

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**VIDAS PRECÁRIAS DE ESTUDANTES TRANS: EDUCAÇÃO,  
DIFERENÇAS E PROJETOS DE VIDAS POSSÍVEIS**

**FERNANDO GUIMARÃES OLIVEIRA DA SILVA**

**MARINGÁ  
2019**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**VIDAS PRECÁRIAS DE ESTUDANTES TRANS: EDUCAÇÃO,  
DIFERENÇAS E PROJETOS DE VIDAS POSSÍVEIS**

Tese apresentada por FERNANDO GUIMARÃES OLIVEIRA DA SILVA, ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM), como um dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de Concentração: EDUCAÇÃO

Orientadora:

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> ELIANE ROSE MAIO

**MARINGÁ  
2019**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**(Biblioteca Central - UEM, Maringá, PR, Brasil)**

S586v Silva, Fernando Guimarães Oliveira da  
Vidas precárias de estudantes trans: educação,  
diferenças e projetos de vidas possíveis / Fernando  
Guimarães Oliveira da Silva. -- Maringá, 2019.  
170 f.

Orientador: Prof. Dr. Eliane Rose Maio.  
Tese (doutorado) - Universidade Estadual de  
Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes,  
Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.

1. Trans (Travestis, transexuais e Transgêneros).  
2. Trans - Estudantes - Vidas precárias. 3.  
Educação. 4. Gênero. I. Maio, Eliane Rose, orient.  
II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de  
Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-  
Graduação em Educação. III. Título.

CDD 23.ed.305.9

**FERNANDO GUIMARÃES OLIVEIRA DA SILVA**

**VIDAS PRECÁRIAS DE ESTUDANTES TRANS: EDUCAÇÃO,  
DIFERENÇAS E PROJETOS DE VIDAS POSSÍVEIS**

**Banca Examinadora:**

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Eliane Rose Maio (Orientadora) –  
UEM/Maringá

Prof. Dr. Fernando Seffner – UFRGS/Porto Alegre

Prof. Dr. Neil Franco Pereira de Almeida – UFJF/Juiz  
de Fora

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Geiva Carolina Calsa – UEM/Maringá

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Crishna Mirella de Andrade Correa –  
UEM/Maringá

**Maringá, 15 de março de 2019.**

*Dedico este trabalho às potências de vidas  
diferentes e socialmente precarizadas por  
um mundo injusto e desumano.*

## AGRADECIMENTOS

Agradecer é sempre a melhor forma de expor quais locais foram responsáveis por acolher nossos anseios nos momentos em que não conseguíamos lidar com as pressões da vida, do trabalho, das relações, da pesquisa, das lutas... Ao longo desses três anos e meio, não posso afirmar que as pressões do Doutorado foram extremamente sufocantes, porque pesquisar, para mim, é algo que torna pleno o jeito que sou. Ler, estudar, pesquisar desde pequeno até hoje não foi bem visto pela minha família (pai, mãe, avó, companheiro), mas eles sabem, de alguma forma, que minha realização pessoal passa por essas ações. Independente de como pensam, meu jeito de ser escolheu viver intensamente a leitura, a escrita, a poética das vidas que precisam de cuidado, e é assim que sigo com minha família.

O agradecimento inicial é para Luan Ferreira, a pessoa que me acompanha, apoia e encoraja com um sorriso às vezes preocupado por achar que é excesso o caminho da pesquisa escolhido por mim; porém, muito acolhedor e disposto a enfrentar mudanças, como sempre o fez. Gratidão é a palavra encontrada para caracterizar o tanto que ele me motivou por esses anos, entendendo ausências. Amo-o e sinto-me feliz pelo que vimos construindo há 8 anos.

À minha família de origem: Maria (mãe avó), Guimarães (pai), Nelita (mãe), Lúcio, Cesar (*in memoriam*) e Melkior (irmãos). Pessoas que entendem pouco o envolvimento com a pesquisa, especialmente avó, mãe e pai, mas que, desde a primeira graduação em Serviço Social, apoiam dedicadamente o caminho escolhido. Inclusive, culpam-me lindamente pelos outros irmãos terem seguido o que eles acreditam como exemplo. Muito gostoso acreditar-se exemplo. Desde pequeno, compartilharam muito bem da minha educação em valores, respeito e honestidade, tornando o sentimento de justiça, mais e mais, intenso em mim. Os excessos me deixam, sim, ausente, certamente que não peço desculpas. Estão corretos/as! Porém, acredito que nunca é tarde para reaver isso. Tentarei participar mais.

Ao meu Tio Dosmarty (*in memoriam*), que me motivou a seguir carreira docente. Pagou o vestibular do curso de Pedagogia, uma vez que meu pai não aceitava um filho “professor de criancinhas” (hoje tem dois filhos professores: um pedagogo, e o outro educador físico, e um terceiro aspirante às Ciências Biológicas). 70 km nos separavam, você se foi há sete anos e, dois anos antes disso ocorrer não tivemos a oportunidade de conversar sobre o papel que teve nesse caminho. Obrigado!

À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Eliane Rose Maio por ser uma pessoa linda ou, como ela costuma dizer, ‘gente que gosta de gente’. O afeto foi consolidado durante a banca de entrevista do Processo Seletivo de Doutorado em Educação da Turma de 2016. De lá para cá, só fui motivado, encorajado e apoiado. Um modelo de pessoa que incentiva a lutar, movimentar-se, fortalecer-se em razão de seus ideais. Dessa relação que construímos, aprendi a sensibilidade necessária para o respeito à diferença, a lidar com o cuidado que as pessoas necessitam. É uma inspiração, sem limites, para todos e todas. Não há tempo ruim para Eliane, ela brilha e nos faz brilhar lindamente. Agradeço imensamente, professora, pela orientação que deu com tanta delicadeza em momentos que o pensamento não fluía.

Aos professores avaliadores da banca, Dr. Neil Franco, Dr. Fernando Seffner e às professoras, Dra. Geiva Carolina Calsa e Dra. Crishna Mirella Andrade Correa, que auxiliaram na leitura renovada do objeto de pesquisa. Contribuíram de modo bastante qualificado à adoção de novos referenciais teóricos, objetivos, metodologias e sujeitos necessários para conclusão da pesquisa. Tais marcas admiráveis com a delicadeza das exposições feitas sobre esse trabalho foram ensinamentos que serão levados para toda minha carreira de pesquisador.

Ao PC (Rodrigo Pedro Casteleira) e Maddox (Cleberson Diego Gonçalves) pelos corações acolhedores, amorosos e seguros que foram ao hospedar-me com tanto carinho em sua humilde ‘vivenda’. Realmente PC, seu lar

é uma “casa de avó”: sempre cabe mais um. Sou extremamente grato pelo apoio oferecido quando tive que cursar as disciplinas com aulas concentradas. PC se preocupava muito comigo, inclusive incumbia o Ferd (Adalberto Ferdnando Inocêncio) e o Xande (Alexandre Luiz Polizel) de cuidar de mim durante os eventos da UEM. A vocês também deixo minha admiração e meu obrigado pelo cuidado.

Aos/às ‘gentes lindas’ do NUDISEX (Cássia, PC, Maddox, Alexandre, Lucimar, Naomi, Dani, Márcio, Clara, Lua, Brenda, Ronaldo e Fabiana) pelas reflexões, sugestões, adequações necessárias a este estudo. A vontade de lutar pela ampliação, defesa e cientificidade em educação são desejos que movimentam intensamente as pessoas desse grupo. Agradeço e peço que continuem a trilhar uma caminhada em prol da ampliação de direitos humanos de pessoas que experimentam vidas precárias, especialmente LGBTTT.

Ao Alexandre Luiz Polizel, um filósofo maravilhoso, inteligente, educado, de projeção astral linda, um intelectual que vai galgar exuberantes reflexões para a educação enquanto campo de estudo. Agradeço pelos livros disponibilizados por acesso digital que contribuíram lindamente para a conclusão desse trabalho.

À Rosimeire Aparecida Manoel pela parceria, pelo afeto, pelo apoio emocional para lidar com as situações que me pressionava durante o Doutorado e a não desistir de algumas experiências profissionais, inclusive de seguir carreira docente. Enquanto eu acreditava que não tinha perfil para ser professor, por muitas experiências sem êxito, seu apoio, mais que amigo – profissional – foi muito valioso. Obrigado!

Aos/Às amados/as assistentes sociais, psicólogas e pedagogos/as do CRAS da Prefeitura Municipal de Ilha Solteira: Dalva, Luana, Elayne, Gabriela, Patrícia, Simone, Rogério, aos meus/minhas administrativos/as: Dona Rosa, Lurdinha e Vitor; aos/às meus/minhas estagiários/as: Carol, Maurício, Michel e Wendel. Agradeço por aliviarem os momentos de peso que compartilham comigo, inclusive em distração significativa com sorrisos, medos e afetos,



brilhantismo, parceira, sucessos, perdas... Foram significativos, nos casos em que tive que me ausentar da devida supervisão que tenho que fazer para o serviço acontecer. Enfrentaram sozinhos/as um trabalho árduo de proteção social como alívio das desigualdades, assimetrias e precarização de vidas. Muito obrigado por tudo!

Às profissionais parceiras da Secretaria Municipal de Assistência Social da Prefeitura Municipal de Ilha Solteira: Roselli, Telma, Angela, Dona Fátima, Darley e Cátia que compreenderam bem as minhas ausências para completar os créditos de disciplina durante o Doutorado, entrevistas da pesquisa, participação em eventos, motivando a seguir carreira de pesquisador para inovar na atenção em rede ofertadas para grupos minoritários de nosso município.

Aos/Às amados/as colegas de trabalho dos cursos de Pedagogia, Psicologia e Serviço Social do Centro Universitário em que leciono: às Prof<sup>as</sup>. Mas Amanda Carvalho, Marcelina Vicente, Deise Araujo, Suellen Costa, Mayara Araujo, Milene Machado e ao Prof. Me. Andre Tokuda, que não se insentaram de compartilhar esforços para motivar em tempos de peso do trabalho, da docência e da vida pessoal. Agradeço imensamente.

Agradeço à OSC Serviço de Esperança e Incentivo à Vida Agora e a Associação Tres-lagoense de Gays Lésbicas e Trans pela participação na pesquisa e indicar as nossas interlocutoras, motivando-as a expor suas memórias e auxiliar a educação enquanto campo do conhecimento a ter mais diretrizes para atuar com o universo trans. O apoio, a acolhida, o respeito foi indispensável para conclusão dessa pesquisa.

Agradeço à Angélica, Gabrielly, Luna e Nicole por aceitarem que suas memórias de vidas fossem expostas nesta pesquisa para que pudessem oferecer novas possibilidades de atendimento educacional às estudantes trans. Enquanto seres-humanos, suas vidas produziram deslocamentos significativos para que a educação pense em novas formas de tratamento, adequado ou renovado, para

lidar com demandas provindas de pessoas trans. Vocês são existências resistentes, parabéns pelo brilho que têm!

Agradeço às famílias, pessoas idosas, homossexuais, adolescentes, mulheres vítimas de violências, deficientes, índios, negros, mulheres trans, homens trans, pessoas em situação de rua com as quais tive a oportunidade de, por meio da proteção social, em saúde e educação, oferecer espaços de escuta, atenção e cuidado, para que pudessem, a partir de seu jeito, pensarem em vidas possíveis num mundo excludente, para que pudessem problematizar projetos de vida atuais e projetar outros possíveis como forma de transformação social. Aprendi muito com cada um e desejo que suas vidas tenham condições de seguir sem sofrimento, precariedade e anulação: que elas sejam reconhecidas como vivíveis!

Agradeço aos Amados Coachs do Correilha, Janderson e Nilsinho, que entraram em minha vida com a ideia do exercício físico intenso, o Crossfit, que trouxe muitos benefícios para a minha saúde mental, um lugar em que sinto que optei por cuidar de mim, a me colocar mais como quem também precisa de cuidados. A vocês, meus sinceros agradecimentos.

Agradeço aos professores orientadores de Licenciatura em Pedagogia, Val Fontoura (UFMS), e Mestrado em Educação, Zezinho (José Antonio, UEMS), pelas orientações acolhedoras que me possibilitaram chegar aonde estou. Cigarros, sombras de árvores, almoços, bebidas... Momentos em que vi elevada uma série de competências de pesquisa que não pensava ter ou que poderiam ser melhoradas. Hoje, modestamente vejo que foi possível crer e projetar uma vida profissional em que a docência e a pesquisa sejam parceiras. Obrigado por acreditarem em mim.

*Uma maneira de recusar todos esses modos de encodificação preestabelecidos, todos esses modos de manipulação e de telecomando, recusá-los para construir, de certa forma, modos de sensibilidade, modos de relação com o outro, modos de produção, modos de criatividade que produzam uma subjetividade singular. Uma singularização existencial que coincida com um desejo, com um gosto de viver, com uma vontade de construir o mundo no qual nos encontramos, com a instauração de dispositivos para mudar os tipos de sociedade, os tipos de valores que não são os nossos*

**Felix Guattari e Suely Rolnik –  
Cartografias do Desejo (1996)**

## LISTA DE ABREVIATURAS

- ABNT:** Associação Brasileira de Normas Técnicas
- AIDS:** Síndrome da Imunodeficiência Adquirida
- ATGLT:** Associação Treslagoense de Gays, Lésbicas e Trans
- CEE:** Conselho Estadual de Educação
- CEI:** Centro de Educação Infantil
- CEFET:** Centro de Formação Educacional e Tecnológica
- CMDCA:** Conselho Municipal dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes
- CNAS:** Conselho Nacional de Assistência Social
- CRAS:** Centro de Referência de Assistência Social
- DRS2:** Diretoria Regional de Saúde 2
- ETEC:** Escola Técnica de São Paulo
- FITL:** Faculdades Integradas de Três Lagoas
- GGB:** Grupo Gay da Bahia
- GGFB:** Grupo Gay Facebook Brasil
- IBGE:** Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
- IST:** Infecções Sexualmente Transmissíveis
- LGBTFobia:** Fobias contra lésbicas, gays, bissexuais e trans.
- LGBT+:** Lésbicas, Gays, Bissexuais, Trans e mais
- LGBTTT:** Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgenêros
- MS:** Mato Grosso do Sul
- NIGS:** Núcleo de Identidades de Gêneros e Subjetividades
- NUDISEX:** Núcleo de Estudos e Pesquisas em Diversidade Sexual
- OSC:** Organização da Sociedade Civil
- PSF:** Programa de Saúde da Família
- RH:** Recursos Humanos
- SED:** Secretaria Estadual de Educação
- SEDS:** Secretaria Estadual de Desenvolvimento Social do Estado de São Paulo
- SEIVA:** Serviço de Esperança, Apoio e Incentivo à Vida Agora
- SP:** São Paulo
- SUAS:** Sistema Único de Assistência Social
- TCLE:** Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento

**UEM:** Universidade Estadual de Maringá

**UEMS:** Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

**UFPR:** Universidade Federal do Paraná

**UFSC:** Universidade Federal de Santa Catarina

SILVA, Fernando Guimarães Oliveira da. **Vidas precárias de estudantes trans: educação, diferenças e projetos de vidas possíveis.** 170f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Dra. Eliane Rose Maio. Maringá, 2019.

## RESUMO

Este texto integra um conjunto de pesquisas na área da educação que compartilham da intenção de enaltecer vidas que se constroem diferentes. É o caso de vidas que compõem o universo trans (travestis, transexuais e transgêneros), conforme caracteriza Marcos Benedetti. Vidas demarcadas pela diferença relacionada à construção de gênero feminino. Vidas que se expressam com subjetividades desvinculadas dos enquadramentos heteronormativos. Objetivamos reviver memórias de escolarização de estudantes trans situadas na Microrregião de Andradina/SP, Oeste Paulista e na Microrregião de Três Lagoas/MS, no Leste Sul matogrossense. Especificamente, os objetivos propõem tensionar tais memórias para analisar discursos em que ser trans, como um acontecimento, pudesse levá-las a compreender processos de transição feminina na escola e na família, o reconhecimento da diferença e os locais de apoio nas Organizações da Sociedade Civil e movimentos sociais, buscando entender a precarização de suas vidas. Metodologicamente, lançamos mão de uma série de procedimentos ligados à abordagem pós-crítica das pesquisas em educação. Teórica e politicamente nos posicionamos a favor de uma educação mais justa, humana e libertária, o que nos leva a elaborar instrumentos renovados de busca por apreender como vidas trans aparecem nos contextos escolares. Organizamo-nos a partir do método arqueológico com o enfoque no discurso. Como procedimento de coleta de dados, utilizamos a técnica da entrevista semiestruturada. Os cenários de pesquisa foram dois locais promotores de ações voltadas para pessoas lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros. Uma se refere à OSC da área da saúde, localizada na microrregião de Andradina/SP, o Serviço de Esperança e Incentivo à Vida Agora, e, quanto à outra, trata-se de um movimento social organizado junto à Microrregião de Três Lagoas/MS, a Associação Trêslagoense de gays, lésbicas e trans. Tivemos acesso a quatro trans, três indicadas pela OSC SEIVA: Angélica, Gabrielly e Luna, e uma indicada pela ATGLT, a Nicole. Todas as participantes atualmente estão vinculadas a instituições educacionais, expondo situações que poderiam representar possibilidades de enfrentamento de uma vida precária na época de escolarização básica e oferecendo possibilidades de comparação com o atendimento escolar no presente. Os apontamentos conclusivos vislumbram um conjunto de possibilidades de pensar as trans em outro espaço-tempo, principalmente considerando que suas experiências passadas e atuais promovem uma atuação educacional voltada a conduzir novos projetos de vidas possíveis por meio da educação. Se a educação representar um local de possibilidades de proteção e preservação de vidas trans, ela pode movimentar intensamente processos de precariedade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Vidas precárias. Trans. Educação. Gênero.

SILVA, Fernando Guimarães Oliveira da. **Precarious live of trans students: education, differences and possible life projects.** 170f. Thesis (Doctorate in Education) – State University of Maringá. Advisor: Dra. Eliane Rose Maio. Maringá, 2019.

## **ABSTRACT**

This text integrates a set of researches in the field of education that share the intention to enhance lives that are built differently. This is the case of lives that make up the trans universe (transvestites, transsexuals and transgenders), as it was possible to characterize from Marcos Benedetti. Lives marked by difference. This, in turn, relates to gender identity. Lives that express themselves with identities and subjectivities detached from the heteronormative frameworks. We aim to revive memories of schooling of trans students located in the Microregion of Andradina/SP, Oeste Paulista and in the Microregion of Três Lagoas/MS, in the Sul matogrossense East. Specifically, the objectives propose to stress such memories to analyze discourses in which being trans, as an event, could lead them to understand processes of female transition in school and in the family, the recognition of difference and the places of support in Civil Society Organizations (CSOs) and social movements, seeking to understand precariousness of their lives. Methodologically, we have employed a series of procedures related to the post-critical approach to research in education. Theoretically and politically we stand for a more just, humane and libertarian education, which leads us to devise renewed instruments of search for apprehending how trans transgender lives appear in school contexts. We organize ourselves from the archaeological method with the focus on the discourse. As a procedure of data collection, we use the semi-structured interview technique. The research scenario was two promoters of actions aimed at lesbian, gay, bisexual, transvestite, transsexual and transgender people. One refers to the CSO from the health field, located in the micro-region of Andradina/SP: the Service of Hope and Incentive to Life Now (SEIVA). The other is a social movement organization in the Microregion of Três Lagoas/MS, the Treslagoense Association of Gays, Lesbians and Trans people. We had access to four trans women, three indicated by OSC SEIVA: Angelica, Gabrielly and Luna, and one indicated by ATGLT, Nicole. All the participants are currently linked to educational institutions, exposing situations that could represent possibilities of confronting a precarious life in the period of basic schooling and offering possibilities of comparison with school attendance in the present. The concluding remarks envisage a set of possibilities to qualify educational services for trans students, especially considering that their past and current experiences promote an educational action aimed at conducting new projects of possible lives through education. If education represents a place of possibilities for protection and preservation of transgender lives, it can intensively drive exclusionary processes of precariousness.

**KEYWORDS:** Precarious lives. Trans. Education. Gender.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
<b>1 VIDAS PRECÁRIAS, VIDAS TRANS E EDUCAÇÃO... ITINERÁRIOS, PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES .....</b>	<b>26</b>
1.1 Sentidos, sujeitos e itinerários formativos .....	27
1.1.1 Objetivos e estratégias de análise.....	42
1.1.2 Lançando movimentos pós-críticos no desenho metodológico .....	44
<b>2 ESTUDANTES TRANS: ESCOLARIZAÇÃO, FAMÍLIAS E PROJETOS DE VIDAS PRECARIZADAS E POSSÍVEIS.....</b>	<b>55</b>
2.1 Subjetividades, trans e educação.....	55
2.2 A microrregião de Andradina/SP, OSC SEIVA e as participantes.....	63
2.2.1 Angélica.....	68
2.2.2 Gabrielly .....	83
2.2.3 Luna .....	99
2.3 Três Lagoas/MS e a ATGLT.....	127
2.3.1 Nicole .....	130
<b>CONCLUSÕES, NÃO! ABERTURAS PARA NOVAS POSSIBILIDADES DE RECONHECIMENTOS, RESPONSABILIDADES E SABERES SOBRE VIDAS TRANS E EDUCAÇÃO .....</b>	<b>142</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>154</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>164</b>
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA .....	165
APÊNDICE B – PARECER PLATAFORMA BRASIL.....	166
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....	167
APÊNDICE D – AUTORIZAÇÃO.....	169
APÊNDICE E – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DO NOME SOCIAL .....	170



## INTRODUÇÃO

*Se a escola tradicional não as ensinou, elas aprenderam o resto na escola da vida (Marina Reidel, 2013).*

A epígrafe que abre o nosso trabalho faz parte da pesquisa realizada por Marina Reidel em 2013 e é ela que nos leva a fazer provocações ao processo de escolarização de mulheres travestis, transexuais e transgêneros.

De uma série de provocações que poderíamos destacar, duas, ao menos, conseguem representar o que pretendemos com este estudo. A primeira delas refere-se à ideia de 'escola tradicional', aderida por Reidel (2013) para tratar da forma de organização geralmente adotada.

Alfredo Veiga-Neto e Karla Saraiva (2011), nesse contexto, ajudam-nos a compreender os aspectos que caracterizam essa escola tradicional citada por Reidel (2013). Se a entendermos como um espaço que possui relações simbólicas expressas por meio de normas, algumas das características que podem identificá-la são: rotinas rigidamente moralizantes, práticas que compreendem seus/suas alunos/as como sujeitos passíveis no processo de escolarização, punições para comportamentos transgressores e indisciplinados etc.

Isso nos leva a pensar que alguns sujeitos não fazem parte desses conjuntos de símbolos difundidos. Há corpos que não correspondem a essas expectativas colocadas pela escola tradicional. Conseqüentemente, a escola pode não ser significativa para essas pessoas, pode não gerar aprendizado dentro dos objetivos a que ela se propõe no que se refere à formação de sujeitos que passam por aquele espaço. O que significa dizer que a pessoa passou despercebida pelo sistema.

A partir dessa constatação, chegamos à segunda provocação, que envolve pensar sobre como essas pessoas passaram (des)percebidas pela escola, uma vez que a vida, cita Reidel (2013), responsabiliza-se por ensinar aquilo que não foi possível aprender na unidade escolar.

A perspectiva que move esta pesquisa de doutorado, destarte, é a problematização da seguinte questão: as vidas de travestis, transexuais ou transgêneros importam em meio aos enquadramentos heteronormativos?

Tal indagação orientará, pois, o rumo do nosso trabalho. Um rumo que assegure pensar na possibilidade de uma proposta de educação que motive, acolha<sup>1</sup> e promova sujeitos diferentes de modelos sólidos, como os que têm operado relações de poder que produzem verdades sobre o gênero. Verdades essas que têm mecanismos específicos de produção e regulação da vida, que decidem o que será qualificado ou não como vida. O elemento gênero adquire visibilidade nessa pesquisa aliado à ideia de entender o que é uma vida e porque as vidas trans não são consideradas perdidas no contexto social, o qual reflete, de forma geral, as negações de acesso à educação de mulheres travestis, transexuais e transgêneros. Entender, em meio às normatividades sociais, como pessoas se constroem diferentes na relação com os espaços que se responsabilizam por reproduzir essas normas.

Se a vida se responsabiliza pela oferta de aprendizados fora do contexto escolar, subentende-se que a diferença não está autorizada a ser dita, a estar em discurso, a estar presente junto às demandas da educação. Como reflexo disso, se ninguém assume a culpa, temos que entender que podemos produzir sujeitos mais libertos ou mais presos às regras heteronormativas, e que podemos, ou não, reproduzir esses efeitos em nossa prática. É uma convivência que não podemos privar nossos/as alunos/as. Não podemos privá-los de saberes que os permitam aprender a lidar com as diferenças. Não apenas aquelas baseadas nos aspectos de diversidade de gênero, mas aquelas que, para a escola, não estavam previstas. A exemplo, o entrecruzamento com outros marcadores, como é o caso das questões raciais, étnicas, de classe etc., que tornam o assunto da diversidade de gênero um problema a ser enfrentado pelas travestis, transexuais ou transgêneros. É uma tomada de consciência necessária, uma vez que os instrumentos de trabalho que temos nas escolas e nas salas de aula – livros, materiais didáticos, a escolha de temas, a organização didático-pedagógico, os recursos audiovisuais – carregam um conjunto de possibilidades de reproduzir formas heterocêntricas de existir, o que nos

---

<sup>1</sup> Por mais que a imersão no campo da educação produza a necessidade de se consolidar conceitos pertencentes a essa área, utilizo a ideia de “acolhida” conforme proposta do Sistema Único de Assistência Social (SUAS, 2004) ao discutir sobre as principais seguranças sociais ofertadas. A acolhida, nesse caso, representa a atenção dispensada através de cuidado, serviços, projetos e programas que são criados a partir de demandas apresentadas pelas diferentes pessoas e coletivos com o objetivo de proteger, recuperar, prevenir e restaurar a cidadania, a autonomia, a capacidade de convívio e protagonismo social. Partir dessa referência, importa considerar que a acolhida não pressupõe uma ideia assistencialista numa perspectiva tradicional, mas que acolher importa partir de demandas específicas apresentadas pelos sujeitos.

impulsiona a romper com modelos erigidos sobre essas bases, contemplando a diversidade de gênero e sexualidades.

Os preconceitos relacionados a essas práticas heterocêntricas permeiam relações entre professores/as, professores/as e alunos/as, alunos/as e alunas/as. Entretanto, há que se ressaltar que é possível encontrar professores/as, gestores/as e outros/as profissionais da Educação que, por falta de conhecimento (ou também reconhecimento), não conseguem instrumentalizar práticas que causem rompimento com o conteúdo heterocêntrico. Pedagogicamente, é possível entender que diferentes situações discursivas que emitem regras e significados sociais são momentos ricos de intervenção para problematizar a diversidade de gênero e de sexualidades que estudantes Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros (LGBTTT) trazem enquanto demandas educacionais. Percebemos que, na maioria dos casos, muitos/as profissionais da Educação, de modo geral, praticam, decididamente, o desprezo, o silêncio, a pena, a dó, a caridade, ao invés de assumir uma ação responsável e eticamente adequada para tratar do assunto.

Vê-se, por um lado, que a riqueza de práticas que rompem com o universo limitado de pessoas LGBTTT nas escolas demonstra que não existe superioridade ou inferioridade quando o assunto é diversidade de gênero e sexualidade, mas relações de diferença que apontam complementaridade sobre o que é humanamente vivível; por outro lado, lidar com a diferença que corpos e construções de subjetividade em que o gênero feminino das travestis, transexuais e transgêneros apresentam, oferece às alunas discriminadas ou violentadas a possibilidade de assumirem com orgulho e dignidade sua diferença.

Se visto como inferior, ser trans pode ser entendido como algo ruim. Estar num local preconceituoso e violento nos mostra que é impossível conseguir que um/a aluno/a permaneça nele. Evidentemente, há a ausência do incentivo e, conseqüentemente, prejuízos duradouros para projetos de vida futuros. Com a intenção de movimentar o cenário educacional a produzir respostas significativas para experiências de vida femininas de travestis, transexuais ou transgêneros, lançamos mão de perspectivas teóricas pós-estruturalistas e dos estudos culturais para propor novas diretrizes de atenção escolar a esse público. Não queremos tecer receituários práticos do como lidar com pessoas trans nas escolas. Até porque, o tratamento adequado à construção de uma subjetividade feminina de gênero delas

precisa ser respeitado de acordo com o modo com que elas se identificam e buscam uma experiência significativa sobre o gênero feminino.

Negamos a descrição de formas de tratamento, ao lançarmo-nos no contexto dos aspectos teóricos, tivemos que abordar a questão da subjetividade, do gênero e da sexualidade, para encontrar suporte nessas teorias e explicar como a construção de um modo de ser diferente se via – ou se vê – reconhecido nos enquadramentos que as instituições sociais fazem a partir de modelos prévios de existências determinados para que interpelados/as, possamos segui-los. Discutimos, assim, sobre escola, família e outros espaços eleitos pelas pesquisadas para que pudessem refletir sobre dificuldades de acesso e respeito à sua construção de gênero feminina. Histórias de vidas que se chocaram com modelos previstos de vida masculinizada, mas que rejeitaram tais formas para construir-se sob outros territórios possíveis da feminilidade. Para propiciar um espaço em que a escuta fosse possível, acessamos o resgate de um passado não tão distante de um tratamento educacional hostilizante para algumas, inicialmente, quando se expressavam homossexuais e, para outras, quando iniciaram processos de trans feminilidade em diferentes instituições sociais, especialmente as famílias.

Objetivamente decidimos oferecer a escrita de si como um espaço em que as estudantes trans vinculadas a Organizações da Sociedade Civil (OSC) e dos Movimentos sociais pudessem entender sua relação com esses locais, suas famílias e com o espaço escolar no passado de suas escolarizações básicas, para, a partir disso, construir problematizações possíveis para entender como o tratamento foi e é realizado na atualidade. Ocasionalmente encontraram espaço de respeito ou tratamentos hostilizantes que poderiam instrumentalizar práticas de anulação e negação, por vezes simbólicas ou permeadas de violência física, e retirar a oportunidade de as trans terem suas vidas possíveis no ambiente e, com isso, limitar possíveis projetos de um futuro por meio da educação.

As possibilidades, nesse caso, envolvem também “um pensar travesti, transexual ou transgênero” fora de ambientes moralmente desaceitos, das pistas de prostituição. Não que esse espaço não tenha produção própria de resistência, mas é preciso permitir a produção de cientificidade a partir de outros caminhos. É preciso pensar a interlocução com um novo espaço e tempo produzido por outras trans que

não aquele vinculado à precariedade<sup>2</sup> que seus corpos fazem ao nascer em meio a práticas hostis de anulação da existência. Pensar, assim, na travesti, transexual ou transgênero estudante, aquela que resolve permanecer no ambiente escolar associada a outro trajeto e, porque não dizer, a um projeto de vida possível em que a associação entre educação e trabalho se faz possível.

Definido o objetivo deste trabalho, acreditamos necessário trazer em que aspectos teóricos a apreensão da vida precária foi possível para orientar os escritos desse estudo. Judith Butler (2011), em a *Vida Precária*, conclui que a estrutura do discurso emerge da relação com o Outro (a outra pessoa), consubstancialmente das demandas provindas dessa relação que é atravessada por falhas quando eu ou o Outro precisam assumir responsabilidades. Entender a estrutura do discurso nessa relação torna-se fundamental para que possamos apreender como nossas vidas se chocam com as autoridades morais. Nessa relação com o Outro, o discurso encontra sentido “[...] não apenas quando nos reportamos ao Outro, mas que, de alguma forma, passamos a existir no momento em que o discurso nos alcança, e que algo de nossa existência se prova precária quando esse discurso falha em nos convencer” (BUTLER, 2011, p. 15).

A autoridade moral que Butler aponta não resulta de minha autonomia nem de minha reflexividade: “Ela chega até mim de um lugar desconhecido, de forma inesperada, involuntária e não planejada. Na verdade ela tende a arruinar meus planos e, se meus planos são desfeitos, isso pode muito bem ser um sinal de que a autoridade moral pesa sobre mim” (2011, p. 15). Na relação que temos com os Outros, que é tecida por perspectivas atravessadas de uma autoridade moral, propõe-nos compreender que o discurso construído por uma construção trans do feminino pode dele ser vinculativo, ou não.

A análise da precariedade da vida encontrou sentido também nos estudos de Judith Butler, em *Quadros de Guerra: quando a vida é passível de luto?*. Ao discutir sobre vidas precárias, Butler (2015a) nos convida a pensar nosso lugar no discurso, como ele nos alcança, nos submete e nos interpela para que passemos a cobrar dos/das outros/as os sentidos autoritariamente moralizantes que esse discurso passa.

---

<sup>2</sup> Para Butler (2015a), a precariedade não é função ou efeito do reconhecimento, mas implica viver socialmente e entender que sua vida está nas mãos dos outros aos quais não conhecemos. A precariedade enfatiza Butler (2015a) se relaciona a determinados modos facilitados de morrer e de morte, bem como outros modos socialmente condicionados de viver e crescer.

Na relação das travestis, transexuais e transgêneros com as escolas, processos de reconhecimentos e não reconhecimentos aconteceram e demarcaram situações em que é possível assinalar esse corpo numa condição de precariedade, ou não, da vida. Problematizar como esses processos ocorreram torna-se, pois, necessário.

Para tanto, Butler (2011) utiliza as perspectivas filosóficas de Levinas (1988), em especial o conceito de rosto, explicitando-o como algo que não pode ser apreendido. A autora (2015a) traz esse conceito, assim, para fazer uma apreensão da vida como relacionada diretamente à desumanização. A noção de precariedade das vidas que não importam, segundo Butler (2015a), vincula-se também à questão das normatividades. Evidentemente, a autora acredita que somos interpelados/as a crer nesse quadro de normas, no que ela chama de 'enquadramento normativo' (BUTLER, 2015a), segundo o qual devemos temer algumas expressões de vida. Tais enquadramentos definiram padrões de normalidade; definiram os sujeitos que fariam parte desses estatutos e aqueles/as que não seriam reconhecidos: "[...] a precariedade implica viver socialmente, isto é, o fato de que a vida de alguém está sempre, de alguma forma, nas mãos do outro [...]" (BUTLER, 2015a, p.31).

Desse modo, uma vida trans representa uma vida que possui estratégias de produção de si para se manter como contestação aos enquadramentos normativos que criam a precariedade.

Butler (2015a) também sugere que a questão, agora, não é entender como incluir vidas precárias no contexto dos quadros de normas, mas sim, problematizar como essas vidas estão situadas, com suas diferenças, no contexto das normas existentes. É preciso compreender, então, que as vidas dos/as outros/as são apreendidas dentro ou fora dos enquadramentos possíveis, porém todas estão submetidas às condições de aparição.

Diante dessa constatação, o que é uma vida travesti, transexual ou transgênero nas relações com as instituições sociais? Butler, nesse ponto, indaga-se sobre o que poderia ser feito para que essas vidas tenham condições de reconhecimento como resultado de produção de uma sociedade democrática. Assim, a autora afirma que uma experimentação de vida não pode ser desqualificada de existência, não pode ser irresponsabilizada,

[...] uma vida específica não pode ser considerada lesada ou perdida se não for primeiro considerada viva. Se certas vidas não são qualificadas como vidas ou se, desde o começo, não são concebíveis como vidas de acordo com certos enquadramentos epistemológicos, então essas vidas nunca serão vividas nem perdidas no sentido pleno dessas palavras. (2015a, p. 13)

É necessário provocar quadros interpretativos da realidade que justifiquem se vidas travestis, transexuais ou transgêneros importam. Isso nos fez pensar numa construção metodológica capaz de abarcar demandas que a produção de corpos diferentes faz surgir no contexto das relações escolares, familiares e comunitárias, amplas ou ausentes estruturas de oportunidades sociais. É preciso discutir, por meio de estudos pós-estruturalistas, como as disputas que existem no campo da vida, vão conceituá-la como possível para algumas normativas e não possível, para outras transgressivas. Enfim, construir uma leitura capaz de entender por que algumas garantias são possíveis para certas vidas e, para outras, não, construindo possibilidades de responsabilidade e de preservação.

Baseando-nos em perspectivas pós-críticas como abordagem metodológica, estabelecemos por meio do método arqueológico a ênfase no discurso como forma de coletar as memórias de estudantes travestis, transexuais ou transgêneros ligadas à OSC Serviço de Esperança e Incentivo à Vida Agora (SEIVA) localizada na Microrregião de Andradina/SP, no Oeste Paulista e o Movimento Social, a Associação Treslagoense de Gays, Lésbicas e Trans (ATGLT), localizada na Microrregião de Três Lagoas/MS, no Leste Sul matogrossense. Contamos com a participação de quatro estudantes que estão em processos de escolarização, seja em Ensino Médio Regular, seja em Curso Técnico. Na sequência, por meio da entrevista semiestruturada, pudemos acessar nas narrativas de transição feminina na escola e na família, o tratamento hostilizante que ocorre nesses espaços, as formas de reconhecimento ou não da construção de gênero feminina e as possibilidades de projetos de vidas em meio a condições que nos fazem apreendê-las como precárias no contexto educacional.

Na primeira Seção, narramos os itinerários do pesquisador e da orientadora desta pesquisa, apresentamos os objetivos traçados em meio à imensidão de possibilidades de enfoques que a pesquisa sobre o assunto poderia dar, os aspectos metodológicos no contexto da contemporaneidade do assunto para a área da educação. Seguindo o arcabouço teórico, tivemos que discutir sobre as questões da

subjetividade e a relação com a potência do novo que os corpos travestis, transexuais e transgêneros trazem com a construção feminina de gênero.

Tensionamos assim o movimento que esses corpos afetam para gerar mudanças de tratamento ou propor reconhecimentos possíveis para si. Diante disso, tratamos de aspectos teóricos, mas também trouxemos a aplicabilidade da pesquisa, inclusive com a instrumentalização ética, após parecer deferido junto à Plataforma Brasil (APÊNDICE B). Trouxemos memórias de transição feminina na escolarização básica, a relação com a escola e a família durante esse processo, o uso do nome social e do banheiro feminino, a relação com o movimento social e a OSC como forma de empoderamento, as possibilidades de reconhecimentos possíveis e o contato com situações que representam uma vida precária no contexto da escolarização. Tais assuntos estão divididos em quatro histórias de vidas que se apresentaram possíveis no contexto atual da educação a partir da ampliação das formas de reconhecimento legal das escolas e também do acolhimento necessário para que tais projetos de escolarização fossem possíveis a partir do respeito e do tratamento adequado de alguns/as profissionais da escola, professores/as e diretoras.

Tensionamos com as histórias de vidas das participantes investigadas o modo pelo qual as escolas podem se tornar espaços mais acolhedores e produtores de possibilidades de reversão do quadro preconceituoso que práticas contidas no que Rogério Diniz Junqueira (2013) caracteriza como a 'pedagogia do armário' pode trazer para prejudicar a formação educacional de todos/as os/as alunos/as. As atitudes preconceituosas estão inscritas em perspectivas culturais heterossexistas que muito conduzem a visão das pessoas sobre a amplitude de transformações que nossos corpos podem fazer para adequarem-se ao modo como queremos. Desta feita, a educação pode propor possibilidades de desconstrução dos mitos que normatizam superioridade e sujeição de grupos sociais que têm vidas não passíveis de causar comoção e, com isso, precárias frente à ausência de nossa responsabilidade. Apesar de complexa essa tarefa contra práticas pedagógicas heteronormativas, algo eticamente possível é a tomada de consciência de que estudantes travestis, transexuais ou transgêneros precisam de nosso apoio e mais de nossa responsabilidade.

Para entender a questão da responsabilidade, do reconhecimento, para que os/as outros/as, nesse caso as trans, estejam em nossas preocupações, é preciso



entender a questão da relacionalidade ligada à questão da ética. Em *Relatar a si mesmo: crítica da violência ética*, Butler (2015b), a partir de estudos de Nietzsche e de Foucault, discute sobre as relações entre as normas sociais e as pessoas. Ademais, ela se propõe, também, a realizar uma análise de questões que permeiam a ética. No item “cenas de interpelação” (BUTLER, 2015b, p. 20), a autora enfatiza que todo relato de si acontece em meio à produção de regimes de verdade, normas, opacidades do sujeito. São relatos que adquirem sentido no contexto das possibilidades de reconhecimento de um outro. As possibilidades de reconhecimento definidas, segundo a autora, não são nossas, mas são determinadas por normas que excedem cada troca diádica (BUTLER, 2015). Pensar a violência ética, implica considerar até que ponto ela é interpretada como relacional e, com isso, “[...] se essas relações para com os outros são o cenário da responsabilidade ética do sujeito, então se pode deduzir que é justamente em virtude da opacidade do sujeito para consigo que ele contrai e sustenta alguns de seus vínculos éticos mais importantes” (BUTLER, 2015b, p. 32).

A autora aponta ainda que o relato que fazemos de nós mesmos para nos fazermos inteligíveis<sup>3</sup> aos/às outros/as, não são criações de autoria própria, mas têm caráter social e têm relação com as normas sociais instituídas. A produção da ética tem a ver até que ponto eu considero a validade do esforço que as participantes da pesquisa fazem ao construir um relato de si como significativo para um reconhecimento. Nesse sentido, a ética é proposta para compreender por que algumas vidas não demandam de nós o cuidado necessário ou a nossa responsabilidade. Uma vida é considerada precária porque há um campo de normatizações que a concebe como inexistente, (in)vivível, (im)possível. Vidas travestis, transexuais ou transgênero, por serem diferentes da norma, são lançadas à margem dos enquadramentos e se constituem, assim, fora das políticas de preservação, responsabilidade e apoio (BUTLER, 2015b).

Vimos que pensar a vida trans como possível requer pensar em sua inteligibilidade social, uma vez que a existência é inviável sem o reconhecimento. Queremos, pois, que esse reconhecimento reflita no âmbito educacional. É uma tarefa da educação que não conseguirá ser cumprida enquanto vidas diferentes não se fizerem possíveis a partir dela. Como conclusão, vimos que a presença de

---

<sup>3</sup> A ideia de inteligibilidade, segundo Butler (2015a, p. 21) relaciona-se a “esquema (ou esquemas) histórico geral que estabelece os domínios do cognoscível”.

estudantes travestis, transexuais e transgêneros nas escolas da região evidenciada (Oeste Paulista e Leste Sul matogrossense) oportunizou reconhecimentos possíveis desses corpos na unidade escolar com tratamento educacional adequado e humanamente ético, inclusive a partir da adoção de estratégias legais, o que no passado não era possível, como encontramos nos discursos colhidos nas memórias de nossas interlocutoras. Por outro lado, observamos que a ausência de reconhecimento nas famílias de três de nossas participantes contribuiu de modo bastante significativo para o rompimento total de vínculos de pertencimento social e familiar, isolamentos e restritas condições de transformação feminina e desenvolvimento profissional que conseguissem propor novos rumos, desconectados de espaços-tempos desaceitos, para a profissionalização.

Preconizamos discussões que farão o leitor e a leitora movimentarem-se por um terreno de muitas problematizações possíveis dadas experimentações diferentes da vida por meio do gênero em que os cenários em destaque serão as escolas, as famílias, as unidades e movimentos organizados como locais de preservação, promoção ou precarização de vidas transfemininas. Em suma, propomos entendê-las em um novo espaço-tempo que é a escolarização em diferentes modalidades, níveis e possibilidades de ser estudante, antes de outro termo que realiza o processo de demarcação negativa de suas imagens, sempre associadas a outros locais marginais.

## **1 VIDAS PRECÁRIAS, VIDAS TRANS E EDUCAÇÃO... ITINERÁRIOS, PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES**

Entre uma infinidade de desejos que nos atravessam intensamente, o maior que nos move é comprazer-nos com a investigação de uma pluralidade de experimentações físicas, pessoais e sociais a respeito de quem são e como estão as travestis, transexuais e transgêneros que compõem o universo trans. A experiência de vidas transfemininas nos apresenta uma multiplicidade de experimentações sobre novas possibilidades de existir, o que nos permite compreender a relação dessas experiências com os espaços institucionais que elas tentam re/des/construir, encontrar uma pluralidade de construções de subjetividades femininas em territórios do impossível, da precariedade, da invisibilidade, além de pensar essas pessoas em espaços-tempos que não se acreditava que elas poderiam estar, como é o caso nos diferentes processos de escolarização.

Neste item, apresentamos várias incertezas que movimentam nossos desejos. Não pretendemos trazer afirmações enfáticas que nos tornem estáveis num modelo de verdade, mas um conjunto de formas de pensar um caminho para realizar nossa pesquisa. Tratar dos itinerários também nos traz a necessidade de discutir sobre os objetivos, que oscilam nos ventos da coerência e da incoerência; afinal, esse movimento do incerto se torna inquietação para promover novas leituras sobre a pesquisa que realizamos. Propomos um movimento de ruptura que consiga problematizar as trans criando o possível como forma de repensá-las, distante do que se tem acreditado 'normal', quando se criam modelos de existências padrão para as vidas. Para dar conta de validar essas experiências consideradas, em muitos casos, como culturas e subjetividades marginais ou baixas, o recurso metodológico previsto visa reconhecer a arqueologia do saber produzido por elas. Acionaremos, assim, memórias, narrativas, experimentações...

Portanto, o convite que fizemos para esta Seção encontra razão na vontade de deixar vivo o que pretendemos analisar. Emerge da condição de oferecer o conhecimento necessário para entender cada fagulha reflexiva no referencial teórico eleito para investigar as potências de vidas transfemininas que se conduzem, precarizadas ou reconhecidas, como alternativas de existências, diferentes de regiões em que as territorialidades subjetivas já estão conhecidas.

