outra maneira, o não-trans, registrando dessa forma “aquilo que cruza” e “aquilo que não deixa de cruzar” as fronteiras de existência. Dessa forma, o discurso médico tem uma parcela na compreensão redutora sobre a transgeneridade enquanto traspassa (trapaça?), cruzamento, transgressão de um lado para outro, passando por loucas(os) e sendo possível existir apenas nos consultórios.

O “trans” seria então o ato falho do “cis”, que dentro da sociedade cissexista não há a menor chance de pensar materialmente a existência concreta de pessoas trans*. O que resta

então para este ato falho é a morte (social, política e física, exatamente nessa ordem). Ao utilizarmos o “trans” como significado de oposição ao “cis”, assim como a recusa em utilizar este, por que ele já é a norma, reiteramos a existência de algo:

quando o não-nós se deu conta disso, pensou então numa metáfora para explicar nossa existência, nossa condição, metáfora que projetaria implicitamente uma imagem daquilo que não somos, daquilo que deixamos de ser, daquilo que seria esse não-nós que nos nomeia “trans” (Amara Rodovalho, 2017, p. 367).

Nessa mesma perspectiva T-Paul Preciado (2022) argumenta como o pensamento dominante (cisnormativo) entrou em consenso na produção de conhecimentos sobre pessoas trans* a partir do momento em que outrora eram objetos de extermínio, de violência e controle (e ainda são). Ao se perceber como um fugitivo do CISTema, Preciado compreendeu que deixar esse regime da diferença sexual evidenciaria a entrada em um espaço subalterno, de controle e que a condição de seu corpo e de sua subjetividade fossem considerados patológicos.

Logo, a cisgeneridade, como pontua Letícia Nascimento (2021), é uma máquina discursiva que expõe como corpos generificados e autocompreendidos como naturais e verídicos subalternizam outros corpos generificados. A cisgeneridade não é um marcador identitário, não é uma proposta para definir corpos não trans. Antes de tudo é uma categoria de análise, fundada dentro da epistemologia transfeminista, para compreender os privilégios essencialistas de corpos ditos naturalizados.

Para tanto, Amara Rodovalho (2017) propõe uma tática na qual se desarticulem os discursos da cisgeneridade ao se validarem como gêneros coesos e a artificialidade de produção de corpos e subjetividades outras. A autora insiste na autodeterminação/autoidentificação como deslocamento das narrativas cisgêneras sobre pessoas trans*, pois desdemoniza “a escolha por cruzar a linha, a escolha por ceder a essa pulsão e nos deixar levar para além do que fomos criadas para ser” (p. 368). O que ela quer dizer com a autodeterminação é que entre as relações sociais há a necessidade de valorizar e validar as narrativas produzidas por pessoas trans* e não se assujeitar aos estereótipos cis para poder ser respeitadas/os.

Para além disso, a autodeterminação é um reforço da construção contínua do corpo, que é um corpo identidade, e que não necessita de aprovação ou negociação do que se é ou deixa de ser, de modo que

Quem se identifica, se identifica com alguém, mas esse identificar-se não é unilateral, “sua palavra contra a minha”, “sua palavra basta”. O grupo com que nos identificamos terá minimamente reconhecer a legitimidade dessa nossa identificação (assim como os demais atores sociais) ou, então, o que

temos a dizer sobre nós, sobre o que somos, não terá nenhuma valia (Amara Rodovalho, 2017, p. 368).

Nesse contexto, ainda é preciso pensar essas diferenças, uma vez que nesses dois pontos de referência, o cis e o trans, essas duas visões de mundo, há uma variedade de percepções e autodeterminações que ultrapassam as próprias concepções e fronteiras desses dois extremos. Logo, a cisgeneridade não é o gênero original, e pensando a partir do conceito de performatividade de Judith Butler (2020), somos criações parodistas desse CISTema colonial.

Ao acionar esse conceito Butleriano para pensar a produção das diferenças e como ele está implicitamente ligado ao da autodeterminação, principalmente no processo de constituição das subjetividades trans*, faço no intuito de trazer à compreensão como a existência de uma norma não impossibilita a capacidade inventiva de demais possibilidades fora do quadro da cisnormatividade.

Para Butler, todo discurso que estabelece alguma fronteira ao corpo serve para naturalizar e instaurar certos tabus (proibições) aos limites, posturas e formas que definem o que constitui o corpo. Isso sugere que a fabricação da realidade por meios discursivos produz uma regulação pública do gênero como aparentemente coerente, assim, se o gênero é uma fabricação instituída e escrita na superfície dos corpos, logo eles não podem ser nem verdadeiros ou falsos, mas tão somente resultados de uma produção com efeitos de verdade sobre a identidade.

O conceito de performatividade sugere o mecanismo cultural de fabricação e não presume a existência de um original, levando a uma noção paródica de gênero. A paródia que se faz na realidade é uma imitação de um sem origem, trata-se de uma produção que sugere a fluidez e o deslocamento de ressignificação e recontextualização. Ou seja, a identidade de gênero é deslocada de um significado de original como determinante para ser reconcebida como história pessoal/cultural de significados recebidos, sujeito a um conjunto de práticas e atos imitativos (Judith Butler, 2020).

A partir do entendimento de que há a produção contínua de diferenças, a autodeterminação explícita também a existências de diferentes “performances” trans* que não se encaixam nos estereótipos corporais cisnormativos, que criam estruturas rígidas de enquadramento das corporalidades trans*. Assim, são instituídos modos de violência para conceber o que é a transexualidade, a travestilidade, a transgeneridade, a não-binariedade e assim formular autodeterminações com base em laudos e diagnósticos. Para Letícia Nascimento (2021) essas conceituações devem ser disputadas, validadas e negociadas entre pessoas trans*,

inclusive por que reunir uma série de identidades num único termo, trans*, é também problemático.

Essas tentativas de enquadramentos da cisnormatividade também são resultados de um olhar das ciências médicas que tentam adequar tais subjetividades a uma conformidade, ao mesmo tempo que criam modelos patologizante. Esses discursos tomam solidez a partir das teses de Robert Stoller (1975)¹⁷ e Harry Benjamin (1977)¹⁸ para diagnosticar “o” verdadeiro transexual sob duas vertentes: um referente psicanalítico e outra apoiada na estrutura biológica. As duas teses estabeleceram critérios que, a partir de características que transexuais compartilhavam entre si, desdobraram na definição de um diagnóstico e orientações a nível internacional e a universalização da/o transexual.

De forma geral, essas duas teses abriram precedentes para a uma prática reguladora dos corpos e da produção de conhecimentos específicos sobre a transexualidade e quais mecanismos deviam ser utilizados para diagnosticar, diferenciando inclusive dos diagnósticos dados a gays e lésbicas. A tentativa de diagnosticar, como podemos ver no significado da própria palavra¹⁹, para além de entender a razão de uma doença, é a produção de um saber específico para um tratamento apropriado.

Adentrando à tese de Robert Stoller, a sua explicação para a gênese da transexualidade estaria ligada ao referente psicanalítico da relação da mãe com a criança. Nesse sentido, a mãe do/a transexual é uma mulher que sente inveja dos homens e no seu desejo inconsciente de ser um homem, que ao perceber que gera um filho, transfere seu desejo para ele. A verdade sobre a transexualidade estaria na explicação da relação da mãe com o filho, de modo que, quanto mais essa mãe estivesse longe dos padrões de feminilidade, maior seria a possibilidade de ter um filho transexual.

Segundo Berenice Bento (2017), a ideia de Stoller não é somente apontar as causas da transexualidade, mas demonstrar que crianças que tinham contato com vestimentas, brinquedos e brincadeiras femininas se não fossem submetidas a uma terapia intensiva poderiam, na fase adulta, se apresentar como transexuais e reivindicariam a mudança de sexo. As conceituações de Stoller não se afastavam das leituras de Freud (1976)²⁰ que lia a transexualidade como um

¹⁷ As bases da teoria de Stoller estão referenciadas no seu livro “A experiência transexual” escrita em 1975. A primeira versão brasileira é datada de 1982. STOLLER, Robert. **A experiência transexual**. Rio de Janeiro: Imago, 1982.

¹⁸ BENJAMIN, Harry. *The transsexual phenomenon*. New York: Warner Books, 1977.

¹⁹ Segundo o dicionário Oxford, diagnosticar vem da etimologia francesa, *diagnostiquer*, que significa ‘distinguir doença’. Remete ao mesmo tempo à procura de uma razão ou natureza de uma afecção. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/diagnosticar/>. Acesso em: 18 out de 2024.

²⁰ FREUD, Sigmund. **Feminilidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1976 (Obras Completas, v. 12).

complexo de castração, que em resumo diz respeito à experiência inconsciente que a criança ao perceber as diferenças sexuais questionava e desejava, e isso deixaria marcas no desenvolvimento psíquico:

A inveja do pênis se transforma, metaforicamente, na “inveja da vagina”; o pênis, significante universal, perde seu poder e é transformado em “*uma coisa que não me deixa viver*”, “*um pedaço de carne entre as pernas*”. Ou, para os transexuais masculinos, a recusa em “ajustar-se” a uma definição de “feminilidade normal” (Berenice Bento, 2017, p. 137).

Dessa forma, a proposta de Stoller se desmonta quando o referente e significante universal, o pênis, é rejeitado, implicando assim na sua leitura psicanalítica de que haveria uma relação direta entre gênero, sexualidade e subjetividade para a gênese da transexualidade. Ou seja, ao defender o dimorfismo, ele argumenta que o masculino e o feminino só se encontram atendendo a complementaridade da heterossexualidade. Logo, as performances de gênero que transexuais constroem continuamente serão interpretadas como distúrbios, aberrações e doenças.

Em contrapartida às ideias de Stoller, Harry Benjamin procurou estabelecer um outro entendimento sobre a transexualidade a partir da compreensão do sexo, que para ele era composto de “vários sexos”: o cromossômico (genético), o gonódico, o fenotípico, o psicológico e o jurídico. No entanto ele vai se deter ao cromossômico, em vista desse determinar o sexo e o gênero (XX para mulheres e XY para homens), o que implica que as características primárias (o testículo e o óvulo) dão a capacidade reprodutiva (parte do sexo gonadal) e o endocrinológico se deterá às características secundárias (características anatômicas, internas e externas, e os traços hormonais). Por fim, ele também apresenta o sexo psicológico, pois sendo este o mais flexível e podendo estar em oposição ao demais, tutelaria o “fenômeno transexual”.

Desta forma, em sua concepção, a normalidade só seria possível quando os diversos níveis que constituem o sexo não estivessem em desacordo, enquanto qualquer tipo de deslocamento entre eles seria sinal de mal funcionamento. Para além disso, haveria uma intrínseca relação na determinação hormonal da masculinidade e feminilidade que só seria possível uma articulação entre os vários sexos ao “sexo” por meio da heterossexualidade.

O que Benjamin reafirma é que a verdade sobre os sujeitos não estava no comportamento, como os psicanalistas e psicólogos defendiam com a escuta terapêutica, mas na biologia, e nesse caso principalmente nos hormônios. Segundo Berenice Bento (2017) o ponto de cruzamento entre as duas teorias estaria naquilo que se denominou como “ideologia

de gênero”. Ao se afirmar um/a homem/mulher e o especialista questionar “que é um/a homem/mulher?” se estabelecerá uma relação discursiva para a verdade da definição de homem/mulher.

Para Benjamin, ainda que aparentemente houvesse uma contradição em sua tese por este defender a determinação biológica, a/o transexual verdadeira/o ao sonhar em ter um corpo de mulher/homem o tratamento apropriado para entrar em conformidade seria a intervenção cirúrgica. Dessa forma, a intervenção possibilitaria desfrutar do status de gênero ao mesmo tempo que permitiria o exercício da sexualidade com o órgão apropriado. Porém, a heterossexualidade, como norma, ainda definiria o que se julgava o ser homem/mulher.

T-João Nery questiona, a partir de sua vivência como homem trans, os argumentos que as ciências e a cisgeneridade fazem no deslocamento da imagética social e dos discursos:

Não tenho nenhuma anomalia fisiológica e não sou nenhum desses “sexos” que inventaram – genético, morfológicos, psicológicos... E vão inventando sexos! Aí vocês param e pensam: “o que é ser mulher?”; “o que é ser homem?”. Alguém se habilita a responder? Algum homem aí se habilita a responder o que é ser homem? Não são os “donos do poder”? São inseguros? Pois é: trata-se de uma pergunta mesmo difícil e sem resposta. Mas já fizeram essa pergunta a um grupo de homens heterossexuais e deram algumas respostas. A primeira foi: “ser homem é gostar de mulher” – ou seja, “lésbica é homem”; a segunda foi: “ser homem é ter um pênis” – ora, e os homens que perdem seus pênis por gangrena, devido diabetes, por acidentes, por falta de assepsia ou por câncer, deixam de ser homens? que eu saiba a identidade masculina não está no pênis. (João W Nery, 2019, p. 79-80).

A partir dessas duas concepções teóricas apresentadas que a transexualidade ganha universalização ao se estabelecer as possibilidades de resolução para os conflitos entre corpo, subjetividade e sexualidade, ao mesmo tempo que ganhou um estatuto próprio e diagnóstico, dentro do saber médico-psiquiátrico que elevou a identidade de gênero para a “disforia de gênero”.

A adoção de uma postura fisicalista fez com que na terceira edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM III) da *American Psychiatric Association*, no ano de 1980, os transtornos mentais, ao qual a transexualidade (ou transexualismo) estava classificada, ganharam critérios empiricamente verificáveis, de caráter objetivo, em que os sinais e sintomas estivessem ligados ao substrato físico. Ou seja, o diagnóstico psiquiátrico deveria acompanhar fundamentos orgânicos e fisiológicos. Já na versão de 1994, o DSM-IV, já é inserido uma nota evidenciando o entendimento da base biológica para os transtornos mentais.

A consequência disso é que o CID (Classificação Internacional das Doenças) passou a incorporar o DSM-IV e aumentou o rol de categorizações de transtornos ligados ao gênero ou sexualidade, como o CID “F64 – Transtornos da Identidade Sexual” na qual é encontrado o “F640 – Transexualismo”, “F641- Travestismo bivalente” e o “F642- Transtorno de identidade sexual na infância”.

Reiteradamente, na versão do DSM-V e do CID 11, ainda se mantinha as concepções patologizadoras das experiências trans*, mesmo após as reivindicações da campanha *Stop Trans Pathologization* que se iniciaram em 2007 nas cidades de Madri, Barcelona e Paris, e em 2009 tomou configuração internacional, que buscava, além da retirada dos processos de transição de gênero classificados como patologia, mudanças dos paradigmas de atenção e acesso à saúde, reconhecimento do gênero sem requerer laudos biomédicos e o abolimento de tratamentos de normalização binária de pessoas intersexo (Leticia Nascimento, 2021).

A patologização das experiências e da identidade de gênero não é um fenômeno tão contemporâneo como se pensa, o próprio Michel Foucault (2010; 2021) se debruçou nos discursos médico-psiquiátrico e jurídico para compreender a definição do “anormal”, como aquele que “constitui em sua existência mesma e em sua forma, não apenas uma violação das leis da sociedade, mas uma violação das leis da natureza” (Michel Foucault, 2010, p. 47). Esse regime não só alega uma infração como também uma contranatureza, que para tanto precisa ser corrigido. Assim, a transitoriedade entre gêneros passou a ser interpretada nessa lógica, sendo indistintamente ao longo dos séculos atualizando esse caráter da anormalidade.

As memórias e vivências de João Nery (2019) e T-Céu Cavalcanti (2019) realçam como suas subjetividades precisam estabelecer inúmeras negociações dentro dos aspectos culturais que se estabeleceram na binariedade de gênero, inclusive normalizado pela patologização, para universalizar suas produções subjetivas:

[...] Por que é importante despatologizar? Primeiro: pedir um diagnóstico a um psicólogo é a mesma coisa que dizer que eu sou “objeto patologizador”. Pronto, isso aí já é uma merda. Por quê? Porque para eu pedir um diagnóstico é preciso que eu me reconheça como um doente. [...] Apesar de o termo “transtorno de identidade de gênero” ter mudado no último DSM para “disforia de gênero”, não mudou nada! Continuamos dentro do capítulo de doenças mentais. Então, o que acontece quando um trans vai procurar uma ajuda para obter o laudo ou para realizar a sua cirurgia ou a sua hormonização? [...] Imagina chegar um trans homem que nem tem barba, com aquela figura ambígua, com a receita que ele “suadamente” conseguiu de um endocrinologista e o farmacêutico diz não ter testosterona para vender. É muito séria a questão (João Nery, 2019, p. 88).

Lembro aqui uma narrativa que ouvi vários anos atrás, quando uma psicóloga dizia ser descrente com a verdade de mulheres trans que chegavam a seu

consultório de calças. “– Como ela quer ser mulher e usa calça? Fico desconfiada de que ela não quer ser mulher assim”. Ela chegava a dizer isso publicamente, enquanto ela própria sempre usava calças jeans. Na mesma linha, lembro-me de um renomado profissional da Psicanálise brasileira que, alguns vários anos atrás, quando eu ainda era estudante de graduação, esteve em um evento na minha cidade explanando sobre sua enorme expertise no atendimento às pessoas trans ao mesmo tempo em que reforçava os supostos critérios diagnósticos e o sofrimento compulsório que precisávamos ter com nossos corpos para recebermos o correto diagnóstico. Na ocasião, eu ainda era iniciante nas leituras sobre gênero, de modo que não consegui elaborar nada para comentar; contudo, um amigo homem trans presente levantou a mão e disse que a fala não procede, pois ele próprio nunca teve problemas com seu corpo e vagina e não se considerava menos homem por isso. O renomado palestrante, de forma arrogante em um auditório lotado, disse ao homem trans que, na verdade, meu amigo não era trans, mas apenas um “confuso de gênero” e que deveria procurar um psicanalista para se decidir (Céu Cavalcanti, 2019, 34-35).

A visão hegemônica das ciências constituía a experiência trans como um vetor de patologização que ultrapassou os limites do consultório e adentrou à dinâmica social em outras instituições. Para além da compreensão médica sobre a transexualidade, outras construções teóricas vêm sendo tecida a partir de elementos históricos e culturais. Dessa forma, para Berenice Bento (2008) a visão sociológica não busca uma compreensão no indivíduo em si, mas nas relações de gênero:

A transexualidade é uma experiência identitária caracterizada pelo conflito com as normas de gênero. Essa definição confronta-se com a aceita pela medicina e pelas ciências psi que a qualificam como uma “doença mental” e relacionam ao campo da sexualidade e não ao gênero. Definir a pessoa transexual como doente é aprisioná-lo, fixá-lo em uma posição existencial que encontra no próprio indivíduo a fonte explicativa para os seus conflitos, perspectivas divergentes daqueles que interpretam como uma experiência identitária [...] é um desdobramento inevitável de uma ordem de gênero que estabelece a inteligibilidade dos gêneros no corpo (Berenice Bento, 2008, p. 18-19)

Não é estranho pensar que a transexualidade é uma experiência identitária que se estabelece no desdobramento de uma ordem de gênero que confere inteligibilidade dos gêneros no corpo. A compreensão da autora sobre este estado de conflito não pode se manter apenas nesse aspecto, visto que, segundo T-Guilherme Almeida e Daniela Murta (2013) as pessoas transexuais constroem condições, tanto físicas como sociais, para serem reconhecidas no gênero que afirmam para si. Para eles, é comum que a categoria “transexual” seja rejeitada como autodefinidora desses processos e passando a serem reconhecidos/as apenas como “mulheres” ou “homens”, inclusive rejeitado proximidade com as lutas e movimentos sociais contra as violências perpetradas a seus pares.

Penso que essas construções dialógicas também são instrumentalizadas pela cisnormatividade, que colocando a transexualidade nesse bojo da patologização, implica num movimento de não reconhecimento de si enquanto existência que foge dessas limitações. Essa questão é abordada por Guilherme Almeida e Daniela Murta (2013) quando compreendem que a patologização confere também um grau de cidadania. Isso por que a interdição aos direitos básicos, a exclusão, e de que a vida só é confortável através de um corpo o máximo possível em conformidade com a imagem do gênero afirmado, se vê na necessidade em passar também por um processo de revisitação de dores por meio do diagnóstico que vai conferir a este sujeito se ele é ou não uma pessoa trans, e só a partir desse laudo acessar quaisquer lugares que pessoas cisgêneras não enfrentam para acessar, inclusive a mudança e uso do nome social.

Ora, pensar a transexualidade como uma experiência identitária e não como doença não exclui automaticamente as dores e angústias que marcam a subjetividade trans*. Essas marcas subjetivas chegam a um plano de perdas objetivas desde a escolarização, o acesso à saúde, à cultura, ao lazer, à segurança, até o acesso ao trabalho, onde muitas/os se encontram alijados em lugares de subcidadania.

[...] viver como transexual, mesmo que tal identidade não seja publicamente revelada, implica trajetórias de vida marcadas por recorrentes e, por vezes, duradouros episódios de discriminação. Esses episódios se, por um lado, constroem vítimas mais ou menos constantes, por outro obrigam os mesmos indivíduos à construção de estratégias criativas através das quais é *reelaborada* a própria existência. Trata-se, assim de um processo de “conformismo e resistência” (Guilherme Almeida e Daniela Murta, 2013, p. 396).

Esse processo de conformismo do CISTema tenta deslocar quem está fora para dentro na medida que faz suas vítimas cotidianamente com técnicas regulatórias do que se pode ser, fazer e mesmo ter acesso. Essa lógica da separação entre sexo e gênero continua sendo fundamental para a sustentação da lógica binária e das noções idealizadas sobre corpos e experiências sociais. Assim, todas essas tentativas de negociar a matriz cisheteronormativa, a grade de inteligibilidade que confere aos corpos, gêneros e desejos o caráter natural, produz efeito sobre a possibilidade de quais sujeitos devem ser reconhecidos socialmente.

É sob essas operações sociais que a compreensão da transexualidade se mantém dentro da prescrição e do diagnóstico, do reconhecimento a partir de um manual e catálogos científicos de doenças, negando o poder de falar sobre si e de suas experiências e vivências fora do quadro nosológico (Tuanny Soeiro, 2015) da cisnormatividade.

[...] somos, os trans, doentes semióticos: não enxergamos a diferença entre uma castração simbólica e uma castração real, entre uma vagina e um simples buraco, entre um “falo” e um pedaço de carne qualquer. Mas a medicina diferencia uma vagina de um simples buraco, um falo de um pedaço de carne qualquer, quando designa um sexo a um bebê com base em uma ultrassonografia, ou no momento de seu nascimento? e se a epistemologia da diferença sexual for uma patologia do significante? (Paul Preciado, 2022, p. 74).

Assim a autodefinição e autorreconhecimento são formas de resistência a esse processo de demarcação castrativa do CISTema. É a partir da autodeterminação que são rompidos os estratagemas de construções de estereótipos, imagens de controle, sobre os sujeitos definidos por outros. Essas imagens de controle pretendem limitar o poder e a ação das pessoas sobre seus próprios projetos de subjetivação. Logo, quando os grupos reivindicam o autorreconhecimento, eles desafiam também os processos de validação do conhecimento que construiu suas imagens estereotipadas. Explícita dessa forma quem tem (e quem poderia ter) o poder de elucidar e as consequências de uma definição pelo outro.