## 1.1 Sentidos, sujeitos e itinerários formativos

Antes de iniciar um diálogo incisivo e direto sobre o assunto, a escrita do texto a partir de agora contará a narrativa do primeiro autor para expressar os sentidos que fizeram com que esta pesquisa pudesse se concretizar. O envolvimento com o tema de precarização de vidas a partir do reconhecimento das diferentes expressões de gênero femininas decorre, em parte, de minha formação em Serviço Social concluída, em 2010, junto às Faculdades Integradas de Três Lagoas/MS (FITL). Além da formação em Serviço Social, que justifica a preocupação com as experimentações da liberdade, dos direitos humanos e da equidade; a formação em Pedagogia cursada entre aos anos de 2008 e 2011 junto à Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) também oportunizou refletir sobre a consolidação das diferenças num espaço pelo qual todas as vidas passam: o ambiente escolar. Os movimentos formativos dessas duas áreas fizeram com que este estudo adquirisse sentido e que eu pudesse associar dois campos formativos e profissionais para pesquisar sobre os processos de construção da diferença e a precariedade de vidas diferentes dos padrões heteronormativos.

Para além da formação, a atuação em unidade pública estatal que trabalha com a proteção social de pessoas em situações de diferença e precariedade que afetam a vida, o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS)<sup>4</sup> do município de Ilha Solteira/SP, a partir de fevereiro de 2014, também se apresenta como parte da justificativa para o estudo. Atuar nesse local traz cotidianamente deslocamentos significativos para encontrar meios de poetizar as expressões de vidas frente a tantas situações de desigualdades, exclusão e precariedades que atingem as pessoas e as tornam inseguras no aspecto de renda, autonomia e sobrevivência, movimentando diversos sentimentos a favor de um mundo em que a liberdade tenha espaço significativo e motivador de diferentes vidas possíveis de serem vivíveis, sem tantas pressões e com o suporte necessário. Sentimentos estes que tiveram a oportunidade de serem levados ao campo da formação científica para conduzir discussões sobre como corpos diferentes produzem resistência e ocupam espaços da norma.

---

<sup>4</sup> A Lei n. 12.435/2011 define que o “§ 1º O Cras é a unidade pública municipal, de base territorial, localizada em áreas com maiores índices de vulnerabilidade e risco social, destinada à articulação dos serviços socioassistenciais no seu território de abrangência e à prestação de serviços, programas e projetos socioassistenciais de proteção social básica às famílias” (BRASIL, 2011, art. 6ºC).

O Mestrado em Educação<sup>5</sup>, cursado entre os anos de 2013 e 2015, produziu o engajamento científico na luta contra toda forma de opressão, violência e anulação que atinge quaisquer expressões de sexualidade e de construção de gênero de pessoas lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros, travestis e transexuais (LGBTTT). Esse posicionamento só ocorreu nesse momento porque, durante a graduação, não foi possível pesquisar sobre o assunto, tampouco experimentar leituras que tratassem da presença de estudantes LGBTTT nas escolas. No que se refere aos estudos sobre diversidade, no Curso de Pedagogia Licenciatura tive a oportunidade de ser aluno da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lucimar Rosa Dias, atualmente vinculada à Universidade Federal do Paraná (UFPR), que na disciplina de *'Infância e Sociedade'* e *'Currículo, Infância e Cultura'* tratou de aspectos relacionados à questão racial, sua atual linha de pesquisa. Geralmente, os/as estudantes de graduação vinculam ao que os/as professores/as do curso pesquisam, no meu caso, nenhum/a professor/a pesquisava sobre gênero e sexualidades nas escolas. No Mestrado, firmei um projeto de formação comprometido com investigações sobre como homens homossexuais, em suas épocas de escolarização, conviviam com um cotidiano escolar demarcado por violências e preconceitos diversos.

No Mestrado, pesquisei junto a um Grupo Gay do Facebook, denominado "Grupo Gay Facebook Brasil" (GGFB), memórias discursivas sobre violências físicas, não físicas e as práticas escolares<sup>6</sup> direcionadas às expressões (atitudes, comportamentos e práticas) distantes do que é instituído culturalmente ao gênero masculino. Concluí que existem diversas formas de acontecer o silêncio, que se mostram naturalizadas pelo desconhecimento dos/as profissionais da escola ao lidar com os contextos violentos que expõem os estudantes (homens) homossexuais às cenas de preconceitos. As experiências desses estudantes assinalaram a impossibilidade de encontrar apoio dos/das profissionais das escolas em que eles registraram as memórias de suas convivências. Esses estudantes registraram memórias de escolarização durante a fase da infância e adolescência nos anos 70, 80, 90 e início dos 2000, as quais nos ofereceram condições de analisar as mudanças, avanços e retrocessos das políticas de educação, o entendimento sobre a sexualidade, a entrada nos movimentos sociais na busca por protagonismo e a

---

<sup>5</sup> Dissertação intitulada *'Vozes desveladas... Memórias de homossexuais sobre práticas escolares'*, publicada em 2015 junto à Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS).

<sup>6</sup> Explorei os conceitos de violência física e não física com base em Roger Rios (2009) e de práticas escolares com fundamento em Rogério Diniz Junqueira (2009).

ampliação de direitos de pessoas LGBTTT. Questões que, apesar de não terem sido o foco da pesquisa naquela época, podem ser caracterizadas como um aspecto que a moral adquire fora da definição de comportamentos, experiências, formas de existir, enfim, maneiras padronizadas sobre o ser. Nesse caso, os homossexuais pesquisados apresentavam traços subjetivos e sociais de não correspondência com as regras instituídas por essa moral.

Os pesquisados afirmaram que suas existências restringiam-se no convívio com oportunidades limitadas àqueles/as que transgredissem as normas e regras sobre as experimentações instituídas no âmbito dos padrões culturais de comportamentos estereotipados ao gênero e à sexualidade de cada época. Conviveram com a incapacidade de a equipe de gestão e também de os/as professores/as problematizar o assunto e construir respostas pedagógicas e institucionais frente às ocorrências narradas.

Esses estudantes reviveram memórias de desagregação dos apoios em suas famílias, escolas e pessoas mais próximas. Confirmei que eles viveram atravessados por um sentimento desconfortante, situados entre a im/possibilidade de permanência e o abandono escolar avistado. A cada memória de violência narrada, divaguei em minha imaginação, tentando encontrar respostas para um contexto que tanto apaga modos de ser e estar que se distanciam do mundo de regras, do mundo branco, heterossexual, dentre outras formas normativas. Não consegui encontrar respostas, aprendi que a pesquisa poderia apontar condições de visualizar apenas possibilidades de movimentar o cenário de exclusão de pessoas. Aliás, senti-me atravessado mais do que a simples necessidade de produzir respostas, fui pressionado mais e mais pelo sentimento de inconformidade com uma sociedade em que as pessoas destroem uns/umas aos/às outros/as por causa das diferenças contidas em cada modo particular de expressão. Vidas permeadas da crueldade, injustiça e constantes ataques ao direito de ser diferente, que em si já possui a marca de uma vida precária.

Vi que o fato de apresentarem traços que são culturalmente convencionados femininos tornaram os homossexuais participantes da pesquisa o motivo de zombaria preconceituosa, violências físicas e não físicas constantes por parte de professores/as, familiares, diretores/as e demais profissionais da escola. Frente a isso, problematizei que esse contexto poderia produzir barreiras para a permanência nas escolas ou apresentar possibilidades de superação do problema, se é que tais

vidas são consideradas como passíveis de serem parte da preocupação, responsabilidade e reconhecimento dos/das profissionais da unidade escolar. Confesso que as violências reavivadas trouxeram uma série de situações de rejeição e sei que pode ter sido difícil aos sujeitos da pesquisa passar por elas, novamente. Porém, é necessário torná-las conhecidas e promover cobranças que movimentem nossos/as governantes a tomarem como diretriz esse assunto para as políticas educacionais de redução da homofobia nas escolas.

Concluída a pesquisa de Mestrado, nas muitas conversações<sup>7</sup> realizadas com meu orientador, o Prof<sup>o</sup> Dr. José Antonio de Souza, para discutir sobre o compromisso social que a pesquisa trouxe para a área da educação, encontramos algo interessante. Refiro-me às possibilidades que a pesquisa suscitou, sendo que a questão mais significativa e que, com certeza, soou mais problemática foi: se ser homossexual com a presença de comportamentos convencionados como femininos na escola representou experiências de vidas que poderiam se precarizar, como seriam, então, as memórias discursivas das travestis, transexuais ou transgêneros em ambiente escolar? Confesso que fiquei muito preocupado com as experiências que poderiam ser acionadas durante a aplicação da pesquisa, principalmente pela pretensão em fazê-la frente a frente, no contato visual, na leitura de sensações corporais que expressassem rejeições, inseguranças, afetos e outros sentimentos passíveis de identificação. No entanto, o pensamento que me guiou foi o de construir possibilidades, diretrizes e tornar as discussões, aqui tensionadas, parte de um grupo de pesquisas que fossem referência - ao menos na região estudada, considerando que os estudos na área da educação poderiam não ter alcançado essa região ainda -, uma vez que apresentará vidas despedaçadas, apagadas e silenciadas pelo contato que fizeram com pessoas normatizadas pela heterossexualidade como princípio de regra, determinação e regulação dos corpos.

Situações identificadas na escola durante a pesquisa de mestrado (SILVA, 2015), e que foram redimensionadas no doutorado, retornam à discussão sobre a ideia de responsabilidade ética com as outras pessoas, conforme aduz Butler (2015b). Uma vez registradas as dificuldades de profissionais da educação em lidar com o diferente, nesse caso as travestis, transexuais e transgêneros, ainda é válido

---

<sup>7</sup> Faço menção ao termo conversações como uma forma de caracterizar o momento da orientação de mestrado, para que essa relação não seja desprovida de sentido, como Gilles Deleuze (1990), ao lado de Michel Foucault, bem retratou na obra *Conversações*.

pontuar que existe, na realidade, um território em disputa, não tão somente pelo reconhecimento da diferença e da construção de gênero femininas realizada por elas, mas por uma disputa que envolve a moral. Butler aponta, de acordo com estudos foucaultianos, que a moral é inventada e não age de uma maneira unilateral ou determinística do sujeito

Elas preparam o ambiente para a autocriação do sujeito, que sempre acontece em relação a um conjunto de normas impostas. A norma não produz o sujeito como seu efeito necessário, tampouco o sujeito é totalmente livre para desprezar a norma que inaugura sua reflexividade; o sujeito luta invariavelmente com condições de vida que não poderia ter escolhido. Se nessa luta a capacidade de ação, ou melhor a liberdade, funciona de alguma maneira, é dentro de um campo facilitador e limitante de restrições. Essa ação ética não é totalmente determinada nem radicalmente livre. Sua luta ou dilema primário devem ser produzidos por um mundo, mesmo que tenhamos de produzi-lo de alguma maneira (BUTLER, 2015b, 31).

A autora (2015b), assim, entende a política do reconhecimento como um projeto ético. Lidamos, aqui, com a questão da ética da responsabilidade, porque se para realizar o reconhecimento de si o sujeito precisa reconhecer o/a outro/a, isso significa que temos obrigações para com as outras pessoas. Ao passo que nos formamos no contexto das relações sociais, pontua Butler (2015), essa relacionalidade pretensa se torna condição para entender nossa dependência. Ao relatar a si mesmo, o/a outro/a faz a cena de interpelação para se fazer inteligível.

Olhar para a vida do/a outro/a com responsabilidade ética, implica compreendê-la possível, exige compreender que ela, assim como eu, também é precária, porque o existir é composto de materialidade precária. O que precisamos considerar é que apreender uma vida demanda uma “capacidade epistemológica” (BUTLER, 2015a, p. 16). Inteligir uma vida a partir de sua capacidade epistemológica requer entender como as normas sociais a produzem. Com essa produção, podemos pensar o problema ético de definir o que será reconhecido ou o que será preservado contra a violência e a violação. Adentramos um território que Butler (2015a, p. 19) define, com base em textos hegelianos, como o reconhecimento. Se o reconhecimento é um ato, uma prática ou uma cena entre sujeitos,



[...] então a “condição de ser reconhecido” caracteriza as condições mais gerais que preparam ou modelam um sujeito para o reconhecimento – os termos, as convenções e as normas mais gerais “atuam” do seu próprio modo, moldando um ser vivo em um sujeito reconhecível, embora não sejam falibilidade ou, na verdade, resultados não previstos.

De modo enfático, Butler (2015a) diz que a condição de ser reconhecido precede o reconhecimento. Importa problematizar, então, conforme aduz a autora, que se já temos os parâmetros de sujeitos que são demarcados como reconhecidos, por que outros são mais difíceis de reconhecer ou por que as normas atribuem reconhecimento diferenciado? O que a discussão de Butler (2015a) conclui com isso é que os enquadramentos produzem vidas possíveis e mortes certas. A norma, para ela, produz falhas e geralmente essas falhas são vivas, porém “[...] embora possa ser apreendida como “viva”, nem sempre é reconhecida como uma vida” (BUTLER, 2015a, p. 22). Diante disso, como as travestis, transexuais e transgêneros produzem inteligibilidade e capacidade epistemológica se elas estão situadas fora dos enquadramentos do sexo e do gênero?

Podemos dizer que travestis, transexuais e transgêneros não se assujeitam a normas que tentam determinar seus gêneros como masculinas. Isso chama a atenção para o fato de que a masculinidade, como histórica e culturalmente produzida sob a égide de uma hegemonia cujos parâmetros ancoram-se na virilidade, heterossexualidade e hierarquização de gêneros, foi negada por elas. Como uma instituição social que reproduz práticas de normas de gênero, a escola emprega recursos para anular comportamentos tidos como anormais para os corpos femininos e masculinos, criando dominação e submissão. Ocorre o que Rogério Diniz Junqueira (2009, p. 21) chama de um processo de manutenção da masculinidade como dominante na sociedade dentro do quadro das normas da heteronormatividade; nas palavras do autor, “configura-se, portanto, em um processo dotado de altas doses de cerceamento, fazendo com que a parte dominante (o elemento ‘masculino’) seja ironicamente “dominada por sua própria dominação”. Nesse sentido, a masculinidade passa a ocupar a ideia de dominância em relação ao gênero feminino, o que leva as travestis, transexuais e transgêneros a sofrerem com os quadros de matabilidade que não as reconhecem como uma vida.

Por conta disso, pensei em produzir espaços em que as travestis, transexuais ou transgêneros pudessem dizer, imaginar e refletir sobre si, a partir das

experiências com que conviveram junto aos/às viajantes normativos/as da comunidade escolar e, sobretudo, conhecer como aconteceu uma interação que se chocou com a regulação da heteronormatividade como princípio de existência. Escrevo 'viajantes normativos/as' para fazer referência àquelas/as que acreditam estar situados/as num centro de oportunidades. Compactuo-me assim com a metáfora utilizada por Guacira Lopes Louro, em 2008, na obra *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. A autora compreende que a viagem produz deslocamentos e trânsitos entre os "lugares/culturas ou posições-de-sujeito, mas, também para refletir sobre partidas e chegadas. Importa-me o movimento e também os encontros, as misturas, os desencontros" (LOURO, 2008, p. 14). Convém problematizar como ocorrem o encontro, as misturas e os desencontros entre estudantes travestis, transexuais e transgêneros e os/as viajantes normativos/as da comunidade escolar? Como resposta passageira à presente indagação, Louro (2008, p. 15) complementa que a viagem "transforma o corpo, o 'caráter', a subjetividade, o modo de ser e de estar... Suas transformações vão além das alterações na pele, do envelhecimento, da aquisição de novas formas de ver o mundo, as pessoas e as coisas". Munido dessa leitura, pensamos que as diversas maneiras de as travestis, transexuais e transgêneros se identificarem femininas podem não ser bem aceitas pelos/as outros/as, gerando a impossibilidade de conciliação entre diferentes formas de ser, viajantes normativos/as e viajantes transgressivos/as, consoantes com um projeto compartilhado de serem educados/as no mesmo espaço. Por assim dizer, a condição de precariedade da vida exige-me compreender que a minha vida também está nas mãos do/a outro/a, daquele/a que eu conheço, daquele/a que eu acredito parcialmente conhecer e daquele/a que desconheço totalmente (BUTLER, 2015a). Implica considerar que tenho responsabilidades com o/a outro/a. Assim, é preciso entender que se uma vida tem sentido, para que ela não seja perdida, subentende-se que ela precisa ser cuidada: "Apenas em condições nas quais a perda tem importância o valor da vida aparece efetivamente. Portanto, a possibilidade de ser enlutada é um pressuposto para toda vida que importa" (BUTLER, 2015a, p. 32). Nas palavras da autora, significa dizer que nós não nascemos primeiro e depois nos tornamos precários: "[...] a precariedade é coincidente com o próprio nascimento (o nascimento é por definição precária [...])" (BUTLER, 2015a, p. 32).

O ser travesti, transexual ou transgênero nas escolas tem demonstrado a impossibilidade de tornar esse espaço rigidamente permeado de regras que alinham sexo-gênero-sexualidade (macho=masculino=heterossexual) (JUNQUEIRA, 2009). Elas apresentam necessidades educativas junto a um currículo, às práticas institucionais da escola, à prática pedagógica e, mais que isso, a necessidade de que a comunidade escolar passe a compreendê-las do modo como elas se identificam para si mesmas. Tratá-las em sua feminilidade significa não atender apenas a um direito de estar na escola e usufruir da qualidade da educação, mas é um respeito ao gênero feminino em que elas estão se re/des/fazendo.

Além disso, a partir do presente momento, rompemos com a enunciação em primeira pessoa para, de agora em diante, protagonizarmos como nós. Este estudo não é resultado tão somente individual, mas um esforço nosso (orientadora e orientando) no compromisso com uma sociedade mais justa para pessoas dissidentes das normas de gêneros e sexualidades: as travestis, transexuais e transgêneros. Por isso, a presente pesquisa encontrou acolhida no contexto da Pós-graduação em Educação, nível de Doutorado, da Universidade Estadual de Maringá (UEM), em que a orientadora, Eliane Maio, integrou-a aos estudos que, há muito tempo, já desenvolve junto às questões de gênero, sexualidade e diversidade sexual, coordenando o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Diversidade Sexual (NUDISEX).

É oportuno escrever sobre quais condições provocaram inquietações em meio a tantas injustiças que assolam pessoas travestis, transexuais e transgêneros e que nos levaram a investigar possibilidades de reconhecimento das diferenças, precarização de vida – e seus projetos possíveis –, e de educação de travestis, transexuais e transgêneros que estão em processos de escolarização. Tais inquietações produzem formas de negação da construção de gênero feminina por meio de mecanismos de precarização de vidas trans. É o que aponta estudo realizado por Crishna Correa (2017), em sua tese *Subjetividades em trânsito: nome social, travestilidades e transexualidades em duas universidades públicas do Sul do Brasil*. A autora se valeu de uma perspectiva interdisciplinar da teoria contemporânea dos estudos feministas, antropológicos, transfeministas para compreender estratégias de resistências produzidas por três mulheres trans e três homens trans para permanecerem nas universidades públicas, a Universidade Estadual de Maringá (UEM) e a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC),

local onde estudou. Judith Butler e suas ideias-conceito “vida precária” (BUTLER, 2011), “vidas que importam” (BUTLER, 2015c), “violência ética” (BUTLER, 2015b) e “vidas passíveis de luto” (BUTLER, 2015a) representam o campo teórico trabalhado por Correa (2017) para compreender onde as técnicas de poder, disciplina e controle dos corpos jogaram as existências trans. Para tal feito, Correa (2017) aponta que os grupos de acolhida de existência trans, como coletivos e movimentos sociais, colocam-se como um espaço inevitável não somente porque as lutas feministas têm como pautas a ampliação de direitos “[...] mas porque a existência dos corpos/sujeitos/as que circulam por esses grupos é precarizada até os últimos limites, que são especificamente os da invisibilidade, do apagamento e da morte, por um enquadramento cisheteronormativo dominante” (CORREA, 2017, p. 186).

Questionamentos que levam pesquisas, como a realizada em forma de relatório de mortes LGBT+ no Brasil pelo Grupo Gay da Bahia (GGB) no ano de 2018. Na primeira página do relatório, registra-se preocupante dado: “A cada 20 horas um LGBT morre de forma violenta, vítima da LGBTfobia, o que faz do Brasil o campeão mundial de crimes contra as minorias sexuais” (RELATÓRIO GGB, 2018, p. 1). Os números se tornam ainda mais preocupantes se analisarmos as comparações feitas pelo Relatório,

[...] durante os governos de FHC, mataram-se em média 127 LGBT por ano; na presidência de Lula, 163 e no governo Dilma, 296, sendo que nos dois anos e 4 meses de Temer, foram documentadas em média 407 mortes por ano. Enquanto nos Estados Unidos, com 330 milhões, mataram-se no ano passado 28 transexuais, no Brasil, com 208 milhões de habitantes, registraram-se 164 mortes: o risco de uma trans brasileira ser assassinada é 9 vezes maior do que as americanas (RELATÓRIO GGB, 2018, p. 1-2).

De 420 mortes registradas no ano de 2018, observamos, segundo o Relatório, que, no grupo que nos dispomos a investigar, a quantidade de mortes foi de 164, sendo “81 travestis, 72 mulheres transexuais, 6 homens trans, 2 *Drag queens*, 2 pessoas não-binárias e 1 transformista” (RELATÓRIO GGB, 2018, p. 2). Esses dados destacam a necessidade de estudos que contemplem a possibilidade de experimentação de vidas que importam para a educação. Principalmente porque, mais preocupante ainda, informa o referido relatório que o risco de uma pessoa trans ser assassinada é 17 vezes maior que um *gay*.

Outro assunto a se destacar é a busca por pesquisas que definam quem são as travestis, as transgêneros e as transexuais. Desde que iniciamos a pesquisa para encontrar respostas que atendessem a estas definições, solicitadas, inclusive, por Revistas e Eventos Científicos na área, fomos provocados pela busca. Uma leitura aqui, uma leitura acolá, e encontrei as diferenciações elaboradas por algumas pesquisadoras acerca dos termos 'cisgênero' e 'transgênero'. Observei que há uma relação de oposição entre os conceitos: respectivamente representam 'do mesmo lado' e de 'lados opostos'. Jaqueline de Jesus (2015), ao tratar do termo 'cisgênero', aduz que sua utilização é datada dos anos 2000, pelo sexologista alemão Volkmar Sigusch (nascido em 1940), com o objetivo de movimentar um processo político de nomear, assim como nomearam pessoas trans. Pretendia-se promover com esse conceito a compreensão de que a maioria das pessoas consideradas 'normais' possuem a condição cultural do gênero determinado por seu sexo biológico de nascença.

A propósito dessa diferenciação conceitual, pessoas trans são caracterizadas como aquelas que subvertem as condições culturais determinadas para o seu gênero, conforme Jesus (2015), quando discute sobre as transformações no campo discursivo no uso do termo 'trans'. Assim, a autora pontua que o termo se refere a todas as pessoas que se expressam com um gênero diferente do que lhes fora atribuído ao nascer. Mesmo com esse conceito que, inclusive, guiou as análises para prestar resposta aos eventos científicos e revistas da área da Educação, pretendemos discutir, a seguir, os estudos sobre travestis, transexuais e transgêneros.

Marcos Benedetti (2006), em sua pesquisa de Mestrado em Antropologia Social, *Toda feita: o corpo e o gênero das travestis*, parte da perspectiva de 'universo trans' para tratar de modo ampliado definições que se encontram no contexto das experimentações, transformações e personificações do gênero. Benedetti (2006) faz, a partir de seus estudos antropológicos com travestis, críticas a respeito da abordagem essencialista que prevê o uso de um discurso biologizante direcionado a compreendê-las, apontando que os estudos não consideram elementos culturais envolvidos no processo de reconhecimento dessas pessoas e caem no erro epistemológico.

O “universo trans” é, portanto, uma tentativa de nomear e classificar processos de transformações do gênero que se expressam, sobretudo, através de práticas, uso e formas corporais distintas daquelas hegemônicas. Nesse universo, o corpo é o ator e o cenário onde as transformações se desenvolvem e adquirem sentidos (BENEDETTI, 2006, p. 147).

As primeiras aproximações que fazemos com a teoria que caracteriza esse grupo de pessoas parte da perspectiva conceitual definida por Benedetti (2006). O autor (BENEDETTI, 2006) consegue abraçar amplamente o grupo de pessoas travestis, transexuais e transgêneros a partir da ideia de transformações processadas no contexto das expressões de gênero. Discussões, por exemplo, debatidas na pesquisa do estado da arte<sup>8</sup> sobre travestis, transexuais e transgêneros nas escolas, realizadas por Neil Franco e Graça Cicillini (2016, p. 123), compreendem que

A aproximação teórica e empírica com essa população tem conduzido à compreensão de que, na maioria das vezes, a tentativa de categorizações identitárias específicas desses sujeitos torna-se um processo equivocado e fadado ao fracasso. Portanto, a expressão trans nos remete – de forma mais fluída - a sujeitos que transitam, ultrapassam e/ou permanecem nas fronteiras das sexualidades e, sobretudo, do gênero.

Observamos, então, que o conceito de gênero merece atenção em discussões que envolvem produzir diretrizes de atendimento escolar para o que aceitamos, a partir dos estudos de Benedetti (2006), entender como universo trans. Cientes disso, acreditamos que o conceito de gênero perpassa por aspectos culturais, sociais, históricos em que se disputa despregá-lo de uma categoria fixa. Ao compreender o gênero como um campo de disputa, na concepção de Louro (2008), há um investimento na negação do gênero e da sexualidade como descolado de fixações assim como o sexo o é. Na perspectiva dos estudos de gênero, a ideia é desvincular o conceito como definido pela estrutura biológica (LOURO, 2008).

Judith Butler (2003, p. 24-25) aponta que o gênero não pode ser uma interpelação cultural do sexo, assim o conceito “[...] não deve ser meramente concebido como a inscrição cultural de significado num sexo previamente dado”. O

---

<sup>8</sup> Segundo Norma Ferreira (2002, p. 258), o estado da arte é utilizado por pesquisas que realizam “[...] uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado”.

gênero é um conceito que merece ser problematizado e despregado de aspectos culturais que o fixa no sexo. As travestis, transexuais e transgêneros representam um grupo de pessoas que possuem expressões do gênero que estão descoladas do que a estrutura biológica dominante enquadra como norma para os corpos. Elas constroem uma feminilidade num corpo biologicamente masculino. Com tais experiências, podemos pensar o gênero como relacional, múltiplo e construído por “um ponto relativo de convergência entre conjuntos específicos de relações, cultural e historicamente convergentes” (BUTLER, 2003, p. 29).

Desse modo, ao questionar a continuidade e coerência dos sistemas de regulação da norma que determina relações inteligíveis no gênero e nas sexualidades aceitas, Butler (2003, p 39) considera que existem descontinuidades que corajosamente perturbam o sistema criado; construções de gênero que desconstróem as normas, “[...] parecem ser meras falhas do desenvolvimento ou impossibilidades lógicas, precisamente por não se conformarem às normas da inteligibilidade cultural”.

Nos estudos de Larissa Pelúcio (2004), por exemplo, encontramos a ideia de que a transgressão das fronteiras de gênero ocorre nos processos de construção dos corpos travestis, transexuais e transgêneros que, por sua vez, confrontam a naturalização do gênero e da sexualidade. Aponta a autora que elas constroem “não uma natureza anatômica, mas a do saber e do desejo” (PELÚCIO, 2004, p. 138). O gênero movimenta a construção de categorias trans, o que nos leva a pesquisar sobre um campo que relaciona universo trans e educação, conforme propõem Franco e Cicillini (2016).

Ser trans acontece no início da travessia de um estado de ser normativo – cisgênero (JESUS, 2012a) – para um que se inventa e insiste em passar por um exercício contínuo de transformações do corpo, das atitudes e comportamentos sociais que impedem que consigamos colocá-las no âmbito de uma definição, o ser trans (JESUS, 2012a). Procuramos, neste estudo, deslocamentos contínuos que deixassem rastros significantes para que esta pesquisa não tivesse um 'ponto final', mas representasse 'vírgulas' para que outros, de áreas diferentes, pudessem ampliar seus horizontes de análise e incitar mudanças significativas quanto aos mecanismos de precarização de vidas trans em processo de escolarização.

Creio que um ponto final faz parte de um sistema linguístico que se refere à ideia de pausa total, absoluta e com um fim. Geralmente se refere também a um

efeito de sentido que tem um fim em si mesmo. Ao escrever sobre vírgulas, acredito em pausas e separações curtas entre os efeitos de sentido sobre algum assunto, nesse caso, as trans. Partindo da ideia de promoção de discussões iniciais, as vírgulas seriam uma pausa nos resultados que serão movimentados pela problemática de vidas precárias das trans. Pretende-se, então, movimentar aberturas para novas reflexões a despeito das diversas formas de preconceitos, discriminações e violências sofridas, ou não, pelas trans em período de escolarização no passado ou atualmente. Queremos que a proporção das reflexões aqui propostas adquira força na remada contra as marés e ecoe nos mais inaudíveis espaços escolares em que as normas e regras da heterossexualidade tentam in/visibilizar trans.

Antes de tudo, sentimos necessidade de diferenciações no âmbito das experimentações de gênero transfemininas. Diferenciar demandas existentes no interior do universo trans, referentes às travestis, transexuais e transgêneros. Paralelo a essa necessidade, Neil Franco (2014), em sua tese de Doutorado, *Professoras trans brasileiras: ressignificações de gênero e de sexualidades no contexto escolar*, realiza considerações acerca do conceito de travestilidade como relacionada aos aspectos da arte, do entretenimento e do teatro. O autor discute, baseando-se nas pesquisas de Jorge Leite Jr (2008), que “[...] uma das justificativas para o estreito vínculo entre travesti e prostituição relacionou-se diretamente à concepção de artistas, principalmente de atrizes, vigentes no contexto social brasileiro no início do século XX” (FRANCO, 2014, p. 38).

É preciso ressaltar, igualmente, que a compreensão que temos sobre os diferentes modos de expressão de gênero não está vinculada às cirurgias de transgenitalização, mas, como Bento (2006, p. 44), realçou nas relações entre corpo e subjetividade, em que

[...] o que faz um sujeito afirmar que pertence a outro gênero é um sentimento que para muitos transexuais, a transformação do corpo por meio dos hormônios já é suficiente para lhes garantir um sentido de identidade, e eles não reivindicam, portanto, as cirurgias de transgenitalização.

Observamos que o despregamento de formas heterocêntricas de ser permeiam parte da construção de pessoas trans. Esse despregamento da norma é proposto na pesquisa de doutorado de Márcio Caetano (2011), *Gênero e*



*sexualidade: um encontro político com as epistemologias de vida e os movimentos curriculares.* Caetano (2011) partiu de estudos feministas e culturais para investigar narrativas de professoras e professores que transitam no contexto daquilo que o autor definiu como ilegibilidade ou incoerência heteronormativa. Na intenção de cunhar um conceito sobre a caracterização do grupo de travestis, transexuais e transgêneros, Caetano entende que o termo transgênero possa ser usado para definir a mudança, o deslocamento, o tumulto programado, para se desprejar de leituras que sustentam uso de recursos cirúrgicos.

Entretanto, o termo foi redimensionado a partir da publicação, em 1992, do panfleto de Leslie Feinberg, intitulado *Transgender liberation: a movement whose time has come* (Liberação transgênera: a hora desse movimento chegou), ampliado depois para se tornar os livros *Transgender warrior e trans liberation: beyond pink or blue* (Guerreiros transgêneros e Trans liberação: além do rosa ou azul). O termo transgênero tornou-se um abrigo, uma espécie de aliança política entre os e as portadoras de leituras ambíguas e/ou incoerentes de gênero e que, como resultado dessa leitura, sofriam situações de opressão sócio-política. Assim, ele passou a acolher não apenas os transgêneros, mas também mulheres e homens heterossexuais fora dos estereótipos convencionais, os e as travestis e transexuais, os e as andróginas, as lésbicas masculinizadas, os gays efeminados, as drag queens, os e as intersexuais e sociedades, como os muxes de Oaxaca, México, os Berdaches nos Estados Unidos, as hijras na Índia e as “virgens juramentadas” dos Bálcãs. (2011, p. 56)

Vimos, assim, que a caracterização de pessoas trans acolhe pessoas que não estão enquadradas em estilos convencionados de gênero e sexualidade. Em perspectiva correlata, Letícia Lanz (2014) aponta, em sua tese de doutorado em Sociologia *O corpo da roupa: a pessoa transgênera entre a transgressão e a conformidade com as normas de gênero*, que as pessoas trans são “[...] todo tipo de pessoa envolvida em comportamentos e/ou atividades que transgridem as normas de conduta impostas pelo dispositivo binário de gênero” (LANZ, 2014, p. 71).

Frente a tais considerações teóricas que tornam existências trans possíveis de serem caracterizáveis, os/as autores/as apontados/as (BENEDETTI, 2006; FRANCO, 2014; CAETANO, 2011; LANZ, 2014) permitem-nos entender que ser trans se relaciona à forma de viver uma subjetividade de maneira menos tolhida pelos dispositivos binários de gênero, com a adoção de recursos estéticos, atitudinais e de referência que fazem os corpos transgredí-los.

Além dessas definições, Dayana Santos (2017), em sua pesquisa de doutorado com narrativas de docências trans, *Docência trans: entre a decência e a abjeção*, confirma que existem disputas no contexto da definição das expressões do gênero, principalmente quando se discute quem são as travestis, as transexuais e as transgêneros. A autora caracteriza tal conflito com a crítica à compreensão a respeito das travestis:

Diante destas narrativas é possível perceber que as disputas de poder pelos termos e nomeações seguem em pleno funcionamento. Uma das questões mais polêmicas está relacionada à tentativa de se unificar todas estas performatividades de gênero por um único termo – trans. O argumento acionado, na maioria das vezes, tanto nos movimentos sociais quanto na academia pelas pessoas que se reivindicam transexuais, é fundamentado pela marca negativa que o termo travesti carrega. Além disso, algumas lideranças transexuais afirmam também que o uso do termo travesti pode confundir as experiências, uma vez que consideram este termo ligado à situação de se travestir eventualmente, com elementos e acessórios do gênero oposto (SANTOS, 2017, p. 130).

É necessário reconhecer que as trans pesquisadas serão responsabilizadas pelo poder de dizer sobre si, por mais polêmico que seja tratá-las dessa maneira, como bem nota Santos (2017).

Observamos, assim, que a questão travesti assume uma ideia de personagem dada a eventualidade que poderia estar relacionada à ideia de ficção, como bem assinala Leite Jr (2008). Vimos um campo frutífero de problematizações, divergências, confluências de pensamento que evidenciar demandas necessárias de serem desveladas. Importa, com isso, assumir uma perspectiva que defina sob quais parâmetros de análise desencadearmos as próximas discussões sobre o assunto.

É válido destacar, então, que mesmo que tenhamos tais divergências teóricas como ponto de partida, ainda assim consideramos interessante encaminhar as participantes da pesquisa por esse processo de identificação e de falar sobre sua construção subjetiva no gênero feminino. Evidentemente que elas constroem uma feminilidade que lhes é peculiar; por assim dizer. Assim, de forma mais abrangente, decidimos usar o conceito de Benedetti (2006) sobre o universo trans. Por isso nossas participantes serão tratadas de estudantes trans, para realçar sua inclusão peculiar no gênero feminino no contexto das relações sociais pela via da educação, da família, das organizações coletivas dos movimentos sociais e da sociedade civil. Esse tratamento ocorre dada a feminilidade construída em suas subjetividades, que

conduz suas relações com seus corpos, independentemente se elas são travestis, transexuais ou transgêneros.

### 1.1.1 Objetivos e estratégias de análise

Nossos objetivos adquirem sentido na obra *a Arqueologia do Saber* de Michel Foucault (1972), em que o autor trouxe o conceito de 'acontecimento' como uma série de situações dispersas no espaço/tempo que possibilitam uma irrupção com uma singularidade única. Foucault (1972) questiona a atualidade e a interroga como acontecimento. Interrogamos a atualidade de vidas trans que já nascem com a marca de precarizadas como um acontecimento que permite um jeito de dizer, pensar e agir em relação às experiências no campo da experimentação da vida, ou por assim dizer, um acontecimento discursivo.

Questionamos, assim, como interagiram, principalmente, com o processo de transformação durante a escolarização, reconhecendo as possibilidades de experimentações no campo das diferenças que levem a entender prejuízos, desvantagens e benefícios diante a diversidade de gênero ocorridos no ambiente escolar, nas suas famílias e em outros locais que as memórias das trans acionem.

Foucault (1972, p. 57-58) confirma que a noção de acontecimento é compreendida por meio da materialidade que os discursos assumem sobre os corpos e sobre aquilo que se pode dizer em determinado momento; ressalta que

[...] certamente o acontecimento não é nem substância nem acidente, nem qualidade nem processo; o acontecimento não é da ordem dos corpos. Entretanto, ele não é imaterial; é sempre no âmbito da materialidade que ele se efetiva, que é efeito; ele possui seu lugar e consiste na relação, coexistência, dispersão, recorte, acumulação, seleção de elementos materiais; não é o ato nem a propriedade de um corpo; produz-se como efeito de e em uma dispersão material.

Considerando o acontecimento criado na atualidade sobre as trans, problematizamos esta investigação com o objetivo geral cunhado na pretensão de problematizar memórias discursivas durante processos de escolarização. Nelas, colhemos experiências de relações entre a subjetividade, o reconhecimento de sua diferença e situações ocorridas nas escolas que podem representar a precariedade de vidas trans. Propomos acessar diferentes memórias e torná-las parte significativa

do conjunto de estratégias adotadas para dar visibilidade às experimentações do universo trans no Oeste Paulista (Microrregião de Andradina/SP) e no Leste Sulmatogrossense (Microrregião de Três Lagoas/MS) por se tratar de regiões que ainda não foram evidenciadas em pesquisas na área da Educação relacionadas ao tema.

Dispondo-nos a investigar sob o enfoque do acontecimento, como objetivos específicos criamos condições de tornar visíveis discursos contidos em memórias escolares, e assim:

- Inteligir acontecimentos sobre educação, reconhecimentos da diferença e situações escolares que expressam a precariedade de vidas;
- Problematizar se os enquadramentos trans nas escolas, famílias e outros ambientes que surgirem foram permeados de responsabilidades;
- Investigar se as vidas trans são passíveis de preservação nas escolas, gerando com isso possibilidades de projetos de vidas por meio da educação;
- Debater sobre as possibilidades que organizações da sociedade civil e movimentos sociais oportunizam para emancipar trans.

A especificidade desses objetivos foi criada para que esse acontecimento seja continuamente investigado. Prevemos novas reflexões produzidas pelos/as leitores/as, as quais adquiram significado e possam oferecer subsídios para que encontremos as microfísicas do poder e da resistência existentes durante o processo de relação delas com a comunidade escolar. Isso ocorre porque, como Foucault (2001), em sua obra *Ditos e Escritos* pondera no tópico 'Teatro Filosófico', o acontecimento possui materialidade, por isso, também assinala resistência e é permeado de relações de poder. Reforça assim que "[...] o acontecimento – a ferida, a vitória-derrota, a morte – é sempre efeito, inteiramente produzido por corpos que se entrecrocaram, se misturam ou se separam; mas esse efeito jamais é da ordem dos corpos [...]" (FOUCAULT, 2001, p. 949).

Com essa noção de acontecimento, o autor (FOUCAULT, 1972) ressoa as relações de poder intrínsecas ao ambiente escolar e, por assim dizer, responsáveis pela produção de vidas precarizadas pela exclusão de suas diferenças, as quais produziram seus efeitos nas histórias narradas pelas trans pesquisadas. Oportuniza, assim, conhecer diferentes existências que se fizeram vivas nas escolas e se constituíram resistentes aos “enquadramentos normativos” (BUTLER, 2015a), além

de produzirem acontecimentos possíveis para romper com toda precariedade que demarcou a ausência de oportunidades, responsabilidades e reconhecimentos.

### **1.1.2 Lançando movimentos pós-críticos no desenho metodológico**

Conhecidos os itinerários e objetivos que ressoaram nesta pesquisa, concentramos nossos esforços na elaboração metodológica que considera os prejuízos, desvantagens e benefícios que o reconhecimento da diferença de estudantes trans trouxe para o investimento, pela via da educação, em projetos de vidas possíveis, considerando a vida precária demarcada em sua condição de existência.

Antes de adentrar aos procedimentos, vale analisar o contexto em que as pesquisas em educação têm despontado. Para isso, Marli André (2001) reflete que os métodos de pesquisas nas décadas de 1980, 1990 e também na atualidade se utilizam de uma flexibilidade metodológica. Atribui isso ao constante processo de multi/trans/interdisciplinaridade entre as diversas áreas do conhecimento. A autora ainda acredita que, atualmente, os/as pesquisadores/as não realizam mais trabalhos de laboratórios, mas estão no cotidiano da escola, próximos/as dos sujeitos de sua pesquisa, analisando a especificidade do que se pretende investigar. Como consequência, suscitam, encorajam, dialogam com novas modalidades de pesquisa em que os métodos e técnicas se entrecruzam com as produções de cada área. Ainda acrescenta que as abordagens consideradas qualitativas se fortalecem utilizando uma diversidade de "[...] perspectivas, de métodos, de técnicas e de análises, compreendendo desde estudos do tipo etnográfico, pesquisa participante, estudos de caso, pesquisa-ação até análises de discurso e narrativas, estudo de memória, história de vida e história oral" (ANDRÉ, 2001, p. 54).

André , (2001) não desconsidera o potencial que a entrada dessas novas metodologias proporciona às pesquisas. No entanto, registra uma preocupação com a qualidade do rigor teórico, uma vez que muitos/as insistem em supervalorizar a prática em detrimento da teoria, "pois o risco de sucumbir ao fascínio da ação é sempre muito grande, deixando para o segundo plano a busca do rigor que qualquer tipo de pesquisa requer" (ANDRÉ, 2001, p. 57). O sentido disso se torna relevante quando se pretende desenvolver uma pesquisa com instrumentos metodológicos recentes e que trabalha com um grupo de pessoas para oferecer um conjunto de

possibilidades reflexivas para o trato com o “universo trans” (BENEDETTI, 2006) na educação, proporcionando conhecer as interações entre elas e a comunidade escolar a partir daquilo que foi construído nessas relações como pertencentes às “cenas de interpelação” (BUTLER, 2015a).

Outro risco que se pretende evitar decorre do que Bernard Charlot (2006) considera como um desafio às pesquisas em educação, isto é, a impossibilidade que muitas pesquisas têm de articular análises do nível ‘micro’ (realidade escolar especificada a ser analisada) com as do ‘macro’ (projeções mais amplas da sociedade), enfatizando que é preciso tomar cuidado com essa relação para que não se caia num “erro epistemológico e metodológico” (CHARLOT, 2006, p. 13). Desse modo, assinala que os/as pesquisadores/as precisam estar atentos/as para evitar erros incontornáveis ao elaborar os instrumentos, procedimentos e caminhos utilizados para produzirem-se resultados e fazerem-se análises.

Ponderar sobre estas dificuldades mencionadas por André (2001) e Charlot (2006) oportunizou tomar cuidados na definição de estratégias de coleta e análises dos dados para a produção dos resultados projetados junto aos objetivos da pesquisa. Essas problemáticas agem como referenciais para tomar-se cuidado com a definição dos meios alçados, para atermo-nos ao rigor teórico e instrumental indispensável e para não tornarmos a relação entre o/a pesquisador/a e os sujeitos evitadas de excessos que poderiam corromper os efeitos da pesquisa.

Situar erros e acertos que nos localizam no contexto do uso de métodos e técnicas atuais de pesquisas em educação é necessário. Principalmente por esse estudo tratar de pessoas (trans) com expressões particulares. Situamos nosso estudo, enquanto abordagem teórico-metodológica e ético-política no campo educacional, no que Dagmar Meyer e Marlucy Paraíso (2014) caracterizam como pesquisas ‘pós-críticas’. Afirmam que a utilização de metodologias de pesquisas adjetivadas como ‘pós críticas’ causam estranhamento, pois se trata de modos de interrogar a realidade, movimentando-se com afastamento de definições rígidas, de essências, de convicções, de verdades que se dizem universais. No caso de nossa pesquisa, causamos deslocamentos de uma sociedade que disciplinariza por meio de verdades universalizantes o sexo, o gênero e a sexualidade como dado natural. Causamos conflitos nesse enfoque para acolher uma pluralidade de experimentações da diversidade de gênero e de sexualidades como é o caso do “universo trans” (BENEDETTI, 2006).

Meyer e Paraíso (2014, p. 19) também caracterizam as abordagens, teorias e métodos de pesquisas pós-críticas como “a alegria do ziguezaguear” que nos colocam a possibilidade de “um tempo que demanda de nós não apenas a compreensão do mundo em que vivemos, mas, sobretudo, a criação de instantes de suspensão dos sentidos já criados e a abertura de possibilidades de sua resignificação” (MEYER, PARAISO, 2014, p. 22-23). Isso nos remete ao uso que fizemos da arqueologia foucaultiana como um caminho para questionar, conflitar, deslocar... discursos sobre as vidas precárias das trans.

Paraíso (2014, p. 26) destaca que “as teorias pós-críticas não possuem um método recomendado para realizarmos nossas investigações”. Na concepção da autora, as metodologias são construídas, de acordo com os questionamentos, interrogações e problemas formulados. Apontando algumas premissas ou pressupostos, Paraíso (2014, p. 28-29) fundamenta que o uso de teorias pós-críticas baseia-se nos seguintes pressupostos:

[...] primeiro, nosso tempo vive mudanças significativas em educação [...]; em segundo lugar, que educamos e pesquisamos em um tempo diferente[...]; [...] em terceiro lugar, que as teorias, conceitos e as categorias que podem explicar as mudanças na vida, na educação e nas relações que nela estabelecemos são outros; [...] em quarto lugar, que a verdade é uma criação ou uma invenção [...]; [...] em quinto lugar, com o pressuposto de que o discurso tem uma função produtiva naquilo que diz. [...] em sexto, o sujeito é efeito das linguagens [...]; em sétimo, em diferentes artefatos, estão presentes relações de poder de diferentes tipos [...]; por fim, a diferença é o que vem primeiro e é ela que devemos fazer proliferar em nossas pesquisas.

Nesse sentido, ao questionar os sujeitos, pretendemos colocá-los diante de um conjunto de discursos que, aparentemente simples, serão fragmentos em um contexto social mais amplo e complexo que significam suas existências, suas subjetividades e suas experiências... Partimos das micropartículas discursivas contidas nos enunciados dos sujeitos para estabelecer conexão com os sentidos que se entrecruzam no cenário social. Isso ocorre porque, como teoriza Foucault (1972), os discursos são incompletos, abertos e com uma opacidade que possibilita a correlação entre o simples e o complexo.

O trabalho metodológico do/a arqueólogo/a é submeter os discursos ao estudo minucioso de suas relações com os regimes de verdades instituídos no

contexto social. Com isso, as trans que participaram da pesquisa narraram enunciados em que suas vidas se entrecruzaram num momento em que os efeitos de sentido estavam dispersos e, com isso, produziram acontecimentos que foram proporcionados pelo reconhecimento que tiveram ao associar projetos de vidas possíveis pela via da educação com outras questões da vida, como a profissionalização, sobrevivência e etc. Assim,

[...] é preciso desalojar essas formas e essas forças obscuras pelas quais se tem o hábito de interligar os discursos dos homens, é preciso expulsá-los da sombra onde reinam. E ao invés de deixá-las ter valor espontaneamente, aceitar tratar apenas, por questão de cuidados com o método e em primeira instância, de uma população de acontecimentos dispersos (FOUCAULT, 1972, p. 24).

A partir dessa investigação dos discursos, o/a arqueólogo/a cria as estratégias de tecer a teia em que discursos ora apagam, inibem, silenciam, ora expressam os estatutos de verdade sobre o que se diz das trans presentes no contexto moralizante que define corpos reconhecíveis e não reconhecíveis. Por meio dos momentos em que os discursos delas ganham visibilidade, teremos acesso à regularidade discursiva sobre o assunto trans. Essa regularidade possibilita confrontar regimes de verdade e compreender as condições de produção do discurso de assujeitamentos, resistências e formação identitária que a comunidade escolar criou nelas. Com isso, o/a arqueólogo/a busca no discurso delas um conjunto de elementos que podem não ter conexão entre si, mas que configura uma dispersão e as regras que regem o discurso sobre o ser trans. Aliado a isso, em suas palavras, Foucault (1972, p. 56) “gostaria de mostrar, por meio de exemplos precisos, que, analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva”.

Os discursos reavivados nas memórias das trans serão correlacionados a um contexto social, cultural, econômico etc. que pode proibir ou permitir que eles sejam enunciados. Esse exercício discursivo de dizer a partir de um conjunto de condições aceitas e não aceitas é compreendido por Foucault (1972) como 'prática discursiva'. Nesse sentido, ao enunciar memórias, as trans mobilizam um conjunto discursivo de um dizer que tem sua verdade e faz parte das práticas discursivas anteriores à entrada delas na regularidade de tais discursos; com isso, são-lhes impostos efeitos



do sentido para que façam parte daquilo que pode ou não ser dito. A utilização do método arqueológico possibilita a correlação dos discursos das trans com o regime de verdades instituído a respeito, por exemplo, de explicações que poderiam estar contidas em práticas de negação de sua diferença (violência física, insultos, exposições, quadros de matanças) direcionadas a elas durante seus períodos de escolarização ou mesmo situações em que o reconhecimento de suas diferenças foi ou não possível.

Gilles Deleuze (2005) nos auxilia com a leitura de Foucault, ao construir em torno do método arqueológico a ideia de criação de um novo arquivista cujo anúncio principal da ocupação é o uso dos enunciados. Para Deleuze (2005, p. 20), “os enunciados de Foucault são como sonhos: cada um tem seu objeto próprio ou se cerca de um mundo”. É relevante para a obra de Foucault, segundo Deleuze (2005, p. 29), ver o método arqueológico como algo rigoroso e estruturado que tem no enunciado seu ponto de partida para colher os efeitos de sentido lançados pelo sujeito. E completa que

[...] os enunciados não são palavras, frases ou proposições, mas formações que apenas se destacam de seus *corpus* quando os sujeitos da frase, os objetos da proposição, os significados das palavras *mudam de natureza*, tomando lugar no “diz-se”, distribuindo-se, dispersando-se na espessura da linguagem.

Para Deleuze (2005), a característica do enunciado é que ele pode ser repetido, já as frases podem ser recomeçadas, reevocadas e reatualizadas. Para que o enunciado tenha essa condição de repetição, o autor considera que é preciso “[...] o mesmo espaço de distribuição, a mesma repartição de singularidades, a mesma ordem de locais e de posições, a mesma relação com o meio instituído [...]” (DELEUZE, 2005, p. 22). A arqueologia, com isso, nos permite a busca pelo ato em que o enunciado apresenta regularidade.

Foram exploradas, nesta pesquisa, as memórias das trans, discursos cujo enfoque nos oferece condições de compreender vidas demarcadas pela precariedade dadas as condições de ausência de reconhecimento da construção de gênero feminina e das diferenças experienciadas no período de escolarização, mantendo em suspenso enunciados que fogem ao assunto, mas sem recusar a influência deles na produção de um possível fato do discurso. Objetivamente, Foucault (1972, p. 30) diz que é preciso definir um domínio e manter os outros

suspensos para se evitar truncamentos no que se pretende analisar. Em suas palavras, "trata-se de um domínio imenso, mas que se pode definir: é constituído pelo conjunto de todos os enunciados efetivos (quer tenham sido falados ou escritos), em sua dispersão de acontecimentos e na instância própria de cada um" (FOUCAULT, 1972, p. 30).

O domínio definido refere-se aos processos de reconhecimento da diferença no âmbito da educação que tragam possibilidades de conhecer projetos de vidas possíveis ou o apagamento, a matabilidade de vidas transfemininas. As estratégias utilizadas para coletar os enunciados contidos nas memórias das trans não visam interpretar discursos manifestos, mas, nos termos de Foucault, "a análise de sua coexistência, de sua sucessão, de seu funcionamento mútuo, de sua determinação recíproca, de sua transformação independente ou correlativa" (FOUCAULT, 1972, p. 34). Consideramos a partir disso, duas questões destacadas por Foucault (1972),

[...] a análise dos acontecimentos discursivos não está, de maneira alguma, limitada a semelhante domínio; e, por outro lado, o recorte do próprio domínio não pode ser considerado como definitivo, nem como válido de forma absoluta; trata-se de uma primeira aproximação que deve permitir o aparecimento de relações que correm o risco de suprimir os limites desse primeiro esboço.

Com os domínios eleitos durante a análise dos discursos, teremos o material colhido para discutir sobre os assuntos propostos nessa pesquisa. Para auxiliar na condução das análises, conseguimos afeto com a pesquisa em dois locais que discutem o tema. Um vinculado a uma instituição que presta serviço na área da saúde e outro, uma associação de movimento social que atua diretamente com situações referentes ao tema da sexualidade e do gênero.

A primeira é a OSC Serviço de Esperança e Incentivo à Vida Agora (SEIVA), que atua com a prevenção de doenças e atenção a pessoas que estão vulneráveis<sup>9</sup> a patologias relacionadas ao sexo, mas também oferece serviços de apoio e fortalecimento às pessoas no que se refere ao combate a toda e qualquer forma de opressão de gênero e sexualidade que acontecem com elas e suas famílias. Como a unidade desenvolve serviços regionais, atende aos municípios circunvizinhos, como

---

<sup>9</sup> A OSC SEIVA atua conforme parâmetros da área da saúde, e direciona aspectos interventivos pensando nas ocorrências de como eles acontecem na perspectiva da vulnerabilidade. Segundo essa lógica, a vulnerabilidade ocorre no contexto da relação entre indivíduo, sociedade e as respostas institucionais que as políticas públicas precisam ofertar como estratégias de intervenção em situações de vulnerabilidades. Tal leitura em nada se relaciona com as questões que envolvem a perspectiva de Butler (2015a) sobre "vulnerabilidade" e "vida precária".

a Microrregião de Andradina/SP, onde atende aos municípios de Ilha Solteira, Itapura, Pereira Barreto, Sud Mennuci, o que possibilitou o acesso às trans que aceitaram narrar suas memórias nesses locais. O mesmo acontece com o grupo de movimento social treslagoense que luta contra qualquer forma de relações de poder, opressão e violências direcionadas às pessoas LGBTTT, no caso, a Associação Treslagoense de Gays, Lésbicas e Trans (ATGLT), que atua nos municípios vinculados à Microrregião de Três Lagoas/MS: Água Clara, Brasilândia, Ribas do Rio Pardo, Santa Rita do Pardo e Três Lagoas. A ATGLT compõe-se de um grupo de pessoas LGBTTT que se preocupam com questões de prevenção, fortalecimento e situações diversas relacionadas ao gênero e à sexualidade.

No contato feito com essas duas unidades, conhecemos oito trans que estão nessa região, quatro delas indicadas pelo SEIVA e quatro pela ATGLT. Participaram da pesquisa apenas quatro dessas oito; as justificativas para a não participação foram alegações de não terem sofrido violência na escola, porque desistiram da conclusão da escolaridade e a falta de tempo para participação.

Não exploramos os porquês que pairam no universo das desistências de participação da pesquisa. Dentre as que resolveram participar, três concluíram o Ensino Médio e uma está cursando o 3º ano no momento da pesquisa. Das concluintes do Ensino Médio, duas fazem cursos técnicos na modalidade subsequente e uma, cursinho Pré-Vestibular. A abordagem feita inicialmente foi via *Whatsapp*, uma vez que as duas instituições que acolheram a nossa pesquisa já dispõem de um grupo por meio dessa rede social para conseguir reuni-las e desenvolverem as atividades de prevenção, grupos educativos e orientações sociais diversas. No contato inicial feito com elas, via *Whatsapp* e ligação telefônica, expomos os aspectos da instrumentalidade ética da pesquisa e a relevância da participação para auxiliar em novas formas de atendimento escolar às estudantes trans.

Após elas aceitarem participar da pesquisa, procedemos com outro contato para que pudéssemos aplicar a entrevista em tempo e local mais convenientes para elas, em sua cidade, para que não tivessem problemas de deslocamento. A ideia foi de entrevistá-las nos territórios vividos por elas. Agendaram um horário e local adequados. Os aspectos iniciais abordados na entrevista relacionaram-se à instrumentalidade ética (APÊNDICE B). Ou seja, de optar pela escolha de um nome social ou autorizar a utilização de seus nomes (APÊNDICE E).

De início, deixei evidente que o espaço foi para garantir vazão, fuga e, que meus ouvidos pudessem realizar a escuta de vidas que têm, sim, significado. Que têm condições de experimentar a liberdade de reconduzir acessos sociais e construir um novo pertencimento social que não mais vinculados a expectativas previamente construídas pelas redes de poder. E elas o fizeram. Tivemos um momento em que discutimos sobre questões fechadas e abertas. As fechadas, sobre o assunto dos dados pessoais, e as abertas, sobre a questão da transição feminina, o reconhecimento sobre o ser trans na escola, na família e em outros espaços, o que o não reconhecimento poderia gerar para suas vidas e a questão dos movimentos sociais e instituições para um processo de fortalecimento da autonomia e emancipação delas. Encontramos, nessas experiências, formas de explorar o assunto das vidas precárias e como elas convivem com a demarcação de uma vida passível de apagamento, matável e invisibilizada na escola e na sociedade.

Com tais considerações, optamos por utilizar da técnica de entrevista para coletar memórias das participantes. As técnicas de entrevista na pesquisa qualitativa, para Marli André (2013, p. 97), têm um pressuposto: "se a visão de realidade é construída pelos sujeitos, nas interações sociais vivenciadas em seu ambiente de trabalho, de lazer, na família, torna-se fundamental uma aproximação do pesquisador a essas situações". E acrescenta que

[...] no desenrolar da entrevista, o pesquisador tem que se preocupar em ouvir, talvez tomar notas, mas, sobretudo, manter o controle da situação, centrando-se nas questões básicas, pedindo esclarecimentos, sempre que necessário. É importante que o pesquisador faça o relato da entrevista o mais próximo possível de sua ocorrência, para que não perca detalhes importantes (ANDRÉ, 2013, p. 9).

A partir da orientação dada pela autora, fizemos os devidos procedimentos para realização das entrevistas, optando sempre para oferecer um espaço de fruição da fala sem apresentar expressões de cansaço, preocupação e qualquer outra que transparecesse desvalor, desmerecimento, descomprometimento ou negação de suas experiências. Em perspectiva correlata à de Marli André (2013), Sandra Andrade (2014) propõe a entrevista narrativa como uma técnica de coleta de dados empregada sob a perspectiva dos estudos pós-estruturalistas. A técnica proposta pela autora (ANDRADE, 2014) visa reconhecer movimentos relacionados às

manifestações de sensações, desejos, sentimentos que podem parecer imprecisos, não confiáveis ou sem cientificidade. Buscou, com isso, “[...] memórias, as experiências de fatos vivenciados pelos/as informantes da pesquisa e reinterpretados por eles/as a partir do momento presente, memórias ressignificadas a partir de outras/novas experiências” (ANDRADE, 2014, p. 176).

Os enunciados colhidos na entrevista narrativa, segundo Andrade (2014), propõem que o pesquisador acesse histórias de vidas que foram construídas pelas pessoas em relações de poder-saber, junto ao espaço que pretende analisar, nesse caso, a escola, a família e outros lugares nos quais as trans passaram por constrangimento no reconhecimento de sua vida como possível ou limitada.

Os enunciados, reiterados nas narrativas, estão imbricados em relações de poder-saber, ou seja, estão inscritos em um certo regime de verdade. O discurso, de modo geral, (re)produz e (re)introduz enunciados provenientes de diferentes instâncias sociais e culturais. Isso significa que tais enunciados nem sempre convergem ou divergem, mas que um contém o outro, estabelecendo relação sobre uma mesma base enunciativa (ANDRADE, 2014, p. 179).

É válido pontuar que Andrade (2014) utilizou o recurso da entrevista narrativa em sua tese de doutorado em Educação, realizada em 2008, *Juventudes e processos de escolarização: uma abordagem cultural*. Observamos que o uso de entrevista narrativa faz com que o entrevistador tenha acesso a explicações do sujeito a respeito de escolhas, oportunidades, e da relação de sentido com o espaço vivido. Quando tais questões são acionadas pelas memórias discursivas, elas permitem com que nossas entrevistas possam ressignificar sua condição inserida em um sistema social que permite um jeito de dizer, um jeito de sentir, um jeito de ser que, como se vê no caso das trans, não está inscrito no território do possível. Significa dizer que, na relação com essa sociedade, as situações morais pesam sobre os sujeitos e os tornam possíveis ou não, o que nos leva a conceber que existe na relação das trans como um corpo que não está presente nos padrões da moral, uma série de experiências silenciadas, não ditas, apagadas, e que precisam ser valorizadas como pertencentes a preocupações, responsabilidades e reconhecimentos.

Decidimos pela entrevista narrativa (ANDRADE, 2014) e realizamos um roteiro (APÊNDICE A) com pontos a serem exploradas durante a interação entre

entrevistador e entrevistadas. Norteamo-nos pela proposta de colher memórias que nos trouxessem condições de compreender os significados construídos na relação das trans com a instituição escolar, tendo como ponto de análise a (re)produção das vidas precárias no contexto das experimentações da diferença em ambiente escolar. O terreno de análise a ser construído perpassa a relação entre a condição trans e a experimentação de oportunidades sociais com o enfoque em projetos de vida, práticas de si, reconhecimentos, prejuízos, promoção da vida por meio das OSC e coletivos, oportunidades etc.

A entrevista narrativa (ANDRADE, 2014) nos ofereceu condições de pensar sobre a constituição, ou não, do lugar das trans nas escolas sob o enfoque de três eixos eleitos como domínios de análise, são eles: a) o reconhecimento da diferença na escola, família e comunidade; b) vida precária ou projetos de vida possíveis por meio da educação e c) os movimentos sociais e locais de apoio fortalecem para autonomia e emancipação. Durante a exposição de suas memórias, histórias de vidas ressoaram narrativas de diferentes problematizações e perguntas; porém, atentamo-nos para não causar constrangimento e possíveis sofrimentos.

Ao trazer as memórias dos eventos que aconteceram durante o período de escolarização, as trans conservam o passado e interpretam tais eventos na articulação com o presente, colocando suas memórias em constante movimento. Diante disso, suas memórias foram revividas por meio do diálogo com o entrevistador, com o uso do gravador como uma proposta de colher tais expressões das experiências do passado e da atualidade. As histórias trouxeram momentos que oscilaram fortemente entre a invenção protagonista de si e o apagamento necessário. Situações de medo e revolta, acolhimento e rejeição, danos emocionais e sensações passageiras de bem-estar... Enfim, uma explosão de memórias que assinalaram narrativas de enfraquecimento de suas condições de bem estar dada a condição precária de existência. A partir disso, classificamos as memórias discursivas narradas em percepções que tiveram o enfoque sobre as vidas precárias no contexto do reconhecimento das diferenças, da relação com a instituição escolar, com a família, bem como a influência que organizações e coletivos têm na promoção dessas vidas.

Convém também ressaltar que a presente pesquisa foi submetida à apreciação ética do Comitê Permanente de Ética e Pesquisas com Seres Humanos (COPEP) da UEM. Após o deferimento do projeto de pesquisa de Tese (APÊNDICE

B), seguimos com as orientações às trans participantes antes de iniciar a pesquisa, deixando visível a possibilidade de recusa assim que julgarem necessário. Aceitando a pesquisa, todas assinaram o Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento (TCLE) (APÊNDICE C) para dar validade aos procedimentos.

## **2 ESTUDANTES TRANS: ESCOLARIZAÇÃO, FAMÍLIAS E PROJETOS DE VIDAS PRECARIZADAS E POSSÍVEIS**

Na Seção anterior, caracterizamos nossas participantes, a teoria eleita para as análises, os objetivos e as metodologias utilizadas para coleta e interpretação dos dados. A partir de agora, pretendemos inicialmente discutir a concepção de subjetividade, a qual vai subsidiar nossas análises sobre as narrativas e memórias de vidas trans. E articular o conceito com a questão da precariedade da vida trans e com a educação a que tiveram acesso, territorializando tais discussões no conjunto de perspectivas pós-estruturalistas, as quais nos permitem compreender as experimentações realizadas pelas trans.

Na sequência, trouxemos dados relacionados às microrregiões (Andradina/SP e Três Lagoas/MS) pesquisadas. Acessamos, para isso, os dados das plataformas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE, 2010), o relatório publicado pelo GGB (2018) para caracterizar os dados de matança de pessoas LGBTTT e a legislação dos dois Estados pesquisados sobre conteúdos pertencentes aos reconhecimentos de mulheres trans. Posteriormente, analisamos as histórias de vidas registradas por meio de memórias, experiências e interlocuções que refletem a precariedade.

Vidas de Angélica, Gabrielly, Luna e Nicole, que trazem cenas de reconhecimentos possíveis por meio da educação, mas que nos preocupam, uma vez que, no que se refere ao direito à educação, por ocuparem locais considerados marginalizados, elas passam despercebidas ou não são notadas. Vidas que passam pela unidade escolar, mas podem não representar mudanças em atitudes e práticas que se culturalizam moralizantes. Vidas que trazem experiências que nos impulsionam a cobrar diretrizes de ações políticas por parte da sociedade e do Estado, que produzam responsabilidades, reconhecimentos e preservações necessárias, pois, aqui, trata-se de entendê-las humanas, cidadãs, respeitadas.

### **2.2 Subjetividades, universo trans e educação**

Tratando das subjetividades calcadas em estudos de Stuart Hall (2006) como o quarto descentramento ocasionado pelas pesquisas foucaultianas, Gilles Deleuze (2005) e Félix Guattari (1992) nos oportunizam transitar no território de



produção de subjetividades. Territórios em que a contemporaneidade da discussão nos remete às perspectivas de autores pós-estruturalistas, como veremos a seguir. Tais autores asseguram a possibilidade de compreender a subjetividade como processual, produtiva e desnaturalizada, criticando modelos tradicionais que a viam apenas como mecanismos psicológicos. Em duas obras *Arqueologia do Saber* (FOUCAULT, 1972) e *Microfísica do Poder* (FOUCAULT, 1982), vimos Foucault apresentar a morte do/a homem/mulher e assumir uma compreensão dele/a como um sujeitos que se produzem em diferentes espaços institucionais e, com isso, reguladores e disciplinares. Na primeira obra citada, o autor estabelece uma relação entre o discurso e a subjetividade; faz isso pensando na posição que o sujeito assume ao enunciar sobre si e sobre os/as outros/as. Afirma a relação do mundo exterior na constituição da subjetividade, porque os enunciados coexistem anteriores à entrada das pessoas no ato enunciativo.

Na segunda obra mencionada, Foucault (1982) destaca que as relações de poder estão presentes no uso do saber. Elas produzem sujeitos em várias direções. São modos de agir na constituição de sujeitos por meio de práticas que têm os corpos como política de governança, utilizando neles formas de correção, vigia e punição de práticas que se distanciem dos modelos previamente definidos. Articulado essas possibilidades de se construir subjetividades na obra *A hermenêutica do sujeito*, Foucault (2006, p. 12) considera que o processo de produção de subjetividades, inicialmente, passa por um conjunto de “regras pelas quais podemos nos conduzir e controlar o que fazemos”. Se o poder é constitutivo de subjetividades; conseqüentemente, diferentes formas institucionais que organizam o conhecimento e, com elas, os estatutos de verdade, instituem modelos a serem seguidos pelos sujeitos no âmbito de suas relações sociais.

Circulam discursos interpretados como verdades e que produzem efeitos significativos na subjetivação. Na obra *História da sexualidade: a vontade de saber*, Foucault (1988) aborda a problemática das relações de força no processo histórico de constituição de subjetividades. Ao discutir a condição de que devemos ser nominalistas, o autor propõe que as relações de força apresentam-se “desequilibradas, heterogêneas, instáveis e tensas” (FOUCAULT, 1988, p. 89). Enfatiza também a importância de colocarmos os nomes em constante processo de transitoriedade como uma problematização contínua que torna um conceito passível de mudança e descontinuidade em relação a seus sentidos.

Foucault (1972) também analisa que um nome guarda relação com as estratégias eleitas nas relações entre saber e poder que assumem dimensões além do objeto. Produzem-se efeitos causados pelos locais de inteligibilidades que assumem e apagam as manifestações das relações de poder de acordo com ações e pensamentos que se querem legitimados. Vimos, então, que a produção de subjetividade se situa na história. Com essa perspectiva, não podemos dizer que existe um momento originário de subjetividade junto à natureza humana, mas que sua produtividade é tensionada em relações de poder situadas em práticas de saber-poder. É possível observar que são fixadas certas marcas, ou não; outras são transformadas e recusadas pelas pessoas nos processos de produção de subjetividades.

Objetivamos fazer o que Foucault (2003) analisou na obra *A vida dos homens infames*. Refere-se às vidas que se estranharam no contato com o poder e produziram suas formas de subjetivação para coexistirem no choque, nos debates e nas reinvenções que tiveram com os poderes presentes nos seus contextos sociais. No caso deste estudo, trata-se de entender como estudantes trans resistem às práticas de vigilância e disciplinamento no estranhamento com o poder institucional das escolas em que são discentes. Mas antes de entrarmos nos assuntos pertinentes de modo direto, pretendemos analisar as condições oferecidas pelas diferentes perspectivas teóricas para compreendê-las como distantes de normas e regras sociais definíveis, articulando com a constituição e formação identitária que fazem de si na relação com os/as outros/as do espaço institucional escola. Para tal, precisamos oferecer condições de compreender a dinâmica de produção de subjetividades nos diferentes espaços institucionais, a fim de garimpar a arqueologia necessária para se pensar numa escola mais democrática e menos segregadora e corretora de corpos segundo os ditames sociais.

Gilles Deleuze (2005) elabora, em obra *Foucault*, estudos que analisam os principais conceitos deste autor. De modo bastante analítico, Deleuze (2005) traz contribuições de importância no pensamento de Foucault, no sentido de encontrar o ponto de produção de subjetividades, o que o leva a afirmar que “a ideia fundamental de Foucault é a de uma dimensão da subjetividade que deriva do poder e do saber, mas que não depende deles” (DELEUZE, 2005, p. 109). Propondo uma leitura sobre a subjetividade, Deleuze (2005) afirma que Foucault analisa duas questões que atravessam a produção de subjetividade. Uma se refere ao lado de

dentro do sujeito e a outra, ao lado de fora. Compreende que tanto um quanto o outro se relacionam para resistir ou para se compor junto à produção de uma subjetividade.

Nela, Deleuze (2005) conclui que a relação consigo mesmo/a, o afeto de si, se faz por dobras. Caracteriza quatro dobras<sup>10</sup> que são vergadas: a parte material, a relação de forças, o saber verdade e, por fim, o 'lado de fora' (DELEUZE, 2005). Indaga, a partir dessas dobras: o que sobra para nossa subjetividade? Assim responde: “nunca ‘sobra’ nada para o sujeito, pois, a cada vez, ele está por se refazer, como um foco de resistência, segundo a orientação das dobras que subjetivam o saber e recurvam o poder” (DELEUZE, 2005, p. 113). Com a intenção de compreender a luta por uma subjetividade moderna, o filósofo enfoca dois contextos em que o sujeito resiste às atuais formas de sujeição, assim descritas:

[...] uma que consiste em nos individualizar de acordo com as exigências do poder, outra que consiste em ligar cada indivíduo a uma identidade sabida e conhecida, bem determinada de uma vez por todas. A luta pela subjetividade se apresenta então como direito à diferença e direito à variação, à metamorfose (DELEUZE, 2005, p. 113).

Os processos de subjetivação ocorrem, então, a partir de exigências provindas das relações para o/do poder e também a partir da experimentação com a diferença e com as multiplicidades de variações do ser, ou, podemos arriscar a dizer, de um 'estar'. Consideramos este risco como a possibilidade produzida pelas diversas direções pelas quais uma subjetividade pode se orientar. Trata-se de movimentos de uma produção que se entende processual e se expressa na relação do eu com o mundo (valores, normas, regras, símbolos), criados e descriados entre o que entendemos por interior e por exterior a nós.

Nos estudos de Félix Guattari (1992), as dobras assumem constantes conversações com possibilidades de um sistema aberto e intenso. Constroem diferentes diálogos na articulação que fazem com equipamentos coletivos e outros componentes de subjetivação. Agenciam a libertinagem em que resplandecem conteúdos estéticos, éticos, políticos que têm subjetividade “produzida por instâncias

---

<sup>10</sup> “As quatro dobras são como a causa final, a causa material da subjetividade ou da inferioridade como relação consigo. Essas dobras são eminentemente variáveis, aliás em ritmos diferentes, e suas variações constituem modos irreduzíveis de subjetivação. Elas operam ‘por sob os códigos e regras’ do saber e do poder, arriscando-se a juntar-se a eles se desdobrando, mas não sem que outras dobraduras se façam” (DELEUZE, 2005, p 112).

individuais, coletivas e institucionais” (GUATTARI, 1992, p 11). Considerando essas possibilidades de produção das subjetividades, o autor completa que existem outras três questões que nos colocam diante da ultrapassagem entre a clássica oposição entre sujeito individual e sociedade:

[...] a irrupção de fatores subjetivos no primeiro plano da atualidade histórica, o desenvolvimento maciço de produções maquinicas de subjetividade e, em último lugar, o recente destaque para aspectos etológicos e ecológicos relativos à subjetividade humana (GUATTARI, 1992, p. 11).

O primeiro problema indica a inscrição histórica em que diferentes forças se utilizam do saber para colocar suas verdades sobre as relações consigo mesmo/a e com as outras pessoas. Provém de aspirações diversas que se conflitam em várias direções, ora para o avanço, ora para o retrocesso. A história nos coloca à frente de reivindicações disparadas pelos grupos para manterem-se ou hegemonizarem sua singularidade subjetiva, colocando as ambiguidades que, segundo ele, “[...] exprimem por um lado uma reivindicação de tipo liberação nacional, mas que, por outro lado, se encarnam no que eu denominaria reterritoralizações conservadoras da subjetividade” (GUATTARI, 1992, p. 13). Complementa que algumas perspectivas filosóficas – Sociologia, Ciências Econômicas, Psicologia, Políticas e Jurídicas – sentem-se desamparadas para “[...] dar conta de uma tal mistura de apego arcaizante às tradições culturais e, entretanto, de aspiração à modernidade tecnológica e científica, mistura que caracteriza o coquetel subjetivo contemporâneo” (GUATTARI, 1992, p. 13-14). Sugere assim uma abertura mais transversalista da subjetividade que permita ir além de aspectos individuais. Analisá-la na articulação com os territórios existenciais do sujeito e a incorporação que faz dos sistemas de valores culturais e sociais.

Incorporada também pelos meios culturais, notamos a presença da mídia com influência significativa na produção de subjetividade. Isso nos leva a dimensionar a discussão a partir do segundo aspecto citado por Guattari (1992). As mídias se apresentam por meio de uma heterogeneidade de fatores que contribuem para a produção de subjetividade. Com elementos discursivos dispostos aos sujeitos para que possam significá-los à sua maneira, as mídias agem fabricando pessoas em diferentes espaços institucionais e coletivos. O autor enfatiza também que a revolução tecnológica criou uma subjetividade maquinica que pode ser analisada

pelo lado positivo e negativo, assim compreendidos pelo autor “[...] o melhor é a criação, a invenção de novos universos de referência para os sujeitos; o pior é a mass-midialização embrutecedora, à qual são condenados hoje em dia milhares de indivíduos” (GUATTARI, 1992, p. 15-16).

Novos universos de referência nos oportunizam a experimentação com novas performances de subjetividade. Esse ato relaciona-se ao terceiro problema proposto por Guattari (1992). Ele promove a leitura de que a subjetividade é produzida como um teatro de múltiplas facetas em que ocorre a experimentação artificial e criadora dela. Não há fixação de uma essência e tampouco a colocação em instâncias de significação, mas um universo infinito da construção de novos territórios de existência. Há a criação de fugas da homogeneização de singularidades.

Numa perspectiva renovada de compreensão da subjetividade, as análises que se situavam no plano de dentro perdem força e o fora começa a adquirir consubstancialidade. A parte de dentro pulsa em meio a relações de força e dispositivos de resistência aos efeitos do discurso saber-poder presentes em diferentes dispersões sociais, políticas e culturais.

Diferentes componentes coletivos e da individualidade atuam na produção de subjetividades. Isso nos leva a afirmar que tratar de subjetividade não é caracterizá-la por meio da busca da essência, da fixação ou formas idênticas de ser para o uso mais sábio. É entender-se como uma abertura de múltiplas conexões e direções que são mutáveis e desprendidas de marcas definíveis. A subjetividade é impossível de ser compreendida também como vinculada apenas à parte de dentro do sujeito, mas construída em diferentes espaços de fora dele, mas não exclusivamente na parte de fora.

Guattari (1992) ainda pondera que cada pessoa ou o grupo social a que ela pertence cria seus sistemas de modelização da subjetividade. Ele compreende estes sistemas como uma cartografia de “demarcações cognitivas, mas também míticas, rituais, sintomatológicas, a partir da qual ele se posiciona em relação aos seus afetos, suas angústias e tenta gerir suas inibições e suas pulsões” (GUATTARI, 1992, p. 22). Devido às novas eclosões de subjetividades contemporâneas, é preciso que estejamos abertos/as para novas modelizações de subjetividades comprometidas com práticas sociais, éticas e políticas desterritorializadas.

Na perspectiva dos Estudos Culturais, a subjetividade também é pensada a partir de processos de desterritorialização de terrenos fixos. Visa deslocar modelos de subjetivação tradicionais para compreendê-los como pertencentes à produção de sujeitos pós-modernos com aspirações disparatadas em diferentes coalizações. A construção do gênero, por exemplo, é um assunto vinculado às várias expressões de subjetividades artificiais e maquínicas.

Munidos/as das discussões apresentadas, há diferentes vetores sociais que contribuem para criar localizações da construção de gênero transfeminino. Essas, por sua vez, ocorrem em referência aos modelos padronizados pelas instituições que regulam os modos de subjetivação; também existe um grupo que se constrói em contraposição à regra moralizante. Com esses estudos, é vivida a possibilidade da experimentação do im/possível como uma categoria central a ser analisada quando se aventura pelos estudos trans. As trans convivem com o deslocamento das posições já criadas pelos sistemas de representação cultural que têm as mulheres cisgêneras como ponto de centralidade. No entanto, sofrem com diferentes instrumentos de precariedade de suas vidas por não se localizarem dentro dos limites dos discursos de normalidade.

Então, há a possibilidade de inovação na construção do gênero, se a análise tratar sobre a existência de pessoas trans. Mas pensamos na impossibilidade, quando convivemos cotidianamente com a naturalização das práticas de discriminação, violência e anulação dessas vidas que se manifestam na negação de suas cidadanias, nas desatenções que as . Confirmamos em Bento (2006) a possibilidade do trânsito subjetivo do gênero que se desnaturalizou no corpo trans. Ela interroga a ideia de que nós somos o que nossas genitálias determinam. Desconfiamos, com ela, do discurso social que generalizou que todas as mulheres transexuais ou transgêneras objetivam cirurgias transgenitais para que suas vidas sociais, afetivas e sexuais tenham sentido.

Bento (2006) tensiona dois conceitos paralelos, o de mulher e o de trans. São conceitos que, segundo a autora, precisam ser dissolvidos para que adquiram sentido para as pessoas que se constroem em meios às diferenças. A afirmação da posição de mulher na sociedade não é o suficiente para identificar uma ideia do feminino. Os sujeitos não contestam, segundo a autora, um reconhecimento de sua sexualidade, mas o reconhecimento do gênero feminino. Notamos que a subjetividade passa a ser desconstruída, como se a genitália determinasse o gênero

da pessoa. O que sua produção acadêmica mostra é que a sociedade pretende que tanto mulheres quanto pessoas trans sejam escravas do destino biológico e interditas à construção de um plano existencial de vida que se destitua da genitália como parâmetro definidor de atitudes, comportamento e identidades (BENTO, 2006).

Ao problematizar as possibilidades de trânsito da produção de subjetividade, do masculino ao feminino, convivemos com processos que nos tornam menos presos às regras sociais. O trânsito propõe que nos des/localizemos constantemente em referência à norma. Ele promove a compreensão de que não vivemos para satisfazer conjuntos de verdades consolidadas anteriormente às nossas existências. Há corpos que escapam das normas e experimentam transpor o limite do predisposto, rompem com a barreira instituída para seu gênero e produzem uma subjetividade que foge de prisões contidas na ideia de corpos-sexuados. Mesmo que essas subjetividades se produzam, inicialmente com uma potência de “anormalidade”, elas precisam experimentar discursos que ressignifiquem suas experiências em contextos que também as tornam possíveis de positivarem-se.

Flávia Teixeira afirma, em artigo decorrente de sua tese de Doutorado em Ciências sociais, *Vidas que desafiam corpos e sonhos: uma etnografia sobre o construir-se outro no gênero e na sexualidade (2009)*, que muitos corpos recusam *scripts*. Nem toda experiência de produção de subjetividade transfeminina requer uma cirurgia de transgenitalização, o que a leva a caracterizar a história de Rita para compreender que o termo “transexual”, para muitos/as pesquisadores/as, adjetivam a cirurgia de transgenitalização.

Ao denominarem de operação transexual ou cirurgia transexual, eles pareciam antecipar o momento posterior em que a cirurgia passaria a operar na construção de uma identidade (transexual) que viria a ser desestabilizada pela recusa de Rita. A sua desistência em se submeter à cirurgia provocou nas pessoas que acompanhei diferentes atitudes ancoradas no diagnóstico: todos pareciam questionar se Rita seria mesmo transexual. O desejo manifesto pela cirurgia parece ser o marco divisor entre as categorias travestis e transexuais e não apenas para o saber autorizado da medicina ou subjacente aos trabalhos contemporâneos como o de Larissa Pelúcio, nos quais a pesquisadora identificou que, entre as travestis, a cirurgia aparece tangenciando a definição de transexuais. (TEIXEIRA, 2012, p. 502)

Histórias como a de Rita representam vidas que fogem ao destino-fim do que é demarcado como dispositivo, inclusive aos corpos trans. Dispositivo este que

define corpos a partir de enunciados e sentidos consolidados e exteriores à construção do meu eu.

Certas situações, assinala Teixeira (2012, p. 507), fizeram-se presentes em sua pesquisa e se portaram como deslocamentos de questões que demarcam fixações biológicas do ser mulher e do ser homem: “As roupas, os cabelos, as unhas, sempre o corpo esteve em questão na relação entre a pesquisadora e as entrevistadas [...]”..

Ao compartilhar incertezas, Teixeira (2012, p. 511) compreende que, por um viés crítico, por mais que a experiência transexual reitere formulações médico-jurídicas relativas à uma verdade fundada em dois sexos opostos e, com ela, comportamentos que polarizam tais sexos, muitas experiências, assim como a de Carolina, interlocutora de sua pesquisa, “[...] pode[m] ser compreendida[s] como uma das condições para entender seu corpo como inteligível. Argumento que, mesmo na reivindicação da cirurgia, no apelo das normas, a transexualidade possui um potencial desestabilizador”.

Com tais considerações sobre subjetividade, construções das expressões de gênero transfemininas e universo trans, procedemos com a compreensão de aspectos relacionados ao campo de pesquisa e com a discussão se, de fato, tais experiências estão fadadas a momentos em que o enquadramento define o que são e o que têm que fazer para ser trans.

### **2.3 A microrregião de Andradina/SP, OSC SEIVA e as participantes**

Informar-se como a região de São Paulo está incluída no Relatório GGB (2018) de registro de mortes de LGBTTT é necessário para compreender se o estado é violento ou não para as minorias sexuais. O estado de São Paulo tem o maior número de registro de mortes, porém está na posição de 24<sup>o</sup> na escala de periculosidade para pessoas LGBTTT. No entanto, esse dado é analisado a partir de um conjunto considerado a cada 100 mil habitantes. Em relação à região Sudeste, o estado ocupa o primeiro lugar no ranking de assassinatos de minorias sexuais. Observamos, ainda, que o Relatório GGB (2018) não apresenta registros de mortes trans passíveis de comoção dada a sua crueldade.



A organização dos estados pressupõe segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) a divisão em Mesorregiões e Microrregiões a partir de características específicas da população daquela área, considerando aspectos físicos, culturais, econômicos e sociais, humanos etc. que oportunizam a delimitação territorial.

A Microrregião de Andradina está situada entre as três microrregiões que compõem a mesorregião de Araçatuba localizada na Alta Noroeste Paulista do estado de São Paulo. Essa microrregião abrange onze municípios: Andradina, Castilho, Guaraçai, Ilha Solteira, Itapura, Mirandópolis, Murutinga do Sul, Nova Independência, Pereira Barreto, Sud Menuci e Suzanápolis. Segundo dados do IBGE (2010), a microrregião de Andradina possui aproximadamente 181.710 habitantes, uma área de 6.892,149 km<sup>2</sup> e densidade demográfica de 26,4 hab/km<sup>2</sup>. Os municípios que têm população acima de 20 mil habitantes são: Andradina, Castilho, Ilha Solteira, Mirandópolis e Pereira Barreto, os demais municípios têm entre quatro e dez mil habitantes.

Essa região é conhecida por acolher pessoas de diferentes estados brasileiros em decorrência a um processo migratório de trabalhadores/as e suas famílias a fim de preencher ofertas de emprego em usinas, no setor sucroalcooleiro e em indústrias de médio e grande porte com atividades de agricultura e pecuária que movimentam o comércio local e regional. As cidades localizadas nessa microrregião estão relacionadas à construção da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil, logo após um movimento de ampliação do interior do país e de ligação da economia com os países da América do Sul.

O Serviço de Esperança e Incentivo à Vida Agora (SEIVA), nela presente, é uma Organização da Sociedade Civil (OSC) que se localiza no município de Ilha Solteira/SP. A unidade foi criada em 1993 a partir da projeção de moradores/as do município e passou a ser reconhecida como Utilidade Pública Municipal em 1996, conforme a Lei Municipal n. 389/1996. Tal lei reconhece que a unidade existe desde 1993. As ações desenvolvidas pela referida OSC se adequam aos parâmetros instituídos pelos serviços ligados ao Sistema Único de Saúde (SUS); sua especificidade é a atenção especializada às pessoas que convivem com Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST) e a Síndrome da imunodeficiência adquirida (AIDS).

A Unidade do SEIVA compõe-se de uma Equipe de um presidente, um coordenador, um assistente social, um educador em saúde e um agente administrativo. Dispõe de parcerias com a Secretaria Municipal de Saúde de Ilha Solteira e também de municípios circunvizinhos como Itapura, Pereira Barreto e Suzanápolis. Desenvolve atividades de prevenção, promoção e recuperação da saúde conforme preveem os planos de trabalho dos convênios que a OSC firma. A OSC conta também com representantes em conselhos consultivos e deliberativos na área da saúde, educação e assistência social de âmbito municipal, estadual e federal. Algumas parcerias são referidas no site da OSC, como: Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS), Secretaria de Assistência e Desenvolvimento Social de São Paulo (SEDS/SP); Conselho Municipal de Saúde, Conselho Municipal Anti-Droga, Comissão Municipal de Proteção à Mulher vítima de violência; Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA), Diretoria Regional de Saúde (DRS2), em Araçatuba/SP, e o movimento civil de AIDS e Direitos Humanos na região.

Segundo informações do site da Unidade SEIVA, observamos a seguinte caracterização de trabalhos na área:

a prevenção de DST/AIDS e apoio psicossocial aos PV-HIV/AIDS, adolescentes em risco social, em Prestação de Serviço a Comunidade e Liberdade Assistida, adolescentes institucionalizados, população LGBT, mulheres, executa trabalhos de prevenção com adolescentes em escolas, projetos sociais e PSF (Programas Saúde da Família) com mulheres e população idosa (ONG SEIVA, 2018, s/p).

A presidência e coordenação da Unidade foram contatadas, em julho de 2018, para uma reunião explanativa sobre os objetivos, metodologias e considerações conclusivas da pesquisa e, com isso, posterior aprovação para firmamento dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido da pesquisa (TCLE) (APÊNDICE C). Com a devida documentação e aprovação, procedemos com os contatos das trans que, vinculadas e participantes das atividades de prevenção do SEIVA, foram convidadas a participar.

Após a aprovação dos aspectos éticos da pesquisa, procedemos com sua aplicação, que ocorreu conforme cronograma proposto junto à Plataforma Brasil entre os meses de agosto e dezembro de 2018, momento em que apresentamos a pesquisa ao local, às participantes e, a partir do consentimento para participarem,

elegemos as que seriam entrevistadas. Nessa OSC, tivemos a indicação de quatro trans para iniciar o processo de mobilização e participação na pesquisa. Todas concordaram com o uso de seus nomes sociais na análise e interpretação de suas narrativas e histórias de vidas: Angélica, Barbara, Gabrielly, Luna. Apenas a Barbara resolveu não participar, informando que, durante sua passagem pela escola, não teve problemas com violências, o que poderia não ser proveitoso na pesquisa. Barbara afirma que àquela época se “*sentia presa a muita coisa, família, vizinhos, sociedade e até mesmo à escola, por isso não iniciou o processo de transformação feminina*” (BARBARA, em depoimento pessoal ao autor). Apesar de informada sobre a validade de suas memórias para este estudo, ela decidiu não participar, afirmando que não “*tinha tanto assunto*” (BARBARA). Como foi possível visualizar, tentamos sensibilizá-la ressaltando a validade de suas memórias para a pesquisa. Porém, para não constrangê-la, não insistimos.

É válido pontuar que, conforme contato com a presidência e a coordenação da OSC para firmamento do TCLE, a unidade informou que as trans indicadas não fazem tratamento na unidade de IST/AIDS, elas participaram e participam (quando podem) de oficinas, palestras e atividades socioeducativas com o objetivo de apresentar suas experiências de como foi o processo de se tornar uma mulher trans para que outras tenham acesso a possibilidades de vidas normais como qualquer outra pessoa. A entrada delas na unidade se deu, no caso de Gabrielly e Angélica, a partir da parceria firmada entre a OSC SEIVA e as escolas da região. Relatam que os/as profissionais da escola se sentiam limitados/as sobre como tratá-las em relação à identidade de gênero e outras solicitações que surgiram decorrente da entrada desse corpo diferente na rotina escolar. Conhecendo as possibilidades de abandono escolar decorrentes de diferentes problemas que surgiam nas relações entre escolas e as trans, a OSC resolveu acolher, orientar e apoiar Gabrielly e Angélica para que tivessem condições de projetar outras possibilidades de vida pela via da educação, profissionalização e prevenção de riscos à saúde sexual.