Para Leticia Nascimento (2021) esse ato de autodefinição:

[...] nos coloca como protagonistas de nossas experiências subjetivas, retirando a autoridade que, na sociedade vigente, ainda está tutelada por instituições médicas, jurídicas, religiosas e estatais que nos delimitam em uma condição subalterna, patológica, criminoso e imoral. Quando corpos trans* assumem processos de produção discursiva sobre suas subjetividades, passam a rechaçar o pensamento colonizador e os processos de patologização (Leticia Nascimento, 2021, p. 107)

Assim, para além de um processo individual de subjetivação, ele é acompanhado pelo compartilhamento de identificação com o grupo ao se reconhecerem, em suas lutas e trajetórias. Interessante pensar também que outras estruturas dão corpo à autodeterminação, e uma delas é a reivindicação de um nome que é elemento significante e significador das construções corporais e subjetivas de si. Para tanto, até este entra na lógica cisnormativa de determinação de pessoas trans*, inclusive sendo um dos principais motivos, para além das diversas violências, que expulsam e intimidam transexuais e travestis na escola e nas demais instituições sociais.

3.1.1 O dispositivo cisnormativo do nome

Ao estabelecer a cisnormatividade e a heteronormatividade como categorias organizadoras da dinâmica social, estas também estabelecem um critério de nomeação para toda pessoa nascida, mas que desde o ventre já são confabuladas e tuteladas suas identidades e o que essa criança deve ser no futuro. A nomeação configura esse processo de determinação que parte de um primeiro critério: o sexo como garantidor do gênero. Ao momento que esse sexo

biológico é revelado, a nomeação e o pronome desse bebê já são citados e situados na dinâmica social (Luma Andrade, 2012).

Sem possibilidade de escolha, o nome também agrega os sobrenomes que carregam uma tradição familiar, e conseqüentemente a ancestralidade de uma história. Essa ligação em muitos casos se revela tão traumático quanto afirmações de expectativas que esses laços simbólicos dos nomes têm como papel. Segundo relato de Luma Andrade (2012) o seu nome dado no nascimento “me ligava ao meu pai, e eu teria de ser como uma réplica dele, não apenas na aparência, mas na forma de se comportar e de ser um macho em todos os aspectos para assim honrar seu nome e ainda afirmá-lo como macho” (p. 191).

O nome além de expectativas de comportamentos e papéis que se devem exercer socialmente - o sexo precisa estar alinhado ao gênero, o gênero determina um papel (sexual) e comportamental, as relações que devem ser mantidas e como se deve pensar. Tão somente, é a partir dele que se ganha um caráter oficial de existência, ou seja, funciona como um contrato social que ao ser registrado no cartório, pré-determina nossa identidade e os espaços que vamos acessar.

Conforme o dicionário da língua portuguesa²¹, o ato de nomear vem do latim *nomino* – *are*, que quer dizer “chamar pelo nome, “chamar”, “citar”, “mencionar”, “atribuir”, “conferir dignidade”. São palavras de ordem, que dentro do racionalismo ocidental, prefigura um conhecimento de algo ou alguém, e ao conhecer se controla. Para Michel Foucault (1999, p. 126-127):

Nomear é, ao mesmo tempo, dar a representação verbal de uma representação e colocá-la num quadro geral. Toda a teoria clássica da linguagem se organiza em torno desse ser privilegiado e central. [...] é por ele também que o discurso se articula com o conhecimento. [...] Pode-se dizer que é o Nome que organiza todo o discurso clássico; falar ou escrever não é dizer as coisas ou se exprimir, não é jogar com a linguagem, é encaminhar-se em direção ao ato soberano de nomeação, é ir, através da linguagem, até o lugar onde as coisas e as palavras se ligam em sua essência comum, e que permite dar-lhes um nome. Mas, uma vez enunciado esse nome, toda a linguagem que a ele conduziu ou que se atravessou para atingi-lo, nele se reabsorve e se desvanece.

Dessa forma, o nome é parte de uma narrativa que se pretende conferir sobre o sujeito, e essa narrativa comporta aspectos do corpo, do gênero e do sexo. Ao mesmo tempo que este nome pode revelar uma prática discursiva que pode visibilizar ou silenciar, politicamente, a experiência subjetiva e corporal do sujeito.

²¹ Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/nomear>. Acesso em: 23 out de 2024.

A diferenciação do “Nome Civil ou de Registro” e o “Nome Social”, parte de uma demanda política de acesso, mas também de autodeterminação. Na realidade de pessoas trans*, o nome social não só confere inteligibilidade à sua produção subjetiva do gênero no corpo, mas também possibilita um afastamento normativo que o nome de registro induz:

Esse nome de registro pode até induzir seus nomeados a viver uma história definida e previsível, porém estes são singulares, não uma réplica de outro, podem ter outros sonhos, outros desejos, trilhar um novo caminho, uma nova história. A travesti [e outras pessoas trans*] é uma vítima desta normatização, pois o nome pelo qual foi nomeada (na certidão de nascimento) a apresenta de uma “forma falsa” quando comparada com o gênero (feminino ao invés de masculino). Isso promove autonegação e consequentemente constrangimentos por se apresentar socialmente como mulher, mas nomeada como homem em seus documentos oficiais (Luma Andrade, 2012, p. 193).

Mas será que ter o nome social reconhecido é suficiente para que pessoas trans* tenham suas identidades de gênero reconhecidas? No Brasil, são inúmeros os casos noticiados de desrespeitos, constrangimentos e violências que pessoas trans* passam nas instituições públicas e privadas por conta do nome. São situações que ainda reforçam o caráter patológico e como estes/as sujeitos/as precisam incorporar um “modo correto” de ser homem/mulher com base no que a cisnormatividade demanda. Para ter seus direitos assegurados devem performar o gênero dentro de uma lógica binária, ter uma passabilidade (T-Júlia Naomi, 2023), para conquistar o que se tem previsto pela ADI 4.275, pelo RE 670.422, ou por atos normativos administrativos como o do nome social, independente de uma conformação cirúrgica.

Um exemplo claro dessa questão se deu em decorrência do julgamento do RE 845.779, no plenário do Supremo Tribunal Federal (STF), em 2015, que discutia o acesso de pessoas trans a banheiros, e que sob a relatoria do Ministro Roberto Barroso, foi inserido como Repercussão Geral nº 778. O relator, naquela ocasião, defendeu sua tese favorável ao RE em que: “as/os transexuais têm direito a serem tratados/as socialmente de acordo com sua identidade de gênero, inclusive na utilização de banheiros de acesso público”. Em seguida o Ministro Edson Fachin votou favorável à tese do relator, no entanto ao tomar a palavra e ressaltando que não estava proferindo voto, o Ministro Marco Aurélio fez o seguinte questionamento: “na tese lançada, quanto à identidade de gênero, ela se daria considerada a *aparência*, considerada o registro civil ou considerado o aspecto psicológico?”. A discussão se seguiu:

Min. Marco Aurélio: Será que no caso concreto[...] a guardadora do banheiro feminino lhe pediria que ela [a mulher transexual que fora retirada de banheiro feminino e autora da ação] que se dirigisse a um banheiro masculino se ela

tivesse a aparência realmente feminina? Roberta Close, por exemplo, que V. Exa. citou, eu tenho a menor dúvida, seria admitida num banheiro feminino.

Min. Roberto Barroso: No caso concreto, pelo que ela noticia, ela foi... era... é uma mulher num corpo de homem, portanto com a singularidade que isso envolve. Portanto ela esclarece...

Min. Marco Aurélio: [...] a presunção é de que essa mulher num corpo de homem é que levou a guardadora do banheiro feminino a pedir que ela se dirigisse ao masculino.

Min. Marco Aurélio: Eu custo a acreditar... eu custo a acreditar, senhor Presidente, que no caso a empregada do shopping, responsável pela guarda do banheiro, adotasse a postura que adotou, se a aparência – porque eu presumo que normalmente ocorre – se a aparência realmente fosse feminina. Não teria direcionado, porque aí seria um escândalo, ela com a aparência feminina, entrando num banheiro masculino né (Supremo Tribunal Federal, 2015, grifos nossos)²².

É interessante observar como que ficam estabelecidos a forma que pessoas trans* e travestis poderão acessar direitos básicos, evidenciando que a passabilidade é um elemento que confere inteligibilidade. Assim a/o transexual que não tem passabilidade encontra seus caminhos ainda mais interditados para exercer e reivindicar sua autodeterminação de gênero, em contrapartida daqueles/as que conseguem passar pelas caricaturas que a cisnormatividade confere à feminilidade e masculinidade.

Ao discutir sobre a passabilidade, Júlia Naomi (2023) argumenta que por vezes esta é vislumbrada enquanto desejo, mas que na verdade é uma armadilha, pois para além da tentativa de seguir esse padrão cisgênero (ter que parecer com o outro para poder ser quem se é), também é usada para deslegitimar aqueles/as que não a alcançam. Para além disso, ela reforça que, por mais que a passabilidade possa se configurar como um desejo e armadilha dentro da cisnormatividade, ela também

[...] configura uma das formas, senão a principal, de fugir da realidade de agressões. Onde aqueles que a alcançam gozam de maior liberdade, conseguem frequentar lugares e acessar direitos como a saúde e educação, também são aqueles que estão mais visíveis socialmente, estão na mídia televisiva e na indústria fonográfica. Fato que reforça a exigência da passabilidade como reforço da cisnormatividade, enquanto norma que dita os corpos viáveis e as imagens possíveis (Júlia Naomi, 2023, p. 29).

A discussão feita pela autora está suscitado por uma preocupação dessa imposição da cisnormatividade em que comportamentos, a voz, o vestuário, a gesticulação e performance do

²² O julgamento ocorreu em 20 de Novembro de 2015, e que somente em 06 de junho de 2024, após 7 anos de espera em função de vistas do Ministro Luiz Fux, com os votos da maioria decidiram negar seguimento ao Recurso Extraordinário, e conseqüentemente o cancelamento do reconhecimento de Repercussão Geral da matéria, e que por essa razão foi proferido um acórdão em virtude da inexistência de questão constitucional. O diálogo transcrito pode ser acessado em: https://www.youtube.com/watch?v=t2nr57_Ku6c. a partir do intervalo 1h44min a 1h45min.

gênero precisam estar alinhados a um ideal, a um estereótipo de homem e mulher, que inclusive não afeta somente pessoas trans* e travestis, mas também pessoas cisgêneras que não se encaixam nesses padrões. A exigência de uma performatividade de gênero regulado pelo CISTema também polícia a autodeterminação do nome de pessoas trans*. Lembro que em um dos contatos com os coautores desta pesquisa, numa conversa informal, um deles relatou que uma das professoras só iria tratá-lo pelo seu nome social, no momento que elu (este estudante é de gênero fluido, transita entre os gêneros) se parecesse com um homem.

Toda pessoa trans*, quando não consegue atingir uma passabilidade por completo, passa por um questionamento constrangedor e, no entanto, violento: “Qual seu nome de verdade?”. Esse, por mais que seja uma pergunta aparentemente inocente, nos leva a questionar também: Existe nome de mentira? Evidencia-se assim que existe uma hierarquia de nome validados pelo sistema sexo=gênero que busca tornar possível o não reconhecimento de nomes de corpos em transição, de “corpos ilegítimos”.

Para Paul Preciado (2014) ainda que o corpo seja esse local de inscrição da fala e do enunciado, a linguagem conformada na/pela cultura, apresenta limitações aos processos de nomeação e categorização dos corpos, principalmente aos que estão situados fora das oposições da cisheteronormatividade. Logo, o nome supõe e expõe o corpo a uma classificação por meio do gênero e do sexo. Se este nome não cumpre esse requisito, indica que há um erro da normativa social. E esse erro precisa ser corrigido a partir de uma adequação entre nome/corpo/sexo/gênero.

As escolhas nominiais que reforçam a identidade de gênero, em um sistema que produz subalternidades e corpos abjetos (Judith Butler, 2019), tem dois destinos oscilantes: de um lado o nome civil(nascimento) como extensão hereditária de um gênero imposto no nascimento, ou desde o ventre, e do outro o nome social como contestação dessa memória impositiva e genealógica que entra em desacordo com as normativas de gênero. É dessa forma que vamos pensar o nome como um dispositivo cisnormativo tomando Michel Foucault (2021) para entender que este faz parte de um conjunto homogêneo e formal do poder, que a partir dos discursos e instituições (leis, enunciados científicos, propostas morais e filosóficas) coage a uma forma de submissão, ou seja, o poder legislador (normativo) de um lado e o sujeito obediente do outro.

O nome social então, como argumentado, tenta romper este princípio, uma vez que este faz com base em uma identificação de si e não de um outro, é como este sujeito quer ser reconhecido socialmente. Faço um adendo que, levando em conta algumas situações vivenciadas e observadas, o nome social não é um apelido, um cognome, ou um tipo de

pseudônimo. O nome social é um nome como qualquer outro, no entanto no Brasil se utiliza essa nomenclatura para “diferenciá-lo” desse nome impositivo do nascimento. Outra vez nos deparamos com a hierarquia nominal desse dispositivo cisnormativo.

A autodeterminação ou autodeclaração torna-se então o elemento legitimador que o nome social vai conferir ao sujeito na definição de seu gênero e orienta os outros sobre como o sujeito deve ser tratado. Logo, a autodeterminação de uma pessoa trans* ou travesti é atravessada também por essa escolha de um nome que lhe outorga uma imagem e um corpo. O sexo então deixa de ser o determinador do gênero que o sujeito se compreende, e logicamente, o seu nome, e passa dar lugar à narrativa pessoal. Assim, a identidade de gênero perde, mais uma vez sua estabilidade, sendo definida por outros fatores, que não seja o sexo anatômico, e o discurso se apresenta como processo de autorreconhecimento identitário.

Outros efeitos são produzidos, que em muitas situações podem questionar ou denunciar as contradições que o próprio nome social deveria resolver: o pronome que deve ser usado, masculino ou feminino? Que vestimenta se espera ser utilizada? Que estética estará sendo associada ao nome? Qual banheiro deve ser utilizado? Esses efeitos muitas vezes são produzidos quando nos registros formais o nome social continua sendo vinculado ao nome civil e à identificação do sexo. Desde 2022 a ANTRA e a ABGLT (Associação Brasileiras de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexo) tem travado uma guerra contra o decreto 10.977/2022 do Governo Federal que instituiu a nova carteira de identidade nacional (CNI) e que conforme essa normativa determinava a inclusão do campo “sexo” e nome civil vinculado ao nome social, um abaixo do outro. As associações se posicionaram contra essa atitude do governo uma vez que este abria precedentes para a insegurança de transexuais e travestis, abrindo mais uma vez margem para violência, humilhações, tratamentos degradantes e acesso a espaços públicos.

Como forma de tentar barrar o RG transfóbico, as associações acionaram a justiça por meio de uma Ação Civil Pública para mudar o layout do RG para que tivesse apenas o campo “nome”, sem distinção de nome civil e social, e que no caso do uso do nome social este deveria encabeçar o documento, e a exclusão do campo “sexo”. De todo modo, a Justiça Federal concedeu liminar ao Ministério Público Federal (MPF) em março de 2024 para que fosse atendido as alterações requeridas pelo processo da Ação Civil. No entanto, em julho de 2024, o Governo Federal recusou atender o pedido do MPF e recorreu ao Tribunal Regional da 1ª Região (TRF1), em Brasília, alegando que a mudança lesionava a ordem pública e econômica²³.

²³Disponível em: <https://www.mpf.mp.br/ac/sala-de-imprensa/noticias-ac/justica-atende-mpf-e-determina-mudanca-na-carteira-de-identidade-nacional-e-cadastrados-federais-para-garantir-respeito-a-pessoas-trans> e

Ora, parece que para o Ministério da Gestão e Inovação (MGI), que entrou com o recurso, assim como para o Governo Federal, a vida e a sociabilidade de uma pessoa trans* e travesti vale muito menos que só a supressão de dois campos em um pedaço de papel.

Ainda neste mesmo ano o MPF entrou com uma nova ação solicitando as alterações, incluindo o pagamento de dano moral coletivo de R\$ 1 milhão em projetos educativos e de informação sobre diversidade e cultura LGBTQIA+. Nas palavras da procuradora responsável pela nova ação, não se pode aceitar que esta principal forma de identificação do/a brasileiro/a se perpetue, diária e ostensivamente, uma nomeação que se quer deixar para trás. Nesse sentido, esses reiterados mecanismos de violência do dispositivo cisnormativo do nome aponta para um outro efeito duplo: aceitação/reconhecimento e a rejeição/negação. Esse duplo efeito e processo se origina na delimitação das diferenças (alteridade) pelo Outro, que na perspectiva dos estudos *queer*, é analisado a partir da insurgência e ressignificação de lugares estigmatizados socialmente (Cláudio Alves, 2016).

Enquanto a aceitação e o reconhecimento reforçam a escolha e a autodeterminação de si pelo sujeito, a rejeição e a negação os colocam em local de impedimento e cerceamento de direitos. Nesse sentido, segundo Cláudio Alves (2016), essa aceitação e rejeição pelo Outro seria buscada por pessoas trans* e travestis como forma de resistência à ordem política e social da cisnormatividade. Como seres abjetos, transexuais e travestis, ocupariam um lugar que provoca vergonha e medo, e que com sua presença ou ausência, provocariam o incômodo e desconforto das normas de gênero que organizam as subjetividades. Esse ato provocativo colocaria ênfase nos mecanismos que o heteroterrorismo linguístico (Berenice Bento, 2011), poderíamos acrescentar também do cisterrorismo (T-Jota Mombaça, 2015), utiliza para hierarquizar o gênero e tornar indivisível sujeitos inconformes.

Como produto da outreridade (Simone de Beauvoir, 2016) e da alteridade, o reconhecimento passa por uma analítica do outro e da diferença que se estabelece entre si, em que o “eu” não chega a ser sem os engendramentos da alteridade. Logo, o nome, social, estabelece um movimento de duplo reconhecimento em que na medida que “eu” me reconheço, o outro também me reconhece, e “eu” só consigo me reconhecer quando o outro me reconhece. No entanto, nesse caso, para que esse reconhecimento seja constituído há uma necessidade de que o nome esteja em alinhamento com o corpo e sexo, adequado pelo padrão cisnormativo, para só então fazer sentido para o outro.

Assim, podemos pensar que o reconhecimento de si pelo outro passa também por práticas discursivas. Enquanto saberes jurídicos nomeiam e fixam identidades para elaborar leis e políticas, que muitas vezes se coadunam com as práticas médico e psicológicas de produção do normal e patológico, as transgeneridades produzem suas práticas discursivas na contramão desses saberes, se automeando e escapando de classificações que criam normas. Da mesma forma, práticas discursivas pedagógicas também são produzidas quando um/a estudante trans* ou travesti solicita o uso legal do nome social, estas práticas são imediatamente instauradas para normatizar ou negar aquela identidade, tendo muitas vezes por base esses conhecimentos científicos e filosóficos. Em muitos casos as políticas educacionais de inclusão do nome social se limitam por esta apropriação desses discursos e argumentos de classificação e regulação dos sujeitos.

Para além disso, o nome social na realidade do Brasil funciona como um intermediador entre a prática social da identidade e a retificação legal do nome nas documentações. A utilização do nome social garante em certa medida o exercício da cidadania, mas somente com a retificação das documentações, pessoas trans* e travestis se veem livres das incertezas de sua existência para o Estado. Até 2018, a retificação do nome de transexuais e travestis era feito por via judicial, que além de ser um processo longo e burocrático, envolvia laudos e diagnósticos, o que deixava esse processo ainda mais doloroso para alguns.

Hoje o processo se dá de forma simples, em que o/a maior de 18 anos pode se dirigir a um cartório de registro e solicitar a alteração do nome e gênero na certidão de nascimento e a partir daí fazer as atualizações nas demais documentações. No entanto, para menores de 18 anos, ainda que se tenha a autorização dos responsáveis, a retificação ainda acontece por meio de autorização judicial²⁴. Dessa forma, o nome social continua sendo essa possibilidade de que adolescentes e jovens trans* e travestis garantam seu direito à personalidade.

Portanto, ainda que se tenha avançado em alguns aspectos para garantir não só o direito a autodeterminação, o direito ao corpo como prerrogativa do direito à personalidade e à dignidade da pessoa humana para transexuais e travestis, o nome ainda guarda resquícios do empreendimento cisnormativo do binarismo de gênero e sexo como respaldo para determinação nominal, estabelecendo limites e adequação das incongruências de gênero dentro dos padrões da cisheteronormatividade. Sendo assim, a estratégia de renomeação de pessoas trans* e

²⁴ O processo de retificação de documentos por pessoas trans* e travestis é regulamentado pelo provimento nº 73/2018 da Corregedoria Nacional de Justiça (CNJ), como consequência da tese proferida pelo STF nas ações da ADI 4.275. Provimento 73/2018 disponível em: <https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/2623>. Acesso em: 26 out de 2024.

travestis se coloca justamente na tentativa de resistência e rearranjo de uma combinação compulsória e impositiva do nome-gênero-sexo estabelecida desde o nascimento.

Assim, o nome social não só como intermediador entre o exercício social e a completa supressão de uma identidade que não encontra mais materialidade na vida de pessoas trans* e travestis, também preenche uma lacuna que potencializa não só o autorreconhecimento, mas o reconhecimento pelos outros sobre a imagem e a identidade que devem ser conferidas ao serem interpelados: Gostaria que me chamasse assim. Logo, o nome social age como um *ad referendum* (já validado pelas construções subjetivas da/do transexual e travesti) que possibilitam e demarcam uma estratégia de vivência/sobrevivência institucional e social.

3.2 “O que diz a pegada quase apagada que eu deixei no chão”: (Trans)saberes na educação

Na tese intitulada “(Trans)trajetórias de vida e de escolarização de travestis e transexuais no contexto da educação de jovens e adultos em Santa Catarina”, a autora T-Gabriela da Silva (2023) procurou partilhar narrativas que são produzidas nas experiências vividas por transexuais e travestis no processo de escolarização no EJA (Educação de Jovens e Adultos). Assim ela se debruça, a partir de uma “transleitura” de mundo sobre a corporalidade, subjetividade e identidade no campo do EJA, acionando também a categoria da interseccionalidade (Carla Akotirene, 2019) para compreender como o gênero, a raça e a classe atravessam a vivência das populações trans* em seu processo de escolarização.

Para Gabriela da Silva (2023) o EJA é tensionado pela luta, resistência e pressão social para a ampliação da oferta de escolarização, ao mesmo tempo que esta modalidade de ensino básico se mostra como uma possibilidade de ação afirmativa, das quais propicia possibilidades de mudança de muitos jovens e adultos. Assim, a escolha do campo do EJA para a captação dessas trajetórias se deu pelo entendimento que muitas dessas sujeitas-participantes não concluíram a escolarização na fase regular por questões recorrentes da vida e da identidade, na qual esse mesmo lugar agora ocupa um espaço de garantia constitucional de seus direitos.