Já Luna acompanhou os primeiros anos de atuação da OSC, está presente, quando pode, nas atividades da Unidade e auxilia, sempre que possível, conforme sua rotina permite, as trans mais novas que estão no início da transformação e também aquelas que estão vinculadas ao tratamento apresentando suas próprias experiências de vida. Além disso, a OSC afirmou que não indicaria mulheres trans que estão em processo de tratamento por estarem numa etapa muito delicada de

aceitação e tolerância às doenças, o que poderia intensificar e tornar doloroso a exposição de suas vidas nesse momento.

As entrevistas aconteceram entre os meses de julho e dezembro de 2018 em local escolhido pelas participantes para que, eu pesquisador, fosse até elas. Angélica escolheu um quiosque da Praia de Pereira Barreto/SP, Gabrielly resolveu aproveitar que viria para cidade de Ilha Solteira e marcou na quadra de um Centro de Educação Infantil (CEI), enquanto aguardava o término de um jogo de vôlei de seus amigos, e Luna optou por usar uma aula vaga que teve no curso Técnico na Escola em que estuda para a entrevista.

É válido pontuar que o estado de São Paulo, em 2010, aprovou o Decreto n. 55.888 que dispõe sobre o uso de nome social por pessoas travestis e transexuais. O nome social deverá ser indicado por elas no momento do preenchimento de algum cadastro ou atendimento realizado por profissionais dos órgãos públicos do Estado de São Paulo. Além disso, temos também dispositivos estaduais que deliberam sobre o mesmo assunto no âmbito educacional, porém, concretizado aproximadamente quatro anos depois. É o caso da Deliberação n. 125 de 2014 do Conselho Estadual de Educação (CEE), a qual tratou da inclusão de nome social nos registros escolares das instituições públicas e privadas no âmbito de instituições vinculadas a este Sistema de Ensino.

As participantes da pesquisa que cursaram Ensino Fundamental e Médio em instituições vinculadas ao estado de São Paulo concluíram a escolaridade anterior a esse dispositivo legal, o que pode justificar o desentendimento de profissionais das unidades escolares em que estudaram. Uma reportagem publicada junto ao Portal do Governo Estadual de São Paulo, no dia 18 de maio de 2018, evidencia que o registro de alunos que usam nome social nas escolas cresceu 40% comparado ao ano de 2017. Apresentam-se os dados de abrangência em estatístico da Secretária Estadual de Educação (SEE).

De acordo com informações fornecidas pela Secretaria da Justiça e de Defesa da Cidadania do Estado de São Paulo, com base em dados de setembro de 2017, 66% dos registros de nome social nas unidades de ensino eram de mulheres transexuais ou travestis e 34% englobavam homens trans. O mesmo levantamento indica que 28% dos estudantes eram menores de idade e 72% tinha 18 anos ou mais. Em relação à modalidade, 63% dos estudantes estavam matriculados no ensino fundamental e médio da Educação de Jovens

e Adultos (EJA), enquanto 37% estudavam nos ensinos Fundamental e Médio Regular (PORTAL DO GOVERNO, 2018, s/p.)

Os dados recentes demonstram que tem ocorrido o respeito à identidade de gênero conforme deliberação, o que nos leva a crer que aquelas que estão estudando em instituições vinculadas a essa esfera de Governo têm seus direitos de uso do nome social reconhecidos, como é o caso de Gabrielly e Luna que estudam em unidades da Escola Técnica de São Paulo (ETEC). Procedemos, nos próximos itens dessa Seção, com as narrativas das pesquisadas vinculadas à OSC SEIVA.

### 2.1.1 Angélica

Quando iniciei minha transformação, estava no ensino médio. Tinha uns 15 anos. Antes disso, meus comportamentos, minha voz, meu “eu” já estavam totalmente mulher. Unhas grandes, cabelos grandes, porém ainda me consideravam uma “bicha” só. Acho que porque também usava roupas masculinas. Era muito estranho. Aos poucos uma peça de roupa feminina, mas ainda com uma calça masculina. Nessa época demorou para que as pessoas não me chamassem pelo nome de origem, mas aos poucos fui informando de meu nome social. A mudança total foi quando coloquei meus seios. Aí, ninguém me segura! Na família, algumas pessoas ainda não querem me chamar pelo nome social, mas outras não veem problema. O medo era de ser excluída, não poder participar de nada na escola, na minha família, de sair na rua e ser agredida. Medo de andar sozinha nas ruas e sofrer alguma violência (ANGÉLICA<sup>11</sup>).

Angélica narra o início do processo de transformação feminina. Nele, podemos ver alguns domínios de análise passíveis de serem eleitos para entender como sua vida se chocou com os ‘enquadramentos normativos’ (BUTLER, 2015a) possíveis de sua época de escolarização. A narrativa de Angélica traz sentidos da construção de uma subjetividade feminina que encontrava, no corpo, alterações necessárias para produzir sua feminilidade. Aos poucos foi usando alguns recursos estilísticos que a faziam entender-se feminina. Os medos que Angélica pontua nos fornece indicativos do papel da outra pessoa na constituição de sua subjetividade, que se conecta a cenas de relações necessárias para se fazer possível. O domínio eleito, de início, envolve o que Junqueira (2013) compreende como a ‘Pedagogia do

<sup>11</sup> As memórias colhidas de nossas participantes serão expostas no formato normativo da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) para citações diretas. Porém, para diferenciá-las, valeremos de um quadro. Além disso, para auxiliar o processo de leitura, fizemos uma revisão linguística e preservamos o efeito de sentido de suas memórias.

Armário'. O autor caracteriza que essa pedagogia se vincula à dominação simbólica por meio de dispositivos e práticas de controle, vigilância, ocultação e não nomeação que agem como forças heterorreguladoras de corpos e sujeitos em diferentes instituições sociais, não somente na escola.

A Pedagogia do armário, portanto, não fica circunscrita a um mero conjunto de práticas (in)formais por meio das quais preconceitos (hetero)sexistas e homofóbicos são cultivados e transmitidos, levando estudantes a não se assumirem enquanto homossexuais. Mais do que isso, ela diz respeito a processos amplos, sutis, complexos e profundos ao longo dos quais cada sujeito do espaço escolar é implicado (JUNQUEIRA, 2013, p. 492-493).

A transição do gênero masculino para o feminino foi, como Angélica demonstra, realizado aos poucos: ela foi mudando sua imagem de forma menos acelerada para evitar transtornos. Acredita que ter colocado silicone foi o que realmente a definiu como mulher para os lugares que frequentava. Podemos dizer que Angélica também se viu dentro de um armário ao chocar as expressões do gênero feminino que queria construir em seu corpo com as normas que disciplinarizavam o modo pelo qual seu corpo deveria corresponder a outras expectativas do universo masculino. Os medos da não aceitação e a violência avistada também surgiam para amedrontar Angélica, agindo como um dispositivo típico da ideia de “armário” (JUNQUEIRA, 2013), ou seja, de que é necessário conter e esconder expressões que estejam fora das normas que enquadram os corpos, os gêneros e as sexualidades.

À primeira vista, o não reconhecimento das outras pessoas representa para Angélica a marca da deslegitimidade do seu jeito de ser. Demarca também uma “vida precária” (BUTLER, 2011) que vai ter um trajeto difícil porque não se enquadra nos padrões de territórios já definidos e heterorregulados. Letícia Lanz (2014) aponta que a deslegitimação de corpos diferentes por parte de algumas instituições vincula-se à ideia de heteronormatividade, um conjunto de normas e regras que regem processos legais e institucionais e que associa a heterossexualidade à ideia de normalidade, levando-nos a crer que a heteronormatividade constitui “[...] a base conceitual e ideológica de todos os processos de relacionamento humano numa sociedade como a nossa, onde o comportamento heterossexual é compulsoriamente

cobrado de todos os indivíduos por ser considerado — biologicamente natural” (LANZ, 2014, p. 311).

Para ser menos notada, Angélica acreditava que, ao manter uma estilística de gênero ambígua, roupas femininas e masculinas, não chamaria tanto a atenção. Mesmo assim, a construção de uma subjetividade não enquadrada trouxe constrangimentos na escola e na família na época de escolarização básica, que diz ter concluído há aproximadamente sete anos.

Angélica se apresenta:

Tenho 23 anos de idade, moro em Pereira Barreto/SP. Sou transexual. Eu trabalho como Vendedora numa loja. E religião? Vou pra Igreja, sou evangélica. Frequento Igreja Evangélica, por mais que seja um susto para todo mundo. Nossa! Igreja Evangélica? Sim, Igreja Evangélica. Poderia ir na católica, na umbanda ou qualquer outra coisa, mas não, frequento Igreja evangélica, que é um lugar que eu me sinto bem. Faço Cursinho Pré-vestibular para ingressar no Curso Superior de Medicina Veterinária ou Agronomia.

Angélica narra as principais informações sobre si e registra projetos possíveis de escolarização. Conheceu a OSC SEIVA durante a época de escolarização em que os/as profissionais realizavam palestras e oficinas com o tema das IST, AIDS, e discutiam sobre as homossexualidades e pessoas trans.

Esse dado nos leva a refletir sobre o espaço de apoio e transformação que as organizações e coletivos sociais ocupam na vida de pessoas trans. Segundo Jesus (2012b, p. 167), em estudo sobre os movimentos sociais e questões da diversidade que permeiam a psicologia social, nos faz compreender que as situações trabalhadas e questionadas nesses espaços defendem pautas necessárias e têm, ainda, um papel pedagógico, transmitindo as ideias, crenças e representações do grupo que o realiza para os iniciantes e para grupos externos.

Em uma perspectiva psicossocial, considera-se que as pessoas se organizam em grupos e protestam em nome de uma causa comum, muitas vezes sacrificando seu conforto pessoal, por várias razões, que podem estar fundamentadas em diferentes fatores, entre eles: sentimento de injustiça, eficácia de grupo, identidade social e afetividade (JESUS, 2012, p. 169)

Notamos que, na defesa de uma causa, muitas pessoas que representam lideranças ou participam ativamente desses movimentos organizados abdicam de

uma série de questões pessoais para conviver em luta, para se fazer presentes em meio aos locais de decisão e discutirem pautas que ampliem o acesso a direitos sociais ou busquem por diferentes reconhecimentos nas políticas de concessão de direitos. Por mais que a OSC SEIVA represente uma unidade organizada da sociedade civil, que preste um serviço, que possua uma razão social que a identifique, ainda é possível observar uma preocupação com as questões que envolvem as injustiças sociais que atingem as pessoas LGBTTT, o que faz com que a OSC tenha representatividade na conquista de direitos que melhoram os problemas de saúde que afetam esse grupo de pessoas. Sabendo que suas demandas pode ser apoiadas pela OSC, Angélica afirma que, apesar de não conseguir participar mais das atividades, considera que houve apoio significativo para que enfrentasse com mais informação os receios da escola em apoiá-la na sua transexualidade.

Entre apoios e desapoios, Angélica afirma que sua escolarização foi marcada por momentos em houve apoio de amigos mais próximos construídos na escola e também na turma de que fazia parte; porém, deixa explícitas as dificuldades de reconhecimento dos/as professores/as.

Por parte de professores, quando escolhi meu nome, por ter me transformado. Eles deveriam me chamar pelo meu nome feminino. Eles faziam questão de chamar pelo nome masculino, mesmo sabendo que meu nome estava na caderneta de chamada. Minha identidade de gênero feminina. Eles faziam questão de me chamar e dava para notar que era para caçoar. Os diretores implicavam muito por eu ir de roupa de mulher já para a escola. Foi isso, então. Os professores sempre tinham uma zoaçãozinha besta (ANGÉLICA).

Santos (2017) aponta que o nome social é parte do processo de fabricação de travestis e transexuais. Segundo a autora (2017, p. 271), o nome social é construído paralelamente ao gênero feminino e representa uma identificação diante do mundo que assegura conforto e satisfação: “nesta perspectiva, as narrativas sobre os nomes de travestis e transexuais apresentam, não raras vezes, uma história”. Com as histórias das professoras participantes de sua pesquisa, Santos (2017) acessou diferentes movimentos de interpretação do nome social como uma eclosão do processo criador do gênero feminino em suas vidas. O nome social representa, segundo os estudos da autora (SANTOS, 2017), o rompimento com a imagem masculina por meio de ações de apagamentos, silenciamentos, tensões que



conduzem à produção de acontecimentos renovados em que o gênero feminino passa a orientar a inclusão das trans no mundo social.

Quando Angélica diz que não é chamada pelo seu nome social, é como se sua existência não fosse validada nas relações com a escola. A anulação de sua construção feminina de gênero acontece nesses momentos em que é chamada pelo nome civil. Santos (2017, p. 278) considera que o uso do nome social não é equivalente a um nome artístico, mas confere inteligibilidade à experiência transfeminina: “A utilização do nome social por travestis e transexuais significa conferir algum sentido aos processos de fabricação daquele corpo e identidade. O nome social pode produzir um efeito de inteligibilidade à experiência trans\*\*”.

Angélica ainda lista atitudes em que a brincadeira era presente cotidianamente nas práticas de outros/as colegas de sala, professores/as e diretoria da unidade escolar. Atitudes que tratavam sua sexualidade de modo pejorativo, uma vez que sua construção de gênero estava deslocada de atributos culturais fixados no corpo masculino. Diz que a todo o momento era abordada com insultos do tipo “*É viadinho? É bichinha?*”<sup>12</sup> (ANGÉLICA). Tais tratamentos, segundo Angélica, justificam comportamentos agressivos que tinha com professores/as, colegas de sala, outros/as alunos/as, levando-a a se prejudicar nos estudos, bem como procurar tratamento psicológico para lidar com a situação.

Se analisada a idade de Angélica, vimos que ela cursou o Ensino Médio há menos de sete anos. As experimentações que teve narraram desrespeito da sua construção social de gênero que se expressou em processos de estigmatização e discriminação de sua diferença. Situação que assinala o não reconhecimento de sua diferença àquela época. Tais formas de tratamento, segundo Willian Peres (2009, p. 246) ressalta que “[...] prejudicam a própria socialização dessas pessoas, que passam a ter um universo existencial bastante restrito”. Angélica percebia que os preconceitos advinham também da unidade escolar; observamos o não reconhecimento de sua construção feminina de gênero, o que pode significar que, durante seu processo de escolarização, a sua passagem não gerou alterações na prática docente realizada ou na unidade escolar como um todo.

Alguns domínios de análise puderam ser identificados nas narrativas, assim como Foucault (2008) bem propõe para o jogo de relações possíveis entre sujeito e

---

<sup>12</sup> As memórias colhidas de nossas participantes serão expostas no formato normativo da ABNT para citações indiretas. Porém, para diferenciá-las, valeremo-nos da fonte em itálico.

instituições sociais. Menciona o autor que o recorte do domínio eleito para estabelecer as relações necessárias partirá assim empiricamente para escolher um domínio “em que as relações corram o risco de ser numerosas, densas e relativamente fáceis de descrever: e em que outra região os acontecimentos discursivos parecem estar mais ligados uns aos outros” (FOUCAULT, 2008, p. 33).

Tais domínios são, no caso da presente narrativa:

- Práticas docentes essencialistas;
- Desrespeito ao uso do nome social;
- Precarização de vidas trans decorrente do não reconhecimento.

Outrossim, Foucault (2008, p.34) pontua que esse primeiro exercício de relações não pode estabelecer o domínio eleito como definitivo e absoluto, pois “[...] trata-se de uma primeira aproximação que deve permitir o aparecimento de relações que correm o risco de suprimir os limites desse primeiro esboço”.

Ao enunciar que teve problemas com as exposições que sofria, Angélica assinala a necessidade de apoio psicológico para lidar com a situação. Apresenta que a construção de sua subjetividade transfeminina produzia deslocamentos da norma e da matriz heterossexista<sup>13</sup>, a partir de atitudes que despregavam comportamentos, vestimentas e sua existência, de modo geral, dos padrões acessíveis pelas pessoas da escola em que estudou. O não reconhecimento de seu modelo existencial pelas pessoas da unidade escolar representa um instrumento de negação da sua feminilidade que pode precarizar a cidadania de Angélica por meio do acesso à escolarização. É como se ocorresse a negação de sua diferença que, no contato com a norma, por sua vez impregnada de conteúdo moralizante, demandou o enfrentamento de práticas de anulação.

Angélica também relata que solicitou ajuda jurídica para que a unidade escolar a tratasse pelo gênero feminino com o uso do nome social, mas que, após isso, a experiência de professores/as tratando-a mal tornou o ambiente permeado de um convívio desagradável. Enfatiza, contudo, a presença da família como uma forma de superação do problema vivido, motivando-a a permanecer na escola.

---

<sup>13</sup> Judith Butler (2003), em *Problema de Gênero: feminismo e subversão da identidade*, cunhou o conceito de matriz heterossexista. É a forma pela qual os processos sociais e culturais impõem que as pessoas devam ter um gênero alinhado ao sexo. Corpos em que a estrutura biológica determina as atitudes, comportamentos, práticas sexuais e desejos.

Olha! O banheiro feminino, eu não sofri preconceito. Não tive nenhuma dificuldade. Apenas com o nome social é que tive que recorrer à lei, quando fiquei sabendo que pessoas trans que tinham nome social poderiam ser chamadas por aquele nome que escolheram. Ai, imprimi a lei. Foram minha mãe e o advogado na escola. Depois disso, começaram a me chamar pelo meu nome social, porque o advogado explicou que poderia ocorrer processo a quem não acatasse. Aí, depois disso, passou (ANGÉLICA).

O não reconhecimento do nome social, de acordo com os estudos de Camila Guaranha e Eduardo Lomando (2013), significa o não reconhecimento da identidade feminina. Acrescentam que se uma pessoa tem um nome no masculino e, a partir de algum momento, ela identifica-se com o gênero feminino, precisa ser respeitada. Como uma metáfora, o nome aciona “as características de alguém, conferindo-lhe status ou colocando-os em situações vexatórias, além de se apresentar importância jurídica para salvaguardar bens e atribuir uma noção de existência e verdade ao sujeito” (GUARANHA; LOMANDO, 2013, p. 53). Os autores também (GUARANHA e LOMANDO, 2013 p. 54) relacionam o reconhecimento do nome social com o respeito à construção identitária que a pessoa assume para suas relações e associam a isso ao fato de que as trans vivem a “[...] expressão de suas construções de gênero com menos risco de discriminação ou preconceito” com seu nome reconhecido.

Para Beatriz/Paul Preciado (2014), o nome social adquire força no processo de produção da subjetividade e reflete-se no modo como nós nos vemos no mundo social, profissional e no campo da afetividade. Apesar de sua antecedência na definição do ser humano, o nome que nos é dado carimba gênero e sexo. Por meio do uso do nome social, as pessoas trans podem se sentir respeitadas a partir da sua expressão de gênero. Preciado (2014) considera ainda que reconhecer uma pessoa pelo nome social é uma resistência política.

Toda pessoa trans tem (ou teve) dois ou mais nome próprios. Aquele que foi designado na hora do nascimento, cujo nome a cultura dominante buscou normalizá-lo e o nome que assina no início do processo de subjetivação dissidente. Os nomes trans não indicam o pertencimento a outro sexo, mas denotam um processo de identificação [...] o segundo nome utilizado pelas transexuais, a peruca drag, o bigode, enfim, são signos intencionais e hiperbólicos de uma travestilidade político sexual. E isso acontece não a partir do verdadeiro sexo ou do autêntico nome: mas sim através da construção de uma ficção viva que resiste à norma (PRECIADO, 2014, p. 2).

O nome social é um dispositivo de reconhecimento do gênero feminino da/o trans, uma vez que deslocamos para a pessoa o direito de dizer-se, de definir como quer ser tratada (PRECIADO, 2014). O alinhamento normativo entre sexo e gênero perde valor e a resistência que a pessoa constrói adquire sentido. A diferença nesse sentido cria o espaço de interlocução com a existência que se pretende fazer viva. Uma diferença cuja vivacidade buscada envolve o reconhecimento da construção da subjetividade feminina. Além dessa ênfase de análise do nome social como reconhecimento de uma construção subjetiva de gênero oposta àquela previamente demarcada, é válido destacar o estudo de Bento (2014) sobre a questão da cidadania. Angélica mostra a necessidade da lei para o reconhecimento de sua mulheridade. Isso significa, segundo Bento (2014, p. 172), que sua condição precisa ser autorizada pela lei: “As pessoas trans precisarão de algum especialista para atestar a validade de suas demandas”. Bento (2014, p. 176) aponta que tais autorizações acontecem no âmbito jurídico e no da medicina: “De um lado um corpo de normatizações que regula a vida, no âmbito do gênero, em múltiplas instituições (escolas, universidades, repartições públicas, bancos), do outro a inexistência de leis que garantam e assegurem a existência da diversidade humana”. Enfim, elas utilizam o tempo de espera, em muitos casos demorado, para que essas pessoas possam validar sua existência, uma forma de anulação que precariza a existência trans, uma vez que rejeita, cerceia e tolhe o ser:

Portanto, temos duas concepções de gênero que atravessam sua vida. De um lado, o reconhecimento, de outro a autorização. Mas estamos falando da mesma pessoa que circula pelas instituições sociais. O mesmo Estado que lhe reconhece o direito à identidade de gênero, uma vez que as universidades são instituições públicas, na outra ponta lhe nega este direito, ou precariza-o quando vincula as mudanças nos documentos a um parecer psiquiátrico e ainda exige que tal mudança seja feita através de processo judicial (BENTO, 2014, p. 177)

O exterior precisa validar a existência trans, o que significa que a ação das outras pessoas podem precarizar a minha existência se acreditarem que ela não é possível. Os conhecimentos que permeiam essas áreas que precisam autorizar a minha existência tornam existências trans fadadas à precarização da cidadania. Bento (2014, 167) entende que a precarização da cidadania se relaciona com “[...]”

uma dupla negação: nega a condição humana e de cidadão/cidadã de sujeitos que carregam no corpo determinadas marcas”. Essa negação, por sua vez histórica, permite que os corpos, para adentrarem na construção do humano e, com isso, da cidadania, precisam, segundo Bento (2014, p. 167), seconceber políticos. “No entanto, o reconhecimento político, econômico e social foi (e continua sendo) lento e descontínuo” (BENTO, 2014, p. 167).

Dayana Santos (2015), em estudo que trata da sociedade de controle a partir de perspectivas foucaultianas sobre o ‘controle’ (CÉSAR, 2004) e ‘governo’ (VEIGA-NETO, 2007), mostra que a escola cria estratégias para que o controle e a ordem sejam preservados com o objetivo de capturar novos corpos para que eles se tornem produtivos e viáveis. Isso se trata de um objetivo biopolítico que não desmerece o papel dos movimentos sociais que apresentam demandas próprias para que existências trans se tornem significativas para o espaço escolar. Contudo, as normativas são elaboradas, e a partir delas as instituições escolares produzem estratégias de controle e apagamento das diferenças. Santos (2015) associa o agenciamento biopolítico próprio da perspectiva neoliberal com a sociedade do controle, e destaca que os sentidos que orientam as políticas de educação se baseiam na ideia de inclusão com o objetivo de constituir corpos inseridos no consumo.

Maria Rita Cesar (2009) acredita que a ausência de um tratamento adequado à construção social do gênero que as pessoas trans fazem é parte de um sistema educacional que zela pelo funcionamento da norma, porém o uso do nome social é parte relevante da experiência transexual contemporânea. Ao ser denominada por um nome que caracteriza sua inclusão em um gênero, a pessoa trans passa a pertencê-lo. A autora entende que a lei poderá ser um recurso que faça cumprir o reconhecimento da construção de gênero de pessoas trans como uma possibilidade efetiva de acolhimento na unidade escolar. No entanto, os recursos simbólicos que criam impedimentos ainda podem continuar. Cesar (2009, p. 12) aponta dois caminhos possíveis para tratar do assunto,. O primeiro e mais fácil, segundo a autora, é a “[...] aceitação por meio da problemática ‘pedagogia da tolerância’, na qual nunca se questionam os sistemas normativos; um segundo, mais difícil, será aquele que irá produzir interrogações sobre a heteronormatividade compulsória no interior da instituição escolar”.

Em seus estudos, Tomaz Tadeu da Silva (2000) acredita que onde há identidade e diferença, há poder. Segundo o autor, as marcas de presença do poder estão caracterizadas por práticas de “[...] incluir/excluir (“estes pertencem, aqueles não”); demarcar fronteiras (“nós” e “eles”); classificar (“bons e maus”; “puros e impuros”; “desenvolvidos e primitivos”; “racionais e irracionais”); normalizar (“nós somos normais; eles são anormais”)]” (SILVA, 2000, p. 80-81). Nessa relação conflituosa, Silva (2000) afirma que a presença da disputa é contínua. Evidentemente, as relações tendem a se constituir por definições de “normalidade” por quem está dentro dos limites do que é padrão e aqueles/as que, estando “fora”, sofrem com a imposição de tal padrão instituído.

Angélica inventou sua subjetividade, distanciando-se de padrões normativos de referência. Isso fez que sua experimentação do existir entrasse em conflito com a norma; porém, ancorados nos estudos de Silva (2000), pensamos que a abjeção, rejeição e anormalidade que seu corpo gerou são parte ativa do que a identifica como trans. Sem diferença não se cria padrões do que é considerado normal. Diante dessa rejeição das pessoas da escola, Angélica não teve sua construção feminina de gênero reconhecida, vivendo uma primeira expressão da precarização de sua vida. Se ela teve sua autonomia desestabilizada pelos discursos de medo de sua transfeminilidade, conseqüentemente sua vida diferente se chocou com o poder de formas tradicionais em torno da “normalidade”. Ao sentir necessidade de intervenção psicológica para lidar com a situação, observamos uma das marcas do poder que se refere à sensação de que o “erro” está na diferença.

Butler (2015b, p. 35), numa leitura dos sujeitos foucautianos, entende que o reconhecimento de si ocorre “[...] de modo que o que posso ‘ser’, de maneira em literal, é limitado de antemão por um regime de verdade que decide quais formas de ser serão reconhecíveis e não reconhecíveis”. Acrescenta ainda que

[...] isso não significa que dado regime de verdade estabeleça o quadro invariável para o reconhecimento, significa apenas que é em relação a esse quadro que o reconhecimento acontece, ou que normas que governam o reconhecimento são contestadas e transformadas (BUTLER, 2015b, p. 35).

Ao quebrar padrões do regime de “verdade” do reconhecimento possível, Angélica sofreu as conseqüências da não aceitação de sua construção de gênero, refletidas em situações que tiveram a presença do tratamento hostil. No entanto,

vimos que a permanência escolar gerou contestação com suas demandas, principalmente relacionadas às ressignificações do gênero e da sexualidade que o corpo de Angélica produziu. Fez que a comunidade escolar problematizasse o que é ser trans por meio da desestabilização sobre modos de subjetivação em que o gênero é um elemento orientador da quebra de explicações unívocas. Algumas pessoas se relacionaram com Angélica com respeito, outras agiram com insultos, provocações e tratamento pejorativo como uma forma de demonstrar as rejeições.

A rejeição vinha, por exemplo, quando seu nome social não era reconhecido por alguns/mas pessoas. O não reconhecimento não passava apenas pela questão do nome social, mas também pelas ofensas que aconteciam em forma de brincadeira. O corpo de Angélica afeta radicalmente o que é reconhecido como “normal”. Assim, Silva (2016, p. 10) indaga: “Quando aquilo que é supostamente animado se vê profunda e radicalmente afetado, é hora de perguntar: qual é mesmo a natureza daquilo que anima o que é animado?”. Angélica confrontou a explicação biologizante da condição normal dos corpos. Descentrou o dispositivo que regulava os corpos, oportunizando o trânsito pelo território do possível.

Produzindo-se pela via da diferença, a construção feminina de gênero de Angélica, descolada dos padrões do corpo masculino, foi um ato de significação. Como apresenta Silva (2000), um ato de significação está sujeito ao poder. O poder de definir quais subjetividades serão vistas como seguras para serem acessadas e outras relegadas ao assujeitamento. Vê-se, então, que a imposição de significados sobre o ser mulher está relacionada à estrutura biológica, uma vez que para ser mulher, segundo tal pensamento, precisa-se de uma vulva. Com esse padrão de referência como um sistema de atribuição de sentidos, toda forma feminina diferente desse padrão é considerada incompleta, insegura e impossível.

Angélica narrou também as consequências da precarização da vida durante a escolarização, uma vez que conviveu com problemas que refletiram na necessidade de apoio psicológico para lidar com a dificuldade de aceitação. Ricardo Miskolci (2011, p. 54) considera, a partir dos estudos de Butler, que uma vida precária é aquela que aprendeu a se socializar no convívio com práticas de rechaço social. Segundo o autor, representa vidas que se constituíram vivíveis “[...] a partir da injúria, da experiência de serem ofendidos por estarem sob a suspeita ou serem comprovadamente sujeitos fora da norma heterossexual”. Para o autor, conviver com situações que precarizam a vida resulta do fato de o corpo trans romper com as

convenções sociais de gênero, o que leva travestis, transexuais e gays femininos sofrerem mais violência do que homossexuais que seguem uma estética de gênero dominante, ou seja, gays masculinos e lésbicas femininas (MISKOLCI, 2011).

Larissa Pelúcio (2011), em estudo sobre corpos indóceis de travestis e transexuais que desafiam fronteiras, ressalta que, em nosso país, esses corpos enfrentam a precariedade a partir da impossibilidade de convívio com vidas vivíveis nos padrões de “normalidades” impostos. Confirma (PELUCIO, 2011) que as travestis brasileiras acreditam não haver no Brasil políticas que assegurem uma vida mais habitável para elas, por isso a maioria decide viver fora do país como uma forma de experimentar uma vida mais possível.

Aliando a (in)habitabilidade que tais vidas sofrem, como Foucault (1987) indaga em *Vigiar e Punir*, cabe reatualizar algumas perguntas feitas pelo autor naquela renomada obra. São elas: por que um enunciado sobre um sujeito surge num contexto social e não em outro? Como os corpos se condicionam às verdades contidas nos enunciados já ditos sobre ele? Por que alguns corpos perdem valor na significação que fazem de si? Por intermédio dessas indagações, Foucault (1987) aponta que a resposta está no corpo dos sujeitos. No corpo das pessoas reconhecemos a hegemonia de um discurso de poder. Vimos, com ele, um corpo possível e um corpo proibido de ser.

Apreender uma vida como precária ou possivelmente vivível nos leva, conforme salienta Butler (2015a), a compreender em quais pontos ela será protegida para a garantia da sua sobrevivência. Se negada, acontecerá um investimento da violência física e simbólica para que essa forma de ser não seja declarada possível. Na relação que Angélica teve com a escola, houve a participação da instituição em significados e normas que transferem à escola o poder de decidir o “ser” do corpo. Com isso, o exercício é capturar uma apreensão do ser como possível e outra, como impossível, “a fim de maximizar a precariedade para alguns e minimizar a precariedade para outros” (BUTLER, 2015a, p. 15).

A partir dos enquadramentos eleitos para que uma vida seja possível e outra, precária, Butler (2015a) apresenta que acontece o reconhecimento. Este, por sua vez, não aconteceu no período de escolarização de Angélica porque a referência à norma que definia os padrões de sujeito não enquadrava as características de sua construção de gênero feminina. O reconhecimento, então, não acontece tanto para o sujeito quanto para a vida (BUTLER, 2015a). Ao produzir uma



condição de sujeito e de vida distante da norma, Angélica não foi apreendida pelas condições normativas do ser, até porque, como Butler (2015b) ressalta, é necessário tempo e trabalho para a vida adquirir valor para o ser, para que a vida possa ser desvinculada de domínios que prevê um ser.

Andrade (2012), por sua vez, interpreta que é necessário construir formas de lidar com o problema do tratamento hostil. Constatou que lidar com a crueldade dos preconceitos a partir de práticas de assujeitamento representa uma estratégia adotada pelas travestis que participaram de sua pesquisa, como uma forma de resistir e, com isso, permanecer na escola. Isso fez que contrariassem os destinos de “vida precária” (BUTLER, 2011) que levam nos espaços de prostituição, as únicas formas de sobrevivência para essas pessoas. Detectou-se também que a resistência seria compreendida pela presença delas na escola, já que isso promoveria a revisão de conceitos das famílias e dos/as profissionais que compõem a comunidade escolar. Andrade (2012) também considera imprescindível um assujeitamento estratégico para permanecer, sem causar tanto alvoroço nos locais que frequentam, especialmente nas escolas.

Seus corpos e atitudes produzem uma feminilidade particular, não fazem parte de universos que enquadram gêneros a corpos sexuais. Há um processo de apropriação de estéticas, estilísticas e atitudes que extrapolam binariedades essencialistas, oferecendo a liberdade de invenção de novos corpos. Na perspectiva de Pelúcio (2004, p. 136), elas vivem um “rito de passagem” que envolve dor e humilhação, obviamente porque desafiaram os aparatos que controlam o sexo e o gênero. Aceitar passivamente um tratamento hostilizado representa uma adaptação para alcançar rumos diferentes dos que são traçados pela sociedade na demarcação dos espaços invisíveis e “amorais”, entendidos assim como locais que empregam instrumentos precisos de negação do diferente, produzindo uma vida precária, conforme a compreensão de Butler (2011).

Angélica não resgatou, contudo, memórias de preconceitos e violências vividas no Curso Pré-vestibular que atualmente faz. Relata situações que, para ela, foram reais e sofríveis durante o período de escolarização básica. Afirma que enfrentou situações que a fizeram se sentir em um ambiente totalmente expositor e de difícil permanência; porém reforça o papel da família e dos/as amigos/as no fortalecimento para que não se envolvesse com drogadição, prostituição e outras

formas que poderiam precarizar a sua vida. No que se refere à sua experiência de transexualidade, Angélica afirma que

Olha! Eu tenho amigos professores, hoje em dia. Eu sempre falo para eles conversarem, mesmo que não seja área deles e entrem nesse assunto com as pessoas e mostrarem às pessoas que as coisas não são do jeito que eles estão pensando. E que isso não é fim do mundo. Como já foi comprovado por cientistas.

Com suas experiências, Angélica compreende que o assunto é possível de ser tratado com cientificidade, expressando que os/as professores/as têm papel significativo nesse processo. Acreditando que os novos sujeitos passaram a requisitar novas formas de tratamento na escola, Louro (1999, p. 57) reconhece o caráter distintivo da escola que negou a entrada de muitos/as alunos/as diferentes, mas que “precisou ser diversa: organização, currículos, prédios, docentes, regulamentos, avaliações iriam, explícita ou implicitamente, ‘garantir’ – e também produzir – as diferenças entre os sujeitos”.

Ao ser requisitada a possibilidade de corpos trans fazerem parte da rotina escolar, consideramos uma relação em que a disputa está presente. Disputa pelo poder de estar junto aos reconhecimentos possíveis, junto aos conhecimentos privilegiados. Silva (2000, p. 160) acredita, por esta via, que estar dentre os conhecimentos privilegiados, ter sua condição parte da proposta educacional significa “[...] destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo uma ideal é uma operação de poder”.

Colocando-se como parte de uma proposta educacional orientada pela prática docente, Angélica caracteriza tal prática como responsável pela criação de um conjunto de possibilidades de ter sua subjetividade trans tratada como possível. Observamos, no relato de Angélica, a necessidade constante de outras pessoas, seja professores/as, família, advogado, psicólogo, como mediadores/as para conseguir viver sua construção social de gênero de modo mais seguro e confiável. Butler (2015a, p. 58) aponta que a capacidade de sobrevivência da pessoa depende “[...] de condições e instituições sociais, o que significa que, para ‘ser’ no sentido de ‘sobreviver’, o corpo tem de contar com o que está fora dele”. Angélica está mergulhada em relações sociais que tornam seu corpo enquadrado, uma vez que ele é demarcado por significados sociais que disparam diferentes reações quando

“[...] sofre, usufrui e responde à exterioridade do mundo, uma exterioridade que define sua disposição, sua passividade e atividade” (BUTLER, 2015a, p. 58).

Ainda para Butler (2015a), o nosso corpo se torna capturado por precariedade quando as instituições sociais governadas por outras pessoas se aproximam de modo indesejado, produzindo reações diversas nele. Por isso, a precariedade surge para explicar como nosso corpo dependente das outras pessoas, é sustentado e sustenta as relações sociais por meio da responsabilidade. Somos responsáveis por alguém, bem como esse alguém é também responsável por nós. As vidas estão sujeitas à ideia de responsabilidade. Angélica se viu num contexto em que sua transfeminilidade não importava aos/as profissionais da escola como uma instituição social exterior ao seu jeito de ser. Quando não há um tratamento que ofereça manutenção da capacidade de sobrevivência de uma vida, Butler (2015a) informa que há falhas que precisam ser tratadas.

Considerando que, atualmente, Angélica está em processo de capacitação para ingressar na universidade, ela utiliza a educação como possibilidade de projetar novos rumos para a sobrevivência. Ela entende que a educação é corresponsável pelo processo de vida possível de ser vivida. Busca desvincular-se de um enquadramento de vida precarizada pela diferença e experimentar possibilidades de sobrevivência em que seja possível o reconhecimento. Notadamente, vimos que a relação da vida com a moral é uma forma de se produzir a partir do que é um enquadramento possível, nesse caso, ocupando locais que são bem vistos pela sociedade e não aqueles que são considerados ilegítimos. Podemos afirmar que as condições projetadas por Angélica para uma vida possível por meio da educação é uma forma de responsabilizar a si mesma, assumir a autonomia pelo processo, porém também é necessário entender que, em relação ao grupo de pessoas trans, o Estado também precisa de se responsabilizar por essas vidas, criando formas de oferecer atenção necessária para que experimentem novas possibilidades.

Ao problematizar qual é a nossa responsabilidade com aqueles/as que não conhecemos e trazer deslocamentos significativos sobre nossas percepções de existência, Butler (2015a, p. 62) aponta que

[...] talvez essa responsabilidade só possa começar a ser internalizada por meio de uma reflexão crítica a respeito das normas excludentes de acordo com as quais são constituídos os campos da possibilidade de reconhecimento, campos que são implicitamente

invocados quando, por um reflexo cultural, lamentamos a perda de determinadas vidas e reagimos com frieza diante da morte de outras.

Se a vida de Angélica é considerada valiosa, ela produziu indignação diante das dificuldades que teve de reconhecimento no seu período de escolarização. Uma vida importa quando produz indignação coletiva a respeito do tratamento hostil que recebe. Com essa perspectiva, a indignação produzida precisa desestabilizar a hierarquia da autoridade política, mesmo quando tais autoridades pretendem apenas preservar o seu enquadramento existencial (BUTLER, 2015a).

Por mais que Angélica tenha sentido hostilidade no tratamento dispensado pela escola à sua construção transfeminina de gênero, seu modelo existencial produziu, a partir de sua diferença, novas possibilidades de reconhecimento: é uma vida vivível. Para tanto, foi indispensável que as instituições sociais (família, escola etc.) se responsabilizassem frente às suas necessidades para que ela se sentisse mais segura. Mesmo que não tenha passado pelo quadro da matabilidade, Angélica conviveu com práticas de violência simbólica que negaram ou criaram formas de fazê-la acreditar que sua experiência transfeminina poderia ser apagada.

### 2.1.2 Gabrielly

Eu comecei minha transição feminina nos primeiros anos da escola, no quarto ou quinto ano. Minhas atitudes, comportamentos, jeito de falar e conversar, sentar, já indicavam que algo não estava certo. Sempre me comparei com os meninos da época, inclusive meus pais cobravam mais comportamento de homem e de macho de mim, mas não conseguia, não era eu. Comecei deixando as unhas crescer, cabelo num corte baixo, mas num estilo mais feminino e delicado. Acho que parecia mais com uma 'gayzinha novinha' que com uma mulher trans. Mais tarde, quando tinha uns 14 anos, informei todo mundo do meu nome novo, comecei a tomar hormônios femininos, a esconder mais ainda meu "peru" e quando tinha uns 17 anos, coloquei meu peito e finalizei a transformação que queria. Mas continuei sendo tratada como um homem. No vôlei, por exemplo, eu joguei até a temporada passada no time masculino. Imagina uma mulher de libero no meio dos boys. Difícil, né? Tive medo de ser abandonada e não conseguir me sustentar, mas dei conta e hoje estou aqui (GABRIELLY).

Como na história de Angélica, é possível encontrar na de Gabrielly também a questão teórica do "armário" (JUNQUEIRA, 2013). Formas de agir convencionadas social e culturalmente como femininas fizeram que Angélica enfrentasse em sua

condição um não reconhecimento de normalidade. Pressionada por uma forma de existir legítima aos/as outros/as, viu que suas expressões de gênero não faziam parte do universo masculino como as pressões culturais sobre seu sexo destinavam. Uma pressão social a que seu corpo não correspondeu, violando as expectativas heterocêntricas predefinidas para sua existência. Aos poucos, Gabrielly foi abandonando o “armário” (JUNQUEIRA, 2013), mas ainda assim o fato de ter vivido com coragem sua feminilidade não foi bem recebido da mesma forma pelos/as outros/as, que continuavam a enquadrá-la no masculino, como no caso do jogo de vôlei na temporada de 2017. O não reconhecimento foi condição para que Gabrielly encontrasse possibilidades de experimentação precária da vida. Instrumentos que foram empregados para que sua vida fosse precarizada foram o abandono e dificuldades de manter o sustento, o que a leva a entender que sua vida não está vinculada aos padrões de vidas que importam ou de vidas possíveis de sua época de escolarização. Narrativas permitiram que Gabrielly se reconstruísse a partir de significados do passado de seu processo de escolarização e que são ressignificados no presente, quando constrói novos sentidos para sua vida.

A experiência de Gabrielly aponta para o que Santos (2015, p. 646) enxerga como a necessidade da captura de corpos trans que resolveram sair do armário na sociedade do controle:

Nessa perspectiva, muito mais do que perceber um armário trans fixado pela ordem normativa e binária de gênero e sexualidade, a análise das experiências de saída desse armário pode potencializar a discussão, pois essas experiências talvez possam oferecer uma pluralidade potente de sentidos

O corpo de Gabrielly foi se inscrevendo num local abjeto, uma vez que ele ameaçou a manutenção das normas de gênero na escola, na família e na sociedade que possuem um fundamento de conservação moral. Ela afrontou o regimento das normas de gêneros consideradas legítimas, desvinculando-se de um “enquadramento normativo” (BUTLER, 2015a), consolidando-se como um corpo não assujeitado aos estatutos de masculinidade ditada de modo geral pelas outras pessoas que fizeram parte de seu convívio na escola, na família e na comunidade.

Junqueira (2013, p. 494) afirma que o corpo abjeto não se vincula a um tratamento gentil como gesto de tolerância às pessoas LGBTTT: a questão vai além disso. Segundo ele, “vale discutir e abalar códigos dominantes de significação,

desestabilizar relações de poder, fender processos de hierarquização, perturbar classificações e questionar a produção de identidade reificadas e diferenças desiguadoras”. Ao passar pela escola, então, convém refletir sobre quais alterações foram possíveis para definir a escolarização vinculada a projetos de vidas possíveis ou permeada de instrumentos de apagamento da existência de pessoas trans. Diante disso, dispusemo-nos a entender as possibilidades que Gabrielly tinha e tem atualmente.

Atualmente, Gabrielly tem 26 anos, reside em Pereira Barreto/SP e produz acontecimentos para romper com dificuldades que precarizam a vida trans. Como por exemplo, tem o projeto de fazer outro curso de graduação a partir do ano de 2019. Religiosamente se caracteriza como uma pessoa cristã. Ela conheceu a OSC SEIVA durante a escolarização básica, mais precisamente no Ensino Médio, em que se informou sobre hormonização, direitos das pessoas trans e os meios para se proteger de IST/AIDS. Ultimamente não consegue participar ativamente das atividades da instituição, porque trabalha e não encontra tempo para tal.

Tenho 26 anos. Terminei tudo; concluí o Ensino Médio em escola pública, fiz Faculdade de Estética e Cosmética, que achei que era técnico, mas soube que tecnológico é considerado superior também, e hoje estudo um curso Técnico em Jurídico na ETEC. Sou católica, me considero transgênero e trabalho como cabeleireira e manicure. Eu passei a me identificar assim depois que conheci o SEIVA. Lá participei de muitos cursos, orientações, e aprendi muito quando foram e me fizeram o convite na escola em que eu estudava para participar das ações deles. Só não me envolvi muito porque a sede deles era em Ilha. Às vezes eles não tinham como vir até minha escola, mas todas as vezes que vinham ou eu ia até o Programa, eu aprendi muito (GABRIELLY).

A partir de aspectos que caracterizam Gabrielly, resgatamos, em sua história de vida, relatos de experiências individuais que estabelecem relações significativas com momentos, tensões e conflitos existentes no período de escolarização no qual são criadas, na interação com outras pessoas, as sensações de pertencimento, responsabilidade e respeito. No caso de Gabrielly, os domínios de análise eleitos de acordo com suas memórias envolveram situações que nos deram condições de discutir:

- O não reconhecimento da construção feminina de gênero;

- Instrumentos de negação da sua feminilidade (uso do nome social e do banheiro feminino);
- O reconhecimento da diferença na atual instituição em que estuda;
- Subjetividade feminina vista como um problema de saúde;
- A precariedade da vida por meio do apagamento no mercado de trabalho.

Durante o processo de escolarização, precisamente a partir do 5º ano do Ensino Fundamental, Gabrielly narra que iniciou o processo de transformação feminina. Afirma não ter sofrido violência física, porém menciona a presença da chacota e das brincadeiras que questionavam sua sexualidade na escola.