Dialoga com Maria Lugones (2020) para pensar a cisgeneridade como uma categoria analítica do sistema colonial de gênero que implica numa imposição binária e dicotômica da estrutura colonial: classificar o humano e o não humano. Diante disso, ao pensar a identidade transexual e travesti, compreende que essa relação de poder estabelecida por esse CISTema, não reconhece outras formas de existir e viver no mundo para além desta que é estabelecida como verdade universal. Nesse sentido, o transfeminismo procura transgredir e subverter o limite

dessa lógica rompendo as fronteiras do impensável com a intencionalidade epistêmica, ética e política para repensar as corporalidades e identidades de gênero que não se conformam às normas binárias.

A trajetória de escolarização se dá num lugar de não pertencimento, que desconsidera a legitimidade dos saberes trans* e travestis que desautoriza a experiência singular como conhecimento. Dessa forma, “a escola se constitui como uma instituição que aciona muitos dispositivos pedagógicos para educar dentro de uma ordem normal generificada” (Gabriela da Silva, 2023, p. 39) e a estratégia que se produz nessa lógica é se assujeitar e criar linhas de fuga (Luma Andrade, 2012) para (re)existir, buscar aceitação e não se intimidar.

Narrar a si mesmo torna-se uma estratégia situada na construção de uma desobediência epistêmica que transgride os limites do imaginável, em que a compressão parte da manifestação de um corpo coletivo e não de uma escrita exclusiva de si. Ao utilizar o recurso metodológico da escrevivência a partir de uma carta-corpo, a autora propõe um movimento de reflexão crítica da realidade em contraposição às disputas narrativas que se fazem de corpos trans* e travestis na escola, logo

a construção de um pensamento outro, reescrito com base nas corporalidades e identidades de travestis e transexuais e de como se identificam, é fundamental, pois para nós, ser implica ser diferente da norma pressuposta das experiências vividas no (CIS)tema binário de gênero (Gabriela da Silva, 2023, p. 145).

É dessa forma que as (trans)trajetórias escolares passam também pela ausência de reconhecimento, o que remete a uma “cultura do silêncio” (Paulo Freire, 2018) que tenta negar e inviabilizar suas existências, e ao silenciar esses conhecimentos se cai nas armadilhas da colonialidade do saber. Mesmo com esse tratamento recebido pelas estudantes do EJA, todas as autoras-participantes acreditam que através da educação suas trajetórias de vida são ressignificadas em meio à segregação social.

Nas escritas das cartas, podemos afirmar que a resistência é uma prática e uma estratégia de sobre-viver, de se reconhecer e inserir socialmente. Elas mostram, ainda, um devir frente ao poder normativo de gênero, de atitudes de vida que extrapolam os marcos teóricos acadêmicos. Assim, as experiências vividas das autoras-participantes, assim como a minha, se constituem de corporeidades e identidades que se nutrem por teorias vivas. Portanto, reafirmo que concebo a educação como prática social, cultural e política que possibilita às travestis e transexuais, inseridas no contexto da EJA, ressignificarem suas trajetórias de vivências, existências e resistências. [...] olhar para suas experiências vividas permitiu olhar para escola como uma prática e uma estratégia para conhecer a realidade; assim, tais experiências podem ser valorizadas e consideradas significantes para aprender sobre o

outro ou a outra, afim de aprofundar a discussão e a reflexão em sala de aula (Gabriela da Silva, 2023, p. 171-172).

Na dissertação intitulada “Resistindo para (re)existir: identidades trans por entre experiências e memórias com a escola”, o autor Bruno Ganem (2020) procura trazer a relação de pessoas trans* na/com a escola, levando em consideração suas trajetórias de vida e as experiências nos contextos histórico-socioculturais imbricados na produção de poderes que as permeiam e as fazem abjetas, estendendo o olhar para como a sociedade produz verdades sobre o que deve ser reproduzido. Busca também desmitificar por meio dos relatos e experiências, o combate e o protesto que essas existências travam com os paradoxos dos discursos disfarçados de diversidade que na realidade promovem exclusão, vulnerabilidade e violência contra alunos e alunas transexuais.

As experiências das transidentidades na escola perpassam por desafiar os padrões cishegemônicos-normalizadores que boa parte das escolas impõe, assim pessoas trans* são desautorizadas a se inserir no processo de aprendizagem que as possibilitariam a conquista de uma vida profissional. Esse CISTema educacional operante revela uma de suas faces mais cruéis quando ao invés de socializar e criar vínculos, marca esses estudantes como inferiores, seja no uso do nome social, em que a grande maioria encontra extrema dificuldades pela negação da própria escola em não atender o que é garantido por lei, como no cerceamento dessas identidades em trânsito que são expulsas e afastadas (Bruno Ganem, 2020).

Os cotidianos se constituem nas suas subjetividades a partir de um nome e esse nome tem peso fundamental na constituição daquilo que entendemos que somos; a linguagem se faz presente quando, por exemplo um aluno ou aluna está em processo de transição e verbaliza “me chame de ele ou ela”. Assim, a maneira como se identificam e como as percebemos é fundamental para suas existências (Bruno Ganem, 2020, p. 20).

Nas narrativas desse cotidiano, se descortinam o lugar social para pessoas trans* e travestis a partir do questionamento das práticas escolares. O autor ao trazer esses processos de subjetivação, também percebe como os/as estudantes trans* precisam se assujeitar, e para não serem expulsas, não impelidas/os a não dar a devida importância às questões como o uso do nome social e banheiro: “se eu não focasse, não teria chegado até aqui, foi preciso não dar muita importância a isso” (p. 60).

Assim, as identidades trans* são compreendidas em seus processos de relações com os outros, com aquilo que não é, suas narrativas de vida e escolares nas interações e na identificação como pessoas diferentes. Ademais, se percebe uma produção de identidades que

é hegemônica e estratifica grupos minorizados por meio do investimento de sistemas de violência e intolerância. Desse modo, para Kathryn Woodward (2000) a identidade é marcada pela diferença percebida num contexto relacional entre os sujeitos através de marcações simbólicas, e que muitas vezes esses processos são caracterizados por conflitos, contestações e crise, envoltos pelas tensões entre perspectivas essencialistas e não essencialistas sobre identidade.

As experiências transcritas a partir das conversas entre o pesquisador e as co-pesquisadoras, demonstra que os comportamentos que se desviam da heteronorma na constituição do nome social e do processo de transição, se mostra tanto controladora como normalizadora e disciplinar dos corpos e subjetividades trans* dentro da escola; uma violenta performatividade nos usos e jogos de palavras (Bruno Ganem, 2020). Essas experiências, ao olhar da escola cheia de peculiaridade, promovem o julgo do desvio em que “senão aquele, que não eu, que nomeia reiteradamente? Quem não faz uso do nome social, senão aquele, que não eu, que não me nomeia da forma como me identifico” (p. 87).

O estranhamento e a desaprovação também levam a um processo de não reconhecimento e autonegação para só então ser aprovada. Desse modo, a reivindicação de um nome em consonância com sua identidade provoca a rejeição e a abjeção por sua presença: “[...] de alguma forma é pior eu ser trans do que ser...é..pra sociedade é pior eu ser trans do que ser gay. Sabe?” (p. 92). A desaprovação do uso do nome social por parte dos professores, atitudes que aprofundam os processos de exclusão e violência, também reiteram a negação de suas identidades. Envolvida na dinâmica do poder, o reconhecimento e possibilidade do uso do nome social atrelado apenas a uma certificação de um órgão superior, também impõe uma condição opressora que nada contribui para o bem estar das/os alunos.

Pensando em regramentos e certificações de órgãos superiores, a dissertação intitulada “Caminhos da Gestão: o nome social como ferramenta para a identidade de gênero dos discentes transexuais na Educação Profissional e Tecnológica do IFES – Campus Colatina a partir do Decreto 8.727/2016” de autoria de Maria Conopca (2019) buscou analisar as dificuldades e os reflexos da política institucional na implementação da política do nome social no IFES, uma vez que a dois anos atrás já existia um decreto federal que permitia que os discentes já podiam solicitar a utilização de seus nomes de acordo com sua identidade de gênero. A abordagem dessa problemática, propiciou um debate no próprio conselho superior do instituto que por muitas vezes demonstrou uma postura hermética e sectária quanto à regulamentação do nome social, mesmo que no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), que sendo de 2014, já havia prerrogativa para tratar destas questões.

Para Maria Conopca (2019) “torna-se desafiador falar em dignidade e inclusão para os alunos transexuais na EPT do IFES quando a questão é tratada por boa parte dos membros do Conselho a partir de termos como ‘problema’, ‘briga’, ‘bagunça’, ‘dificuldade’, ‘enfrentamento’” (p. 29). Assim, novamente a ideia imperativa da heteronormatividade se vê inserida não só no currículo, como nas práticas de gestão. Por meio da entrevista com os gestores, a autora procurou capturar também o entendimento que estes tinham sobre a realidade dos estudantes trans* e travestis, assim como a diversidade de orientação sexual. Ao longo do trabalho fica claro que ainda que haja um nível de percepção sobre essas questões, muitos deles confundem conceitos sobre identidade de gênero e transexualidade, o que levou também a propositiva de uma cartilha com nomenclaturas para o corpo gestor e docente do instituto.

A política de nome social só foi de fato implementada no IFES em função da existência de um aluno trans no campus em estudo, que havia solicitado a utilização do nome, e que por meio de um processo encaminhado ao conselho superior se apensou a uma minuta de regulamentação do uso do nome social em todo o instituto. Por fim, a autora faz uma reflexão sobre os paradoxos e extremos que se observa quando não há uma política institucional orientada, o que resta é apenas a boa vontade e a tentativa de atender as demandas de uma maneira possível:

para os conselheiros do Conselho Superior, a questão poderia “criar um caos institucional para os nossos profissionais”, por seu lado um gestor do *campus* afirma que “a escola simplesmente abraçou a causa e seguiu em frente”. Entre esses dois extremos temos os servidores, que estavam na posição de lidar com os trâmites diários da situação. Sobre esse fato um servidor afirmou: “O *campus* nunca me preparou para isso”. Para um dos discentes, apesar de o *Campus* Colatina ser um ambiente “inclusivo”, ainda há “pessoas que não aceitam” os discentes LGBTQI, o que torna “essa questão toda mais difícil” (Maria Conopca, 2019, p. 59).

Na dissertação de Lucas Périco (2021) intitulada “Educação e Sexualidade: a discriminação do público trans no contexto escolar” aborda as condições sociais de estudantes transexuais na escola e como os processos discriminatórios contribuem para evasão e permanência como produtos da heterocisnormatividade dentro do contexto educacional. Ao trazer aspectos históricos sobre a diversidade sexual na história da humanidade, o autor argumenta que a falta de um conhecimento que aprofunde esses aspectos culturais na formação do/a professor/a interfere diretamente em como as relações sociais entre alunos, professores e gestores na experiência escolar.

Para ele, a partir do momento que o educador/professor/a se dá conta do processo de construção dos pensamentos, estereótipos, preconceitos e aversões no espaço escolar, ele vai

conseguir contextualizar, refletir e desenvolver ações de imediação ou intervenção ao perceber como as questões de gênero estão marcadas na escola desde os comportamentos até na forma que os estudantes falam e se vestem: “educador/professor que desconhece os padrões de gênero da Antiguidade, principalmente no contexto greco-romano, carece do olhar crítico das influências ocidentais e religiosas que ainda são enormemente marcadas na cultura e na forma com que as pessoas compreendem a sexualidade” (Lucas Périco, 2021, p. 18).

Ao dialogar com 6 ex-estudantes trans e 2 estudantes trans que ainda estavam matriculados no ensino médio, o autor pôde compreender a manutenção de padrões generificantes da heterocisnormatividade que são reforçadas por outros estudantes, pelos professores e funcionários, desde a pressão ao se afirmar em um gênero e conseqüentemente a negação dessa afirmação pelos outros, até o que estas e estes estudantes devem ou não usar:

Ser uma pessoa cis exige, claramente, encaixar-se no gênero que lhe fora atribuído desde o nascimento, sem autoquestionamentos que rompam com tal padrão. O uso de roupas específicas, brincos, cores pré-determinadas, modos de falar e comporta-se, entre tantas outras determinações, marcam a visão binarizante de gênero. Tão apreciada por grande parte dos brasileiros, essa perspectiva não permite com que se transgrida aos padrões, e quando isso ocorre, episódios de violência e discriminação são comuns. Ou seja, se ser uma pessoa cis já exige grande vigília das pessoas, ser trans rompe com o bem-estar social e incomoda aos defensores da normatividade (Lucas Périco, 2021, p. 53).

A negação do nome social e o uso do banheiro foram os assuntos mais abordados quanto a dificuldade de permanência desses/as estudantes na escola, que na perspectiva da discriminação de gênero e sexualidade, é colocada de forma mais incisiva para transexuais. Quanto a isso, é marcante o discurso biologizante da cisheteronormatividade, que condiciona a resolução dessa problemática por duas vias que reafirmar esses processos discriminatórios: a primeira que devem utilizar o banheiro de acordo com seu sexo biológico; a segunda a criação de um terceiro banheiro, assim como existe para pessoas com deficiência, que perpetua um estigma de que transexuais são diferentes e devem ser isoladas/os para evitarem problemas.

O nome social também faz parte dessa lógica excludente quando não o respeitam e constrange os estudantes, levando a se afastarem (expulsos), inclusive por ineficiência da gestão escolar em não atender as normativas e leis que deliberam sobre esse direito aos estudantes trans*.

[...] eu tive muito mais repressão, não tanto pelos alunos, mas pelos professores e pela coordenação, vamos dizer assim, porque eles não me aceitavam como eu era, como minha identidade de gênero. Isso me foi tirado durante o 1º e o 2º ano do ensino médio. [...] no terceiro ano que eles viram

que realmente eu era aquilo, e que tinham mais leis. Enfim, que a nossa visibilidade estava mais marcante. Daí, a diretora me chamou junto com a coordenação e falou que eu seria chamada de Maria. Dali em diante, eles começaram a me respeitar como realmente eu sou. (...) porque isso dói: você ter uma aparência ‘okay’, mas as pessoas não respeitarem amaneira como você gostaria de ser chamada (trecho da entrevista; Lucas Périco, 2021, p. 59).

A negação à identidade de gênero, às formas de viver, à negação do nome social e as problemáticas que envolve o uso do banheiro, são processos que intensificam o processo de marginalização de pessoas trans*, que ao viverem essa conjuntura discriminatória na escola, são levadas a deixarem esse espaço que antes era considerado uma alternativa de superação das desigualdades já vivenciadas por outros marcadores sociais e que na escola precisam reviver episódios de opressão e transfobia.

A conjuntura discriminatória se aprofunda quando a raça, alinhada à identidade de gênero, demarcam ainda processos de opressão ainda mais dolorosos, e que assim como na própria história de vida de Elísha de Jesus (2022) criam uma cidadania precária, como nas histórias de escolarização de três travestis descritas na sua dissertação intitulada “Impactos políticos pedagógicos do uso do nome social nas histórias de vida de travestis negras brasileiras”. A proposta de Elísha de Jesus (2022) parte dos próprios atravessamentos enquanto travesti e negra, que precisou compreender os mecanismos de culpabilidade que haviam sido inscritas em sua pele e identidade, e que tentavam dizer quem ela era: “o problema não estava em mim, mas na maneira com que as pessoas me enxergam” (p. 9).

Para ela o nome social pode ser entendido como um tensionamento político pedagógico que está entre a busca pela dignidade, reconhecimento da identidade de gênero e a negação da cidadania, baseada no racismo e no policiamento de gênero como artimanha da imposição da cisheteronormatividade compulsória. A conquista do nome social se deu primeiramente nos movimentos organizados por travestis até que o governo brasileiro e as instituições tomassem uma atitude. E até então, travestis negras estavam construindo e ainda estão, tecnologias de sobrevivência (T-Megg Rayara de Oliveira, 2020) para resistir ao racismo e à violência de gênero a partir de formação de grupos de resistências. Ainda assim, travestis que estão conseguindo acessar os espaços educacionais são marcadas pela transfobia institucionalizada nas práticas de negligência de colegas, professores e de demais funcionários: “travestis estão ausentes do ensino superior, porém presentes em diversos trabalhos acadêmicos, não como escritoras, mas como ‘objetos de estudo’” (Elísha de Jesus, 2022, p. 11).

Dentro desse contexto, a autora procura compreender como a implementação do decreto 8.727/2016, que dispõe sobre uso do nome social, impacta ou impactou nas histórias de vida de

travestis negras, a partir do relato de histórias de educandas da região de Sorocaba e Campinas (São Paulo). Nesse sentido aciona primeiro a compreensão da transfobia como uma herança colonial, na qual as identidades de gênero passaram a ser tabu e conseqüentemente passaram a ser criminalizadas em função de uma “cultura civilizatória”, que mesmo antes de sua retirada do território africano, negros e negras para além do ferro marcado como sinal de pertença a um senhor, tinham seus nomes apagados e trocados por “nomes cristãos”, que revelava também uma prática de apagamento do seu passado, da sua cultura e de sua identidade.

Como resquício desse primeiro processo da escravização, o nome se relacionava também à uma característica que o negro tinha em seu corpo, era comum eles serem reconhecidos pelos seus ofícios, assim como apelidos que faziam alusão às suas etnias, como é o caso de Tereza de Benguela e Xica Manicongo, reconhecida hoje como primeira travesti negra do Brasil. Sendo assim, “um dos resquícios da colonização que reduziu as pessoas negras escravizadas a seu ofício ou a sua pele” (Elisha de Jesus, 2022, p. 25). Da mesma forma, o apagamento das histórias de travestis é um empreendimento cissexista colonial de manutenção da ordem e do privilégio cis branco, em que o racismo se articula para negar o direito a uma identidade travesti preta, e a atuação do Estado tem operado a manutenção dessa população na marginalização.

Antes de ser travesti, somos as bichas e viados afeminadas que precisam se esconder para não ser violentadas. A infância das travestis negras é permeada por uma série de violências, antes mesmo de se identificarem enquanto negra e travesti. As instituições, como a família e a escola, fazem questão de apontar os marcadores das diferenças em seus corpos, com o intuito de diminuir suas existências e marginalizar seu lugar na sociedade. [...] A infância e adolescência das travestis pretas brasileiras não é encarada como possibilidade de existência. Antes de sermos travestis somos bichas, viados e outros apelidos com o intuito de colocar nossa existência como desviante, errada, imoral, suja, sexualmente perigosa (Elisha de Jesus, 2022, p. 53)

O silenciamento e as negligências nas infâncias de travestis negras são estabelecidas pelo policiamento de gênero e da heterossexualidade compulsória que as colocam em apagamento de sua autonomia e liberdade em viver suas identidades de gênero. Na encruzilhada do racismo e da transfobia, crianças e adolescentes transviadas estão em constante contanto com violências etárias que roubam não só seu direito de existir, mas na possibilidade de não serem acolhidas, estarão sempre fadadas à negligência.

Em relação às/aos travestis e transexuais, a experiência de visibilidade que se instaura a partir da pedagogia do controle é a do excesso, pois são corpos e identidades para os quais não existe nem mesmo a possibilidade da existência do armário. Embora sejam múltiplas e apresentem várias nuances, as

experiências travestis e transexuais são engendradas fora dos limites do armário, porque travestis e transexuais fabricam seus corpos e identidades fora do armário, isto é, nas ruas, nas pistas, nas calçadas. O olhar inquisidor e escrutinador sobre os corpos e identidades travestis e trans constrói um aparato acusatório para essas personagens (T-Dayana Brunetto dos Santos, 2010, p. 107).

Na escola, essa vigilância sobre o corpo travesti é ainda mais evidente pelos olhares, assim como quando o nome que desejam ser reconhecidas não são respeitados, mesmo após processo de retificação das documentações: “é uma violência que me afeta muito, porque quando parece que você faz a retificação de nome, parece que você exorcizou uma coisa que não fazia parte de você, mas parece que esse encosto fica ali atrás de você e quando você menos espera ele aparece presente de novo” (trecho da entrevista; Elísha de Jesus, 2022, p. 60). Assim, os impactos pedagógicos da transfobia são vivenciados por estas estudantes em que as normas e valores morais da cisgeneridade e das diferenças raciais se tornam pedagogizados e escolarizados dentro de uma perspectiva da pedagogia do controle (Rita de Assis César, 2004).

Antes mesmo do nome social, as infâncias transviadas e travestis são atravessadas por silenciamentos e uma série de interdições sobre seu comportamento, ainda assim, mesmo após decretado elas novamente tiveram que gritar para que seus nomes e identidades fossem respeitados, travando inclusive uma espera pelo bom senso das instituições de ensino e a ter que ensinar como seus opressores deveriam trabalhar.

Da mesma forma que a construção do nome estava nas mãos das elites escravocratas, os decretos e leis que versam sobre os direitos de travestis negras ainda continuam nas mãos da elite branca cisheteronormativa, que as empurra para um regime de subjugação dos corpos, que desdobra nas políticas de morte do racismo. Assim “quaisquer iniciativas para gerar respeito à dignidade e ao reconhecimento da existência de travestis negras, são uma brisa para respirar no inferno em se viver no país que mais mata travestis negras no mundo” (Elísha de Jesus, 2022, p. 71).

A dissertação de Luciana Rodrigues da Silva (2019) intitulada “Educação e diversidade: uma análise do uso do nome social no CEFET-MG na perspectiva de sujeitos transexuais e travestis” procura analisar a eficácia dessa política em meio ao processo histórico político-social em que a sexualidade e o gênero foram produzidos na lógica cisheteronormativa e como esta mesma estrutura perpetua constantemente seus efeitos ao colocar como fim das existências trans* e travestis na marginalização, inclusive no ambiente educacional.

A autora parte do questionamento da formação do espaço escolar enquanto lugar privilegiado de promoção da cidadania, e por ser um bem público e de direito social com

finalidade de formação de sujeitos conscientes, mas que na contemporaneidade tem se dedicado na reprodução massiva de exclusões e injustiça. Para tanto através da teoria *queer* busca pensar esses processos de inclusão e exclusão de corporalidades e subjetividades dissidentes que também pensam uma nova educação:

nos obriga a considerar o impensável, o que é proibido pensar, em vez de simplesmente considerar o pensável, o que é permitido pensar. (...). O *queer* se torna, assim, uma atitude epistemológica que não se restringe à identidade e aos conhecimentos sexuais, mas que se estende para o conhecimento e a identidade de modo geral. Pensar *queer* significa questionar, problematizar, contestar todas as formas bem-comportadas de conhecimento e de identidade (Tomaz Tadeu da Silva, 2000, p. 107 *apud* Guacira Louro, 2004, p.47-48).

Esse mesmo questionamento que propõe a teoria *queer* foi proposto ao movimento feminista quando algumas correntes se mostraram contrárias à presença de transexuais e travestis nos movimentos. É importante destacar que as construções do feminismo estavam, e em alguns grupos ainda estão, no em torno da discussão de “quem é mulher”, assim reforçando a sistemática cisheteronormativa na qual o gênero é a mimética do sexo (Luciana da Silva, 2019). Essa ideia coloca limitações às possibilidades de existência de outras mulheridades e feminilidades que não partem da hipótese do gênero está estritamente ligado a um sexo, assim o debate se amplia para o direto de transexuais e travestis serem reconhecidas como sujeitas do feminismo, em contraposição a essa lógica heterocentrada ancorada em essencialismos.