A partir do momento em que resolveu expressar o gênero feminino, os olhares intimidadores da diferença iniciaram um processo de demarcação da abjeção. Situações que, inclusive, se fazem até hoje presentes em sua vida. Suas memórias da época de escolarização acionam acontecimentos constrangedores em razão da transgressão dos limites das fronteiras de gênero. Apesar de resgatar um passado conturbado durante o período inicial de escolarização, não cita que na atualidade passe por situações que dificultam sua permanência em ambiente escolar.

Ah! Então. Eu sou péssima com datas, mas eu sofri quando comecei a minha transição. Foi bem difícil! Foi na minha 5ª série. Ser agredida? Eu nunca fui. Sempre tive amigos que não deixavam, porém sempre fui motivo de chacota, zoação mesmo. Até hoje em dia, eu sinto que as pessoas me olham diferente. Às vezes eu acho que nunca mais vou passar por essas situações, o preconceito, eu digo. Mas acontece! Eu sempre fico muito mal por isso. É... Então. É assim, quando pequeno não lembro muito bem, mas teve umas coisinhas também. [...] Essas foi uma das situações que mais me magoou, assim.... Que teve vários acontecimentos antes de ter a lei né. Na minha escola, eu fui chamada na diretoria porque eu entrava no banheiro feminino. Me fizeram entrar no banheiro masculino e tudo. Mesmo assim, não deixaram entrar no banheiro feminino. Mas relevei; era o último ano.

Quanto ao acontecimento de reconhecimento da diferença no ambiente escolar, enfrentou problemas apenas com o uso do banheiro na 3ª série do Ensino Médio, há aproximadamente dez anos. Gabrielly narra que a diretora da unidade escolar a convocava o tempo todo para advertir sobre o uso do banheiro feminino: *“Me fizeram entrar no banheiro masculino. Relevei porque era o último ano da*

*escola*”. Evidentemente, a questão do uso do banheiro feminino representa rastros de práticas que preveem a naturalização das normas como forma de normatizar o acesso dos corpos, de acordo com as práticas convencionadas ao gênero. Rememorar uma situação que causou transtorno fez Gabrielly caracterizar a consequência da diferença.

Elizabete Cruz (2011) pesquisou, em um curso de especialização, como estudantes diretoras de unidades escolares atuavam com respostas institucionais junto às solicitações de acesso ao banheiro feminino por parte de travestis, uma vez que nem no feminino e nem no masculino elas eram aceitas. Segundo a autora, as diretoras liberavam o uso do banheiro delas, porém, não se sabe, de fato, se o problema tinha sido resolvido. Com a abertura dada pelo problema exposto, buscou-se entender como as estudantes diretoras se envolviam com a situação, remetendo à discussão de Cruz (2011) sobre o tema. Para a autora, a violação não está pautada

[...] necessariamente, no descaso dos(as) dirigentes das escolas, ao contrário, em todas as turmas existiam diretores(as) comprometidos(as), preocupados(as), buscando caminhos. No entanto, esta busca quase sempre era pautada por uma perspectiva binária (ou isto ou aquilo, ou homem ou mulher) em premissas religiosas, ou científicas – classificatórias e patologizantes (CRUZ, 2011, p. 80).

Com isso, observamos que, para os/as profissionais da escola, é difícil pensar que uma pessoa que tenha pênis, mas o gênero feminino, possa usar o banheiro feminino: o que leva, segundo Cruz (2011), a novamente, cairmos na interpelação social pela pressão do enquadramento binário advindo das normas de gênero. As dificuldades geradas pelo uso do banheiro, por exemplo, expressas na perspectiva de Bohm (2009, p. 59), são um problema para pessoas travestis, transexuais e transgêneros, principalmente porque impossibilita a satisfação de necessidades fisiológicas, como menciona a participante de sua pesquisa: “Eu preferia ficar sem fazer xixi, apertada, a manhã toda a entrar em um dos banheiros”.

Partindo dos estudos de Cruz (2011), Rodrigo Santos e Ailton Santos (2011) apresentam o banheiro como um instrumento de tecnologia que controla e produz normas de gênero. Consequentemente, os corpos que não expressam o gênero culturalmente determinado pelo seu sexo, são excluídos pela escola e eliminados



com discursos e práticas limitadoras para que não haja fugas e nem condições de resistência. Muitos/as acreditam que a criação de um terceiro banheiro, segundo os/a autores/a, seria a solução para o assunto; porém, pensamos que seria uma manutenção do sexismo e de práticas que reforçam a diferença entre os gêneros.

A diferença de Gabrielly não foi reconhecida no passado, porém, atualmente, ela menciona aspectos da experimentação que faz devido à abertura dada pela escola em que estuda. Notamos a emergência da vivacidade com que expressou o sentimento de respeito e tratamento adequado à sua identidade de gênero. Expressa um estado de alívio por não ter que passar pelo problema que teve com o uso do banheiro.

Onde estudo, é sensacional. Eles me perguntaram, assim que eu entrei, o meu nome social. Só me chamam por ele. Banheiro? Eu só entro no feminino. O professor que é coordenador de Curso, no primeiro dia que eu entrei, ele disse algo que esqueci, mas é tipo assim: se alguém mexer comigo, “ta fudido” (GABRIELLY).

Ao sentir que sua diferença foi reconhecida, é como se sua subjetividade construída na condição feminina fizesse parte de algo possível. Reconhecer uma diferença que se expressa subversiva em relação à norma oportuniza, conforme Silva (2000, p. 80), estar em discurso, ser representado, ser dito, o que nos leva a uma tradução do “desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais”. Como se sua construção social de gênero estivesse dentro do centro de possibilidades: significa dizer que, nos processos de classificação, hierarquização e normalização, sente-se pertencida. Isso se refere a uma sensação de vida possível, cujas projeções anteriores, fadadas ao fracasso, se desfazem num conjunto de possibilidades do vivível.

Ao compreender que as teorias culturais contemporâneas sobre gênero e sexualidade adquirem centralidade nessa discussão, Silva (2000) chama a atenção para as contribuições decisivas que os estudos feministas e da Teoria *Queer* trouxeram para a instabilidade das oposições binárias. Diante disso, o autor propõe que a precariedade das vidas impossíveis se faz presente na estranheza da fronteira.

Se o movimento entre fronteiras coloca em evidência a instabilidade da identidade, é nas próprias linhas de fronteira, nos limiares, nos

interstícios, que sua precariedade se torna mais visível. Aqui, mais do que a partida ou a chegada, é cruzar a fronteira, é estar ou permanecer na fronteira, que é o acontecimento crítico (SILVA, 2000, p. 89).

Na exposição das memórias de Gabrielly, registramos que o reconhecimento da diferença da atualidade se torna mais possível que no passado de sua escolarização básica. Santos (2015) acredita que diferentes regulamentações têm feito com que a presença trans se faça mais visível nos tempos e espaços escolares. A autora explica que a escola precisa desses corpos como resultado de um investimento contemporâneo que empreende uma biopolítica educacional e uma nova forma de governamentalidade neoliberal. No que se refere ao controle, Santos (2015) afirma que os excessos representam a facilidade que esses corpos têm para não precisarem solicitar a comprovação das construções femininas ou masculinas feitas pelas trans. Espaços impensáveis não cobram que pessoas trans se façam ou solicitem a autorização de alguém para serem do gênero oposto ao sexo definido quando nasceram.

Embora sejam múltiplas e apresentem várias nuances, as experiências travestis e transexuais são engendradas para fora dos limites do armário, porque travestis e transexuais fabricam seus corpos e identidades fora do armário, isto é, muitas vezes, nas ruas, nas pistas, nas calçadas, nas casas de cafetinagem e prostituição. O olhar inquisidor e escrutinador sobre os corpos e identidades travestis e trans constrói um aparato acusatório para essas personagens (SANTOS, 2015, p. 648).

Tais excessos, por exemplo, permeiam a dificuldade que Gabrielly encontrou para se fazer visível em outros espaços em que é preciso autorização para existir, caracterizando-os como espaços em que o reconhecimento não foi possível. É o caso da família e do mercado de trabalho. A família de Gabrielly não representa um local que poderia ser uma referência para o enfrentamento de situações vinculadas aos processos de estigmatização e violências que ceram a condição precária do contexto social em que a vida trans se define.

As memórias de discriminação, violência e preconceito se fizeram presentes, porém Gabrielly enfatiza que sempre procurou esconder tais acontecimentos. Ao manter o assunto como um 'problema particular', não encontrou necessidade de dividi-lo com as pessoas que compunham seus vínculos familiares consanguíneos.

Encontrou apoio significativo para lidar com esses problemas no seu grupo de amigos/as:

Em relação a essas coisas, eu sempre fui muito de esconder. Eu nunca contava para a minha família. Na verdade, eu nunca contei até hoje. É... Eu sempre, eu... eu... mantenho isso comigo mesmo. Eu conto apenas aos meus amigos. Eles me confortam, falam um monte de coisa. Que vai passar, isso e aquilo. É que eu sei que nunca vai passar. Mas, assim, eu não tenho muito o que falar sobre essa parte, porque eu nunca contei, sempre escondi, desde pequena mesmo, porque eu já sofri sim essas coisas, mas eu nunca fui de ligar muito. Entendeu? Que a pessoa tá me zoando, esses tipos de coisas. Logicamente, fico chateada, mas é... Acho que fica por dentro, né? (GABRIELLY).

Acredita, contudo, que situações de discriminação não vão acabar, uma vez que as pessoas preferem tecer julgamentos moralizantes a conhecer mais sobre o assunto do gênero e da sexualidade. Notamos, na exposição de sua memória, que o assunto da família marcou experiências que Gabrielly não quis acionar. Obviamente, em razão da ausência de apoio ou das situações que poderiam representar conflitos oriundos da dificuldade de compreensão.

Não relata conflitos com a família em relação ao reconhecimento, mas não a vê como um espaço que poderia ser de apoio para enfrentar situações de preconceito e violência. Reconstrói com os amigos seus quadros de afetividade. Bento (2012), em estudo que trata de famílias, considera que tais sensações pairam no universo trans como uma possibilidade de revisão dos laços familiares: ou elas ampliam tais vínculos a outras pessoas ou os restauram redefinindo os modelos que têm. Isso leva a “conferir à amizade um caráter singular como espaço de construção e manutenção de vínculos afetivos” (BENTO, 2012, p. 281).

Diferentes sensações de desamparado pairam no universo de pessoas trans: na questão do trabalho não foi diferente. Gabrielly apresenta situações em que a ausência de reconhecimento de sua vida como possível a faz entender-se precária, com poucas condições de alcançar uma qualidade necessária para sobreviver.

Não estar junto dos enquadramentos morais existentes faz com que essa vida esteja fadada à exclusão de condições mínimas de sobrevivência, enfrentando, por exemplo, a falta de oportunidade no mercado de trabalho, bem como outros instrumentos utilizados para apagá-la simbolicamente.

Gabrielly passou por essas situações de emprego de instrumentos de apagamento da sua existência por duas vezes: a primeira no setor privado e a segunda no setor público. As memórias acionadas no âmbito do setor privado, segundo Gabrielly, envolvem o uso do nome social e do banheiro feminino. Em 2015, ela cita que passou pela experiência de acesso ao mercado de trabalho, porém, devido às pressões que ela fazia para ser tratada com seu nome social e poder utilizar o banheiro feminino, a empresa resolveu orientá-la a procurar atendimento médico ou psicológico. Registra que foi uma situação delicada e que lhe gerou muito constrangimento. No setor privado,

Depois de um tempo fui trabalhar em Três Lagoas, na “EMPRESA X”<sup>14</sup>. E... lá eles reclamaram de eu usar o banheiro feminino. Eles me passaram até por Psicólogo, como se eu tivesse, sei lá, doente. E eu fiquei muito mal naquele dia, porque eu não imaginava. E... Foi bem triste mesmo, fiquei muito magoada. Mas o que mais sofri mesmo foi na “EMPRESA X”. Eu não esperava. Eu achei que não fosse acontecer isso comigo lá, porque, tipo assim, eu já frequentava. Então depois de um tempo é que foram reclamar (GABRIELLY).

E no setor público, por intermédio de um Vereador, decidiu pedir apoio para entrar na vaga de estágio:

A moça falou para mim assim: (falou o meu nome, porque ainda não consegui mudar meu nome). Ela falou assim: - “Nome de origem?” Falei assim: - Sou eu mesmo. Aí ela pegou e falou assim: - Você poderia vir aqui na Prefeitura no setor do RH? Você está recebendo uma indicação para poder começar a trabalhar. Aí eu peguei e falei assim: - Nossa! Eu já fiquei feliz na hora, né? E aí eu não perguntei o nome dela e ela já tinha falado. Aí ela falou assim: - Então você vem aqui das 13 às 17. Me arrumei, tomei banho e fui lá. Quando eu cheguei no RH, bem menininha né. E eles perguntaram o que eu queria. Eu disse que recebi uma ligação restrita da Prefeitura né, não lembrava o nome da menina. Só que elas não tinham perguntado ainda. Aí eu falei que ela tinha me dito para procurar sobre um estágio. Aí, elas: - Ah, é aqui mesmo. Qual o seu nome? Eu disse: - Ah, “Nome de origem”. Do que?, eu falei. Aí ela olhou para mim, olhou para fichas que tava lá. E ela falou assim: - Não tem nenhum “Nome de origem” aqui. Você não se enganou? Eu falei: - Não! A moça ligou para eu vir aqui, só não me lembro do nome que ela falou. Ela falou assim: - Mas então houve algum engano, você deve ter entendido errado, porque a gente não chamou não. Realmente, a gente chama daqui mesmo para trabalhar, mas a gente não te chamou não. Aí eu fiquei meio assim, porque eu já tinha percebido

<sup>14</sup> Utilizamos o termo “Empresa X” para não expor o local dito por Gabrielly.

que era preconceito, porque ela pegou e falou assim: - Você tem certeza? Eu peguei e falei: - Não! Moça, tenho certeza sim que me ligaram daqui e pediram para eu vir aqui. Aí eu peguei e falei para ela assim, aí chamaram, a chamada era restrita. Ela falou: - Então, tá errado, porque a chamada aqui não é restrita. E um amigo meu trabalhou lá, trabalhou com esse pessoal que trabalha lá e disse que as ligações da Prefeitura são todas restritas. Aí eu peguei e saí de lá toda chateada. Até foi o dia em que perdi minha carteira de motorista, porque tinha saído meio perturbada de lá. Aí mandei mensagem para o meu amigo Vereador contando o que tinha acontecido e ele não me respondeu até hoje (GABRIELLY)

Recursos simbólicos que dificultam o acesso a diferentes possibilidades de projetos de vida, distantes do que a “sociedade do controle” (SANTOS, 2015) demarca para mulheres trans, são constantemente empregados como uma forma de evitar, intencionalmente, que essas pessoas estejam em locais organizados à imagem do que é considerado normal, moral e normatizado. Uma instituição pública ou privada se organiza por meio de ordenamentos em que o sistema de gênero se faz presente e define formas de tratamento adequadas e baseadas em demarcadores possíveis. Instituem vidas que serão possíveis de estar naqueles espaços e definem aquelas que o não poderão.

Tais situações, que nos dão condições de apreender uma vida precária, investem em práticas, discursos e investimentos simbólicos que desumanizam ou deslegitimam a validade de corpos trans. O ambiente de trabalho demarcou a irregularidade do corpo trans de Gabrielly, tentando incutir na sua condição as vias da negação das construções de sua subjetividade feminina. Tratam-se de tecnologias do gênero que, por meio do discurso de corpo irregular, tentaram controlar sua existência a partir da “anormalidade”. Ou melhor, “se escolheu ser assim, viva com as consequências ruins de sua escolha”, como se a organização que temos, via Estado, nesse casos os seus interlocutores, empresas, escolas e outros, não tivesse nenhuma atribuição de responsabilidade com vidas trans. Conviveu assim com a retroalimentação de práticas que tendem a patologizar o gênero desalinhado do sexo. São estratégias criadas pelas instituições para silenciar e eliminar indícios da diferença, atuando assim na manutenção da heterossexualidade como “natural” e intocável (PELLÚCIO, 2004).

Segundo Pelúcio (2004), há a transferência para as áreas médicas, psicológicas, psicanalíticas, jurídicas, religiosas a tarefa de se responsabilizar pelo estabelecimento de valores hegemônicos, legitimados, construídos e perpetuados

de forma machista e heterossexista, os quais negam experiências de identidades de gênero e sexuais diferentes. Principalmente porque o questionado é a garantia de inteligibilidade que o corpo trans pode adquirir. Ter acesso a um trabalho oportuniza outros acessos sociais; porém, na maioria dos casos, é como se as trans estivessem vinculadas logicamente às profissões destituídas de “normalidade”, como é o caso da prostituição (PELÚCIO, 2004). Como se os espaços das ruas fossem a razão de suas existências; a fuga desses destinos-fins de seus corpos precisa ocorrer a adequação de signos, sentidos e práticas, por sua vez, heteronormativas.

Outra situação correlata aconteceu com Gabrielly no setor público. Narra situação relacionada à aprovação em Processo Seletivo para ingressar em vaga de estagiária junto à Prefeitura Municipal. Relata que foi aprovada em 3º lugar, o colega de sala que ficou em segundo desistiu, o que a levou a acreditar que poderia conversar com um vereador para conseguir ocupar a vaga seguinte. Após conversar com esse vereador na semana seguinte, Gabrielly foi convocada pelos Recursos Humanos (RH) para ocupar a vaga. A responsável pelo setor que entrou em contato com ela, chamou Gabrielly pelo nome de origem, convocando para assumir uma vaga por indicação. Comparecendo ao local do RH na Prefeitura, Gabrielly disse seu nome de origem; a profissional que a atendeu a observou e disse que havia ocorrido um engano, e que ninguém daquele setor havia entrado em contato com ela.

Com essa experiência desagradável, Gabrielly entrou novamente em contato com o vereador que a indicou; porém, o mesmo não a atendia. Sentindo-se mal, porque viu a situação como discriminação, Gabrielly narrou a história a um professor de Direito do Curso Técnico que faz. Ele a orientou que tivesse o registro de que a ligação veio daquele setor, porém a ligação era restrita. Orientou-a, então, a entrar em contato com a operadora para tentar conseguir o número; contudo, a empresa telefônica alegou não poder informar o dado solicitado.

Gabrielly recebeu a ligação do mesmo setor na outra semana, questionando o motivo do não comparecimento ao setor de RH da Prefeitura. Justificou a situação para a profissional que entrou em contato, de modo bastante incisivo, explicando que é trans e expondo o preconceito que passou. A profissional pediu muitas desculpas, mas o processo de contratação não aconteceu. Gabrielly associa a não contratação ao preconceito por ela ser trans. Sendo indicada, ela teria mais condições de conseguir o trabalho; sem embargo, sua diferença não estava nos enquadramentos possíveis da vaga, o que a levou a ser rejeitada.

A história de Gabrielly em relação aos dois momentos em que enfrentou problemas no mercado de trabalho mostra-nos, conforme Andrade (2012, p. 226) ressaltou, que a “maioria das políticas públicas direcionadas a travestis e transexuais é direcionada para a prevenção de doenças e o combate à exploração sexual, e não para políticas de inclusão na escola e no trabalho”. Paralelamente a isso, é notório que situações de invisibilidade, preconceito, qualificam as vidas trans como precárias. Além disso, tais situações fazem com que a experiência de vida trans esteja fadada ao fracasso, às oportunidades limitadas, e com isso, a uma capacidade de sobrevivência com possibilidades reduzidas de sucesso. Os apontamentos julgadores comparecem de diferentes direções conservadoras para justificar o fracasso dessas vidas, justamente por estarem em condições de precariedade, intensificando o insucesso como resultado de escolhas individuais. Associadas aos espaços socialmente reprovados (drogadição, prostituição etc.) encontram resistência para encontrar oportunidades de acesso ao mercado de trabalho (ANDRADE, 2012).

Para Butler (2015b), é preciso tensionar a estrutura de discurso que permeia os locais sociais. Se elas são oportunamente sustentadas por um viés moralmente autoritário, somos alcançados/as por discurso de normatividade que cria nossa autonomia e justifica nossa existência. Porém, quando esse discurso falha em convencer, a existência do indivíduo é reconhecida como precária. As experiências com os sujeitos das empresas narradas por Gabrielly trouxeram um conjunto discursivo moralmente autoritário. A relação com esse discurso moral, ainda na concepção de Butler (2015b), é inesperada, desconhecida e involuntária, e “tende a arruinar meus planos e, se meus planos são desfeitos, isso pode muito bem ser o sinal de que uma autoridade moral pesa sobre mim” (BUTLER, 2015b, p. 15).

As experiências de Gabrielly no âmbito da época de escolarização e no trabalho nos possibilitaram compreender que a dinâmica do reconhecimento e da apreensão de uma vida possível de ser vivida ou precarizada são, para Butler (2015a), situações diferentes. Evidentemente, o reconhecimento acontece por meio de práticas que oferecem condições de aparição, já a condição de ser reconhecido/a envolve preparar um sujeito para que, com sua diferença, possa ser reconhecido (BUTLER, 2015a). Nesse sentido, afirmamos que o ser de Gabrielly passou por esses espaços e foi apreendida de uma forma desconectada dos padrões normativos. Assim o registro de sua passagem por esses locais foi apenas

percebido, mas não reconhecido. Quando percebemos que a apreensão da vida de Gabrielly foi tratada como irrelevante para o campo do trabalho, Butler (2015a, p. 30) nos auxiliar a ler essa realidade como a presença da precariedade. Mesmo não sendo reconhecida a sua existência em vidas que não são enquadradas na norma, “deveria haver uma maneira mais inclusiva e igualitária de reconhecer a precariedade, e que isso deveria tomar forma como políticas sociais concretas no que diz respeito a questões como habitação, trabalho, alimentação, assistência médica e estatuto jurídico”.

Para finalizar a exposição das memórias de Gabrielly, ela fez comparações entre o passado e o presente, destacando que as trans de hoje têm mais condições de conviver com respeito que há anos não conseguiu ter pela via do reconhecimento da diferença nos ambientes escolares. Gabrielly considera que houve muitos avanços e a escola pode ser uma forma de resistência a muitas trans diante dos processos de exclusão que tendem a marginalizá-las em locais moralmente vetados à sobrevivência. Percebemos que, a partir da experiência atual de Gabrielly, a escola exerce práticas que conduzam à possibilidade de que ela, enquanto sujeito de direitos à educação, tenha sua vida reconhecida, visto que tais práticas “[...] preparam ou modelam o sujeito para o reconhecimento – os termos, as convenções e as normas gerais atuam do seu próprio modo, moldando um ser vivo em um sujeito reconhecível [...]” (BUTLER, 2015a, p. 19).

Isso nos leva a admitir que somos também responsáveis por produzir possibilidades de vidas vivíveis nos diferentes espaços em que estamos. Temos duas possibilidades de reconhecimento da responsabilidade pelas vidas, segundo Butler (2015a). Uma se relaciona às vidas passíveis de luto, aquelas vidas que são valiosas e que merecem preocupação da sociedade - a comoção é uma forma de expor tal preocupação. A outra se refere às vidas não passíveis de luto, aquelas vidas cuja perda não é lamentada porque nunca foram registradas como vividas, nunca foram vistas como uma vida, nem envolvidas pela comoção (BUTLER, 2015a). As instituições sociais também passam a admitir formas de vidas que serão protegidas ou não, cotidianamente com práticas de responsabilização. Responsabilizam-se por produzir vidas possíveis de serem respeitadas com os acessos adequados para que possam ser vivíveis.

Gabrielly observa que as trans têm mais condições de permanência nas escolas atualmente. Com isso, podemos dizer que esse ambiente está se



responsabilizando mais pelas vidas que antes não eram consideradas vivíveis pela demarcação de formas normativas de existência, ao menos na região do oeste paulista pesquisada. Leva-nos a entender o questionamento de Butler (2015, p. 67) sobre quais vidas são merecedoras de luto, proteção e preservação: “pertencentes a sujeitos com direitos que devem ser garantidos, nos leva de volta a questão de como a comoção é regulada e de qual é a nossa intenção ao regular a comoção”. Por que se comover com vidas trans que não estão enquadradas como possíveis? Se associarmos a possibilidade de novos projetos de vida por meio do trabalho e da educação, vimos que esses dois ambientes necessitam de uma reorganização que acolha novos modelos possíveis de existências para que, assim, possam, de fato, produzir possibilidades de regular a comoção coletiva para que se admita que vidas trans importam.

Mecanismos midiáticos também são responsáveis por criar uma formação identitária sobre vidas passíveis de luto e vidas não passíveis de luto. Gabrielly acredita que a mídia cria uma imagem distorcida das trans: muitas estão trabalhando e lutando para ter acesso a espaços em que não se pensava antes, porém, segundo ela, *“a única imagem divulgada é daquela escandalosa, briguenta, violenta e das pistas de rodovia”* (GABRIELLY). Ainda enfatiza que, quando essa imagem é exposta de tal forma, qualquer adolescente trans que está iniciando a transição feminina se sente pressionada pelo medo de que ser prostituta é a única possibilidade de existência trans. Assinala a necessidade de desconstrução do preconceito e sugere para isso *“a importância da família, dos amigos e da escola para apoiar essa pessoa trans com orientação e muita afetividade para que a exclusão que ela vai experimentar não a ensine que ela é merecedora de tudo quanto é coisa ruim que a vida dá”* (GABRIELLY). Desse modo, ela traz reconhecimentos que foram possíveis no ambiente educacional atual e registra a impossibilidade de projetos de vidas de sobrevivência por meio do trabalho moralmente aceito. Na tentativa de produzir um acontecimento que rompesse com a ideia de uma vida trans nas vias da prostituição, Gabrielly teve, ao que indica sua memória, negada a possibilidade de ocupar um trabalho em espaço institucional construído em meio a normas, morais e valores heteroterroristas, como destaca Bento (2011).

A experiência de Gabrielly com o mercado de trabalho desloca-a a eleger situações que levam a crer que há nesse espaço a ausência de reconhecimento e

de responsabilidade para com vidas trans. É um local que precisa de adequações para acolher melhor e oferecer possibilidades para que as trans possam ter condições de avançar em novos projetos de vida que as colocam em diferentes espaços socioinstitucionais. As trans se enquadram em formas diferentes de existência, isso não é indicativo de que são vidas que não importam. Quando citamos um conjunto de (im)possibilidades (BOHM, 2009; ANDRADE, 2012; SANTOS, 2017), vimos experiências de vida que tendenciam fortemente à capacidade de sobrevivência limitada. Suas condições precárias de vida precisam chocar-se com as forças reguladoras de acesso para que causem indignação pública e não sejam levadas à censura política, como bem pontua Butler (2015a).

Esse sentimento de estranheza de um corpo “anormal” está associado a um enquadramento que estabelece quais corpos podem ser moralmente envolvidos pela comoção. Como Butler (2015a) bem apresenta, a comoção por não poder estudar na idade certa, a comoção pela fome, a comoção pela ausência de renda etc.; no caso de Gabrielly, a comoção pela exclusão de um projeto de vida possível por meio do trabalho. Tais atitudes alimentam comportamentos que, para Bento (2011, p. 554), adequam a condição transgressora do corpo à patologização social. A autora compreende tal patologização como uma ação que “[...] irradia a convicção de que são pessoas inferiores. Cruzar os limites dos gêneros é colocar-se em uma posição de risco. Quando se afirma que existe uma norma de gênero, deve-se pensar em regras, leis, interdições e punições”.

Foucault (1979), por sua vez, entende que a produção de verdade sobre o corpo reside na capacidade de articulação entre saber e poder, visto que os discursos sobre a construção subjetiva de gênero mais segura foram institucionalmente divulgados pelas pessoas profissionais e familiares da vida de Gabrielly. Esses discursos são acolhidos como verdadeiros e devem-se “[...] considerá-los como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais que uma função negativa que tem por função reprimir” (FOUCAULT, 1979, p. 8). Tais discursos regulamentam normas de existência e limites que os corpos devem ter entre um gênero masculino e feminino. Colam no sexo o gênero e os efeitos de sentidos que os corpos precisam respeitar para dizerem-se e subjetivarem-se legitimamente. Assim, os estudos de Foucault (2003) sobre a infâmia mostram que o fato de produzirem-se discursos sobre pessoas que vivem vidas não enquadradas nas regras de gênero, por exemplo, cria um mapa de

representações negativas sobre seus corpos. Elas, segundo o autor, se tornam menos importantes para a sociedade. Assim complementa que

O poder que espreitava essas vidas, que as perseguiu, que prestou atenção, ainda que por um instante, em suas queixas e em seu pequeno tumulto, e que as marcou com suas garras, foi ele que suscitou as poucas palavras que disso nos restam; seja por se ter querido dirigir a ele para denunciar, queixar-se, solicitar, suplicar, seja por ele ter querido intervir e tenha, em poucas palavras, julgado e decidido (FOUCAULT, 2003, p. 203).

Dito assim, podemos dizer que Gabrielly atualmente vive o reconhecimento e a responsabilidade das instituições que entendem que sua vida é possível de ser vivida, o que pode contribuir para que ela consiga atingir novos projetos de vida possíveis por meio dos processos de escolarização. Ao analisar estudos foucaultianos sobre a infâmia (FOUCAULT, 2003) e a anormalidade (FOUCAULT, 2010), vimos, através dos documentos de laudos e pareceres médicos e jurídicos antigos, que pessoas que tinham sexualidades e identidades de gêneros subversivas das normas eram tratadas como doentes e criminosas, experimentando marginalidades e exclusões diversas. Hoje, pode-se ver que o âmbito médico e jurídico (este último, em especial) avançaram no reconhecimento de pessoas trans, como é o caso do estado de São Paulo, com leis que garantem um tratamento adequado à identidade de gênero feminina e masculina de pessoas trans, o que possibilita a ampliação de acessos em diferentes locais que oferecem novas possibilidades existenciais e projetos de vidas possíveis a essas pessoas.

Por mais que sejam necessários os avanços legais (leis, decretos, portaria, deliberações...), eles não produzem efeitos sobre as atitudes e comportamentos dos sujeitos. Muitos ainda agem como se essas pessoas merecessem a nossa dó, a pena e a caridade. Precisamos nos considerar corresponsáveis pelos quadros de matança que apagam essas vidas, discutir a ampliação de estratégias de preservação em diferentes direções sociais que assegurem o reconhecimento e, com isso, reduzam as barreiras que as impedem de ser parte de uma responsabilidade social.

### 2.1.3 Luna

Eu era uma criança que sabia o que eu queria. Eu me via mulher, mas eu tive que ser muito fechada, porque eu temia muito meus pais. Eles eram muito rígidos. Mas, sempre tive uma condição mais feminina e isso não foi escolha. Eu fui me expressando mulher, até porque se eu fizesse transição tão rápido assim na minha época de adolescente, eu era jogada na rua. Então, depois dos meus 18 que eu comecei a ter meu dinheiro, meu salário, eu fui aumentando minha vontade de ser mais mulher. Ai, pinteí unhas, meu cabelo já era grande, usei maquiagem mais forte, porém discreta. Comecei a pesquisar com algumas amigas trans e também na internet sobre como esconder o pênis. Só não tenho peito ainda e nem sei se faria redesignação total, mas eu sou uma mulher (LUNA).

A história de transição de Luna está vinculada às pressões sociais que a fizeram esconder as expressões de gênero feminina. Observamos em sua história o medo de perder apoio de familiares ou a sofrer expulsão de sua residência, imaginando-se perdida, se caso fizesse transição antes de ter um emprego fixo para se manter, se sua família a abandonasse. Luna conviveu com o emprego do que Berenice Bento (2006, p. 90) caracteriza como a pedagogia do gênero, a qual tem por objetivo preparar “aquele sujeito para a vida referenciada na heterossexualidade, construída a partir da ideologia de complementaridade dos sexos”. Bento (2006) acredita que a infância é uma fase em que é possível encontrar o emprego de práticas que enunciam performaticamente a produção da estilização de gêneros, quando se ensina o que meninos e meninas devam praticar.

Luna tem hoje 40 anos, reside em Ilha Solteira/SP, trabalha como técnica de farmácia e cursa atualmente técnico em enfermagem na ETEC. Planeja concluir curso superior de Enfermagem ou Medicina, se possível o for; porém, não acredita que tenha capacidade de acessar este último, dada sua condição financeira baixa para sustentar-se. Ela considera-se “*católica devota*” (LUNA) e é transgênero. Luna relata que atuou junto às atividades da OSC SEIVA, o que a levou a conhecer mais sobre o gênero como uma construção social, sobre a diversidade de expressões das homossexualidades, as formas de proteção de IST/AIDS e os direitos de pessoas trans. Participou das atividades aproximadamente por 10 anos, período do fim da adolescência e início da vida adulta, o que a levou a se informar mais, principalmente sobre direitos. Contudo, por conta das pressões do emprego atual e, conseqüentemente, da falta de tempo, hoje ela não consegue mais estar presente

na OSC . Mas, enfatiza, sempre que pode, encontra um tempo para apoiar e participar das atividades.

Diferente de Gabrielly e Angélica, Luna não acredita em mudanças físicas para se sentir mulher, mas assinala que está se preparando para ter uma imagem mais feminina, como aponta em sua fala:

Eu vejo muito que as pessoas gostam de visualizar. Por mais que: nossa é uma mulher! (Espanto) Nossa o que é? Num sei o quê? (Indecisão) Mais ainda: Ah! Não tem peito. Eu não ligo. Isso tudo não vai mudar Os meus amigos me chamam de Luna, eu atendo numa boa. Tem cliente do meu emprego que me chama de Jeff, eu vou atender. Eu sei que eu sei o que eu quero em termos assim, eu sei como eu me visto. Eu gosto de roupas mais femininas. Eu me trato como uma mulher. Meu cabelo é comprido. Eu uso maquiagem. Tem certos acessórios que eu não uso, porque eu acho ainda que, num foi (confusa)... num... Como é que eu posso falar? (Perdida) Acho falta né, aquela coisa assim de... de... corpo mais feminino. Eu cobro isso de mim (LUNA).

Ao associar duas questões, o nome social e sua transgeneridade, observamos que Luna acredita necessário corresponder as expectativas do universo feminino , o qual a torna mais fácil de ser capturada e localizada nesse lugar. Podemos dizer o fato de não ter seu nome social reconhecido pelos/as outros/as, segundo Luna, acontece porque sua transfeminilidade ainda não conseguiu alcançar o enquadramento feminino pleno. Observamos certa preocupação de Luna em fazer parte dos modelos de referência do universo feminino, como se mudanças corporais fossem necessárias para se produzir mulher. Por conta disso, Luna não vê problema quando seu nome social não é usado pelas pessoas, justificando tal conduta com a ideia de não estar enquadrada totalmente no gênero feminino, utilizando como referência, para isso, o seu corpo.

Um instrumento que, de acordo com Correa (2017), em sua pesquisa com as estudantes universitárias trans, atua como condição para precarizar sua vida pela via da violência simbólica que existe ao lado dos assassinatos e agressões físicas nas ruas, é quando os processos judiciais fazem-nas esperar para que, finalmente, passem a existir para a chamada e para toda a sala de aula que frequentam. As interlocutoras da pesquisa de Correa (2017, p. 139) apontam, também, que o nome social “[...] marca um momento muito importante nos trânsitos de gênero porque leva a uma maior dedicação na mudança de roupas e outras características, para se

apresentar bem alinhada/o ao estereótipo de gênero vinculado ao nome”. Segundo a autora, pensar o uso do nome social é reconhecer a mulheridade que as trans constroem e, assim, assegurar sua existência nos espaços institucionais: “Conforme apontam as/os interlocutoras/es de minha pesquisa, é um elemento que completa o conjunto da transição” (CORREA, 2017, p. 139).

Guatarri e Rolnik (1995) discursam sobre as complexidades existentes nas relações entre culturas e subjetividades, por um lado, e sobre as relações de poder e subjetividade, de outro. Ao questionar a cultura e tensionar as subjetividades, os autores problematizam a resistência que expressões de subjetividades subalternas fazem para se distanciar de formas tradicionais de existência que, por muito tempo, funcionaram como parâmetros para as relações de poder.

Mas, independentemente desses dois grandes objetivos, ela está totalmente disposta a tolerar territórios subjetivos, que escapam relativamente a essa cultura geral. É preciso, para isso, tolerar margens, setores de cultura minoritária - subjetividades em que possamos nos reconhecer, nos recuperar entre nós numa orientação alheia ao do Capitalismo Mundial Integrado (CMI). Essa atitude, entretanto, não é apenas de tolerância. Nas últimas décadas, essa produção capitalística se empenhou, ela própria, em produzir suas margens, e de algum modo equipou novos territórios subjetivos: os indivíduos, as famílias, os grupos sociais, as minorias, etc. (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 19).

Esses processos de construção de novas subjetividades trazem mudanças significativas. Conforme Luna expõe suas memórias de escolarização, encontramos a teia de discursos que permitem compreender as alterações de significado a respeito do ser travesti, transexual ou transgênero em diferentes momentos. Por meio dessa memória, Luna compara dois momentos, o passado de sua escolarização inicial e o momento atual. Nessa comparação, Luna relata aspectos que caracterizam a construção social da diferença e da subjetividade a partir de acontecimento dispersos e passíveis de descrição, “como horizonte para a busca das unidades que aí se forma” (FOUCAULT, 2008, p. 30):

Aí. Assim, a minha, é... o meu... o meu histórico é meio... é... eu passo uma fase meio complicada, porque não existiu transição na minha época. Entendeu? A parte... Hoje é muito mais fácil ver isso. Na minha época, não era. Se eu fosse fazer transição, eu era jogada no meio da rua. Entendeu? Olha lá ela indo é... eu iria ser chamada de prostituta, de travesti de rua, eu ia ter que sobreviver fazendo

programa. Eu tive uma transição muito complicada, em termos assim, eu tinha que trabalhar. Independente dos meus atos femininos, das minhas gesticulações, da minha voz mais fina. Entendeu? Eu passei por isso, não adianta. Hoje está mais fácil. Antigamente, não era (LUNA).

Como ainda observa Foucault(2008), ao trazer elementos de sua memória, o sujeito aponta acontecimentos discursivos que demonstram os efeitos de sentido que estão presentes nas relações entre estas pessoas e os locais escolares que frequentaram. A respeito de sua hipótese sobre os enunciados, Foucault (2008, p. 36) admite que “[...] diferentes em sua forma, dispersos no tempo, formam um conjunto quando se referem a um único e mesmo objeto”.

Diante das memórias apresentadas por Luna em diferentes contextos de sua escolarização, no passado e na atualidade, podemos acessar experiências de precariedade da vida perfiladas pelas diversas maneiras de se conviver com aspectos sociais, nas quais predominam, no primeiro momento, instrumentos de anulação intensa das possibilidades de ser trans e, no segundo momento, a abertura, dado o reconhecimento. Ainda assim, essas novas possibilidades são permeadas pelas pressões sociais para a busca do enquadramento no gênero feminino, como mostra a cobrança que Luna faz a si mesma para se ver e se sentir mais mulher do que como se construiu.

Assim como Angélica e Gabrielly resgataram memórias de contextos de reconhecimento ou não da diferença na época de escolarização, Luna também o fez. Com 40 anos de idade, ela experienciou parte da vida educacional durante os anos 80 e 90. Cita de modo enfático as dificuldades que essa época impunha para pessoas trans, quando diz que “*se eu fosse fazer transição, eu era jogada no meio da rua*” (LUNA). Rememorar acontecimentos durante a sua época de escolarização nos fez ter acesso a alguns domínios desconectados de formas imediatas da continuidade histórica; assim, nos primeiros domínios destacados no discurso, ao trazer elementos discursivos dos acontecimentos, é possível acessar a relação entre pessoas e instituições. O que fica patente é a ausência de legitimidade que pessoas trans produzem com suas existências. Aliando a narrativa de Luna aos estudos de Santos (2017), podemos observar uma compreensão a respeito da categoria travesti que associa o termo aos locais de marginalidade, prostituição, pobreza, baixa escolaridade e criminalidade. Isso ocorre por conta dos investimentos realizados pelos movimentos gays para inferiorizar a travesti:

Desta forma, é possível compreender que na justa medida em que o movimento gay buscou uma assepsia da identidade gay para a conquista de direitos civis e sociais, instituiu também uma figura “do travesti” diretamente ligada à prostituição, ao delito e ao uso de drogas. Esta figura se projeta sobre os corpos e experiências travestis ao longo dos anos e institui sentidos, assim como produz discursivamente posições de sujeito marginalizadas para estas performances de gênero (SANTOS, 2017, p. 125).

Existem, conforme aponta a autora, formas de hierarquizações no interior dos movimentos gays e trans que dissipam as lutas pela ampliação de direitos para esses dois grupos. As lutas poderiam ser associadas, porém demandas que surgem de formas específicas no interior do movimento de gays e do movimento de trans, no que se refere às categorias de construções da subjetividade e às formas de sociabilidades, tornam tais diálogos, em muitos casos, inoportunos.

Luna trouxe fragmentos de uma realidade cujos os efeitos de sentido daquela época produziram a imagem de uma anormalidade, uma estética de gênero construída de forma dissociada do corpo da verdadeira mulher. Segundo Bento (2011, p. 551), as experiências de trânsito entre os gêneros demonstram que não somos predestinados a cumprir os desejos de nossas estruturas corpóreas, levando pessoas trans a caírem em aspectos que problematizam dolorosa e conflituosamente dúvidas como: “[...] por que eu não gosto dessas roupas? Porque odeio tudo que é menino? Por que tenho esse corpo? Levam os sujeitos que vivem conflito com as normas de gênero a localizar em si a exposição para suas dores, a sentir-se uma aberração, uma coisa impossível de existir”. Luna faz ponderações constantes sobre sua subjetividade como feminina na relação de interdependência dos outros, principalmente a família, para se ver dentro da sua condição transfeminina, como veremos mais à frente.

Observamos, assim, que Luna, ao mesmo tempo em que se sente mulher, não se vê assim; acredita que para se completar, outros atributos são necessários, efeito da pressão definida por uma estrutura biológica de inteligibilidade. Alguns domínios, assim, são eleitos para análise de suas memórias:

- Diferenças entre a transição feminina de sua época com a atual;
- Despreocupação com o nome social, se de origem ou social, não importa;
- Busca pelo corpo feminino “perfeito”;



- Forma de tratamento infame às travestis de sua época de escolarização.

Prosseguindo com discussões que permeiam os pontos eleitos nos domínios de análise, notamos, a partir dos estudos de Bento (2009), a presença do que a autora considerou como o dispositivo de transexualidade que age com eficácia na definição de discursos sobre a importância de uma cirurgia transexual para que as mulheres trans se sintam mais completas. A autora acrescenta que a afirmação de que pessoas transexuais odeiam seus corpos se baseia em tropos metonímicos, como se a genitália fosse o corpo, “[...] esse movimento de construir o argumento metonimicamente espelha a própria interpretação moderna para os corpos, em que o sexo define a verdade última dos sujeitos” (BENTO, 2009, p. 97).

Ao citar os atributos do corpo feminino como uma incógnita, quase que “enfática”, para se sentir uma mulher plena, Luna apresenta o reflexo do dispositivo de transexualidade. Como se tivesse que fazer cirurgias para repor a perda de um corpo mais próximo da imagem e da figura feminina. Bento (2009) assinala que a descoberta do corpo sexuado, ou melhor, ter um pênis e agir em desacordo com o gênero apropriado ao seu sexo é uma descoberta permeada de surpresas. Complementa a autora que falar de partes do corpo para trans é como se contaminassem suas identidades: “ao serem pronunciadas, desencadeiam um conjunto de posições identitárias para quem as emite e para quem as escuta” (BENTO, 2009, p. 99).

Luna deixa explícita a necessidade de se mostrar mais mulher, como se precisasse ter seios e vagina. Porém, segundo Bento (2009, p. 102) ao trazer a história de uma trans chamada Bea,

O pênis faz parte do seu corpo e não reivindica a cirurgia, pois, uma vagina não mudará seu sentimento de gênero, “não passará de um buraco”. Para ela é seu sentimento que importa, sendo o órgão totalmente secundário. [...] Histórias como a de Bea, que reivindica o direito à identidade de gênero feminina, desvinculando-a da cirurgia, nos põem diante da pluralidade de configurações internas à experiência transexual.

É possível notar que existem diferentes manifestações e expressões de construções da subjetividade em pessoas transfemininas. Há processos que fixam dispositivos, como os citados por Bento (2009), mas também outras expressões de

existências femininas que não encontram na cirurgia de transgenitalização o sentido do ser feminino. Luna prevê a possibilidade de transgenitalização e próteses mamárias, mas o medo da solidão do rompimento de vínculos familiares e da comunidade extremamente violenta e preconceituosa impõe barreiras nesse processo. Entender as preocupações que entremeiam as decisões de Luna nos remete à ideia de Butler (2015a), que permite problematizar por que alguns corpos são preservados pela norma e outros são jogados à esteira da matabilidade iminente. É evidente que Luna experimentou o emprego de recursos simbólicos que impediram que a construção de sua subjetividade transfeminina tivesse condições de pensar em ser uma vida possível. O quadro de normas que retomam insistentemente as famílias, a escola e comunidade práticas típicas da “pedagogia de gênero” (BENTO, 2006), representa os instrumentos de apagamentos, invisibilidade e práticas de cerceamento da liberdade de viver o novo.

Em outra oportunidade, Bento e Pelúcio (2012) refletem sobre uma proposta de despatologização do gênero. As autoras analisam o discurso médico que instituiu um tratamento aos desvios de gênero e sexualidades, construindo um diagnóstico diferenciado para pessoas transexuais. Apresentando suas lacunas:

I – Diferença natural entre os gêneros: Travestis e transexuais são doentes porque ou se nasce homem ou se nasce mulher; [...] II – A visão suicidógena: Não se pode retirar a obrigatoriedade da terapia psicológica ou flexibilizar o protocolo. Há relato de pessoas transexuais que se suicidaram porque fizeram as transformações corporais e depois se arrependeram [...] Concessões estratégicas: Se a transexualidade e a travestilidade não forem consideradas doença, o Estado não custeará as despesas com processos de transformação corporais [...] IV - A autoridade científica [...] (BENTO, PELÚCIO, 2012, p. 575-578).

Trata-se de um discurso que precariza vidas trans, uma vez que torna suas vidas impossíveis de serem vistas como normais. Evidenciar a diferença pela via do discurso biológico resguarda decisões de invisibilidade das demandas desse grupo de pessoas que trazem consequências irreversíveis para a saúde, projetos de vida e com isso, a existência de uma forma mais complexa e marginalizada.

Luna se relaciona com um quadro interpretativo da existência que impõe o que ela deve expressar. Interpelada a agir como uma pessoa do gênero masculino desde pequena, relaciona-se com possibilidades limitadas sobre a subjetividade de gênero feminina que pretendia construir. Ao desrespeitar as normas de gênero, sua

existência ameaçaria as formas heterorreguladas de ser. Butler (2015a) afirma que, quando um modelo de vida difere daquele que um indivíduo encara como o único possível, o 'nós' de seu modelo é acionado para entender as pessoas que integram tal modelo 'diferente' como uma ameaça à sua vida.

Ao se sentir perdida na invenção de um novo território de existência, Luna se via com expressões de dissidência e anormalidade. Ela se comparava o tempo todo com uma subjetividade cuja arte de existência possuía enredo finito e limitado. Apesar da pulsão de uma singularidade trans que se intensificava, Luna conviveu com a necessidade de ocultá-las, vivendo assim como o que Deleuze (2005) considera como um processo de operacionalização de padrões de existência considerados aceitos como normais. O que nos remete ao que Deleuze (2005, p. 37) afirma sobre o poder que “não é atributo, mas relação: a relação de poder é conjunto de relações de forças, que passa tanto pelas forças dominadas quanto dominantes, ambas construindo singularidades”. Luna se apoiou nos pontos em que o poder se fez presente em sua vida, uma vez que “[...] o poder investe (os dominados), passa por eles e através deles, apóia-se neles, do mesmo modo que eles, em sua luta contra esse poder, apóiam-se por sua vez nos pontos em que ele nos afeta” (DELEUZE, 2005, 37).

Para Foucault (2003, p. 212), em a *Vida dos Homens Infames*, a perda de valor de algumas vidas ocorre quando se entrecruzam com o poder: “vidas ínfimas que se tornaram cinzas nas poucas frases que as abateram”. Logo, a infâmia diz respeito às distantes formas de contrariar o discurso padrão que tornam homens respeitosos e normais, ignorando “os pobres de espíritos perdidos pelos caminhos desconhecidos, estes são infames com a máxima exatidão; eles não existem se não pelas poucas palavras terríveis que eram destinadas a torná-los indignos para sempre da memória dos homens” (FOUCAULT, 2003, p. 212).

A análise de Deleuze (2005, p. 123) relativa à produção de verdade sobre o sujeito infame revela que transpor as linhas de força do poder é afetar as relações de força, duplicando-as de um modo que “nos permita resistir, furtar-nos, fazer a vida ou a morte voltarem-se contra o poder”. Segundo o autor, produzir-se sujeito diferente nas linhas de força entre o saber e o poder, que impõem formas determinadas ou regras coercitivas, é fazer da existência uma obra de arte a partir de modelos subversivos de produção ética e estética que inovam modelos de

existência com estilos diversificados. Isso é visível nas formas de resistências que os corpos trans produzem nos diferentes locais em que aparecem.

A situação de pessoas infames, por exemplo, fica visível quando Luna relata a imagem de travesti da época de sua escolarização (décadas de 80 e 90). Aquela pessoa que desrespeitava as normas de gênero e estava fadada às regras dos espaços marginalizados de vida, conforme pontua também Jorge Leite Jr. (2008). A expressão do sujeito infame mostra uma “vida precária” (BUTLER, 2011) porque foge de padrões de normalidade. Ela assinala dois momentos de sua memória, um passado sociamente castrador e anulador, e outro, mais recente, que, segundo Luna, é mais aberto às experimentações trans. Notamos a dificuldade em ser trans nas décadas de 80 e 90 e, ao mesmo tempo, questiona o presente como se estivesse muito aberto às novidades das existências dessas pessoas. Luna queria, àquela época, pintar as unhas, deixar o cabelo crescer, passa um batom, vestir uma saia; no entanto, conduziu essa feminilidade de modo íntimo para não viver perdas sociais mais amplas, como a expulsão familiar. E pode ser que ainda viva com um processo de construção da subjetividade trans tendenciada ao ostracismo social, principalmente porque, como vimos em Butler (2015b), a moral tem forte conexão com a produção de sujeitos.

Olha! Eu tive uma fase da minha escola que era assim. Eu tinha uma preocupação comigo. Depois que eu ser trans, como eu vou saber trabalhar isso lá fora? Como eu vou arrumar emprego? Eu vou ter que cortar meu cabelo? Eu vou ter que tirar minha maquiagem? Eu vou ter que tirar meu esmalte? Eu tentei mudar, mas não deu certo. A minha essência é essa. Mas eu sou discreta, não apareço tanto. Tomo muito cuidado com isso. Meu mecanismo de defesa para isso é evitar alguns lugares, às vezes. Ficar no meu espaço, evitar escândalo. Não curto muito ser bandeirosa. Sou fechada no meu mundo e, assim, evito ser notada e, com isso, problemas maiores (LUNA).

Pressionada pelos medos que o peso da perda da heterossexualidade provocava, Luna se via preocupada em projetar uma vida feminina. A preocupação, por exemplo, passava pelo âmbito da sobrevivência comparada às pessoas trans da época. Tinha receio de iniciar um processo de transição e depois ser obrigada a interrompê-lo porque o mercado de trabalho não a acolheria bem. Tentou ser discreta, mas não conseguiu, não fazia parte dela parecer um menino. Afirma que

estava “*quieta, não participar muito do tempo de escola, evitar relações com amigos/as foi a única maneira encontrada para não sofrer preconceitos*” (LUNA).

O isolamento foi a condição que Luna encontrou para se ver livre de problemas que pudessem afetar suas condições de bem-estar na escola. A aparição de seu jeito feminino, com um corpo diferente, estéticas de vida fora dos territórios já existentes dentro dos padrões de referência, fizeram que Luna se sentisse bem, evitando lugares em que a circulação de pessoas é maior. Notamos um aprisionamento de sua condição transfeminina proposta pela normatividade heterorreguladora das relações sociais. Conforme suas expressões de gênero feminina iam definindo os contornos de sua subjetividade, Luna inscrevia sua experiência trans no contexto do errado, do estranho, do anormal, incorporando, dos diferentes espaços que a trataram assim, os resultados simbólicos da moral predominante. Cita que teve muitos exemplos de travestis e transexuais de sua época que se mataram porque não conseguiram lidar com os instrumentos de produção da precariedade da vida via preconceitos, uso da violência, poucas oportunidades de êxito...

Tem pessoas na minha época que eu vejo que morreu, porque a família arrumou um problema para internar. Fez tratamento psiquiátrico, tomou altas doses de psicotrópico, que eu acho que não tinha necessidade. Ficou louca, ficou com o cérebro fervido e morreu. Poderia ou não ter os mesmos sonhos que eu. Entendeu? E aí eu me vejo olhando o passado, eu olho às vezes assim e falo gente eu não acredito que fulano morreu por causa disso. É diferente, é duas décadas totalmente diferente (LUNA).

Luna encontra, no arquivo do passado, a força com que a heteronormatividade invadia a vida social de pessoas trans e as registrava como precárias. O emprego tático de técnicas de controle da vida social via medicina e recursos jurídicos explica, por exemplo, a veiculação do discurso de anormalidade que justificou a definição de corpos fora dos padrões e, com isso, limitou suas possibilidades, fazendo-os entenderem-se como doentes. Experiências como essas acompanharam Luna quando ela resolveu transpor as fronteiras de gênero. Sensações que a faziam “*esquivar, retardar ou tentar uma correção dos gestos que iam me deixando feminina demais*” (LUNA). Jorge Leite Jr (2008), em sua tese de doutorado “*Nossos corpos também mudam*”: sexo, gênero e a invenção das categorias “*travesti*” e “*transexual*” no discurso científico, afirma que desde o século

XVIII surgem estratégias discursivas em defesa da sociedade. Ao ancorar suas análises nos discursos científicos produzidos a respeito das mudanças políticas e epistemológicas de formas sadias e desvios patológicos acerca da feminilidade e da masculinidade, em perspectivas foucaultianas, o autor diz que tais discursos são constantemente questionados e reorganizados.

Nas pesquisas do autor (2008), esses discursos justificam, legitimam e legalizam formas de existências que serão consideradas privilegiadas e quais serão tratadas como desprivilegiada. Isso leva Leite Jr (2008) a confirmar que as normas de gênero definem também os sujeitos privilegiados e os não reconhecidos. O autor articula essa ideia, ainda, às configurações que se têm do humano. Em outras palavras, quanto mais a existência de pessoas trans conseguir se enquadrar no ideal de uma verdadeira feminilidade ou masculinidade, mais essa pessoa será compreendida como humana, como se o grau de humanidade estivesse associado à ideia de não ambiguidade.

Quanto mais as normas de gênero de determinado período estão introjetados e, principalmente, expressas como uma “natureza” interior através do vestuário, comportamento, sentimentos e desejos, mais se reforça a noção de uma “verdadeira” mulher ou de um “verdadeiro” homem, pois estes expressam uma feminilidade ou masculinidades vistas como “autênticas” ou “originais” (LEITE JUNIOR, 2008, p. 215).

Além disso, Leite Júnior (2008) destaca que os padrões de feminilidade que os médicos cobram das travestis e transexuais se referem aos padrões femininos burgueses desenvolvidos no século XVIII e adaptados no século XXI, que excluem, assim, modelos de referência construídos nos locais de baixa renda, promiscuidade, pouca escolaridade e outros de culturas marginalizadas. Esse cenário nos faz entender que a busca pelo feminino perfeito de Luna, associada à ideia de não ser muito notada, registra o enquadramento moralizante ao qual foi capturada. Revela, assim, que ser trans é se colocar na vida, é ser parte de uma existência no campo do impossível que, ao corresponder aos padrões de feminilidade privilegiados no enquadramento normativo, compensa algumas perdas.

Luna afirma que aprendeu a conviver com situações de preconceito e discriminação que aconteciam na sua época de escola. Não relata que sofreu algo muito violento no espaço escolar, mas insultos, piadinhas e brincadeiras sempre a

deixavam magoada com o assunto. Não responder de modo agressivo ou se envolver em situações conflituosas para requerer respeito, foi resultado de uma opção que Luna fez para não afrontar os valores heteronormativos instituídos naquele momento e sofrer mais com as perdas que já vinha passando. Ela ressalta que teve que se adequar muito bem às normas de gênero masculino para viver tranquilamente àquela época.

Ora, as relações entre passado e presente se tornam movimentos de revisão do modo como uma construção social da subjetividade se expressa na atualidade. Ao personalizar uma leitura do passado na atualidade, Luna se encontra num lugar para se descrever, para rever-se sujeito.

Progressivamente, presenciou a movimentação de várias frentes de combate que foram eclodindo no país. Em meio aos fios que tecem suas experiências de transição no passado com a facilidade que vê no presente, Luna vai refletindo sobre o confinamento pelo qual passou em sua vida privada, familiar e escolar; com elementos que trazem narrativas de anulação que foi forçada a fazer de si. Reviver acontecimentos passados possibilita acessos arquivos pessoais que, para Foucault (2008), redimensionam o velho nas novas perspectivas de vida dos sujeitos. A insegurança que assolou as experiências de Luna no passado oferece as possibilidades de reconhecimento pessoal de seu universo particularizado sobre o ser trans, oportunizando a reescrita, a reorganização de locais de referência que a descolam de um passado que invalidou sua existência.

A família de Luna ocupou – e ainda ocupa – lugar significativo em suas escolhas: *“Demorou muito a aceitação dos meus pais, eles aceitam dessa maneira que você me vê aqui. Eu não sei quando aparecer com peito e vagina”* (LUNA). Desde muito cedo, quando ainda não tinha iniciado o processo de transição feminina, mas apresentava traços femininos, a família passou por uma série de preconceitos na escola, na vizinhança e também da rede apoio de outros familiares. Situações que, segundo Luna, envergonhavam demais seu pai, sua mãe e irmãos/ãs. Luna se envolveu na falsa perspectiva de corpos legítimos e ilegítimos que limitou o relevo que pretendia criar com sua nova forma de ser trans.

A família de Luna a trata, ainda, como do gênero masculino. Diz que seu pai e sua mãe vêm de costumes do campo, justificando a rigidez e inflexibilidade para lidar com o assunto de um modo mais compreensivo. Insistiu para que seu pai e sua mãe conseguissem respeitar pessoas LGBTTTT, principalmente travestis, transexuais

e transgêneros associando a locais moralmente aceitos que na visão dos/as mesmos/as não conseguiriam ver. A família, então, se relaciona com os novos territórios de existência que Luna criou de sua subjetividade de gênero feminina, principalmente porque quer mostrar ao pai e à mãe uma existência trans, desarticulada de estereótipos que convencionaram ser trans aos espaços de prostituição, da rua, da infâmia, da exclusão.

Minha mãe me contou que meu pai estava numa fila de um banco antigo para pagar uma conta e chegou um amigo dele e disse: - Nossa! Fiquei super triste por você, "Nome do Pai dela". Meu pai disse: - Por quê? O cara disse: - Seu filho não entrou no exército, porque ele é gay, né? Depois disso, meu pai chegou enfurecido em casa. Pensa num homem transtornado. Minha mãe que o segurou e colocou panos quentes para ele não fazer nada comigo (LUNA).

Luna reforça que pretende construir uma existência diferente daquela que lhe foi oportunizada no passado. Para isso, encontra na família o apoio necessário para acessar tal possibilidade de produção da sua transfeminilidade.

Nesse ponto, observamos a utilização de práticas de proteção diferenciadas em relação à mãe e ao pai de Luna. A mãe apresenta uma preocupação feminina com a mediação de conflitos que possam romper vínculos familiares; já o pai se vê preocupado com a imagem que Luna tinha com a comunidade onde residiam. Resquícios dos modelos familiares burgueses que estamos acostumados a experimentar cotidianamente e que ofertam uma série de reflexões a respeito de práticas comuns aos sexos e gêneros heterorregulados pela moral.

Ao projetar se descolar da formação de subjetividade criada pelo imaginário social que associa as trans às pistas de prostituição, Luna cria processos de autorrepresentação que elevam novos formatos a essa subjetividade, forjando fugas de uma subjetividade masculina predefinida para o seu grupo, concebendo "acontecimentos" (DELEUZE, 2005) possíveis em relação às rupturas necessárias para se ver pertencente a novos espaços-tempos diferentes daqueles que são definidos para a "vida precária" (BUTLER, 2011) do ser trans. Observamos que o acontecimento forjado no território do possível prevê a escolarização como uma forma de produzir o rompimento necessário com esse universo que produz precariedade para que vidas trans estejam fadadas a espaços marginais de existências e produção da capacidade de sobrevivência (BUTLER, 2015<sup>a</sup>). Faz



comparações, projeta possibilidades de um fim, traça projeções e outros exercícios de incompletude que pairam no universo discursivo que evidenciou controle, disciplina e mecanismos de instrumentalização da verdade (FOUCAULT, 2008).

O movimento de interpretação do passado na relação com a família a faz dizer que a mãe foi mais compreensiva; contudo, se caso a família negasse aceitar sua feminilidade, não teria condições de enfrentar a vida sozinha, a autonegação da masculinidade como um gênero predestinado ao seu corpo. Os estudos de Junqueira (2009) apontam que pais/mães são os/as que menos conseguem ser compreensivos/as em relação à perda de masculinidade. Não aceitam que seus/suas filhos/as cisgêneros/as possam ser trans, situação que os/as leva a práticas que tentam restaurar a heterossexualidade, inclusive, por vezes, chegando a agredí-los. Vimos, então, que afrontar os códigos predominantes de uma vivência masculina hegemonicamente consagrada como vivível, torna a experiência trans socialmente desvinculada de aspectos que possam significar tais existências como presentes no território do possível. Já para Guacira Louro (2009, p. 91-92), a heteronormatividade parece refletir com maior peso sobre o gênero masculino:

Pela lógica dicotômica, os discursos e as práticas que constituem o processo de masculinização implicam a negação de práticas ou características referidas ao gênero feminino e essa negação se expressa muitas vezes, por uma intensa rejeição ou repulsa de práticas e marcas femininas (o que caracterizaria, no limite, a misoginia). É preciso afastar ou negar qualquer vestígio de desejo que não corresponda à norma sancionada. O medo e a aversão da homossexualidade são cultivados em associação com a heterossexualidade.

Na concepção do autor (2009), as posições de gênero masculino e feminino são cultural e historicamente hierarquizadas, o que leva diferentes instituições sociais a investirem em discursos e práticas que garantam o privilégio da heterossexualidade vinculada à ideia de normalidade e naturalidade. Em relação à normalidade, preveem que os corpos precisam corresponder às expectativas criadas no interior dos processos culturais mais amplos; no que se refere à naturalidade, a tese defendida é que os seres humanos nascem com o corpo de macho ou de fêmea, sendo categoricamente alinhados a apenas um dos dois gêneros determinados, e tendo seus desejos orientados a pessoas do sexo/gênero oposto. Apesar de muitos/as acreditarem que tais assuntos não permeiam práticas sociais

recentes, dadas as transformações científicas e culturais mais amplas e uma vez que diferentes corpos estão em processos de construção, ainda é notória a presença de orientações da vida que pretendem conservar a ideia biologizante que determina a tradicional correspondência entre sexo-gênero-sexualidade no contexto das relações sociais.

No que se refere à família, como citado na história de Luna, é possível ver que o emprego de sensações, práticas e relações que tentam incutir a masculinidade ou restaurar a sua perda, é assunto que leva as famílias a assumirem posturas extremamente desapoioadoras e de desvinculação. Tais práticas não ocorrem com a expulsão categórica das famílias, mas sim com atitudes que fazem com que as trans não se sintam pertencentes à família, como, por exemplo: não mencionar o nome social, não se importar com a sua ausência em momentos de confraternização familiar, a falta de cuidados frente a problemas de saúde, enfim, uma série de eventos da vida familiar em que os/as seus/suas componentes poderiam dar apoio, mas não o fazem porque a existência da trans não é legitimada naquele meio. Evidentemente, não ocorre uma expulsão imediata, mas situações que encaminham esse desfecho no qual, logo após o rompimento com a família, as trans são culpabilizadas por terem “escolhido” abandonar as suas famílias para viver em locais marginais e desaceitos moralmente, como é o caso dos espaços de prostituição.

Andrade (2012, p. 248) aponta que, mesmo fazendo-se resistências em diferentes locais, as trans são submetidas ao modelo hegemônico da pedagogia da violência que tenta corrigir os seus corpos.

O que ocorre com as travestis na escola é que esta instituição tenta reproduzir os ditames do sistema social, portanto isso não é algo peculiar a ela, mas reflete nela, assim como na família, na universidade, no trabalho, na rua, etc. Educadores, funcionários, professores e gestores em sua maioria aprenderam desde a convivência familiar, escolar e social em geral que os sexos definem o gênero e conseqüentemente o desempenho social, como se tudo fosse natural, fixo e intransponível.

Observamos que a sociedade emprega formas de controle para assegurar a manutenção da masculinidade, e a família representa a instituição responsável por disseminar tais empreendimentos simbólicos. Lanz (2014, p 243) pontua que existem famílias e famílias. O que é visível em sua pesquisa é que diante do medo e

da falta de suporte “[...] para enfrentar o caráter transgressivo do seu desejo, a saída comum para todas as entrevistadas foi negar as próprias percepções que tinham a respeito de si próprias e enquadrar-se, da melhor maneira que pudessem, ao modelo de gênero em que foram classificadas ao nascer”. A autora caracteriza esse assunto como o investimento de um “ajuste forçado” (LANZ, 2014, p 243), bem como de uma condição de “pária social” (LANZ, 2014, p. 243) na qual a pessoa trans precisa ser obediente às normas de gênero. Essas duas práticas são consideradas como resultado da rejeição familiar e geram muito sofrimento. Sofrimento esse “[...] decorrente do sentimento de culpa pela transgressão cometida (ou que se pensa em cometer...) [que] é ainda maior em pessoas educadas sob os rígidos princípios e valores burgueses, como é o caso das pessoas entrevistadas” (LANZ, 2014, p. 244).

Luna entende que sua existência precisava promover o encontro de sua mãe e de seu pai com aquilo que ela considera “*a essência do seu ser*” (LUNA). Acredita que mesmo tendo passado pelas dificuldades de aceitação de sua subjetividade transfeminina com a família, foi necessário produzir o que ela entende por “*atrasque*” (LUNA). Aponta assim:

Se não tivesse esse “*atrasque*”. Esse bater de frente com a família, eu acho que eu não seria hoje, o que eu sou. Entendeu? Talvez eu seria uma pessoa amarga, recalcada, querendo esconder quem eu sou. Não tem jeito, foi necessário. Eu olho no espelho, não me vejo numa fase masculina. Não me vejo! Não me vejo com barba, eu não gosto de barba, eu não me vejo musculoso, aquele homem musculoso, másculo. Entendeu? Não combina comigo (LUNA).

Revela uma relação de si com o mundo que se faz a partir da compreensão de sua subjetividade feminina. Uma subjetividade que se conduz reinventada em meio a afetos, símbolos, discursos, memórias que pressupõem um movimento ininterrupto de uma existência que se faz em ponto de passagem pela escola, família, amizades... Evidentemente, a subjetividade, então, pode ser compreendida como um devir que nos joga nos espaços dos processos de territorialização e desterritorialização. Partes que se fazem presentes, “entre as quais instauramos relações de movimento e repouso, de velocidade e lentidão, as mais próximas daquilo que estamos em vias de nos tornarmos, e através das quais nos tornamos” (DELEUZE; GUATTARI, 2002, p. 64). Luna não esmoreceu diante da tentativa de fazer seu pai e sua mãe entenderem uma potência de vida que ela reconduziu,

rompeu e recriou em meio aos sentidos normativos da heterossexualidade que os atravessavam. Registramos que o “atraque” na linguagem utilizada pelo grupo de pessoas trans e também por pessoas do universo LGBT, de modo geral, representa o enfrentamento, o não deixar de fazer o enfrentamento.

Luna demonstra a necessidade que via na família como forma de apoio, segurança e fortalecimento. Demonstra que, com relações familiares comprometidas, o enfrentamento da segregação, precariedade no acesso às instituições sociais, poucos serviços articulados para atender demandas específicas, tornam-se possíveis. Ao contar com um espaço de apoio, as mulheres trans enfrentam práticas cotidianas de cerceamento de seus direitos, quando têm um convívio respeitoso e tranquilo em seus lares. Locais em que o desrespeito, a humilhação e o medo geralmente se fazem presentes. Medo de se vestir como mulheres, ausência de empoderamento para tratar do assunto de maneira aberta com os pais/mães, situações que vão erigindo a rejeição familiar. São empecilhos que enfrentam mesmo quando resolvem manter os vínculos com as famílias consanguíneas.

Bento (2012), ao tratar das *Famílias que habitam a família*, analisa as condições de violência, sofrimento e matança das construções sociais de gêneros que são criadas pelas pessoas trans. Acusa a família de limitar o reconhecimento da construção de gênero que está em invenção no corpo de seus/suas filhos e filhas. Assim, discute que os sofrimentos são gerados “talvez pela promessa não cumprida, pelo desamparo, por não saberem o que iriam fazer delas mesmas, ou por não terem um repertório discursivo que lhes permitissem entender por que seus familiares as puniram com tanta violência” (BENTO, 2012, p. 280). Correa (2017, p. 258), por sua vez, aponta, a partir das narrativas de transição de suas interlocutoras, que a família nega profundamente a existência trans, o que a leva a confirmar que “[...] geralmente vivenciam as travestilidades e transexualidades de seus/suas membros/as em um tempo deslocado do presente [...]”

O estado de inferioridade (BENTO, 2012) abate pessoas trans a todo o momento. Situações que se fizeram presentes nas experiências de Luna com a família, que, mesmo não apontando violência física, ainda permitem vislumbrar, por meio de seus relatos, eventos em que foi pressionada a corresponder a expectativas contidas no modo como o pai e mãe a viam, isto é, como um homem. Uma relacionada à exposição que o pai sofreu por causa de sua identidade social de

gênero feminino, outra relacionada às cobranças do pai para que “agisse como homem”. Apesar disso, não deixa de viver sua transfeminilidade, ainda que, nos domínios de suas experiências, demonstre sofrimentos que se dispersam num movimento de plenitude e incompletude, uma oscilação de certezas e incertezas que se jogam na experiência do vir a ser em espaços que produzem insegurança.

Simone de Beauvoir (1980, p. 54) destaca a visão que tem a respeito da situação de inferioridade que insiste em acompanhar algumas pessoas

[...] quando um indivíduo ou um grupo de indivíduos é mantido numa situação de inferioridade, ele é de fato inferior; mas é sobre o alcance da palavra ser que precisamos entender-nos; a má-fé consiste em dar-lhe um valor substancial quando tem o sentido dinâmico hegeliano; ser é ter-se tornado, é ter sido feito tal qual como se manifesta; o problema consiste em saber se esse estado de inferioridade, bem como o tratamento dado deve perpetuar-se.

Tal análise aduz a compreensão de sujeito que se tornou o que é, expressões do que ele manifesta, como está em algum momento. Sabendo disso, é preciso problematizar se é necessária a continuidade de práticas que remetem à estabilidade dos estados de inferioridade. Forjar territórios de resistência às normas significa avançar por locais em que os terrenos sejam movediços, incertos e inovados, destituídos com isso, de pressões que tendenciam a corresponder a expectativas convencionadas ou criadas pela sociedade por meio de seus instrumentos de controle, disciplina e vigilância. Do mesmo modo, a família, muitas vezes, é um local de reprodução dos territórios da norma: não se encontra aberta a acolher a dissidência, prefere silenciar-se, esconder-se em meio à interdição do assunto. Situações que dão condições de Luna repensar o que poderia fazer caso exercesse práticas de proteção familiar:

Eu acho que se eu tivesse um filho ou uma filha que passasse por isso, eu teria um pouco mais de humanidade. Chegaria e queria saber o que está acontecendo? Porque se na minha casa não está bom, imagina na escola. Essa é a experiência que eu carrego, uma vez que eu nunca tive um apoio desse jeito (LUNA).

Os acontecimentos na família, escola e comunidade nos dão condições de analisar o enfrentamento que Luna teve que encarar contra o reconhecimento de sua diferença, oferecendo possibilidades de criar outros acontecimentos possíveis

para romper com aquilo que poderia ser facilmente reproduzido por ela se acaso venha a ter uma família. Atravessada por normas, nesses locais, Luna tentou se encontrar reconhecida. Butler (2015a) teoriza que essas normas são exercícios de inteligibilidade que preparam as pessoas para que, com suas experiências, conduzam possibilidades de reconhecimento. Luna produziu sua vida diferente da norma que lhe impôs um modelo de ser; faz-se necessário, então, problematizar quais são as possibilidades de ser reconhecida e de produzir reconhecimento? Butler (2015a, p. 22) aponta possíveis respostas para uma vida que não se enquadra na norma: uma vida fora das normas “não somente se torna o problema com o qual a normatividade tem de lidar, mas parece ser aquilo que a normatividade está fadada a reproduzir: está vivo, mas não é uma vida”.

Produzir-se fora dos padrões reconhecíveis faz-nos acreditar, segundo Butler (2015a), que a figura normatizada nem sempre é enquadrada como plena. Corpos em que o ser se constrói de forma diferenciada questionam as molduras previamente definidas. Tais existências tornam o dentro da moldura algo reconhecível e possível, o que leva Butler (2015a, p. 24) a afirmar que a “moldura nunca determinou realmente, de forma precisa, o que vemos, pensamos, reconhecemos e apreendemos. Algo ultrapassa a moldura e atrapalha nosso senso de realidade”. Nesse sentido, a construção de um ser distante da norma fez que Luna demonstrasse a todos e todas o vazamento possível desse processo falível da moldura que objetiva enquadrar pessoas.

No entanto, Butler (2015a) considera que todo enquadramento precisa de condições de reprodutibilidade para ter êxito. Luna não conseguiu conter suas expressões de construção de um gênero oposto ao que fora definido para si, vimos que as condições que o enquadramento exercido em diferentes instituições sociais foi rompido, o que nos leva a compreender que “o ‘enquadramento’ não é capaz de conter completamente o que transmite, e se rompe toda vez que tenta dar uma organização definitiva ao seu conteúdo” (BUTLER, 2015a, p. 26). Com sua condição de vida trans, Luna criou um novo enquadramento possível, expondo o que Butler (2015b) destacou como a evidência dos planos da autoridade que controlavam o enquadramento possível.

Ao reconhecer-se frente a uma construção de gênero feminina, Luna rompeu com um “enquadramento normativo” (BUTLER, 2015a) e propôs um novo quadro de vida possível; porém, mesmo que essa vida não seja reconhecida como possível,

ela está circulando e propondo o surgimento de novas formas de enquadrar as pessoas (BUTLER, 2015a). Diante disso, a existência de novas possibilidades de enquadramentos corrói as normas de reconhecimento.

Quando esses enquadramentos que governam a condição de ser reconhecido relativa e diferencial das vidas [...] torna-se possível apreender algo a respeito do que ou quem está vivendo embora não tenha sido geralmente “reconhecido” como uma vida (BUTLER, 2015a, p. 29).

A precariedade da vida ocorre na interlocução com uma apreensão desconhecida dela. Isso significa que a precariedade é produzida por aqueles/as que conhecemos, pelos/as que conhecemos parcialmente e pelos/as que desconhecemos (BUTLER, 2015a). A precariedade é produzida, então, quando a implicação social do reconhecimento de que temos obrigações com as outras pessoas e com o “nós” tornam-se fragilizadas, o que para Butler (2015a) justifica as atitudes das pessoas para com a cidadania e para com os direitos humanos e sociais. Nos contatos com as instituições sociais, vimos que Luna vai adquirindo o sentido de sua existência, que pode ser compreendida como precária dado o emprego de situações que anulam a experiência transfeminina com diferentes instrumentos de apagamento, contenção e impedimentos de uma vida fora do enquadramento normativo. Butler (2015a) compreende que uma vida é aprendida como necessária apenas quando está passível de ser perdida, portanto, “a possibilidade de ser enlutada é um pressuposto para toda vida que importa” (BUTLER, 2015a, p. 32).

As memórias de Luna trazem experiências de vida que importa? Retomadas, podem colocar possibilidades para as unidades escolares preservarem vidas trans. Luna traz melhores condições para as unidades escolares; considerando suas experiências de desapoio, pontua o destaque que deu para possíveis mudanças que a escola pode tomar para melhor atender estudantes com identidades de gênero e sexualidades diferentes. Enfatiza que é necessária uma escola mais compromissada e “*sensível às demandas da fase de reconhecimento individual da diferença de identidade de gênero e sexualidades*” (LUNA).

No relato que Luna faz de si, observamos a interlocução com pessoas que compõem a família, comunidade escolar e afetividades, revelando-nos uma

opacidade do sujeito. Essa opacidade, por sua vez, se faz nas relações sociais como pontua Butler (2015b, p.32).

Momentos de desconhecimento sobre si mesmo tendem a surgir no contexto das relações com os outros, sugerindo que essas relações apelam a formas primárias de relacionalidade que nem sempre podem ser tematizadas de maneira explícita e reflexiva. Se somos formados no contexto de relações que para nós se tornam parcialmente irrecuperáveis, então essa opacidade parece estar embutida na nossa formação e é consequência de nossa condição de seres formados em relações de dependência.

Afirmar que somos seres formados nas relações sociais nos dá condição de entender o que Luna debate quando sugere a atuação da escola de modo mais humano e sensível, principalmente porque considera a etapa da infância e adolescência uma fase muito delicada no desenvolvimento que, se mapeada de preconceitos, pode causar problemas psicológicos sérios de aceitação, conflitos de identidade social e desinteresse pela escola. Caracteriza, segundo suas experiências, que esse momento é uma fase em que

A pessoa mais nova que está se descobrindo fica numa fase de "cristal". A partir do momento que ela começa a ser tratada diferente, ela começa a ter trincas e rachaduras impossíveis de serem retomadas. Para melhorar isso só com maturidade mesmo. Às vezes, você quer entrar em um casulo para poder sair como uma borboleta depois, porque se você já vira uma borboleta, não sabe ao certo o que vai acontecer. Pode ser que você leve muita pancada, pode ser também que você leve muitos elogios (LUNA).

A partir de sua experiência, Luna encontra uma metáfora para compreender como a escola pode ser um espaço que produz erros e acertos no trato com questões de gênero e sexualidades. Luna considera a experiência transfeminina como vinculada à ideia de avanços e paradas abruptas, e cuidadosamente registra que as paradas são feitas para se evitar o emprego de situações que querem atentar contra essa vida. O que é pontuado por ela é a necessidade de se constituir na relação com outras pessoas que podem ser mapeadas do investimento da violência, que visa exterminar pessoas trans ou a possibilidade de suas vidas serem passíveis de responsabilização. Com tais experiências, Butler (2015a) relata, com enfoque nos estudos de Nietzsche, que a reflexividade faz parte do processo de construção do sujeito que torna sua existência um objeto de reflexão. As narrativas de vida de Luna



nos levam a acreditar na premissa nietzschiana de que, na relação com a sociedade, o que está em jogo não é apenas o predomínio da ordem moral sobre os corpos, mas sim uma construção forçada do humano em oposição à própria vida (BUTLER, 2015a). Diante disso, ao relatar sobre si, Luna eleva sua condição de sujeito vinculada a um conjunto de normas investidas de poder e obstinação como bem aduz Butler (2015b, p. 29), porque, em referência a essas normas, são estabelecidos “[...] os limites do que será considerado uma formação inteligível do sujeito dentro de determinado esquema histórico das coisas”.

Assim, podemos dizer que, mesmo construindo uma forma diferente de ser, Luna se sente interpelada a corresponder com atos éticos uma maneira mais próxima o possível da aceitação da sua construção de gênero feminina, isso nos leva a crer que “não há criação de si (*poiesis*) fora de um modelo de subjetivação (*assujettissement*) e, portanto, não há criação de si fora das normas que orquestram as formas possíveis que o sujeito deva assumir” (BUTLER, 2015b, p. 29). Ao criar-se fora desse modelo, Luna se envolveu numa arte de existir que expôs os limites da norma, como se seu corpo infringisse regras e, com isso, justificasse os problemas que sofreu na família e em outros espaços, elementos que identificam sua condição de “vida precária” (BUTLER, 2011).

No que se refere ao trabalho docente, Luna ressalta que o/a professor/a de sala de aula precisa abordar o assunto (debates, discussões etc.) de modo não conservador, de modo a possibilitar que o menino ou a menina entendam que tais modelos de existência não são ilegítimos nem invalidados “*Na escola, eu acho que precisa desse acompanhamento. Eu sei que tem muitos professores que têm a cabeça conservadora e que evitam discutir sobre esse tema*” (LUNA). Ao por em questão a prática docente como resultante de relações sociais com intervenções de outra pessoa, Luna problematiza

[...] o horizonte normativo em que o reconhecimento acontece, esse questionamento faz parte do desejo de reconhecimento, desejo que pode não ser satisfeito e cuja insatisfabilidade estabelece um ponto crítico de partida para o questionamento das normas disponíveis (BUTLER, 2015b, p. 37).

Perceber-se como parte de uma prática docente fez Luna indicar possibilidades de revisão do trabalho dos/das professores/as focado em questões de construções de gênero e sexualidades. É preciso equilibrar, se assim possível, a

prática docente com a constituição de instrumentos que podem precarizar vidas, discutir se vidas trans importam e precisam ser enlutadas para adquirir seu valor. Conseqüentemente, a presença, então, de estudantes trans nas escolas perturbam estatutos de normatização de pessoas. Com isso, é possível pensar em novas possibilidades para o trabalho docente. Pensar, segundo Roger Simon (1995), na possibilidade de virada em direção à Pedagogia que nos coloca em territórios cujos questionamentos geram a problematização dos propósitos que a escola precisa seguir. Qualifica-se, assim, para atender pessoas. Se comprometida com isso, é possível considerar marcas das diferenças, das subjetividades e de outros processos socialmente interseccionais ao gênero, como classe, raça, etnia e outros que possam promovê-las por meio da escolarização.

Problematizamos, assim, quais conhecimentos serão validados. Para quem eles se dirigem? Para entender melhor tais questionamentos, Simon (1995) parte de uma conexão entre pedagogia e uma política cultural. A articulação entre essas duas possibilidades garante que o trabalho pedagógico seja compreendido como um trabalho cultural que cria novos arranjos, quadros de referência e a participação de nossos/as alunos/as com encorajamento, o que permite “[...] reteorizar a função político-educativa da escolarização (SIMON, 1995, p. 67).

Simon (1995) também aponta que a noção de política sustentada em sua perspectiva é entendida como um conjunto de atividades que envolvem o prazer de expressar, participar e conhecer uma diversidade de sexualidades, religiosidades, artes, comunicação, literatura, músicas, enfim, um conjunto infinito de expressões que podem melhor qualificar as existências. Importa acreditar que as escolas têm compromissos políticos, uma vez que utilizam de práticas discursivas que podem validar ou deslegitimar “[...] a produção de significados e desejos que podem afetar a ideia que as pessoas têm de suas futuras identidades e possibilidades” (SIMON, 1995, p. 68). Em perspectiva correlata, Junqueira (2009) teoriza que a escola pode assumir práticas que conduzam a uma ação pedagógica desmistificadora, libertária, emancipatória e vitalizadora, que relacionamos às preocupações de Luna para que as demandas da pessoa trans pertençam ao espaço das escolas. O autor pontua que é preciso uma ação criativa capaz de encontrar formas de desvinculação com a heteronormatividade

[...] de modo a fazer com o que o “diferente” (o diverso) possa existir socialmente, sua presença e suas experiências de vida reconhecidas como possibilidades legítimas, seja-lhe garantido o direito à interlocução e – o que parece ser o mais difícil – encontremo-nos dispostos a nos movimentarmos em direção a ele e nos deixar interpelar por ele, e vice-versa (JUNQUEIRA, 2009, p. 408).

Além dessa legitimação de formas de existência no contexto da prática docente e escolar, Butler (2015a) traz uma discussão relevante para a questão educativa que movimentamos agora. Envolve entender por que algumas vidas são consideradas desde o começo como “muito vivas” e por que outras são encaradas como “questionavelmente vivas”, chegando a representar, inclusive como “representações vivas de ameaça à vida”. Isso se torna importante objeto de reflexão, porque, enquanto instituição social, a escola também veicula formas de explicações de vidas que são consideradas vivas, afinal, todos e todas coabitamos com vidas que não são consideradas valiosas, o que nos leva a estabelecer com essa vida uma relação de interdependência. Assim, como essa interdependência “é reconhecida (ou não), instituída (ou não), tem implicações concretas para quem sobrevive, quem prospera, quem mal consegue se manter vivo, e para quem é eliminado ou deixado à morte” (BUTLER, 2015a, p. 70). Diante dessa ideia, alguns questionamentos são necessários.

Ponderamos se é possível ver que vidas trans são vidas muito vivas e, assim, defendidas, ou vidas possíveis de serem enlutadas? Como experimentam a comoção? Butler (2015a) responde a tal indagação a partir da ideia de interdependência. Nesse caso, se o que somos está ligado ao que não somos, se temos juntos o poder de destruir e ser destruídos, estamos todos vinculados à vida passível de precariedade. Assim, a nossa capacidade de sobrevivência está relacionada às outras pessoas que não compartilham do nosso modelo de vida. Uma vida, então, só pode ser parte um processo de comoção, ou, como bem assinala, Butler (2015a) só pode ser percebida como possível de ser reconhecida, se as estruturas sociais oferecerem apoio necessário para que ela seja sentida e, sobretudo, reivindicada como uma vida vivível e que precisa ser preservada e protegida.

Diante disso, preocupando-se com o reconhecimento de vidas que precisam ser protegidas, Luna aponta possibilidades nos processos de escolarização das trans, Luna também menciona a necessidade de outros/as profissionais e locais que

possam dar suporte aos/às professores/as, gestores/as, comunidade escolar e famílias. Refere-se a duas possibilidades que, segundo a sua memória, levam-na a pensar sobre o modo pelo qual suas experiências puderam redimensionar o assunto e revê-lo com a lente do presente. A primeira se refere ao suporte necessário que profissionais da Psicologia e do Serviço Social poderiam oferecer às escolas para saber abordar o assunto com professores/as, famílias e alunos/as para fortalecer a enfrentar sofrimentos, violências, preconceitos etc. Assim, afirma que

Estudantes com identidades de gênero e sexualidades diferentes possam procurar alguém na escola para orientar, apoiar, acolher. Um profissional que não faça “cara de desdenho”. Na hora que alguém faça essa cara, você não sabe o “tiro” que você está dando na pessoa. A pessoa não volta mais a te procurar, ela não quer mais a sua ajuda. Precisa de profissionais que auxiliam os/as professores/as a lidar com esse assunto, porque eles/elas devem ter muitas dificuldades (LUNA).

A memória de Luna a levou a projetar acontecimentos possíveis às escolas para combater e tratar do assunto de diferentes preconceitos, violência e discriminações enfrentadas por crianças e adolescentes que têm construções transfemininas de gênero e também às sexualidades diferentes. Reconheceu as dificuldades que o corpo docente de sua época tinha para lidar com o assunto; porém, pondera que atualmente está em processo de escolarização em curso técnico, também aciona tais experiências para colocar a ausência desses/as profissionais.

O segundo suporte que, de acordo com Luna, adquiriu efeito promotor de seu conhecimento sobre o assunto e que poderia auxiliar as escolas são os movimentos sociais. Acredita que se a escola fortalecer a parceria e participação nos movimentos sociais (coletivos, fóruns, conferências, grupos de estudos etc.) enquanto espaços que produzem participação, eles se mostram potencialmente educativos e são agentes que podem ampliar o conhecimento dos/as profissionais e de alunos/as da escola acerca da temática de gênero e sexualidades.

Luna sugere, caso a escola não consiga ter profissionais que possam dar suporte necessário, que se vincule a movimentos sociais que discutam o tema para auxiliá-la em questões que surgem no ambiente escolar. Alguns exemplos tornam a sugestão de Luna assertiva, como o trabalho realizado pelo Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades (NIGS), vinculados à Universidade Federal de Santa

Catarina (UFSC), que dispõe de pesquisadores/as da graduação, pós-graduação, comunidade escolar e é aberto à população local, próxima à qual aquela universidade se instala. Entre os anos de 2007 e 2012, o NIGS construiu uma agenda de oficinas que tinha por objetivo combater a homo, lesbo e transfobia nas escolas de Florianópolis.

Para Mareli Graupe e Mirian Grossi (2013), antes de iniciar as oficinas com as escolas, os/as integrantes do NIGS passam por uma formação que discute concepções teóricas e metodológicas sobre gênero, sexualidade e violências relacionadas. O objetivo dessa formação é preparar o grupo para lidar com diversas concepções sobre os temas cunhados e promover uma discussão mais voltada às necessidades dos/as participantes das escolas, principalmente, no que se refere às identidades de gênero e sexual. A ação desenvolvida pelo NIGS mostrou-se relevante, porque confirmou a premissa de que muitos/as profissionais das escolas acreditam que assuntos sobre sexualidade e gênero são temas que devem ser tratados pelo ambiente familiar (GRAUPE; GROSSI, 2013).

Além das ações de formação com professores/as e estudantes, o NIGS também desenvolveu a possibilidade de atuar junto a atividades lúdicas de revisão de conceitos sobre os temas principais de sua proposta. É o caso do concurso de cartazes alusivos ao combate a homo, lesbo e transfobia, que, por sua vez, buscou

[...] sensibilizar e desafiar as pessoas a refletirem sobre as questões que dizem respeito à inclusão da discussão sobre a diversidade sexual na escola, à valorização da diferença, à construção de um ambiente de respeito e acolhida para com as diferentes formas de viver a sexualidade e a identidade de gênero (GRAUPE; GROSSI, 2013, p. 229-230).

Há que se realçar, com essa abertura dada pela escola, que o NIGS ofereceu a oportunidade de problematizar as questões que envolvem gênero e sexualidade. Vista pelo olhar do combate aos conflitos entre estudantes LGBTTTT e heterossexuais, bem como diante das dificuldades de reconhecimento que estudantes travestis vivem nas escolas, a ação do NIGS oportunizou entender como se enredam e complexificam construções sociais não normativas do gênero no contexto em que a heterossexualidade possui predominância, em muitos casos.