Assim, o transfeminismo reconfigura o feminismo para ampliar suas bases para ambiguidades e polifonias que estavam à margem. Para Jaqueline Gomes de Jesus *et al* (2014) o movimento transfeminista representa uma potência desconstrutora da categoria gênero e coloca em análise a categoria mulher, enquanto sujeito político, mas em constante estado de construção, para só então evidenciar a busca por legitimidade dentro dos espaços de poder para todas as pessoas que reivindicam para si o sentido de mulher e feminista.

A crítica também avança para as produções discursivas sobre a ideia de homens e mulheres de “verdade”, visto que para o feminismo tradicional ainda estão localizados nos órgãos genitais internos e externos. Logo, essa lógica também oprime corpos que não estão compreendidos na norma binária, que inclui homens e mulheres transgênero, mulheres cisgênero histerectomizadas ou mastectomizadas, homens cisgênero orquiectomizados ou emasculados, assim como casais heterossexuais que tem práticas afetivo-sexuais divergente dos atribuídos tradicionalmente (Jaqueline Gomes de Jesus, 2014). Assim, o transfeminismo se apresenta como um fortalecimento de luta e resistência política coletiva que possibilita representatividade de sujeitos para além da margem da cisheteronormatividade.

A escola e as políticas educacionais também são atravessadas por construções discursivas que estreitam a margem de compreensão das singularidades coletivas, assim como as lutas que são travadas para enfrentar as exclusões do espaço escolar. Isso ficou evidente quando o projeto Escola sem Homofobia (2011) do Ministério da Educação, um projeto pioneiro com participação social e promoção do reconhecimento da diversidade sexual, sofreu boicote e foi alvo de crítica por setores conservadores da sociedade. A principal crítica se deu contra os materiais didáticos que seriam distribuídos nas escolas como aporte teórico e comunicativo sobre a execução de práticas não homofóbicas, e que nessa mesma época ficou conhecido como *kit gay*, uma imagem fantasmagórica que ainda assombra muitos educadores e é utilizado para conquistar capital político pela extrema direita.

Na esteira do debate, as Conferências Nacionais de Educação desde 2014 tem deliberado sobre propostas e ações para promoção da equidade de gênero e respeito à diversidade sexual, mas que tem encontrado barreiras internamente e na etapa legislativa, levando ao silenciamento de termos como “gênero” e “orientação sexual” nos trechos que tratam sobre a temática. Fica evidente a força social que tentam a qualquer custo combater iniciativas de gênero e sexualidade no campo educacional, deixando evidente que o respeito à diversidade de gênero não representa uma pauta para compor políticas públicas (Luciana da Silva, 2019).

No campo, na pesquisa, fica evidente ainda o contraste e o paradoxo desse cerceamento, que silencia e constrange uns e aprova e confere qualidade de sujeito a outros:

não só sobre a questão do silenciamento do sexo como visto em Foucault, mas na afirmação de Preciado (2017) de que o corpo só tem sentido como sexuado ou ainda em Butler (2017) que assevera: —os gêneros distintos são parte do que _humaniza os indivíduos na cultura contemporânea (BUTLER, 2017, p. 241). Pensando nessa direção, se as crianças e jovens ocupam uma posição exterior ao sexo, que é o que humaniza e confere inteligibilidade ao corpo, então, é fundamental questionar se elas, de fato, possuem qualidade de sujeito (Luciana da Silva, 2019, p. 80).

São interpelações e processos de adoecimento que principalmente jovens transexuais e travestis tem passado e sentido em seus corpos como resultado dos questionamentos e reconhecimento de suas identidades com base em um referencial normativo, que só a partir dele os sujeitos se tornam reconhecíveis:

Eu era obrigada a agir e a ter uma aparência de um gênero que era o que eles acreditavam que me definia, porque eu nasci com aquilo e eu teria que ir com aquilo até o fim da minha vida. Eu tinha que cortar o cabelo sempre, e sempre do mesmo jeito, tinha que andar de certo jeito e não de outro e só podia fazer

um tipo de coisa e só podia ter certo tipo de interesse, e só podia pensar de uma forma e só podia ter atração por certo tipo de pessoa e essa pessoa tinha que ser de um jeito assim, ou de um jeito assado, entende? (Trecho da entrevista; Luciana da Silva, 2019, p. 90-91).

É um problema ainda essa questão de acesso público, nem sempre trans são respeitadas, por exemplo, numa loja de roupa que é separada por gênero volta e meia tem uma história de problema que alguém teve para poder usar uma roupa e não ter uma reação negativa, seja do atendente, seja de outras pessoas que estavam na loja que não gostaram, é complicado isso. Tem a questão do acesso aos serviços públicos e outros que a pessoa é obrigada a apresentar a identidade, aí a pessoa que está prestando o serviço nem sempre leva em conta a questão do nome social, principalmente em serviço de saúde. Tive problemas em hospitais, postos de saúde, banco que é outro problema sério (Trecho da entrevista; Luciana da Silva, 2019, p. 94).

Esse referencial normativo fica subtendido também na nomeação, no uso de um nome, que precisa estar de acordo com essa norma, e quem vive de forma “ambígua”, usam um nome social, e que não tem passabilidade, ficam à mercê do regime cisnormativo de desrespeitos e violências. Logo, se o nome social só é respeitado quando existe uma conformidade entre nome, gênero e corpo, dessa forma existe razões para se questionar a efetividade dessa política. Na realidade do CEFET-MG, locus da pesquisa da autora, o nome social não só conferia sociabilidade em conformidade com o gênero autoreconhecido, mas também a minimização de constrangimentos e frustrações na qual era submetida os estudantes trans* quando ainda precisariam se apresentar com o nome civil morto.

Ainda assim, há a existência de pontos problemáticos na política do nome social quando na tentativa de legitimar essas identidades, através de um amparo legal, ainda é necessário a apresentação de documentos oficiais, que numa visão dualística, a existência que se quer apagar tem mais validade que a que se deseja legitimar. Sendo assim, o nome social por si só não consegue compreender todos os aspectos da vivência trans* e travestis, enquanto política transitória, não confere identificação e acesso pleno aos espaços públicos de forma segura, mas que exerce de forma contingente a permitividade de vivência inclusiva (até certo ponto), mas não igualitária, nos espaços escolares e acadêmicos.

Nesse sentido, a dissertação de Catarina Moreira (2020) intitulada “Mares, currículos e criaturas marítimas: investigando políticas de acesso e permanência de pessoas transgêneras no ensino superior brasileiro” procurou não só investigar as políticas de acesso e permanência, mas como estas estão articuladas na produção do currículo que carregam valores e normas que constituem ‘verdades’ sobre o ensino e a fabricação de indivíduos enquanto possibilidade de existência. O trabalho de Catarina também se move a partir de uma inquietação enquanto

mulher trans que estando no ensino superior não conseguia enxergar um número de pessoas trans* também tendo o mesmo acesso e privilégio que ela havia conquistado.

Sobre o currículo, Catarina (2020) entende que as disciplinas e o próprio currículo não são produzidos de maneira desinteressada, e a partir de Alfredo Veiga Neto (2003) compreende que este está imbricado em uma relação de interesse e poder na qual este último é capaz de explicar como que são produzidos os saberes e como o sujeito é constituído nessa articulação entre ambos. Associando essa disputa do currículo com o poder (Michel Foucault, 1995), se entende que há um movimento de lutas do direito em ser diferente, assim se volta ao indivíduo e para sua própria identidade de modo coercitivo. Essa coerção se dá pela composição curricular que se mostra hegemônica centrada no homem branco, cisgênero, heterossexual e de classe média e deslocando os saberes e práticas de pessoas que historicamente vem sofrendo com a discriminação e o distanciamento do espaço escolar formal.

Para Catarina (2020) é preciso evidenciar as políticas educacionais voltadas para transgeneridade no ensino superior como um modo de resistência e como um jogo político de produção de outras normas e padrões:

Minha perspectiva, então, é deslocar o olhar das identidades e objetivar uma espécie de encontro com a diferença, não especificamente do diferente, mas ao encontro de uma teoria que não pretende fixar sentidos ou enquadrar as *formas de ser* em caixas fixas, estáveis e essencializadas. Entendo que pensar o currículo com a diferença é operar com os antagonismos das relações de poder, com uma gama de possibilidades que não se reduzem a receitas curriculares de assujeitamento dos indivíduos a seguirem novas normas fixas e estáveis, mesmo quando são pensadas para uma suposta *diversidade* (Catarina Moreira, 2020, p. 24).

No caso do ensino superior essas políticas são evidenciadas a partir do uso dos espaços físicos, da adoção do nome social, a adoção de cotas e a assistência estudantil para pessoas trans* nas universidades públicas. O nome social, no entanto, se apresenta como uma possibilidade efetiva de inclusão de transexuais, visto que a legalização do direito ao nome parte da ideia de direito básico gestada numa noção de agência no sujeito, que segundo Thomas Popkewitz (2011) pensa o sujeito como capaz de mudar a sua realidade, ser autônomo e protagonista de mudanças, ou seja, um sujeito autossuficiente empoderado.

A análise das políticas de 16 universidades públicas da região norte e nordeste que Catarina empreende, é articulada a partir da definição de ciclo contínuo de políticas (Richard Bowe, Stephen Ball e Anne Gold, 1992) que se desenrola em três elementos: a *política proposta* – são as preposições governamentais, não só pensadas, mas intencionadas pelas escolas e outras arenas que a compõe; a *política de fato* – os textos e legislações que ganham forma para dar

base à prática política; e por fim, a *política em uso* – diretamente ligada aos discursos e práticas dos profissionais, imersos nas práticas das instituições e escolas, que emergem das políticas criadas.

Em contraponto a essa formalização, e de certa forma restritiva para pensar a formação e implementação das políticas públicas, após críticas de Jefferson Mainardes (2006), os autores reformularam seu entendimento e propõem olhar para as políticas educacionais a partir de três contextos: *o contexto de influência* – a construção dos discursos e da disputa pela influência e definição ideológica. A ideia é legitimar os discursos que baseiam a política; *o contexto de produção e textos da política* – refere-se as representações políticas por meio de textos, comentários, pronunciamentos. É o resultado das disputas entre os grupos que estão tentando controlar as representações; e por fim *o contexto da prática* – não é só a implementação de uma política, mas do entendimento da prática como local de produção de leituras, ressignificações e construção de novos significados para as políticas.

Na análise dos documentos das universidades que tratam sobre o nome social, a autora se deu conta da profusão de enunciados e circulações de ‘verdades’ sobre pessoas trans* e sobre o tema. O primeiro ponto de encontro com esses enunciados foram os endereçamentos dessa política, ficando evidente uma limitação conceitual sobre as identidades de gênero, algumas sendo muito específicas, apenas por “travestis, transexuais, transgêneros”, outras demarcando expressões da transgeneridades em masculino e femininas, e uma parcela mínima acrescentando outras identidades como “intergênera e intersexual”. Outro ponto constatado foi a insistência em manter o nome civil em documentações de uso externo, enquanto internamente o nome social era usado.

Sobre as ocupações dos espaços físicos, como banheiro e vestiários, que são segregados pelo gênero, apenas três universidades fazem menção em seus documentos (UFAL, UFBA E UFAC) para que estes sejam utilizados a partir da identidade de gênero autodeclarada. Quanto às reservas de vaga, apenas uma menciona o endereçamento de cotas para pessoas trans* (UFBA), as demais ainda endereçam suas cotas para as modalidades de escola pública, PcD (Pessoa com Deficiência), autodeclarados PPI (preto, pardo e indígenas) e renda igual ou inferior ao salário mínimo.

Para aprofundar os dados que Catarina aborda, considero fazer uma atualização acerca das cotas para pessoas trans* na graduação. Esse movimento de questionamento da democratização do acesso ao ensino superior tem tomado as universidades em uma luta coletiva de transexuais, travestis e não-binários e aliados/as que estão pressionando o debate público

para que seja garantido para além do acesso as condições de permanência para as/os novos entrantes da graduação.

Atualmente, cerca de 20 universidades, entre federais e estaduais, adotaram cotas para pessoas trans* na graduação com a reserva de até 3% das vagas. A primeira universidade a adotar as cotas para a graduação foi a Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) no ano de 2018 e uma das mais recentes foi a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) em abril de 2025. A Universidade de São Paulo (USP) ainda está discutindo a implementação movida também pelas manifestações e paralisações das/os estudantes, e que até agosto de 2025 há uma previsão para finalização do processo. Outras universidades estão com grupos de trabalho para formulação das propostas ou em processo de conclusão para adoção dessa ação afirmativa.

Em linhas gerais, as constatações de Catarina (2020) estão explícitas nas relações produzidas pelos documentos, que ‘falam por eles mesmos’, e o modo como as influências e efeitos destes estão evidentes nas suas idealizações, elaborações e endereçamentos, constituindo assim a produção de significados sobre pessoas trans*, principalmente ao alocar uma binariedade entre transexuais e travestis e os outros indivíduos tidos como “normais”. Para ela:

[...] as demandas e necessidades da população trans têm sido direcionadas, em sua maioria, às pessoas que se enquadram no padrão homem e mulher, com poucas políticas atendendo as demandas do público trans intergênero e/ou não-binário, a exemplo dos banheiros que são dispostos apenas para homens e mulheres, e não a pessoas que não se enquadram nessa bifurcação. Os endereçamentos também tendem a enquadrar a pessoa trans em relação às expectativas que as políticas esperam de um homem ou mulher trans, impactando de forma clara a constituição das identidades desses sujeitos como estudantes universitários (Catarina Moreira, 2020, p. 76).

Ainda sobre o panorama do acesso e permanência de estudantes trans* às instituições de ensino superior, a dissertação de Keo Silva (2019) intitulada “Dos Saberes e outros trânsitos: percursos de alunos e alunas trans*, políticas de acesso e permanência, 7 anos depois da política de nome social” procura aprofundar o impacto da política institucional do nome social nas trajetórias desses/as estudantes a partir de suas histórias. Para ele é importante compreender que a entrada de “novos sujeitos” ao ensino superior modifica também a história da produção de conhecimentos e ao mesmo tempo provoca uma instabilidade nos conhecimentos já produzidos por aqueles que sempre se beneficiaram da lógica aristocrática acadêmica.

Essa mesma lógica é resultado da cisnormatividade como elemento estruturante que tenta regular não só a diversidade corporal e a identidade de gênero, como também opera nos espaços e na produção de conhecimento. Assim, as experiências que não correspondem à

cisgeneridades são colocadas às margens, sem acesso aos seus direitos e à cidadania, como também são impedidas de habitar a categoria de humanidade. Outro ponto é entender a cisnormatividade como um dispositivo que polariza e hierarquiza os corpos.

Dessa forma, a binariedade é um elemento importante deste dispositivo, pois é a partir dele, dessa polarização binária, que se estabelece a verdade sobre os corpos na sociedade moderna ocidental, em que há a construção de um modelo naturalizante de um tipo de corpo (o corpo cisgênero) que corresponde a aspectos naturais e verdadeiros, enquanto outros são tidos como anormais e falsos.

Pensar as questões sociais de nosso tempo a partir de uma perspectiva trans, é, deste modo, entender esse lugar de torção que perpassa um esforço dobrado porque sempre fomos vistos como objetos de pesquisa e nunca como produtores de conhecimento, sempre colocados como incapazes de produzir conhecimento [...] tecemos outras perspectivas de olhar o mundo, estratégias que ressignificam esse lugar de desimportância e principalmente, construímos redes de saberes e afetos (Keo Silva, 2019, p. 18-19).

Ainda que a política de nome social tem cumprido um papel importante para a concretização de pensar e produzir a partir de perspectivas trans, nem sempre a identidade de gênero destes tem sido respeitado nos espaços onde circulam, inclusive por que a falta deste reconhecimento tem aprofundado a “evasão”, e que acaba sendo um elemento recorrente na trajetória desses indivíduos. Essa “evasão” ou expulsão forçada é resultado do sentimento de não pertencimento por situações como serem chamados por um nome que não corresponde a sua identidade de gênero em listas de chamadas ou salas de aula e atividades que requerem um registro de nome, e em último caso a saída da escola/da universidade é colocada para os estudantes trans* como uma (ou talvez a única) possibilidade de lidar com essas situações.

Ao tratar sobre reconhecimento, o autor busca na teoria de Axel Honnert (2003) para compreender os sentidos que são operados sobre a luta por reconhecimento e as disputas de sentido de moralidade. Em seu entendimento, a partir desta leitura, as experiências de desrespeito suscitam os conflitos sociais. Sendo assim, sempre haveria uma busca pela restauração do respeito e das relações, que para Honnert são constituídas pela força moral de um ânimo impresso na cultura e que está ligada a uma dinâmica social que é constante. Essa espécie de ânimo varia de acordo com os regimes de governamentabilidade, e que, portanto, é ampliado ou reduzido por uma gramática moral que é dinamizada pela luta por reconhecimento.

Assim, o reconhecimento é estabelecido através de três formas: no amor, no campo dos direitos e na estima. Em contrapartida essas três formas de reconhecimento se derivam de três formas de desrespeito.

Portanto, o reconhecimento na ordem do amor é estabelecido pelas relações afetuosas, que evidencia as estruturas comunicativas que faz do amor uma relação particular de reconhecimento. É nessa relação que o desenvolvimento de si e sua compreensão como pessoa que o sujeito constitui sua autoconfiança, que é um elemento fundamental para estabelecer relações de ordem pública. O reconhecimento na jurídica, se constrói a partir da compreensão das bases históricas da mudança entre direito tradicional e pós-tradicional. É nessa mudança que se destaca a incorporação dos direitos universais, em que é definido uma nova forma de reciprocidade em que todos obedecerão a uma mesma lei. Logo, os sujeitos se reconhecem entre si como pessoas capazes de decidir sua autonomia e respeito às normas morais, e como consequência se efetiva o princípio de igualdade universal.

Por fim, o reconhecimento pela estima, que por meio da cultura, orienta as pessoas na estima social. Essa estima, na concepção de Honnert (2003) só pode ser compreendida desta forma por que não lida mais com sociedades divididas por estamentos, assim para ele "nas sociedades modernas, as relações de estima social estão sujeitas a uma luta permanente na qual os diversos grupos procuram elevar, com os meios da força simbólica e em referência às finalidades gerais, o valor das capacidades associados à sua forma de vida" (Axel Honneth, 2003, p. 207). Logo, a estima, cuja atualização é histórica, se modifica de acordo com os padrões culturais e sociais de determinada sociedade.

Diante disso, para Keo Silva (2019), quando se pensa na ordem do reconhecimento em relação às mulheres trans não há simetria em uma relação de reconhecimento das mulheres cis, que desde o início tem reconhecimento enquanto naturalizadas. Pontua-se que há uma hierarquização entre corpos cisgêneros e transgêneros (transexuais e travestis) que atravessa o pressuposto de igualdade universal, acentuando inclusive outros marcadores. Ao serem desconsideradas da categoria "mulher", mulheres trans e travestis experimentam o desrespeito relacionado à estima.

Esses conflitos demarcam os espaços que pessoas trans podem ou não ocupar e transitar. Assim, há uma norma social vigente que delimita as fronteiras, e neste sentido a cisgeneridade enquanto norma social, naturaliza e define tais fronteiras. A transfobia, resultado dessas limitações, variam em formas de violência e na construção de uma ordem simbólica de organização social. A partir da leitura de Honnert, o desrespeito às pessoas trans a partir da transfobia seria então o fator de emergência da luta por reconhecimento e dos movimentos sociais trans.

Logo, pode se pensar que o nome social seria uma derivação dessa luta por reconhecimento por parte dos movimentos sociais e grupos políticos que pautam as questões

das transidentidades. Assim, “o nome social é expoente dessa “sequência evolutiva” presente na luta por reconhecimento da população trans” (Keo Silva, 2019, p. 61). Não obstante, a teoria de Honnert não oferece uma análise precisa sobre o nome social nesta perspectiva, visto que o reconhecimento está na ordem normativa da sociedade. Ou seja, o nome social se configura como uma política que garante, de forma precária, o reconhecimento da identidade de pessoas trans em espaços de reconhecimento limitado, as instituições.

Portanto, na realidade analisada por Keo Silva (2019), UFSC, o nome social conseguiu em certa medida dar conta pelas demandas de reconhecimento, principalmente em termos burocráticos de prazo de inclusão do nome nos sistemas que era de 180 dias e passou para até 90 dias. Outro ponto importante foi a mudança em termos conceituais nas resoluções que passou de “transexuais e travestis” para “pessoas trans”, de forma que com este último houve uma possibilidade de inclusão de outras identidades, assim como o nome social não aparecer nos sistemas e listas de chamadas da universidade ao lado do “nome morto”.

Em contraponto a estes avanços, só possibilitar a entrada de pessoas trans* na universidade/escola sem um compromisso de repensar as questões estruturais, não é suficiente para romper a lógica de exclusão/expulsão dos espaços educacionais. A cisnormatividade ainda tem operado nessa lógica que inclusive dribla a política do nome social, ficando evidente pelas falas das/os interlocutoras/es da pesquisa, os olhares e regulações de gênero quando estas/es vão utilizar o banheiro. Outro ponto, é a existência de espectros grupais bastante complexos que discutem teorias transexcludentes.

Diante dessas aproximações já realizadas, a próxima seção apresentamos a proposta de arquitetura da dissertação, composta pelo sumário das seções e subseções já em processo de construção e as sugestões que se pretendem desenvolver para a conclusão desta escrita.

4 O NOME E UMA ESCOLA: Onde se faz a inclusão?

*Pras que foram perseguidas por ser trava no sistema
Eternidade
Às que caminham incessantes no deserto
Manancial
Às que explodem norma, lei, branca bondade
Reparação
Pras que acreditam na trava vitoriosa
Não há mais condenação
(Vitória - Ventura Profana, 2020)*

Nesta sessão apresentamos os discursos mobilizados nas narrativas e trajetórias escolares dos/a coautores/a da pesquisa, identificando as atribuições e significados na qual o nome social expressa a intermediação da sociabilidade e das relações sociais e de poder estabelecidas e ao mesmo tempo negociadas como dispositivo de acesso e pertencimento no contexto escolar.

Ao fazer alusão à música “Vitória” da cantora travesti Ventura Profana, destacamos a perspectiva mais que utópica em que as trava (travestis e transexuais) são retribuídas pelas lutas constantes que são travadas para fazer valer sua sobre-vivência. A eternidade na história e na materialidade de superar o sistema, o manancial e a reparação dos direitos outrora cerceados.

Assim, ao analisarmos os discursos expressos e as experiências vividas por estudantes trans* no espaço escolar, evidencia-se as fronteiras de gênero e os significados em representação nas relações da transexualidade com este espaço, as transitoriedades, os posicionamentos, assim como as práticas e as formas dissimuladas em que a violência age, em detrimento desse lugar escolar que é representado como um lugar de liberdade, em que as múltiplas vivências de gênero podem conviver, influenciar, transitar e permanecer.