Uma vez entendido o papel da escola na construção/manutenção das diferenças, vale considerar que as ações do NIGS propõem práticas significativas

para oferecer novas possibilidades de converter os quadros que precarizam vidas de estudantes trans nas escolas, apontando possibilidades para desconstrução dos quadros interpretativos que associam tais vidas às esferas da matabilidade. Com enfoque nos estudos de Butler (2015a) sobre ‘Quadros de Guerra...’, Correa (2017) verifica como os enquadramentos normativos retiram corpos, colocando-os às esferas de matabilidade. O autor (2017, p.187) aponta que o envolvimento com a militância para que o assunto seja problematizado a partir de lutas mais amplas, é algo inevitável:

O envolvimento dos grupos de estudos de gênero e diversidade sexual com a militância se mostra algo inevitável, não somente porque as teorias feministas têm fundamento na luta concreta por direitos, mas porque a existência dos corpos/sujeitos/as que circulam por esses grupos é precarizada até os últimos limites, que são especificamente os da invisibilidade, do apagamento e da morte, por um enquadramento cisheteronormativo dominante

Correa (2017, p. 186) destaca, ainda sob a perspectiva de Butler (2015a), que somente a reação teórica e concreta da atuação dos grupos e dos movimentos de mulheres e de gênero podem integrar essas existências ao campo do enlutável: “No momento em que choramos publicamente essas mortes e restituímos umas às outras nossos nomes, gênero e desejo, é que recolocamos a existência nesses corpos, tornando-os passíveis de luto, estabelecendo os laços de responsabilidade ética [...]”.

Por mais que pareça utópico, acredita-se necessário que esta discussão não pode se esgotar, afinal “a historicidade das relações sociais/sexuais mostra que o importante é aquilo que damos importância. Mudar um regime de verdade não significa apenas mudar de lugar, mas inverter os paradigmas para melhor dissolvê-los” (SWAIN, 2000, p. 81). Considerando que as estudantes trans desconstruem as normatividades de gênero, torna-se relevante entender que as diversas representações de modelos de subjetividades acontecem e cobram deslocamentos de ideias conservadoras e tradicionais sobre gênero e sexualidade.

É necessário pontuar que Luna entende que os quadros interpretativos de vidas que importam são percebidos pelas diferentes instituições sociais, porém, acredita que os movimentos sociais e grupos de estudos têm mais condições de movimentar discussões que enfatizam tal importância. Essa afirmativa, por exemplo,

perpassa os estudos de Marina Reidel (2013), já citados nos aspectos introdutórios dessa pesquisa, ao analisar a interlocução entre o ser trans e educação. A “escola da vida” (REIDEL, 2013), nesse sentido, representa a busca por diferentes alternativas adotadas para se submeter às normatividades, ou melhor, situações em que correspondessem a expectativas que materializam no corpo trans a diferença. Para que as trans convivam em sociedade, é preciso compensar a perda de normalidade, ajustar os campos que compõem a vida trans aos espaços considerados normais. A ideia de “vida precária” (BUTLER, 2011), em que a prostituição é mercado de trabalho definido para esses corpos, por exemplo, representa o que Luna se cobra para não ter como destino-fim de sua vida.

Aprender uma vida como precária significa desafiar processos de interpretação da realidade que insistem em determinar tipos de vidas reconhecidas e que são responsabilidades de todos e todas preservá-las (BUTLER, 2015a). Vidas são dignas de serem perdidas e outras, não; por isso, precisamos enfrentar diferentes percepções contidas nos quadros interpretativos da realidade que nos conduzem a não nos comovermos com a precariedade de uma vida trans tratada sem compromissos sociais.

Ao ampliar a responsabilidade de vidas trans para outras instâncias que não somente escolares, Luna faz uma projeção da falta de algumas possibilidades necessárias para que uma vida trans seja preservada e tratada como digna. Evidentemente, conforme Butler (2015a, p. 85) assinala que

[...] o modo como sou apreendido e como sou mantido depende fundamentalmente das redes sociais e políticas em que esse corpo vive, do modo com sou considerado ou tratado, do modo como essa consideração e esse tratamento possibilitam essa vida ou não tornam essa vida vivível.

Luna considera que uma vida trans precisa de atenção e cuidado. Ressalta, então, que são necessárias políticas públicas que apoiem e assegurem que sua vida seja possível de ser defendida e não destruída. Experiências como as de Luna enredam a cena de “relacionalidade” (BUTLER, 2015b) e nos colocam diferentes demandas apagadas por diferentes locais.

## 2.2 Três Lagoas/MS e a ATGLT

Segundo dados do Relatório GGB (2018), a região do Estado de Mato Grosso do Sul apresenta um registro de oito mortes de pessoas LGBTTTT, em 2018, colocando-se em 8º lugar no ranking de mortes, uma vez considerado o dado a cada 100 mil habitantes. Além disso, deve-se analisar que o Estado de Mato Grosso do Sul contém poucos municípios, diferentemente do estado de São Paulo; porém, não deixa de apresentar nível de periculosidade para pessoas LGBTTTT. Nessa região, o estado que mais registrou mortes de minorias sexuais foi o do Mato Grosso, seguido de Goiás, sendo que Mato Grosso do Sul e Distrito Federal têm poucos casos.

Apesar do registro de poucas mortes, o que assusta é o mesmo relatório registrar uma morte violenta no município de Rio Brilhante/MS com requintes de crueldade; é o caso da transexual Fernanda, de 30 anos, que “foi apedrejada, espancada e morta numa via pública com 80 facadas” (RELATÓRIO GGB, 2018, p. 9). O presente relatório, assim como os anteriores (2017, 2016), afirmam que as mortes das trans se apresentam como as mais violentas e terríveis, dada a dimensão cruel do ato. Apresentadas as características registradas do perfil das vidas perdidas das trans nessa região Sul matogrossense, apontaremos características socioculturais dessa região.

O Leste do Estado de Mato Grosso do Sul (MS) possui quatro microrregiões que abrangem uma regionalização de municípios. São elas: Cassilândia, Nova Andradina, Paranaíba e Três Lagoas. Essa última é responsável por abranger cinco municípios: Água Clara, Brasilândia, Ribas do Rio Pardo, Santa Rita do Pardo e Três Lagoas. Segundo dados do IBGE (2011), a microrregião de Três Lagoas/MS tem aproximadamente 174.557 habitantes; os municípios de Ribas do Rio Pardo e Três Lagoas representam os mais populosos e Santa Rita do Pardo, o com menor população.

Diferentes indústrias de médios e grandes portes se instalam preferencialmente na cidade de Três Lagoas e também nos outros municípios da microrregião, atraindo trabalhadores/as e suas famílias de diferentes regiões do Brasil em busca de novas oportunidades de renda e sobrevivência. Além disso, a região também possui forte tendência econômica em extrativismo, turismo, agropecuária e mineração conforme dados do IBGE (dados de 2016). Os municípios dessa microrregião situam-se distantes um do outro, inclusive da capital, sendo rota



de caminhões e acesso aos Estados do Norte, Sudeste e Sul, bem como de países da América do Sul, como Bolívia e Paraguai. O Índice de Desenvolvimento Humano Estadual é de 0,729, segundo dados do IBGE (dados de 2016) e o rendimento nominal mensal é de R\$ 1.291,00. Segundo o mesmo estatístico, considera-se que 19% da população estão abaixo da linha da pobreza.

No estado de Mato Grosso do Sul, o Decreto n. 13.684 de 2013 assegura o uso do nome social por travestis e transexuais no atendimento de serviços de órgãos da Administração Pública Direta e Indireta no âmbito dessa esfera de governo; posteriormente, outro Decreto, o de n. 13.694 de 2013 assegura que o nome civil será acompanhado do nome social inclusive nos documentos emitidos. Tais dispositivos levaram, em 2014, o estado a adotar um modelo padrão de carteira de identificação por nome social como atribuição dos Centros de Referência em Direitos Humanos de Prevenção e Combate à homofobia, vinculado à Secretaria de Estado de Trabalho e Assistência Social por meio do Decreto n. 13.954/2014.

Já no que se refere à educação, a Secretaria de Educação de Mato Grosso do Sul emitiu dispositivo legal, em 2018, que dispõe sobre o uso do nome social por travestis e transexuais, objetivando segundo, a Resolução 3.443, o reconhecimento da identidade de gênero desses estudantes. O mesmo dispositivo assinala que é vedado o uso de expressões pejorativas que tratem de modo discriminatório pessoas travestis e transexuais, ressaltando que os profissionais da educação terão que se referir a estas pessoas pelo nome social escolhido por elas, sendo indispensável também que os documentos escolares tenham menção ao nome social acompanhado do nome civil.

A Associação Trêslagoense de Gays, Lésbicas, Travestis e Transexuais (ATGLT) está localizada em Três Lagoas. É reconhecida como utilidade pública por meio do Decreto 2.026 de 2005. Os/as seus/suas integrantes se consideram um coletivo integrado, compartilhado e sem fins lucrativos com data de fundação em 2004. Inicialmente se reuniram para abordar mulheres transexuais e travestis em pontos estratégicos de prostituição da cidade, porém, foram estendendo suas ações para práticas de formação mais politizadas, objetivando atender demandas oriundas de pessoas LGBTTT residentes no município de Três Lagoas, mas também nos circunvizinhos da microrregião de Mato Grosso do Sul e do Oeste de São Paulo, segundo dados do Conselho Municipal da Diversidade Sexual/LGBT.

O grupo de integrantes participa ativamente de atividades de formação (oficinas, encontros e grupos de trabalho) com vários municípios da região, visando oferecer oficinas de orientação, grupos de estudos, apoio e reflexões no que se refere a demandas LGBTTT. O grupo é movimentado pelo poder horizontalizado de decisão, organizado por 14 pessoas que desenvolvem de modo compartilhado ações de coordenação de diferentes pautas sobre prevenção, tratamento e assuntos pertinentes à especificidade das discussões, conforme indicou inscrição do movimento junto ao Conselho Municipal da Diversidade Sexual/LGBT.

Os/as integrantes da ATGLT apresentam formação acadêmica diversificada, como Serviço Social, Pedagogia, História, Contabilidade, Administração e Ciências Sociais, atuando de forma coletiva a partir da leitura multi e interdisciplinar da realidade local com que se apresentam as demandas advindas da temática LGBTTT. Os/as integrantes organizam suas ações a partir de grupos de trabalho com atividades programadas e específicas de temáticas eleitas pelo coletivo de integrantes para serem trabalhadas, fazendo uso de rodas de conversas, trocas de informações, encontros, leituras e formação política do grupo de pessoas, adolescentes e adultos que passam por diferentes situações e instrumentos que, no contato com formas normativas de existências, apreendem a vida de pessoas trans como precária. Dados sobre como o trabalho tem sido feito foram colhidos com o grupo durante reunião que estava sendo sediada para criar estratégias de abordagem às trans que estavam em situação de prostituição.

No que se refere à formação política, ultimamente a ATGLT tem participado de campanhas de mobilização em locais de prostituição e unidades públicas para motivar a participação de pessoas LGBTTT nos diferentes espaços de discussões sociopolíticas mais amplas, realizando práticas de ocupação de fóruns, audiências públicas, conselhos deliberativos e consultivos, Câmara Municipal e locais de atendimento às suas demandas. Nas ações de grupos de trabalho, a ATGLT utiliza o entrecruzamento de diferentes temas com as diversidades sexuais e de gêneros, conforme explicou Presidente do Conselho Municipal da Diversidade Sexual/LGBT.

Durante a realização de oficinas relacionadas à saúde mental, travestilidades e transexualidades, no mês de junho de 2018, contatamos o coletivo de integrantes que se interessam pelo tema para o convite de participação na pesquisa. Apresentamos os objetivos, aspectos metodológicos e considerações conclusivas da pesquisa e, com isso, posterior aprovação para firmamento dos

TCLE. Com a devida aprovação do grupo que compõe o eixo de discussões sobre trans, procedemos com os contatos das interlocutoras que, vinculadas e participantes do grupo de trabalho da ATGLT, foram convidadas a participar.

No coletivo ATGLT, contamos com a indicação de quatro trans, sendo: Valéria, Nicole, Nicolly e Yasmim; porém, resolveu participar da pesquisa apenas Nicole. Valéria, Nicolly e Yasmim não se prontificaram a participar porque relataram não ter tempo, no caso de Yasmim, não acreditava que “a escola poderia auxiliá-la nos afrontos da vida” (YASMIM, em comunicação pessoal ao autor). Acredito que a utilização da palavra ‘afronto’ para o universo trans significa a luta pela sobrevivência e demais situações da vida que Yasmim acredita não conseguir alcançar por meio da educação. É necessário pontuar que os integrantes desse movimento social fizeram mediação para ressaltar a relevância social que a participação delas poderia trazer para futuros estudos; porém, não foi o bastante para que participassem.

Diante disso, trabalhamos com projeções de vida no contexto escolar, familiar, social e pessoal narradas por Nicole a seguir.

### 2.2.1 Nicole

Sempre fui muito feminina na escola e isso chamava a atenção de todos. Eu me comportava como menina mesmo, só não me vestia ou adotava a estética de uma. Quando comecei a colocar roupas, querer mudar o nome, cabelo, maquiagem forte e tudo mais, eu resolvi abandonar minha casa e a escola, porque eu não aguentava mais todos querendo conversar comigo para me fazer entender que eu estava errada. Eu era novinha demais. Muito mesmo. Não tinha muita paciência. Na faixa de uns 13 anos. Meti a cara no mundo e sai de tanta pressão que o povo fazia (NICOLE).

Nicole iniciou a adolescência e passou por muitos processos de não reconhecimento na família e na escola que apontam elementos para caracterizar a sua “vida precária” (BUTLER, 2011). Experimentou, desde cedo, uma vida que não se enquadrava nas normas de gênero. Negou aceitar qualquer tipo de diálogo com familiares e pessoas que a viam como se ela estivesse com algum problema de saúde, ou passando por alguma fase complicada de conflitos próprios da adolescência. Recusou o debate com pessoas que a viam como anormal e foi em busca daquilo que ela acreditava “*ser a sua essência*” (NICOLE). Teixeira (2012, p.

502) afirmou que, no “processo da construção de uma tecnologia de si, essas pessoas são conduzidas a um investimento identitário significativo – um novo nome, um corpo modificado – que dê sentido ao ‘não senso’ de um corpo que parece ter se equivocado”. Mas, como podemos observar, esse investimento acontece pela pessoa trans. Aqueles/as que são externos e são parte do apoio necessário para que tal investimento seja reconhecido, nem sempre se comprometem com as orientações que essas pessoas fazem para si. Essas pessoas externas à empreitada que é se construir feminina não se importam com as mudanças realizadas.

Deleuze e Guattari (2002, p. 229) apontam que algumas figuras estéticas de modelos existenciais são predominantes a outras .. Todavia, as figuras estéticas não são idênticas aos personagens conceituais. Nicole fez investimento na produção de uma nova subjetividade, de uma nova figura estética, por sua vez diferente daquela que demarcava em seu corpo o gênero masculino como princípio de existência. Abandonou, para isso, quaisquer possibilidades que representariam uma barreira para que pudesse concluir sua expressão de gênero feminina. Ela diz:

Tenho 19 anos, sou profissional autônoma. Cristã, acredito em Deus, mas não sou religiosa. Sou transexual. Curso o 3º ano do ensino médio. Nunca tive problema com o nome social. Nunca tive problema em usar o banheiro feminino. Não! Nunca tive problema, não. A escola sempre me proporcionou isso muito bem. Até, em questão ao nome, a Diretora ali do “Nome da Escola”. Ela faz uma reunião com todos os professores, é... tipo assim, para avisar e tals, explicando. Entendeu? É, nunca aconteceu nada desagradável em questão ao nome social, ou a frequentar o banheiro feminino (NICOLE).

A narrativa discursiva de Nicole produz uma extensa teia subversiva de existência que conduz à possibilidade de ocupação de outro espaço-tempo na sociedade. Referimo-nos ao que Santos (2017) considera como o deslocamento dessa norma ideal regulatória que abandona corpos trans aos terrenos da prostituição, viabilizando experiências existenciais que, como no caso de Nicole, constituíram-se inicialmente sob esse caminho, porém, por meio de processos de ruptura , tiveram outro caminho possível traçado, entre a decência e a abjeção, como bem aduz Santos (2017).

Relata que, anteriormente ao processo de transexualidade, ela expressava certa feminilidade, o que levava os/as colegas da escola a praticarem piadinhas, que considerava “brincadeiras de muleque”.

Atualmente, após a minha transexualidade não passei por nada de violência, mas quando eu era uma “bichinha novinha”, Menina! Muito preconceito. Os moleques batiam demais. Falava para eu virar homem. Pegavam minha cueca e puxavam. Davam tapa na cabeça, colocavam o pé para cair. Antes da transexualidade era “feio” ficar na escola (NICOLE).

Cita que foram poucas situações desagradáveis para dar leveza às suas experiências, porém, relata o tratamento hostil que recebeu por ser um menino que apresentava traços de feminilidade. Com isso, resgatou na memória práticas que questionavam a sexualidade e o gênero, ainda que nada a levasse a ter problemas mais sérios no âmbito pessoal e social. Acredita que as piadas, os deboches, as exposições nunca acabarão.

Quando Nicole enfatiza que, após a transexualidade, o tratamento mudou e ofereceu mais condições de acreditar que é possível permanecer na escola, vimos a questão da hierarquização apontada por Santos (2017) ao refletir sobre os dados de sua pesquisa de mestrado e doutorado. Ela diz que gays utilizam o termo travesti para designar corporificações de performances de gênero que, efeminadas numa linha hierárquica identitária, representam uma forma de ascensão da identidade homossexual ligada à feminilidade.

Tanto no mestrado, quanto no doutorado, tenho percebido que estas narrativas comuns traçam uma espécie de linha sequencial em relação às experiências de constituição das subjetividades. Nesta linha, a identidade travesti é narrada como intermediária e, muitas vezes, pejorativa. Já a transexual, aparece como o ápice em tal escala gradual (SANTOS, 2017, p. 126).

Nicole traz, de modo significativo em sua experiência, a afirmação realizada por Santos (2017), tratando sua transexualidade como o nível mais efetivo da produção de sua feminilidade. Acredita, assim como Luna anteriormente também pontua, que a transexualidade é uma forma de completar o processo de construção de uma subjetividade feminina, como se a mulheridade que elas produziram (e estão

produzindo) adquirisse sensação de plenitude a partir da vagina. Um equilíbrio indispensável para que todo ou qualquer tratamento hostilizante tivesse fim.

Nicole afirma que parou de estudar no 6º ano do Ensino Fundamental, com onze anos de idade, porque não queria ficar na escola. Via àquela época outros rumos para sua vida que se focavam em trabalho, prostituição no exterior, para subsidiar sua vida: “*Saí de casa e fui pra rua tentar a vida*” (NICOLE). Quando refletiu sobre sua condição de trabalho, principalmente com o auxílio de pessoas vinculadas à ATGLT, percebeu que aquele projeto de vida estava insustentável; explica que foi motivada a retornar para a escola, firmando outros projetos de vida possível pela via da associação entre escolarização e trabalho.

As “mona” da ATGLT me abordou um dia na rua para um papo de orientação para prevenir roubo, violência e DSTs/AIDS e tals. Eu achei bobagem e não acreditava nas coisas que eles diziam, onde eu poderia pensar em outra vida fora das esquinas do babado? Nunca! Mas eles vieram com uma conversa de participar do grupo com rodas de conversa, eventos e festas para politizar e fortalecer as pessoas trans, bichinhas, sapatonas, que eu me interessei. Nunca acreditei que iria voltar a estudar, bicha. Hoje tô aí na escola e quero estudar mais. Sei lá, ser uma Psicóloga ou Administradora. É uma vontade ainda (risos) (NICOLE).

Observamos com enfoque em Nicole que a escolarização permeou projetos de vida possíveis no contexto em que ela se viu vivendo uma vida precarizada, porque distante de padrões mínimos para sobreviver. A partir dos estudos foucaultianos, entendemos que o sujeito é resultado de uma relação entre o dentro e o fora. A criação de novos modelos e padrões de referência distantes do anterior faz-nos reviver novos tipos de acontecimentos, como bem aponta Deleuze (1990). O cérebro, nesse caso, representa o limite de um movimento contínuo reversível entre o dentro e o fora, o que nos leva a acreditar em novos projetos possíveis. Precisamos acreditar em possibilidades, transformar nossa condição ou como Deleuze (1990, s/p) diria: “[...] suscitar acontecimentos, mesmo pequenos, que escapem ao controle, ou engendrar novos espaços-tempos, mesmo de superfície ou volume reduzidos”. Com o auxílio de um movimento coletivizado que trata de assuntos voltados às pessoas LGBTTTs, Nicole produziu pensamentos que a fizeram retomar novas oportunidades e acreditar-se possível. Refletir sobre a condição precária de vida engendrou a necessidade de produzir novos

acontecimentos para escapar aos enquadramentos que definiram o destino de seu corpo como distante das normas sociais. Sua vida produziu a ocupação de um novo espaço-tempo situado na abjeção que seu corpo representa.

Butler (2015a) entende que vivemos num momento em que a apreensão da vida dentro dos enquadramentos e a vida fora deles exige pensarmos em que ponto a dignidade daqueles/as que não são enquadradas serão possíveis de serem vividas: “simplificando, a vida exige apoio e condições possibilitadoras para poder ser uma vida vivível” (BUTLER, 2015a, p. 40). Reconduzir sua vida a partir de projetos possíveis pela via da educação motivou Nicole a retornar à escola. O acontecimento possível, nesse caso, estava situado entre o esgotamento de uma vida precarizada fadada ao insucesso e uma vida mais qualificada por meio da educação. Nicole viu que abandonar a escola para trabalhar não permitiu uma vida livre de problemas, motivando-na, a partir dessa experiência, a produzir novos acontecimentos. No processo de reconhecimento de si, Butler (2015b) numa leitura dos sujeitos foucaultianos, apesar de apontar que existem processos de reconhecimento e de não reconhecimento possíveis na dimensão da norma, destaca ainda que a elaboração de quem será o “eu” na relação com essas normas acontece de maneira reflexiva: “Pôr em questão um regime de verdade, quando é o regime que governa a subjetivação, é por em questão a verdade de mim mesma e, com efeito, minha capacidade de dizer a verdade sobre mim mesma, de fazer um relato de mim mesma” (BUTLER, 2015b, p. 35). Pontua, ademais, que questionar a si mesma é uma consequência do elemento ético da crítica, o que

Também resulta que esse tipo de questionamento de si envolve colocar-se em risco, colocar em perigo a própria possibilidade de reconhecimento por parte dos outros, uma vez que questionar as normas de reconhecimento que governam o que eu poderia ser, perguntar o que elas deixam de fora e o que poderiam ser forçadas a abrigar, é o mesmo que, em relação ao regime atual, correr o risco de não ser reconhecido como sujeito, ou pelo menos suscitar as perguntas sobre quem sou (ou posso ser) ou se sou ou não reconhecível (BUTLER, 2015b, p. 36)

Como se vê, problematizar o reconhecimento do sujeito em referência aos padrões de normas implica questões para a filosofia ética (BUTLER, 2015b). Tais normas de reconhecimento de si e do Outro colocam possibilidades para o cenário

da filosofia ética, principalmente de que as falhas que acontecem no contexto do horizonte da normatividade marcam um lugar de ruptura necessário.

Ao questionar novas possibilidades de conduzir sua vida no contexto normativo, Nicole conduz o que o Butler (2015b, p. 37) resume como o desejo de fazer parte do reconhecimento: “[...] um desejo que pode não ser satisfeito e cuja insatisfabilidade estabelece um ponto crítico de partida para o questionamento das normas disponíveis”.

Enquanto questão ética, caímos segundo Butler (2015b), na problemática do “como devemos tratar o outro?”, principalmente porque é no horizonte normativo que as normas trazem implicações nessa relação do encontro entre o eu e o tu. Se vimos que o outro pode lidar com o reconhecimento de uma maneira pessoal, quando ele discute sobre como as normas sociais produzem reconhecimentos que não são só dele, a submissão ao processo de reconhecimento só acontece quando o outro me reconhece como também pertencente a esse quadro de normas (BUTLER, 2015b). Diante disso, não acreditamos que a “vida precária” (BUTLER, 2011) seja unicamente uma culpa da pessoa como resultado de uma escolha mal feita, mas para compreender como uma vida é apreendida de forma precária significa “afirmar que a possibilidade de sua manutenção depende, fundamentalmente, das condições sociais e políticas e, não somente de um impulso interno para viver” (BUTLER, 2015b, p. 40). Projetar mudanças em projetos de vida depende da vontade e também das condições sociais da estrutura de oportunidades possíveis para as pessoas, nesse caso implica pensar na estrutura de oportunidades direcionadas às pessoas trans. No passado, as condições de vida com que Nicole conviveu, com poucas oportunidades, foram instrumentos que simbolizaram uma “vida precária” (BUTLER, 2011), visto que os suportes das instituições sociais, não se relacionaram com ela com muita compreensão, mas reproduziram efeitos do enquadramento normativo de uma moldura de um ser a que ela não correspondia (BUTLER, 2015a).

É preciso reconhecer que a estrutura de oportunidades sociais impõe às instituições sociais (famílias, Estado, comunidades) o oferecimento de suporte que minimize a precariedade da vida. Butler (2015a) considera que, se uma vida experimenta formas precárias de ser reconhecida ou o não reconhecimento, ocorre a negação do suporte econômico e social que torna aquela vida menos vivível. Acontece o fortalecimento de modos arbitrários de maximizar a precariedade para



uns/umas e de minimizá-los para outros/as, violando normas igualitárias básicas, não reconhecendo a precariedade de vidas diferentes e levando a obrigações éticas necessárias para tais vidas sejam (re)enquadradas como possíveis (BUTLER, 2015a). Situações de uma educação possível ofereceram novas possibilidades de experimentação da vida para Nicole, com a percepção de que sua vida pode ser valiosa, atualmente, para os enquadramentos dos sujeitos.

Assunto de destaque para a discussão se refere à fonte de empoderamento que a ATGLT foi para motivar acontecimentos que trouxessem projetos de vidas vivíveis em meio à “vida precária” (BUTLER, 2011) de Nicole. Franco (2014, p. 209) assinala, nas histórias de vidas das professoras trans que pesquisou, que a experiência do movimento social nacional organizado e a Rede Trans Educ propiciaram significativo empoderamento, oportunizando-lhes a conclusão de que

[...] os docentes que não mantinham vínculo com o movimento social organizado trans e pouco conhecimento apresentaram sobre materiais e documentos oficiais referentes à discussão de gênero e sexualidades no contexto escolar, evidenciaram enfrentamentos da heteronormatividade em sua prática escolar.

A relação que Nicole construiu com os movimentos sociais propôs novos projetos possíveis para romper com instrumentos de violência simbólica que demarcavam a “vida precária” (BUTLER, 2011), que as colocavam nas ruas de prostituição como resultado da precariedade que seu corpo teria que viver dada a transgressão da moral instituída. Torna o espaço dos movimentos sociais como locais de formação política e orientação sobre benefícios e malefícios à saúde física e mental, novas formas de ocupação dos espaços sociais e, sobretudo, de amenizar os conflitos familiares decorrentes do não apoio. A questão familiar de Nicole é conflituosa, o que no processo de transição de gênero já na adolescência a fez abandonar a família. Nunca sofreu violência física no ambiente familiar, mas apenas preconceitos decorrentes da rejeição, negação e desafetos. Logo que retornou, mulher, dessa vez, teve mais apoio, mais compreensão. Acredita que tudo isso está relacionado à falta de aceitação dos pais, algo que choca: “*eles não sabem lidar com o assunto*” (NICOLE).

Ao inventariar um conjunto de estudos sobre a relação entre universo trans e famílias, Franco (2014) notou que as pesquisas nessa área apontavam a família como a primeira instituição social que representa o vetor de exclusão, discriminação

e violência que se inicia na infância e se intensifica durante a adolescência, quando há proximidade com o universo trans.

De certa forma, ao relatarem o processo de construção do feminino no contexto familiar, as docentes investigadas apontaram contextos diferenciados em relação ao que vem sendo descrito nas pesquisas no que se refere a recusas extremas que resultaram no abandono e expulsão de pessoas trans por suas famílias no início do processo de transformação (FRANCO, 2014, p. 97).

Observamos, a partir da história de vida familiar de Nicole, a ausência de compreensão quanto a sua construção de gênero feminina, o que a levou a romper os vínculos familiares e a enfrentar a vida com sua diferença. Ao retornar trans anos depois de sair de casa, Nicole afirma que encontrou mais apoio. Acredita que a família apoiou melhor esse novo momento dela, porque ela passou por mudança total: agora ela é uma mulher. Uma vez que o reconhecimento do gênero feminino no contexto familiar no passado não foi possível, a intolerância gerou o abandono necessário para que a busca pelo lugar de Nicole, enquanto sujeito, acontecesse. Bento (2012, p. 276) faz duas problematizações sobre essa questão:

[...] como ser/tornar um sujeito singular fazendo parte de uma instituição que se caracteriza pela reprodução de normas? Qual o espaço que a família reserva para a emergência de subjetividades divergentes da norma? Essas questões nos remetem, de certa forma, para o debate sobre o meu lugar no mundo.

Sob o enfoque dos estudos de Peres (2009), quando um filho ou uma filha abre ao seu grupo familiar sua transição de gênero, a família pode tolerar ou rejeitar. Se rejeitados/as, essas pessoas ficam mais propícias ao enfrentamento solitário das discriminações com as quais conviverão, tornando-se possível a experimentação de instrumentos de rejeição que argumentam que tais corpos são predestinados, pelos enquadramentos da norma, a contextos de sobrevivência marginalizados. Nicole desistiu de fazer a família entender sua identidade trans, na fase da adolescência não quis enfrentá-los/as, passando, segundo ela, a encontrar a imagem de família em pessoas que produziram afeto e dividiam gastos quando morava no exterior para trabalhar. Essa experiência afirma o que Bento (2012, p. 281) caracterizou como o exilamento da família, ao passo que Nicole criou “[...] uma marca de grupos de

pessoas que foram expulsas de suas famílias, o que passa a conferir à amizade um caráter singular como espaço de construção e manutenção de vínculos afetivos”.

A distância que Nicole resolveu manter da família aconteceu em função da insatisfação que teve devido às projeções de um relacionamento possivelmente protetor, no caso do gênero feminino que construía, que pretendia construir e que não fora bem apoiado. Não conseguir conquistar o espaço de proteção e acolhimento que a família poderia oferecer a levou a romper o vínculo e, com isso, construir outros projetos de vida possíveis para sobreviver. Enquanto uma instituição social que reproduz normas, a família, assim como outras instituições, segundo Butler (2015a, p. 69), têm a responsabilidade por meio da interpelação de “sustentar as vidas que adentram em seus domínios, precisamente porque têm o poder, em nome da ética, de danificar e destruir vidas com a impunidade”.

Por fim, Nicole traz a questão de como convive, na escola em que estuda, o tratamento de sua transexualidade. Ela acredita que é preciso, para que as trans tenham condições de permanecer na escola e não a abandonar para ir para às ruas de prostituição, o respeito: “*se, nesse espaço, existir respeito, o acolhimento adequado acontece de uma maneira que pode oportunizar novos meios de vida para as trans*” (NICOLE). Pensar-se num território de possibilidades de reconhecimento da existência fez que Nicole elevasse o respeito como uma forma de sentir-se parte de um projeto de vida possível por meio da escolarização. No entanto, a escola precisa oferecer qualidade quando se debate sobre normas de gênero e o respeito às diferenças. Junqueira (2013) pondera que, para desvencilhar-se de uma pedagogia do armário, será preciso que a escola questione processos sociocurriculares e políticos por meio dos quais as diferenças são produzidas, nomeadas e (des)valorizadas: “Não basta denunciar o preconceito e apregoar maior liberdade: é preciso desestabilizar processos de normalização e marginalização” (JUNQUEIRA, 2013, p. 493).

Na pesquisa de Bohm (2009), essa questão do ‘respeito’ é necessária, situação, por exemplo que não ocorre no cotidiano de travestis que a autora pesquisou. Cita que os dados coletados a partir de pesquisa qualitativa indicam que, do total de travestis que evadiram da escola, a metade teria sofrido preconceitos por parte de professores/as, além de “[...] inúmeras queixas em relação à impossibilidade da utilização de roupas e acessórios femininos, causando assim

inúmeros constrangimentos à estética travesti, na tentativa de normatizar essas identidades” (BOHM, 2009, p. 59).

O respeito ganha espaço também no contexto da pesquisa de Andrade (2012, p. 103), quando suas interlocutoras travestis dizem que o olhar da comunidade escolar se refere à vestimenta, não apenas à roupa em si, mas aos adereços convencionados femininos, enfatizando que “ao mesmo tempo em que a travesti é vista, ou melhor, sentida, pela sua geografia corporal, pela sua cartografia da feminilidade, pela sua engenharia estética e pela sua autocriação poética, é definida também pela negação de toda sua obra de arte”.

O desrespeito é algo presente na vida cotidiana de travestis no ambiente escolar, como cita Tiago Rodrigues (2016). O autor aponta, a partir de relatos de vidas travestis em ambiente escolar, que há um processo de agrupamento e isolamento para evitar situações preconceituosas e de violência.

Os momentos escolares onde o fluxo de alunos utilizando espaços coletivos era maior, como nos intervalos e recreios, traziam grandes preocupações às interlocutoras, pois nestes momentos elas estavam mais suscetíveis aos processos de estigmatização e discriminações. Por conta disso, elas frequentemente preferiam não frequentar o pátio durante o intervalo, mantendo-se em sala de aula com seus respectivos núcleos de amizade ou, então, isoladamente em algum lugar longe das pessoas, como em “cantos”, ou escondidas em alguns lugares (RODRIGUES, 2016, p. 149).

Como se vê nas pesquisas apresentadas (BOHM, 2009; ANDRADE, 2012; RODRIGUES 2016), a ausência de respeito à identidade de gênero trans é um fator de precariedade de suas vidas, na qual a escola representa um espaço onde diferentes instrumentos de apagamento serão empregados para destituir pessoas trans da capacidade de terem suas experiências subjetivas socialmente demarcadas como possíveis. O respeito à diferença perpassa a interpelação dos sujeitos em referência à norma. Nicole encontrou apoio por parte de profissionais da escola para que sua diferença fosse aceita; teve sua condição trans respeitada; um projeto de vida possível foi proposto por meio da escolarização, diferente das travestis participantes das pesquisas de Bohm (2009), Andrade (2012) e Rodrigues (2016), que registram histórias de preconceito e discriminação por parte de professores/as, gestores/as e outros/as profissionais.

A abertura dada pela escola a respeito da construção feminina de gênero significou uma experiência de apoio. Uma relação entre o eu e o outro cuja aceitação trouxe possibilidades de experimentação de um novo eu. Butler (2015b, p. 147) considera, a partir de estudos foucaultianos: “Quem eu poderia ser para mim mesma?, devo também perguntar ‘Que lugar existe para um ‘eu’ no regime discursivo em que vivo?’ e ‘Que modos de considerar o si-mesmo foram estabelecidos com os quais eu possa me envolver’”. Com a história de vida de Nicole, vimos que o novo projeto de vida por meio da escolarização foi produzido a partir da contribuição que a relação com os outros trouxeram, numa oportunidade realizada com o Coletivo ATGLT e noutra com a Diretora da Unidade Escolar que representou apoio.

Nicole experienciou a formação de um sujeito que rompeu com formas estabelecidas de existência. Para fazer um relato de si, Butler (2015b, p. 147) aponta que: “Não sou obrigada a adotar formas estabelecidas de formação do sujeito para me relacionar comigo mesma, mas estou presa à sociabilidade de qualquer uma dessas relações possíveis”. Nicole, então, aciona parte da sociabilidade vivida durante sua época de escolarização para entender-se em meio às possibilidades de definição de novos projetos de existência. Sua experiência demonstra a incapacidade dos códigos de catalogação que capturam corpos à inteligibilidade de não conseguirem assegurar que possuem significado: “Porque as corporalidades e sexualidades só ganham significados pelos discursos em contextos das relações de poder/resistências, sendo também organizações históricas entre estes dois dispositivos” (BUTLER, 2015, p.162).

Com tais experiências de escolarização inscritas no território do possível, Nicole teve condições de se recolocar no controle de sua vida, com o apoio necessário para enfrentar as formas de existência, que sim, ainda são precárias, conforme os estudos de Butler (2015a), mas que podem criar acontecimentos que rompam com instrumentos que tendem a definir caminhos únicos para pessoas trans.

Nicole deixa explícita a importância do movimento social treslagoense ATGLT para motivar mudanças significativas em sua vida, principalmente no que se refere às discussões propostas para motivar pessoas LGTTTT a ocupar lugares que antes não imaginariam estar.

O que consideramos necessário para a educação é um fazer em ciência, conforme aponta Caetano (2011), que seja revisado de modo que tais teorias adotadas para a explicação da realidade em discursos consigam produzir questionamentos sobre o porquê de alguns sujeitos poderem ou não ser considerados legítimos para ocupar variados espaços sociais, nesse caso, o espaço da escola. Assim:

O que defendo que temos que fazer, sobretudo, os ativistas da educação escolar, é olhar com desconfiança este discurso e fazer uma reflexão crítica da ciência, buscar com os nossos pares a autoridade epistemológica, ou seja, necessitamos interagir, os sujeitos que historicamente foram subalternizados, e estabelecer uma epistemologia polifônica que nos inclua, enquanto sujeitos diferentes, em uma igualdade epistemológica de ciência (CAETANO, 2011, p. 80-81).

As experiências de Nicole permitem questionar perspectivas epistemológicas que acreditam que os corpos são produzidos em gêneros definidos. Experiências que demonstram que a “escola tradicional” (REIDEL, 2013) não coaduna com corpos que vivem na fronteira, que se produzem ambíguos. Mas é preciso construir-se fora dos limites dessa fronteira “ou se faz masculino ou se faz feminino”, inclusive com transformações categóricas no sexo. Isso significa que produzir o gênero feminino num corpo que ainda é de macho não assegura um tratamento adequado ao gênero. Demandas que, apesar de as escolas legalmente terem instrumentos para assegurar o respeito à identidade de gênero feminina, ainda fazem parte de um sistema social que, muito, conserva modelos existenciais.

## **CONCLUSÕES, NÃO! ABERTURAS PARA POSSIBILIDADES DE NOVOS RECONHECIMENTOS, RESPONSABILIDADES E SABERES SOBRE VIDAS TRANS E EDUCAÇÃO**

Paraíso (2014) destaca dez procedimentos típicos de investigações pós-críticas em educação. Importa-nos, em meio a gama de discussões propostas por esses procedimentos, apontar apenas os dois últimos sugeridos: a atividade poética e estar à espreita. A referência que fazemos à atividade poética da pesquisa é oportuna dada a fabricação de uma subjetividade feminina inventiva e diferente do que os sistemas morais decidem sobre a heteronormatividade. Poetizar as vidas trans que pesquisamos visa transferir a elas o poder de discursar, falar e dar sentido à sua existência; assim, articular suas dificuldades nos processos de produção de reconhecimento com os espaços formatados pela norma, como é o caso dos locais onde narram suas histórias de escolarização no passado e na atualidade. Por mais difícil que seja encontrar uma poética da vida em meio a negações vividas, como a violação do direito de ser reconhecida como pertencente ao gênero feminino via nome social, por exemplo, é preciso destacar a necessidade de se causar rupturas com o enquadramento normativo que apaga vidas trans.

A partir disso, vários olhares sobre esse texto produzirão aberturas possíveis para o encontro com novos reconhecimentos, responsabilidades e saberes sobre vidas trans e suas necessidades no campo educacional, levando-nos ao segundo procedimento analisado sob a ótica de Paraíso (2014), a questão do estar à espreita. Paraíso (2014, p. 42) cita, sob a perspectiva deleuziana, que a operação necessária para estar à espreita é a abertura: “abrir-nos às ‘multiplicidades’ que nos “atravessam de ponta a ponta” e às “intensidades” que nos percorrem”. Com esse olhar, acreditamos que nosso estudo permitirá que os/as leitores/as fiquem à espreita para capturar novas invenções dos saberes propostos pelas mulheridades trans e pela pluralidade de existências, as quais nos convidam a fazer presente histórias de vidas que foram possíveis ou se fizeram resistência aos sistemas normativos que decididamente insistem em apagá-las.

Caracterizar as considerações finais desse estudo com a ideia de abertura revitaliza diferentes forças para que as leituras que propomos possam alçar novos quadros de análise e atingir outros enfoques. Propor aberturas é mais assertivo que concluir, já que o conhecimento, sob a perspectiva pós-crítica que resolvemos

abordar, perde fixação e plenitude porque se coloca em processos de problematização em diferentes lugares, por diferentes pessoas e sujeitos que, no encontro com o novo, produzem outros olhares possíveis.

A arqueologia do saber permitiu investigar discursos em memórias de escolarização passadas e atuais de vidas transfemininas que se chocaram com formas de tratamento significativamente diferentes. O método arqueológico proporcionou, também, acessar diferentes verdades sobre histórias de vidas de quatro mulheres trans e estudantes: Angélica, Gabrielly, Luna e Nicole, atendidas pela OSC SEIVA, localizada no Oeste Paulista, e o movimento social ATGLT, localizado no Leste-Sul Matogrossense. Tais histórias refletiram sobre a transição feminina na época de escolarização, sobre o apoio familiar e o tratamento escolar adequado à construção feminina de gênero que poderia provocar projetos de vidas possíveis e/ou demarcados por estratégias de apagamento de suas existências, indicativos de que tais vidas podem não importar ou são precárias, como aduz Butler (2015a).

Podemos observar a constituição do enquadramento precário da vida trans a partir do momento em que o medo da rejeição, da violência, do apagamento, de uma forma geral, permeia a construção feminina de gênero de nossas interlocutoras. Isso significa dizer que o processo de transição das nossas participantes foi realizado de modo minucioso e permeado de preocupações inscritas na relação com o outro. Como se o outro, professores/as, familiares, outros profissionais, tivessem que decidir se o meu corpo ou a minha subjetividade possuem validade, são inteligíveis, se vão ser protegidos ou não. Tal situação nos levou a questionar se, de fato, as relações que nossa participantes têm com os ambientes educacionais e com o outro, por mais que tenha sido possível registrar o reconhecimento legal da identidade de gênero nas escolas dos dois Estados, tem sido orientada pela anulação da existência trans. Dispositivos legais tornam tal respeito evidente, porém, no reconhecimento social, encontramos indícios de que a responsabilidade que se tem com as vidas trans ainda está concentrada no terreno da violência e permeada de estratégias visíveis para tirá-las desses locais e haja um processo de retorno àqueles que lhe predestinados pela marginalidade: o local da rua, o da prostituição, ou, de um modo geral, aqueles caracterizados como moralmente desaceitos.

A memória de cada uma sobre a produção da feminilidade está vinculada a uma projeção de ser que celebra o reconhecimento de expressões próprias do



gênero feminino. As pequenas mudanças nas unhas, no cabelo, no uso de roupas esteticamente femininas se iniciaram na infância; porém, elas tiveram certeza das mudanças que precisavam fazer para se sentirem mais mulheres na fase da adolescência. Observamos, a partir daí, o início da composição de uma arte de existir diferente cujas expressões, na relação com os outros, viam-se limitadas pelas cobranças que remetiam um gênero determinado à correspondência com a estrutura biológica do sexo masculino.

Algo também latente em relação às histórias de transição envolve a experiência que algumas assinalam como ser um 'gayzinho afeminado' na época de escolarização básica. É possível notar que elas sofreram o apagamento de seus corpos quando as expressões de gênero masculinos e femininos entrecruzavam-se, produzindo ambiguidades. Assim, a sexualidade foi capturada como um elemento que diminuiu a masculinidade; além disso, a expressão do gênero feminino foi anulada por meio de um arsenal de técnicas de controle por parte das famílias e das escolas.

Observamos que nossas participantes passaram por situações de constrangimento em outros âmbito que não o escolar. Fato que nos faz acreditar que, mesmo diante das dificuldades que o reconhecimento social traz, estratégias de coibição da violência são empregadas pelos sistemas educacionais via legalização do uso do nome social. Correa (2017), porém, afirma que tais reconhecimentos estão às margens do direito civil.

Percebemos, assim, que as interlocuções entre uma vida precária e uma vida reconhecida permeiam um processo de constante disputa em que a negociação adquire espaço. Surgem negociações nos contextos escolares, na relação com os outros estudantes, professores/as, outro/as profissionais, e até mesmo familiares. Negociações essas que se encontram localizadas no terreno de “perdas e avanços” (SANTOS, 2017), “resistências e assujeitamentos” (ANDRADE, 2012), “violências simbólicas e apagamentos de direitos” (CORREA, 2017) e “precariedade e responsabilidades” (BUTLER, 2015b), que pressionam nossas participantes a assumir projetos de vidas que acreditam ser de responsabilidade ética do Outro, mesmo com as expressões odiosas que permeiam suas relações.

A perspectiva de uma vida que merece cuidado paira apenas como uma busca da pessoa trans pela importância que dá aos familiares, à educação e à necessidade de apoio. Observamos, assim, que a responsabilidade com esses

sujeitos não é um assunto que permeia o reconhecimento social de suas existências, o que nos leva, dada a negação que fazemos desse Outro que depende de mim para existir num processo de “relacionalidade” (BUTLER, 2015b), à “violência ética” (ibidem),.

Butler (2015b), ao problematizar a questão do ato ético, aponta que o “eu” se sente constrangido a agir de uma maneira e relatar sobre si para as outras pessoas . Isso ocorre porque, para que o eu consiga fazer um relato de si, ele precisa recorrer a uma responsabilidade movimentada por uma teoria social. Implica dizer que, enquanto sujeito, somos fadados ao erro, o que impede que nossa conduta ética seja totalmente transparente. É evidente que reconhecer que somos sujeitos éticos depende não do reconhecimento de nossa responsabilidade sobre nossas atitudes, mas da ciência de que a responsabilização envolve a relação com os outros. Com essa ideia, a cena de interpelação delineada por Butler (2015b) nos leva a compreender que, no processo de diálogo com o outro, reconstruímo-nos enquanto sujeitos formados no âmbito de um sistema social e agimos sobre os outros. Nesse sentido, para me fazer inteligível na relação com a norma, preciso antes negociar com ela.