4.1 “Eu dei um grito em cima dela e falei: Não me chame nesse nome!”: A sistemática para me incluir

A dinâmica escolar é, em sua maior parte, formada por um conjunto de elementos que atuam para um processo de ensino e aprendizagem mais eficiente. Ao mesmo tempo, esses elementos que compõem o espaço escolar não são vistos como produtores e reprodutores de discursos responsáveis pela incorporação de normas, que podem ir muito além do ensino, na verdade, se tornam dispositivos de formação de significados sociais e culturais que ultrapassam e se relacionam com o currículo oficial.

Nesse sentido, Guacira Louro (2001) nos lembra que o espaço escolar não é neutro, e ao ficarmos atentos “aos pequenos indícios, veremos que até mesmo o tempo e o espaço da escola não são distribuídos nem usados – portanto, não são concebidos – do mesmo modo por todas as pessoas” (p. 59). Ora, se este espaço se ocupa de conformar e internalizar modos de ser, pensar e agir, sob quais construções são elaboradas novas práticas sociais como atributos naturalizados? Quando tratamos esses atributos a partir do olhar do gênero e da sexualidade de imediato nos deparamos como uma estrutura intercambiante com o aparato social de poder da cisheteronormatividade.

Dentro dessa estrutura nos atemos à cisnormatividade. Nela se experimenta o controle e as estratégias de dominação aos corpos múltiplos e diversos que circulam na escola, até mesmo àqueles que estando dentro dessa lógica, são colocados no lugar de não reconhecimento. Assim, a escola se constitui e aciona dispositivos pedagógicos para educar dentro de uma ordem generificada. O nome como parte desses dispositivos também aciona convenções sociais determinadas, fixadas e naturalizadas. Assim, ao narrar os episódios sobre o uso do nome social na escola, nossos coautores são submetidos a essa dinâmica das convenções e do estranhamento:

Aí teve uma vez que eu falei meu nome social pra algum professor e ele foi lá falar pra gestão...Aí um dia eu tava lá na sala estudando, eu fui chamado na direção. Nisso eu já fiquei assim me perguntando: rapaz, será que, sei lá, vão me expulsar da escola? sei lá, já me joga fora?... aí eu cheguei, lá, aí tava lá o gestor sentando assim, olhando serinho para mim... Aí ele perguntou assim: “Ah você que pediu para se chamar de (Anônimo) né?” Aí eu fiquei?! (balançando a cabeça em positivo)...Ele perguntou: “Ah, então você é um garoto trans?”²⁵ (Brendon Teena, 2024).

O que Brendon Teena experimenta ao revelar seu nome social e logo em seguida é chamado na direção da escola caracteriza, dentro do processo educacional, a abjeção e estranheza da sua presença atravessadas pelas relações de poder e das convenções cisnormativas. Assim, a escola em sua dimensão normatizadora, conforme Guacira Louro (2004), tenta produzir um espaço muito hostil para aqueles que “desviam”, e fica ainda mais claro quando na medida que Brendon percebe essa dinâmica que vai se estabelecendo, determina o que pode acontecer: a expulsão.

A condição precária (Judith Butler, 2015) e abjeta da transexualidade implica no fato de que, inclusive estudantes, adolescentes, jovens e crianças trans*, sempre de alguma forma irão

²⁵ Os excertos das narrativas das/os coautoras/es e da participante serão escritos em *itálico* como forma de diferenciar das citações das autoras e autores que fundamentam o estudo em pauta.

se ver na mão do outro. Ou seja, na vivência narrada por Brendon a sua identidade movimentou a maquinaria de gerenciamento e captura dos corpos que desafiam, desestabilizam e subvertem as normas de gênero.

As experiências de regulação por meio dos dispositivos empreendidos no contexto da escola são cotidianas nos trânsitos de estudantes trans*, uma vez que seus corpos confrontam outros corpos que são naturalizados pela cisnormatividade. O nome autoreconhecido por pessoas trans* também será destinatário da lógica de poder quando este em decorrentes momentos é relevado, é “esquecido” para evocar um nome inexistente ou uma referência a ele (o pronome) num ato de fala, que na reflexão Butleriana dos enunciados performativos faria com que esses estudantes retomassem, de forma mágica, ao seu estado anterior de reconhecimento da sua identidade de gênero atual. Ao compartilhar sua vivência e relações com outros colegas e professores, Sabrina aponta para essas experiências de regulação:

[...] no colégio, eles aceitam trocar o teu nome, botar teu nome social. Mas em questão do pronome continua, entendeu? Não, não, no que tu te identifica...comigo mesmo.... acontece demais aqui no colégio, com os professores, entendeu? Todo mundo me chama pelo meu nome, mas em questão de pronome, chama no masculino.

[...] e lá na sala estava muita zoada, e ela mesma estava fazendo uma zoada, e aí eu gritei: ei, gente, pelo amor de Deus, silêncio, quero concentrar. Aí eu falei para os alunos e falei para ela... Falei: vocês professores, manda os alunos ficarem quieto, mas vocês mesmo ficam falando....E aí ela pegou e falou assim: ele está estressado?! Alguma coisa assim...Aí eu peguei e falei assim: ELA.....aí ela falou: É ele...., só que como se fosse na brincadeira, só que [...] Eu já percebi que vem muito esse negócio dos professores....o professor de inglês....É, ele chega lá na sala e aí começa a falar, e aí, senhorita, tudo bem? E aí, quando ele chegou em mim: e aí, senhor... ops, senhorita, tudo bem? (Sabrina Drumond, 2024)

É contraditório pensar que enquanto o nome social de Sabrina é respeitado, ou utilizado da forma correta, o pronome que acompanha ou serve para identificar as pessoas envolvidas na comunicação é usado de forma errada. Quando buscamos a compreensão do pronome na língua portuguesa, ele serve como indicador das pessoas no discurso, na posse e nas posições. Ora, se na medida em que se utiliza um nome que remeta ao gênero feminino e usa-se um pronome que indique o gênero masculino, a linguística imediatamente é acionada para correção. Não faz sentido. Quando tratamos isso nessas microrrelações com essas táticas do poder de tentar “endireitar” o sujeito, nos deparamos com uma ação pedagógica considerada por Philippe Perrenoud (2002) como uma violência que muda o outro, invade a sua intimidade, seduz e tenta pressioná-la a reconhecer que seu corpo e sua identidade estão em incongruência.

Conforme nos fala Gabriela da Silva (2023), as identidades trans* e travestis são subversivas na medida em que refletem a estrutura imitativa da hegemonia de gênero que é produzido e contestado. A intenção é apontar, de forma transgressiva, como essas concepções carecem de uma leitura, interpretação e narrativas que falem como essas identidades experienciam o gênero indistintamente de uma matriz de sexo e como há a articulação de um CISTema de reprodução intencional para as corporalidades de gênero.

É esse cenário que o transfeminismo questiona o conhecimento estruturado sobre as corporalidades e identidades de gênero assentados em ideais normativos de sujeitos uniformes, coerentes, naturais e normais, o tanto quanto é problemática, pois supõe uma pretensão universal que na realidade oculta posições de poder e dominação, reproduzindo a si mesmo (a cisgeneridade) como verdade inquestionável e autossuficiente. Um verdadeiro aparato colonial que garante a reprodução de práticas colonizadoras de violência, opressão e intimidação. Nas narrativas dos coautores é recorrente as experiências de insistência que alguns de seus colegas os/as submetem para tomar conhecimento do nome dado à eles/elas no nascimento:

É uma situação que aconteceu comigo. A pessoa, ela estava insistindo muito pra saber qual era o meu nome morto e eu falei que eu não ia falar meu nome morto pra essa pessoa porque eu conhecia e eu sabia que ela ia começar a me chamar pelo meu nome morto. E isso não é bacana. Mas aí de tanto a pessoa insistir, eu acabei falando o meu nome morto e essa pessoa só me chamava pelo meu nome morto. [...] Aí eu parei de conversar com essa pessoa, né? Aí teve uma vez que ela chegou pra mim e falou assim: “aí a gente nunca mais se falou, tu se afastou de mim porque tu fez isso. A gente era tão próximo”. Na verdade a gente não era...mas é, pra não ser ignorante, eu só falei: Ah, as coisas foram acontecendo e a gente se afastou, foi só isso (Paulo Vaz, 2024).

Uma vez eu estava fazendo um curso, né, e aí eu estava no curso e aí teve uma menina lá e ela conhecia uma menina que dança no mesmo grupo que eu, que também é trans, né? Aí ela falou assim, como é o nome dela? Aí eu peguei e falei que era a Anne, e ela chama de Anne ou Lorrane. E aí ela pegou e falou assim: não, mas estou perguntando o nome morto. E eu, para quê? Sendo que já tinha até trocada na identidade, entendeu? Então é um nome que não convém mais à pessoa, entendeu? (Sabrina Drumond, 2024).

Há uma insistência constante da cisgeneridade e da cisnormatividade enquanto domínio do saber/ser/poder, em provocar uma estabilização das corporalidades trans* e travestis na lógica binária sexo=gênero a partir da retomada do nome dado no nascimento. Outra vez nos deparamos com a violência dissimulada e intencional de rearranjo de uma combinação compulsória e impositiva do nome-gênero-sexo.

As narrativas de Paulo e Sabrina exemplificam o conteúdo questionador das identidades de gênero de transexuais e travestis diante da negação do autorreconhecimento do nome social em contrapartida de uma verdade instalada como “imutável” que o nome anterior produz. Ou seja, se tenta colocar em diálogo conformações genéticas e genitálias em que essa suposta verdade se constitui como dispositivo de poder que monitora e restringe as diversidades corporais. Assim, como Viviane Vergueiro (2016) nos fala, perceber o gênero como performativo não abala somente a naturalização da ideia de permanência cisnormativa como também situa outras construções performativas em relação a inclusão sociocultural e teórica sobre corpos e pertencimento de gênero de pessoas trans* e travestis.

Dessa forma, é notório olhar para as instituições escolares a incapacidade de lidar com a diferença e pluralidade, e parece até clichê fazer determinadas constatações da ação produtora e reguladora dos corpos e identidades que a escola, e nós como produtos dela, insistimos em normatizar e controlar. Esse conteúdo questionador das identidades trans* pela insistência em conhecer o nome morto também se dá nas relações com os funcionários e professores e isso levanta um questionamento por parte dos estudantes sobre esse fetiche, como é narrado por eles/ela:

Ela insistia, e eu ficava naquilo... Toda vez que ela fazia chamada lá, mesmo que tivesse o nome morto na chamada, eles anotavam do lado o nome, e pedia pra eles falar. Só que ela, ela sempre falava meu nome morto... Aí toda vez que ela falava... o povo até ficava olhando assim pra ela, até tentava corrigir ela, só que ela não, não falava nadinha, ela continuava... (Brendon Teena, 2024).

É como se ela insistindo no teu nome morto, em te chamar pelo pronome que tu já não se identifica mais, magicamente, nossa, agora, agora eu sou cis. Acordei hoje sou cis, ó (Paulo Vaz, 2024).

Na gestão, graças a Deus é, eu nunca tive nada com a (Gestora). Ela sempre me respeitou...o (Anônimo), o (Gestor) ..., mas agora (Funcionária), gente uma vez ela me chamou no meu nome morto que eu surtei na hora, eu dei um grito em cima dela e falei: não me chame nesse nome! (Sabrina Drumond, 2024).

A relação de poder estabelecida entre professores/gestores/funcionários e estudantes perfazem uma problematização dessa ordem normativa que de todos os modos, nos mínimos detalhes, ou nas microrrelações como diria Michel Foucault (1979), articulam para não encaixar determinadas realidades ao contexto escolar. Ora, a todo instante esses corpos têm sido interrogados em relações às suas vivências com o intuito de colocar em dinâmica práticas e empreendimentos de disciplinamento ou conformidades ao que foi estabelecido como

“normal”/natural. Assim a escola como instituição de disciplinamento exerce o poder na individualização dos seus estudantes, exercendo controle sobre suas trajetórias, assujeitando aqueles/as não configurados a uma norma social.

Ao mesmo tempo é sintomático que nessas relações e gerenciamentos as documentações escolares, os regimentos, as normativas não tratem de forma específica sobre o fazer escola que imbricam no questionamento dessas estruturas hierarquizadas, uma vez que o discurso revela o interesse em transformar esse ambiente em um espaço mais acolhedor e diverso, mas quando na prática a mecânica concreta é insensível à essa realidade diversa. Na narrativa da gestora perceberemos o quanto o ambiente escolar vive uma contradição quanto ao que é dito e feito, que reflete também a própria estrutura social:

Aí pegou no calcanhar de Aquiles da escola. Primeiro, assim, eu acho que pra gente começar a pensar numa discussão que aconteça de fato na escola, e que não seja só algo pontual, de um professor que faz uma eletiva, de um professor que seja mais sensível à temática e queira tratar, a gente precisa, primeiro, tratar sobre a escola que a gente que é a questão do PPP. No PPP das escolas, a gente sempre tem aquela frase, que a escola vai ser uma escola inclusiva, aquela coisa toda, mas assim, a gente não explica, a gente não deixa claro no documento o que a gente quer em relação à questão da inclusão, da diversidade, de combater o preconceito não tem. Os PPPs das escolas eu não acho que eu não conheço uma que tem. Por quê? Porque não tem uma provocação. Não tem uma provocação do próprio Conselho, né? Já que a Secretaria tem um documento, que é o documento do território maranhense, que trata muito claramente sobre a questão de um currículo inclusivo, de combater os preconceitos, as diferentes formas, a diversidade na escola. Por que não tem isso explicitado no documento da escola? Então não tem, não tem isso. No PPP da minha escola não tinha, porque a gente nunca fez atualização. (Marsha P. Johnson, 2025).

No relato da gestora fica claro como essas questões, a própria realidade dos estudantes trans* e travestis, não é tratada com cuidado. Se essa transitoriedade no espaço escolar não se faz presente nas documentações ou até mesmo os problemas na qual a própria escola, e sem fazer generalizações irresponsáveis, reproduz ou deixa acontecer como casos dos preconceitos e discriminações das mais diversas formas e públicos, como podemos pensar também a questão do respeito ao nome social do estudante enquanto parte da sua essência e identidade?

Quando o Conselho Estadual de Educação do Maranhão monta um grupo de estudo para olhar para a chegada de estudantes trans* e travestis nas escolas da rede estadual e a protocolar a Resolução 242/2010, implicando no prévio entendimento de que esses estudantes precisariam de mecanismos que assegurassem sua inserção ao ambiente escolar e respeito à sua autodeterminação por meio do nome social, tratou de deixar explícito também a

necessidade que as instituições, inclusive a própria Secretaria de Estado da Educação, de que esse direito deveria ser atendido e de certa forma elaborar mecanismos de coordenação e monitoramento para que a nenhum estudante fosse negado o acesso à essa política.

No entanto, passados mais de dez anos, há uma inércia por parte dos órgãos superiores na observância da política do nome social nas instituições estaduais de ensino, inclusive sem a produção de dados para que órgãos de proteção dos direitos de transexuais e travestis monitorem e façam as intervenções necessárias quando forem acionados, como nos relata a gestora:

O nosso Estado, o Estado do Maranhão, ele é um Estado que ele é vanguarda, de alguma forma ele é vanguarda em relação a essa questão do nome social [...] teve a portaria que regulamentou isso direitinho para as escolas, só que a gente observa que essa informação ela não consegue chegar na escola como uma forma de direito, tá? Direito dessas pessoas. Chega mais ou menos como: "ah, eu faço se eu quiser, ou só se o menino"... ou se fosse uma questão da exigência, enfim. O que não é, gente, porque se a gente não pode... é lei e o que tá lá a gente tem que cumprir. Então, existe também essa questão da falta de informação, acho que é muito por esse caminho. [...] a gente teve que atender uma demanda da ANTRA, que era sobre várias questões relacionadas à travestilidade [...] E uma das coisas que ela questiona né, como é que essa informação ela chega na escola, como é que acontece esse trabalho, se a escola tem um trabalho que está relacionado com a família, quantitativo de estudantes, né, que a gente tem mapeado, que usa nome social, nada disso nós temos dentro da Secretaria. Ai a gente acabou mandando um forms para algumas escolas que pouquíssimas responderam, mas o que a gente vê, o quê que eu observei, é que quase 80% das escolas dizem não conhecer esse documento... Não tem essas informações e nenhuma orientação em relação ao nome social (Marsha P. Johnson, 2025).

Quando em sua narrativa, a gestora aponta o desconhecimento por parte das gestões escolares da documentação que instrui o uso do nome social por estudantes trans* e travestis, fica evidente o reflexo de uma dinâmica política que investe propositalmente na manutenção dos aparatos de exclusão. O que decorre daí são práticas de constrangimento, é a ineficiência da escola em combater os excessos de violência, é o condicionamento de atendimento de uma política instituída para permitir o direito à educação à uma liberação por parte de um órgão e certo burocratismo que se revela quando há a solicitação de troca de nome, uma vez que na realidade já existe um documento e já existe um espaço no próprio Sistema Integrado de Administração de Escolas Públicas (SIAEP) permitindo essa inserção. Sobre isso os estudantes revelam distintos tratamentos sobre essa questão:

Quando minha mãe veio me matricular, eu acho que ele só aceitaram de boa, porque foi minha mãe que veio pedir. Não sei se eu tivesse vindo pedir, não sei se seria a mesma coisa (Brendon Teena, 2024).

Um belo dia eu resolvi ir na gestão.... E aí nisso que eu fui na gestão, que eu fui pedir uma declaração para o meu bolsa família, a moça de lá me chamou pelo meu nome morto. Aí eu peguei e falei assim, tia, não é assim. Mas ela não sabia, entendeu? Porque eu vim com meu nome.....(inaudível). Eu, eu, entrei aqui como um nome morto, entendeu? Então eu nunca tive esse negócio de nome social em outras escolas, entendeu? [...] Só que aí eu fui na gestão e aí fui pedir uma declaração. E aí nisso que a professora me chamou no nome morto, eu peguei e falei assim, tia, não é esse, é tal, tal, tal. Aí ela falou assim: tu trocou o teu nome? Aí eu falei, sim, eu quero que as pessoas me chamem assim. Aí ela falou assim, então vamos trocar aqui. Ainda falei assim, não, não é preciso, porque eu tinha medo da minha família vim aqui, procurar pelo meu nome morto, e não achar... e ela falou assim: tem como trocar aqui na SIAEPE, tem a parte do nome social, e aí ela colocou aí (Sabrina Drumond, 2024).

Brendon e Sabrina narram episódios em que a reivindicação do uso dos seus nomes se dão por situações que demonstram a contradição dos processos escolares de burocracismos criados. Enquanto para Brendon a validação de sua identidade e autodeterminação se deu pela presença e solicitação de sua mãe, Sabrina não encontrou tanta dificuldade nesse caso pois a professora teve a compreensão de que naquele espaço ela poderia usar o nome que havia escolhido para ser reconhecida, mesmo com o temor por parte de sua família. Assim, o nome social provoca efeitos distintos e aponta para um duplo processo de aceitação/reconhecimento ou de rejeição/negação (Cláudio Alves e Maria Ignez Moreira, 2015).

Nessa dinâmica da aceitação e da negação há um confronto que ultrapassa os muros da escola que nos permite pensar na ambiguidade e na multiplicidade de realidades vividas por muitos estudantes transexuais, na mesma medida da relação de poder estabelecida que não se restringe ao ambiente disciplinador e normativo da instituição escolar, mas que partindo desta invade a instituição familiar e vice versa.

Penso que também há uma contrariedade nos discursos atribuídos pela família à escola, uma vez que a esta última quando opera em uma dinâmica de transformação deixando a visão normativa e disciplinadora, para compreender as mudanças subjetivas do estudante, da sua liberdade em ser o que quiser e permitir que suas identidades sejam vividas na escola, é levada ao suplício de que à escola falta autoridade, visão esta criada de forma romântica em que esse local deveria formar exércitos moldados e remoldados, em uma suposta política do adestramento.

Nas histórias narradas pelos estudantes há uma atmosfera de medo familiar que faz com que muitos deles/as se “desimportem” dos seus direitos e acessos para então permanecer:

[...] o meu nome ainda não é trocado na identidade, justamente por conta de família, e todo mundo sabe como é família aqui. Entendeu? E aí eu estou com muito medo, e aí eu estava até conversando com uma amiga minha para saber como é a gestão de lá, porque lá tem uma garota trans, entendeu? E aí falaram que lá é de boa, a gestão sempre super apoia e tudo mais (Sabrina Drumond, 2024).

[...] Não estou mais falando para os professores me chamarem pelo meu nome mesmo, meu nome social, por causa da minha mãe. E vai que um dia ela chega e eles me chamam de (Anônimo). Aí ela, sei lá, eu acho que vai pegar mal. Ainda mais porque a gente já conversou muito sobre o meu gênero e também sobre a minha sexualidade. E ela continua insistindo que eu sou uma pessoa cis e que ela me conhece desde que eu nasci, que foi ela que me criou. Então eu não sou assim e que Deus, e que Deus vai me curar, e eu nem... (Paulo Vaz, 2024.)

O ambiente de vigilância em que esses estudantes são submetidos aponta para aquilo que Elisha de Jesus (2022) chamará de tecnologias de sobrevivência. Aqui, a interferência da família é pautada na regulação das identidades de gênero e da sexualidade que seus filhos estão vivenciando e experienciando em favor da lógica cisheteronormativa estabelecida como regime de verdade. É importante problematizar alguns pontos das normativas de nome social quando alguns adolescentes e jovens precisam passar pelo constrangimento violento de serem empurrados dos seus casulos de processo de auto entendimento e que ao desejar viver sua realidade da identidade de gênero, e conseqüentemente de seus novos nomes, precisam enfrentar a pedagogia inquisitorial dos seus pais para terem algum direito assegurado.

[...] Depois disso, não foi feita nenhuma orientação direcionada aos gestores para como trabalhar com os estudantes que querem realmente, que exigem, que as famílias, mesmo, e quando a família não aceita, o que a escola faz para contornar ou para ajudar nessa discussão, não tem orientação. Porque a escola pode estar lá nas legislações, ela pode sim chamar o conselho tutelar para discutir com as famílias essas questões, de qualquer forma a gente pode utilizar o ECA como questão do constrangimento. Então são várias questões, mas a escola não sabe disso, gestor não sabe disso. [...] Mas lá na escola, os meninos, assim, as meninas e os meninos, eu via eles assim como pessoas assim muito livres. Não sei se era o contexto da escola, o ambiente de acolhimento que eles tinham, a forma como eles se sentiam dentro da escola, inclusive eles tinham muita liberdade de ser o que eles são. E a gente nunca excluiu, nunca colocou assim: “ah, fulana, fulano, porque você é um menino, uma menina trans, você não vai fazer uma apresentação, você não vai conduzir”...Porque os jovens protagonistas, eles fazem o primeiro momento com as famílias. Muito pelo contrário, a gente sempre queria colocar eles ali na frente, para as famílias verem que a gente acolhe, que a gente não tem preconceito, que eles podem, que eles representam, que eles são inteligentes. Era uma coisa assim que eu trabalhava muito lá na escola e dava muito certo, entendeu? Mas aí também tem a questão familiar. que tem muita família ainda, né? Principalmente na periferia que a gente tem uma febre de evangélicos, né? (Marsha P. Jhonson, 2025).

A escolha desses estudantes em negar suas identidades em função de suas famílias é canalizada pela imagem que é construída nessa relação entre religião e a cisnormatividade. São permanências de um regime colonial de poder no sistema de gênero que têm institucionalizado uma racionalidade universal única para as multiplicidades de experiências. Nessa seara estruturadora da moderna colonialidade as posições tomadas pelas famílias e também por alguns agentes das instituições escolares, implica na desumanização e nas violências que são atualizadas cotidianamente para transexuais e travestis como dispositivos de silenciamento do direito de existir.

Novamente a trama das relações de poder presente nas narrativas tanto dos estudantes quanto da gestora, aponta para o caráter em que o nome social, enquanto dispositivo cisnormativo, produzirá inteligibilidade às experiências fronteiriças de gênero quando desarticula os assujeitamentos da dinâmica social da política do fazer viver e deixar morrer, do deixar estar/ser e do deixar ir/expulsar. É importante compreender não só essas contrariedades, como também as negociações que são feitas para que os estudantes ao mesmo tempo que acessam uma política que assegure o seu autorreconhecimento enquanto ser vivível, também possam escolher não se importar com tais ferramentas de empoderamento, que acabam se tornando uma articulação intencional do próprio sistema educacional para não atender o que as normativas, legislações e resoluções instituem como garantia de cidadania e permanência aos espaços sociais.

4.2 O olhar vigilante: notas dos (des)acordos

A partir desse ponto de partida em que o nome social vai estabelecendo nas transitoriedades trans* e travestis na escola, outras dinâmicas também vão sendo produzidas em que instituições panópticas (Michel Foucault, 1987) ou disciplinares dão origem a microrrelações de vigilância. Essas instituições panópticas (escola, hospital, prisão e hospício) usam táticas em que a intenção é ajeitar ou endireitar o indivíduo, e foram essas instituições que nos ensinaram a pensar e a conceber o espaço de acordo com essa ideia das funções disciplinares.

O próprio Michel Foucault (1987) nos indica que a escola, o próprio edifício escolar, devia ser um aparelho de vigilância. Assim, a escola é comparada pelo autor como um acampamento militar em que a organização do espaço e as regras de convivência se baseiam

no encaixamento espacial das vigilâncias hierarquizadas. Ou seja, o poder é exercido por um jogo de vigilância em que todos exerceriam, não só o chefe que controla a escola sozinho, os funcionários e os estudantes também fazem parte da teia de controle, cada um a sua maneira, na qual “desenha-se (assim) uma rede de olhares que se controlam uns aos outros” (Michel Foucault, 1987, p. 153-154).

Essa disciplina por meio da vigilância não se estabelece apenas pela visão, mas por meio do corpo que não se limita, movimentando todos os sentidos e membros do corpo. Nesse sentido, para Luma Andrade (2012, p. 131)

[...] a negação ou aceitação da travesti no interior da escola é fundamentada no corpo; a identificação inicial, a definição básica, são feitas com base na embalagem corporal, que pode ou não ser aceita. Mas essa gramática do corpo não é nova, ela remonta ao século XVIII e faz parte da disciplina.

Essa realidade também estabelece o interdito na qual se busca criar uma distribuição em que corpos trans* e travestis podem ser localizados, e nesse caso a intenção é criar um princípio de “localização imediata” (Foucault, 1987) para facilitar a vigilância e o controle em que cada indivíduo é colocado em seu lugar e em cada lugar é colocado um indivíduo. O corpo trans* e travesti na escola é identificado e mapeado, condicionado a uma geografia que se adequa a geografia cisnormativa, em que inclusive os gestos também são incorporados na sanção normalizadora.

Nessa geografia cisnormativa o banheiro em que estudantes trans* e travestis utilizam também entra nessa lógica do olhar vigilante, em que se expõe e demarca os critérios em que cada indivíduo deve cumprir para acessar um ambiente em que suas necessidades fisiológicas vão ser satisfeitas. Sabrina narra vários episódios durante a entrevista sobre como essa geografia cisnormativa demarca inclusive os locais em que as necessidades fisiológicas devem ser feitas em função de um discurso de incomodo e ao mesmo tempo de medo de pessoas trans*:

*Eu nunca gostei de frequentar o banheiro masculino por conta do preconceito deles e tal. E aí eu frequentava o feminino...Até que teve um dia que uma menina, ela me chamou e falou assim, nesse tempo ela era JP (jovem protagonista) falou assim: **ó, eu não quero que tu frequente o banheiro feminino porque tem meninas ficando incomodadas.** Eu me senti super mal e mais eu também fiquei na minha, né? Eu falei, só... eu nem falei nada na verdade. E aí eu parei até de ir no banheiro. Eu não sei se foi no mesmo dia, se foi no outro dia... (Sabrina Drumond, 2024, grifo nosso).*

O banheiro em que estudantes trans* e travestis frequentam na escola é condicionado pela lógica binária genitalista em que o marcador principal é um órgão e não o gênero ou a

própria necessidade de fazer xixi. Os banheiros obedecem a um discurso e prática higienista/sanitarista das sociedades ocidentais incorporadas na cultura das colônias, em que estes são lugares específicos e utilitários a partir de aspectos como a cultura e classe social. Não é estranho pensar que em espaços públicos esses locais variam no estado de conservação e limpeza em contrapartida desses mesmos espaços, feitos para um único objetivo, em locais privados oferecer um estado impecável de higienização.

Quando na narrativa de Sabrina a interlocutora aciona o discurso de “incômodo” por parte das demais estudantes quanto à presença de uma menina transexual, comumente se percebe nessa dinâmica uma estratégia de atores transexcludentes em que pessoas trans* ofereceriam algum risco a mulheres cisgêneras ao frequentar os banheiros, principalmente públicos. Sobre isso, Judith Butler (2024) observa que há um domínio de ideias em que pessoas que tem pênis, e logicamente este órgão, são investidos de um poder social sob a qual se torna uma sede de uma fantasia assustadora.

O questionamento que Butler faz se dá numa organização de discursos em que toda pessoa que tenha um pênis seria um potencial estuprador, e nesse debate é preciso olhar para essa mensagem implícita que é reproduzida no ambiente escolar e fora dele sobre a natureza dessa violência. Nesse sentido, para a autora o estupro é um ato de dominação social e sexual que são decorrentes das relações sociais estabelecidas pela dominação masculina, como muitas feministas radicais argumentam, em que há o acesso não consentido aos corpos das mulheres, no entanto para a autora

O motivo dessa dominação não é biológico; o corpo é, antes, organizado e permeado pelas eficientes relações de poder em ação. Sim, o estupro é uma penetração indesejada, que pode ser de um pênis, de um punho ou de qualquer coisa que sirva como instrumento contundente. O instrumento não dá origem ao estupro, embora o faça acontecer. O estrangulamento requer as mãos, mas as mãos em si não são a razão pela qual alguém estrangula outra pessoa (Judith Butler, 2024, p. 164-165).

A partir dessa compressão, esses discursos que servem para o interdito de pessoas trans* frequentarem o banheiro de acordo com seu gênero (e não a partir da sua genitália) oferece como justificativa a uma dinâmica intencional de exclusão no contexto escolar. É mais um dispositivo cisnormativo em que as identidades precisam se submeter numa ordem radical de sexo-nome-banheiro. Ao mesmo tempo em que o banheiro é submetido a essa ordem ele também pode se tornar espaço do medo do assédio e do confronto da identidade, como narram João e Paulo:

Eu acho que tava escovando os dentes....acho que eu estava escovando os dentes também aí eles falaram assim: nossa, aqui já virou banheiro de puta, porque entrando mulher aqui....alguma coisa assim (João Nery, 2024).

Banheiro masculino, só que menos, porque eu acho que tem uma pessoa aqui na escola, que ela meio que conhece a minha mãe. Aí eu prefiro frequentar um pouco para essa pessoa ver que eu estou frequentando mais banheiro masculino. Não me caguetar, mas ainda assim é...É muito chato isso. Parece que eu estou sendo vigiado o tempo todo. Aí eu não posso mais, é ser quem eu sou dentro da escola por causa da minha mãe (Paulo Vaz, 2024).

Ao mesmo tempo em que essa vigilância ocorre, como narrado por Paulo, a estratégia de controle também exerce uma faceta em que a passabilidade cisnormativa entra nesse jogo. No momento em que escrevo esse parágrafo, nos últimos dias, foi noticiada pelos canais de mídia o constrangimento em que uma personal trainer de uma rede de academias vivenciou ao ter seu acesso ao banheiro feminino interditado por um casal hétero. A alegação deste casal é que a personal seria uma mulher “inclusiva”, ou seja, uma mulher trans*. O detalhe desse ocorrido é que a personal só foi proibida de frequentar o banheiro por que sua estrutura muscular e aparência remetia a um corpo masculinizado, e um outro detalhe importante é que esta mulher era cisgênera. Aqui percebemos que inclusive pessoas cisgêneras sofrem com os controles da cisnormatividade.

Olhando para essa situação, nos questionamos que enquanto pessoas adultas e conformadas à dinâmica da cisgeneridade são vigiadas nos espaços abertos da sociedade, quanto mais isso ocorre cotidianamente no âmbito das instituições escolares. E para além da vigilância há uma divisão social que se estabelece sustentado pelo argumento de naturalidade/ficção dos corpos. A vigilância e fixação da curiosidade do corpo trans* perpassam também pela ancoragem da passabilidade em que corpos trans* e travesti precisam ter, como apontam Paulo e Sabrina:

Ah, sim, na verdade, não é que tenha acontecido comigo, mas tipo, um dos meninos falou que tinha curiosidade de perceber o que que eu tinha entre as pernas. [...] Era só tu ter prestado atenção na aula de biologia que tu ia saber o que eu tenho...Não precisava ficar me perguntando.... é até constrangedor. Pô, meio que sei lá assim, tá? Me sinto até assediado.... E aí... Não, não que a pessoa tenha chegado a olhar pela cabine assim, mas ela ficava falando que ia ver porque estava curioso, não sei o quê... (Paulo Vaz, 2024).

Eu acho que o baque de (Paulo Vaz) em frequentar o banheiro masculino, foi mais pela questão da aparência.... E aí quem não conhecia, não sabia que ele se identificava como menino, entendeu? E aí foi muito por esse lado.... Eu acho que também no começo do ano foi o que aconteceu comigo, porque, querendo ou não, eu só era coisado como gay....Eu não tinha me encontrado totalmente, entendeu? (Sabrina Drumond, 2024).

Essa vigilância aos gestos e aos espaços se ancora também na curiosidade em que a transexualidade desperta, entre saber o que aquele corpo é, dentro de uma concepção determinista biológica, e partindo desse pressuposto orientar os espaços de fronteira em que são permissíveis estar. Para Luma Andrade (2012) essa geografia e cartografia dos banheiros é oficializada por meio de uma visão estereotipada e preconceituosa que fazem de corpos trans* e travestis na medida em que as olham como ameaça à ordem social.

A impressão que temos é que a travesti não é vista como partícipe dessa construção, desse respeito, ela é vista como o contrário, é símbolo de desconstrução, de desrespeito, por isso a escola deve transformá-la e não ser transformada por ela. A travesti é vista como antieducativa, e seu devir faz a escola perder o norte, refazer o prumo, reinventar os mapas e as cartografias da sua existência (Luma Andrade, 2012, p. 156).

O conjunto de discursos que circulam na escola sobre a transexualidade incitam não somente a violência sobre essas corporalidades, mas também uma ideia de valor social e de designer de espécies que visa classificar e fixar uma suposta identidade natural, não dando espaço para outras experiências. Assim as transexualidades são classificadas como desviantes e atravessadas por um processo de animalização e especismo (T-Suome Matheus de Lima, 2021).

Para Letícia Nascimento (2023) a negação e vigilância ao uso do banheiro por pessoas travestigêneres é resultado da dinâmica cisheteroterrorista a partir do momento em que é destituído de pessoas trans* e travestis o reconhecimento como seres humanos em função de uma não performatividade da identidade de gênero supostamente adequada à genitália. Assim, a curiosidade em saber o que um/a estudante tem entre as pernas parte também dessas fabulações em deslocar as construções da masculinidade e feminilidade baseadas na ótica binária das diferenças sexuais, e nessas confabulações a violência se torna um mecanismo dessa “curiosidade”, como narram Paulo e Sabrina:

[...] não, não sei se teve com vocês dois, mas já teve gente que veio tomar gosto comigo. Nunca passaram a mão em mim, mas já me assediaram.... Então é, eu nunca falei para coordenação, porque eu tive medo de não me permitirem mais entrar no meio do masculino e por isso eu não, não, entro, mas já teve gente... (Paulo Vaz, 2024).

Não, aqui não, porque eu não cheguei a frequentar o banheiro na masculino...Entendeu? Sempre foi no feminino e aí depois disso eu não evitei de entrar, entendeu? Aí eu não sei se foi no mesmo dia ou no outro dia, o (Funcionário), gente, ele estava aqui ano passado, uma ótima pessoa, ele

sempre debateu esse negócio das pessoas LGBT aqui na escola, me chamou e pegou e falou que não era para mim parar de frequentar banheiro nenhum, entendeu? Porque ele entendia o que é a gente sentia, o que que a gente passava frequentando o outro banheiro, entendeu? Ele falou que não era para me mudar ou então evitar de entrar no banheiro, porque ele já tinha conversado com a gestão, e a gestão ela aceita tu entrar no outro banheiro que tu quer se a pessoa for trans?! Não sendo, eles não aceitam, entendeu? E aí ele falou comigo, aí no outro dia, essa menina veio falar comigo quase chorando, gente, pedindo perdão, desculpa porque ela não queria ter feito isso, mas foi porque, é tinha meninas, tinha ido reclamar pra, pra ela e ela tinha tomado essa decisão assim, sem ter conversado com o seu, ninguém entendeu? E aí ela tinha pedido desculpas. (Sabrina Drumond, 2024).

Nas narrativas de Paulo e Sabrina observa-se o contraste em que a vigilância e a disciplinarização exercem na escola reafirmando a normatividade e separando os indivíduos. Na mesma medida algumas táticas e atalhos que tentam se fazer na contraofensiva de fuga das técnicas de vigilância, chamado por Michel de Certeau (1998) de “práticas do espaço” ou “operações de usuários”, sinalizam para uma invenção do cotidiano. Para ele

Se é verdade que em toda parte se estende e se precisa a rede da vigilância, mais urgente ainda é descobrir como é que uma sociedade inteira não se reduz a ela: que procedimentos populares (também minúsculos e cotidianos) jogam com os mecanismos da disciplina e não se conformam com ela a não ser para alterá-los; enfim, que maneiras de fazer formam a contra-partida, do lado dos consumidores (ou dos dominados?), dos processos mudos que organizam as ordenação sócio-política (Michel de Certeau, 1998, p. 41).

Assim, o objetivo dessas táticas é golpear, disfarçar para seguir em frente, enganar o olhar do outro ou inventar operações que contrariam a lógica da norma e do disciplinamento. Para estudantes trans* e travestis todas essas regulações, não só do acesso ao banheiro como também do nome social, são espaços de reafirmação de suas subjetividades, desdobramento esse que primeiro é antecipado pelo uso de seus nomes no espaço escolar. Mas ainda assim há uma dificuldade enorme em vista dos seus direitos que são violados. Muitas vezes precisam fazer acordos e negociações, como é o caso de Paulo Vaz (2024) que “Eu só vou no banheiro masculino com alguém que conheça, que eu tenha confiança...”.

Essas soluções impostas acabam por colocar à prova a própria construção de suas identidades enquanto a violência, o assédio e a discriminação são frequentes. Quando essas táticas e negociações não dão certo, ou não encontram legitimidade na gestão escolar, como ocorreu com Sabrina que teve apoio para frequentar o banheiro de acordo com seu gênero, a realidade se encarrega de coloca-los à prova se aguentam a dinâmica violenta que se faz ali. Muitas vezes esses estudantes não querem recorrer à medidas práticas para fugir das abordagens que os/as impedem de permanecer na escola, e então a expulsão se torna eficaz nesse regime

cisnormativo de verdade que aterroriza e dissemina que as suas identidades relacionadas ao gênero são falsas, enquanto outras são verdadeiras e originais, exilando-os/as a si mesmos como sujeitos que não se ajustam a uma corporalidade global.

A secretaria não tem nenhum orientativo para as escolas em relação à questão dos banheiros que podem ser usados de acordo com o gênero de identificação. Como é que a escola tem trabalhado isso? Não tem informação, a gente não tem. Aí, sobre o nome social, a gente tem essas informações que são, ah, a gente organizou o sistema de matrícula, mas aí a gente encontrou problemas e aí a gente tentou fazer, mas os gestores não têm uma informação concreta, eles não têm conhecimento mais apurado e como trabalhar [...] fazer uma mobilização. Seria tão bacana se montasse um grupo de mobilização de momentos formativos, levar a pauta para a discussão, por exemplo. A SEDUC faz todo ano, no começo do ano, aquela semana de formação, não é? No início do ano...Semana pedagógica...Semana pedagógica. Trabalham vários temas. Por que não traz essa temática do nome social dos estudantes trans e transexuais, a questão de orientação sobre o banheiro? Por que não falar sobre isso? (Marsha P. Johnson, 2025).

Conforme relatado pela gestora a realidade de estudantes transexuais e travestis na rede estadual do maranhão ainda é desconhecida pelos gestores escolares e pela própria Secretária de Educação, ainda que estes estudantes estejam nesses espaços. A experiência de estudantes trans* e travestis nas instituições escolares também reflete os desafios da própria formação acadêmica dos professores e dos gestores, somados também aos discursos transfóbicos mobilizados na sociedade. Tudo isso ocupa um espaço singular nas transitoriedades desses estudantes que tem dificuldade em encontrar apoio e compreensão para ter seu nome social nas documentações ou acessar um banheiro para fazer suas necessidades fisiológicas.

Enquanto nós, pessoas cisgêneras, podemos acessar espaços sem ser questionados, onde nossas aparências não incomodam ou servem de chacotas ou desconfiança de quem somos, esses estudantes em muitas ocasiões, na rua e na escola sabem muito bem o que é ter que ouvir piada ou comentário transfóbico ou são constrangidos ao terem sua identidade de gênero colocada no centro da discussão.

É evidente que o nome social e o uso do banheiro são apenas a ponta do iceberg que mobiliza o acesso e a permanência desses estudantes no sistema educacional, no entanto elas também precisam estar alinhadas a outras medidas que precisam ser estabelecidas. São contrapartidas de ação que não podem ser resumidas a discutir as questões das vivências, mas mobilizar os atores educacionais para a reprodução de modelos disciplinadores e de vigilância na qual esses e outros estudantes que margeiam as normas sociais da cisheteronormatividade estão obrigados a transitar. Assim transformar o modelo das instituições, dos currículos, das normas escolares não é imperativo de mudança enquanto as pedagogias de controle e

manutenção da dominação cisheteronormativa terem centralidade epistêmica na formação e nas pautas educativas do país.

5 POR UMA ESCOLA TRANSCENTRADA

*Não sou nova aqui, não te peço licença
Sua permissão nunca fez diferença
Com toda educação, foda-se sua crença
(Diaba – Urias, 2019)*

Desde o início deste trabalho ousei colocar em tensão os processos de articulação, saturação e sobredeterminação das práticas de significação colocados para corpos trans* e travestis pela cisheteronormatividade. Parto das constatações que foram reveladas nas narrativas dos coautores e participantes dessa pesquisa que percebem a organização de suas corporalidades e subjetividades numa cartografia social de nítida e explícita exclusão e vigilância. Com Urias estabelecemos um manifesto de TRANSbordamento e contra-articulação para que experiências travestigêneres se materializem no espaço escolar sem serem questionadas. Manifestamos uma outra oração e uma outra crença que não impeça e não imponha às outras invenções do viver e do ser. Rogamos a Xica Manicongo o apocalipse transformador da sociedade e das consciências para desestruturar a norma, as normalizações, os impedimentos, as retrações, as violências e as políticas de negação. O futuro é TRANSFORMA-A-DOR!

Antes de começar a leitura das subseções seguintes, convido você a experienciar estes últimos escritos com duas canções que me inspiraram enquanto traduzia meus pensamentos em palavras. Abra o seu spotify, toque em “buscar” e depois no ícone de câmera na parte superior e aponte para o código abaixo para escanear e vivenciar essas canções:



5.1 “Escrevi um desejo”: reflexões para uma pedagogia TRANSCentrada

O que construímos até aqui nos permitiu refletir, para além do que propomos metodologicamente, a tecitura da dinâmica social que são feitas para/pelas transexualidades e travestilidades na educação como um processo de desobstrução das vias que impedem não só o acesso, mas a capacidade de habitar a categoria de humanidade como princípio emancipatório que insistimos denominar como democracia. Democracia esta que nos seus limites normativos,

ideológicos e morais, realocam certas identidades e experiências à margem da sociabilidade, e naturaliza a desigualdade, a precariedade, o silenciamento e a violência.

Todos nós concordamos com a proposta da escola ser o lugar privilegiado de ação emancipatória e cidadã de desenvolvimento, mas quando esse mesmo espaço amplia os mesmos mecanismos contrários a esses princípios, nos questionamos que escola estamos fazendo. Em linhas gerais, a escola não é um lugar de identidades homogêneas, e muito menos de experiências e vivências singulares, antes de tudo é onde o diferente se faz e se refaz, é onde ao outro é dada a autonomia de ser quem se é, e onde a pluralidade é perceptível em todos os cantos.

A reprodução normativa da cisgeneridade como categoria organizadora das corporalidades, vivências e experiências, tem deixado em evidência o caráter produtor de subjetividades silenciadas e não reconhecidas no sistema educacional. A literatura estudada nessa pesquisa, demonstrou como esse sistema tem submetido estudantes trans* e travestis a um conjunto de expectativas e assujeitamentos de suas identidades, dos locais que devem frequentar e como devem ser nomeados/as numa lógica de negação de sua realidade. São tentativas de (de)marcação dessa matriz que somente nela se confere aos corpos, aos gêneros e ao desejo um caráter “natural”, produzindo efeito de inteligibilidade e possibilidade de reconhecimento.

O autorreconhecimento e autodeterminação por meio do nome social de transexuais e travestis são aspectos de rompimento da lógica de demarcação dos corpos pela cisheteronormatividade. O que nos leva a compreender que as disputas e negociações são travadas para (sobre)viver tão somente aos processos excludentes, mas para ter um sentido oficial de existência que pré-determina a identidade e os espaços que vão ser acessados.

Ao longo das narrativas dos coautores desta pesquisa, observamos como os dispositivos da cisnormatividade atuam na dinâmica da sociabilidade dos estudantes trans* na escola em questão. Mas será que essa mesma sociabilidade também não seja uma realidade comum na rede estadual do maranhão? A partir do que foi relatado pela gestora da escola há uma dificuldade e ao mesmo tempo uma intenção, ainda que implícita, de manutenção do estado excludente de vivências trans* na escola. Isso fica evidente a partir do momento em que o documento que instrui o acesso à política de nome social pelos estudantes é desconhecido por parte dos gestores escolares, uma vez que este já está disponibilizado para a rede a mais de 10 anos.