Quando nossas participantes são levadas a pensar sobre suas vidas na relação com o Outro na escola, nas famílias e nos movimentos sociais e unidades pesquisadas, realizamos a cena de interpelação: o eu deixa espaço para o nós para que elas possam se compreender na “relacionalidade” (BUTLER, 20015b). Reside, nesse aspecto, o que Butler (2015b) caracteriza como violência ética. Assumir que os corpos trans negam os limites colocados pelo inteligivelmente reconhecível, os envolvem na precariedade que o risco de desrespeitar a normatividade impõe, compromete, assim, o reconhecimento por parte dos outros na relacionalidade.

As estudantes trans e suas experiências nos processos de escolarização no passado e na atualidade, nas famílias e em diferentes locais que acionaram memórias, permitiram-nos entender uma “vida precária” (BUTLER, 2011) do modo como cada uma realizou a construção de sua feminilidade. Vimos processos de construção de uma feminilidade que não foram generalizados para todas, que estavam entremeados de diferentes percepções a respeito do feminino e, sobretudo, da estética de mulheres que projetam ser, variações da mulheridade que se constituem no espaço escolar, nas famílias, nas profissões adotadas etc.

Angélica se vê uma mulher transexual apoiada por todos/as frente a sua feminilidade, diferente de Gabrielly, que se vê uma mulher transgênero que teve muitos enfrentamentos na família e no mercado de trabalho para se ver com uma vida possível, ao passo que Luna acredita que ser discreta a auxilia a não afrontar as normas e ser respeitada como mulher transgênero. Para Nicole, por sua vez, a cirurgia de transgenitalização foi o que demarcou o seu enquadramento feminino de modo pleno, e evitou, assim, a experimentação de conflitos mais amplos em sua existência.

Essas narrativas são exemplos de processos que envolveram reconhecer uma multiplicidade de fatores que, combinados ou não, produzem demarcadores singulares e coletivos que nos levam a entender uma condição precária de existência, uma vez que tais vidas estão expostas à matabilidade sem nenhuma proteção, inclusive do Estado. Ao lado da questão sobre o fato de a vida trans ser possível de reconhecimento nos quadros de “inteligibilidade” (BUTLER, 2015b), convém orientar essas considerações finais com a ideia de produção de novos reconhecimentos possíveis. É preciso, assim, problematizar até que ponto as vidas trans estarão vinculadas aos processos de decisão que definem se elas são passíveis de responsabilidade, proteção e preservação. É possível, a partir dessa indagação, realizar encontros em que falar da “vida precária” (BUTLER, 2011) de mulheres trans, pensando nas diferentes construções das feminilidades subjetivas que elas fazem, permita articular em que condições tais vidas foram protegidas, preservadas e passíveis de responsabilidade. O estabelecimento de normas que procuram entender que a vida é passível de responsabilidade foi definido por um sistema moral que decide aqueles/as que terão suas vidas prolongadas e aqueles/as que não, conforme sublinha Butler (2015a).

Nesse ponto, é preciso rememorar como Angélica, Gabrielly, Luna e Nicole se entenderam como pertencentes ao gênero feminino com auxílio da OSC SEIVA e do movimento ATGLT. Tais locais planejam motivar processos de ruptura de trajetórias de vidas em que a precariedade se faz um lugar predestinado aos corpos trans. Ruptura possibilitada por uma variedade de práticas em parceria com as escolas. No caso da OSC SEIVA e da ATGLT, por meio de abordagens em locais de prostituição e atividades em grupo, primeiramente suscitando a possibilidade de novos projetos em Educação e, posteriormente, levando orientação, apoio, informação e momentos que tensionaram o modo como as trans levavam suas vidas para que, a partir disso,

pudessem ressignificar possibilidades, como foi o caso de Angélica, que procurou auxílio quando a gestão da escola e os/as professores/as não aceitaram tratá-la em sua feminilidade.

As condições de precariedade que elas viviam, especialmente as experiências proporcionadas pelas escolas, cujas memórias revivem cenas de estratégias de manutenção de corpos normalizados à matriz heterossexista, revelam que a aparição de seus corpos com a estilística do gênero feminino trouxe molduras desconhecidas, com isso conflitando o sentido de quais vidas importam. Nossas participantes nos deram a oportunidade de identificar elementos que nos fizeram enxergar que mesmo frente aos reconhecimentos legais efetivos dos sistemas de ensino, o universo simbólico se valeu de uma série de elementos transfóbicos para dificultar a permanência.

A sensação de desconforto pelas quais ainda passam e que nos levam a entendê-las como uma presença exótica no ambiente escolar e em outros espaços, e os problemas nos quais evitam se envolver para não serem expostas, fazem parte dessas atitudes transfóbicas e nos motiva a discutir sobre a experimentação do direito à educação. Tradicionalmente, as escolas disciplinam tais corpos como se tivessem modelos padrões de ocupação de seu espaço e utilizam-se do gênero e da sexualidade como uma forma de controle, realizando, para tal, concessões sem sentido, como se o corpo trans estivesse fadado ao espaço da marginalidade.

Localizar o corpo trans no âmbito de uma impossibilidade de reconhecimento social faz com que o dispositivo cultural escolar, no que se refere ao gênero e à sexualidade, seja definido por cada instituição escolar de um modo particular. Entendemos, assim, que existem ausências de decisões políticas no campo de garantias possíveis da visibilidade trans no contexto escolar. Situações cotidianas que asseguram a permanência do contrário do que pretendemos realçar com esse estudo, a saber, a abertura para que permanências simbólicas instaurem processos de precarização de vidas trans. Sabendo que tais possibilidades podem ocorrer na compreensão do direito à educação como parte de uma “cidadania precária” (BENTO, 2014), entendemos, assim como Butler (2015a), que é preciso desafiar o domínio de sentidos que estabelece as vidas que serão visíveis ou as que serão reconhecidas em sua precariedade, travando uma luta contra as forças que procuram regular os sentidos.

Todas apresentam, mesmo que de modo não “afrontoso”, uma forma de luta contra as forças que regulam os sentidos sobre a forma ideal de corpo que terá acesso aos bens culturais, sociais, econômicos, enfim, a um conjunto de questões que precisamos fazer para ter condições de sobrevivermos. Nos casos em que há a presença potente do apagamento, da anulação e a ausência de reconhecimento, a violência da normatividade adquire terreno e demonstra, com isso, que a aparição do corpo trans está enquadrada como uma vida precária e por isso passível de descompromisso social. O constrangimento passado por nossas entrevistadas em diferentes espaços sociais relaciona-se ao fato de que os corpos desejados por esses espaços não se assemelham em nada com os seus. A existência de nossas participantes remete ao contexto da fragilidade, uma vez que a construção subjetiva do gênero feminino não fez sentido para a norma daquele espaço, ainda que tenha significado um incômodo aos processos de intensificação da moral empregada nas instituições sociais. Nas situações narradas pelastrans pesquisadas, observamos uma motivação para se vincular a espaços que consigam elevar suas vidas a outros projetos possíveis, o que nos faz concluir que os espaços dos movimentos e coletivos sociais influenciam significativamente nas possibilidades que podem causar ruptura nos projetos dessas vidas que, a todo o momento, se veem limitadas a alcançar cargos, profissões, escolarizações bem vistas pela normatividade.

Em vários momentos da pesquisa foi possível perceber que, por mais que nossa preocupação, enquanto pesquisador e pesquisadora, se voltasse para interpretar o movimento de desconforto com situações próprias dos apagamentos que essas vidas passaram em diferentes locais de escolarização e convivência, notamos que a presença do Outro, das pessoas nos espaços significativos em que elas se percebiam pertencidas, adquiria centralidade em seu reconhecimento. A presença delas nos espaços de escolarização apresentava-se importante, porém a preocupação com a rejeição alheia tornava-se prioridade, como se a permanência escolar estivesse vinculada à ideia de respeito. Observamos que elas não queriam passar por constrangimentos com apontamentos pejorativos, exposições vexatórias e outras formas de violências que demarcam a precariedade de suas vidas. Evitaram momentos em que suas vidas fossem publicizadas, porque sabiam que elogios de uma vida caracterizada como precária não se fariam presentes, mas alguns elementos que as tornam fracassos seriam elevados e lhes daria a sensação

de que eram detentoras da anormalidade, da (in)existência, do (in)dizível, do (im)possível...

Se considerarmos, sob a perspectiva de Butler (2015a), que as forças sociais e políticas regulam estratégias de indignação pública sobre os quadros de matança de corpos transfemininos ou transmasculinos, é possível visualizar que as respostas simbólicas que oferece a esses corpos a percepção de censura existencial não são consideradas como potencial de perda. Desse modo, a regulação da perda pública, do luto, do choro sobre uma vida, passa a ser interpretada como uma ameaça. Assim, diferentes processos simbólicos vividos pelas trans pesquisadas nos demonstram que seus corpos não compõem a cena pública de comoção. Não são corpos cujas perdas serão sentidas, são corpos cotidianamente deixados para processos de eliminação e à morte, o que nos faz pensar, com Butler (2015a), sobre a interdependência que nossas vidas possuem com essas que são deixadas para morrer. Importa entender, então, que o fato de um sujeito que não é parâmetro da norma não ser abraçado por ela e ser passível de destruição, não significa que ele não possa destruir. Significa, ao contrário, dizer que ambos os sujeitos podem ser destruídos, o que leva Butler (2015a) a afirmar que todos/as vivemos vidas precárias.

A passagem pelos espaços narrados por nossas interlocutoras tornam visíveis os sentidos de como são reguladas as ideias de comoção, indignação e com isso, de responsabilidade, oferecendo-nos a capacidade de interpretar a amplitude da matriz heterossexista sobre esses corpos penalizados pela subversão. Partindo dessa consideração, é interessante pensar sobre a capacidade de sobrevivência desses corpos nas escolas, nas famílias, no mercado de trabalho, enfim, sobre como conseguem cobrar ou ter respostas possíveis que permitam ter condições de sobreviver. Nesse sentido, a relação que fazemos com essa questão concentra-se no aspecto do direito à educação.

Nas experiências de nossas participantes, percebemos questões de respeito no que se refere ao uso do nome social, porém não notamos alteração em práticas escolares ou, até mesmo, políticas públicas nos dois estados que se preocupem com a construção de novas percepções a respeito de corpos trans, bem como assegurem a qualidade no andamento desses dispositivos, deixando-os à mercê de violências simbólicas.

A ausência de reconhecimento que levam às práticas de anulação, por exemplo, expulsam pessoas trans dos diferentes espaços porque os níveis potenciais dos olhares discriminatórios e das situações criadas para demarcar diferença criam a impossibilidade de permanência. Esse abandono é utilizado pelos/as profissionais das escolas, pelas famílias e outros locais para justificarem por que esses corpos não se adéquam às regras ou por que são os únicos responsáveis pelas dificuldades que enfrentam, retroalimentando a incapacidade de sobrevivência dentro dos parâmetros da norma e encaminhando tais corpos à marginalidade. Quando a trans não consegue permanecer na escola, não é analisado o contexto de todas as limitações impostas por sua vida precária, mas, sim, é justificada a sua incapacidade de permanência a partir de comportamentos transgressivos que elas apresentam, culpabilizando a pessoa diferente como se o erro estivesse nela.

Experiências acionadas sobre a capacidade de permanência são problematizadas por Bento (2011) ao anunciar que as instituições sociais, especialmente a escola, apresentam dificuldades de significar as dores de pessoas trans quando elas afirmam que não se reconhecem no gênero enquadrado no nascimento. Nesse sentido, a autora afirma (BENTO, 2011) que a desumanização do humano é fundamental para garantir a manutenção da heteronormatividade, sendo a escola uma das principais instituições que investem nessa reprodução. Estamos falando de situações que ocorrem no espaço escolar e que tornam possíveis a problematização, no que se refere ao direito à educação, porque nos levam a questionar a qualidade de instrumentos pedagógicos e escolares das escolas para coibir situações de violências às mulheres trans (travestis, transexuais e transgêneros) e para assegurar a sua permanência.

Esperamos, com as aberturas tensionadas em nossa pesquisa, que consigamos alcançar a produção de novos reconhecimentos, responsabilidades e saberes sobre a construção subjetiva de gênero feminino das trans nas regiões pesquisadas, que, como vimos com os estudos de Butler (2015b), dependem da relação com o Outro para que suas existências e demandas sejam validadas. Toda a construção que trouxemos parte de narrativas de vida que permitem conhecer, a partir de condições concretas de existência, a relação com o Outro relação permeada de disputas, negociações e assujeitamentos necessários para permanecer nos locais formatados pelo sistema moral. Novas questões serão

trazidas pelos olhares que pretendem buscar respostas para tais expressões de subjetividade de gênero transfeminino. Olhares que consigam discutir sobre o que essas expressões de subjetividades trazem com a sua diferença junto ao formato das escolas tradicionais e não tão somente as escolas da vida. Se os locais da norma receberem pessoas trans com mais atenção, cuidado e respeito adequado, os saberes sobre essas vidas serão possíveis.

Para além do uso de suas narrativas, pretendemos, de duas formas, informar às nossas participantes e locais que propuseram acessá-las, o referencial teórico eleito para alcançar os resultados da pesquisa. A primeira será realizar o contato com as participantes e com os locais para que possamos marcar uma roda de conversa e expor a análise e interpretação dos dados. Entendemos, também, que é necessário ofertar à OSC SEIVA e ao Movimento ATGLT novos enfoques possíveis para tratar de situações e demandas presentes no universo trans como possibilidade de fortalecimento da política de identidade dessas pessoas, além de oferecer respaldo em aspectos que dizem respeito aos problemas causados pelo enfrentamento da precarização de suas vidas nos espaços de escolarização, nas famílias e em outros locais que não se responsabilizam por elas, como, por exemplo: a criação de instâncias que fiscalizem o respeito às leis que oportunizam o reconhecimento do nome social e da identidade de gênero feminina das trans, políticas de acesso e permanência no mercado de trabalho e ações públicas em diferentes áreas, não somente na educação, voltadas para aquelas trans que estão em situação de drogadição, prostituição e em outros espaços da vida caracterizados como possuidores de precariedade. Sobre essa última questão, as pessoas que ocupam espaços-tempos abraçados pela ideia de decência, mesmo com corpos abjetos, compensam suas perdas. Porém é preciso reforçar que precisamos de ações que consigam alcançar aquelas pessoas que estão na linha da abjeção social, alcançar, digamos assim, aquelas trans de locais periféricos e que compõem o enredo de vidas localizadas no terreno da invisibilidade social. Acreditamos, com o retorno que faremos às organizações coletivas e às trans pesquisadas, que poderemos encarar as necessidades que permeiam as demandas de pessoas trans pelo enfoque do reconhecimento (BUTLER, 2015a), tratando suas demandas como uma responsabilidade pública (BUTLER, 2015b).

A presente pesquisa oportunizou a mim, discente pesquisador, conhecer uma arqueologia de construção de um modo de ser diferente das referências



heteronormativas já vistas. Caracterizo como arqueologia porque as trans apresentam dados significativos dos seus modos de vida por meio de discursos, memórias, experiências, enfim, narrativas de acontecimentos que requerem visibilidade. Mesmo que parte do grupo, elas não estão vinculadas a movimento sociais que cobram reconhecimento. Acredito que construir essa arqueologia a partir de suas demandas, permitirá conhecer como elas pertencem aos locais de decisão que permitam o seu acesso a oportunidades sociais. Se elas não ocupam pautas que ampliam oportunidades sociais, conseqüentemente elas não fazem parte de locais de decisão, não estão nas pautas de decisão, não são preocupação de ninguém, então.

A criatividade, a invenção e a estilística de vida das trans pesquisadas pairam no campo das incertezas, porque fazer um processo de construção subjetiva feminina quando não se tem aprovação das outras pessoas representa, para elas, uma vida destinada ao território do impossível. Olhares que usam da heteronormatividade para negar nome, existência, gênero e, a partir disso, o acesso a direitos básicos que ofereçam capacidade de sobrevivência. Vidas que são quase impossíveis de serem pensadas fora do marco da prostituição, dos guetos de marginalidade, dos escuros criados pelo sistema moralizante. Apontar que as trans estão acessando processos de escolarização como projeto de vida possível fora desses locais marginais é produzir um novo espaço-tempo capaz de propor rupturas e movimentar quadros interpretativos conservadores que reiteram, refletem e se valem de diferentes arsenais de manutenção da heteronormatividade. Aqueles/as que desviam estão aí, e cobram atenção específica em diferentes pautas de reconhecimento da construção subjetiva de gênero feminino.

A epígrafe que abre as primeiras palavras desta pesquisa de Tese, acredito eu, torna visível o modo como penso as expressões de gênero feminino das trans na relação com as outras pessoas. De certo modo, Guatarri e Rolnik (1996) trazem a noção de cartografia da vida enquanto uma experimentação do desejo de produzir uma subjetividade singular, um saber sobre uma experiência de vida. Singular porque requer recusar modos de encodificação que dizem que precisamos corresponder a certas pressões que são preestabelecidas pelo sistema social que, por sua vez, desconsidera o gosto que cada pessoa cria em si por viver, o que, no caso das trans, passa pela dinâmica do reconhecimento da subjetividade feminina. Ao tensionar essa potência de vida com as experiências que nossas participantes

tiveram no contexto escolar, nas famílias e em outros espaços de sociabilidade, queremos motivá-las a ocuparem locais da norma com as suas diferenças. Conduzir, assim, a entrada de seus corpos e subjetividades trans nos espaços formatados à heteronormatividade para que produzam dispositivos renovados e saberes que transformem perspectivas sobre valores, regras e a construção de subjetividades.

## REFERÊNCIAS

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

ANDRADE, Sandra dos S. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. In: MEYER, Daqmar Estermann; PARAISO, MarLucy Alves. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2ª ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014, p. 175-196.

\_\_\_\_\_. **Juventudes e processos de escolarização: abordagem cultural**. 2008. 256f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

ANDRE, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, jul/dez. 2013. p. 95-103. Disponível em: <<http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/753>>. Acessado em: 15 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, julho. 2001. p. 51-64. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a03n113.pdf>>. Acessado em: 15 mar. 2018

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. 6ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Nova Fronteira, 1980.

BENEDETTI, Marcos Renato. *Toda feita; o corpo e o gênero das travestis*. 2000. 141f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

\_\_\_\_\_. (Trans)formação do corpo e feitura do gênero entre travestis de Porto Alegre, Brasil. In: CÁCERES, C. *et al* (Orgs.) **Sexualidad, Estigma y Derechos Humanos: Desafíos para el Acceso a la Salud en América Latina**. Lima: UPCH, 2006. p. 145-166.

BENTO, Berenice. A diferença que faz a diferença: corpo e subjetividade na transexualidade. **Bagoas: revista de estudos gays**, Natal, v. 3, n. 4, Julho. 2009. p. 95-112. Disponível em: <[http://www.cchla.ufrn.br/bagoas/v03n04art05\\_bento.pdf](http://www.cchla.ufrn.br/bagoas/v03n04art05_bento.pdf)>. Acessado em: 12 mai. 2018.

\_\_\_\_\_. **A (re)invenção da transexualidade: sexualidade e gênero na experiência transexual**. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

\_\_\_\_\_. As famílias que habitam a “família”. **Sociedade e Cultura**, Goiânia, v. 15, n. 2, jul/dez. 2012. p. 275-283. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/fchf/article/view/22396/13408>>. Acessado em: 18 Mai 2018.

\_\_\_\_\_. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 19, n. 2, mai/ago. 2011. p. 549-559. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2011000200016/19404>>. Acessado em: 15 fev. 2017.

\_\_\_\_\_. Nome social para pessoas trans: cidadania precária e gambiarra legal. **Contemporânea Revista**. São Carlos/SP, n. 1, v. 14, jan/jun, 2014. P. 165-182. Disponível em: <<<http://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/197/101>>>. Acessado em: 16 Mar 2019.

BENTO, Berenice; PELUCIO, Larissa. Despatologização do gênero: a politização das identidades abjetas. **Estudos Feministas**. Florianópolis, n. 20, v.2, mai/ago. 2012. p. 569-581. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-26X2012000200017/22863>>. Acessado em: 18 mar. 2018.

BOHM, A. M. **Os “Monstros” e a escola**: identidade e escolaridade de sujeitos travestis. 2009. 103f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

BRASIL. **Lei n. 12.435**, de 6 de Julho de 2011. Altera a Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, que dispõe sobre a organização da Assistência Social. Disponível em: <<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Lei/L12435.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12435.htm)>>. Acessado em: 12 Mar 2019.

BUTLER, Judith. Corpos que importam. **Sapere Aude**, Belo Horizonte, v. 6, n.11, jan./jun. 2015c. p. 12-16. Disponível em: <<<http://periodicos.pucminas.br/index.php/SapereAude/article/view/9979/8380>>>. Acessado em: 17 Mar 2019.

\_\_\_\_\_. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

\_\_\_\_\_. **Quadros de guerra**: quando a vida é passível de luto? Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015a.

\_\_\_\_\_. **Relatar a si mesmo**: crítica da violência ética. Belo Horizonte: Autêntica, 2015b.

\_\_\_\_\_. Vida precária. **Contemporânea**. São Carlos, v. 1, n. 1, p. 13-33, jan./jun. 2011. Disponível em:

<<<http://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/18/3>>>  
 . Acessado em: 17 Mar 2019.

CAETANO, Márcio R. V. **Gênero e sexualidade**: um encontro político e com as epistemologias de vida e os movimentos curriculares. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2011.

CESAR, Maria Rita de A. **Da escola disciplinar à pedagogia do controle**. 173f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

\_\_\_\_\_. Um nome próprio: transexuais e travestis nas escolas brasileiras. In: **32a. Reunião Anual da ANPED**. Sociedade, cultura e educação: novas regulações? 2009, Caxambu/MG. [Anais] 32a. Timbaúba/PE: Espaço Livre, 2009. v. 1, p. 1-15.

CHARLOT, B. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, jan/dez. 2006, p. 7-18. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n31/a02v11n31.pdf>>. Acessado em: 12 mar. 2018.

CORREA, Crishna M. de A. **Subjetividades em trânsito**: nome social, travestilidades e transexualidades em duas universidades públicas do Sul do Brasil. 379f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

CRUZ, Elisabete Franco. Banheiros, travestis, relações de gênero e diferenças no cotidiano escolar. **Revista de Psicologia Política**. São Paulo, v. 11, n. 21, junho. 2011, p. 73-90. Disponível em: <<[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1519-549X2011000100007](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2011000100007)>>. Acessado em: 12 fev. 2018.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. São Paulo, SP: Editora 34, 1990.

\_\_\_\_\_. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Editora 34, 2002.

FERREIRA, Norma S. de A. As pesquisas denominadas de “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**. Campinas/SP, n. 79, v. 23, ago, 2002. P. 252-272. Disponível em: <<<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>>>. Acessado em: 21 Dez 2017.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do saber**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Forense universitária, 1972.

\_\_\_\_\_. **A arqueologia do saber**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

\_\_\_\_\_. **A hermenêutica do sujeito**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

\_\_\_\_\_. A vida dos homens infames. In: \_\_\_\_\_. **Ditos e Escritos IV**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003, p. 203-222.

\_\_\_\_\_. **História da Sexualidade 1**: a vontade de saber. 22ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. 26ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

\_\_\_\_\_. **Os anormais**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

\_\_\_\_\_. *Theatrum Philosophicum*. In: \_\_\_\_\_. **Dits et écrits I**. 3ª ed. São Paulo: Princípio, 2001, p. 43-81.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e Punir**. 27ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987

FRANCO, Neil. **Professoras trans brasileiras**: ressignificações de gênero e de sexualidades no contexto escolar. 268f. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Federal Uberlândia, Uberlândia, 2014.

FRANCO, Neil; CICILLINI, Graça. Travestis, transexuais e transgêneros na escola: um estado da arte. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 23, n. 2, mai./ago. 2016. p. 122-137. Disponível em: <<http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/5349/3272>>. Acessado em: 24 fev. 2017.

GRAUPE, Mareli Eliane; GROSSI, Mirian Pillar. As ações do Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades (NIGS) e a agenda política de combate à homofobia, lesbofobia e transfobia nas escolas. **Revista Emblemass**, v. 10, n. 2, p. 221-233, jul-dez, 2013. Disponível em: <<<http://miriamgrossi.paginas.ufsc.br/files/2012/03/Visualizar27.pdf>>>. Acessado em: 15 jan 2018.

GUARANHA, Camila; LOMANDO, Eduardo. “Senhora, essa identidade não é sua!”: reflexões sobre a transnomeação. In: NARDI, Henrique Caetano; SILVEIRA, Raquel da Silva; MACHADO, Paula Sandrine (Orgs.) **Diversidade sexual, relações de gênero e políticas públicas**. Porto Alegre: Sulina, 2013, p. 49-61.

GUATTARI, Felix. **Caosmose**. São Paulo: Editora 34, 1992.

GUATTARI, Felix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo**. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

ILHA SOLTEIRA. **Lei n. 386, de 22 de julho de 1996**. Declara de Utilidade Pública o Grupo S.E.I.V.A – Serviço de Esperança e Incentivo à Vida Agora e dá outras providências. Disponível em: <<  
[https://www.cmilhasolteira.sp.gov.br/temp/14022019223055arquivo\\_.pdf](https://www.cmilhasolteira.sp.gov.br/temp/14022019223055arquivo_.pdf)>>.  
 Acessado em: 12 Dez 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICAS. **Censo Demográfico de 2010**. Disponível em: <[www.ibge.org.br](http://www.ibge.org.br)>. Acessado em: 12 Dez 2018.

JESUS, Jaqueline G. **A verdade cisgênera**. 2015. Disponível em:  
 <<http://blogueirasfeministas.com/2015/01/a-verdade-cisgenero/>>. Acessado em: 18 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **Orientações sobre a população transgênero: conceitos e termos**. 2ª ed. Brasília, DF: Fundação Biblioteca Nacional, 2012. Disponível em:  
 <<http://www.diversidadesexual.com.br/wp-content/uploads/2013/04/G%C3%8ANERO-CONCEITOS-E-TERMOS.pdf>>.  
 Acessado em: 18 mar 2018.

\_\_\_\_\_. Psicologia social e movimentos sociais: uma revisão contextualizada. **Psicologia e Saber Social**. Rio de Janeiro, n. 2, v. 1, jul/dez, 2012, p. 163-186. Disponível em: <<<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/psi-sabersocial/article/view/4897/3620>>>. Acessado em: 17 Mar 2019.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia nas escolas: um problema de todos. In: \_\_\_\_\_. **Diversidade sexual na educação: problematização sobre a homofobia nas escolas**. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2009c. p. 13-52.

\_\_\_\_\_. Pedagogia do armário: a normatividade em ação. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 7, n. 13, jul./dez. 2013, p. 481-498. Disponível em:  
 <<[retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/download/320/490](http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/download/320/490)>>. Acessado em: 18 Jan 2019.

LANZ, Letícia. **O corpo da roupa: a pessoa transgênera entre a transgressão e a conformidade com as normas de gênero**. 342f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

LEITE JÚNIOR, Jorge. **Nossos corpos também mudam: sexo, gênero a invenção das categorias “travesti” e “transexual” no discurso científico**. 230f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2008.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_. Heteronormatividade e homofobia. IN: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre homofobia nas escolas**. Brasília: MEC/UNESCO, 2009.

\_\_\_\_\_. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica 2008.

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto 13.684, 12 de julho de 2013**. Assegura às pessoas travestis e transexuais a identificação pelo nome social em documentos de prestação de serviço quando atendidas nos órgãos da Administração Pública direta e indireta. Disponível em:

<<[http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/secoge/govato.nsf/\\$\\$\\$Search?OpenForm&Seq=1](http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/secoge/govato.nsf/$$$Search?OpenForm&Seq=1)>>. Acessado em: 18 Dez 2018.

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto 13.694, 23 de julho de 2013**. Dá nova redação ao § 2º do art. 2º do Decreto nº 13.684, de 12 de julho de 2013, que assegura às pessoas travestis e transexuais a identificação pelo nome social em documentos de prestação de serviço quando atendidas nos órgãos da Administração Pública direta e indireta. Disponível em:

<<[http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/secoge/govato.nsf/\\$\\$\\$Search?OpenForm&Seq=1](http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/secoge/govato.nsf/$$$Search?OpenForm&Seq=1)>>. Acessado em: 18 Dez 2018.

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto 13.954, 6 de maio de 2014**. Estabelece o modelo padrão da Carteira de Identificação por Nome Social, de que trata o Decreto nº 13.684, de 12 de julho de 2013. Disponível em:

<<[http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/secoge/govato.nsf/\\$\\$\\$Search?OpenForm&Seq=1](http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/secoge/govato.nsf/$$$Search?OpenForm&Seq=1)>>. Acessado em: 18 Dez 2018.

MATO GROSSO DO SUL. **Resolução 3.443, 17 de abril de 2018**. Dispõe sobre o uso e o registro do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais nos documentos escolares. Disponível em: <<<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/186662383/doems-normal-18-04-2018-pg-4>>>. Acessado em: 12 Dez 2018.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAISO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas ou sobre como fazemos nossas investigações. In: \_\_\_\_\_.

**Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2ª ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014, p.17-24.

MISKOLCI, Richard. Não ao sexo rei: da estética da existência foucaultiana à política queer. In: SOUZA, Luís Antonio F. de *et al* (Org.) **Michel Foucault, sexualidade, corpo e direito**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 47-68.



ORLANDI, Eni P. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. 10ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

ONG SEIVA. Sobre nós, 2018. Disponível em: <<https://ongseiva.webnode.com/sobre-nos/>>. Acessado em; 12 Dez 2018.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias de análise. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAISO, Marlucy Alves. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2ª ed. Belo Horizonte, MG: Mazza Edições, 2014, p.49-64.

PELÚCIO, Larissa M. Corpos indóceis - a gramática erótica do sexo transnacional e as travestis que desafiam fronteiras. In: SOUZA, Luís Antonio F. de *et al* (Orgs.) **Michel Foucault, sexualidade, corpo e direito**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 105-132.

\_\_\_\_\_. Travestis, a (re)construção do feminino: gênero, corpo e sexualidade em um espaço ambíguo. **Revista ANTHROPOLÓGICAS**. Recife, v. 15, n. 8. 2004. p. 123-154. Disponível em:

<<<http://www.revista.ufpe.br/revistaanthropologicas/index.php/revista/article/view/34/34>>>. Acessado em: 18 Jun 2018.

PERES, Wilian Siqueira. Cenas de exclusões anunciadas: travestis, transexuais e transgêneros e a escola brasileira. IN: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade sexual na educação: problematização sobre a homofobia nas escolas**. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2009, p. 235-264.

PORTAL DO GOVERNO. **Registro de alunos que usam nome social nas escolas cresce 40% em SP. 2018**. Disponível em: <<<http://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/ultimas-noticias/registro-de-alunos-que-usam-nome-social-nas-escolas-cresce-40-em-sp/>>>. Acessado em: 12 Jan 2019.

PRECIADO, Beatriz/Paul. Desprivatizar o nome próprio, desfazer a ficção individualista. **Portal Fórum**. 2014. s/p. Disponível em: <<<http://www.revistaforum.com.br/blog/2014/06/beatriz-preciado-desprivatizar-o-nome-propriodesfazer-ficcao-individualistah/>>>. Acessado em: 12 Jun 2018.

REIDEL, Marina. **A Pedagogia do salto alto: histórias de professoras transexuais e travestis na educação brasileira**. 2013. 162f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

RELATÓRIO GGB (GRUPO GAY DA BAHIA). **População LGBT morta no Brasil: mortes violentas de LGBT + no Brasil**. 2018. Disponível: <<https://homofobiamata.files.wordpress.com/2019/01/relatorio-2018-1.pdf>>. Acessado em: 18 Jan 2019.

RIOS, Roger Raupp. Homofobia na perspectiva dos direitos humanos e nos contextos dos estudos sobre preconceito e discriminação. In: JUNQUEIRA, R. D. **Diversidade sexual na educação: problematização sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: MEC/SECAD, 2009. p. 53-84.

RODRIGUES, Tássio A. **Morrer para nascer travesti: performatividades, escolaridades e pedagogia da intolerância**. 2016. 205f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2016.

SANTOS, Dayana Bruneto Carlin dos. A biopolítica educacional e o governo dos corpos transexuais e travestis. **Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, n. 151, v. 4, 2015, p. 630-651. Disponível em: <<<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/2970/pdf11>>>. Acessado em: 17 Mar 2019.

\_\_\_\_\_. **Docências trans\***: entre a decência e a abjeção. 447f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

SANTOS, Rodrigo; SANTOS, Ailton. Memórias de trajetórias escolares de travestis. **Educação, Gestão e Sociedade**, São Paulo, v. 1, n. 3, Set. 2011, p. 1-11. Disponível em: <<<https://slidex.tips/download/memorias-de-trajetorias-escolares-de-travestis>>>. Acessado em: 18 mai. 2018.

SÃO PAULO. **Decreto 55.588, 17 de março de 2010**. Dispõe sobre o tratamento nominal das pessoas transexuais e travestis nos órgãos públicos do Estado de São Paulo. Disponível em: <<<https://governo-sp.jusbrasil.com.br/legislacao/821985/decreto-55588-10>>>. Acessado em: 19 Jan 2019.

SÃO PAULO. **Deliberação n. 125, 30 de abril de 2014**. Dispõe sobre a inclusão de nome social nos registros escolares das instituições públicas e privadas no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo. Disponível em: <<<http://www.justica.sp.gov.br/StaticFiles/SJDC/ArquivosComuns/ProgramasProjetos/C/PDS/DELIBERA%C3%87%C3%83O%20CEE%20126.pdf>>>. Acessado em: 19 Jan 2019.

SILVA, Fernando Guimarães Oliveira da. **Vozes Desveladas...** memórias de homossexuais sobre práticas escolares. 2015.143f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2015.

SILVA, Fernando Guimarães Oliveira da; MAIO, Eliane Rose. Pesquisas em educação sobre travestis nas escolas. **Bagoas - Estudos gays: gêneros e sexualidades**. Rio Grande do Norte, v. 10, n. 15, ago/dez. 2016. p. 131-152. Disponível em: <<<https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/10132/8375>>>. Acessado em: 12 Mai 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu; HALL, Stuart; WOODWAR, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 73-102.

\_\_\_\_\_. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: \_\_\_\_\_ (Org). **Alienígenas em sala de aula: uma introdução aos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p. 190-207.

\_\_\_\_\_. **Documento de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

\_\_\_\_\_. Nós, ciborgues: o corpo elétrico e a dissolução do humano. In: HARAWAY, Donna; KUNZRU, Hari; TADEU, Tomaz Tadeu (Orgs.). **Antropologia do ciborgue: as vertigens do pós-humano**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016, p. 7-16.

SIMON, R. I. A pedagogia como uma tecnologia cultural. In: SILVA, T. T. (Org.). **Alienígenas em sala de aula: uma introdução aos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p. 61-84.

SWAIN, Tania N. A invenção do corpo feminino: a hora e a vez do nomadismo identitário. **Textos de História**, Brasília: Ed. UnB, v.8, n.1-2. p.47-84, 2000.

TEIXEIRA, Flávia do B. Histórias que não têm era uma vez: as (in)certezas da transexualidade. **Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 20, n. 2, mai/ago, 2012. Disponível em: <<<http://www.scielo.br/pdf/ref/v20n2/v20n2a11>>>. Acessado em: 12 Dez 2018.

\_\_\_\_\_. **Vidas que desafiam histórias e sonhos: uma etnografia do construir-se no outro gênero e na sexualidade**. 243f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

TONELI, M. J. F; AMARAL, M. dos S. Sobre travestilidades e políticas públicas: como se produzem os sujeitos das vulnerabilidades. In: NARDI, H. C; SILVEIRA, R. da S; MACHADO, P. S. **Diversidade sexual, relações de gênero e políticas públicas**. Porto Alegre: Sulina, 2013, p. 32-48.

TRÊS LAGOAS. **Lei n. 2.026**, de 20 de dezembro de 2005. Torna de Utilidade Pública a Associação Tres-lagoense de Gays, Lésbicas e Travestis e dá outras providências. Disponível em: <<<https://leismunicipais.com.br/a2/ms/t/tres-lagoas/lei-ordinaria/2005/203/2026/lei-ordinaria-n-2026-2005-torna-de-utilidade-publica-a-associacao-tres-lagoense-de-gays-lesbicas-e-travestis-e-da-outras-providencias?q=Gays>>>. Acessado em 12 Dez 2018.

VEIGA-NETO, Alfredo; SARAIVA, Karla. Educar como arte de governar. **Currículo sem Fronteiras**, Portugal, v.11, n.1, Jan/Jun. 2011. pp.5-13. Disponível em:

<<<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss1articles/veiga-neto-saraiva.pdf>>>.  
Acessado em: 18 Mar 2019.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & Educação**. 2<sup>a</sup> ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

### I – DADOS PESSOAIS

Um nome que a define: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Profissão: \_\_\_\_\_

Religião: \_\_\_\_\_

Gênero: (  ) Travesti (  ) Transexual (  ) Transgênero

### II – ESCOLARIDADE

Estuda? (  ) Sim (  ) Não

Se sim, em qual série ou modalidade de curso?

Se não, por que não estuda?

### III – TEMA DA PESQUISA

1. Você considera a unidade ou o movimento social que esteve/está vinculada como um espaço educativo e que lhe trouxe benefícios para sua (trans)feminilidade?
2. Solicito que conte as primeiras mudanças realizadas em seu corpo em razão da identidade de gênero feminina que estava construindo. Destaque as preocupações que teve durante esse processo.
3. No Ensino Fundamental e Médio, você sofreu algum tipo de discriminação, preconceito ou violência por parte de professores/as, diretores/as, colegas etc. por travesti, transexual ou transgênero?
4. Sendo travesti, transexual ou transgênero, você considera que sua família representou/representa um local de apoio. Se sim, como? Se não, porquê?
5. Enfrentou dificuldades para o uso do banheiro feminino e do nome social? Caso sim, cite situações em que passou constrangimentos.
6. Como visualiza que a educação pode romper com processos que precarizam sua vida? Cite seus projetos de vidas por meio da educação
7. Considerando sua experiência na escola, aponte alguma(s) proposta(s) para qualificar o atendimento escolar para estudantes travestis, transexuais ou transgêneros?

## APÊNDICE B – PARECER PLATAFORMA BRASIL



Continuação do Parecer: 2.930.375

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1199078.pdf	18/08/2018 11:26:41		Aceito
Outros	RoteirodeEntrevista.doc	18/08/2018 11:25:51	Eliane Rose Maio	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	18/08/2018 11:23:46	Eliane Rose Maio	Aceito
Folha de Rosto	Folhad Rosto.pdf	16/08/2018 08:52:55	Eliane Rose Maio	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projetodetalhado.docx	12/08/2018 22:14:55	Eliane Rose Maio	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

MARINGÁ, 01 de Outubro de 2018

Assinado por:  
Ricardo Cesar Gardiolo  
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4  
Bairro: Jardim Universitário CEP: 87.020-900  
UF: PR Município: MARINGÁ  
Telefone: (44)3011-4597 Fax: (44)3011-4444 E-mail: copep@uem.br

## APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos você a participar da pesquisa intitulada “VIDAS PRECÁRIAS DE ESTUDANTES TRANS: EDUCAÇÃO, DIFERENÇAS E PROJETOS DE VIDAS POSSÍVEIS”, que faz parte do curso de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação e é orientada pela Prof<sup>a</sup>. Dra. Eliane Rose Maio, da Universidade Estadual de Maringá - UEM.

O objetivo da pesquisa é oferecer espaços para que travestis, transexuais ou transgêneros apontem as principais dificuldades que enfrentaram/enfrentam no processo de escolarização e questionar, assim, como interagiram com o processo de transformação feminina junto aos enquadramentos possíveis, reconhecendo as possibilidades de experimentações no campo das diferenças que conduzam a entender prejuízos, desvantagens e benefícios dada a diversidade de gênero. Especificamente, objetivamos: entender acontecimentos sobre educação, reconhecimentos da diferença e situações escolares que apreendem uma vida trans como precária; problematizar enquadramentos trans nas escolas, famílias e outros ambientes que surgirem; investigar possibilidades de projetos de vidas por meio da educação; debater sobre as possibilidades que organizações da sociedade civil e movimentos sociais oportunizam para emancipar trans.

Com o enfoque desses objetivos, procedemos a colher seus dados, oferecendo espaço para que autorize o uso de seu nome social ou que utilizemos um nome fictício. A partir disso, entraremos em contato para que consigamos agendar um horário e local para que suas memórias sejam colhidas. Após isso, serão transcritas e retornarão, a você, para que autorize a divulgação. Se caso surgirem algumas questões pessoais que ressoem sofrimentos, procederemos com o encaminhamento e orientação para local de apoio terapêutico, sociofamiliar e/ou de demandas específicas. Abordaremos, então, de maneira respeitosa a sua opinião, não insistindo e nem mesmo direcionando e/ou forçando suas respostas. Gostaríamos de explicar que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isso traga qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa. Serão sobretudo, tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade, sendo que, caso seja autorizada gravação da entrevista, após sua coleta



e análise, a mesma será destruída (deletada) de qualquer meio de gravação. Caso você tenha mais dúvidas ou necessite de mais esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta neste documento. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida e assinada entregue a você. Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você, como sujeito ou responsável pelo sujeito de pesquisa) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu,....., declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pela Prof<sup>a</sup>. Dra. Eliane Rose Maio.

\_\_\_\_\_ Data:.....

Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu, Eliane Rose Maio, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado.

\_\_\_\_\_ Data:.....

Assinatura da pesquisadora

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com as pesquisadoras, conforme os endereços abaixo:

Nome: Eliane Rose Maio

Endereço: Rua Pioneiro Alcides Bernardes, 1541

Telefone: (44) 30115401

Nome: Fernando Guimarães Oliveira da Silva

Endereço: Passeio Prado, n. 424. Zona Norte I

Telefone/e-mail: (18) 99200-4848 ou fernando.ufms@hotmail.com

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM, no endereço abaixo:

COPEP/UEM

Universidade Estadual de Maringá.

Av. Colombo, 5790. Campus Sede da UEM.

CEP 87020-900. Maringá-Pr. Tel: (44) 3261-4444

E-mail: copep@uem.br

## APÊNDICE D – AUTORIZAÇÃO

### AUTORIZAÇÃO

Maringá, 30 de Maio de 2018.

Prezada/o,

Solicitamos autorização para o Aluno de Doutorado **FERNANDO GUIMARÃES OLIVEIRA DA SILVA** colher dados para a pesquisa provisoriamente intitulada “**VULNERABILIDADES ESCOLARES EM MEMÓRIAS DE ESTUDANTES TRANSFEMININAS**”. Esta coleta de dados contempla a realização de entrevista com estudantes transfemininas em processo de escolarização ou não, neste último caso referente àquelas que foram apontadas como em situação de abandono ou evasão escolares. O estudo ora proposto integra o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá e é orientado pela professora Dra. Eliane Rose Maio.

Os dados colhidos serão eticamente tratados, seguindo as normas prescritas pelo Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos. Assim, além dos cuidados com a coleta de dados, a identidade das alunas será preservada.

Agradecemos a atenção e colocamo-nos à disposição para maiores informações.

Atenciosamente,

Fernando Guimarães Oliveira da Silva

Eu, \_\_\_\_\_, Diretor da Entidade \_\_\_\_\_, **autorizo** a realização da pesquisa com as estudantes trans que frequentam as atividades dessa unidade, condicionada à aceitação das mesmas para participação na pesquisa.

---

Diretora da Entidade

## APÊNDICE E – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DO NOME SOCIAL

Eu, \_\_\_\_\_, registrada/o com o nome civil \_\_\_\_\_, portador/a da cédula de identidade n. \_\_\_\_\_ e CPF: \_\_\_\_\_, disponho-me a participar voluntariamente como colaboradora da Pesquisa intitulada “VULNERABILIDADES EM MEMÓRIAS DISCURSIVAS DE ESTUDANTES TRANSFEMININAS”, sob a responsabilidade da Professora Dra. Eliane Rose Maio e do Pós-graduando Fernando Guimarães Oliveira da Silva, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM). O objetivo da pesquisa é oferecer espaços para que travestis, transexuais ou transgêneros apontem as principais dificuldades que enfrentaram/enfrentam no processo de escolarização e questionar, assim, como interagiram com o processo de transformação feminina junto aos enquadramentos possíveis, reconhecendo as possibilidades de experimentações no campo das diferenças que conduzam a entender prejuízos, desvantagens e benefícios dada a diversidade de gênero. Especificamente, objetivamos: inteligir acontecimentos sobre educação, reconhecimentos da diferença e situações escolares que possam apreender vidas trans como precárias; problematizar enquadramentos trans nas escolas, famílias e outros ambientes que surgir; investigar possibilidades de projetos de vidas por meio da educação; debater sobre as possibilidades que organizações da sociedade civil e movimentos sociais oportunizam para emancipar trans. Diante da necessidade de contribuir para a pesquisa que enuncia sobre vidas precárias e vidas trans na educação, autorizo que seja utilizado na pesquisa meu nome social: \_\_\_\_\_.

O uso do nome social está vinculada à evidência da identidade como forma de compreender possibilidades de experimentações da vida junto aos enquadramentos possíveis, bem como dar visibilidade à questão trans na região do Oeste Paulista e do Leste Sul matogrossense.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Participante da pesquisa