Ao mesmo tempo que muitas equipes gestoras desconhecem a Resolução 242/2010, a Secretária de Estado também dispõe de dados e de ações formativas sobre o nome social e

sobre a realidade de estudantes trans* nas escolas. A produção de dados sobre mudança do nome social, uma vez que o sistema utilizado na administração escolar contém um espaço para esse processo, seria um indicativo e ofereceria um mapeamento sobre os locais em que estes estudantes estariam para assim realizar discussões e ações sobre as vivências trans* na escola. Além de ações de enfrentamento às violências e constrangimentos experimentados por estes estudantes quanto ao desrespeito aos seus nomes sociais, pronomes, assédios e interdição ao uso do banheiro conforme o gênero autoreconhecido.

A estrutura normativa das escolas também não atende ou não apresenta de forma prática e eficaz discussões sobre as experiências diversas da corporalidade, deixando em evidência uma intenção, mas sem aprofundamento teórico e curricular das medidas e esforços para que todos os estudantes sejam amparados em suas experiências e vivências na trajetória escolar.

A utilização da entrevista narrativa possibilitou que estudantes trans* e a gestora relatassem e questionassem o conjunto de concepções e práticas que se fazem nas instituições escolares, mostrando também as microrrelações de poder que são produzidos e estabelecidas nesses espaços. A partir da análise desses discursos produzidos observa-se a trama dos modelos disciplinares e de vigilância da cisheteronormatividade em que o corpo trans*, que margeiam a lógica determinista de sexo-gênero-nome, entram na centralidade de uma visão estereotipada e preconceituosa que fazem de seus corpos uma ameaça às normas e à sociedade.

Contudo, é a partir dessa dinâmica cisheteroterrorista que as tecnologias de sobrevivência são operadas na tentativa de produzir novos cotidianos que oportunizam a permanência no espaço educativo e não sejam levados/as a experimentarem a dinâmica intencional da expulsão.

Portanto, o que se tem até agora são aspectos estruturantes de vivências conjuntas compartilhadas nas produções, trajetórias de autoras/es transexuais e travestis que se somam à nossa pesquisa de campo em uma escola da rede estadual do Maranhão trazendo as narrativas e experiências escolares, um eixo para pensar os atravessamentos e as possibilidades de transformação de uma pedagogia do controle cisheteronormativo para uma pedagogia TRANScentrada. Essa pedagogia transcetrada não advoga somente por corporalidades trans*, mas por um ambiente escolar livre das amarras do controle e do saber que não respeita, que constrange, que interdita e releva os conhecimentos diversos. Para além disso, as reflexões apontam não só para os questionamentos intrínsecos à trajetória escolar, mas como a vivência da escola encontra com a vivência fora dela, quais paradoxos e contradições, que narrativas e significados esses espaços trazem e fazem no percurso de construção de (trans)saberes na educação.

5.2 “Com sedas matei e com ferros morri”: afetos, afetamentos e trans-formações

Retomo uma memória da minha juventude mais tenra para falar dos atravessamentos que esta pesquisa causou em mim. Lembro que numa tarde fui convidado por um vizinho para fazer parte de uma dança junina, juntamente com outros adolescentes da minha idade, e naquela tarde os ensaios já iniciariam. Esse vizinho de quem falo, a informação que compartilhavam é que ele era gay, e até então não via algum problema sobre essa parte de sua vida. Logicamente à época já tinha um entendimento em relação a isso. E ao longo de todo o tempo que vivi na minha cidade eu acompanhei, de longe, o processo de transformação em que ele se propunha.

Em dado momento todos passaram a chamar por um nome, que não remetia nem ao feminino e nem ao masculino. Alguns anos mais tarde compreendi que aquele era um processo de autodeterminação de uma pessoa trans*. Acredito que tenha sido a primeira pessoa trans* que tive contato. Isso de certa forma me afetou enquanto processo de autoconhecimento da minha sexualidade. Mas não tinha a compreensão do quanto aquela vizinha talvez estivesse passando por um momento complexo e duro, principalmente a reação aos olhares de questionamento e aos cochichos nos espaços em que ela frequentava. Hoje vejo uma mulher empoderada, dona de si, e que é reconhecida e respeitada na cidade. Mas os processos não são parecidos para todos.

Assim, quando me instigo e me proponho a pesquisar sobre as experiências de pessoas trans* em um espaço educacional, parto das partilhas comuns que vejo nas redes sociais e leio em outros trabalhos acadêmicos. Mas são partilhas individuais e que a cada realidade que adentramos mudam mediante os atravessamentos que estas pessoas tem. São atravessamentos de raça, de classe, de lugar em que moram, da própria família, da escola e demais espaços que afetam as suas compreensões sobre si enquanto corpos de identidade de gênero diferente.

A partir das narrativas que foram sendo desenhadas pelos coautores da pesquisa, esses atravessamentos também foram feitos em mim. Não compartilhamos das mesmas complexidades de vivências e experiências, mas há aproximações que não me deixam ser indiferente à dor e aos afetos. Afetos por que falamos das suas relações com os outros, com os demais colegas, com os professores, com os funcionários. São afetos que afetam também o modo como vão vivenciar esse espaço. São afetos que podem ajudar e ao mesmo tempo desencorajar. Que afetos a escola tem cultivado para pessoas trans*? Que afeto eu, como pesquisador, disponho? E como pesquisador, como meu olhar é educado para compreendê-los/as? Apenas como um resultado de uma pesquisa? Ou é necessário cegar o olhar da cisgeneridade para ter uma outra visão?

Educar e cegar o olhar da cisgeneridade/cisheteronormatividade talvez seja o primeiro passo para adentrar num espaço de reconhecimento de pessoas, como quaisquer outras, que são humanas, e por serem humanas tem direitos fundamentais resguardados e que precisam ser respeitados, e que independentemente de idade e espaço em que frequentam, necessitam de acolhimento.

Essa pesquisa não é só um resultado de um trabalho de pós-graduação, sinto que esta pesquisa é um clamor que precisa ser atendido em todas as modalidades de ensino que pessoas trans* ousam em (r)existir. E dentro dessa dinâmica e das tecituras narradas, principalmente das violências geradas e experimentadas psicologicamente e fisicamente, é necessário tomar posições que confrontem. Portanto, penso que esta dissertação como resultado de atravessamentos e pensamentos conjuntos, pode propor medidas para direcionar ações por parte das escolas e dos entes de gestão administrativos do sistema de educação do estado.

Nesse sentido, é necessário fazer conhecer e reconhecer que existem crianças, adolescentes e jovens trans* e travestis em nossas escolas, e por mais que esse processo complexo seja nublado pelo olhar da cisnormatividade, eles estão e estarão lá. Partindo disso, reconheço que a escola não é somente espaço de reprodução normativa, mas também espaço em que essas identidades e corpos encontram lugar de liberdade para performar e atuar a profundidade de suas intimidades. Assim, é preciso fazer da escola esse espaço desgarrado de crenças individuais de seus gestores, professores e funcionários que não colaboram com esse encontro, é um reconhecido processo complexo, mas, no entanto, possível por meio de um movimento formativo e do resgate da laicidade das escolas públicas.

Entender que dentro desse espaço de liberdade, a política pública atua para garantir que todos tenham acesso e permanência aos processos de aprendizagem sem que sejam tolhidas suas particularidades, reconhecer a importância do nome social e do respeito que a ele se deve ter, também é parte do esforço comum de garantia de que eles/as terão a possibilidade de ao finalizar o ensino médio poderão adentrar em uma universidade e lá encontrarão também um lugar possível de estar. Logo, é necessário que os documentos e regulamentações dessas políticas cheguem e sejam compreendidos nas escolas, discutidos e alinhados por meio de ciclos formativos da gestão e dos docentes.

Nas dinâmicas das violências, muitas vezes elas são recepcionadas de modos diferentes pela vítima. Alguns tem a coragem de denunciar, a outros o silêncio consome quando um canal de afeto e acolhimento não é estabelecido. De que forma nossas escolas tem olhado para as complexas e muitas vezes visíveis formas que a violência tem se reproduzido e se preparado para inibi-las? Importante que haja protocolos de atendimento e enfrentamento a assédios, à

desrespeitos por parte de demais estudantes, professores e funcionários, abrir um canal de aconselhamento e assistência psicológica/emocional, e realizar ciclos de formação sobre violência na escola e pela escola.

Portanto, dentro dessas perspectivas de feitura de uma escola para todos/as/es, situo minha reflexão que este primeiro espaço de desenvolvimento deve abranger as particularidades das identidades de gênero e sexual para possibilitar a construção de um outro cotidiano, assim ao passo que estudantes trans* e travestis conseguem finalizar o ensino médio sem serem expulsas/os pelos processos que foram relatados pelas narrativas dos coautores desta dissertação, abre-se a estes/as possibilidades de acessar o ensino superior, e neste percurso ao encontrar políticas afirmativas e de permanência direcionada a esse público na universidade, como as cotas para pessoas trans*, uma outra dinâmica de vida se estabelece fora dos elementos comuns pensadas e impostas para pessoas trans* e travestis na realidade do Brasil e do estado do Maranhão.

Esses afetos e afetamentos fazem parte das mobilizações que essa pesquisa tem feito em mim desde quando foi pensada e acolhida em minha vida. Não pensei essa pesquisa apenas como um resultado de dois anos de estudos e aprofundamentos teóricos, mas como esse trabalho pode mobilizar outros afetos em você que chegou até aqui na sua leitura. Mobilizar atravessamentos de mudanças que precisam começar em nós e partir para os outros. Deixar nossos olhares serem atravessados por vivências e olhares de quem vive em seu cotidiano o resultado dessa estrutura cisheteronormativa que muitas vezes reproduzimos.

Por fim, encerro esses escritos, assim como comecei, com uma canção composta por Pedro Abrunhosa e interpretada recentemente por Maria Betânia (2010), “Balada de Gisberta”, que de forma poética denuncia e homenageia a vida de Gisberta, mulher trans* brasileira que ao se mudar para Portugal sofreu abusos de jovens menores de idade, morta de forma gratuita e violenta pela subjugação da marginalização empreendida por essa sociedade estruturada na cisheteronormatividade. Encerro com essa canção para pensarmos e agirmos, vestir juntos/as/es outros sonhos, e que o amor não é tão longe.

*Perdi-me do nome
Hoje podes chamar-me de tua
Dancei em palácios
Hoje, danço na rua
Vesti-me de sonhos
Hoje, visto as bermas da estrada
De que serve voltar*

Quando se volta pro nada?

*Eu não sei se um anjo me chama
Eu não sei dos mil homens na cama, e o céu não pode esperar
Eu não sei se a noite me leva
Não ouço o meu grito na treva
O fim quer me buscar*

*Sambei na avenida
No escuro, fui porta-estandarte
Apagaram-se as luzes
É o futuro que parte
Escrevi um desejo
Corações que já esqueci
Com sedas matei e com ferros morri*

*Eu não sei se um anjo me chama
Eu não sei de mil homens na cama, e o céu não pode esperar
Eu não sei se a noite me leva
Eu não ouço o meu grito na treva, e o fim quer me buscar*

*Trouxe pouco
Levo menos
A distância até o fundo é tão pequena
No fundo, é tão pequena
A queda*

*E o amor
É tão longe
O amor é tão longe
O amor é tão longe
O amor é tão longe*

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Guilherme; MURTA, Daniela. Reflexões sobre a possibilidade da despatologização da transexualidade e a necessidade de assistência integral à saúde de transexuais no Brasil. **Revista latino-americana “Sexualidad, Salud y Sociedad”**, n. 14, ago, p. 380-407, 2013.
- ALVES, Nilda. A compreensão de políticas nas pesquisas com os cotidianos: para além dos processos de regulação. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1195-1212, outubro, 2010.
- ALVES, Cláudio Eduardo Resende. **Um nome *sui generis***: implicações subjetivas e institucionais do nome (social) de estudantes travestis e transexuais em escolas municipais de Belo Horizonte/MG. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós Graduação em Psicologia, Belo Horizonte (MG), 2016.
- ANDRADE, Luma Nogueira de. **Travestis na escola**: assujeitamento ou resistência à ordem normativa. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2012.
- ANDRADE, Sandra dos Santos. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalista. *In*: MEYER, Dagmar E; PARAÍSO, Marlucy A (Org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.
- BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**: fatos e mitos. Trad. Sérgio Milliet. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016)
- BRASIL. Decreto n 8.727, de 28 de abril de 2016. Dispõe sobre o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, 28 abr. 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/D8727.htm>. Acesso em: 01 de jun. 2024.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Comitês de Ética em Pesquisa e da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. Ética nas pesquisas de Ciências Humanas e Sociais. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html. Acesso em: 04 de jun. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE nº 14, de 12 de setembro de 2017**. Normatização nacional sobre o uso do nome social na educação básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=72921-pcp014-17-pdf&category_slug=setembro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 01 jun. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 33 de 17 de janeiro de 2018. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, 18 jan. 2018. Disponível em: <<https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2341/portaria-mec-n-33>>. Acesso em: 01 jun. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2023: Resultados**. Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 07 de jun. 2024.

BENEVIDES, Bruna G. **Dossiê: assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras em 2022/ANTRA** (Associação Nacional de Travestis e Transexuais). Brasília, DF: Distrito Drag, 2023.

BENEVIDES, Bruna G. **Dossiê: assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras em 2023/ANTRA** (Associação Nacional de Travestis e Transexuais). Brasília, DF: Distrito Drag, 2024.

BENTO, Berenice. **O que transexualidade**. (Coleção Primeiros Passos). São Paulo: Brasiliense, 2008.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Revista Estudos Feministas**, v. 19, p. 549-559, 2011.

BENTO, Berenice. **A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual**. Ed. 3. Salvador/BA: Editora Devires, 2017.

BOGÉA, Arthur Furtado. **Discursos de gênero no espaço escolar: quais referências de masculinidades?**. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação/CCSO) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2019.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BUTLER, Judith. **Corpos que importam: os limites discursivos do sexo**. São Paulo: n-1 Edições, 2019.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade**. 20 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

BUTLER, Judith. **Desfazendo Gênero**. São Paulo: Editora UNESP, 2022.

BUTLER, Judith. **Quem tem medo do gênero?**. Trad.: Heci Regina Candiani. 1 Ed. São Paulo: Boitempo, 2024.

BUSIN, Valeria Melki. **Morra para se libertar: estigmatização e violência contra travestis**. 2015. 290 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

CAVALCANTE, Céu. Patologizações, Autodeterminações e Fúrias: uma breve carta de amor. *In*: SOUSA, Ematuir T; AMARAL, Marília dos S; SANTOS, Daniel K dos. **Psicologia, Travestilidades e Transexualidades: compromissos éticos da despatologização**. Florianópolis: Tribo Ilha Editora, 2019.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO MARANHÃO (CEE-MA). Resolução nº 242/2010, de 19 de agosto de 2010. Dispõe sobre a inclusão do nome social de travestis e transexuais nos registros internos de documentos escolares das instituições de ensino integrantes do Sistema Estadual de Ensino do Maranhão. São Luis: CEE, 2010. Disponível em: <https://conselhodeeducacao.ma.gov.br/files/2017/01/RESOLU%C3%87%C3%83O-2010-242.pdf>. Acesso em: 23, jan, 2023.

CONOPCA, Maria do Carmo. **Caminhos da gestão: o nome social como ferramenta para a identidade de gênero dos discentes transexuais na Educação Profissional e Tecnológica do Ifes - campus Colatina a partir do Decreto 8.727/2016**. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

CORREA, Marcele de Jesus. Análise geoespacial da cidade operária: a dinâmica de ocupação como um dos eixos de expansão urbana do município de São Luis – Ma. **RBPD-Revista Brasileira de Planejamento e Desenvolvimento**, v.2, n.2, p. 69-79, jul/dez, 2013.

DERRIDA, Jacques. **Posições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

ENSAIO sobre vivências reais de crianças e adolescentes transgêneres dentro do sistema educacional brasileiro. NUNES, Thamirys (Org.). Curitiba, PR: IBDSEX, 2021. Disponível em: https://unaid.org.br/wp-content/uploads/2022/01/2021_GrupoDignidade_VivenciasCriançasTransEducacao.pdf.

Erika Hilton é aplaudida após criticar homofobia em comissão sobre casamento gay: “Absurdo”. 27 set. 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CQfce6ifTc4>. Acesso em: 1 jun. 2024

FERRAÇO, Carlos E. Pesquisas com os cotidianos da Educação: problematizações e invenções de mundos. **Revista Educação em Questão**, [S. l.], v. 61, n. 70, 2023. DOI: 10.21680/1981-1802.2023v61n70ID34627. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/34627>. Acesso em: 26 maio. 2024.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise discursiva em educação. **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas. n. 114, p. 197-223, nov, 2001. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n114/n114a09.pdf>. Acesso em: 14 de maio 2025.

FREIRE, Paulo. **Por uma pedagogia da pergunta**. 1 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. 8ª Ed. São Paulo, Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. Diálogo sobre o poder. In: MOTTA, Manoel Barros (Org.). **Michel Foucault – Estratégia, poder-saber**. Ditos e Escritos IV. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense, 2006.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7 ed. Rio de Janeiro: Forense, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Os Anormais**: curso no collège de France (1974-1975). Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do Discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. 24 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

FOUCAULT, Michel. **A história da Sexualidade 1**: vontade de Saber. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GANEM, Bruno Rodrigues. **Resistindo para (re)existir**: identidades trans por entre experiências e memórias com a escola. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2020.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Record, 2011.

HALL, Stuart. Identidade e Diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 103-133.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

JESUS, Elisha Silva de. **Impactos Políticos Pedagógicos do uso do nome social nas Histórias de vida de Travestis Negras Brasileiras**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), Sorocaba, 2022.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, Martin W; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

LARROSA, Jorge B. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da Educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35-86.

LARROSA, Jorge B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002.

LAURETIS, Teresa de. A tecnologia do gênero. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). **Pensamento Feminista**: conceitos fundamentais. Rio de Janeiro: Ed. Bazar do Tempo, 2019, p.124-161.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis: Vozes, 2014.

MARANHÃO. **Lei nº 11.021, de 14 de maio de 2019**. Dispõe sobre reconhecimento e direito de uso do nome social para pessoas trans nos órgãos da Administração Pública Estadual. São Luis, 14 de maio de 2019. Disponível em: https://arquivos.al.ma.leg.br:8443/ged/legislacao/LEI_11021. Acesso: 23 de jan 2023.

MEIHY, José Carlos S.; HOLANDA, Fabíola. **História Oral: como fazer, como pensar**. 2ª Ed. São Paulo: Contexto, 2015.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós críticas ou sobre como fazemos nossas investigações. *In*: MEYER, Dagmar E; PARAÍSO, Marlucy A (Org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

MOMBAÇA, Jota. Pode um cu mestiço falar. **Medium, Natal**, v. 6, 2015. Disponível em: <https://medium.com/@jotamombaca/pode-um-cu-mestico-falar-e915ed9c61ee>. Acesso em: 25 out de 2024.

MOREIRA, Catarina de Cássia. **Mares, currículos e criaturas marítimas: investigando políticas de acesso e permanência de pessoas transgêneras no ensino superior brasileiro**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2020.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por escrito**, v. 5, n. 2, p. 154-164, 2014.

MOROSINI, Marília; DO NASCIMENTO, Lorena Machado; DE NEZ, Egeslaine. Estado de conhecimento: a metodologia na prática. **Humanidades & Inovação**, v. 8, n. 55, p. 69-81, 2021.

MOURA, Jónata Ferreira; NACARATO, Adair Mendes. Entrevista narrativa: dispositivo de produção e análise de dados sobre trajetórias de professoras. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 23, n. 2, p. 15-30, jan/abr, 2017.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica: Biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte**. n-1 Edições, 2018.

NASCIMENTO, Letícia. **Transfeminismo**. São Paulo: Jandaíra, 2021.

NERY, João W. “Vocês só podem ser normais por que nós somos considerados doentes!”: a patologização dos corpos trans como meio de produzir a normalidade cis. *In*: SOUSA, Ematuir T; AMARAL, Marília dos S; SANTOS, Daniel K dos. **Psicologia, Travestilidades e**

Transexualidades: compromissos éticos da despatologização. Florianópolis: Tribo Ilha Editora, 2019.

NISTA-PICCOLO, Vilma L.; MOREIRA, Wagner. W. A corporeidade e a criatividade na educação infantil. In: _____. **Corpo em movimento na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 50-61.

NOSELLA, Paolo. Ensino Médio: em busca do princípio pedagógico. **Educação e Sociedade**, v. 32, n. 117. p. 1051 – 1066, out-dez, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/wFtvf3SFQR6y5qfVvNPmY8s/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 08 jun. 2024.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, p. 283-303, maio/ago, 2004.

PÉRICO, Lucas. **Educação e Sexualidade:** a discriminação do público trans no contexto escolar. 2021. 84f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Sexual) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita (UNESP), Araraquara, 2021.

PFEIL, Bruno Latini; PFEIL, Cello Latini. Desvelando o espelho da cisgeneridade: do pacto narcísico à nomeação da diferença. In: PFEIL, Bruno Latini; PFEIL, Cello Latini (Org.) **Por psicanálises transviadas**. Canoas, RS: IPPERG, 2024.

PRECIADO, Paul B. **Manifesto Contrassexual**. São Paulo: n-1 Edições, 2014.

PRECIADO, Paul B. **Eu sou o monstro que vos fala**. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico:** métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2 ed. Nova Hamburgo: Feevale, 2013.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, São Luís, 2019.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. São Paulo: Pólen Produção Editorial LTDA, 2017.

RICH, Adrienne. A heterossexualidade compulsória e a existência lésbica. **Bagoas**, n. 5, p. 17-44, 2010.

RODOVALHO, Amara Moira. O cis pelo trans. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 365-373, jan/abr, 2017.

RODRIGUES, Júlia Naomé Costa. **Passabilidade e Possibilidades**. 2023. 200f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2023.

ROMANOWSKI, Joana. Paulin; ENS, Romilda. T. As pesquisas denominadas do tipo estado da arte em educação. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 06, n. 19, p. 37-50, dez. 2006. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2006000300004&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 05 set. 2023.

SALES, Shirlei Rezende. **Etnografia+netnografia+análise do discurso: articulações metodológicas para pesquisar em educação.** In: MEYER, Dagmar E; PARAÍSO, Marlucy A (Org.). Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

SANTOS, Dayana Brunetto Carlin dos. **Cartografias da transexualidade: a experiência escolar e outras tramas.** 2010. 210f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação – Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, 2010.

SILVA, Gabriela da. **(Trans)trajetórias de vida e de escolarização de travestis e transexuais no contexto da educação de jovens e adultos em Santa Catarina.** 2023. 201 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de pós Graduação em Educação, Instituição de Ensino: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2023.

SILVA, Luciana Rodrigues da. **Educação e Diversidade: uma análise do uso do nome social no CEFET-MG na perspectiva de sujeitos transexuais e travestis.** 2019. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET), Belo Horizonte, 2019.

SILVA, Keo. **Dos Saberes e outros trânsitos: percursos de alunos e alunas trans*, políticas de acesso e permanência, 7 anos depois da política de nome social.** 2019. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2019.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, 20 (2), Porto Alegre. jul./dez. 1995.

SKLIAR, Carlos. O argumento da mudança educativa. In: SAMPAIO, C; PEREZ, C. L. V. **Nós e a escola: sujeitos, saberes e fazeres cotidianos.** Rio de Janeiro: Rovel, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 17 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2017.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Metodologia da pesquisa.** 2. ed. 2009 v. Curitiba: IESDE Brasil, 2009.

UTTA, Ádria Karoline S. de A. **Centros Educa Mais: um inédito viável na educação do Maranhão?.** Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação/CCSO) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2022.

VERGUEIRO, Viviane. **Por inflexões decoloniais de corpos e identidades de gênero inconformes: uma análise etnográfica da cisgeneridade como normatividade.** Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Universidade Federal da Bahia (UFBA), 2016.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade.** 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 35-82.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e Diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 7-72

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS - CCSO / DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO II
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Título do Projeto: Um nome, uma escola e seu lugar: o nome social como dispositivo de inclusão de corpos trans* e travestis na educação básica.

Pesquisador responsável: Geilson Pereira Silva

- **Email:** *geilsonpsilva@gmail.com*
- **Fone:** (98) 98475-2577 (whatsapp)

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sirlene Mota Pinheiro da Silva

- **Email:** *sirlene.mota@ufma.br*
- **Instituição:** Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão (PPGE/UFMA)

Prezado estudante

Esta pesquisa propõe analisar de que modo o uso do nome social se torna dispositivo de inclusão para jovens transexuais e travestis em sua escola. Faz uso da pesquisa qualitativa com levantamento bibliográfico, documental, de entrevistas e questionários. Discute como transexuais e travestis vivenciam sua trajetória escolar, quais as dificuldades que impactam em sua permanência e como o uso do nome social possibilita o acesso a este espaço. Para mais, propõe identificar nessas vivências as ações que são desenvolvidas voltadas para a inclusão, bem como as negociações que os estudantes realizam para terem suas identidades e nomes respeitados, bem como a garantia de outros direitos, como uso do banheiro.

Além disso, as primeiras aproximações dessa temática se dão a partir da Resolução 242/2010 do Conselho Estadual de Educação do Maranhão que garante que estudantes transexuais e travestis têm o direito a solicitar a mudança nos registros escolares de seus prenomes, uma vez que juridicamente isso também é garantido por meio da tese afixada pelo STF no Recurso Extraordinário 670.422 de 2014 em que reconhece que transexuais e travestis têm o direito à identidade de gênero e o direito subjetivo à alteração do prenome e da sua classificação de gênero no registro civil. Entendemos que a construção do nome de qualquer indivíduo garante o reconhecimento como cidadão de direito e permite o acesso aos serviços públicos, dessa forma garantir que estudantes transexuais e travestis tenham seus nomes sociais respeitados possibilita não somente o acesso, mas a permanência e garantia que este estudante conclua seus estudos no ensino básico, acesse o ensino superior e ao mercado de trabalho, em contrapartida que entre essa população o número de evasão chega a 82% entre os jovens entre 14 e 18 anos, segundo a Rede Nacional de Pessoas Trans no ano de 2017, resultado da exclusão e do não respeito aos seus direitos fundamentais.

Desse modo, convidamos-lhe a participar desta pesquisa, observando com atenção todas as informações que constam neste documento. Em caso de dúvidas, estamos à disposição para lhe ajudar a compreender todos os procedimentos e viabilizar as suas contribuições de modo voluntário. Serão adotados todos os cuidados para evitar riscos e desconfortos desnecessários e garantir a sua total segurança, respeito e reconhecimento de sua dignidade. Para tanto, esclarecemos que:

- A sua participação é totalmente voluntária e esta pesquisa não fornece nenhum incentivo financeiro. É um estudo para fins acadêmicos e o/a sr(a). prestará as informações, por meio de entrevistas, de acordo com a sua disponibilidade, em horário e local pré-estabelecido comum acordo entre você e o pesquisador;
- É possível desistir e descontinuar a sua participação na pesquisa a qualquer momento, sem constrangimentos de qualquer natureza. Qualquer problema percebido, por você, em relação à sua participação na pesquisa será atendido prontamente, usando os recursos disponíveis. A sua colaboração e bem-estar são as nossas prioridades;
- Os dados serão produzidos, por meio de pesquisa narrativa, trabalhados pelo pesquisador responsável e orientadora (identificadas no início deste documento), e posteriormente usados em divulgações científicas tais como: artigos, livros, anais, dentre outras formas de socialização da produção do conhecimento científico;
- Ao aceitar participar, desta pesquisa, você concorda com a publicação de estudos sobre a sua visão acerca do uso do nome social e das vivências no ambiente escolar por/de estudantes transexuais e travestis por meio do aporte teórico dos estudos de gênero, sexualidade, teoria *queer*, transfeminismo e educação.
- Todas as informações coletadas, neste estudo, são estritamente confidenciais. Somente o pesquisador e a orientadora terão conhecimento dos dados, sendo que serão utilizados pseudônimos nos estudos publicados.
- Em caso de alguma ocorrência, problema, ou dano, resultante de sua participação na pesquisa, o participante receberá todo o atendimento necessário, sem nenhum custo pessoal e a garantia de indenização diante de eventuais fatos comprovados, com nexo causal com a pesquisa
- Conforme Resolução 466/2012 (CNS), participantes maiores que 6 anos de idade e menores que 18 anos, ou que estejam em situação substancial de capacidade de decisão diminuída, deverão ter anuência do(a) responsável para participação, ainda que o estudante esteja em acordo com a participação.

Caso tenha alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato como Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UFMA), localizado na Cidade Universitária Dom Delgado, Av. dos Portugueses, nº 1966 – São Luís/MA, CEP 65080-805, (Prédio do CEB Velho - em frente ao auditório Multimídia da AGEUFMA) com telefone (98)3272-8708, e-mail: cepufma@ufma.br.

Após estes esclarecimentos e, se concordar participar, desta pesquisa, como voluntária/o, por favor, assine em duas vias a ficha que se encontra anexa neste documento.

AUTORIZAÇÃO PARA PARTICIPAÇÃO DA PESQUISA

Eu: _____, CPF nº _____ estou de acordo em participar da pesquisa: “Um nome, uma escola, e seu lugar: o nome social como dispositivo de inclusão de corpos trans* e travestis na educação básica”. Autorizo minha participação voluntária e declaro que estão esclarecidas todas as informações que li neste documento e que recebi uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

São Luís, _____ de _____ de 2024.

Assinatura do estudante participante da Pesquisa

Declaro que estou ciente e concordo com a participação do adolescente ao qual sou responsável nesta pesquisa.

Assinatura do Responsável

TESTEMUNHAS:

Presenciamos a solicitação de consentimento da pesquisa: “Um nome, uma escola, e seu lugar: o nome social como dispositivo de inclusão de corpos trans* e travestis na educação básica” e a autorização do/a participante em colaborar com este estudo.

Nome: _____ CPF nº _____

Assinatura: _____

Muito obrigado por sua participação nesta pesquisa!

São Luís, _____ de _____ de 2024.

Geilson Pereira Silva

Matrícula 2023106873

Discente PPGE/UFMA

APÊNDICE B – ROTEIRO/FASES DA ENTREVISTA NARRATIVA COM ESTUDANTES TRANS*

Título: “Um nome, uma escola e seu lugar: o nome social como dispositivo de inclusão de corpos trans* e travestis na educação básica”

Local da coleta de dados: (Não revelado)

Objetivo geral da pesquisa: Analisar de que modo o uso do nome social se torna dispositivo de inclusão para jovens transexuais e travestis em uma escola de São Luis/MA.

IDENTIFICAÇÃO E DESCRIÇÃO DO PERFIL DO PARTICIPANTE (ESTUDANTES TRANS/TRAVESTI)

- a. Idade
- b. cor/raça
- c. Gênero
- d. Localidade de Origem (Bairro / Município)

LEVANTAMENTO DOS DADOS A PARTIR DA ENTREVISTA NARRATIVA

A entrevista narrativa, conforme Sandra Jovchelovitch e Martin Bauer (2002), é uma entrevista não estruturada, com características específicas, em que se preze principalmente a restrição na intervenção do pesquisador e permitindo que o entrevistado ou informante narre os fatos de sua vida ou de algum acontecimento com sua linguagem e liberdade. Para tanto a narração é gerada por uma provocação específica, e no momento que o informante começar a conta a história irá sustentar um fluxo de narração. Dessa forma escolhemos como tema gerador da narração:

Tema gerador: “Meu nome e a escola”

Perguntas exmanentes

- Como se deu o processo de autorreconhecimento como uma pessoa trans?
- A escolha do nome se deu dentro desse processo de autorreconhecimento ou foi posteriormente? De que forma?
- Quais reações ou comportamentos as pessoas tiveram quando você falou que queria ser chamado/a por esse nome?
- Como isso se deu na escola? e a solicitação de mudança de nome nos documentos da escola?
- Como é a relação com os professores, com a gestão, com os funcionários e os demais colegas? Há respeito ao pronome e ao seu nome?
- Quais situações você percebe no cotidiano em relação a sua vivência como um/a estudante trans?

-Há algum tipo de impedimento a você para utilizar os espaços da escola por ser trans?

APÊNDICE C – ROTEIRO DA ENTREVISTA NARRATIVA COM GESTORES

Título: “Um nome, uma escola e seu lugar: o nome social como dispositivo de inclusão de corpos trans* e travestis na educação básica”

Local da coleta de dados: (Não revelado)

Objetivo geral da pesquisa: Analisar de que modo o uso do nome social se torna dispositivo de inclusão para jovens transexuais e travestis em uma escola de São Luis/MA.

IDENTIFICAÇÃO E DESCRIÇÃO DO PERFIL DO PARTICIPANTE (GESTOR)

- a. Idade
- b. cor/raça
- c. Gênero
- d. Localidade de Origem (Bairro / Município)
- e. Formação
- f. Experiência na docência/gestão

LEVANTAMENTO DOS DADOS A PARTIR DA ENTREVISTA NARRATIVA

A entrevista narrativa, conforme Sandra Jovchelovitch e Martin Bauer (2002), é uma entrevista não estruturada, com características específicas, em que se preze principalmente a restrição na intervenção do pesquisador e permitindo que o entrevistado ou informante narre os fatos de sua vida ou de algum acontecimento com sua linguagem e liberdade. Para tanto a narração é gerada por uma provocação específica, e no momento que o informante começar a conta a história irá sustentar um fluxo de narração. Dessa forma escolhemos como tema gerador da narração:

Tema gerador: “O nome social e a transexualidade na escola”

Perguntas exmanentes

- Na sua concepção de gestor, como você entende a transexualidade e travestilidade?
- Durante essa trajetória você teve contato com estudantes ou colegas de profissão transexuais ou travestis? Como era essa relação?
- Aqui na escola, como você percebe a vivências dos alunos transexuais e travestis? Você tem uma relação próxima com esses estudantes e tem conversas para além das vivências escola?
- Você tem conhecimento da Resolução 242/2010 do CEE que fala sobre o nome social de estudantes trans? A Secretária de Educação do Estado deu algum tipo de orientação sobre essa política? Quais os desafios para atendê-la?
- Em relação ao nome que elas/es utilizam, como você compreende esse processo de mudança? Quais as questões você teve que lidar com esse processo? Você respeita?
- E como você compreende as ações da escola a cerca dessa política? Há algum tipo de ação da escola em relação aos estudantes trans? Como acontece?

- Nas aulas ou no próprio currículo e PPP da escola essas realidades dos/as estudantes trans são observadas? De que modo?

APÊNDICE D – BIOGRAFIA DE ATIVISTAS TRANSEXUAIS E TRAVESTIS QUE NOMEIAM OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

SABRINA DRUMOND

Sabrina Drumond, foi uma travesti, ativista e militante que trabalhou em prol da comunidade LGBTQIA+ da cidade de São Luís, sendo umas das pioneiras a articular a luta pelo direito da população travestigêneres do Estado, tendo primeiramente atuado no grupo “Gayvota”, um dos primeiros grupos de militância LGBT do Maranhão. Como seu principal legado, Sabrina Drumond foi uma das primeiras mulheres transexuais a levantar a bandeira do segmento trans* no estado, atuando principalmente nos trabalhos de prevenção às ISTs (HIV/AIDS) com mulheres trans* e travestis profissionais do sexo em uma reconhecida avenida da capital. Juntamente com outras mulheres trans* e travestis articulou e fundou a Associação de Travestis e Transexuais do Maranhão (ATRAMA), sendo sua primeira presidenta, que posteriormente se chamaria de Associação Maranhense de Transexuais e Travestis (AMATRA). Em um de seus trabalhos de ativismo e conscientização, Sabrina Drumond foi mais uma vítima da transfobia no estado, tendo sua vida ceifada em 2009. Hoje o nome de Sabrina Drumond nomeia o primeiro ambulatório trans* do estado mantido pela Secretaria Estadual de Saúde, identificando as demandas da população trans* e oferecendo serviços de acolhimento e acompanhamento de equipe multidisciplinar.

Fonte: Texto adaptado de Santos, Thiago A. S.; Gomes, Romulo F. L. Comunicação digital e identidades de gênero: análise das narrativas sobre pessoas transvestigêneres no perfil da Amatra, na rede social Instagram. *Intercom*, 47º Congresso Brasileiro de Ciências Comunicação, Univali, 2024.

PAULO VAZ

Popó Vaz, como era conhecido Paulo, foi um importante ativista e militante trans da cidade de São Paulo. Popó ficou conhecido por ser um dos primeiros homens trans a atuar na polícia civil do Estado de São Paulo, se tornando referência também nas redes sociais como influencer. Paulo também “colocava a cara” para ajudar a população transmasculina a perceber seu valor e potencial, atuando também na defesa dos direitos humanos de modo geral. Nas redes sociais seus principais conteúdos eram sobre sua vida profissional, sobre gênero e sexualidade, assim como sobre saúde mental na comunidade LGBTQIA+ atingindo mais de 200 mil seguidores. Em 2022 Paulo Vaz foi encontrado morto em um apartamento. Em Belo Horizonte, cidade natal de Paulo, uma praça recebeu o seu nome em homenagem no dia 30 de maio de 2023.

Fonte: Texto adaptado de Isadora Rupp (2022). Disponível em: <https://www.nexojournal.com.br/expresso/2022/03/15/quem-foi-paulo-vaz-ativista-trans-da-policia-civil-paulista>.

JOÃO W. NERY

João Nery foi um importante ativista brasileiro pelos direitos da comunidade LGBTQIA+ e é considerado uma referência na luta pelos direitos das pessoas trans no Brasil. Ele foi o primeiro homem trans brasileiro a passar por uma cirurgia de redesignação sexual, em 1977, e desde então tornou-se um ativista constante pela causa. Em 2011, João publicou "Viagem Solitária – Memórias de um Transexual 30 Anos Depois", uma obra que detalha sua vida e lutas como homem trans. João Nery faleceu em 2018, deixando um legado importante para a comunidade LGBTQIA+. Sua luta pela visibilidade e reconhecimento das pessoas trans no Brasil ajudou a abrir caminhos para uma maior conscientização sobre as questões de gênero. Seu trabalho continua a inspirar e mobilizar pessoas trans em todo o país.

Fonte: ONG Arco. Disponível em: <https://www.transcielopedia.orgarco.org/post/jo%C3%A3o-nery>.

BRENDON TEENA

Brendon foi um garoto trans* que viveu na cidade de Lincoln, em Nebraska (Estados Unidos) e que se tornou um dos maiores símbolos da luta contra a violência transfóbica. Brendon começou a se identificar

do gênero masculino ainda na escola. Em 1993 Brendon foi assassinado por ser um homem trans. O filme “Boys Don't Cry” (Garotos não choram - 1999), protagonizado por Hilary Swank, ganhou o Oscar de Melhor Atriz em 2000, e o documentário “Brandon Teena Story” foram inspirados pela tragédia e expõem a transfobia enfrentada até hoje ao redor do mundo.

Fonte: Adaptado de Isabela Barreiros (2021). Disponível em: <https://aventurasnahistoria.com.br/noticias/almanaque/dia-internacional-da-visibilidade-trans-conheca-5-nomes-importantes-na-historia.phtml>.

MARSHA P. JOHNSON

A ativista Marsha P. Johnson foi um dos símbolos da luta pelos direitos das pessoas LGBTQIA+ nos Estados Unidos, tendo participação central no que ficou conhecido como "revolução de Stonewall". Negra e trans, aos 23 anos Johnson foi pioneira batendo de frente contra a LGBTfobia ao ser uma das organizadoras dos protestos realizados nos dias seguintes pelas ruas de Nova York exigindo direitos e denunciando a violência contra pessoas LGBTQIA+ no país. Em pouco tempo, a ativista também criou o Star (Street Travestite Action Revolutionaries) com sua amiga Sylvia Rivera e atuou em prol dos direitos de jovens transexuais que, assim como ela, haviam sido expulsos de casa. A atuação de Johnson na luta por direitos, principalmente de mulheres trans negras, se deu até o ano de 1992, quando seu corpo foi encontrado no rio Hudson. A polícia concluiu que a morte foi suicídio, mas pessoas próximas da ativista não acreditavam nesta versão.

Fonte: Núcleo de Diversidade Uol (2023). Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/redacao/2023/06/09/legado-de-marsha-p-johnson-destaca-presenca-negra-e-trans-na-luta-lgbtqia.htm>.

ANEXOS

ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UFMA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
MARANHÃO - UFMA



Continuação do Parecer: 7.395.003

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|---|---|------------------------|-----------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2367148.pdf | 22/10/2024 17:10:10 | | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE_ApendiceD.pdf | 22/10/2024 17:06:10 | Geilson Pereira Silva | Aceito |
| Outros | Apendice_E_Termo_de_Confidencialidade assinado.pdf | 20/08/2024 17:42:42 | Geilson Pereira Silva | Aceito |
| Outros | CI 130_2024_SUPCETI_PJRE_SLS_ANUENCIA_PESQUISA_A_ACADEMICA_UFMA.pdf | 20/08/2024 17:40:23 | Geilson Pereira Silva | Aceito |
| Outros | Apendice_B_Carta_de_Encaminhamento CEP assinado.pdf | 20/08/2024 17:39:02 | Geilson Pereira Silva | Aceito |
| Orçamento | Orcamento_pesquisa.pdf | 20/08/2024 17:37:28 | Geilson Pereira Silva | Aceito |
| Cronograma | Cronograma_pesquisa.pdf | 20/08/2024 17:35:21 | Geilson Pereira Silva | Aceito |
| Declaração de Pesquisadores | Apendice_C_Declaracao_pesquisadores assinado.pdf | 20/08/2024 17:31:45 | Geilson Pereira Silva | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | Projeto_CEP_completo.pdf | 20/08/2024 17:30:19 | Geilson Pereira Silva | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE_apendice_D.pdf | 20/08/2024 17:28:41 | Geilson Pereira Silva | Aceito |
| Folha de Rosto | Folha_de_Rosto_assinado_Geilson.pdf | 20/08/2024 17:20:57 | Geilson Pereira Silva | Aceito |

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO LUIS, 19 de Fevereiro de 2025

Assinado por:
Emanuel Péricles Salvador
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho Cidade Universitária Dom Delgado
Bairro: Bacanga CEP: 65.080-805
UF: MA Município: SAO LUIS
Telefone: (98)3272-8708 E-mail: cepufma@ufma.br

ANEXO B – CARTA DE APRESENTAÇÃO DO PESQUISADOR À ESCOLA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
FUNDAÇÃO instituída nos termos da Lei nº 5.152 de 21/10/1966
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Ofício nº 054/2024 PPGE/UFMA
Aos Senhores

São Luís, 01 de abril de 2024.

Senhor Diretor e Senhora Coordenadora,

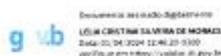
Apresentamos a V. Sa., o mestrando **GEILSON PEREIRA SILVA**, aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado em Educação, da Universidade Federal do Maranhão, que está desenvolvendo a pesquisa intitulada "**Um nome, uma escola e seu lugar: nome social, acesso e permanência de corpos trans e travestis no ensino médio.**", que tem como objetivo Analisar como jovens transexuais e travestis são recebidos/as no ambiente escolar e de que forma o nome social possibilita o acesso e permanência no [REDACTED]. Estando a pesquisa sob a orientação da Prof.ª Dr.ª **SIRLENE MOTA PINHEIRO DA SILVA**.

Na oportunidade solicitamos a V.Sa., autorizar o acesso do mestrando para realizar entrevistas semiestruturadas com estudantes transexuais/travestis, com gestor ou coordenador pedagógico e professores.

A participação na pesquisa é uma opção, sendo livre não aceitar, participar ou desistir em qualquer fase da mesma, a qualquer momento, sob qualquer condição, sem nenhuma penalização ou prejuízo em sua relação com o pesquisador, com a UFMA ou qualquer outra instituição envolvida.

Na certeza de contar com a colaboração de V.Sa., colocamo-nos a disposição para complementar as informações que se fizerem necessárias.

Atenciosamente,



Prof.ª Dr.ª Lélia Cristina Silveira de Moraes
Subcoordenadora do PPGE/UFMA

[REDACTED]

ANEXO C – CARTA DE AUTORIZAÇÃO DA SEDUC À ESCOLA



SECRETARIA ADJUNTA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E INTEGRAL - SAEPI
SUPERINTENDÊNCIA DE ENSINO PROFISSIONAL E INTEGRAL - SEPI
SUPERVISÃO DOS CENTROS DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL - SUPCETI

CINº 130/2024/SUPCETI/SEPI/SAEPI/SEDUC

São Luis, 06 de junho de 2024.

Ao Trio Gestor do [REDACTED]
Município e Unidade Regional de Educação de São Luis

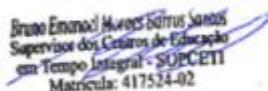
Assunto: Projeto de pesquisa acadêmica na escola.

Senhores(as) Gestores(as),

Comunico a anuência desta Supervisão para que o Sr. **Prof. Geilson Pereira Silva**, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, desenvolva nessa escola a pesquisa acadêmica intitulada “Um nome, uma escola e seu lugar: nome social, acesso e permanência de corpos trans e travestis no ensino médio” (vide anexo) sob orientação da Sra. Profa. Dra. Sirlene Mota Pinheiro da Silva.

Diante disso, solicito a essa gestão escolar a disponibilização de acesso do acadêmico às informações para coleta de dados que julgar necessárias conforme normas vigentes, a mediação de contato do professor-pesquisador e toda a equipe escolar, e demais providências pertinentes, sem prejuízo das atividades escolares.

Atenciosamente,


Bruno Emannel Moraes Barros Santos
Supervisor dos Centros de Educação
em Tempo Integral - SUPCETI
Matrícula: 417524-02

BRUNO EMANOEL MORAES BARROS SANTOS
Supervisor dos Centros de Educação em Tempo Integral